

ISSN 2078-5526

ВІСНИК ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія педагогічна

Випуск 43



2025

**VISNYK
OF THE LVIV
UNIVERSITY**

Series Pedagogics

Issue 43

Scientific journal

Published 1–2 issues per year

Published since 1969

**ВІСНИК
ЛЬВІВСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічна

Випуск 43

Збірник наукових праць

Виходить 1–2 рази на рік

Виходить з 1969 р.

**Ivan Franko
National University of Lviv**

**Львівський національний
університет імені Івана Франка**

2025

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення №1877 від 30.05.2024 р. Ідентифікатор медіа R30-04901

Включено до Переліку фахових видань України (Категорія «Б»)

зі спеціальностей А1 Освітні науки, А2 Дошкільна освіта, А3 Початкова освіта, А4 Середня освіта, А5 Професійна освіта, А6 Спеціальна освіта, І10 Соціальна робота та консультування відповідно до Наказу МОН України від 15.04.2021 р. № 420

Друкується за ухвалою Вченої ради

Львівського національного університету імені Івана Франка

(протокол № 1/12 від 23 грудня 2025 р.)

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl

Збірник зареєстровано в міжнародних каталогах періодичних видань та базах даних:

Google Scholar, Index Copernicus.

У Віснику розглянуто актуальні проблеми педагогічної та професійної освіти, організації освітнього простору, окремі аспекти історико-педагогічних досліджень та порівняльної педагогіки.

Visnyk papers consider the topical issues of pedagogical and vocational education, organizing the educational space, some aspects of historical and pedagogical researches and Comparative Pedagogy.

Редакційна колегія:

д-р пед. наук, проф. *О. Квас* – головний редактор; канд. пед. наук, доц. *Д. Герцюк* – заступник головного редактора; канд. пед. наук, доц. *Л. Нос* – відповідальний секретар; д-р пед. наук, проф. *Н. Мачинська*; д-р пед. наук, проф. *Н. Микитенко*; д-р філософії PhD, проф. *Д. Аліфанов'єне*; д-р філософії PhD, проф. *О. Кліна*; д-р філос. наук, проф. *О. Осетрова*; канд. пед. наук, ст. дослідник *О. Тринус*; канд. пед. наук, доц. *М. Лавренова*; канд. пед. наук, доц. *В. Лобода*; д-р психол. наук, проф. *К. Островська*; канд. пед. наук, доц. *І. Мицишин*; канд. пед. наук, доц. *Л. Ковальчук*; д-р пед. наук, проф. *О. Невмержицька*; д-р психол. наук, проф. *І. Петровська*; д-р, ад'юнкт *М. Півоварчик*; канд. пед. наук, доц. *С. Дюра*; докт. габілітований, проф. *Б. Шлюз*.

Professor *O. Kvas* – Editor-in-chief,

Assistant Professor *D. Hertsyuk* – Assistant Editor,

Assistant Professor *L. Nos* – Managing Editor

Відповідальний за випуск *Д. Герцюк*

Адреса редколегії:

Львівський національний університет
імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
вул. Туган-Барановського, 7,
79005 Львів, тел. +(38)(032) 239-47-65

Editorial office address:

Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7,
UA-79005 Lviv, Ukraine
tel. +(38)(032) 239-47-65
e-mail: visnyk.pedagogics@lnu.edu.ua
<http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics>

Редактор Р. СПРИНЬ

Комп'ютерна верстка Н. ТРОХАНЯК

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ, ВИДАВЦЯ І ВИГОТОВЛЮВАЧА:
Львівський національний університет
імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, Львів, 79000, Україна

Формат 70x100/16.
Умовн. друк. арк. 27.09
Тираж 100 прим.
Випуск 43, 23.12.2025 р.

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2025

SOFT SKILLS ЯК СКЛАДОВА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛАБОРАТОРНОЇ ДІАГНОСТИКИ

Наталія Менів¹, Ганна Різун², Марія Вінярська³

*КЗВО ЛОР “Львівська медична академія імені Андрея Крупинського”,
вул. П. Дорошенка, 70, Львів, UA–79000*

¹*vinemn@ukr.net;*

²*gannarizun@gmail.com;*

³*vinarskamariaskl@gmail.com*

Обґрунтовано необхідність формування soft skills у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців лабораторної діагностики. Проаналізовано нормативно-правові документи та вітчизняні і зарубіжні наукові дослідження щодо змістового трактування поняття “soft skills”. Виокремлено спільні сутнісні ознаки багатьох визначень поняття “soft skills”: це поєднання компетентностей, особистісних якостей, навичок, умінь і дій; це багатогранне соціокультурне й педагогічне явище. Наголошено, що формування “м’яких” навичок студентів закладу вищої освіти у контексті професійної підготовки залежить від політики освітнього закладу. Визначено ряд основних тенденцій у вимогах роботодавців до потенційних працівників: зростання ролі soft skills, зміна балансу між hard та soft skills, індивідуалізація вимог роботодавців.

Запропоновано аналіз отриманого досвіду українських закладів вищої освіти, зокрема у складі групи експертів з акредитації освітніх програм, щодо формування “м’яких” навичок у майбутніх фахівців в умовах закладу вищої освіти. Визначено три групи закладів вищої освіти: до першої групи увійшли заклади вищої освіти, які мають чіткі політики та процедури розвитку “м’яких” навичок студентів і працівників закладів вищої освіти; до другої групи увійшли ті заклади вищої освіти, які визнають необхідність розвитку “м’яких” навичок на інституційному рівні, однак мають разові та спорадичні заходи для такого розвитку; до третьої групи належать заклади вищої освіти, які не мають політики та процедур розвитку “м’яких” навичок.

Виокремлено та схарактеризовано окремі методи та методики, які доцільно використовувати для формування “м’яких” навичок у майбутніх фахівців лабораторної діагностики: проєктні методи, методики інтерактивного навчання, метод кейсів, менторство та коучинг, наставництва, коучинг.

Ключові слова: фахівці лабораторної діагностики, “м’які” навички, компетентності, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Вітчизняні та зарубіжні науковці спрямовують свої дослідження на вивчення необхідних навичок майбутніх фахівців різної сфери, які уможливають їхню ефективну професійну діяльність, незалежно від здобутого фаху, та сприяють підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці.

Теоретики і практики суголосні в поглядах про важливість формування та розвитку soft skills здобувачів вищої освіти як важливого компонента їхньої професійної підготовки, а також – це запорука успішного працевлаштування та кар'єрного росту. Саме тому теоретико-практичні аспекти формування soft skills здобувачів вищої освіти мають бути провідними серед основних питань організації освітнього процесу сучасного закладу вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування soft skills займає чільне місце у професійній підготовці майбутніх фахівців лабораторної діагностики. У Стандарті фахової передвищої освіти професійної підготовки фахівців спеціальності “Технології медичної діагностики та лікування” серед визначених результатів навчання акцентовано увагу на таких: дотримуватися правил ефективної взаємодії в команді, спілкуватися державною та іноземною мовами у професійній діяльності (РН 5); застосовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології для пошуку інформації та документування результатів професійної діяльності (РН 6) [8].

Мета дослідження. На основі теоретико-практичного аналізу вітчизняних наукових досліджень виокремити особливості формування soft skills у майбутніх фахівців лабораторної діагностики.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняні дослідники апробують різні підходи до трактування змісту поняття “м’які навички” [4; 1]. Провідним критерієм у цьому науковці визначають формування компетентностей та загальних якостей майбутніх фахівців різних галузей і спеціалізацій. Отож поняття “м’які навички” є суголосним з такими термінами, як: “навички успішності”, “універсальні навички”, “метапредметні навички”, “гнучкі навички”, “соціальні навички” тощо.

Купрієвич В. зазначає: Soft skills – це навички, які допомагають у процесі соціалізації на будь-яких етапах. Це і комунікативні вміння, і навички міжособистісного спілкування; це успішне ведення переговорних процесів, злагоджена робота в команді, чесність, оптимізм, гнучкість, креативність, мотивація, емпатія. Автор стверджує, що володіння цими навичками дає можливість бути успішним фахівцем, професіоналом незалежно від специфіки діяльності або напрямку, в якому працює кожна людина [4, с. 18, 19].

Отже, кожне з проаналізованих понять має певні смислові відмінності, однак спільною для усіх особливістю є надпрофесійність. Аналіз змісту поняття “soft skills” виокремлює такі сутнісні ознаки, спільні для багатьох визначень, запропоновані вітчизняними дослідниками:

- поєднання компетентностей, особистісних якостей, навичок, умінь і дій, які підтримують процес самореалізації майбутнього фахівця та мають індивідуальний характер щодо змісту, мети, тривалості та способу вияву;
- багатогранне соціокультурне й педагогічне явище, що виникає завдяки цілісності освітнього процесу та особистісного досвіду і створює умови для професійного успіху у практичній діяльності.

Краснощок І. наголошує: всебічне проведення аналізу наукових публікацій,

прогнозів Всесвітнього економічного форуму щодо майбутнього робочих місць та результатів досліджень, проведених Європейською Бізнес Асоціацією в Україні, дало можливість виявити низку ключових тенденцій у вимогах роботодавців до потенційних працівників. Проаналізуємо їх.

1. Зростання ролі soft skills: роботодавці все більше цінують у кандидатів на роботу м'які навички (soft skills); саме soft skills – провідний чинник успіху в командній роботі, запорука вирішення складних завдань та адаптації до змін. Основна причина полягає в тому, що автоматизація рутинних процесів висуває нові вимоги до працівників, зокрема потребу в розвиненій креативності, адаптивності та здатності до постійного саморозвитку.

2. Зміна балансу між hard та soft skills. Тривалий час визначальним для фахівця були ґрунтовні знання в певній галузі. Сучасне суспільство спонукає роботодавців усе частіше шукати кандидатів, які поєднують як технічні навички, так і розвинені soft skills; саме дефіцит soft skills часто стає причиною труднощів адаптації молодих фахівців на робочому місці.

3. Індивідуалізація вимог роботодавців: вимоги роботодавців до навичок працівників стають все більш індивідуальними та залежать від специфіки діяльності компанії, її розміру та галузі; роботодавці все частіше використовують різноманітні інструменти для оцінки soft skills кандидатів на робоче місце, такі як кейсові завдання, групові дискусії, психологічні тести [3, с. 11–13].

Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти у 2020 р. запропонувало Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми. У Рекомендаціях зазначено, що “soft skills – це комунікативні навички, лідерство, відповідальність, вміння працювати в кризових ситуаціях, вміння вирішувати конфлікти, робота в команді, тайм-менеджмент, вміння логічно та системно мислити, а також креативність” [7, с. 20].

У 2019–2021 рр. проаналізовано досвід українських закладів вищої освіти, зокрема у складі групи експертів з акредитації освітніх програм. Результати дослідження наведено у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Зазначено, що до першої групи увійшли заклади вищої освіти, які мають чіткі політики та процедури розвитку “м’яких” навичок студентів і працівників закладів вищої освіти (ЗВО), підкріплені відповідними заходами та дієвими механізмами. До другої групи увійшли ті ЗВО, які визнають необхідність розвитку “м’яких” навичок на інституційному рівні, однак мають разові та спорадичні заходи для такого розвитку. Третя група – заклади вищої освіти, які не мають політики та процедур розвитку “м’яких” навичок, а науково-педагогічні працівники не поінформовані про їхній зміст та конкретні шляхи розвитку [5].

У “Рекомендаціях щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми” наголошено, що “...ЗВО повинен мати свою політику стосовно розвитку цих навичок у своїх здобувачів вищої освіти та викладачів; кожен заклад вищої освіти повинен розробити систему професійного розвитку та підвищення кваліфікації, яка зумовлює співпрацю з працедавцями та випускниками, впливає на

репутаційний капітал ЗВО” та “позитивною практикою є формування soft skills при вивченні конкретних дисциплін, однак не вичерпується лише цим, бо також може відбуватися в межах загальних та фахових дисциплін” [7, с. 21].

Отож ми стверджуємо, що формування “м’яких” навичок студентів ЗВО у контексті професійної підготовки залежить від політики закладу вищої освіти. На нашу думку, одним із позитивних результатів є послідовне формування “м’яких” навичок як у межах окремих освітніх компонентів (обов’язкових і вибіркових дисциплін), так і через позааудиторну діяльність закладів вищої освіти. Цінним джерелом для аналізу та подальшого вивчення практик розвитку м’яких навичок у ЗВО є відкриті акредитаційні справи, зокрема матеріали самооцінювання освітніх програм та експертні висновки.

У Національній рамці кваліфікацій характеристика 6-го та 7-го рівнів, що відповідають бакалаврському та магістерському ступеням вищої освіти, зазначено про формування: “критичного осмислення теорій, принципів, методів і понять у сфері професійної діяльності та/або навчання” та “критичне осмислення проблем у галузі та на межі галузей знань” у здобувачів вищої освіти у формулюванні дескриптора “знання” [6].

Дескриптор “автономія та відповідальність” передбачає “спроможність нести відповідальність за вироблення та ухвалення рішень у непередбачуваних робочих та/або навчальних контекстах; формування суджень, що звертають увагу на соціальні, наукові та етичні аспекти; організація та керівництво професійним розвитком осіб та груп”; “управління робочими або навчальними процесами, які є складними, непередбачуваними та потребують нових стратегічних підходів; оцінювання результатів діяльності команд та колективів” [2].

Аналіз дескрипторів Національної рамки кваліфікацій дає змогу виокремити такі “м’які” навички здобувачів вищої освіти, як критичне мислення, відповідальність, уміння приймати рішення тощо. У сучасних наукових дослідженнях пропонувано різні підходи та методики розвитку soft skills. Водночас варто зазначити, що освітній процес у закладах вищої освіти наразі ще не передбачає універсальних технологій для їх ефективного формування.

Для успішного впровадження інноваційних освітніх технологій, орієнтованих на розвиток “м’яких” навичок у майбутніх кваліфікованих фахівців, потрібно застосовувати методики, які інтегрують технічні знання з формуванням соціальних та особистісних компетентностей. Аналіз зарубіжних джерел дає можливість виокремити деякі методи та методики, які, на нашу думку, доцільно використовувати для формування “м’яких” навичок у майбутніх фахівців лабораторної діагностики [9–12]. Проаналізуємо їх зміст.

Проектні методи є одним із ефективних інструментів розвитку soft skills. Такі навички, як ефективна комунікація, критичне мислення, робота в команді, адаптивність, організаційна гнучкість, тайм-менеджмент, ініціативність, лідерство та здатність вирішувати проблеми, є головними для успішного професійного становлення на сучасному ринку праці.

Методики інтерактивного навчання становлять важливу складову сучасної професійної освіти, оскільки сприяють активному формуванню “м’яких” навичок у майбутніх фахівців. Серед найбільш дієвих форм роботи можна виокремити: групові дискусії, дебати, рольові ігри, мозкові штурми, симуляційні вправи, а також менторські й коучингові підходи.

Метод кейсів передбачає навчання через аналіз конкретних ситуацій з реального економічного, соціального чи бізнес-середовища. Учасники освітнього процесу вивчають ситуацію, визначають суть проблеми, генерують можливі варіанти рішень і обирають найоптимальніший. Зміст кейсів може бути як реальним, так і наближеним до реального контексту.

Менторство та коучинг також є результативними стратегіями формування м’яких навичок. Вони допомагають не лише опанувати фахову теорію, а й успішно соціалізуватися у професійному середовищі, навчитися працювати в команді, налагоджувати ефективну комунікацію, долати труднощі та приймати виважені рішення.

У закладах професійної (професійно-технічної) освіти може бути впроваджена *система наставництва*, у якій випускники або фахівці-практики є менторами для здобувачів освіти. У межах такої співпраці проводять семінари, тренінги, індивідуальні консультації, а також передається практичний досвід.

Коучинг, своєю чергою, є не лише окремою методикою, а й способом управління, взаємодії з людьми та філософією розвитку особистості. Його мета – розкриття внутрішнього потенціалу здобувача освіти для досягнення найвищої ефективності. Головним завданням коуча є підтримка впевненості в силах учнів, формування реалістичної самооцінки, а також сприяння розвитку мотивації до навчання та відповідальності за власний освітній процес.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, якісна професійна підготовка майбутніх фахівців лабораторної діагностики повинна містити формування комплексу “м’яких” навичок, що є невід’ємною частиною компетентності фахівця у будь-якій сфері. Soft skills дедалі частіше стають вирішальними під час відбору персоналу як у бізнес-структурах, так і в освітніх установах та інших організаціях, де важливу роль відіграє ефективна комунікація з колегами та клієнтами. Вважаємо, що “м’які” навички потрібні у будь-якій професійній діяльності, тому їх потрібно цілеспрямовано формувати у школярів та інтенсивно розвивати у студентів закладів фахової передвищої та вищої освіти. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці методичних порад та рекомендацій щодо використання сукупності методів і методик для формування комплексу “м’яких” навичок майбутніх фахівців лабораторної діагностики.

1. *Бородіна Н. А., Чеберячко С. І., Шевчук Н. А.* Формування навичок soft skills та принципів академічної доброчесності у здобувачів вищої освіти при викладанні дисциплін зі спеціальності “Цивільна безпека”. ВІСТІ Донецького гірничого інституту. 2020. № 2 (47). С. 206–204. URL: <https://jdmi.donntu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/2.14.pdf>.

2. *Длугунович Н. А.* Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. Вісник Хмельницького національного університету. Технічні науки. 2014. № 6. С. 239–242.

3. *Краснощок І. П.* Від hard до soft: Як м’які навички змінюють вимоги роботодавців до випускників ЗП(ПТ)О. Soft skills – навички ХХІ століття. Що найбільш за все цінують роботодавці : зб. тез Всеукр. наук.-практ. вебінару за підсумками дослідно-експериментальної роботи з теми “Формування м’яких навичок (soft skills) майбутніх кваліфікованих робітників в освітньому середовищі закладу професійної (професійно-технічної) освіти” 07.11.2024 р. / за наук. ред. проф. Л. М. Сергєєвої. Чернівці : Вид. дім “Букрек”, 2024. С. 11–13. URL: <https://mehovschic.ptu.org.ua/?p=14990>.

4. *Купрієвич В. О.* SOFT SKILLS – необхідний компонент підготовки здобувачів освіти. Soft skills – навички ХХІ століття. Що найбільш за все цінують роботодавці : зб. тез Всеукр. наук.-практ. вебінару за підсумками дослідно-експериментальної роботи з теми “Формування м’яких навичок (soft skills) майбутніх кваліфікованих робітників в освітньому середовищі закладу професійної (професійно-технічної) освіти” 07.11.2024 р. / за наук. ред. проф. Л. М. Сергєєвої. Чернівці : Вид. дім “Букрек”, 2024. 50 с. URL: <https://mehovschic.ptu.org.ua/?p=14990>.

5. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 384 с. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>.

6. Національна рамка кваліфікацій. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij/rivni-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacij>.

7. Рекомендації щодо застосування критерії оцінювання якості освітньої програми. Затверджено Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти 17 листопада 2020 р.: ТОВ “Український освітянський видавничий центр «Оріон»”. Київ, 2020. 66 с.

8. Стандарт фахової передвищої освіти зі спеціальності 224 Технології медичної діагностики та лікування освітньо-професійного ступеня “фаховий молодший бакалавр”, 30.06.2023. URL: <https://osvita.ua/legislation/faxova-peredvyshha-osvita/89524/>.

9. *Heckman J. J., Kautz T.* Hard evidence on soft skills. Labour Economics. 2012. No. 19(4). P. 451–464. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>.

10. Robles M. M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012. No. 75(4). P. 453–465. DOI: <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>.

11. Grant A. M. The efficacy of executive coaching in times of organisational change. *Journal of Change Management*. 2014. No. 14(2). P. 258–280. DOI: <https://doi.org/10.1080/14697017.2014.913053>.

12. European Commission. Soft skills for employability: Research and policy review. Publications Office of the European Union. 2018. DOI: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5ac9a9b5-1f82-11e8-ac73-01aa75ed71a1>.

References

1. Borodina, N. A., Cheberiachko, S. I., & Shevchuk, N. A. (2020). Formuvannia navychok soft skills ta pryntsyviv akademichnoi dobrochesnosti u здобувачів вищої освіти при викладанні дисциплін зі спеціальності “Тсивільна безпека” [Development of soft skills and principles of academic integrity in higher education applicants during the teaching of disciplines in the specialty “Civil Safety”]. *VISTI Donets'koho hirnychoho instytutu*, 2 (47), 206–214. Retrieved from <https://jdmi.donntu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/2.14.pdf> [in Ukrainian].

2. Dluhunovych, N. A. (2014). Soft skills iak neobkhidna skladova pidhotovky IT-fakhivtsiv. [Soft skills as an essential component in the training of IT specialists]. *Visnyk Khmel'nyts'koho natsional'noho universytetu. Tekhnichni nauky*, 6, 239–242 [in Ukrainian].

3. Krasnoshchok, I. P. (2024). Vid hard do soft: Yak m'iaki navychky zminiuiut' vymohy robotodavtsiv do vypusknikov ZP(PT)O [From hard to soft: How soft skills are changing employers' expectations for vocational education graduates]. Soft skills – navychky XXI stolittia. Scho najbil'sh za vse tsiniuiut' robotodavtsi : zb. tez Vseukr. nauk.-prakt. vebinaru za pidsumkamy doslidno-eksperymental'noi roboty z temy “Formuvannia m'iakykh navychok (soft skills) majbutnikh kvalifikovanykh robitnykiv v osvith'omu seredovyschi zakladu profesijnoi (profesijno-tekhnichnoi) osvity” 07.11.2024 r. / za nauk. red. prof. L. M. Serheievoi. Chernivtsi : Vyd. dim “Bukrek”, 11–13. Retrieved from <https://mehovschic.ptu.org.ua/?p=14990> [in Ukrainian].

4. Kuprievych, V. O. (2024). Soft skills – neobkhidnyj komponent pidhotovky здобувачів освіти. Soft skills – navychky XXI stolittia [Soft skills – a necessary component of education seekers' training. In Soft Skills – 21st Century Skills]. Scho najbil'sh za vse tsiniuiut' robotodavtsi : zb. tez Vseukr. nauk.-prakt. vebinaru za pidsumkamy doslidno-eksperymental'noi roboty z temy “Formuvannia m'iakykh navychok (soft skills) majbutnikh kvalifikovanykh robitnykiv v osvith'omu seredovyschi zakladu profesijnoi (profesijno-tekhnichnoi) osvity” 07.11.2024 r. / za nauk. red. prof. L. M. Serheievoi. Chernivtsi : Vyd. dim “Bukrek”. Retrieved from <https://mehovschic.ptu.org.ua/?p=14990> [in Ukrainian].

5. Natsional'na dopovid' pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini (2021). [National Report on the State and Prospects for the Development of Education in Ukraine] : monohrafiia / za zah. red. V. H. Kremenii. Kyiv : KONVI PRINT. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua> [in Ukrainian].
6. Natsional'na ramka kvalifikatsij [National Qualifications Framework]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij/rivni-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacij> [in Ukrainian].
7. Rekomendatsii schodo zastosuvannia kryterii otsiniuvannia iakosti osvitn'oi prohramy [Recommendations on the Application of Criteria for Evaluating the Quality of Educational Programs]. (2020). Zatverdzheno Natsional'nym ahentstvom iz zabezpechennia iakosti vyschoi osvity 17 lystopada 2020 r.: TOV "Ukrains'kyj osvitiants'kyj vydavnychyj tsentr «Orion»", Kyiv [in Ukrainian].
8. Standart fakhovoi peredvyschoi osvity zi spetsial'nosti 224 Tekhnolohii medychnoi diahnostryky ta likuvannia osvitn'o-profesijnoho stupenia "fakhovyj molodshyj bakalavr" [Standard of Professional Pre-Higher Education for Specialty 224 "Medical Diagnostic and Treatment Technologies" for the Professional Junior Bachelor Degree]. June 30, 2023. Retrieved from: <https://osvita.ua/legislation/fakhova-peredvyshha-osvita/89524/> [in Ukrainian].
9. Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014> [in English].
10. Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. DOI: <https://doi.org/10.1177/1080569912460400> [in English].
11. Grant, A. M. (2014). The efficacy of executive coaching in times of organisational change. *Journal of Change Management*, 14(2), 258–280. DOI: <https://doi.org/10.1080/14697017.2014.913053> [in English].
12. European Commission. (2018). *Soft Skills for Employability: Research and Policy Review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5ac9a9b5-1f82-11e8-ac73-01aa75ed71a1> [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 06.09.2025

доопрацьована 04.10.2025

прийнята до друку 21.10.2025

SOFT SKILLS AS A COMPONENT OF HIGH-QUALITY TRAINING FOR FUTURE LABORATORY DIAGNOSTICS SPECIALISTS

Nataliia Meniv¹, Hanna Rizun², Mariia Vinyarska³

*Andrei Krupynskyi Lviv Medical Academy,
Doroshenko Str., 70, Lviv, Ukraine, UA-79000*

¹vinemn@ukr.net;

²gannarizun@gmail.com;

³vinarskamariaskl@gmail.com

The necessity of developing soft skills during professional training of future laboratory diagnostics specialists is substantiated. Regulatory documents, as well as national and international scientific studies on the conceptual interpretation of the term “soft skills”, are analyzed. Common essential characteristics of various definitions of “soft skills” are identified: they represent a combination of competencies, personal traits, skills, abilities, and actions; and they constitute a multifaceted sociocultural and pedagogical phenomenon.

It is emphasized that the formation of soft skills in students of higher education institutions, within the context of their professional training, depends on the educational institution’s policies. Several key trends in employers’ requirements for potential employees are identified: the growing importance of soft skills, the shifting balance between hard and soft skills, and the increasing individualization of employer expectations.

An analysis is proposed of the experience gained by Ukrainian higher education institutions, particularly within expert groups on educational program accreditation, concerning the development of soft skills in future professionals under the conditions of higher education institutions.

Three groups of higher education institutions are distinguished: the first group includes institutions with clear policies and procedures for developing soft skills among students and staff; the second group recognizes the necessity of soft skills development at the institutional level but implements only sporadic and one-time activities; the third group consists of institutions lacking any policies or procedures for soft skills development.

Specific methods and techniques suitable for developing soft skills in future laboratory diagnostics professionals are outlined and characterized: project-based methods, interactive learning techniques, case method, mentoring, and coaching.

Keywords: laboratory diagnostics professionals, soft skills, competencies, professional training.

КЕРІВНИК ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК

Наталія Мачинська

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, UA–79005
nataliya.machynska@lnu.edu.ua*

Розкрито теоретико-практичні аспекти діяльності керівника загальної середньої освіти у контексті професійного становлення та професійного розвитку впродовж життя. Проаналізовано нормативно-правові документи (Закон України “Про освіту”, Професійний стандарт) та вітчизняні дослідження з проблеми професійного становлення та професійного розвитку керівника загальної середньої освіти.

Схарактеризовано мету професійної діяльності керівника та виокремлено низку загальних компетентностей, якими повинен володіти керівник: громадянська, соціальна, культурна, когнітивна, підприємницька, у статті подано їх характеристику. Зазначено, що професіоналізм – це: якісна характеристика, якою вимірюються професійні компетентності; результат професійного розвитку керівника закладу загальної середньої освіти; організоване, цілеспрямоване та безперервне удосконалення професійних компетентностей керівника в процесі безпосередньої професійної діяльності.

Акцентовано увагу на професійному іміджі керівника закладу освіти, його складових: експертність та професійна компетентність, лідерські якості, комунікативні навички, етика та інтегритет, інноваційність та стратегічне мислення, взаємодія з громадськістю тощо. Виокремлено мотиви, які спонукають керівника до самоосвіти упродовж життя: щоденна робота з інформацією, бажання творити, стрімкий розвиток сучасної науки; зміни, що відбуваються в суспільстві, конкуренція. Розглянуто деякі особистісно-професійні характеристики сучасного керівника (комунікабельність, креативність, лідер), схарактеризовано напрями підвищення власної професійної компетентності (удосконалення індивідуального рівня рефлексії, формування педагогічної майстерності, постійна самоосвіта, самоаналіз та самомоніторинг результатів власної професійної діяльності).

Ключові слова: керівник, компетентність, заклад загальної середньої освіти, самоосвіта, професійне становлення, професійний розвиток.

Постановка проблеми. Керівник сучасного закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) – це фахівець, який водночас може бути і артистом, і художником, і письменником, і співаком, але при цьому завжди залишатися учнем. Саме сучасний керівник постійно повинен продовжувати вчитися: працювати над

собою, спілкуватися з усіма учасниками освітнього процесу, будувати педагогічну взаємодію на засадах педагогіки партнерства.

У професійному стандарті керівника (директора) закладу загальної середньої освіти зазначено, що мета професійної діяльності керівника полягає в безпосередньому управлінні закладом і відповідальності за освітню, фінансово-господарську та інші види діяльності закладу освіти [5].

Головна мета передбачає сформованість таких загальних компетентностей керівника, зокрема:

- громадянська компетентність (здатність діяти відповідально та свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина; реалізувати свої права та обов'язки; сприймати, розуміти та усвідомлювати цінності громадянського суспільства, важливість та потребу його сталого розвитку);
- соціальна компетентність (готовність та спроможність до міжособистісної взаємодії, злагодженої роботи в команді, забезпечення соціальної взаємодії, співробітництво з колегами; запобігання та розв'язання конфліктів);
- культурна компетентність (повага та поцінювання української національної культури; сприйняття багатоманітності та мультикультурності у суспільстві; готовність до вираження національної культурної ідентичності);
- когнітивна компетентність (здатність до аналізу та синтезу різнотипної інформації, системного та критичного мислення; комплексне бачення та розуміння розвитку подій; спроможність адекватно і глибоко пізнавати навколишній світ: природне і соціальне середовище, самого себе);
- підприємницька компетентність (здатність до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем, ініціативності та підприємливості) [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасній школі потрібен керівник, який перебуває в постійному творчому пошуку. Йому необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. Це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей. Керівник ЗЗСО повинен не просто вчити, він повинен формувати духовно інтелектуальну, творчу особистість, адаптовану до сучасних вимог, різнобічно розвинену, соціально зрілу, яка успішно засвоює ціннісний нормативний досвід поколінь, виробляючи свій власний досвід діяльності, творчості, спілкування. Конкурентоспроможний керівник сучасної школи – це, насамперед, людина, яка задоволена своєю професійною діяльністю. Бо тільки така людина може бути успішною.

У контексті зазначеного ми акцентуємо увагу на самоосвітній діяльності керівника як запоруці успішної роботи кожного закладу освіти. В. Кузьменко зазначає, що професійний розвиток керівника закладу загальної середньої освіти є постійним перетворенням суспільного знання в індивідуальне і, знову, його трансформації в якісно нове суспільне знання. Процес професійного становлення керівника закладу загальної середньої освіти відбувається шляхом розвитку його особистісних і професійних компетентностей, через засвоєння спеціальних професійних знань та педагогічного досвіду [4].

У законі України Про освіту, ст. 18 п. 10, зазначено: Безперервний професійний розвиток – це безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності [1].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу позиція В. Ковальчука, який акцентує на професійному іміджі керівника, та його вплив на розвиток закладу освіти. Професійний імідж керівника закладу освіти, на думку дослідника, може містити різні складники, які визначаються його особистістю, стилем керівництва, а також способами спілкування та взаємодії з різними зацікавленими сторонами. Науковець виокремлює такі структурні складові професійного іміджу керівника закладу освіти:

– *Експертність та професійна компетентність* (глибокі знання та розуміння особливостей функціонування сфери освіти); керівник повинен не лише мати вищу освіту, а й володіти високим рівнем знань щодо актуальних педагогічних та методичних питань.

– *Лідерські якості*, зокрема – здатність до мотивації команди; керівник повинен стимулювати команду до досягнення спільних цілей, розвиваючи в них віру у власні сили та творчий підхід до роботи; ефективне лідерство передбачає поєднання ознак формального та неформального лідера; керівник-лідер створює атмосферу взаєморозуміння, довіри та сприяє позитивній динаміці в закладі освіти.

– *Комунікативні навички* як критичний елемент успішного керівництва; це можливість ефективно взаємодіяти з різними зацікавленими сторонами, що створює основу для позитивного іміджу закладу освіти та його успішної інтеграції в громадськість.

– *Етика та інтегритет* формують основу для довіри та поваги; дотримання високих стандартів моралі та етики є необхідним для побудови стійких стосунків із співробітниками, здобувачами освіти та батьками; чесність та прозорість у прийнятті рішень забезпечують сталість та довіру в шкільній спільноті.

– *Інноваційність та стратегічне мислення* передбачають здатність впроваджувати нові ідеї та технології для вдосконалення освітнього процесу; стратегічне мислення дає змогу розробляти та реалізовувати ефективні стратегії розвитку закладу освіти; імідж керівника також впливає на готовність учителів сприймати і впроваджувати нові педагогічні інновації.

– *Взаємодія з громадськістю та репутація* (здатність ефективно взаємодіяти з громадськістю, місцевою владою, бізнес-середовищем та іншими зацікавленими сторонами визначає успішність директора школи); репутація, що формується на основі вражень від діяльності керівника, має велике значення в процесі спілкування та співпраці з різними партнерами [3, с. 202].

Формулювання цілей статті. Мета статті – на основі теоретико-практичного аналізу виокремити мотиви, які спонукають керівника до самоосвіти упродовж життя, та визначити якісні характеристики особи керівника закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Кузьменко В. зазначає, що професіоналізм – це якісна характеристика, якою вимірюються професійні компетентності, наявність знань, навичок і вмінь, для вирішення професійних завдань, що дає можливість ефективно виконувати посадові обов'язки з високою продуктивністю. Професіоналізм є результатом професійного розвитку керівника закладу загальної середньої освіти. Отже, професійний розвиток керівника закладу загальної середньої освіти автор визначає як організоване, цілеспрямоване та безперервне удосконалення професійних компетентностей керівника в процесі післядипломної педагогічної освіти. Цей процес має індивідуальний характер та проходить випробовування часом і практикою, поширюючись, набуває статус суспільного, чим замикає цикл. Для перетворення суспільного знання про управлінську діяльність у власне надбання керівника має відбутись їх трансформація у його свідомості. В процесі такої трансформації на основі професійно-особистісних якостей керівника та його професійного досвіду знання набувають особистісного забарвлення [4, с. 138].

З метою визначення мотивів, які спонукають керівника до самоосвіти упродовж життя, та виокремлення якісних характеристик особи керівника закладу загальної середньої освіти ми провели опитування науково-педагогічних працівників. Опитування проводили з використанням багатовимірної шкали перфекціонізму Фроста (FMPS) [2, с. 14–18]. Опитувальник побудований на шестикомпонентній моделі перфекціонізму. Ці компоненти відповідають складовим перфекціонізму концепції Р. Фроста: “*особисті стандарти*”, “*організованість*”, “*занепокоєність помилками*”, “*сумніви у власних діях*”, “*батьківські очікування*” та “*батьківська критика*”.

Отримані результати ми використали у рамках нашого дослідження. Проаналізуємо їх. Респондентами були 96 науково-педагогічних працівників, з них – 4 чоловіки та 92 жінки. Вік респондентів: 50+ – 44 особи; 40+ – 12 осіб;

30+ – 28 осіб; 25+ – 8 осіб; науково-педагогічний стаж роботи: 2–5 років – 24 особи; 6–10 років – 36 осіб; 11–20 років – 16 осіб; 21–30 років – 20 осіб. Із опитувальника ми вибрали ті твердження, які, на нашу думку, найбільш повно можуть характеризувати особу керівника закладу загальної середньої освіти. Так, зокрема, на питання *Організованість дуже важлива для мене*, ми отримали результати (рис. 1), які свідчать про те, що організованість є важливою рисою характеру більшої частини респондентів.

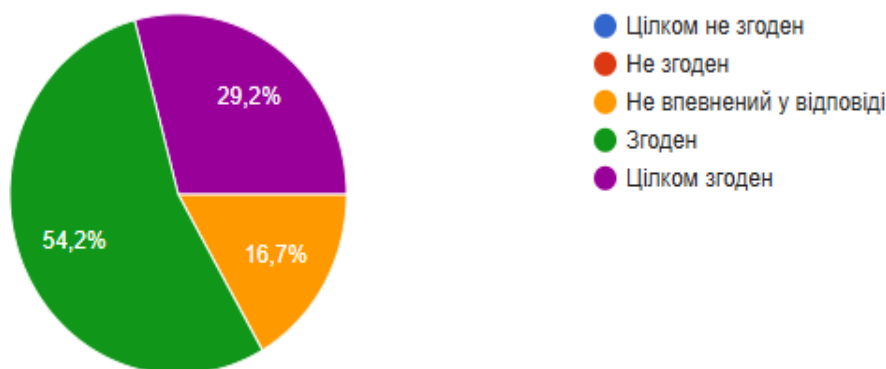


Рис. 1. Організованість дуже важлива для мене

Заслужовують на увагу результати відповідей респондентів на твердження *Для мене важливо, щоб я був повністю компетентним у тому, що роблю* (рис. 2). Отримані показники дають можливість стверджувати, що компетентність обрано провідною професійною характеристикою половиною опитуваних.

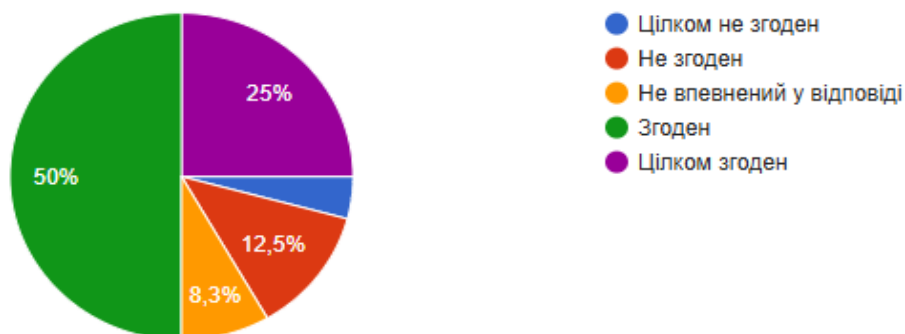


Рис. 2. Для мене важливо, щоб я був повністю компетентним у тому, що роблю

Для нашого дослідження заслуговують на увагу результати відповідей на два питання *Я намагаюся бути організованою людиною* (рис. 3) та *Я – організована людина* (рис. 4).

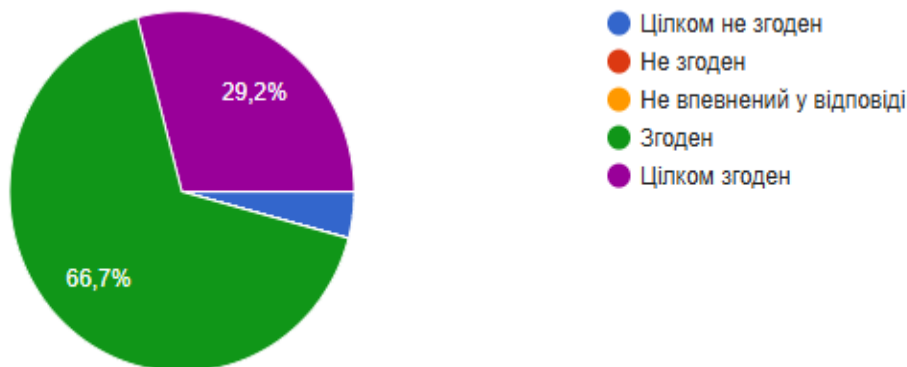


Рис. 3. Я намагаюся бути організованою людиною

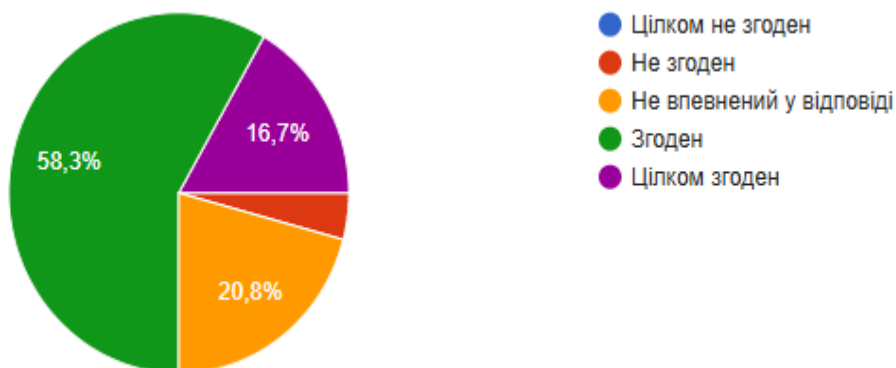


Рис. 4. Я – організована людина

Порівнюючи отримані результати на ці два твердження, ми зазначаємо, що організованість, як риса характеру, є важливою для більшої частини респондентів. Це свідчить про здатність особи розумно планувати свої дії, підпорядковувати їх відповідному режиму, проявляти послідовність у плануванні та виконанні запланованого тощо.

Як важливу характеристику особи керівника ми визначаємо ще одну у питанні опитувальника *Я дуже добре вмію зосереджувати свої зусилля на досягненні мети* (рис. 5). Отримані результати дають можливість стверджувати

про те, що цілеспрямованість та узгодженість дій є провідними професійними характеристиками, однак не займають головне місце у респондентів.

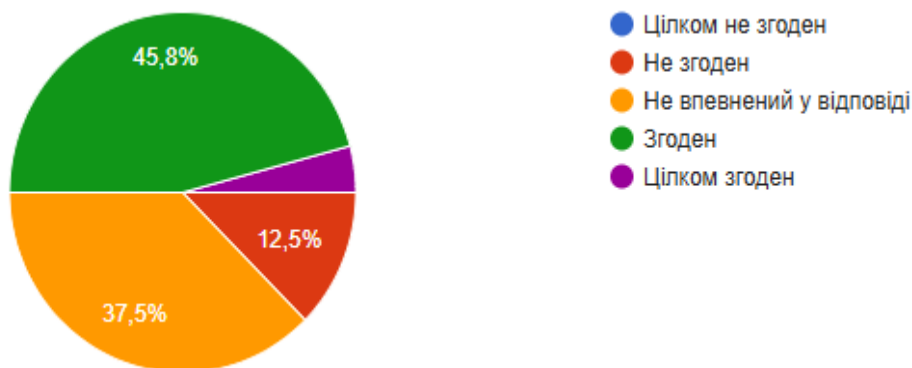


Рис. 5. Я дуже добре вмію зосереджувати свої зусилля на досягненні мети

На основі теоретичного аналізу наукових публікацій, отриманих результатів проведеного опитування, тривалого практичного досвіду роботи ми виокремлюємо деякі мотиви, які, на нашу думку, спонукають керівника до самоосвіти упродовж життя:

1. *Щоденна робота з інформацією.* Готуючись до виступу перед педагогічними працівниками, на батьківських зборах, на зустрічах з громадою чи громадськими організаціями, керівник має потребу в пошуку та аналізі нової інформації.

2. *Бажання творити.* Учитель – професія творча. Творча людина не може з року в рік працювати за одним і тим самим поурочним планом чи сценарієм, читати одні й ті самі доповіді, чи навіть користуватися чужими планами. Мусить з'явитися бажання мати власні, якісні напрацювання.

3. *Стрімкий розвиток сучасної науки, особливо педагогіки та психології.* В епоху автомобілів не варто користуватися візком.

4. *Зміни, що відбуваються в суспільстві.* Вони насамперед позначаються на учнях, формують їхній світогляд та, відповідно, створюють імідж учителя як “несучасної людини”.

5. *Конкуренція.* Не таємниця, що більшість батьків, приводячи дітей до школи, просяться до класу конкретного учителя – предметника чи класного керівника, а також директора закладу освіти.

Ми пропонуємо сукупність таких характеристик сучасного керівника:

- *щасливий* – можливість створити такий розпорядок дня та життя загалом, за якого керівник зможе максимально реалізувати свої інтереси й цінності та бути повністю задоволеним від життя; з почуттям гумору;

- *комунікабельний* – вміння бути партнером у стосунках; інтерактивний, комунікабельний;
- *командний працівник* – працює в команді, відкритий, вміє розглянути ситуацію з позиції педагогів, батьків, учнів; створює позитивну атмосферу та освітній простір; критично мислить, об'єктивний до самого себе;
- *креативний* – гнучкий, адаптивний, спокійний до невизначеності та змін; нестандартний у прийнятті суперечливих рішень;
- *лідер, новатор, експериментатор* – вмотивований фахівець, який постійно вчиться та самовдосконалюється; ентузіаст, оптиміст, йде в ногу з часом, володіє сучасними освітніми інформаційними технологіями.

Варто зазначити: якщо професійну підготовку майбутній фахівець отримує в закладі вищої освіти, то професійне становлення та професійний розвиток відбувається упродовж життя засобами самоосвіти.

Ми наголошуємо, що зміст самоосвіти виражається через: вивчення наукової, методичної та навчальної літератури; участь у колективних і групових формах методичної роботи; вивчення досвіду своїх колег; теоретичну розробку і практичну апробацію особистих матеріалів; науково-дослідницьку роботу. Ми пропонуємо деякі напрями підвищення власної професійної компетентності, зокрема:

- постійно піднімати власний рівень рефлексії як особистісну здатність самоаналізу результатів педагогічної діяльності та спроможність пошуку і впровадження шляхів для підвищення рівня педагогічної майстерності;
- удосконалювати педагогічну майстерність, що передбачає підвищення професійної компетентності через низку заходів методичної роботи освітнього закладу, індивідуальних особливостей педагогів, гнучкого використання різних форм і методів роботи;
- систематична самоосвіта – як умова успішної професійної діяльності керівника; основні чинники, що спонукають до самоосвіти: постійний пошук та аналіз інформації; бажання творчості; активні наукові розвідки сучасної науки; швидкоплинність життя суспільства; конкуренто-здатність та конкурентоспроможність; матеріальне стимулювання; готовність до навчання впродовж життя;
- постійно відстежувати результати своєї роботи, користуючись напрацьованою системою самомоніторингу [5].

Висновки. Отже, керівник закладу загальної середньої освіти – це фахівець, який володіє цілою гамою особистісних та професійних характеристик, здатностей та компетентностей до організації різних видів діяльності. Професійне становлення та професійний розвиток керівника закладу

загальної середньої освіти – це систематичний процес, який супроводжує діяльність керівника впродовж усієї професійної діяльності. Професійне зростання впродовж життя – це безперервний процес, який передбачає самоосвіту та самонавчання особистістю з метою досягнення особистісного розвитку та професійної кар'єри.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці моделі професійного розвитку керівника закладу загальної середньої освіти з урахуванням вітчизняних наукових розвідок та кращого досвіду країн-сусідів, які входять до європейського освітнього середовища.

1. Закон України Про освіту. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38, 39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

2. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І., Грубі Т. В. Діагностика перфекціонізму та трудоголізму особистості: психологічний практикум. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2018. 64 с.

3. Ковальчук В. Вплив професійного іміджу керівника на розвиток закладу освіти Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology. 2023. № 2 (26). С. 198–206. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/index.php/uk/arkhiv/128-2023-2/161-alfred-nobel-university-journal-of-pedagogy-and-psychology-2023-2-26>.

4. Кузьменко В. Післядипломна педагогічна освіта як середовище професійного розвитку керівників закладів загальної середньої освіти: сучасний аспект. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогічні науки. 2023. № 2. С. 135–140. URL: <http://analyticbase.nlu.org.ua/?arg5=%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D1%80%D0%B8>.

5. Мачинська Н. Акмеологічна модель сучасного педагога. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 135. С. 12–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_135_5.

6. Професійний стандарт керівника (директора) закладу загальної середньої освіти, 22.09.2021. URL: <https://mon.gov.ua/news/zatverdzheno-profesiyniy-standart-kerivnika-direktora-zakladu-zagalnoi-serednoi-osviti>.

References

1. Zakon Ukrainy Pro osvitu. (2017). Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR [Law of Ukraine On Education. Information of the Verkhovna Rada (VVR)], 38, 39, 380. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

2. Karamushka, L. M., Bondarchuk, O. I., Hrubí, T. V. (2018). Diahnostyka perfektsionizmu ta trudoholizmu osobystosti: psykhologichnyi praktykum [Diagnosis of perfectionism and workaholism in a personality: psychological workshop]. Kamianets-Podilskyi : Medobory-2006 [in Ukrainian].

3. Kovalchuk, V. (2023). Vplyv profesiinoho imidzhu kerivnyka na rozvytok zakladu osvity [The influence of a leader's professional image on the development of an educational institution]. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2 (26), 198–206. Retrieved from <https://pedpsy.duan.edu.ua/index.php/uk/arkhiv/128-2023-2/161-alfred-nobel-university-journal-of-pedagogy-and-psychology-2023-2-26> [in Ukrainian].

4. Kuzmenko, V. (2023). Pislidiplomna pedahohichna osvita yak seredovysheche profesiinoho rozvytku kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity: suchasnyi aspekt [Postgraduate pedagogical education as an environment for professional development of heads of general secondary education institutions: a modern aspect]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya: Pedahohichni nauky*, 2, 135–140. Retrieved from <http://analiticbase.nlu.org.ua/?arg5=%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D1%80%D0%B8> [in Ukrainian].

5. Machynska, N. (2015). Akmeologichna model suchasnoho pedahoha [Acmeological model of the modern teacher]. *Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Seriya : Pedahohichni nauky*, 135, 12–15. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_135_5 [in Ukrainian].

6. Profesiinyi standart kerivnyka (dyrektora) zakladu zahalnoi serednoi osvity [Professional standard of the head (director) of a general secondary education institution], 22.09.2021. Retrieved from <https://mon.gov.ua/news/zatverdzheno-profesiyniy-standart-kerivnika-direktora-zakladu-zagalnoi-serednoi-osviti> [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 06.09.2025

доопрацьована 21.09.2025

прийнята до друку 02.10.2025

HEAD OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION: PROFESSIONAL FORMATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Nataliya Machynska

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
nataliya.machynska@lnu.edu.ua*

The article reveals theoretical and practical aspects of the activities of the head of a general secondary education institution in the context of professional formation and professional development throughout life. The author analyzed regulatory documents (the Law of Ukraine “On Education”, Professional Standard) and domestic research on the problem of professional formation and professional development of the head of general secondary education institution.

The purpose of the professional activity of the manager is characterized and a number of general competencies that the manager must possess are identified: civic, social, cultural, cognitive, and entrepreneurial. Their characteristics are presented in the article. It is noted that professionalism is: a qualitative characteristic by which professional competencies are measured; the result of the professional development of the manager of a general secondary education institution; organized, purposeful and continuous improvement of the manager’s professional competencies in the process of direct professional activity.

The author focuses on the professional image of the head of an educational institution. The components are: expertise and professional competence, leadership qualities, communication skills, ethics and integrity, innovation and strategic thinking, interaction with the public, etc. Based on the results of empirical research, the article identifies motives that encourage a head to self-education throughout life: daily work with information, the desire to create, the rapid development of modern science; changes taking place in society, and competition. The author identified some personal and professional characteristics of a modern head (sociability, creativity, leadership), characterized the areas of increasing one’s own professional competence (improving the individual level of reflection, forming pedagogical skills, constant self-education, self-analysis and self-monitoring of the results of one’s own professional activity).

Keywords: manager, competence, general secondary education institution, self-education, professional development.

FROM INSPIRATION TO DESPAIR: THE PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF SOCIAL MEDIA ON YOUTH WELL-BEING AND MOTIVATION

Liliya Morska

*University of Rzeszów,
Rejtana, 16C, Rzeszów, Poland
lmorska@ur.edu.pl*

This article presents a pilot study investigating the complex psychological effects of social media usage on the wellbeing and motivation of young people, emphasizing the interplay of boredom, cognitive styles, and social comparison mechanisms. The research involved 132 university students from Poland who completed mixed-method questionnaires after spending 30 minutes actively browsing popular social media platforms. The majority of participants reported experiencing fatigue (78 %), feelings of guilt (65 %), and boredom (48 %), while only a small portion (12 %) felt genuine inspiration. Statistical analysis revealed significant positive correlations between boredom and fatigue ($r = 0.58$), as well as boredom and guilt ($r = 0.62$), suggesting boredom as a critical motivational factor contributing to negative emotional states and decreased engagement. Qualitative responses highlighted pervasive themes such as envy, social exclusion, sensory overload, and the perceived waste of time, though occasional moments of motivational uplift and connection were also noted. Notably, 85 % of respondents acknowledged the negative psychological impact of comparing themselves to others' curated successes, yet 80 % also recognized the potential motivating role of such social comparisons when approached mindfully. The findings underscore the importance of targeted educational interventions that integrate digital literacy, the cultivation of a growth mindset, and mindful engagement with social media content. Such interventions could effectively mitigate the harmful psychological effects associated with social networks and help transform social comparison from a source of despair into an opportunity for constructive personal growth, self-awareness, and enhanced intrinsic motivation among youth.

Keywords: social media, boredom, social comparison, university students, mental well-being, motivation, growth mindset.

Introduction

In today's world, social media platforms have become an inseparable part of everyday life, especially for young people. It may be true to say that these platforms provide easy access to information, enable communication, and offer entertainment, however, excessive use can have detrimental effects on mental health. The constant exposure to idealized representations of others' lives, as well as the constant comparison of oneself to peers, has been shown to lead to feelings of inadequacy, stress, and even depression.

In recent years, research has identified several key emotional and psychological phenomena related to social media use, including FoMO (the Fear of Missing Out), boredom, mindset (the way we perceive our own abilities), and predisposition to depression. These phenomena significantly affect young adults' mental well-being, particularly students who are in the formative stage of their adult lives.

Modern student life comes with many challenges – from studying, to social life, and adapting to adulthood. In this context, *social media* have become one of the most important elements of everyday life, allowing to feel connected with others, providing access to information, and being the source of entertainment. On the other hand, in the last years, social media have also increased the alarming potential of being the source of many negative emotions, such as comparison, exclusion, or the pressure of staying updated with everything happening around.

One of the most common phenomena associated with social media is FoMO: the users see other people traveling, partying, and achieving success, while feeling like they are missing out on something. Such feelings lead to loneliness, dissatisfaction with our own lives, and eventually – depression. Boredom, which results from aimlessly scrolling through social media, also makes users feel irritated, stressed, and less motivated to engage in activities that could improve overall well-being and develop professionally.

Literature review

Boredom and social media use: escaping emptiness

Boredom is often described as a feeling of emptiness or dissatisfaction that drives individuals to seek stimulating activities. On social media, this can manifest as repeatedly checking Instagram or Facebook to fill emotional voids. However, research suggests this behavior does not resolve underlying boredom and may, over time, intensify the sense of emptiness (Kuss & Griffiths, 2017). The fleeting pleasure of social media offers only temporary relief, leading users back into the cycle of boredom as they consume more content but feel increasingly unfulfilled. Stockdale and Coyne's longitudinal study (2020) shows that using social networking sites (SNS) to alleviate boredom predicts problematic social media use, financial stress, anxiety, and empathy issues three years later. Donati et al. (2022) Italian study found that a high trait boredom predicts internet addiction, mediated by problematic Facebook use. Those prone to boredom are more vulnerable to excessive online engagement and potential addiction. As Tam&Inzlicht (2024) claim, "Boredom is unpleasant, with people going to great lengths to avoid it. One way to escape boredom and increase stimulation is to consume digital media, for example watching short videos on YouTube or TikTok. ...(but) our findings suggest that attempts to avoid boredom through digital switching may sometimes inadvertently exacerbate it. When watching videos, enjoyment likely comes from immersing oneself in the videos rather than swiping through them. This switching behavior makes people feel more bored, less satisfied, less engaged, and less meaningful in some instances"

(Tam&Inzlicht, 2024, p. 2409). Boredom proneness (which refers to a dispositional tendency to experience boredom frequently and intensely, and assessed via instruments such as the Boredom Proneness Scale (BPS), which gauges attentional deficits, lack of internal stimulation, and frustration in unengaging contexts (Farmer & Sundberg, 1986)) predicts depression independently and in conjunction with SM use (Tam & Inzlicht, 2024). Sümer&Büttner (2022) examined procrastinatory uses of social media, instant messaging, and online shopping with respect to boredom proneness, self-control, and impulsivity among German and Turkish samples, revealing correlations which warn of problematic use of social media by young adults.

Recent meta-analyses provide foundational quantitative estimates of the *SM-depression link*. **Keles et al. (2020)** aggregated data from 35 cross-sectional and longitudinal studies (total $N \approx 45,000$) and reported a mean correlation of $r = 0.31$ between overall SM time and depressive symptoms in adolescents and young adults. However, when sleep quality and loneliness were controlled, the partial r dropped to 0.18, indicating that disrupted sleep patterns (e.g., delayed bedtimes, nighttime awakenings linked to smartphone notifications) and chronic peer isolation account for nearly half of the SM-depression association. Drawing on 26 studies ($N = 12,333$), Marciano et al. (2022) conducted a meta-analysis and found a medium-to-large effect size ($r = 0.34$), indicating that individuals who are more prone to boredom are significantly more likely to engage in excessive or maladaptive digital media behavior. The association held consistently across different study designs, age groups, and geographic regions, suggesting a generalizable relationship. However, the authors note that the causal direction is not yet clear – while boredom may drive PDMU (problematic digital media use), excessive media use could also increase susceptibility to boredom over time (Marciano et al., 20202). Meta-analysis conducted by Camerini et al. (2023) revealed a moderate-to-strong positive correlation between boredom and problematic digital media use, suggesting that bored individuals are more likely to overuse social platforms, harming mental health and well-being. Furthermore, the relationship between boredom and depression appears bidirectional: depressive symptoms erode motivation and cognitive engagement, heightening susceptibility to boredom (Zhang et al., 2022). Overall, growing evidence from various research methods indicates that using digital media tends to increase feelings of boredom. This makes it likely that digital media has played a role in the upward trend in boredom observed over the last ten years.

Motivation and social comparison

Social media platforms are prime venues for social comparison, which powerfully influences motivation. Festinger's (1954) social comparison theory posits that individuals evaluate their abilities and social status by comparing themselves to others. Observing peers' successes can either spur positive motivation (e.g., striving for self-improvement) or provoke negative effects (e.g., feelings of inadequacy). According to Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000), social media can

support intrinsic motivation when it encourages learning, connection, and self-development. Lee and Hancock (2021) reported that users who view social media as a tool under their control (“agentic mindset”) experience lower stress, anxiety, and depression compared to those who see it as harmful or addictive. Parry and Coetzee (2025) demonstrated that young adults who perceive social media as a resource under their command enjoy better mental well-being and lower stress, while those who view it as detrimental report higher Facebook addiction and stress levels. Frequent upward comparisons on social media – viewing peers who appear better off – can foster feelings of inferiority and lower self-worth, which are linked to depressive symptoms (Vogel et al., 2014). In summary, our mindset (whether we see social media as empowering or controlling) significantly affects how we use it and our psychological health. A growth mindset fosters adaptive responses to social comparisons and higher motivation, whereas a fixed mindset can lead to stagnation or depressive feelings.

The solution to the discussed issues could be derived from the *idea of mindset moulding*, which is known to influence emotional regulation, coping strategies, and openness to challenge (Dweck & Yeager, 2019). However, there is little to no practical implications (apart from the recently coined idea of *social media mindsets* – the idea introduced by Stanford University researchers Lee&Hancock, 2024), integrating the recovery from problematic SM use, and mitigating the interference of boredom, FoMO, and depression predisposition. This is especially true when adolescents’ self-worth depends on social media feedback, and is proved to be related to depressive symptoms. Among 1,032 participants, Schreurs et al. (2024) found that those who generally based their self-worth more on social media feedback reported higher levels of depression.

In our study, we set the goal to analyze how the social comparisons we witness on social media affect self-esteem and motivation – factors strongly linked to depression risk – and to examine the role that boredom plays in the interaction with social media content.

Method

Conceptual foundation of the research

From *Behavioral Self-Regulation Theory* (Carver & Scheier, 2012), we view individuals as actively monitoring discrepancies between their current state and goals (e.g., “I want to feel connected”) and engaging in behaviors (social media browsing) to reduce those gaps. *Cognitive Self-Referential Theory* (Higgins, 2013) reminds us that comparing ourselves to an “ideal” version or what we feel we ought to be leaves us vulnerable, threatens self-esteem, especially when social media present only the best, most polished moments of other people’s lives.

We also draw on Tesser’s *Self-Evaluation Maintenance Model of Social Behavior* (1988) to explain why seeing friends’ achievements online can feel uplifting in some cases (when those successes aren’t tied to our own interests) but deeply deflating in others (when we feel we fall short in domains that matter to us).

Because social media makes achievements ever-present, small feelings of envy or self-doubt can grow into more persistent anxiety or sadness.

Research design and tools

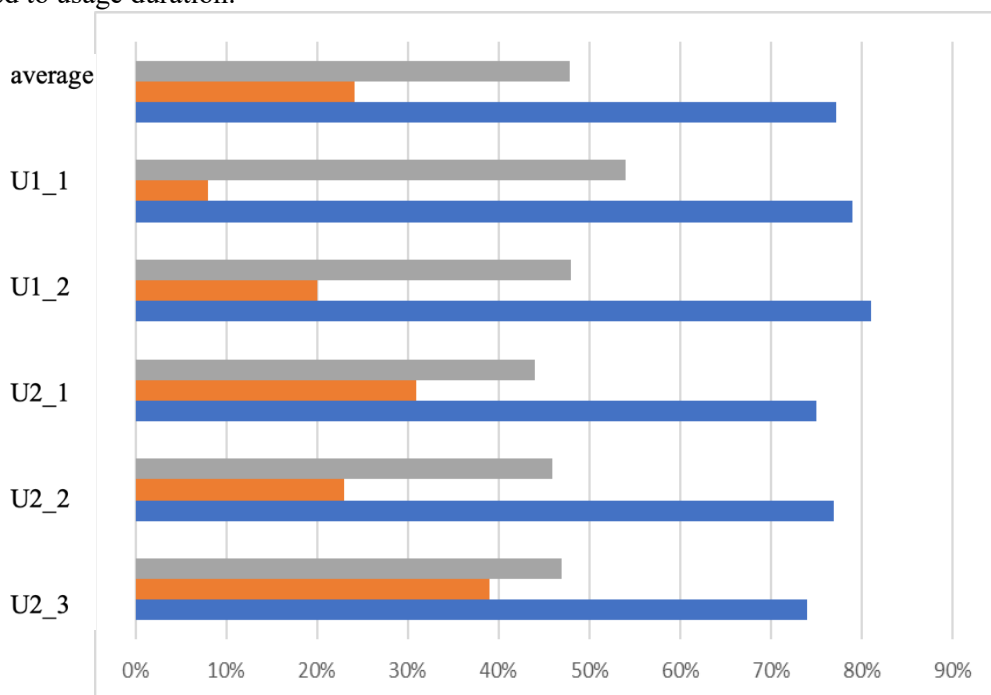
A pilot survey of diagnostic character was conducted with 132 university students (first, second, fourth, and fifth years) at two higher educational institutions in Poland (for ethical reasons, we do not mention the identification). Participants, who voluntarily participated, providing informed consent, completed an author-designed questionnaire covering frequency of social media use, emotional reactions to others' successes, and personal attitudes toward self-development, using a self-evaluation 5-point Likert scale. There were two open-ended items for students to provide their reflections on the following request and question: *Please describe a situation in which a friend's social media post affected your motivation or mood (either negatively or positively). How do you usually feel after spending 30 minutes browsing social media?* Participants received all necessary explanations about the study objectives, the interaction procedures. All ethical principles (including informed consent, confidentiality, and the right to withdraw from the study) were strictly observed.

Results and Discussion

Our quantitative analysis of 132 university students reveals that social media browsing often leaves users feeling drained rather than energized. After just 30 minutes online, 78% of respondents reported physical and mental fatigue (complaints of eye strain, headaches, and general overstimulation) while 65% experienced guilt or frustration over "wasted time." Nearly half (48%) felt bored or apathetic afterward, and only 12% noted any fleeting positive uplift. These findings echo Kuss and Griffiths (2017), who showed that using social platforms to combat boredom offers only transient relief and can intensify feelings of emptiness, and Camerini, Morlino, and Marciano's meta-analysis linking trait boredom with problematic digital use and poorer well-being. We also observed that negative outcomes were not evenly distributed but showed meaningful variation across usage patterns. Students who reported checking social media more than five times per hour were 1.8 times more likely to report fatigue and 2.3 times more likely to report guilt than those who checked fewer than three times per hour ($\chi^2 = 12.45$, $p < 0.001$). This dose-response relationship echoes Tam and Inzlicht's (2024) "boredom switching" model, suggesting that frequent, stimulus-seeking checking behaviors intensify rather than relieve underlying problem.

A strong majority feel inspired by peers' successes and are willing to use that inspiration as constructive motivation to improve themselves, however still about 20% do not experience this motivational boost. Similarly, 80% of students use social media as a primary tool for social monitoring, underscoring its central role in peer-related information flow and the potential for both positive and negative comparative effects (Figure 1).

Analysis of social-comparison valence further highlighted the predominance of negative emotional impacts: 85% of students recounted primarily negative reactions to peers' posts, compared to just 5% reporting purely positive effects, underscoring Lee, and Kim's (2019) findings on mindset-driven engagement differences (Figure 2). Correlation analyses revealed that higher boredom-motivation scores (the extent to which students use social media to alleviate boredom) were strongly associated with both fatigue ($r=0.58$, $p<0.001$) and guilt ($r=0.62$, $p<0.001$), replicating Stockdale and Coyne's (2020) longitudinal link between boredom-motivated use and later emotional distress. Conversely, only weak positive correlations emerged between time spent and self-reported inspiration ($r=0.21$, $p=0.07$), suggesting that any motivational benefits of social comparison are both infrequent and not reliably tied to usage duration.

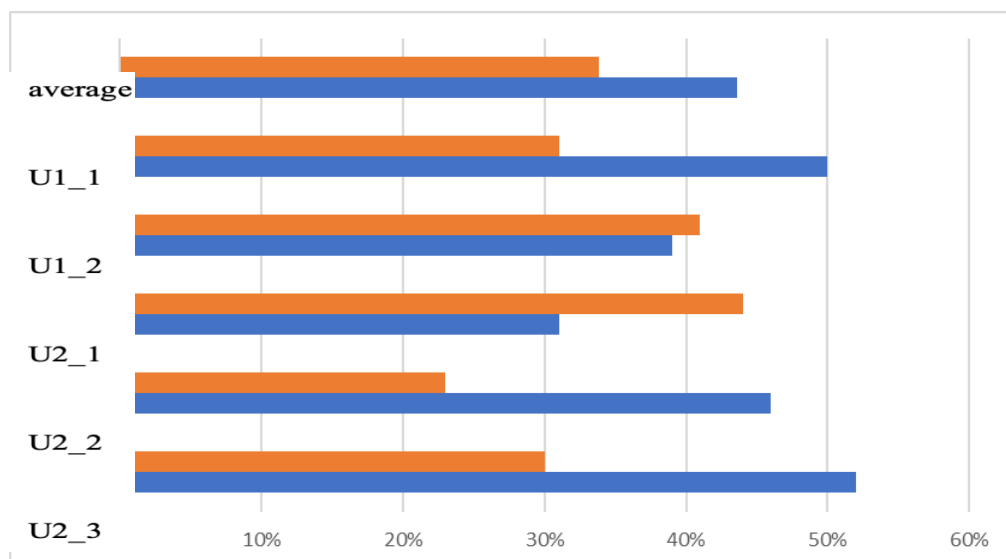


*“When I see that friends are succeeding in areas that matter to me, it motivates me to work on my own weaknesses.” (4/5 – combined “agree” and “strongly agree” responses).

***“When I see that friends are succeeding in areas that matter to me, it does not motivate me to work on my own weaknesses.” (1/2 – combined “disagree” and “strongly disagree” responses).

****“I often check social media (Instagram or Facebook) to stay up to date with my friends' lives.” (4/5 – combined “agree” and “strongly agree” responses).

Figure 1. The motivational and frequency factors in SMS use



*“Sometimes I feel sad or have lower self-esteem when I see friends’ posts showcasing experiences I haven’t had myself.” (“agree” and “absolutely agree” options).

Figure 2. Social-comparison emotional impact of SNS use

Beyond the overwhelming fatigue and guilt reported, our qualitative data reveal rich emotional and cognitive undercurrents shaping students’ social-media experiences. First, jealousy and inadequacy emerged as pervasive reactions. One student wrote, “When I saw my friend celebrating a promotion, I couldn’t help but feel I’d accomplished nothing,” while another confessed, “Scrolling through travel photos made me question why my life feels so mundane.” These narratives mirror Vogel et al.’s (2014) findings that upward comparisons on social platforms often undermine self-worth and can trigger pervasive self-doubt.

Closely related is the theme of sadness and social exclusion, where posts highlighting group gatherings or insider events left some respondents feeling alienated. A particularly poignant reflection reads, “Seeing pictures from a study group I wasn’t invited to hurt more than I expected – I felt truly invisible.” This aligns with Elhai et al.’s (2016) and Fardouly et al.’s (2015) work on online interpersonal stressors, showing that perceived social rejection via digital channels can intensify anxiety and provoke depressive symptoms.

A third strand of responses centers on time-waste and guilt. Many confessed to mindlessly scrolling only to end up feeling regret: “I thought just ten minutes would help me relax, but two hours later I felt ashamed for wasting my evening.” Stockdale and Coyne (2020) similarly documented that boredom-motivated social-media use

often leads to problematic patterns and long-term stress, suggesting the need for strategies that replace passive browsing with purposeful breaks.

Participants also described physical and cognitive overload: “My head was pounding, and everything felt blurry after endless feeds.” This points to the embodied toll of digital overstimulation and echoes Keles et al.’s (2020) findings on the somatic consequences of excessive screen time, reinforcing calls for digital-wellness interventions in educational settings.

Amid these negative experiences, a small but telling minority reported moments of genuine inspiration. One student noted, “Watching a classmate’s charity project inspired me to start volunteering,” while another said, “Seeing someone’s fitness journey pushed me to join the campus gym.” These instances support Ryan and Deci’s (2000) Self-Determination Theory: when users adopt a growth or agentic mindset (Lee & Hancock, 2021), social media can indeed reinforce intrinsic motivation and foster positive behavior change.

Lastly, an emerging theme of mindset surfaced implicitly: those who framed posts as learning opportunities (“I saw a friend’s success as proof that hard work pays off”) appeared more resilient, whereas peers with a fixed outlook tended to ruminate on perceived deficits. This echoes Song, Lee, and Kim’s (2019) research linking growth mindsets to healthier social-media engagement patterns.

In sum, students’ open-ended reflections paint a nuanced picture: social media can both erode and enhance well-being, depending heavily on individual interpretive frames and usage patterns. Educational interventions should therefore combine digital literacy with mindset training – equipping students to recognize and transform harmful comparisons into constructive motivation.

Conclusions

The interplay among boredom, motivation, and depression risk in the context of social media is complex. Boredom drives social media use, which can either motivate self-improvement or lead to negative emotions and feelings of inadequacy, depending on social comparison tendencies and mindset. Social media functions as a double-edged sword: it can both inspire and depress, based on how users interpret their experiences.

Our findings emphasize the need for emotion-regulation strategies to mitigate social media’s negative impact, particularly for individuals prone to comparison. Promoting a growth mindset is crucial: those with such an orientation view failures as learning opportunities, reducing the risk of hopelessness from upward comparisons. Encouraging this mindset among youth (especially in their social media interactions) emerges as a key recommendation.

References

1. Camerini, A.-L., Morlino, S., & Marciano, L. (2023). Boredom and digital media use: A systematic review and meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, 9, 100313. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100313> [in English].
2. Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2012). Perspectives on personality (7th ed.). Pearson Education [in English].
3. Donati, M. A., Beccari, C., & Primi, C. (2022). Boredom and problematic Facebook use in adolescents: What is the relationship considering trait or state boredom? *Addictive Behaviors*, 125, Article 107132. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107132> [in English].
4. Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. Perspectives on Psychological Science, 14(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166> [in English].
5. Elhai, J. D., Dvorak, R. D., & Hall, B. J. (2016). Internet use and depression in children and adolescents. *Psychiatry Research*, 246, 56–61. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.09.029> [in English].
6. Fardouly, J., Diedrichs, P. C., Vartanian, L. R., & Halliwell, E. (2015). Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image*, 13, 38–45. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.12.002> [in English].
7. Farmer, R., & Sundberg, N. D. (1986). Boredom Proneness – The Development and Correlates of a New Scale. *Journal of Personality Assessment*, 50(1), 4–17 [in English].
8. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202> [in English].
9. Higgins, E. T. (2013). Beyond pleasure and pain: How motivation works. Oxford University Press [in English].
10. Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of SM on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79–93 [in English].
11. Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311> [in English].
12. Lee, A. Y., Hancock, J. T. (2024). Social media mindsets: A new approach to understanding social media use and well-being. *Journal of Computer-Mediated Communication*, zmad048. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmad048> [in English].
13. Lee, E., Kim, Y. (2019). Effect of university students' sedentary behavior on stress, anxiety, and depression. *Perspectives on Psychiatric Care*, 55(2), 164–169. [10.1111/ppc.12296](https://doi.org/10.1111/ppc.12296) [in English].

14. Marciano, L., Ostroumova, M., Schulz, P. J., Camerini, A. L. (2022). Digital Media Use and Adolescents' Mental Health During the Covid-19 Pandemic: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Public Health*, 9:793868. 10.3389/fpubh.2021.793868 [in English].
15. Parry, D. A., Coetzee, B. (2025). Do mindsets really matter? A second look at how perceptions of social media experiences relate to well-being. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2025, 30(4), zmaf011. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmaf011> [in English].
16. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> [in English].
17. Schreurs, L., Lee, A. Y., Liu, X. “Sunny”, & Hancock, J. T. (2024). When Adolescents' Self-Worth Depends on Their Social Media Feedback: A Longitudinal Investigation With Depressive Symptoms. *Communication Research*, 51(6), 631–659. <https://doi.org/10.1177/00936502241233787> [in English].
18. Stockdale, L. A., Coyne, S. M. (2020). Bored and online: Reasons for using social media, problematic social networking site use, and behavioral outcomes across the transition from adolescence to emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 79, 173–183. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.010> [in English].
19. Sümer, C., Büttner, O. B. (2022). I'll Do It – After one more scroll: the effects of boredom proneness, self-control, and impulsivity on online procrastination. *Frontiers in Psychology*. 13:918306. 10.3389/fpsyg.2022.918306 [in English].
20. Tam, K. Y. Y., & Inzlicht, M. (2024). Fast-forward to boredom: How switching behavior on digital media makes people more bored. *Journal of Experimental Psychology: General*, 153(10), 2409–2426. <https://doi.org/10.1037/xge0001639> [in English].
21. Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Academic Press, 21, 181–227 [in English].
22. Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. D., & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 206–222. <https://doi.org/10.1037/ppm0000047> [in English].
23. Zhang, Y., Li, S. & Yu, G. (2022). The longitudinal relationship between boredom proneness and mobile phone addiction: Evidence from a cross-lagged model. *Current Psychology*, 41, 8821–8828 [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 09.09.2025
доопрацьована 29.10.2025
прийнята до друку 02.11.2025

ВІД НАТХНЕННЯ ДО ВІДЧАЮ: ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ТА МОТИВАЦІЮ МОЛОДІ**Лілія Морська***Ряшівський університет,
вул. Рейтана, 16С, Ряшів, Польща*

Наведено пілотне дослідження психологічних наслідків активного використання соціальних мереж для психічного здоров'я та мотивації молоді з особливим акцентом на взаємодію нудьги, стилів мислення та механізмів соціального порівняння. Учасниками дослідження стали 132 студенти польських університетів, які після 30 хв активного перегляду популярних соцмереж заповнили змішані анкети. Більшість респондентів повідомили про відчуття втоми (78 %), провини (65 %) і нудьги (48 %), тоді як лише 12 % відчули справжнє натхнення. Статистичний аналіз виявив значущі позитивні кореляції між нудьгою і втомою ($r = 0,58$), а також між нудьгою і провинною ($r = 0,62$), що свідчить про головну роль нудьги як мотиваційного фактора, який сприяє формуванню негативних емоційних станів та зниженню залученості. Якісний аналіз показав поширені теми заздрості, соціального виключення, сенсорного перевантаження та відчуття марнування часу, водночас зафіксовано також епізоди мотиваційного підйому та соціального зв'язку. Важливо, що 85 % респондентів визнали негативний психологічний вплив порівняння себе з ідеалізованими успіхами інших, проте 80 % також усвідомлюють потенціал таких порівнянь, як стимулу до розвитку, якщо підходити до них усвідомлено. Зазначено нагальну потребу в цілеспрямованих освітніх програмах, що поєднують цифрову грамотність, розвиток мислення зростання та усвідомлену взаємодію із соціальними мережами. Такі інтервенції можуть ефективно пом'якшити шкідливі психологічні наслідки соцмереж і трансформувати соціальні порівняння з джерела розчарувань у можливість конструктивного особистісного розвитку, самосвідомості та посилення внутрішньої мотивації молоді. Наголошено на важливості подальших досліджень у цій сфері для розробки більш ефективних стратегій підтримки психічного здоров'я молоді в цифрову епоху.

Ключові слова: соціальні мережі, нудьга, соціальне порівняння, студенти університетів, психічне благополуччя, мотивація, мислення зростання.

ОСВІТНЬО-НАУКОВІ ДИСКУРСИ ТА ФІЛОЛОГІЧНА НАУКА: МЕТОДОЛОГІЧНІ КОНЦЕПТИ НА ТЛІ СУЧАСНИХ ІЛЮЗІЙ ІІІ

Роман Крохмальний¹, Галина Крохмальна²

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, Львів, Україна, UA–79000*

¹roman.krokhmalnyy@lnu.edu.ua;

²halyna.krokhmalna@lnu.edu.ua

Запропоновано погляд на сучасний освітньо-науковий простір крізь призму шести концептів, які активно впливають на наукову методологію, світогляд вчених, їхні технологічні можливості, ситуацію, яка формує якісно нові реалії. Йдеться про вплив воєнного часу (національно-визвольний концепт), інформаційні технології мереж в освіті (реформаційний концепт), мережеві алгоритми в етиці науки та освіти (етичний концепт), впровадження технологій ІІІ в освіті та науці (інтелектуальний концепт), динамічне комунікаційне середовище, яке сприяє унікальним можливостям опрацювання наукової інформації (інформаційно-наукознавчий концепт), уміння вченого сприймати доколишні зміни – у специфічному функціонуванні/трактуванні стратегічного мислення, своєрідного “когерентного сплаву” логіки, інтуїції, вміння заглянути у близьке майбутнє наукового простору (перспективний концепт).

Звернуто увагу на особливості використання джерел інформації у воєнних умовах, на авторитетність інформаційних потоків в освітньому і науковому вимірах, спостережено за динамічними процесами творення нової парадигми знань і умінь, реалізації методів, які відкривають ще не до кінця осмислені можливості. Застосування інструментів ІІІ додає до навчальної та наукової комунікації дуже сильного і непередбачуваного нового учасника, який здатен швидко опанувати інформаційні масиви і робити миттєвий аналіз величезної (порівняно із людськими можливостями) за об’ємом кількості інформації, здатен бути активним співрозмовником, учасником наукової дискусії, генератором і редактором наукових ідей. Зазначено певні перестороги, поширені в науковій спільноті у контексті залучення ІІІ і етичних міркувань. Зміна парадигми і методології приводить до змін у світогляді. Висловлено припущення стосовно нових рис наукового світогляду та освітніх можливостей в динамічних умовах мережевого суспільства.

Ключові слова: мережеве суспільство, наукознавство, філологічна наука, етика науки, академічна доброчесність, освітньо-наукові концепти, впровадження інструментів ІІІ.

Актуальність дослідження. Пошук відповіді на запитання про те, що ж далі робити в сучасному науковому просторі набуває різних можливих векторів пошуку, які не лише взаємно суперечать, а й мають риси, часто асинхронні з

реальним часом і його умовами. Мережеве суспільство та його технології мають вплив на всі ділянки людської життєдіяльності без винятку. Особливо цікавою є парадигма сучасної гуманітаристики і її неймовірні трансформаційні можливості в інформаційному фокусі динамічних технологічних інструментів.

Мета статті – виокремити методологічні концепти, які визначають освітньо-науковий дискурс сучасної філологічної науки.

Аналіз останніх досліджень. Сучасний науковий дискурс рясніє дослідженнями, в центрі яких постають спроби зазирнути в наше непросте сучасне, вчені формулюють питання освітнього і наукового розвитку в контексті різних проєкцій: впливу мережі Інтернет на освіту та науку (О. Буйницька, Б. Потятиник, М. Яцимирська), академічної доброчесності (Л. Грицаєнко, Т. Добко, О. Думанський, І. Доценко, О. Козак, І. Тодорова), застосування технологій та розвитку інструментів ІІІ (І. Горбенко, С. Горчинський, О. Семенов, Н. Грона, М. Софілканич, Л. Філіпенко), комунікативної взаємодії на базі ЕІ (О. Семенов, Н. Грона, А. Юрченко, А. Розуменко, Т. Хомич), спроби футурологічних вимірів у наукознавстві (В. Горбатенко [1, с. 107], П. Селігей). Зазначимо, що перелічені проблеми цікавлять дослідників, які мають широкий спектр інтересів, зумовлених не лише науковим розвитком, а й певними організаційними чинниками, ініційованих вимогами ліцензійного характеру, інституційними потребами.

Виклад основного матеріалу. Концепт перший – національно-визвольний. Викликом для вчених стала російсько-українська війна, коли “виявилось”, що науковий дискурс і зовнішню дослідницьку традицію фокусує ворожа гуманітаристика, методика та й авторитетність, наприклад, у працях вчених-лінгвістів часто були зорієнтовані на “руській мір” і, якщо є вплив західних концептів, то лише через переклади і коментарі таких же вчених. Відповідні законодавчі¹ і галузеві² рішення обмежили не лише формальну

¹ Йдеться про Постанову Верховної Ради України “Про прийняття за основу проєкту Закону України про внесення змін до деяких законів України щодо заборони використання джерел інформації держави-агресора або держави-окупанта в освітніх програмах, в науковій та науково-технічній діяльності” 01.12.2022 – по суті, цей законопроект прийнято в першому читанні. У ньому є мета – “законопроект розроблено з метою розроблення механізмів захисту освітньої і наукової сфер в Україні від пропаганди та поширення шовіністичної загарбницької геополітичної доктрини «руського міра» через наукові дослідження, академічні тексти і джерела інформації у цих сферах. Для цього у проєкті пропонується внести зміни до відповідних законодавчих актів, якими таке використання буде обмежено”, крім того, автор Пояснювальної записки уточнює “Законопроект пропонується внести зміни до Закону України «Про освіту» і: – закріпити загальний принцип захисту освітньо-інформаційного простору України від впливу російського імперіалізму і «руського міра»; – зазначити, що складові освітньої програми не можуть містити посилання на джерела інформації, створені на території, державною мовою, громадян(к)ами та

складову впливу агресора на науковий простір України, а, що важливо, поставили вимогу цей простір зробити реально українським. Як приклад попереднього стану, перша ж у пошуковому спринті публікація за відповідними ключовими словами датована ще періодом до повномасштабного вторгнення. В оглядовій статті Р. Рапава, Н. Савченко [11, с. 502] пропонують “роз’яснити методи дослідження тексту”, зазначимо, що усі джерела до українського дослідження винятково ворожемовні (чи переклади із західних мов – російською), крім того, автори ставлять певні рамки (йдеться про “систему інших методів мовознавства”). Приклад коментарів не потребує. Важливим для розуміння вектора розвитку цих важливих кроків є деякі інтерв’ю авторки законодавчої ініціативи, народної депутатки України Інни Совсун³.

Концепт другий – реформаційний. Контекст ініціації сучасних освітньо-наукових реалій доповнюють виклики, які реалізують прагнення до реформ у галузі, та засвідчують не лише активні зміни на рівні номінування категорій в

юридичними особами держави-агресорки чи окупантки...” цит. за Пояснювальною запискою <https://itd.rada.gov.ua/ffcfb7a7-3af7-4e48-9421-a07f78721b01>.

² Комітет з питань етики Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти рекомендував припинити (обмежити) використання джерел інформації держави-агресора в наукових публікаціях (йдеться про Рекомендації Комітету з питань етики щодо припинення (обмеження) використання джерел інформації держави-агресора в наукових публікаціях від 30 листопада 2023 року, в яких зазначено “необґрунтоване використання джерел інформації держав-агресорів є недоцільним для наукової об’єктивності, кругозору дослідників, не кажучи вже про питання національної безпеки в умовах війни та загалом подолання наслідків постколоніального мислення в наукових дослідженнях” цит. за <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D0%A04-30.11.2023.pdf>).

³ Воєнні дії загострили відчуття власної і національної ідентичності, відбулося це і в науково-освітньому вимірі. “Чому ми античну культуру вивчаємо за російськими джерелами? Адже з античності є величезна кількість джерел, написаних українськими, а частіше західними авторами. Та була певна традиція, усім було зручніше читати російською. І держава не інвестувала у видання книжок і підручників українською. Подивіться зараз на реакцію викладачів та науковців у математиці чи фізиці. Їхній аргумент: а в нас немає інших підручників, ми 30 років навчали за підручниками російською, а зараз, якщо їх заборонити, то треба закривати факультети. Так, проблема існує, але залишити, як є, ми не можемо. ... Це в принципі порушує навіть чинне законодавство. Якщо написано, що мова навчання в українських університетах українська, то цих підручників російською просто не має бути. Виходить, аби закінчити університет, тобі треба де-факто вивчити російську мову” (“Знайти баланс між науковим пошуком і національною безпекою”: про законодавче обмеження використання російських джерел цит. за <https://suspilne.media/culture/337438-znajti-balans-miz-naukovim-posukom-i-nacionalnou-bezpekou-pro-zakonodavce-obmezenna-vikoristanna-rosijskih-dzerel/>).

освіті⁴, термінів в освітньому менеджменті⁵, класифікацій у науці⁶, а й спроби структурних змін, не декларативного, а цілком реального характеру (мова не лише про “оптимізацію” мережі закладів освіти, чи ті ж постакредитаційні моніторинги).

Одним із важливих впливів на розвиток цих схематично окреслених кроків у менеджменті сучасних освіти та науки стала реалізація засобів мережевої комунікації. Інформаційне суспільство та наслідки його можливостей (швидкість і неймовірні здатності інформаційного пошуку, параметри збору та обміну інформацією, нові методи роботи з текстами, моделювання, об’єм і охоплення матеріалів, їх аналіз тощо) вплинуло на усі без винятку галузі людської життєдіяльності. Найцікавішим є вплив на освіту та її цінності. Оскільки наука та освіта не можуть мати (і таки апріорі не мають) “кордонів між собою”, цінності освітні та цінності наукові взаємно когерентні в різних проєкціях.

Концепт третій – етичний. Окремі методичні рекомендації, розпорядчі та інші документи дають підстави для погляду на своєрідні загороджувальні заходи стримування кризь призму сучасних технологічних змін, і не задля збереження традиційних систем, а задля формування стійкої сучасної наукової етики. МОН України у 2018 році надіслало керівникам закладів вищої освіти “Методичні рекомендації для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності” [9], які містили поради стосовно плагіату та якості академічного письма, поради для учасників навчальної комунікації про потребу дотримуватися етичних норм. “Неякісними практиками” було означено “недосконалу структуру наукової статті та анотації до неї, відсутність традиції

⁴ Освітні категорії “напряму”, “спеціалізація”, “спеціальність”, “галузь знань”, “освітня програма” зазнали певних змін у функціональному вимірі впродовж останніх двох десятиліть. Особливо показовими є експерименти з упровадження освітніх рівнів, термінів навчання і переліку галузей знань і спеціальностей, за якими відбувається підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти.

⁵ Йдеться про впровадження змін інституційних термінів “ВУЗ”–“ВНЗ”–“ЗВО”, а також цілого “материка” терміноодиниць, пов’язаних з акредитаційними процедурами.

⁶ Формування переліку наукових спеціальностей, підходів до розуміння такої диференціації відображено у відповідних нормативних документах останніх десятиліть: Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 14 вересня 2011 № 1057 “Про затвердження Переліку наукових спеціальностей” (https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/23852/), “Про затвердження Переліку спеціальностей, за якими проводяться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань” (Наказ ВАК України 23.06.2005 № 377 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0713-05#Text>), “Про затвердження Переліку спеціальностей, за якими проводиться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань” (Наказ ВАК № 288 від 10.06.1999 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0425-99#Text>).

належного рецензування, необхідність наукових публікацій для звіту, а не як презентації власного дослідження тощо” [9], крім того, було окреслено перелік знань та вмінь, які (станом на 2018 рік) мали б покращити стан академічного письма. Безперечно, швидкість розвитку навчальної комунікації та роботи з інтернет-ресурсами середини 20-х років XX століття залишає на узбіччі часу загалом логічні й практично зорієнтовані поради⁷.

Не маємо на меті критично оцінювати особливо популярні за останнє десятиліття заходи академічної доброчесності, які проходять своєрідну еволюцію від боротьби з практично відвертим неприхованим плагіатом до пошуку “неправильного” вживання інструментів генеративного ШІ. Набір сучасних (2025) рекомендацій⁸ є своєрідним зрізом цінностей для синхронного аналізу. Особливо важливою є активна участь і співпраця авторитетних інституцій, які долучилися до створення солідного документа⁹, який дав нам підстави для деяких окремих спостережень.

Сучасна методика організації освітньої та наукової діяльності, на думку авторів “Методичних рекомендацій” у ракурсі доброчесності, диференційована на кілька сфер (“організація антикорупційної роботи у ЗВО загалом; організація

⁷ “Для якісного академічного письма студенти мають опанувати знання й навички: • шукати, обирати й оцінювати якість джерел; • робити нотатки, завжди вказуючи джерело; • виділяти головні думки в тексті; • підсумовувати текст та ідеї; • перефразовувати чужі думки своїми словами стисло, детально, без зміни змісту цих думок; • правильно описувати посилання на джерело; • правильно цитувати; • знати про форми академічного плагіату і про шляхи запобігання йому; • формулювати і чітко висловлювати власні думки; • знати структуру академічного тексту; • вміти виокремити текст цитат у власному тексті; • володіти іноземними мовами, передусім англійською” <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2018/10/25/recomendatsii.pdf>.

⁸ Про затвердження Методичних рекомендацій щодо застосування інструментів та механізмів для трансформації різних сфер функціонування закладів вищої освіти на засадах прозорості та доброчесності, розроблені Національним агентством з питань запобігання корупції <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsii-shchodo-zastosuvannia-instrumentiv-ta-mekhanizmv-dlia-transformatsii-riznykh-sfer-funktsionuvannia-zakladiv-vyshchoi-osvity-na-zasadakh-prozorost>.

⁹ Методичні рекомендації щодо застосування інструментів та механізмів для трансформації різних сфер функціонування закладів вищої освіти на засадах прозорості та доброчесності (затверджені Наказом МОН України), а учасники створення цього документа – авторитетні установи, особи і організації (Національне агентство з питань запобігання корупції, Міністерство освіти і науки України (Директорат вищої та фахової передвищої освіти), Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, Освітній омбудсмен України, ГО “Асоціація юридичних клінік”, ГО “Антикорупційний штаб”, ГО “Об’єднання Студентських самоврядувань”, Міждисциплінарний науково-освітній центр протидії корупції в Україні, ГО “Альянс освітніх ініціатив”, Київська школа економіки, Комітет Верховної ради України з питань освіти, науки та інновацій, Проєкт “Підтримка організацій-лідерів у протидії корупції в Україні «ВзаємоДія»”, Проєкт ПРООН в Україні “Підтримка громадянського суспільства та молоді”).

освітнього процесу; адміністрування ЗВО; академічна доброчесність; партнерства ЗВО”)¹⁰, які, на перший погляд, надають перевагу адміністративним чинникам (менеджмент найвищого рівня інституційної структури формує “цінності та етичний клімат”, “культуру організації” із залученням усіх учасників академічної спільноти). Окремо виділено адресність “Рекомендацій” – “для кожного/кожної”¹¹. Вбачаємо активацію елементів сучасної комунікації вже у преамбулі цього документа, оскільки інформаційне повідомлення не лише адресоване до кожного учасника академічної спільноти, а й передбачає мережеву форму взаємодії, “оцінку етапу зрілості ЗВО”, заходи, скеровані на впровадження “засад антикорупційного комплексу”,¹² алгоритм виявлення відхилень і впровадження посади “антикорупційного уповноваженого” на різних рівнях ієрархічної структури. Автори документа ставлять логічні та чіткі завдання усім учасникам організації освітньо-наукової діяльності, підпорядковані конкретній меті¹³, використовуючи при цьому приклади із закордонного досвіду закладів освіти та науки.

Аналіз нормативно-правових документів на прикладі одного ЗВО дав підстави українським вченим сформувати на цьому етапі окремі зауваги щодо принципів академічної доброчесності й виокремити два вектори діяльності. Синхронне дослідження у такій проекції сприяє кращому розумінню поточної ситуації, проте очевидною проблемою, на нашу думку, стали межі акредитаційного алгоритму [5, с. 59–68]¹⁴, який зазнає стабільних періодичних

¹⁰<https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsii-shchodo-zastosuvannia-instrumentiv-ta-mekhanizmiv-dlia-transformatsii-riznykh-sfer-funktsionuvannia-zakladiv-vyshchoi-osvity-na-zasadakh-prozoros>.

¹¹<https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsii-shchodo-zastosuvannia-instrumentiv-ta-mekhanizmiv-dlia-transformatsii-riznykh-sfer-funktsionuvannia-zakladiv-vyshchoi-osvity-na-zasadakh-prozoros>. С. 3.

¹²<https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsii-shchodo-zastosuvannia-instrumentiv-ta-mekhanizmiv-dlia-transformatsii-riznykh-sfer-funktsionuvannia-zakladiv-vyshchoi-osvity-na-zasadakh-prozoros>. С. 7, 8.

¹³ “Управління корупційними ризиками є запорукою ефективного виконання покладених на ЗВО завдань та його доброчесної репутації. Антикорупційна програма – це стратегічний документ, який визначає перелік заходів, що допомагають забезпечити прозорість та доброчесність всіх бізнеспроцесів ЗВО.” <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsii-shchodo-zastosuvannia-instrumentiv-ta-mekhanizmiv-dlia-transformatsii-riznykh-sfer-funktsionuvannia-zakladiv-vyshchoi-osvity-na-zasadakh-prozoros>. С. 15.

¹⁴ Йдеться про дослідження Оксани Залюбівської та Олени Слободянюк, де авторки виокремили “два вектори: зовнішній (на гармонізацію політики університету із загальноприйнятими світовими стандартами якості освіти та, відповідно, інтеграцію закладу в міжнародний освітній простір) та внутрішній (на забезпечення якості освіти, підвищення довіри до освітнього процесу, зміцнення культури академічної доброчесності, як наслідок консолідації, згуртованості академічної спільноти для досягнення високих стандартів освіти”).

видозмін. Хоч авторки й запропонували певні кроки для формування політики академічної доброчесності [5, с. 15]¹⁵ у закладах ЗВО, нашу увагу привертає нечітке ще розуміння/відчуття впливу ІІІ на якість освіти, на її найближче теперішнє.

Етичні та правові засади доброчесності прямо впливають на освітній та науковий результати на різних рівнях, оскільки навіть організація антикорупційних заходів позначена мережевими алгоритмами, тому ми можемо цілком вмотивовано висувати припущення про їх визначальність в освітньо-науковій сфері для сучасного суспільства. Водночас констатуємо певну лімінальну зону, в яку потрапляє сучасний вчений/науково-педагогічний працівник (йдеться про певну межу взаємовпливу обмежень і можливостей, позитивного творчого і негативного наслідувального).

Концепт четвертий – інтелектуальний. Вчені пропонують різні цікаві проєкції позитивного і негативного [4, с. 91]¹⁶ досвіду вживання інструментів ІІІ, виводять на підставі досліджень [3] “Фундаментальні цінності академічної доброчесності”, в яких виокремлюють окремі ціннісні категорії (чесність, справедливість, довіра, повага, мужність, відповідальність) [13] і “позитивні функції інструменту штучного інтелекту ChatGPT” [13]¹⁷,

¹⁵ Йдеться про “формування культури академічної доброчесності: – подальшого аналізу та впровадження у вітчизняну систему вищої освіти/ЗВО потребує позитивний досвід забезпечення академічної доброчесності, зокрема досвід США та Великої Британії; – інструменти зовнішнього контролю над дотриманням етичних стандартів навчання і викладання мають сприяти інтеріоризації потреб і вимог кожного учасника освітнього процесу”.

¹⁶ “...незважаючи на потенціал штучного інтелекту в освіті, також є занепокоєння щодо його потенційного негативного впливу на освіту. Ці негативні наслідки, які можуть бути спричинені використанням штучного інтелекту в освіті, включають ризик зниження ролі науково-педагогічного працівника, ризик зниження креативності та навичок критичного мислення студентів. Цифрові технології повністю змінюють модель освіти. Отож творче мислення, здатність акумулювати оригінальні ідеї та втілювати їх у життя послужить потужним помічником в отриманні молодими українцями якісної сучасної освіти”.

¹⁷ Йдеться про такі функції: “Пошук нових ідей” (“ChatGPT може бути використаний для виокремлення нових напрямків у певному дослідженні”); “Підбір інформації” (“ChatGPT може бути використаний для підбору добірки джерел із посиланнями за певною темою або напрямком”); “Оформлення цитування” (“ChatGPT має можливість розрізняти основні стилі цитування, що може бути використано за необхідності оформлення бібліографічного списку”); “Розпізнавання мови написання” (“Функція ІІІ під час вивчення матеріалів іноземних джерел”); “Переклад тексту” (“Використання машинного перекладу ChatGPT можливе лише для простих конструкцій, а не для академічного перекладу профільної термінології”); “Перевірка деяких структурних елементів” (“Функція ІІІ може бути використана для перевірки підібраних ключових слів у науковій роботі”) табл. 2.

які передбачають конструктивний підхід до використання комунікативних технологій [2]¹⁸.

Використання ІІІ в освіті набуває глобальних масштабів, і те, що урядовці пропонують методичні рекомендації, які базуються на “керівних принципах етики” (“контроль з боку людини”, “технічна надійність і безпека”, “конфіденційність й управління даними”, “прозорість”, “різноманітність, недискримінація і справедливість”, “суспільний та екологічний добробут”, “підзвітність”), визначених відповідними рескриптами незалежної групи Єврокомісії ще у 2019 році [14], дає підстави для позитивного формування бачення освітньої перспективи. Звісно, можуть виникнути сумніви щодо процесів регулювання навчальної комунікації. Адже навіть побіжне моделювання сучасного навчання з використанням ІІІ приводить дослідника до пропорцій впливу віртуального і реального світу, постає питання не лише меж і можливостей заявленого контролю¹⁹ над процесом комунікації, а й когерентності учасників такого “діалогу”. Автори “рекомендацій...” демонструють “потенціал” впровадження ІІІ у діяльності ЗВО²⁰ і при цьому

¹⁸ “Упровадження штучного інтелекту в галузь освіти має певний потенціал для поліпшення якості української освіти, проте треба враховувати й негативні наслідки активного використання учасниками освітнього процесу таких інструментів. Поширення використання штучного інтелекту, а саме – інструменту ChatGPT, спричинило такий позитивний наслідок, як підвищення уваги до питання академічної доброчесності в науковому просторі. Поява сервісу ChatGPT від OpenAI є яскравим проявом академічної недоброчесності здобувачів освіти й науковців. Тому потрібно враховувати й упроваджувати в заклади освіти програмне забезпечення, яке виявлятиме порушення норм академічної доброчесності, зокрема плагіат тексту, написаного штучним інтелектом”.

¹⁹ Йдеться про заходи організації адміністративно-навчального середовища, які мають за “рекомендаціями” своєрідний “вертикальний” характер (автори пропонують послідовні “етапи впровадження ІІІ в закладах вищої освіти”, а також організаційні заходи, як-от: “розробка та ухвалення політик щодо використання систем ІІІ; оцінка ризиків при виборі систем ІІІ; оцінка придатності системи ІІІ для використання відповідно в освітньому процесі, у науковій, науково-технічній, мистецькій чи інноваційній діяльності закладу вищої освіти, а також у процесі управління закладом вищої освіти”. С. 13, які, на нашу думку, вступають у певний хронологічний дисонанс із самими інструментами ІІІ). Автори “рекомендацій...” пропонують певний алгоритм для ЗВО, який, на нашу думку, набуває навіть у цьому документі надто ідеального, але ж бюрократичного характеру. Звісно, алгоритм має право на існування і використання, проте ж його складові, очевидно, мали б зазнавати не лише періодичного перегляду чи змін, а й серйозних трансформацій, які неминучі в умовах швидкості впровадження сучасних технологій. Цит. за <https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo>.

²⁰ Йдеться про генерування нових ідей із залученням до цього процесу великих обсягів даних, що раніше цілком слушно не було доступним <https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi->

наводять, як приклади, вдосконалені можливості релевантного пошуку наукової інформації, її обробки та формування підставових висновків за “доволі низьких” ризиків порушення академічної доброчесності. Можемо припустити, що найближчим часом зростуть і стануть звичними можливості динамічного генерування текстів та їх масштабного опрацювання із залученням тих же “інтелектуальних помічників” [7, с. 100]²¹.

Концепт п'ятий – інформаційно-наукознавчий. Наукознавство як відносно “молода” наука [8, с. 75]²² сприяє не лише вивченню сучасних динамічних можливостей, які забезпечують новітні технології, а й кращому (можливо і єдино реальному) осягненню результатів сучасних багатовимірних і багатоманітних досліджень. Так, сучасні дослідники стверджують ефективність “виконання наукою соціокультурної функції”, яка “змінює світогляд людей завдяки отриманню інформації про наукові відкриття і потенційні можливості їх використання, яка широко подається у засобах масової інформації, в науковій і художній літературі, мистецтві. Разом із тим, сучасні наукові, техніко-технологічні та соціально-економічні трансформації змінили межі постіндустріального суспільства, в якому спостерігається домінування інформаційно-комунікаційних технологій” [10, с. 63]. Відмітимо важливу “алгоритмотворчу” функцію ІКТ як для суспільства загалом, так і для наукознавчого виміру особливо, адже саме динаміку і кількісні характеристики забезпечують технологічні “помічники”, наприклад, у соціогуманітарній сфері, у філології насамперед. Щодо природничих наук, біології чи хімії, то динамічне комунікаційне середовище сприяє унікальним можливостям доступу до наукової інформації. Дослідники демонструють певні реалії, розвинуті завдяки новому удоступненню наукової інформації в соціумі [с. 10, 80]²³, а отже, перед

intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo. С.17.

²¹ Варто зазначити те, що “Високі швидкості осягнення контенту, можливість контролю концентрації уваги і формування логіки певного типу мали б сприяти створенню нового типу навчальної комунікації, побудованої на засадах мережовості, комунікації, в основу якої покладено технології мережевого обміну інформацією. Ми дійсно не можемо осягнути виключні можливості інструментів ШІ (того ж ChatGPT, чи його уже кількох аналогів), проте нова комунікаційна вимога в освітньому середовищі пов'язана із поступовим виваженим імплементаванням таких інструментів, пошуком можливості реалізувати елементи мережевої логіки як засобу організації нової «навчальної мережі»”.

²² “В Україні колектив наукознавців почав формуватися з 1965 р. з ініціативи і під керівництвом Г. М. Доброва, який прийшов до наукознавства від досліджень з історії техніки”.

²³ Вчені О. Мех та Н. Мех зазначили, що “нової актуальності набуває тенденція взаємовідносин між офіційною та аматорською наукою. Так, науково-технічний прогрес, розширюючи доступність широкого загалу до наукової інформації та нових цифрових технологій, збільшив можливості виконання окремих НДР або їхніх етапів без професійної підготовки. Це так звані «гаражні» або «кухонні» розробки. Виконання

цивілізацією відкриті великі можливості. Водночас є певні застереження щодо поділу сучасного суспільства, на тих, хто активно є заглибленим у сучасні процеси, і на тих, хто відверто ігнорує й не цікавиться науковими здобутками та інформаційними можливостями [10, с. 82]²⁴. В умовах очевидної нової “глобальної реальності”, або й нового етапу розвитку цивілізації, постають специфічні виклики, формуються нові концепти, проявляються ще не до кінця зрозумілі ознаки нового світогляду [10, с. 83]²⁵, базованого на новітніх інформаційних технологіях [6, с. 255]²⁶, на проблемах збереження Людини і нашої планети.

Концепт шостий – стратегічний. П. Селігей сформулював, на наш погляд, кардинально важливу стратегічну думку, яка засвідчує вектор сучасного наукового дискурсу. Вчений цілком слушно й логічно окреслює важливість лінгвістичних досліджень та особливості їх скерованості у тривимірному часовому просторі [12, с. 5]²⁷, зазначає поняття повноцінності науки про мову

таких робіт у хімії (з новими сполуками), біології (з мікроорганізмами, патогенами, біоматеріалами) та інших галузях викликає занепокоєння у фахівців. Розвиток біохакингу (аматорські НДР з використанням хакерських підходів, які пропагують суспільну відкритість результатів) набуває нових світових масштабів і водночас піднімає питання щодо дотримання авторами цих робіт необхідних стандартів, особливо експериментальної фази”.

²⁴ Дослідники стверджують, що “Удосконалення людини з використанням нових технологій набуло реальності, практичності та розширило горизонти наукових пошуків. Наука не тільки змінила умови життя і уявлення людини про світ, вона розпочала фундаментальні трансформації людської природи та підійшла впритул до понять філософської антропології, зокрема до фундаментального питання: що таке людина? Розпочався активний перехід до нової глобальної реальності з її новими фізичними, соціокультурними, економічними, юридичними наслідками”.

²⁵ Зазначимо думку вчених про те, що “Зміни соціокультурної сфери під дією науково-технічного прогресу посилюватимуться, попри зниження інноваційної культури або погіршення ставлення людини до науки і наукової діяльності як до джерел підвищення загального добробуту. Але нові трансформації принесуть нові ризики й самій науці. В загальному інформаційному просторі вже тривалий час домінує, прямо або опосередковано, економічно орієнтований контент. Інформаційні потоки активно витісняють як з особистої, так і з колективної свідомості уявлення про наукову картину світу, науковий світогляд, наукові орієнтири. Поступова втрата інтересу суспільства до науки поглибить дисбаланс між її функціями, коли виробнича (технологічна) функція значно переважатиме пізнавальну, світоглядну, соціокультурну”.

²⁶ Справді, “Мистецтво слова в умовах цифрового суспільства, побудованого на засадах мережевої логіки, отримує великі можливості для реалізації найскладніших задумів”.

²⁷ Селігей П. формулює однозначну позицію щодо наукової комунікації у сучасній українській лінгвістиці: “Українську мову досліджують головню в її теперішньому стані. У давнину заглиблюється значно менше колег, бо це потребує і ґрунтовніших знань, і вищої кваліфікації. Історичні розвідки важко переоцінити: вони являють нам масштабну, багатовікову панораму становлення української мови від праслов’янських часів до

через акценти наукового дискурсу попереднього і теперішнього часу [12, с. 6]²⁸. Одна із непростих навичок нашого часу – уміння сприймати довколишні зміни. У специфічному функціонуванні/трактуванні стратегічного мислення, своєрідного “когерентного сплаву” логіки, інтуїції вміння заглянути у близьке майбутнє уже не є чимось фантастично-казковим. У мережевому світі з його “бульбашками” і швидкими пересотвореннями контенту особа змушена навчитися застосовувати саме такий набір підходів [12, с. 42]²⁹.

Горбатенко В. на початку 10-х років ХХІ століття спробував окреслити виміри (“функціонування інституціональної інфраструктури” на рівні держави, економіки, історії, права, освіти, військової справи, екології, космології, етики тощо) сучасного розуміння науки у контексті футурології (“чи можна за розмиті парадигматики футурології вважати її науковою дисципліною?”), дійшов цікавого висновку, який лише підтверджує певні упередження та

сьогодення. Минувшину, безумовно, треба знати, з користю засвоювати її гіркі, часом трагічні уроки. Та чи варто на ній постійно зациклюватися? Чи варто весь час ходити довкола проблем учорашнього дня? Чи не варто нам, бодай інколи, відслоняти завісу часу, щоб поглянути за блакитне марево небокраю, у день завтрашній? Занурившись у сьогодення та минуле української мови, ми наче даємо зрозуміти, що її майбутнє нас не дуже й цікавить. А що ж тоді цікавить? У соцмережах притомною мовою стали такі зловенні теми, як правопис запозичень, творення фемінітивів, засилля покручів-росіянізмів. Хоч проблеми ці й розбурхують «мовні війни», з висоти майбутнього видаються аж надто дріб'язковими. Найгірше ж те, що вони відвертають увагу від проблем справді фундаментальних. Одна з них – україно-іншомовні текстові корпуси. Хто пояснить, чому від їхньої якості й наповненості залежить програма для української мови?! Питання риторичне. Більшість із нас навіть не чули про таку проблему!”. С. 5 (вчений присвятив цьому цілий розділ “Як зберегти мову?”).

²⁸ “Сьогодні стає зрозумілим: якщо мовознавство й далі творитиме знання тільки двох часових вимірів, воно не зможе вважатися за повноцінну науку. Майбутнє має стати таким самим повноправним предметом досліджень, як сучасне та минуле. Лінгвісти не тільки мають право, а й повинні прогнозувати завтрашній день мови, спираючись при цьому на відомості з її історії, здобутки суміжних дисциплін. Кожен, хто хоч трохи обізнаний з історією лінгвістики, знає, що в ХІХ ст. вона майже поспіль була зосереджена на минулому. У ХХ ст. фокус її уваги поступово змістився на сучасність. Не виключено, упродовж ХХІ ст. відбудеться переорієнтація із сучасності на майбутнє”. Вчений по суті скеровує вектор перспектив мовознавчих досліджень у прогностичну площину, присвячуючи цьому цілу монографічну працю.

²⁹ Йдеться про стратегічне мислення та інтуїцію у викладі П. Селігея: “на початку ХХІ ст. світ змінюється настільки стрімко, що традиційні способи мислення попросту не встигають охопити всі ті незліченні й несподівані новації, які без упину виринають то тут, то там. Мислити традиційно сьогодні означає мислити із запізненням, навздогін, заднім числом. Щоб уповні досягнути швидкоплинну сучасність, оперативно відповідати на її виклики, потрібно бачити перспективу, застосовуючи довгострокове прогнозування”.

особливості наукового дискурсу й не надто послідовно поважного ставлення до прогнозування [1, с. 107]³⁰.

В умовах явищ мережевого суспільства можна впевнено стверджувати визначальну роль інтуїтивно-логічного пізнання, яке щоразу авторитетніше впливає на формування усієї парадигми сучасного наукового дискурсу, має певні прогнозовані закономірності [12, с. 48]³¹ в різних професійних проєкціях.

Висновки. Шість концептів, які ми спробували осмислити, не є вичерпним мірилом сучасного дискурсу. Їх впливовість і функціональна здатність потребує окремого розгляду. Найближчим часом можемо цілком вірогідно припустити те, що наукова спільнота створить і широко впроваджуватиме інструмент для певного інформаційного «вимірювання» в науковому контенті (до цього призведе ситуація з кількісним пересиченням наукового простору, адже не менш цікавим є парадокс, коли в іменитого і не завжди вченого щороку виходить друком більше, аніж 10 статей...). Безперечно, є різні мотивації, однак така масова стимуляція до інтелектуального генерування наукових текстів не може не мати результатів, а різнобічне використання інструментів ШІ в освіті зумовлює багаторівневі зміни. Можна і треба прогнозувати те, що змінить освітньо-науковий простір, однак те, що технологічні реформи, які турбулентними потоками руйнують традиційні досі системні зв'язки, матимуть парадоксально(!), але позитивний характер насамперед для зміни свідомості та формування нових підходів і динамічних орієнтирів.

³⁰ “футурологія (як і технологічне прогнозування) досі належним чином не розвинулась у пострадянських країнах, у тому числі й в Україні. Що ж стосується наявних нині популярних центрів аналізу і прогнозу, то вони далекі від завдань наукового дослідження проблематики майбутнього й переважно вдаються до звичайних пророцтв, до яких, як правило, їх спонукає замовник. На всіх рівнях переважає прагнення отримати не прогноз-попередження, який допомагає зважувати можливі наслідки управлінських рішень, а прогноз-передбачення, що орієнтує на вгадування майбутніх подій”.

³¹ “В інтуїції немає нічого містичного. Хоч досліджена вона ще слабо, можна напевно стверджувати, що виникає вона через здатність головного мозку сприймати й “перелопачувати” більші обсяги інформації, ніж це фіксує наша свідомість. По суті, інтуїція – це спромога мозку оперувати інформацією поза контролем свідомості. Основна частина пізнавальної роботи проваджується позасвідомо, а свідомість отримує результати в готовому вигляді. Інтуїція – не вроджений хист. У бездумній голові вона не спрацьовує. Це плід багаторічного досвіду, відточеного професіоналізму. Хороша професійна інтуїція прогнозіста дає знання високої вірогідності. Стратегічним мисленням, загостреною інтуїцією, здатністю не просто бачити обриси майбутнього, а й “жити” в ньому наділені багато талантів. Та найбільше риси ці притаманні геніям – тим, хто уособлює найвищий щабель у розвитку творчих сил і можливостей”.

1. Горбатенко В. Вікна в майбутнє: перспективи становлення галузевої футурології. Політичний менеджмент. 2010. № 2. С. 98–108. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PoMe_2010_2_11.

2. Горчинський С. В., Софілканич М. І., Горбенко І. Ф. Якість української освіти й академічна доброчесність: вплив застосування штучного інтелекту. Академічні візії. 2023. Вип. 20. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/407>.

3. Доценко І. О. Академічна доброчесність у системі забезпечення якості вищої освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2022. № 32. С. 31–42. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-31-42>.

4. Дутко А. О. Переваги та недоліки використання Штучного інтелекту в закладах вищої освіти // Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції : матеріали Всеукр. наук.-пед. підвищення кваліфікації, 1 липня – 11 серпня 2024 року. Львів–Торунь : Liha-Pres, 2024. 328 с. URL: https://cuesc.org.ua/images/iadvanced_training_OLA.pdf.

5. Залюбівська О., Слободянюк О. Структурно-функціональна модель забезпечення академічної доброчесності в закладах вищої освіти. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. 2025. No. 75 (May). С. 59–68.

6. Крохмальний Р. Художній образ у науковій комунікації: між когерентністю та інтермедіальністю. Вісник Львівського університету. Серія філологічна. 2024. Вип. 76. С. 246–260.

7. Крохмальний Р., Крохмальна Г. Навчальний контент в епоху мережевої логіки та розвитку елементів штучного інтелекту: терміни і проблеми. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2023. Вип. 39. С. 116–126.

8. Маліцький Б. А., Попович О. С. Розвиток наукознавства й історії науки в Національній академії наук України. Наука та наукознавство. 2008. № 4. С. 75–83. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/49103/11-Malitsky.pdf?sequence=1>.

9. Методичні рекомендації для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2018/10/25/recomendatsii.pdf>.

10. Мех О. А., Мех Н. О. Наука і соціокультурна сфера в інформаційному світі: тенденції, наслідки та застереження. Наука та наукознавство. 2022. № 1 (115). С. 62–87. DOI: <https://doi.org/10.15407/sofs2021.01.062>.

11. Рапава Р. Методи дослідження тексту в сучасній лінгвістиці. Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Філологічні науки. 2019. Вип. 175. С. 502–507. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2019_175_99.

12. Селігей П. О. Українська мова у 2222 році. Вступ до лінгвофутурології : [монографія]. НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України. Київ : Академперіодика, 2023.

13. Філіпенко Л. В., Думанський О. В., Козак О. В. Академічна доброчесність в науковому та освітньому середовищі закладів освіти України: погляд крізь призму наявності штучного інтелекту. Академічні візії. 2023. Вип. 19. URL: <https://zenodo.org/records/7966703>.

14. Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО. 2025. URL: <https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo>.

References

1. Horbatenko, V. (2010). Vikna v majbutnie: perspektyvy stanovlennia haluzevoi futurolohii. *Politychnyj menedzhment*, 2, 98–108 [in Ukrainian].

2. Horchyns'kyj, S., Sofilkanych, M., Horbenko, I. (2023). Yakist' ukrains'koi osvity j akademichna dobrochesnist': vplyv zastosuvannia shtuchnoho intelektu. *Akademichni vizii*, 20 [in Ukrainian].

3. Dotsenko, I. (2022). Akademichna dobrochesnist' u systemi zabezpechennia iakosti vyschoi osvity. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 32, 31–42 [in Ukrainian].

4. Dutko, A. (2024). Perevahy ta nedoliky vykorystannia Shtuchnoho intelektu v zakladakh vyschoi osvity. Shtuchnyj intelekt u vyschij osviti: ryzyky ta perspektyvy intehratsii: materialy vseukrains'koho naukovo-pedahohichnoho pidvyschennia kvalifikatsii, 1 lypnia – 11 serpnia 2024 roku. L'viv–Torun' : Liha–Pres [in Ukrainian].

5. Zaliubivs'ka, O., Slobodianiuk, O. (2025). “Strukturno-funktsional'na model' zabezpechennia akademichnoi dobrochesnosti v zakladakh vyschoi osvity”. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 75 (May), 59–68 [in Ukrainian].

6. Krokhmal'nyj, R. (2024). Khudozhnij obraz u naukovij komunikatsii: mizh koherentnistiu ta intermedial'nistiu. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriiia filolohichna*, 76, 246–260 [in Ukrainian].

7. Krokhmal'nyj, R., Krokhmal'na, H. (2023). Navchal'nyj kontent v epokhu merezhevoi lohiky ta rozvytku elementiv shtuchnoho intelektu: terminy i problemy. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriiia pedahohichna*, 39, 116–126 [in Ukrainian].

8. Malits'kyj, B., Popovych, O. (2008). Rozvytok naukoznavstva j istorii nauky v Natsional'nij akademii nauk Ukrainy. *Nauka ta naukoznavstvo*, 4, 75–83 [in Ukrainian].

9. Metodychni rekomendatsii dlia zakladiv vyschoi osvity z pidtrymky pryntsyypiv akademichnoi dobrochesnosti [in Ukrainian].

10. Mekh, O., Mekh, N. (2022). Nauka i sotsiokul'turna sfera v informatsijnomu sviti: tendentsii, naslidky ta zasterezhennia. *Nauka ta naukoznavstvo*, 1 (115), 62–87 [in Ukrainian].

11. Rapava, R. (2019). Metody doslidzhennia tekstu v suchasnij linhvistytsi. *Naukovi zapysky [Tsentral'noukrains'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Seriia: Filolohichni nauky*, 175, 502–507 [in Ukrainian].

12. Selihej, P. O. (2023). Ukrains'ka mova u 2222 rotsi. Vstup do linhvofuturolohii: [monohrafiia], NAN Ukrainy, In-t movoznavstva im. O. O. Potebni NAN Ukrainy, Kyiv: Akademperiodyka [in Ukrainian].

13. Filipenko, L., Dumans'kyj, O., Kozak, O. (2023). Akademichna dobrochesnist' v naukovomu ta osvith'omu seredovyschi zakladiv osvity Ukrainy: pohliad kriz' pryzmu naiavnosti shtuchnoho intelektu. *Akademichni vizii*, 19 [in Ukrainian].

14. Shtuchnyj intelekt u zakladakh vyschoi osvity: rekomendatsii dlia vykladachiv, studentiv i pratsivnykiv ZVO [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 24.09.2025

доопрацьована 03.10.2025

прийнята до друку 09.10.2025

EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC DISCOURSES AND PHILOLOGICAL SCIENCE: METHODOLOGICAL CONCEPTS AGAINST THE BACKDROP OF CONTEMPORARY AI ILLUSIONS

Roman Krokhmalnyi¹, Halyna Krokhmalna²

*Ivan Franko National University of Lviv,
University Str., 1, Lviv, Ukraine, UA-79000*

¹*roman.krokhmalnyy@lnu.edu.ua;*

²*halyna.krokhmalna@lnu.edu.ua*

The authors of the article propose a view of the modern educational and scientific environment through the prism of six concepts that actively influence scientific methodology, the worldview of scholars, their technological capabilities, and the situation that shapes qualitatively new realities. These include the impact of wartime (the national-liberation concept), information technologies of networks in education (the reformation concept), network algorithms in the ethics of science and education (the ethical concept), the introduction of AI technologies in education and science (the intellectual concept), the dynamic

communication environment that contributes to unique opportunities for processing scientific information (the informational-scientific concept), and the scholar's ability to perceive surrounding changes – in the specific functioning/interpretation of strategic thinking, a kind of “coherent fusion” of logic, intuition, and the ability to foresee the near future of the scientific space (the prospective concept).

The authors draw attention to the peculiarities of using information sources under wartime conditions, to the authority of information flows in the educational and scientific dimensions, and attempt to observe the dynamic processes of creating a new paradigm of knowledge and skills, the implementation of methods that open up not yet fully comprehended opportunities. The use of AI tools adds to educational and scientific communication a very powerful and not yet fully predictable new participant, capable of quickly mastering entire arrays of information and performing instant analysis of vast amounts of data (compared to human capabilities), able to act as an active interlocutor, a participant in scientific discussion, a generator and editor of scientific ideas. Certain concerns widespread in the scientific community are noted in the context of AI involvement and ethical considerations. The paradigm and methodological shift lead to changes in worldview. In conclusion, an assumption is made regarding the new features of the scientific worldview and educational opportunities in the dynamic conditions of a networked society.

Keywords: network society, science studies, philological science, ethics of science, academic integrity, educational and scientific concepts, implementation of AI tools.

INFLUENCE OF ASPECTS OF DISTANCE LEARNING ON THE QUALITY OF TRAINING OF INFORMATION TECHNOLOGY SPECIALISTS IN MARTIAL LAW CONDITIONS

Volodymyr Senyk

*Lviv Polytechnic National University,
S. Bandera Str., 12, Lviv, Ukraine, UA–79013
v.v.senyk@gmail.com*

The purpose of this research is to establish the preconditions for the effective use of distance education elements to provide high-quality educational services for the development of general and specific professional competencies among future specialists in information technologies. In this article, various methods of scientific research are used; however, the main one is the statistical method of processing quantitative data obtained with an anonymous questionnaire survey of 85 applicants of higher education studying the “information systems and technologies” speciality in the Western region of Ukraine. The reliability of the obtained results has been checked by applying the regression analysis method. The study demonstrated that incorporating elements of the distance education process organization is a practical approach for ensuring the quality of education by fostering the development of appropriate general and professional competencies in future information technology specialists. The share of these elements can be 30–60 % of the educational time and depends on various aspects of the training. One of the main aspects that affects the value of this indicator during the training of information technology specialists is the affiliation of individual educational components to scientific areas: humanitarian or physical and mathematical. The obtained results provide a basis for further research on the influence of specific aspects of the organization of the distance educational process. The results of this study fill a gap in the current literature, providing empirical data for further research into the application of remote education organizational elements to ensure the quality of education during the training of specialists in various fields of knowledge.

Keywords: higher education; quality of education; mixed (hybrid) learning; information technology; educational competences; elements of distance learning.

Statement of the problem. The development of public relations in the field of education has led to a shift in approaches over the last five years to ensure the quality of higher education on a global scale. This necessity was primarily due to the long-term pandemic caused by the COVID-19 coronavirus. A brief event analysis of international publications that publish the research results of the quality of the educational services provision showed that the study of distance or mixed (hybrid) learning as a form of organization of the educational process was carried out as a non-systematic rule before the start of the coronavirus pandemic, and were mainly devoted

to the study of some of these individual aspects: the use of digital technologies for education [1]; monitoring and evaluating knowledge online [2, 3]; identifying individual advantages and disadvantages [4, 5]; understanding the prospects for implementation [6] etc. However, despite the non-systematic nature, the research data created the basis for further research on remote and mixed learning as a form of organizing the educational process, due to the presence of the COVID-19 coronavirus pandemic and the mandatory transition of higher education institutions to this form of education.

At the time of the military invasion, institutions of higher education capable of providing educational services already had a specific experience, expertise, vision, and scientific justification for organizing the educational process in the form of remote and mixed learning. However, the war also raised other questions: the security of providing quality educational services; the choice of forms and methods of education in the conditions of martial law in different regions of the country; and the influence of the academic form on the professional competencies of specialists from certain specialities.

As a result, the issue of ensuring the quality of educational services became necessary for further, more detailed research. Therefore, it became clear, based on the event analysis of previous studies, that the use of distance education as a form of the educational process organization by using information and communication systems will be relevant not only until the end of hostilities, but also in the future educational activities of higher education institutions as in Ukraine, as well as in other countries of the world. This issue is evident because most educational institutions utilize a substantial number of information systems for both managing the institution and delivering educational services at present. At the same time, information systems for providing educational services are constantly used during the full-time training of higher education students. As a conclusion, the issue of continuing research into the problems of ensuring the quality of the provision of educational services with the use of distance learning systems (elements) and their impact on the formation of general and professional (special) competencies during the training of specialists in various fields of knowledge and specialities remains relevant in the current conditions.

The purpose of this research is to establish the preconditions for the effective use of distance education elements to provide high-quality educational services for the development of general and specific professional competencies among future specialists in information technologies.

Materials and research methods. One of the most critical aspects of research is the choice of methodological approaches for its conduct, because the selection of the correct methodology is a guarantee that affects the reliability of the research results. To solve these problems, the following methods of scientific research were used:

- dialectical – to determine the mutual influence of forms, methods, approaches, and other components of the provision of educational services, assimilation of knowledge by students of higher education.

- inductive and deductive – based on the share of knowledge obtained in the field of ensuring the quality of educational activity, a general conclusion is made about the results of the study.

- analysis and synthesis – aimed at studying the main advantages and disadvantages of the distance learning system using information and communication technologies (based on the results of the analysis and synthesis of the received empirical materials, including the data collected by other scientists, a general idea of the current state of analytics in the investigated problems was obtained organization of the educational process in remote form, as a means of ensuring the quality of educational services);

- statistical – to obtain empirical data on the studied issues. The statistical method is applied at the initial stage of the research to receive and process empirical data, which is necessary for describing and interpreting the problem. During the study, two types of initial data collection were used: qualitative and quantitative. To obtain quantitative data, the questionnaire survey method is chosen.

The results of the study are presented in quantitative and percentage formats in tables and graphs (histograms). Based on the processed data, the justification of the proposed proposals was carried out.

Analysis of recent research and publications. Over the last five years, numerous studies have been devoted to organizing distance form educational process technologies using information and communication systems. They were conducted by specialists from various fields of knowledge in many countries worldwide. Some aspects of the application of distance or mixed learning technologies were investigated in the first place, such as:

- the main tasks of distance learning management in higher education during pandemic restrictions [7, 8];

- problems of digital technologies possession for scientific and pedagogical workers and their use during online classes [9, 10];

- analysis of information and telecommunication technologies (platforms) for providing online training and their development [11, 12];

- studying the advantages and disadvantages of the distance form of the educational process organization [13, 14];

- certain aspects of ensuring the quality of education [15, 16].

During the same period, issues related to the provision of quality educational services through distance learning, particularly in the context of studying individual educational components, are also investigated. They include mathematical disciplines [17], foreign languages [18], and informational technologies [19].

The conducted research review is far from exhaustive. There are still many unnamed published results of scientific research devoted to this issue. However, the

mentioned studies, along with the other related studies, have created a powerful scientific and practical basis for determining the place and role of distance and mixed learning. As well as separate elements in the formation of general and professional competences among specialists of various fields of knowledge. Along with socio-political changes, the development of forms and methods of distance learning, including its individual elements, technical and software tools, and the mental peculiarities of training specialists in different countries, has given rise to new problems that require further scientific research in this field. The aspects listed above often limit the applicability of the results from earlier studies.

One of the problems that prompts further research in this field in Ukraine is the introduction of long-term martial law. Such a situation encourages the search for and determination of new optimal approaches to ensuring the quality of education through the development of general and professional competencies during the training of specialists in various fields of knowledge. Some of these studies have already been conducted in Ukraine [20]. However, an essential aspect for using a distance or mixed form of organization of the educational process is the search for optimal ways to ensure the appropriate quality of education for specialists in a particular field of knowledge.

Given that the authors of this study are the teachers in the educational institutions, have experience in developing separate methods of using elements of distance learning that were used during the pandemic in academic institutions where this study was conducted, and provide training for specialists in the field 12 – information technologies (according to the Ukrainian classifier), then this publication is devoted to the problem of ensuring the quality of the educational process using remote learning systems for the training of specialists in this field.

Based on the generalized results of previous studies, we have formulated the aim and objectives of the study. The goal is to establish prerequisites for the effective use of remote education elements in the process of providing quality educational services by forming general and professional competencies of future information technology specialists during martial law.

To achieve the specified goal, the following main tasks must be solved:

1. To establish and generalize the main advantages and disadvantages of the organization of the remote learning (or its elements) educational process during the formation of general and professional competencies in future information technology specialists, including during martial law.

2. To form recommendations for the introduction and use of elements of the remote form of the organization of the educational process, permanently using information and communication technologies, while making appropriate changes to academic and professional, training, and work programs for training specialists in the field of information technologies.

Presentation of the primary material. The research was conducted at two institutions of higher education in the Western region of Ukraine: Lviv State

University of Internal Affairs and Lviv Polytechnic National University, during the training of specialists in the speciality of “information systems and technologies”.

The survey involved third-year graduates of the first (bachelor's) level of higher education at Lviv Polytechnic National University (NULP) and Lviv State University of Internal Affairs (LvSUIA).

To ensure an unambiguous interpretation of the received empirical data, only educational disciplines with the same name in the academic and professional programs of both institutions of higher education are considered.

To increase the reliability of the quantitative data obtained from the questionnaire survey results, the survey was conducted anonymously.

38 students of higher education at Lviv State University of Internal Affairs participated in the survey (92% of third-year full-time students), in addition to 47 students from Lviv Polytechnic National University (67 % of the total). Higher education applicants had the opportunity to choose several answer options for individual questions.

During the survey, applicants for higher education were asked the following list of questions:

1. Which of the forms of training, in your opinion, does not affect or contribute to the quality of training (assimilation of knowledge, acquisition of necessary competencies)?
2. How does distance learning affect knowledge compared to traditional learning?
3. How does distance learning affect your daily routine (study-related)?
4. Is it appropriate to divide educational disciplines into those that can be mastered using distance learning only and those that should be conducted only in a traditional format?
5. If you answered “yes” to the fourth question, then indicate one to four disciplines that should (can) be taught in a distance format only.
6. If you answered “yes” to the fourth question, then indicate one to four disciplines that should (could) be taught traditionally.
7. If you answered “yes” to the fourth question, then indicate one to four subjects that should (could) be taught in a mixed format.
8. Are you satisfied with the platforms that are used for distance learning?
9. Determine the main advantages of distance learning from the proposed list.
10. Identify the main disadvantages of distance learning from the proposed list.

The survey results were processed in both absolute and relative value formats. To process the results, the regression analysis technique was used. The main results of the survey, on which the key conclusions of the work are based, are presented in tables and histograms. Part of the survey results is presented in a generalized form and, if necessary, can be provided by the authors for further use in subsequent studies.

The results obtained from the questionnaire survey, along with their analysis using statistical methods, are presented below.

Question 1 (Which of the forms of training, in your opinion, does not affect or contribute to the quality of training?) has received 58,82 % respondents' answers for the "mixed form" variant (60,53 % LvSUIA students; 57,45 % – LPNU). Other options: traditional – 21,1 %; remote – 18,4 %. The Pearson correlation coefficient between the responses of higher education applicants of both educational institutions is 0,9894 (the highest during the entire survey)

The results related to the second question: "How does distance learning affect knowledge compared to traditional learning?" – are presented in Fig. 1.

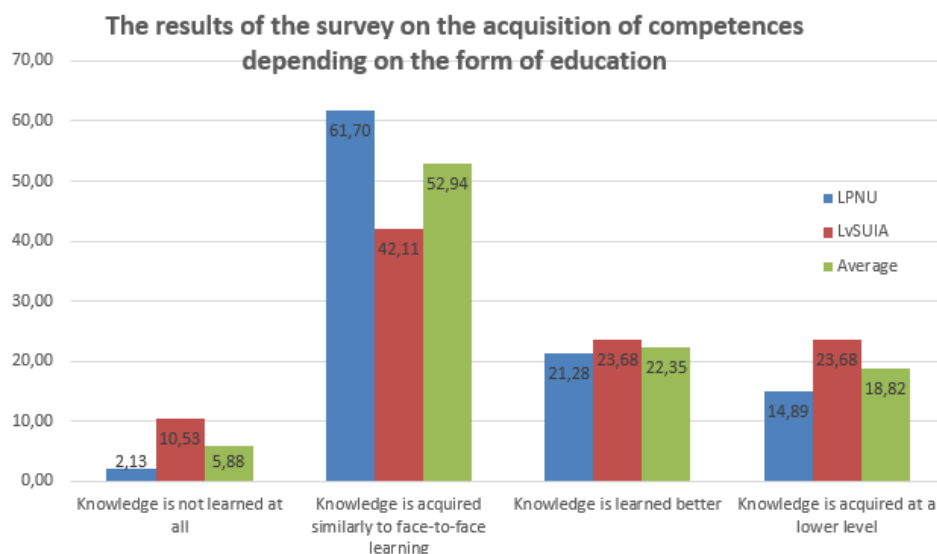


Fig. 1. The results of the survey on the acquisition of competencies depending on the form of education

Survey results for the third question: "How does distance learning affect your daily routine (study-related)?" – are set out in Table 1.

To the next, fourth question: "Is it appropriate to divide educational disciplines into those that can be mastered using distance learning only, and those that should be conducted only in a traditional format?" Twenty % of respondents answered "no" (8 – LPNU; 9 – LvSUIA), which roughly corresponds to the number of higher education seekers who believe that only traditional education practices can ensure the assimilation of knowledge at the required level.

Table 1

Results of the survey on the question “How does distance learning affect your daily routine (study-related)?”

Institution of higher education	Unit of measurement	I spend more time studying academic subjects	I spend less time studying academic subjects	I devote approximately the same amount of time to studying disciplines compared to traditional studies	In addition, I am studying new professional disciplines	Correlation coefficient
LPNU	Abs	10	4	23	10	0,776
	%	21,28	8,51	48,94	21,28	
LvSUIA	Abs	14	3	15	6	
	%	36,84	7,89	39,47	15,79	
Total	Abs	24	7	38	16	
	%	28,24	8,24	44,71	18,82	

The following three questions were answered by respondents who supported the use of elements of the distance form of the educational process: LPNU–39; LvSUIA–29. In these questions, it was proposed to choose academic disciplines that should be taught in traditional format, remote learning, or mixed formats. The list includes eleven academic disciplines that are common in the educational and professional programs of both institutions of higher education. While answering these questions, respondents could select multiple answers simultaneously. The survey results are presented in Table 2.

For the ease of analyzing the survey results, the educational disciplines are grouped into two main directions: humanitarian and computer-mathematical.

The answer to the eighth question (“Are you satisfied with the platforms that are used for distance learning?”) was expected: considering the specifics of the speciality, none of the respondents answered “No”. Only 7 % (6 students) could not answer the given question in the affirmative, choosing the answer “I cannot answer”.

The following two questions were devoted to determining the advantages and disadvantages of using distance education. This question is fascinating in light of the speciality’s specific details. Although the often-proposed list of advantages and disadvantages includes not only factors that directly affect the quality of acquiring professional competences by future specialists, but also social, economic, and psychological ones, it was interesting to gather results from future specialists in information technology.

The list of advantages and disadvantages includes options for answers obtained by summarizing the research of various authors and author groups presented in this work. The questions were answered by all respondents who took part in the survey.

Respondents had the opportunity to choose several answer options. The results of the survey are presented in Fig. 2 and Fig. 3.

Table 2

Results of the survey regarding the teaching of individual academic disciplines in traditional, distance, and mixed formats

Form of education		Unit of measurement	Foreign language of professional direction	Ukrainian as the professional language	Philosophy/ Political science	History of statehood and culture of Ukraine	Occupational health and safety	Math analysis	Discrete Math	Basics of information technologies	Algorithmization and programming	Object-oriented programming	Databases	Correlation coefficient
Traditional	LPNU	Abs	7	1	0	0	1	19	16	8	14	22	26	0,8956
		%	17,95	2,56	0,00	0,00	2,56	48,72	41,03	20,51	35,90	56,41	66,67	
	LvSUIA	Abs	3	2	2	2	2	24	10	4	13	15	18	
		%	10,34	6,90	6,90	6,90	6,90	82,76	34,48	13,79	44,83	51,72	62,07	
	Total	Abs	10	3	2	2	3	43	26	12	27	37	44	
		%	14,71	4,41	2,94	2,94	4,41	63,24	38,24	17,65	39,71	54,41	64,71	
Remote	LPNU	Abs	22	19	34	35	12	3	2	8	3	4	4	0,9261
		%	56,41	48,72	87,18	89,74	30,77	7,69	5,13	20,51	7,69	10,26	10,26	
	LvSUIA	Abs	17	10	19	15	8	4	3	6	5	8	5	
		%	58,62	34,48	65,52	51,72	27,59	13,79	10,34	20,69	17,24	27,59	17,24	
	Total	Abs	39	29	48	43	20	7	5	14	8	12	9	
		%	57,35	42,65	77,94	73,53	29,41	10,29	7,35	20,59	11,76	17,65	13,24	
Mixed	LPNU	Abs	11	9	6	7	16	9	11	8	7	8	10	0,8676
		%	28,21	23,08	15,38	17,95	41,03	23,08	28,21	20,51	17,95	20,51	25,64	
	LvSUIA	Abs	8	7	5	5	12	7	7	7	5	9	8	
		%	27,59	24,14	17,24	17,24	41,38	24,14	24,14	24,14	17,24	31,03	27,59	
	Total	Abs	19	16	11	12	28	16	18	15	12	17	18	
		%	27,94	23,53	16,18	17,65	41,18	23,53	26,47	22,06	17,65	25,00	26,47	

The predictive power of the tested parameters was evaluated using regression analysis. At the same time, the Pearson correlation coefficient was used to establish a linear relationship between the answers of respondents from different institutions of higher education. This coefficient, obtained during the processing of the questionnaire results, ranged from 0.776 to 0.989, indicating a high linear dependence between the answers of students from higher education institutions and confirming the following conclusions.

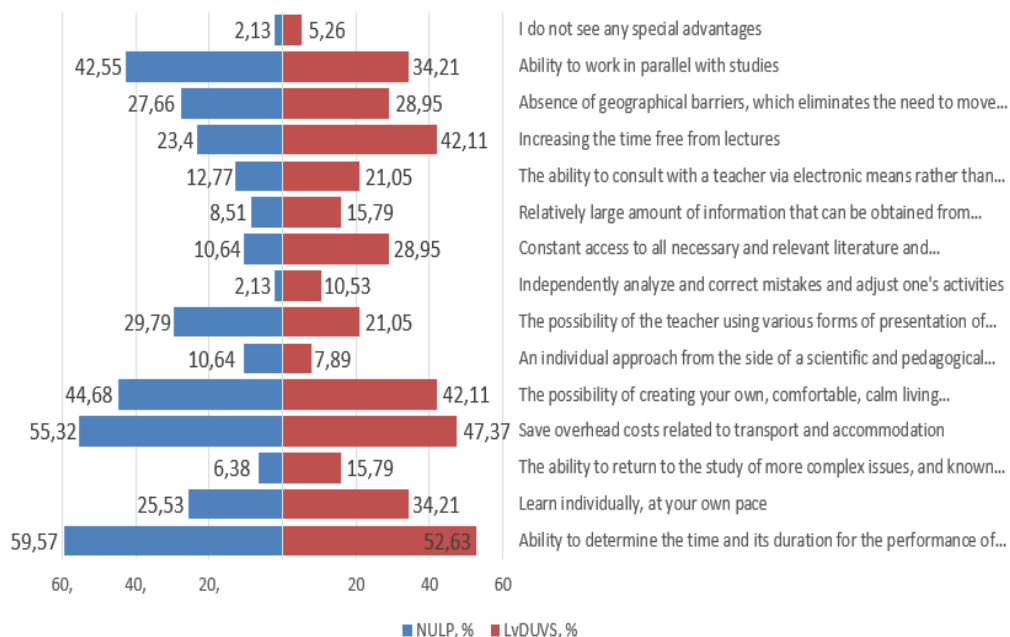


Fig. 2. Results of the survey on determining the advantages of distance learning
Comparative analysis

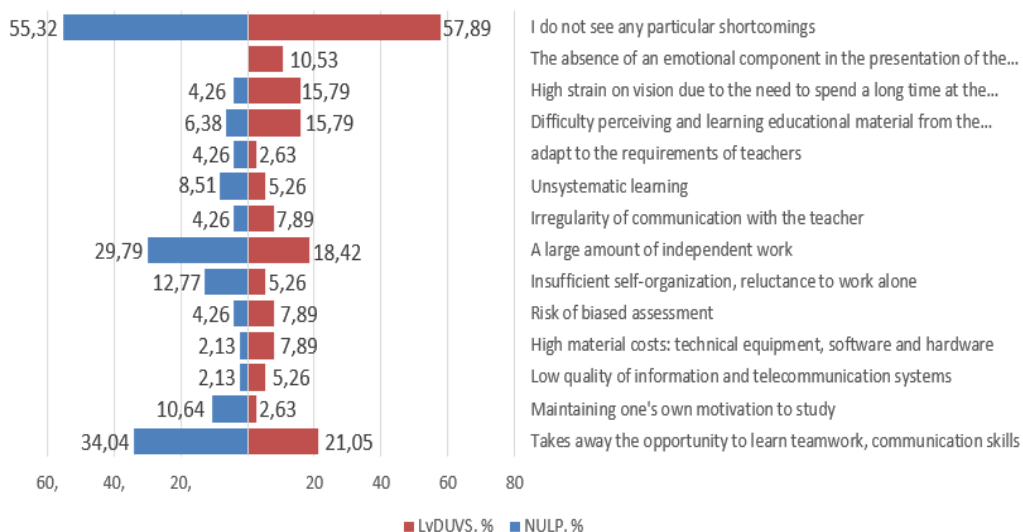


Fig. 3. Results of the survey regarding the identification of the disadvantages of distance learning

Based on the results of the analysis of the answers to the first and second questions, three main conclusions may be drawn:

- The answers of the students of higher education to the second question indicate that $\frac{3}{4}$ of the respondents (75,29 %) do not note the deterioration of the assimilation of educational components due to the use of distance education.

- Comparing the answers to the second and first question, where 77,22 % of the respondents essentially support the use of forms of distance and mixed learning, we state that $\frac{3}{4}$ of higher education seekers see the prospects of improving the assimilation of general and professional competencies in the distance or mixed form of the educational process.

- The high correlation coefficient between the answers of respondents from different institutions of higher education does not indicate that the obtained data have a common trend, are trustworthy, and should be considered during further analysis and justification of conclusions.

The general conclusion that emerges from the analysis of answers to question 3 indicates that 91,76 % of higher education applicants spend more or the same amount of time studying academic disciplines. At the same time, almost 19 % also study educational disciplines related to their professional direction, which has a positive effect on the acquisition of professional competences. Only 8,2 % of respondents spend less time studying academic subjects.

Analysis of survey results for questions 4–6 makes it possible to formulate the following considerations:

- The respondents mentioned each academic discipline (as a result) as one that can be taught only traditionally or only remotely. If we analyze the data according to the established areas of disciplines, it should be noted that 9,6 % of the academic disciplines offered for full-time study are components of the humanitarian direction, and accordingly, 90,4 % of the computer-mathematical direction.

- regarding the choice of disciplines that should be taught in a distance format, the expected result was the opposite: 77,6 % of respondents support conducting classes in this form for humanitarian disciplines;

- analyzing the results of the answers regarding the use of a mixed form of education, the total spread of values between the mentioned directions is not as large as in the first or second case and is only 5,5 % (47,25 % for the disciplines of the humanitarian direction and 52,75 % for the computer-mathematical direction);

- The Pearson correlation coefficient between the data, obtained because of the survey of respondents from two institutions of higher education, is 0,87–0,93. This assertion is made possible by the research's adaptability to all institutions of higher education located in the Western region of Ukraine that train specialists in the field of "information technologies" during the martial law regime.

Summarizing the obtained results, shown in Table III, it can be claimed that higher education students support the use of distance learning elements to improve the quality of learning professional competencies during the teaching of all educational

components. Therefore, the obtained results enable the determination of the share of distance learning elements used in each discipline. According to the received data, a larger share of the allocated study time in the traditional format should be used for teaching professional (computer-mathematical) disciplines, while less should be allocated for teaching humanitarian disciplines.

According to the results of the survey on questions 9 and 10, a note can be made that the main advantages of distance learning during the training of information technology specialists were identified by the respondents of both institutions of higher education as follows: the ability to determine for themselves the time and duration for performing practical tasks (57,47b %); saving overhead costs related to transport and accommodation (51,76b %); the possibility of creating one's own, comfortable, calm living environment for studying (43,53 %); opportunity to work in parallel with studies (38,82 %). Such results indicate that higher education seekers first focus not on the advantages that ensure the acquisition of professional competences and increase the quality of education, but on socio-economic factors that ensure the improvement of financial and household conditions for obtaining a professional education. Such a situation is understandable for Ukraine, considering the socio-political and economic conditions that developed during the study period. At the same time, researchers support the opinion that the availability of appropriate social and economic conditions for higher education students has a positive effect on the quality of learning general and professional competencies.

It should be noted as a disadvantage that the respondents consider the most significant disadvantage of the distance form of organization of the educational process is that it takes away the opportunity to learn teamwork and sociability (28,24 %). Additionally, a significant factor is the large volume of independent work (24,71 %). Additionally, 56,47 % of higher education students at this stage of educational technology development do not perceive any major disadvantages in the remote form of organizing the educational process.

The statistical processing of the obtained data gives reason to unequivocally assert that the most effective method of ensuring the quality-of-service provision through the formation of general and professional competencies is the use of a mixed form of the educational process (the introduction of separate elements of distance learning into the educational process, which is conducted in a traditional format). Distance learning, as an element of the mixed form of the educational process, has several advantages over the face-to-face form of education for students of higher education and should be used in the future for continuous application to improve the quality of education. However, implementing the concept of providing quality educational services through a mixed form of organizing the educational process during the training of specialists in information technologies, as well as in other fields of knowledge, is not an easy task.

In Ukraine, this is primarily due to the ambiguity of the interpretation of the term "blended learning". This definition is currently not fixed at the legislative level,

but it also causes discussions among various scientists [21, 22]. Research indicates that a key aspect of blended learning is the integration of different pedagogical methods used in both online and face-to-face settings to achieve better outcomes for higher education students.

Each separate form of the educational process (face-to-face or distance learning) has its advantages and disadvantages. These advantages and disadvantages, their specific influence, depend on many factors, especially during martial law. Such factor examples are listed below:

- the region where training is conducted (security situation, quality of the Internet);
- general level of school training of students of higher education;
- the specialty for which training of future specialists is carried out;
- the level of training of scientific and pedagogical personnel;
- the level of provision of information and technical support by the institution of higher education;
- cultural traditions of the region.

The use of a mixed form of the educational process will enable the mitigation of the shortcomings of each form of education to some degree and allow for the selection of the best option for their combination.

The next aspect that currently affects the introduction of a mixed form of organization of the educational process is the lack of developed and implemented educational and professional programs in the specialty “information systems and technologies”, which define the procedure for the formation of general or professional competencies using various forms of organization of the educational process. To minimize the shortcomings of each form of education, considering their specific needs, it is not possible to clearly determine what percentage of the training of information technology specialists should be conducted in a distance form, and which in face-to-face form. However, today, higher education institutions have various options for structuring a mixed program. Based on the results of the conducted statistical analysis, the educational and professional program for future specialists in “information systems and technologies” should contain 30–60 % of the program content (depending on the academic components), which is provided in an online format.

In addition, to introduce a mixed form of the educational process in this specialty, it is necessary to ensure the coordination of academic and professional programs with the Standard of Higher Education of Ukraine. It is essential to implement the required changes in the regulatory and legal support of the educational process in institutions of higher education, conduct appropriate retraining of scientific and pedagogical staff, enhance their qualifications, and modernize the material and technical support, as well as other organizational measures.

Taking into account the above conclusions, the study's results can be applied to some degree to all regions of Ukraine where the educational process is carried out,

with the factors described above, particularly the security situation, being the primary consideration.

Conclusions and prospects for further research. Providing quality educational services is crucial in the social sector of any country. Modern achievements in the field of information and communication technologies have led to the development of new forms of educational process organization, known as “distance” and “mixed” learning, which have been studied in the context of the development of hardware and software for their implementation. The coronavirus pandemic, which began in December 2019, led to the accelerated growth of research in this field due to the sudden transition to distance learning of the educational process worldwide. These studies have shown that certain aspects of the remote format of the educational process have a positive influence on its quality. Thus, after the end of pandemic restrictions, some higher education institutions in many countries worldwide continue to incorporate separate elements of distance learning into the training of specialists in various fields of knowledge. At the time of writing this article, problems related to studying the influence of certain aspects of the distance form of the educational process on learning outcomes are emerging.

Regarding Ukraine, it is worth noting that the development of modern methods for ensuring the quality of educational services, which was accelerated by the Covid-19 pandemic in combination with a prolonged state of war, necessitates the introduction of new approaches to the formation of professional competencies and their assimilation by higher education students. Undoubtedly, one such approach can be the use of a method known as “blended learning”. There’s an opinion that, at this stage of Ukrainian society’s development, the blended learning method should become one of the main directions for ensuring the quality of educational services.

Therefore, we believe that the results displayed above and the corresponding conclusions will contribute to further scientific research in the field of application of elements of the remote form of organization of the educational process to ensure the provision of quality educational services through the formation of general and professional competencies of specialists in information technologies, other fields of knowledge, and specialties.

The results of this study are recommended to be used to make the necessary changes to educational and professional programs, initial (work) programs for individual academic disciplines, and syllabi. The developed methodology is recommended for research with similar hypotheses in the process of training specialists in other fields of knowledge, in different states and mental groups.

References

1. Gallardo Echenique, E., Marqués Molías, L. & Bullen, M. (2015). Students in higher education: Social and academic uses of digital technology. *Int. J. Educ.*

Technol. High. Educ., 12 (1), 25–37. <https://doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2078> [in English].

2. James, R. (2016). Tertiary student attitudes to invigilated, online summative examinations. *Int. J. Educ. Technol. High. Educ.*, 13(19). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0015-0> [in English].

3. Alpert, W. T., Couch, K. A. & Harmon O. R. (2016). A Randomized Assessment of Online Learning. *American Economic Review*, 106 (5), 378–382. <https://doi.org/10.1257/aer.p20161057> [in English].

4. Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T. & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139–152. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.7661> [in English].

5. De Paepe, L., Zhu, C. & Depryck, K. (2017). Online Dutch L2 learning in adult education: educators' and providers' viewpoints on needs, advantages and disadvantages. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 33 (1), 18–33. <https://doi.org/10.1080/02680513.2017.1414586> [in English].

6. Torres, J. C., Infante, A. & Torres, P. V. (2015). Mobile learning: perspectives. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12 (1), 38–49. <http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v12i1.1944> [in English].

7. Pietsch, M., Tulowitzki, P. & Cramer, C. (2022). Innovating teaching and instruction in turbulent times: The dynamics of principals' exploration and exploitation activities. *Journal of Educational Change*, 24, 549–581. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09458-2> [in English].

8. Brammer, S. & Clark, T. (2020). COVID-19 and Management Education: Reflections on Challenges, Opportunities, and Potential Futures. *British Journal of Management*, 31, 453–456. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12425> [in English].

9. Patra, S. K., Sundaray, B. K. & Mahapatra, D. M. (2021). Are university teachers ready to use and adopt e-learning system? An empirical substantiation during COVID-19 pandemic. *QAE*, 29(4), 509–522. <https://doi.org/10.1108/QAE-12-2020-0146> [in English].

10. Barak, D., Aizenberg, M. & Zilka, G. C. (2023). Changing trends in remote teaching among instructors in higher education in the shadow of the coronavirus crisis. *QAE*, 31(2), 215–229. <https://doi.org/10.1108/QAE-01-2022-0027> [in English].

11. Dumans'ka, T. V. (2020). Onlajn-servisy dlia dystantsijnoho navchannia matematyky studentiv vyshiv: perevahy i nedoliky [Online services for distance learning of mathematics for students of universities: advantages and disadvantages]. *Fizyko-matematychna osvita*. 3(25), 1, 44–48. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-025-3-007> [in Ukrainian].

12. Cacault, M. P. et al. (2021). Distance Learning in Higher Education: Evidence from a Randomized Experiment. *Journal of the European Economic Association*, 19, 4, 2322–2372. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvaa060> [in English].

13. Shylyna, N. Ye. (2021). Dystantsijne navchannia v umovakh pandemii: trudnoschi ta perevahy [Distance learning in a pandemic: difficulties and advantages].

Naukovyj visnyk Pivdennoukrains'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyns'koho, 1(134), 16–23. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2021-1-2> [in Ukrainian].

14. Celestino, E. H. & Noronha, A. B. (2021). Blended learning: a systematic review of advantages and disadvantages in students' perceptions and impacts on higher education institutes. *Administração: Ensino e Pesquisa Rio de Janeiro*, 22 (1), 31–63. <https://doi.org/10.13058/raep.2021.v22n1.1915> [in English].

15. Rughoobur-Seetah, S. & Hosanoo, Z. A. (2021). An evaluation of the impact of confinement on the quality of e-learning in higher education institutions. *QAE*, 29(4), 422–444. <https://doi.org/10.1108/QAE-03-2021-0043> [in English].

16. Altakhaineh, A. R. M. & Nser, K. K. (2023). The impact of the physical environment on the quality of distance education. *QAE*, 31(3), 504–519. <https://doi.org/10.1108/QAE-09-2022-0163> [in English].

17. Trofymenko, V. I., Kudzinovs'ka, I. P., & Shkvarnyts'ka, T. Yu. (2021). Vykorystannia informatsijnykh tekhnolohij pry navchanni matematychnykh dystsyplin [Use of information technologies in teaching mathematical disciplines]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, 198, 185–189. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-198-185-189> [in Ukrainian].

18. Kovalenko, A. (2021). Dystantsijne navchannia inozemnoi movy za umov pandemii: spetsyfika form i metodiv roboty [Distance Learning of a Foreign Language in Pandemic Conditions: Specifics of Forms and Methods of Work]. *Aktual'ni pytannia humanitarnykh nauk*, 3(35), 250–255. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-3-37> [in Ukrainian].

19. Adebayo, E. O. & Ayorinde, I. T. (2022). Efficacy of Assistive Technology for Improved Teaching and Learning in Computer Science. *IJEME*, 12, 5, 9–17. <https://doi.org/10.5815/ijeme.2022.05.02> [in English].

20. Mel'nyk, A. I. (2022). Problemy vykorystannia elementiv dystantsijnoho navchannia v umovakh voiennoho stanu [Problems of using elements of distance learning under martial law]. *Visnyk KNLU. Pedahohika ta psykholohiia*, 37, 64–75. <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022> [in Ukrainian].

21. Medina, L. C. (2018). Blended learning: deficits and prospects in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34 (1), 42–56. <https://doi.org/10.14742/ajet.3100> [in English].

22. Han, X., Wang, Y. & Jiang, L. (2019). Towards a framework for an institution-wide quantitative assessment of teachers' online participation in blended learning implementation. *The Internet and Higher Education*, 42, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.03.003> [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 25.09.2025

доопрацьована 25.10.2025

прийнята до друку 04.11.2025

ВПЛИВ АСПЕКТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Володимир Сенік

Національний університет “Львівська політехніка”

вул. С. Бандери, 12, Львів, Україна, 79013

v.v.senyk@gmail.com

Метою цього дослідження є створення передумов для ефективного використання елементів дистанційного навчання у процесі надання якісних освітніх послуг шляхом формування професійних компетентностей у фахівців з інформаційних технологій. Використано різні методи наукового пізнання, однак основним є статистичний метод опрацювання кількісних даних, отриманих за результатами опитування 85 здобувачів вищої освіти спеціальності “інформаційні системи та технології” у Західному регіоні України (у Львівському державному університеті внутрішніх справ та в Національному університеті “Львівська політехніка”). Дослідження підтвердило, що застосування організації освітнього процесу із застосуванням елементів дистанційного навчання є ефективним підходом для забезпечення якості освіти через формування професійних компетентностей майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. Частка цих елементів може становити 30–60 % навчального часу і залежить від різних аспектів освітнього процесу. Одним із головних аспектів, який впливає на величину зазначеного показника під час підготовки фахівців з інформаційних технологій, є належність окремих освітніх компонент до наукових напрямів: гуманітарних чи фізико-математичних. Отримані результати закладають підґрунтя для подальших досліджень впливу окремих аспектів дистанційного навчання на формування професійних компетентностей фахівців у галузі інформаційних технологій, інших галузей знань та до внесення відповідних змін у освітньо-професійні програми підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій. Результати цього дослідження заповнюють прогалину в сучасній літературі, надаючи емпіричні дані для подальших досліджень проблеми застосування елементів організації освітнього процесу у дистанційному форматі з метою забезпечення якості освіти під час підготовки фахівців різних галузей знань.

Ключові слова: вища освіта, якість освіти, змішане (гібридне) навчання, інформаційні технології, освітні компетентності, елементи дистанційного навчання.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Анна Войтович¹, Анна Собчук²

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005*

¹anna.voytovych@lnu.edu.ua;

²anna.sobchuk@lnu.edu.ua

Досліджено особливості професійної комунікації вчителя початкової школи в контексті трансформацій сучасної освіти, зокрема вплив інформаційних технологій, змін освітніх стандартів та принципів Нової української школи. Акцентовано на значенні педагогічної комунікації як основного чинника формування партнерських відносин між учителем, учнями, батьками та колегами. Проаналізовано семантичні особливості понять “комунікація” та “спілкування”, їхні функції та взаємозв’язок у педагогічному процесі. Значну увагу приділено ролі невербальної комунікації (жести, міміка, інтонація, погляд) як ефективного інструменту передавання інформації та емоційного контакту з молодшими школярами, що сприяє створенню довірливого та комфортного навчального середовища. Розглянуто функції педагогічного спілкування (контактна, спонукальна, координаційна, пізнавальна, експресивна, організаційна тощо) як систему, що забезпечує розвиток особистості дитини. Особливу увагу приділено впливу педагогічної майстерності на якість комунікації, зокрема застосуванню невербальних засобів, які допомагають учням краще сприймати інформацію та сприяють емоційному комфорту. Підкреслено важливість формування комунікативної компетентності вчителя як умови ефективної педагогічної діяльності та якісного освітнього процесу. Наведено теоретичні підходи, а також практичні рекомендації щодо застосування вербальних і невербальних засобів у спілкуванні з молодшими школярами в умовах Нової української школи. Висловлено думку про необхідність подальших досліджень з метою вдосконалення комунікативних методик у початковій освіті та підвищення педагогічної майстерності вчителів. Досліджено, що розвиток професійної комунікації вчителя початкової школи суттєво впливає на формування позитивного освітнього середовища та успішність освітнього процесу.

Ключові слова: професійна комунікація, педагогічне спілкування, вчитель початкових класів, комунікативна компетентність, невербальна комунікація, Нова українська школа, освітнє середовище, партнерська взаємодія.

Постановка проблеми. Сучасна освіта зазнає значних трансформацій, що зумовлені розвитком інформаційних технологій, змінами в освітніх стандартах та зростаючими вимогами до педагогічної майстерності. В цьому контексті професійна комунікація фахівців початкової освіти набуває особливої

актуальності. Вона є важливою у взаємодії з учнями, батьками та колегами, а також сприяє формуванню сприятливого навчального середовища.

У Законі України “Про освіту”, Державному стандарті початкової освіти та Концепції “Нова українська школа” наголошено, що сучасна початкова освіта повинна ґрунтуватися на принципах педагогіки партнерства. Ініціатором партнерських відносин в освітньому середовищі є вчитель початкових класів, який професійно підготовлений до освітньої діяльності та розуміє важливість ефективної комунікації у взаємодії з учнями, батьками й колегами. Комунікація педагога є основним елементом його професійної діяльності, а партнерський підхід до спілкування забезпечує успішне виконання освітніх завдань. Такий підхід сприяє створенню сприятливого освітнього середовища, у якому кожна дитина може розвивати свої здібності та отримувати якісну освіту.

Сучасні реалії значно підвищують значення комунікації як головного чинника забезпечення якості освіти, яка є інструментом передання знань, формування навичок і виховання цінностей, забезпечуючи зворотний зв’язок між усіма учасниками освітнього процесу – вчителями, учнями, батьками та адміністрацією. Ефективна комунікація стає стратегічним ресурсом, що сприяє досягненню якісних змін у системі освіти, вдосконаленню освітніх програм, підвищенню професійної компетентності педагогів і створенню сприятливого навчального середовища. Як зазначає Нестеренко Л. (2021, с. 207), якісна комунікація позитивно впливає на ефективність освітнього процесу, сприяє розвитку інноваційних методів навчання та забезпечує високі стандарти освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної комунікації вчителя початкової освіти ще не отримало комплексного вивчення, проте окремі його аспекти є надзвичайно важливими для нашого дослідження. Зокрема, варто звернути увагу на такі напрями: типи слухання (Нестеренко Л., 2021; Кость С., 2024; Пасинок Г., 2012); педагогічна комунікація (Фенцик О., 2019; Крохмальна Г., 2021); особливості педагогічного спілкування (Лисевич О., 2010; Шевченко О., 2015; Розумна Т., 2019; Ісаєва С., Соловей Н., 2022; Кухта М. І., Маляр Л. В., 2021; Колосова С., 2017); комунікативна культура педагога (Басюк Н., 2014; Онищенко І., 2010, 2014; Дусь Н., 2005; Усатий В., 2000, 2001); педагогічна майстерність педагога (Мачинська Н., 2022; Яремчук Н., 2022; Голярдик Н. А., Дика Л. Л., 2014; Тоба М., 1999); а також формування професійної мовнокомунікативної компетенції (Симоненко Т., 2007; Волкова Н., 2006) та ін.

Мета статті – дослідження особливостей професійної комунікації вчителя початкової школи, зокрема, аналіз понять “комунікація” та “спілкування” в педагогічному контексті, виявлення функцій педагогічного спілкування та значення невербальної комунікації в освітньому процесі, а також обґрунтування ролі комунікативної компетентності як одного з головних чинників ефективної педагогічної діяльності в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо семантичні особливості основних термінів дослідження – “комунікація” і “спілкування”, які часто використовують як синонімічні. У науковій літературі існує багато визначень терміна “спілкування”, пояснені його багатовимірністю та важливістю цього поняття для соціуму. Дослідники трактують цей термін по-різному: одні розглядають спілкування як невід’ємну частину суспільного життя та міжособистісних контактів, інші – як процес обміну інформацією, взаємодії та взаємного сприйняття людей, а дехто – з погляду його функцій та цілей. Узагальнюючи наукові підходи, можна стверджувати, що спілкування є багатовимірним феноменом [2, с. 234].

Розглянемо кілька формулювань цього поняття:

Спілкування – це складний процес налагодження та розвитку міжособистісних контактів, що передбачає взаємодію, обмін думками, емоціями та волевиявленнями з метою інформування [13, с. 432].

Спілкування – це взаємні стосунки, діловий або дружній зв’язок [4, с. 1543].

Найбільш повне визначення поняття “спілкування” пропонує сучасний львівський мовознавець Ф. С. Бацевич.

Спілкування – це сукупність зв’язків і взаємодій між людьми, суспільними групами та окремими особистостями, у процесі яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності [2, с. 324].

Спілкування – це складний, багатогранний процес встановлення міжособистісних контактів, що сприяє формуванню та розвитку соціальних відносин [10, с. 56].

Попри те, що поняття “спілкування” часто ототожнюють із “комунікацією”, ці терміни не є тотожними. У сучасній лінгвістиці існує понад 100 визначень комунікації, що відображає її різноманітні форми, специфіку цілей і механізми передавання інформації.

Комунікація – це цілеспрямований обмін інформацією в межах різноманітних процесів спілкування. Вона передбачає взаємодію з конкретною метою [4, с. 1043], що дає підстави розглядати професійну комунікацію як окремий феномен.

Зауважимо, що у статті ми трактуємо терміни “комунікація” та “спілкування” як синонімічні, акцентуючи увагу на процесах соціальної взаємодії, що проявляються через мовне вираження.

Цей підхід підтверджується думкою Фенцик О. (2019), яка зазначає: “Попри суттєві відмінності між поняттями “спілкування” та “комунікація”, обидва вони об’єднані спільним визначенням – “педагогічна”. Це означає, що і “педагогічна комунікація”, і “педагогічне спілкування” передбачають взаємодію педагога з учасниками освітнього процесу, тобто спілкування-діалог. Іншими словами, основою педагогічної комунікації є саме діалогічне спілкування із

застосуванням різних засобів передачі інформації. Як педагогічне спілкування, так і педагогічна комунікація мають спільні риси: взаємодію педагога з учнями (студентами) та використання різних форм інформаційного обміну” [12, с. 9].

Пасинок Г. В. (2012) визначає педагогічне спілкування як взаємодію учасників педагогічного процесу, що має на меті суттєві зміни у їхніх властивостях, станах і поведінці [10, с. 114].

На думку О. Фенцик, педагогічна комунікація – це цілеспрямована взаємодія педагога зі здобувачами освіти, яка передбачає обмін інформацією, регулювання педагогічних стосунків, налагодження позитивного психологічного клімату та емоційного контакту. Така взаємодія відбувається за допомогою різних засобів комунікації [12, с. 9].

Колосова С. (2017) під педагогічним спілкуванням розуміє професійну взаємодію педагога з учнями як у межах навчального процесу, так і поза ним, що спрямована на створення комфортного психологічного середовища [8, с. 58, 59].

Бех І. наголошує, що освітній процес є складною, багаторівневою системою мовленнєвого спілкування, оскільки мовленнєва взаємодія відіграє вирішальну роль у формуванні вищих психічних функцій [3, с. 165]. На його думку, основною функцією такого спілкування є особистісний розвиток, саме тому його називають “педагогічним спілкуванням”, а точніше – “педагогічним (зокрема виховним) діалогом”.

Тоба М. розглядає педагогічне спілкування як різновид професійної взаємодії, у процесі якої виникає соціально-психологічний контакт між учителем і учнями. Така взаємодія охоплює не лише обмін інформацією, а й виховні впливи, стимулювання навчальної мотивації та творчого підходу до засвоєння знань. Структурно педагогічне спілкування, за Тобою, містить зовнішній (поведінковий, операційний) та внутрішній (мотиваційно-смысловий, ціннісний) рівні, при цьому саме внутрішній компонент має важливе значення [11, с. 11].

Кухта М. І. та Маляр Л. В. вважають проблему професійного педагогічного спілкування однією з головних у підготовці майбутнього вчителя. Вони наголошують, що всі складові освітнього процесу – навчання, виховання, розвиток і соціалізація – нерозривно пов’язані зі спілкуванням. Отже, ще в період навчання у закладі вищої освіти студент має опанувати педагогічне спілкування як: 1) інструмент реалізації триєдиної мети освіти (дидактичної, виховної, розвивальної); 2) засіб власного професійного саморозвитку і вдосконалення [9, с. 4].

Педагогічне спілкування у початковій школі ґрунтується, насамперед, на партнерських відносинах. Це означає моральну рівність між учителем і учнем, що втілюється в гуманістичному підході до дитини. Учителю сприймає молодшого школяра не лише як об’єкт навчання, а й як унікальну особистість, яка заслуговує на повагу, довіру, підтримку та віру у свої сили і здібності.

Важливо брати до уваги інтереси, потреби та природне прагнення дитини до самовираження і самоствердження [7].

Другий важливий аспект педагогічного спілкування – це змістовний обмін інформацією, який повинен бути цікавим і значущим як для вчителя, так і для учнів. Це акцентує увагу на особистості самого педагога, який має прагнути до професійного і творчого саморозвитку. Адже саме вчитель створює атмосферу довіри, відкритості та взаєморозуміння. У дітей молодшого шкільного віку простежується особливий спосіб сприймання світу, який відрізняється від дорослого. Урахування вікових і психологічних особливостей молодших школярів є запорукою формування справжнього партнерства у щоденному педагогічному спілкуванні [7].

Ефективність професійної діяльності вчителя початкових класів значною мірою залежить від його вміння налагоджувати продуктивну комунікацію з усіма учасниками освітнього процесу. Педагогічна комунікація вчителя з учнями, їхніми батьками та колегами – це не просто обмін інформацією, а цілеспрямована форма взаємодії, яка сприяє покращенню якості навчального процесу. Це спілкування містить налагодження контакту з учнями, розуміння їхніх потреб, обмін думками, емоціями, пояснення дій та коментування ситуацій, що виникають під час уроків і поза ними. Таке спілкування не обмежується лише межами навчального заняття – воно продовжується у повсякденному шкільному житті та впливає на атмосферу в класі, рівень довіри та взаєморозуміння. Крім того, педагогічне спілкування слугує важливим засобом самопізнання та професійного розвитку як учителя, так і учнів. Воно підтримує позитивний психологічний клімат, сприяє формуванню партнерських стосунків і створює умови для особистісного зростання кожного учасника освітнього процесу.

Педагогічне спілкування виконує чимало основних функцій, які забезпечують ефективну взаємодію між вихователем і дітьми. Дослідниця Пасинок Г. В. (2012) виокремлює низку функцій, короткий аналіз яких подано нижче.

Контактна функція передбачає налагодження взаємного контакту між вчителем і дітьми, створення стану обопільної готовності до сприйняття та передання інформації. Це охоплює використання зрозумілої для дітей мови, жестів, емоцій, а також невербальних елементів, таких як міміка, погляд і фізична присутність, що сприяють формуванню довірливих стосунків.

Спонукальна функція спрямована на стимулювання активності дітей у навчальній діяльності, орієнтацію їх на певні дії та вчинки. Вихователь заохочує дітей до навчання та розвитку через похвалу, позитивне ставлення, цікаві завдання та ігри, формуючи у них мотивацію до саморозвитку.

Координаційна функція забезпечує узгодження дій для результативної колективної діяльності з метою досягнення спільної мети. Вчитель організовує групову роботу, розподіляє ролі та завдання, контролює процес взаємодії між

дітьми, що сприяє розвитку навичок співпраці, колективної відповідальності та вміння працювати в команді.

Пізнавальна функція спрямована на сприйняття нових знань або уточнення вже відомих. Учитель допомагає дітям пізнавати навколишній світ, розвиває їхні когнітивні здібності через освітній процес, розвивальні ігри, експерименти та спостереження.

Експресивна функція полягає в емоційному впливі на дітей. Вчитель викликає в дітей певні емоції та переживання через виразні інтонації, міміку, спільне виконання пісень та танців, що сприяє емоційному розвитку.

Функція налагодження взаємин містить усвідомлення вчителем своєї ролі у створенні доброзичливих і щирих відносин з дітьми, колегами та батьками. Він налагоджує партнерську взаємодію, забезпечуючи підтримку та допомогу, сприяючи створенню довірливих відносин.

Функція організації впливу спрямована на забезпечення запланованих змін у душевному стані, поведінці, досвіді та мотиваційній сфері дітей. Вчитель використовує різні методи та підходи для впливу на розвиток дітей, формування їхніх моральних та етичних цінностей, сприяючи соціалізації.

Управлінська функція передбачає керування поведінкою та діями дітей. Вчитель демонструє відповідальність, послідовність та чіткість у своїх діях, адаптуючи підходи залежно від ситуації та індивідуальних особливостей кожної дитини [10, с. 115].

Ці функції педагогічного спілкування тісно взаємопов'язані та взаємодоповнюють одна одну, створюючи цілісну систему, що сприяє формуванню сприятливого освітнього середовища. Таке середовище не лише забезпечує ефективне передання знань, а й підтримує емоційний комфорт, взаєморозуміння та довіру між учасниками освітнього процесу. Завдяки цьому діти мають можливість розвивати свої когнітивні, емоційні та соціальні навички, що є основою для їхньої самореалізації та становлення як особистостей.

Учні початкової школи, ще не оволодівши повною мовленнєвою компетентністю, краще сприймають інформацію не через слова, а завдяки тону голосу, міміці, погляду й жестам учителя. Саме ці невербальні засоби допомагають їм уловити емоційний зміст висловлювання та зрозуміти наміри педагога. Як засвідчують численні дослідження, основну частину людського спілкування становлять саме невербальні сигнали: лише 7 % інформації передається словами, тоді як 38 – тоном голосу, а 55 – через вираз обличчя. Молодші діти особливо чутливі до таких емоційних сигналів і схильні довіряти їм більше, ніж змісту сказаного, адже їхній мозок насамперед реагує на голосові й візуальні стимули. Гражевська О. (2020) зазначає, що учні молодшого шкільного віку, з огляду на психологічні особливості, більш чуттєві до невербальних сигналів комунікації, порівняно з більш дорослими школярами. Більша кількість інформації зчитується дитиною з обличчя (міміки), жестів, тобто зовнішніх проявів педагога. Для учнів початкової школи набагато

інформативнішим, ніж вербальне спілкування, є невербальний аспект звернень учителя. Тому вчитель початкової школи має оволодіти прийомами невербальної комунікації, що є запорукою ефективного спілкування з учнями [6, с. 25].

Вітюк В. (2024) зазначає про те, що в процесі взаємодії вчителя зі здобувачами освіти важливу роль відіграють невербальні засоби комунікації (манери, жести, міміка, погляд, зовнішній вигляд, поза, вміння тримати дистанцію та ін.), адже компетентний учитель повинен не тільки досконало знати свій предмет, а й вміти володіти своїм голосом, контролювати міміку, жести, погляд, рухи під час уроку. Тому вміле використання засобів невербальної комунікації в освітньому процесі є важливим складником педагогічної майстерності вчителя Нової української школи. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мовлення є основним, але не єдиним засобом спілкування. Вербальну комунікацію супроводжує, доповнює, а в деяких випадках заміняє невербальне спілкування [5, с. 36].

Нам імпонує визначення Ф. Бацевича, який трактує невербальні засоби спілкування як частину комунікативного коду, що має не мовну, а знакову природу. Ці сигнали, поряд із вербальними, формують інтегровану систему передавання і сприйняття повідомлень, де кожен елемент виконує важливу роль у створенні змісту [1, с. 64].

Отже, невербальні механізми – жести, міміка, пози – не просто доповнюють слова, а активно кодують й передають значення у спілкуванні.

У широкому розумінні невербальна комунікація охоплює всі види невербальних знакових систем, за допомогою яких передається інформація без використання мови. До таких засобів належать погляд, міміка, жести, постава, інтонація, просторове розміщення, зовнішній вигляд, а також використання різноманітних предметів. Це комплекс невербальних сигналів, через які відбувається обмін змістом поза межами вербального мовлення.

У вужчому значенні поняття “невербальна комунікація” стосується експресивних проявів – конкретних рухів і виражальних жестів, що виникають під час спілкування. Серед них – жестикуляція, міміка, погляд, положення тіла, хода, які миттєво зчитуються співрозмовником і мають вагоме значення у передаванні емоцій та значення без слів.

Невербальна комунікація є найдавнішою формою людської взаємодії. Завдовго до появи мовних систем люди виражали свої почуття, наміри та емоції саме через інтонацію, жести, міміку, позу й погляд – універсальні способи спілкування, зрозумілі незалежно від мовних бар’єрів. У ХХ столітті психологи, педагоги та мовознавці почали досліджувати ці невербальні засоби більш системно. Вони виявили, що в різних культурах виникли особливі соціальні моделі невербальної поведінки, які відіграють важливу роль у щоденній взаємодії. Наприклад, в американській культурі широко розповсюджена “активна посмішка” – навіть коли людина не відчуває особистої радості, вона

посміхається, аби показати відкритість і доброзичливість. Така посмішка часто несе моральний меседж: “Я вдячний за нашу зустріч і готовий зробити щось добре”. Натомість у японській культурі посмішка виконує захисну функцію. Вважається важливим не показувати своїх негативних емоцій, аби не засмучувати інших, тому навіть у стані дискомфорту люди часто зберігають ввічливу посмішку, яка слугує “емоційною бронею”, аби зберегти внутрішню гармонію та взаємоповагу.

На наш погляд, доброзичливий і підтримувальний тон голосу вчителя сприяє налаштуванню дітей на співпрацю й створює позитивну атмосферу в класі. Натомість різкий або надмірно контрольований тон може знижувати рівень довіри учнів до педагога та негативно впливати на їхню самооцінку. Для молодших школярів особливо важливо відчувати емоційну безпеку, і саме інтонація відіграє в цьому головну роль. Дружня міміка, теплий погляд, доброзичливі жести формують атмосферу довіри між учителем і дітьми. Молодші учні активно зчитують невербальні сигнали – міміку, пози, зоровий контакт – і легко вловлюють, коли педагог справді зацікавлений і спокійний, а коли – байдужий чи напружений. Крім того, жести є ефективним інструментом для пояснення складних або абстрактних понять, що робить навчання більш доступним і зрозумілим. Підтверджує наші міркування теза Вітюк В.: посмішка, яку здавна активно використовують в американській та японській традиціях невербальної комунікації, сучасному учителю НУШ додаватиме привабливості, впевненості в собі, створюватиме враження довіри та успішності, адже уважний погляд, доброзичлива посмішка, привітні жести завжди діють позитивно. Корисним і важливим для вчителя є використання позитивних, відкритих жестів для успішного спілкування зі здобувачами освіти, які допоможуть створити комфортну атмосферу та доброзичливий мікроклімат у класі [5, с. 36].

Загалом невеликий жест учителя чи теплий погляд можуть змінити атмосферу уроку, тон голосу підсилює значення слів, а міміка може замінити пояснення, ефективна невербальна комунікація сприяє концентрації, розвитку емпатії та загальній позитивній налаштованості класу. Навіть коротка пауза із відповідним поглядом може зупинити зайвий шум, показуючи, що педагог чує та розуміє учнів. Отже, невербальна комунікація – це стратегія не менш важлива, ніж слова.

Значення невербальної комунікації для вчителя початкової школи складно переоцінити. Невербальні засоби спілкування – це не лише ефективний і потужний інструмент передавання знань учням, що акцентують увагу дітей на головному і сприяють поліпшенню сприйняття інформації школярами, а також дає змогу регулювати міжособистісні відносини через розуміння емоційного настрою як окремого учня, так і класу загалом, їх ставлення до навчання та запропонованій форми роботи [6, с. 26].

Висновки. Професійна комунікація вчителя початкової школи є одним із головних чинників успішної педагогічної діяльності та якості освітнього

процесу. У сучасних умовах реформування освіти та впровадження принципів Нової української школи особливого значення набуває формування високого рівня комунікативної компетентності педагога, яка містить як вербальні, так і невербальні засоби взаємодії. Ефективне педагогічне спілкування сприяє створенню партнерських відносин між учителем, учнями, батьками та колегами, формує сприятливий психологічний клімат і забезпечує розвиток особистості дитини. Невербальна комунікація, зокрема жести, міміка, інтонація, відіграє важливу роль у переданні емоційного підтексту і підвищенні ефективності навчального процесу, особливо для молодших школярів, які більш чутливі до таких сигналів. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку та апробацію сучасних методик розвитку комунікативної майстерності педагогів, що дасть змогу підвищити якість початкової освіти та відповісти на виклики сучасності.

-
1. *Бацевич Ф.* Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Вид. центр “Академія”, 2009. 376 с.
 2. *Бацевич Ф.* Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Вид. центр “Академія”, 2010. 344 с.
 3. *Бех І. Д.* Психолого-педагогічні засади розв’язання соціально-моральних задач. Вибрані наукові праці : в 2-х т. Т. 1. Виховання особистості. Чернівці : Букрек, 2015. С. 154–206.
 4. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
 5. *Вітюк В.* Невербальна комунікація у майбутній професійній діяльності вчителя Нової української школи. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2024. № 5. С. 34–38. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.5>.
 6. *Гражевська О. Ю.* Поняття і значення невербальної комунікації для вчителя початкової школи. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. № IV (38). Iss. 77. URL: www.seanewdim.com.
 7. *Зімакова Л. В., Бульбаха Т. М.* Педагогічне спілкування як шлях формування партнерської взаємодії в ЗДО. 2022. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/21270/1/13.pdf>.
 8. *Колосова С. В.* Формування індивідуального стилю професійної діяльності у майбутнього вихователя в процесі фахової підготовки : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. Харків, 2017. 267 с.
 9. *Кухта М. І., Маляр Л. В.* Професійне педагогічне спілкування: методичні рекомендації до практичних занять і самостійної роботи. Ужгород : ДВНЗ “УжНУ”, 2021. 35 с.

10. Пасинок В. Г. Основи культури мовлення : навч. посібник. Київ : “Вид-во «Центр учбової літератури»”, 2012. 184 с.
11. Тоба М. В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування : автореф. дис. ... канд. психол. наук ; 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 1999. 14 с.
12. Педагогічна комунікація: практикум для студентів спеціальності 013 “Початкова освіта” освітнього ступеня магістр / уклад. О. М. Фенчик. Мукачєво, 2019. 162 с. URL: http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/3252/1/Fencik_Pedagogical_communication.pdf.
13. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. 2-ге вид., виправл. і доповн. Київ : Алєрта, 2022. 696 с.

References

1. Batsevych, F. (2009). *Osnovy komunikatyvnoyi linhvistyky* [Fundamentals of Communicative Linguistics]. Kyiv: Vyd. tsentr “Akademiya” [in Ukrainian].
2. Batsevych, F. (2010). *Osnovy komunikatyvnoyi linhvistyky* [Fundamentals of Communicative Linguistics]. Kyiv: Vydavnychyy tsentr “Akademiya” [in Ukrainian].
3. Bekh, I. D. (2015). *Psykhologhho-pedahohichni zasady rozviazannia sotsialno-moralnykh zadach* [Psychological and pedagogical foundations for solving social and moral problems]: *Vybrani naukovy pratsi*, 1. Chernivtsi: Bukrek [in Ukrainian].
4. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoyi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of modern Ukrainian language]: 250000 / uklad. ta hol. red. V. T. Busel. (2005). Kyiv; Irpin: Perun [in Ukrainian].
5. Vityuk, V. (2024). Neverbalna komunikatsiya u maybutnii profesiynii diyalnosti vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly [Non-verbal communication in the future professional activity of teachers in the New Ukrainian School]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 34–38. DOI: [//doi.org/10.32782/apv/2024.5.5](https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.5) [in Ukrainian].
6. Hrazhevska, O. Y. (2016). Ponyattia i znachennia neverbalnoi komunikatsii dlia vchytelia pochatkovoi shkoly [The concept and significance of non-verbal communication for primary school teachers]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 4(38), 77. Retrieved from www.seanewdim.com (<http://www.seanewdim.com> [in Ukrainian]).
7. Zimakova, L. V., & Bulbakha, T. M. (2022). Pedahohichne spilkuвання yak shliakh formuvannia partnerskoi vzaємodii v ZDO [Pedagogical communication as a way of forming partnership interaction in early childhood education institutions]. July 22, 2025, Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/21270/1/13.pdf> [in Ukrainian].
8. Kolosova, S. V. (2017). Formuvannia indyvidualnoho stylu profesiinoi diyalnosti u maibutnoho vykhovatelіa v protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of

an individual style of professional activity in future educators in the process of professional training] (Doctoral dissertation). Kharkiv [in Ukrainian].

9. Kukhta, M. I., & Malyar, L. V. (2021). Profesijne pedahohichne spilkuвання [Professional pedagogical communication]: metodychni rekomendatsii do praktychnykh zanyat i samostiinoi roboty. Uzhhorod: DNVZ "UzhNU" [in Ukrainian].

10. Pasyuk, V. H. (2012). Osnovy kultury movlennia [Fundamentals of speech culture]. Kyiv: Vydavnytstvo "Tsentr uchbovoi literatury" [in Ukrainian].

11. Toba, M. V. (1999). Psykholohichni determinanty dialohovoho pedahohichnoho spilkuвання [Psychological determinants of dialogical pedagogical communication] (Doctoral dissertation). Kyiv [in Ukrainian].

12. Fentsyk, O. M. (Ed.). (2019). Pedahohichna komunikatsiya [Pedagogical communication]: Praktykum dlia studentiv spetsialnosti 013 "Pochatkova osvita" osvitohto stupenia mahistr (162 p.). Mukachevo. July 12, 2025, Retrieved from http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/3252/1/Fencik_Pedagogical_communication.pdf [in Ukrainian].

13. Shevchuk, S. V., & Klymenko, I. V. (2022). Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam [Ukrainian language for professional purposes] (2nd ed., revised and supplemented). Kyiv: Alerta [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 16.09.2025

доопрацьована 06.10.2025

прийнята до друку 19.11.2025

THEORETICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF PRIMARY EDUCATION SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF MODERN CHALLENGES

Anna Voitovych¹, Anna Sobchuk²

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005*

¹*anna.voytovych@lnu.edu.ua;*

²*anna.sobchuk@lnu.edu.ua*

The article analyses the specific features of professional communication of primary school teachers in the context of contemporary educational transformations, particularly the impact of information technologies, changes in educational standards, and the principles of the New Ukrainian School. The study emphasises the role of pedagogical communication as a key factor in fostering partnerships among teachers, students, parents, and colleagues. The semantic nuances of the terms *communication* and *interaction* are examined, along with their functions and interrelation within the pedagogical process. Special attention is given to non-verbal

communication—gestures, facial expressions, intonation, and eye contact—as an effective tool for conveying information and establishing emotional connection with young learners, thereby contributing to a trusting and supportive educational environment. The article analyzes the core functions of pedagogical interaction—contact, motivational, coordinative, cognitive, expressive, and organizational—viewed as an integrated system that supports the child’s personal development. The influence of pedagogical mastery on communication quality is also addressed, with a focus on the application of non-verbal means that enhance comprehension and promote emotional well-being among students. The authors underscore the importance of developing a teacher’s communicative competence as a prerequisite for effective pedagogical activity and a high-quality educational process. The article presents theoretical frameworks as well as practical recommendations for the use of verbal and non-verbal communication with primary school pupils within the New Ukrainian School paradigm. The need for continued research aimed at improving communicative methodologies in primary education and enhancing teachers’ professional competence is highlighted. The findings confirm that the development of professional communication skills in primary school teachers significantly influences the creation of a positive learning environment and the overall success of the educational process.

Keywords: professional communication, pedagogical interaction, primary school teacher, communicative competence, non-verbal communication, New Ukrainian School, educational environment, partnership interaction.

ЦИФРОВИЙ ОСВІТНІЙ КОНТЕНТ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Орест Барабаш

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA-79005
orest.barabash@lnu.edu.ua*

Розглянуто питання якості освітнього середовища в умовах цифровізації всіх освітніх процесів закладу вищої освіти. Виокремлено головні завдання цифровізації в університеті: забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів, автоматизація управлінських процесів, підвищення цифрової грамотності всіх учасників освітнього процесу, гарантування захисту персональних даних і кібербезпеки, продуктивна взаємодія та швидкий зворотний зв'язок між усіма учасниками освітнього процесу.

Визначено сутність понять “цифрове середовище”, “цифрове освітнє середовище”, “цифровий контент”. Зазначено, що для модернізації освітнього процесу та забезпечення якісної підготовки майбутніх педагогів важливою умовою є організування освітнього середовища в університеті з використанням цифрових технологій, ресурсів, інструментів і засобів. Наголошено, що створення цифрового освітнього контенту, який базується на сучасних цифрових технологіях і ресурсах, сприяє якісному навчанню та дослідженню, загальнодоступності навчальних матеріалів, ефективній комунікації між усіма учасниками освітнього процесу.

На основі дослідження наукових праць виокремлено три групи цифрових ресурсів (цифровий контент, цифрові навчальні матеріали, цифрові інструменти). Використання цифрових ресурсів дає змогу викладачам створювати сучасний освітній контент, який в силу своєї інтерактивності, багатою візуалізацією мотивує здобувачів освіти до одержання нових знань, сприяє виробленню навичок роботи з цифровими технологіями. Важливим показником якості цифрового освітнього середовища є використання цифрових платформ, які забезпечують гнучкість в освітніх підходах, оперативний зворотний зв'язок у процесі оцінювання, персоналізоване навчання й асинхронне навчання. Описано можливості цифрових платформ щодо поширення цифрового освітнього контенту.

Ключові слова: освітнє середовище, цифрове освітнє середовище, цифровізація, якість освіти, цифрові ресурси, цифрові інструменти, цифровий освітній контент.

Постановка проблеми. Цифровізація освітнього процесу закладу вищої освіти спрямована на підвищення якості навчання, якості професійної підготовки майбутніх фахівців, максимальну оптимізацію професійно-педагогічної діяльності викладачів, забезпечення ефективної взаємодії за допомогою цифрових інструментів. Інтегруючись у європейський освітній

простір, українська освіта впроваджує основні положення деяких документів: Програма “Цифрова Європа” (DIGITAL/2021–2027) [11], спрямована на підтримку впровадження цифрових технологій та інновацій, забезпечення доступу до цифрової інфраструктури та послуг за пріоритетними напрямками – штучний інтелект, хмарні технології, цифрові навички, інформаційні технології, кібербезпека тощо; “Цифровий компас 2030: європейський шлях для цифрового десятиліття” [12], де акцентовано на важливих цифрових принципах, як-от: універсальний доступ до інтернет-послуг; безпечне та надійне онлайн-середовище; універсальна цифрова освіта та навички для людей щодо можливості брати активну участь у житті суспільства, демократичних процесах; доступ до цифрових систем та пристроїв; етичні принципи для людиноцентричних алгоритмів; захист та розширення прав і можливостей дітей в онлайн-просторі; Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року [8], спрямована на реалізацію таких напрямів – доступність і сучасність цифрового освітнього середовища; використання цифрових технологій в освітньому процесі; оптимізація процесів управління, регулювання та моніторингу; прозорі, зручні та ефективні послуги та процеси у сфері освіти і науки; Концепція розвитку цифрових компетентностей [7], де зазначено здобуття особою цифрової освіти з використанням інформаційних ресурсів, нових освітніх технологій та цифрових освітніх ресурсів, спрямованих на підвищення рівня цифрових навичок та цифрових компетентностей, забезпечення безперервного розвитку професійних цифрових компетентностей тощо.

Отже, цифрова трансформація в системі освіти суттєво впливає на освітнє середовище закладів вищої освіти, яке змінюється згідно з реаліями сьогодення, збагачується новими технологіями, інструментами та засобами навчання. Інновації у закладах вищої освіти щодо цифровізації усіх процесів спрямовані на формування нового змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, удосконалення викладання, форм і методів навчання, впровадження нових освітніх технологій, забезпечення якості освітніх послуг [1, с. 180].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема цифровізації освіти є предметом наукових розвідок науковців, які висвітлюють її в різних аспектах, як-от: формування цифрового освітнього простору та цифрового освітнього середовища (V. Arkorful, В. Биков, Г. Гуревич, О. Овчарук), можливості цифрових технологій, інструментів у підготовці фахівців (О. Антонова, О. Будник, С. Литвинова, Н. Hussein), професійна діяльність педагога в умовах цифрової освіти (А. Гуржій, О. Стойка, О. Стронська, R. Sperling), цифрові платформи у підвищенні якості освіти (Л. Ібрагімова, Т. Лисенко, О. Матяш, М. Садовий), розвиток цифрової компетентності педагога (Н. Морзе, Г. Генсерук, О. Кузьмінська, Р. Пріма, О. Тимченко). Зважаючи на численні розвідки науковців щодо впровадження цифрових технологій та розвитку

цифрового освітнього простору, важливим завданням постає творення якісного цифрового контенту в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Мета статті – висвітлення ролі цифрового освітнього контенту як важливого чинника забезпечення якості освіти і якості цифрового освітнього середовища університету.

Виклад основного матеріалу. Сучасний освітній простір закладу вищої освіти не обмежується використанням LMS та вебсайтів освітніх закладів, його межі ширші та розмиті, до його структури, як окремі компоненти, включені різні сервіси, інструменти. Водночас цифровізація всіх освітніх процесів спрямована на надважливе завдання вищої освіти – забезпечення її якості. У законодавчих документах у галузі освіти якість вищої освіти тлумачено як “відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості” [5]. З огляду на норму Закону щодо умов провадження освітньої діяльності, вважаємо, що однією з таких умов є надання якісних освітніх послуг закладом вищої освіти, зокрема щодо створення освітнього середовища із використання цифрового інструментарію у підготовці майбутніх фахівців.

Головні завдання цифровізації в закладі вищої освіти полягають у:

1) створенні цифрового освітнього контенту, що базується на сучасних цифрових технологіях та ресурсах, сприяє якісному навчанню та дослідженню загальнодоступності навчальних матеріалів, ефективній комунікації між усіма учасниками освітнього процесу;

2) забезпеченні рівного доступу до освітніх ресурсів у контексті розширення можливостей навчання для всіх здобувачів освіти, незалежно від місця проживання чи особливих освітніх потреб;

3) автоматизації управлінських процесів, що передбачає оптимізацію роботи як адміністрації закладу освіти, так і всіх структурних навчальних підрозділів, зокрема щодо створення централізованої бази даних, документообігу, ведення обліку успішності здобувачів освіти й оперативному обміну інформацією;

4) підвищенні цифрової грамотності всіх учасників освітнього процесу, що спрямоване на підвищення рівня цифрової компетентності та опанування новими цифровими технологіями, інструментами, засобами;

5) гарантуванні захисту персональних даних і кібербезпеки, що спрямоване на забезпечення захисту інформаційних систем, контроль за доступом до конфіденційної інформації всіх учасників освітнього процесу, а також навчання основам інформаційної безпеки у цифровому освітньому просторі;

б) продуктивній взаємодії, що передбачає налагодження ефективної комунікації, швидкому зворотному зв'язку між усіма учасниками освітнього процесу.

Така стратегія щодо виконання окреслених завдань дає змогу створити в університеті сучасне, інноваційне і динамічне освітнє середовище, яке відповідає викликам цифрової епохи.

Нова парадигма цифрового навчання вимагає перегляду традиційних підходів [3, с. 13] та створення освітнього середовища, яке спрямоване на задоволення освітніх потреб здобувачів освіти, сприяє їх особистісному розвитку та саморозвитку. Організування освітнього середовища в університеті з використанням цифрових технологій, ресурсів, інструментів і засобів осучаснює освітній процес та дає змогу забезпечити якісну підготовку майбутніх педагогів. “Цифрове середовище – це інтегроване комунікаційне середовище, що містить набір цифрових інструментів та сервісів, використання яких надає можливість користувачам вирішувати життєві та професійні завдання та задовольняти потреби. Цифрові інструменти та сервіси включають інтернет, інші цифрові мережі, комп'ютерні програми та пристрої, пошукові системи, цифровий контент та ресурси, які в сукупності використовуються для забезпечення комунікації та взаємодії між користувачами в цифровому середовищі” [9]. Водночас під цифровим освітнім середовищем дослідники розуміють “штучно створене освітнє середовище, в якому дидактичні цілі навчання, співпраця і комунікація учасників освітнього процесу досягаються шляхом виваженого та доцільного використання цифрових технологій” [10, с. 74].

Основними складовими цифрового освітнього середовища є цифрові ресурси та цифровий контент. Оскільки увагу наших наукових пошуків спрямовано на розкриття значення цифрового освітнього контенту для забезпечення якості освітнього середовища, де власне й проходить підготовка майбутніх фахівців, то важливо визначити деякі методологічні підходи щодо його аналізу. Акцентуватимемо на системному підході, який дає змогу розглянути цифровий освітній контент як важливий елемент цілісної педагогічної системи (мета, цілі, зміст, форми, методи, засоби, результати). Компетентнісний підхід уможливорює формування ключових і базових фахових компетентностей здобувачів вищої освіти в умовах освітнього середовища за допомогою цифрового освітнього контенту. Залучати здобувачів освіти до активної навчально-пізнавальної діяльності в освітньому середовищі дає змогу діяльнісний підхід. Розробляючи цифровий освітній контент, викладачеві важливо враховувати індивідуальні особливості, мотивацію та потреби у самоосвіті здобувачів в освітньому середовищі закладу вищої освіти, що й зможе забезпечити особистісно орієнтований підхід.

Так, під цифровим контентом розуміють будь-яку інформацію, “що створюється, обробляється, зберігається і передається у формі цифрових даних у

певних форматах (тексти, графіка, зображення, відео, музика, вебсторінки, програмне забезпечення, мультимедіа тощо) за допомогою цифрових пристроїв та технологій” [9]. Водночас цифрові ресурси трактують як “будь-які типи ресурсів, які можна передати та/або отримати доступ до них із застосуванням цифрових технологій” [9]. Цифрові ресурси, які активно застосовують в освітньому середовищі закладу вищої освіти – це вебсайти, програми, платформи.

Цифрові ресурси, на переконання науковців [4], охоплюють широкий спектр інструментів, як-от: електронні освітні матеріали, онлайн-платформи, віртуальні симулятори, інтерактивні завдання тощо. Водночас деякі дослідники [13] поділяють цифрові освітні ресурси на три основні групи: 1) цифровий контент, що містить цифрові ресурси, як-от: вебсайти, соціальні мережі, фільми й ігри; 2) цифрові навчальні матеріали, тобто навчальні матеріали дисципліни або її частини, що використовують у аудиторній практиці; 3) цифрові інструменти, що дають можливість працювати у цифровому форматі та містять як цифрове обладнання, так і цифрове програмне забезпечення. Їх застосування в освітньому процесі допомагає забезпечити швидкий доступ до актуальної навчальної інформації, моделювати реальні педагогічні ситуації, формувати навички у здобувачів освіти щодо продуктивної взаємодії.

Використання цифрових ресурсів дає викладачам змогу створювати сучасний освітній контент, який в силу своєї інтерактивності, багатою візуалізацією мотивує здобувачів освіти до одержання нових знань, сприяє виробленню навичок роботи з цифровими технологіями. Наприклад, використання таких платформ, як Kahoot!, Quizlet, Google Forms, допомагають розробляти інтерактивні навчальні завдання, тести й опитування; віртуальні симулятори SimSchool та TeachLivE, уможливають практикування здобувачами освіти навичок щодо розв’язання навчальних завдань у цифровому середовищі; такі цифрові інструменти, як Canva, Adobe Spark, слугують для створення та редагування освітнього контенту й адаптують навчальний матеріал до потреб здобувачів освіти.

Крім того, цифрове освітнє середовище важко уявити без застосування цифрових платформ, які забезпечують гнучкість в освітніх підходах, оперативний зворотний зв’язок в процесі оцінювання, персоналізоване навчання, асинхронне навчання, доступність і задоволення індивідуальних навчальних потреб здобувачів вищої освіти.

Так, науковці В. Кобися, А. Кобися, Л. Куцак [6, с. 260] описали можливості платформ Nearpod (<https://nearpod.com>) та Wooclap (<https://www.wooclap.com/>), які використовують у процесі дистанційного навчання в режимі реального часу для організації ефективної взаємодії, онлайн-комунікації. Функціонал програми Nearpod допомагає перетворити звичні презентації у гейміфіковані інтерактиви та справжнісінькі комп’ютерні ігри. Інтерактивна платформа Wooclap – це інтерактивний конструктор, що має

широкі можливості щодо використання та не вимагає від викладача спеціальних знань під час створення навчальних завдань, освітнього контенту. Цей цифровий інструмент чудово підходить для використання як для аудиторної форми навчання, так і для дистанційного навчання [6, с. 260]. За допомогою цієї платформи викладач має змогу проводити різноманітні тестові опитування щодо моніторингу рівня розуміння здобувачами вищої освіти навчального матеріалу в режимі реального часу. Все це сприяє втіленню принципів прозорості освітнього процесу й об'єктивності оцінювання результатів навчання. В умовах цифрового посередництва (відео, слайди, моделювання тощо) здобувачі освіти мають більший ступінь свободи, що дає змогу під час презентаційних заходів обмінюватися ролями з іншими студентами та з викладачем [2, с. 12].

Висновки. Отже, інтеграція цифрових технологій, ресурсів в освітній процес закладів вищої освіти сприяє його модернізації у контексті гнучкості, інтерактивності, доступності, індивідуалізованості. Цифрові інструменти розширюють можливості щодо персоналізованих траєкторій навчання здобувачів вищої освіти. Цифрові платформи уможливають формування інтерактивного освітнього середовища для колективного навчання, забезпечують ефективний зворотний зв'язок, продуктивну співпрацю й ефективну комунікацію. Використання цифрових платформ, інструментів сприяє мобільному обміну навчальною інформацією, набуттю нових знань здобувачами освіти, стає потужним інструментом у вдосконаленні методів викладання, зокрема щодо забезпечення перетворення текстового навчального матеріалу у візуальний контент, такий як презентації, відео, інфографіка, анімація, що розширює можливості навчання здобувачів вищої освіти через дослідження та відкриття. Водночас розроблення цифрового освітнього контенту за допомогою цифрових платформ, цифрових інструментів стає простішим, а також уможливується його якісне поширення, зберігання, інтеграція, диференціація й адаптація в процес навчання, що є важливим чинником у забезпеченні якості освітнього середовища.

Подальшого дослідження потребує проблема формування цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти.

1. Біляковська О., Герцюк Д. Забезпечення якості професійної підготовки фахівців у галузі освіти в цифровому освітньому просторі університету. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2025. Вип. 42. С. 179–188.

2. Біляковська О. Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах цифровізації освіти. Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. 2023. Вип. 210. С. 10–14.

3. Биков В., Буров О. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2020. Вип. 55. С. 11–22.

4. Борзик О., Чатаєва Л., Клеба А. Цифрові ресурси як засіб розвитку професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Педагогічна академія: наукові записки. 2024. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/376/259>.

5. Закон України “Про вищу освіту”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

6. Кобися В., Кобися А., Куцак Л. Інтернет-освіта – сучасні технології, методи та засоби електронного навчання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2021. Вип. 62. С. 256–265.

7. Концепція розвитку цифрових компетентностей. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>.

8. Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zapros hue-do-gromadskogo-obgovorenn ya>.

9. Опис рамки цифрової компетентності для громадян України. URL: <https://surl.li/uws gzl>

10. Павлова Н. Цифрове освітнє середовище у контексті цифровізації освіти. Collection of Scientific Papers “SCIENTIA”. (July 26, 2024; Zagreb, Croatia). С. 72–75.

11. Програма “Цифрова Європа”. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/ukraina-doluchylasia-do-prohramy-tsyfrova-ievropa-shcho-tse-oznachaie>.

12. Цифровий компас 2030: європейський шлях для цифрового десятиліття. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0118>.

13. Gleisner Villasmil L. The Effects of Influencing Factors on Upper Secondary School Teachers’ Use of Digital Learning Resources for Teaching. Computers and Education Open. 2024. Vol. 7. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100210>.

References

1. Bilyakovska, O., Hertsiuk, D. (2025). Zabezpechennia yakosti profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u haluzi osvity v tsyfrovomu osvitnomu prostori universytetu. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna*, 42, 179–188 [in Ukrainian].

2. Bilyakovska, O. (2023). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv v umovakh tsyfrovizatsii osvity. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, 210, 10–14 [in Ukrainian].
3. Bykov, V., Burov, O. (2020). Tsyfrove navchalne seredovyshe: novi tekhnolohii ta vymohy do zdobuvachiv znan. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 55, 11–22 [in Ukrainian].
4. Borzyk, O., Chataieva, L., Klieba, A. (2024). Tsyfrovi resursy yak zasib rozvytku profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky*. Retrieved from <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/376/259> [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu”. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
6. Kobysia, V., Kobysia, A., Kutsak, L. (2021). Internet-osvita – suchasni tekhnolohii, metody ta zasoby elektronnoho navchannia. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 62, 256–265 [in Ukrainian].
7. Kontsepsiia rozvytku tsyfrovyykh kompetentnostei. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
8. Kontsepsiia tsyfrovoy transformatsii osvity i nauky na period do 2026 roku. <https://mon.gov.ua/news/kontsepsiya-tsifrovoy-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshe-do-gromadskogo-obgovorennia> [in Ukrainian].
9. Opyt ramky tsyfrovoy kompetentnosti dlia hromadian Ukrainy. Retrieved from <https://surl.li/uwsgzl> [in Ukrainian].
10. Pavlova, N. (2024). Tsyfrove osvithie seredovyshe u konteksti tsyfrovizatsii osvity. Collection of Scientific Papers “SCIENTIA”, 72–75 [in Ukrainian].
11. Prohrama “Tsyfrova Yevropa”. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/news/ukraina-doluchylasia-do-prohramy-tyfrova-ievropa-shcho-tse-oznachaie> [in Ukrainian].
12. Tsyfrovyi kompas 2030: yevropeyskyi shliakh dlia tsyfrovoho desiatylittia. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0118> [in Ukrainian].
13. Gleisner Villasmil, L. (2024). The Effects of Influencing Factors on Upper Secondary School Teachers’ Use of Digital Learning Resources for Teaching. Computers and Education Open, 7. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100210> [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 28.09.2025

доопрацьована 20.10.2025

прийнята до друку 02.11.2025

**DIGITAL EDUCATIONAL CONTENT AS A FACTOR IN ENSURING
THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION****Orest Barabash**

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
orest.barabash@lnu.edu.ua*

The article examines the issue of the quality of the educational environment in the context of the digitalization of all educational processes within a higher education institution. The main tasks of digitalization in the university are highlighted: ensuring equal access to academic resources, automating administrative processes, improving the digital literacy of all participants in the educational process, guaranteeing the protection of personal data and cybersecurity, fostering productive interaction, and providing prompt feedback among all participants in the educational process.

The essence of “digital environment”, “digital educational environment”, and “digital content” is defined. It is noted that, for the modernisation of the educational process and the provision of high-quality training for future educators, an essential condition is the use of digital technologies, resources, tools, and means in organising the university’s educational environment. It is emphasised that creating digital educational content based on modern digital technologies and resources contributes to quality learning and research, universal accessibility of learning materials, and effective communication among all participants in the educational process.

Based on the analysis of scientific studies, three groups of digital resources are distinguished: digital content, digital learning materials, and digital tools. The use of digital resources enables teachers to create modern educational content, which, due to its interactivity and rich visualization, motivates learners to acquire new knowledge and fosters the development of digital technology skills. An important indicator of the quality of a digital educational environment is the use of digital platforms that provide flexibility in educational approaches, prompt feedback in the assessment process, personalized learning, and asynchronous learning. The capabilities of digital platforms for disseminating digital educational content are also described.

Keywords: educational environment, digital educational environment, digitalization, quality of education, digital resources, digital tools, digital educational content.

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНО ПРЕДМЕТНО-ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Світлана Лозинська¹, Наталія Вінарчук²

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005*

¹svitlana.lozynska@lnu.edu.ua;

²nataliia.vinarchuk@lnu.edu.ua

Статтю присвячено дослідженню особливостей створення розвивального предметно-ігрового середовища в закладі дошкільної освіти. Проблема вдосконалення середовища і якості дошкільної освіти загалом у XXI ст. залишається актуальною. Вона потребує комплексного і системного підходу до вирішення. Формування розвивального простору – це безперервний процес і систематична робота, адже важливо вчасно реагувати на нові життєві виклики і шукати можливості та ресурси для того, щоб задовольнити індивідуальні потреби усіх учасників освітнього процесу (педагогічних працівників, батьків та дітей).

Згідно із новим Законом України, статті 35 “Про дошкільну освіту”, крім традиційних типів закладів дошкільної освіти, відкриватимуться також нові: сімейні дитячі садки (свої діти + діти друзів/сусідів), мобільні дитячі садки (для дітей з віддалених населених пунктів), центри педагогічного партнерства (діти від народження разом з батьками) та “школи супергероїв” (дитина перебуває на стаціонарному лікуванні та/або реабілітації) [2]. Загалом дитячий садок – це місце, де діти отримують свої перші знання, перші уявлення про соціум, про моделі поведінки в ньому, про дружбу, про любов та й взагалі про навколишній світ. І тому цілком логічно, що це місце повинно бути максимально зручним, комфортним, продуманим і приносити радість. Правильно організоване середовище в цих нових типах закладів дошкільної освіти сприятиме формуванню відповідних навичок, соціалізації, впливатиме на поведінку дітей, вчитиме дисциплінованості та самостійності. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні особливостей розвивального предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти, яке сприяє активізації основних видів діяльності дітей. Статтю спрямовано на проведення аналізу основних засад, завдань і можливостей розвивального предметно-ігрового середовища.

Ключові слова: розвивальне предметно-ігрове середовище, заклад дошкільної освіти, діти дошкільного віку, осередки груп, вихователі.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти одним із важливих завдань є створення безпечного, інноваційного та практичного розвивального середовища закладу дошкільної освіти, спрямованого на підвищення якості освітньої діяльності та необхідних для життя ключових компетентностей дошкільників.

Відповідно до державних документів, що регламентують розвиток дошкільної освіти в Україні, зокрема, Закону України “Про освіту”, Закону України “Про дошкільну освіту” та Базового компонента дошкільної освіти, створення сприятливого освітнього середовища є одним із пріоритетних завдань закладу дошкільної освіти і держави.

Метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок [2].

У Законі України “Про дошкільну освіту” (ст. 11) зазначено, що ЗДО створює безпечні та нешкідливі умови розвитку, виховання та навчання дітей і забезпечує їх дотримання [2].

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти (Державним стандартом дошкільної освіти) побудова освітнього процесу з дітьми дошкільного віку відбувається на основі формування досвіду дитини у спілкуванні з дорослими та однолітками в усіх видах діяльності, які реалізуються в дошкільному віці (предметно-практичній, ігровій, образотворчій, пізнавальній та ін.) в універсальному розвивальному (ігровому) середовищі [1, с. 10]. Створення сприятливого освітнього простору є важливим завданням для педагогів, батьків та суспільства загалом, оскільки це закладає основи для успішного та щасливого життя дітей.

У контексті сучасних змін в освітньому просторі, зростання вимог до якості дошкільної освіти та потреби в індивідуалізованому підході до розвитку дитини дослідження проблеми створення розвивального предметно-ігрового середовища набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвивальне предметно-ігрове середовище закладу дошкільної освіти є фундаментальним для розвитку дитини в найважливіший період її життя, особливо в сучасних умовах, коли суспільство стає більш динамічним та вимогливим до якості освіти.

Аналіз педагогічної спадщини видатних науковців минулого та сучасності засвідчує, що створення сприятливого розвивального предметно-ігрового середовища є головною умовою гармонійного розвитку особистості дитини. М. Монтесорі, С. Русова, Я. Корчак, В. Сухомлинський, Л. Малагуцці, Р. Штайнер [3, с. 10] наголошували на важливості вільного вибору, емоційного комфорту, естетики простору та поваги до дитини як особистості. Сучасні українські дослідники, зокрема О. Байер, Н. Гавриш, К. Крутий, Т. Поніманська та інші, продовжують розробку теоретичних засад і практичних моделей розвивального предметно-ігрового середовища, яке стимулює пізнавальну активність, творчість і соціальну взаємодію дітей [5, с. 49]. Ефективне розвивальне предметно-ігрове середовище – це синтез педагогічної думки, інноваційних підходів та глибокого розуміння потреб сучасної дитини. Реалізація освітнього процесу в універсальному розвивальному предметно-ігровому середовищі, що охоплює різні види дитячої діяльності, є основою для

формування досвіду взаємодії з дорослими та однолітками, що, своєю чергою, закладає фундамент для успішного життя дитини. Однак педагоги не завжди мають достатні знання та навички для проєктування предметно-ігрового середовища, особливо з урахуванням нових освітніх підходів, недостатнім є також розуміння важливості середовища як чинника розвитку компетентностей дитини. Необхідність наукового осмислення та практичного впровадження ефективних моделей предметно-ігрового середовища зумовило потребу в дослідженні педагогічних підходів та практичних рішень, які зможуть забезпечити якісний розвиток дітей дошкільного віку в умовах сучасної освіти.

Мета статті – проаналізувати особливості створення розвивального предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти, яке сприяє активізації основних видів діяльності дітей дошкільного віку, стимулює пізнавальну активність, окреслити позиції, думки практикуючих педагогів щодо цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дитина розвивається, вступаючи в дієві зв'язки з предметами навколишнього середовища, спілкуючись із людьми, навчаючись на власному досвіді та досвіді інших. Спочатку таким середовищем для дитини є найближче довкілля: предмети та явища, які оточують її в сім'ї. З розвитком дитини, її потреб і урізноманітненням діяльності це середовище розширюється. Важливою умовою розумового розвитку, і розвитку загалом, стає активна діяльність дитини в закладі дошкільної освіти. Відповідно до чинних нормативно-правових документів, які регулюють дошкільну освіту на сучасному етапі розвитку нашої держави, організація повноцінного розвивального середовища є одним із важливих завдань, що реалізується в системі суспільного дошкільного виховання. Актуальність зумовлена тим, що правильно сплановане й забезпечене середовище сприяє соціалізації дитини, впливає на всі без винятку сторони її розвитку. У сучасному закладі дошкільної освіти мають бути максимально використані всі можливості для створення розвивального предметно-ігрового середовища, яке б відповідало віковим та індивідуальним особливостям розвитку дітей, середовища, що стимулює різні види діяльності, підтримує емоційну рівновагу, приносить малюкам радість і задоволення, сприяє розвитку творчих здібностей, надає можливість вибору, вчить думати, розв'язувати як прості, так і складні завдання, досягати визначених цілей, знаходити відповіді на запитання, допомагає рухатись, спілкуватись і відпочивати. Зміст розвивального предметно-ігрового середовища має задовольняти всі потреби дитини щодо різних напрямів її розвитку – пізнавального, емоційно-вольового, соціального, комунікативно-мовленнєвого, фізичного тощо.

Проблема дослідження розвивального предметно-ігрового середовища визначається вітчизняними і зарубіжними вченими як одна з найважливіших педагогічних проблем. Аналіз педагогічної, психологічної літератури, педагогічної практики свідчить про інтерес до проблеми формування освітньо-

розвивального середовища, що пов'язане з гуманізацією середовища (І. Песталотці, Я. Корчак, В. Сухомлинський), інтеграцією впливу соціального середовища на розвиток особистості, організацією цілісного виховного процесу в розвивальному середовищі, створенням комфортного середовища закладу (М. Монтессорі, Р. Штайнер) [3].

У всіх гуманістичних теоріях та практиках дошкільного виховання минулих часів, як і сьогодні, проблема формування освітньо-розвивального середовища передбачала створення предметно-ігрового середовища. Марія Монтессорі наголошувала, що без відповідного середовища немає конструктивної діяльності дитини, що оточення дитини – це не просто поєднання предметів для ігор або якогось їх застосування, оточення мусить мати цілісну форму (образ) і орієнтуватись на цілісне сприймання дитини, а не на суму його можливостей [3, с. 10]. Вивчаючи ігрову діяльність дітей у дошкільних закладах, Л. Артемова зазначає, що “предметно-ігрове середовище організується так, щоб кожна дитина мала можливість займатись улюбленою справою. Розміщення матеріалу згідно з зонами дозволяє дітям об'єднуватися в підгрупи за інтересами” [5, с. 53]. Дошкільнята мають можливість реалізувати свої знання про навколишній світ у різноманітних іграх, самостійно обираючи те, що їм для цього потрібне. Як відомо, незаповнене і безбарвне предметно-ігрове середовище негативно впливає на дітей, гальмує розвиток особистості. Перенасичене предметне середовище так само погано впливає на психіку малят. І “тільки періодично поновлюване, варіативне, оптимально організоване предметно-ігрове середовище має розвивальний вплив, спонукає дитину до активної пізнавальної діяльності, позитивно впливає на її емоційну сферу, мобілізує процеси мислення” [5, с. 55].

Розвивальне предметно-ігрове середовище – це сукупність умов, які забезпечують усебічний розвиток дитини; це система матеріальних об'єктів діяльності дитини [5, с. 42].

Оснащення середовища стимулює дитину до практичної діяльності. Створене розвивальне предметно-ігрове середовище для діяльності є основою реалізації завдань освітньої роботи з дітьми. На сучасному етапі в закладах дошкільної освіти педагогічний процес відбувається на основі Базового компонента дошкільної освіти України, реалізуючись через чинні програми розвитку дітей дошкільного віку та інше варіативне програмово-методичне забезпечення. Виконання завдань за цими програмами відбувається на засадах організації повноцінного розвивального середовища, оскільки лише завдяки спеціально організованому розвивально-предметно-ігровому середовищу можна ефективно впливати на розвиток і виховання дітей.

Для створення предметно-ігрового середовища потрібно керуватися низкою важливих принципів. Насамперед середовище має бути поліфункціональним, тобто відкривати безліч можливостей для дітей. Воно повинне не лише підтримувати освітній процес, а й бути багатофункціональним,

здатним задовольнити різноманітні потреби розвитку. Важливо також, щоб середовище було трансформованим, тобто таким, що легко змінюється відповідно до ситуації. Це дає змогу висувати на перший план ту чи іншу функцію простору, на відміну від монофункціональних зон, які жорстко закріплюють певну діяльність за конкретним місцем. Ще одним принципом є варіативність. Відповідно до сучасного освітнього процесу, проєктування предметно-ігрових середовищ має передбачати модельні варіанти для різних типів закладів дошкільної освіти. Такі варіанти слугують прототипами, які педагоги-практики можуть адаптувати та розробляти відповідно до конкретних умов і потреб дітей [3, с. 10].

Завдання та можливості розвивального предметно-ігрового середовища полягають у тому, щоб забезпечити розвиток, виховання і навчання, орієнтуючись на конкретну особистість. Таке середовище сприяє об'єднанню дітей у групи за здібностями та інтересами, стимулює їх до досліджень і випробовування власних ідей через використання різноманітних матеріалів, посібників, атрибутів тощо. Воно допомагає формувати гармонійні стосунки між дитиною та навколишнім світом, заохочує до участі в різних видах діяльності, розвиває здатність здійснювати вибір і сприяє формуванню цілісного світосприйняття.

Формування розвивального предметно-ігрового середовища в закладах дошкільної освіти передбачає створення умов, які сприяють вільній та самостійній діяльності дитини. Важливо забезпечити творчу та комфортну взаємодію між дітьми, а також у процесі їхнього спілкування з вихователями та батьками. Ефективність такого середовища залежить від використання різноманітних методів і засобів, що активізують діяльність дітей і сприяють їх особистісно-орієнтованому розвитку.

Особливу увагу варто приділяти раціональному облаштуванню простору, щоб він був не лише функціональним, а й естетично привабливим та безпечним. Важливо також створити доброзичливу атмосферу, в якій дитина відчуває довіру, має право на активність, на помилку, і де її ініціативність підтримується та заохочується [3, с. 12].

Формування розвивального предметно-ігрового середовища в закладі дошкільної освіти потребує орієнтації на концепцію цілісного розвитку дошкільника. Це передбачає поступову зміну середовища відповідно до вікових особливостей дітей, а також їхніх статевих відмінностей, інтересів і переваг. Простір має бути спрямований на всебічний розвиток особистості, на підтримку індивідуальних потреб та здібностей кожної дитини. Важливо, щоб середовище стимулювало творчі задуми, сприяло прояву індивідуальності та розвитку креативного потенціалу дошкільників.

Розвивальне предметно-ігрове середовище в кожній віковій групі закладу дошкільної освіти має свої особливості, які відповідають потребам дітей на різних етапах розвитку. Для дітей третього року життя важливо забезпечити

достатньо простору, щоб задовольнити їхню природну потребу в активному русі. У четвертому році життя діти потребують насиченого середовища для сюжетно-рольових ігор, яке охоплює предметні та рольові атрибути. П'ятирічні діти вже прагнуть до гри з однолітками, однак водночас потребують можливості усамітнення. У віці шести–семи років середовище має бути спрямоване на розвиток психічних процесів, таких як сприйняття, пам'ять, увага та ін.

Середовище дошкільного закладу складається з природних, соціальних і культурних компонентів. Воно охоплює роботи художників, проєктувальників, конструкторів, майстрів-оздоблювачів – це можуть бути твори мистецтва, меблі, інструменти, предмети прикладного мистецтва, посібники та іграшки. Важливу роль відіграють також продукти діяльності дорослих, зокрема персоналу закладу та батьків: виставки, оформлення інтер'єру, навчальні матеріали. Окрему цінність мають вироби самих дітей – малюнки, аплікації, ліплення, поробки, які не лише прикрашають простір, а й відображають індивідуальність кожної дитини.

Зазвичай групові кімнати – це питома вага загального предметно-ігрового розвивального середовища закладу дошкільної освіти. У ній облаштовують різні осередки (куточки, центри, зони, локації; пропонуємо використовувати термін **“осередки”** – від “осередок – місце зосередження чого-небудь” для діяльності дітей, зважаючи на їхній вік, особливості розвитку, потреби та інтереси) [5, с. 32].

Вважаємо за необхідне надати орієнтовний перелік осередків у груповій кімнаті закладу дошкільної освіти:

Ігровий осередок є важливою складовою предметно-розвивального середовища дошкільного закладу. Він містить кілька функціональних секторів, кожен з яких сприяє розвитку різних видів діяльності дітей:

- Сектор сюжетно-рольових ігор: забезпечує умови для моделювання життєвих ситуацій, розвитку мовлення, соціальних навичок. Наповнення: ляльки, іграшки (тварини, меблі, посуд), килим для ігор.
- Сектор театралізованих ігор: сприяє розвитку творчості, емоційної сфери, уяви. Наповнення: декорації, костюми, маски, елементи театру (ляльковий, тіньовий, пальчиковий).
- Сектор настільних дидактичних ігор: формує логічне мислення, увагу, пам'ять. Наповнення: лото, доміно, мозаїка, дидактичні картки.

Бібліотечний осередок сприяє формуванню читацької культури, розвитку мовлення та пізнавальної активності. Наповнення: полиці з книжками, матеріали для створення книжок, столик, стільці або крісла.

Художній осередок організовується для розвитку образотворчих здібностей, естетичного смаку, дрібної моторики. Наповнення: матеріали для малювання, аплікації, створення колажів, столики-мольберти.

Будівельний осередок сприяє розвитку просторового мислення, уяви, конструктивних навичок. Наповнення: будівельний матеріал різного розміру

(кубики, циліндри, коробки, дошки), допоміжні матеріали (транспорт, фігурки людей і тварин), конструктори (дерев'яні, пластмасові, металеві).

Природознавчий осередок формує у дітей уявлення про навколишній світ, розвиває дослідницькі навички. Наповнення: кімнатні рослини, об'єкти тваринного світу, атласи, карти, гербарії, лупа, мікроскоп, природний матеріал.

Математичний осередок сприяє формуванню елементарних математичних уявлень, логіки, уваги. Наповнення: лічильний матеріал, кубики з цифрами, настільні математичні ігри.

Етнографічний осередок забезпечує ознайомлення з національною культурою, традиціями, обрядами. Наповнення: національна символіка, атрибути для відтворення свят і обрядів.

Музичний осередок сприяє розвитку музичних здібностей, слуху, ритму, емоційної сфери. Наповнення: дитячі музичні інструменти, магнітофон, диски, караоке з музичними та літературними записами.

Спортивний осередок організовується для забезпечення рухової активності, розвитку координації, сили, витривалості. Наповнення: великогабаритні машини, керма, обручі, прапорці, м'ячі, кульки, лотки, скакалки, шнури, кеглі, надувні іграшки, драбинка-гірка, атрибути для рухливих ігор.

Осередок відпочинку (усамітнення) сприяє емоційному розвантаженню, з саморегуляції, створенню умов для індивідуального спілкування. Наповнення: дитячий диванчик або крісло, м'які іграшки, ілюстрації, книжки.

Осередок чергування (з другого півріччя середньої групи) формує навички самообслуговування, відповідальності, організованості. Наповнення: матеріали та обладнання для чергування на заняттях, у їдальні, в природничому осередку, дошка чергових. Усі зазначені осередки, за умови доцільного облаштування, неабияк впливають на всебічний розвиток дітей дошкільного віку.

З метою дослідження сучасного стану проблеми було проведено опитування серед вихователів закладів дошкільної освіти Львівської громади. В анкетуванні взяло участь 27 респондентів, які відповіли на 10 питань, що стосується організації розвивального предметно-ігрового середовища закладів дошкільної освіти, в яких вони працюють.

Більшість опитаних вихователів (57,7 %) мають стаж роботи до п'яти років, що свідчить про значну частку молодих фахівців у дошкільній освіті. Водночас 42,3 % мають досвід понад п'ять років, що забезпечує баланс між новими підходами та професійною стабільністю (рис. 1).

1. Ваш стаж роботи
26 відповідей

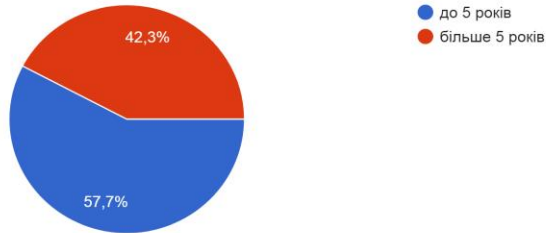


Рис. 1. Досвід роботи вихователів

Переважає більшість респондентів (92,6 %) підтвердила, що групові кімнати поділені на чітко визначені осередки для різних видів діяльності. Це свідчить про відповідність організації простору сучасним вимогам до розвивального середовища (рис. 2).

2. Площа Вашої групової кімнати поділена на відповідні осередки (куточки) для різних видів діяльності?
27 відповідей

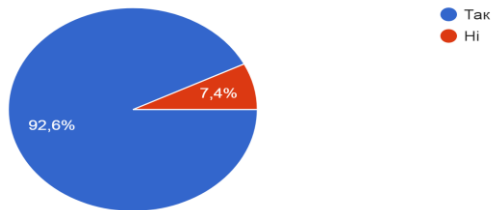


Рис. 2. Поділ групової кімнати на осередки

Практично всі вихователі (96,3 %) зазначили, що меблі та обладнання розміщені безпечно, що дає дітям можливість вільно переміщатися між осередками. Така організація сприяє самостійності та активності дітей (рис. 3).

3. Осередки (куточки) діяльності чітко визначені?

27 відповідей

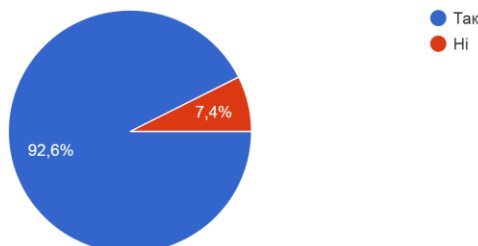


Рис. 3. Безпечне розташування осередків

Також 96,3 % вихователів зазначили, що мають можливість спостерігати за діяльністю дітей у всіх осередках, а матеріали та роботи дітей розташовані на рівні очей вихованців. Це забезпечує педагогічний контроль і підтримку дитячої ініціативи (рис. 4).

4. Меблі та обладнання в групі розміщені так, щоб діти могли безпечно переміщатися від одного осередку до іншого?

27 відповідей

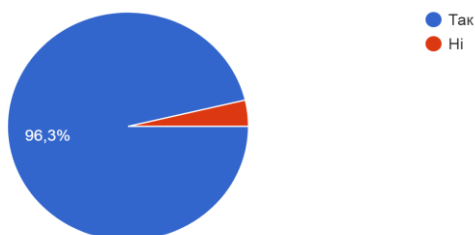


Рис. 4. Можливості вільного переміщення між осередками

У 81,5 % групових кімнат передбачено місця для зберігання особистих речей дітей, що сприяє формуванню навичок самообслуговування та відповідальності.

Усі респонденти (100 %) підтвердили, що організація осередків допомагає дітям зробити вибір діяльності та матеріалів за власним бажанням. Це є важливим показником реалізації принципу особистісно-орієнтованого підходу (рис. 5).

8. Організація осередків дає змогу дітям здійснювати вибір (діяльності, матеріалів тощо) за власним бажанням?

27 відповідей

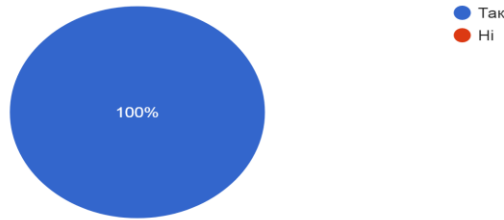


Рис. 5. Вибір діяльності за власним бажанням в осередках

За 10-бальною шкалою 92,5 % вихователів оцінили вплив предметно-ігрового середовища на формування особистості дитини на рівні семи балів і вище. Це свідчить усвідомлення педагогами важливості якісного середовища для розвитку дітей (рис. 6).

9. Оцініть від 1 до 10 вплив предметно-ігрового середовища на формування особистості дитини

27 відповідей

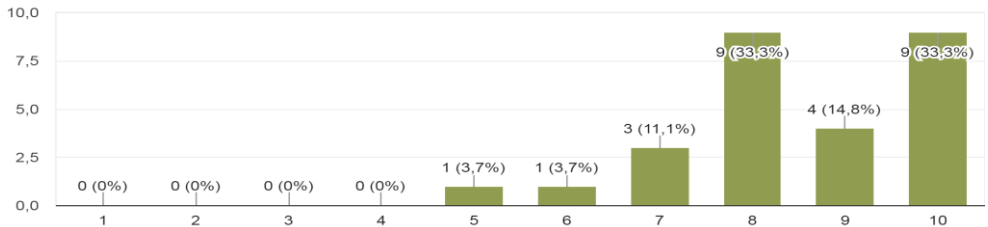


Рис. 6. Вплив предметно-ігрового середовища на формування особистості дитини

Водночас 57,7 % вихователів зазначили потребу в методичній допомозі щодо планування та організації предметно-ігрового середовища. Це свідчить про необхідність посилення підтримки педагогів у цьому напрямі, а саме необхідність проведення тренінгів, консультацій, створення методичних рекомендацій (рис. 7).

10. Чи потрібна Вам методична допомога у плануванні та організації предметно-ігрового середовища групи?

26 відповідей

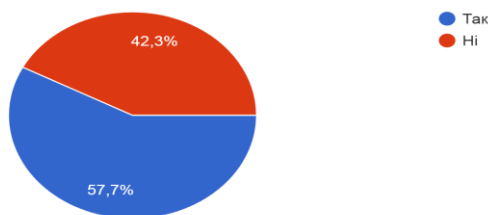


Рис. 7. Потреба в методичній допомозі педагогам

Отже, згідно з результатами опитування, можемо констатувати, вихователі здебільшого позитивно оцінюють стан предметно-ігрового середовища у своїх групах, простір організовано відповідно до сучасних вимог: безпечний, функціональний, сприяє самостійності дітей, однак існує потреба у методичній підтримці, особливо серед педагогів з меншим педагогічним стажем.

Результати опитування можуть слугувати основою для вдосконалення освітнього середовища та підвищення кваліфікації педагогів.

Висновки. Важливість розвивального предметно-ігрового середовища як простору для ігор та досліджень цікавить багатьох науковців та педагогів-практиків. Їхні дослідження доводять те, що добре організоване розвивальне предметно-ігрове середовище сприяє розвитку основних компетенцій, а саме: критичного мислення, комунікативних навичок, креативності та соціальної взаємодії. Аналізуючи проведене опитування вихователів закладів дошкільної освіти, робимо висновок, що потрібно створити таке розвивальне предметно-ігрове середовище, яке б стимулювало розвиток усіх сфер діяльності дітей, формування їхніх інтересів та природних здібностей. І саме завдання вихователя полягає в тому, щоб через предметне оточення максимально розгорнути самостійну, творчу активність дошкільників, збільшити міру свободи, сприяти варіативному використанню ними простору, виявляти потреби й інтереси дітей і розвивати їх.

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 01.10.2025).

2. Закон України “Про дошкільну освіту”. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 01.10.2025).

3. Луценко І. О. Проєктуємо предметно-ігрове середовище групи. Дошкільне виховання. 2021. № 5. С. 9–13.

4. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проєктування : навч.-метод. посібник / О. Д. Рейпольська, І. М. Гудим, та ін. ; за ред. О. Д. Рейпольської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.

5. Середовище, що належить дітям: порадник для педагогів закладів дошкільної освіти / упоряд. Н. Софій, Ю. Найда ; за заг. ред. В. В. Засенка. Київ : ЮНІСЕФ, 2019. 68 с.

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity): nova redaktsiia [Basic component of preschool education (State standard of preschool education): new edition] [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy “Pro doshkilnu osvitu” [Law of Ukraine “On Preschool Education”] [in Ukrainian].

3. Lutsenko, I. O. (2021). Proiektuiemo predmetno-ihrove seredovyshche hrupy. [We design the objective gaming environment of the group]. *Doshkilne vykhovannia*, 5, 9–13[in Ukrainian].

4. Reipolska, O. D., Hudym, I. M., Zaitseva, L. I., et al. (2021). Osvitnie seredovyshche zakladu doshkilnoi osvity: tekhnolohii proiektuvannia: navch.-metod. posibnyk [Educational environment of a preschool education institution: design technologies] / za red. O. D. Reipolskoi. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].

5. Seredovyshche, shcho належить дітям: poradnyk dlia pedahohiv zakladiv doshkilnoi osvity. (2019) [The environment that belongs to children: a guide for teachers of preschool education institutions] / upor. N. Sofii, Yu. Naida; za zah. red. V. V. Zasenka. Kyiv: UNICEF [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 19.10.2025

доопрацьована 06.11.2025

прийнята до друку 13.11.2025

**FEATURES OF CREATING A DEVELOPING, SUBJECT-PLAY ENVIRONMENT
IN A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION**

Svitlana Lozynska¹, Nataliia Vinarchuk²*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhon-Baranovskoho Str., 7, Lviv, 79005, Ukraine**¹svitlana.lozynska@lnu.edu.ua;**²nataliia.vinarchuk@lnu.edu.ua*

The article is devoted to the study of the peculiarities of creating a developmental subject-play environment in a preschool education institution.

The issue of improving the environment and the quality of preschool education in general remains relevant in the 21st century. It requires a comprehensive and systematic approach to its solution. The formation of a developmental space is a continuous process and systematic work, since it is important to respond promptly to new life challenges and to seek opportunities and resources to meet the individual needs of all participants in the educational process (teachers, parents, and children).

According to the new Law of Ukraine “On Preschool Education”, in addition to traditional types of preschool institutions (Art. 12), new ones will also be opened: family kindergartens (one’s own children + children of friends/neighbors), mobile kindergartens (for children from remote settlements), centers of pedagogical partnership (children from birth together with parents), and “schools of superheroes” (for children undergoing inpatient treatment and/or rehabilitation). In general, kindergarten is a place where children receive their first knowledge, their first ideas about society, models of behavior within it, friendship, love, and the surrounding world as a whole. Therefore, it is quite logical that this place should be as convenient, comfortable, well-designed, and joyful as possible. Properly organized environments in these new preschool institutions will contribute to the development of appropriate skills, socialization, influence children’s behavior, and teach discipline and independence.

The purpose of the study is to substantiate the peculiarities of a developmental subject-play environment in preschool education institutions, which promotes the activation of children’s play and research activities. The article aims to analyze the main principles, tasks, and possibilities of the developmental subject-play environment.

Keywords: developmental subject-play environment, preschool children, preschool education institution, centers, educators.

ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ДИСФАГІЇ В ОСІБ З ДИФУЗНИМИ УРАЖЕННЯМИ МОЗКУ

Каріна Шевчук¹, Мар'яна Породько²

Львівський національний університет імені Івана Франка,

вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна

¹karinashevchuk2017@gmail.com;

²maryana.porodko@lnu.edu.ua

Проблему дисфагії як порушення ковтання в осіб із дифузними ураженнями мозку розглянуто як значну клінічну проблему, пов'язану з ризиком аспірації, недоїдання та дегідратації. Особливу увагу приділено складності діагностики через варіабельність клінічних проявів, залежність від локалізації уражень мозку та наявності когнітивних і моторних дефіцитів. Головну роль у цьому процесі відіграє терапевт мови і мовлення, який проводить клінічну оцінку ковтальної функції, аналізує суб'єктивні скарги, спостерігає за поведінкою під час їжі, координує міждисциплінарну команду та розробляє індивідуалізовані протоколи, зважаючи на психосоціальні аспекти для подальшої реабілітації. Проведено теоретичний аналіз наукової вітчизняної та зарубіжної літератури з вивчення дисфагії та емпіричне дослідження, а саме застосування скринінгу GUSS та оцінки орально-моторної функції (ОМА) за Diane Chapman Bahr та Argye Elizabeth Hillis серед осіб із різними ураженнями мозку (черепно-мозкові травми, ішемічні та стовбурові інсульти, геморагічний інсульт, пухлина мозку). Описано результати, які свідчать про нормальну або мінімально порушену ковтальну функцію у більшості учасників, тоді як у деяких, особливо зі стовбуровими ураженнями, виявлено високий ризик аспірації. Зазначено, що, за даними GUSS, спостерігалися різні рівні дисфагії, від легкої до тяжкої, що потребує зондового харчування в окремих випадках, а оцінка ОМА виявила порушення від легких до складних, пов'язані зі слабкістю м'язів, дисдіадохінезією та втратою чутливості. Аналіз демонструє важливість комплексного підходу, який містить інструментальні методи, такі як відеофлюороскопія та фіброендоскопія, для забезпечення точної діагностики та ефективного планування реабілітаційних заходів, а також адаптації до індивідуальних потреб пацієнтів.

Ключові слова: дисфагія, дифузні ураження мозку, терапевт мови і мовлення.

Постановка проблеми. Дисфагія, як порушення процесу ковтання, є значною клінічною проблемою, що часто виникає в осіб із дифузними ураженнями мозку. За визначенням дослідників, таких як Abdel Jalil, Ala' A. та інших, дисфагія характеризується як патологічна затримка проходження рідкого або твердого болюсу на етапах ротоглоткової чи стравохідної фаз ковтання [5]. Цей стан може суттєво погіршувати якість життя, спричиняти ризик аспірації,

недоїдання та дегідратації, що робить своєчасну діагностику та оцінку порушень ковтання критично важливими.

Проблема обстеження дисфагії в осіб із дифузними ураженнями мозку полягає у складності точної ідентифікації порушень через варіабельність клінічних проявів, залежність від локалізації та ступеня ураження мозкових структур, а також супутні когнітивні та моторні дефіцити.

Головну роль у процесі обстеження дисфагії відіграє терапевт мови і мовлення, оскільки цей фахівець спеціалізується на оцінці та менеджменті порушення ковтання, зважаючи як на фізіологічні, так і комунікативні аспекти. Терапевт мови і мовлення відіграє важливу роль у розробці індивідуалізованих протоколів обстеження, які охоплюють клінічну оцінку ковтальної функції, аналіз суб'єктивних скарг та спостереження за поведінкою пацієнта під час їжі. Вони також сприяють координації міждисциплінарної команди, співпрацюючи з неврологами, гастроентерологами та іншими спеціалістами для інтеграції цих інструментальних і клінічних обстежень. Крім того, терапевти мови і мовлення оцінюють вплив дисфагії на якість життя, ураховуючи психосоціальні та функціональні аспекти, що є основою для планування подальшої реабілітації. Їхня робота допомагає не лише виявити порушення, а й визначити оптимальні стратегії компенсації, які беруть до уваги індивідуальні особливості кожного пацієнта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дисфагії привертає значну увагу в іноземній науковій літературі, зокрема у працях таких дослідників, як Nguyen L., Kim Y., Smith J., Brown A., Miller A. J., Cichero J. A. Y., Murdoch B. E., Daniels S. K., Huckabee M. L., Crary M. A., Steele C. M., Logemann J. A. та Dodds W. J [4]. Їхні дослідження охоплюють етіологію, діагностику, терапію та вплив дисфагії на якість життя, особливо у контексті неврологічних уражень, таких як інсульт чи нейродегенеративні захворювання.

Останні публікації акцентують на мультидисциплінарних підходах, стандартизації оцінки (зокрема IDDSI для текстур їжі) та інноваційних методах реабілітації, охоплюючи нейром'язову стимуляцію й телемедицину. Наприклад, Nguyen L. досліджує функціональну дисфагію та її діагностику через імпеданс-манометрію, тоді як Kim Y. аналізує фактори ризику після інсульту. Smith J. і Brown A. зосереджуються на соціальних і фізичних наслідках дисфагії, охоплюючи вплив на харчування та інклюзію. Miller A. J. і Dodds W. J. заклали основи нейрофізіології ковтання, а Cichero J. A. Y. і Steele C. M. розробили стандарти IDDSI, що полегшують оцінку текстур їжі. Murdoch B. E. і Logemann J. A. внесли вклад у клінічні протоколи та стандартизацію, зокрема через MBSS (Modified Barium Swallow Study, модифіковане дослідження ковтання з барієм), тоді як Daniels S. K. і Huckabee M. L. досліджують скринінг і економічні аспекти дисфагії. Crary M. A. розробив програму McNeill Dysphagia Therapy, зосереджену на нейром'язовій реабілітації. Ці роботи є необхідністю ранньої

діагностики та індивідуалізованих підходів для осіб із дифузними ураженнями мозку, де дисфагія ускладнює когнітивні та моторні дефіцити.

Мета статті – визначити стан ковтальної функції в осіб з дифузними ураженнями мозку.

Виклад основного матеріалу. Дисфагія – це порушення ковтання, що характеризується утрудненням або затримкою транспортування рідкого чи твердого болусу через ротоглоткову або стравохідну фазу ковтання. Її поділяють на ротоглоткову, спричинену неврологічними чи анатомічними порушеннями ротової порожнини та глотки, і стравохідну, пов'язану з дисфункцією стравоходу. У осіб із дифузними ураженнями мозку, такими як наслідки інсульту, травми чи нейродегенеративні захворювання, дисфагія часто ускладнюється когнітивними та моторними дефіцитами, що потребує комплексного обстеження.

Роль терапевта мови і мовлення в обстеженні дисфагії є головною, як зазначено в Довіднику кваліфікаційних характеристик професійних працівників [1]. Терапевт проводить всебічну оцінку, яка містить аналіз характеру та тяжкості порушень ковтання, використовуючи як формальні, так і неформальні методи. До формальних методів належать стандартизовані інструменти, такі як шкали оцінки дисфагії, а до неформальних – спостереження за поведінкою під час їжі та суб'єктивними скаргами. Терапевт також інтерпретує результати інструментальних досліджень, зокрема відеофлюороскопії та фіброендоскопії (FEES), які допомагають візуалізувати ковтальний акт і виявити аспірацію чи пенетрацію.

Метою нашого дослідження є оцінка стану ковтальних функцій у пацієнтів із дифузними ураженнями мозку. Серед завдань ми поставили такі, як оцінка функції ковтання, стану м'язів мовленнєвого апарату та моторних здібностей у осіб із дифузними ураженнями мозку.

Ми застосували скринінг стану ковтальної функції Gugging Swallowing Screen (GUSS) [2] (дослідження ковтальної функції) та скринінг на оцінку орально-моторної функції (OMA), автором якої є Diane Chapman Bahr та Argye Elizabeth Hillis [6].

Науково-дослідницьку роботу було проведено в медично-реабілітаційному центрі “Модричі” за участю 13 пацієнтів із різними ураженнями головного мозку. Група містила десять чоловіків і трьох жінок віком від 26 до 76 років, що демонструє широкий віковий діапазон. Серед діагнозів були черепно-мозкові травми (6 осіб), ішемічні інсульти (5 осіб), стовбурові інсульти (2 особи), геморагічний інсульт (1 особа) та пухлина мозку (1 особа).

На рис. 1. зображено результати попереднього дослідження/тесту на непряме ковтання за скринінгом GUSS. Результати показали, що 10 осіб (76,9 %) отримали максимальну суму 5 балів, що свідчить про нормальну або мінімально порушену функцію ковтання. До цієї групи увійшли всі пацієнти з черепно-мозковими травмами, ішемічними інсультами, геморагічним інсультом та

пухлиною мозку. Двоє осіб зі стовбуровими інсультами продемонстрували нижчі показники, що свідчить про більш виражені порушення ковтання в осіб зі стовбуровими ураженнями. Для цих осіб тестування було зупинено на етапі непрямого ковтання через високий ризик аспірації. Згідно з протоколом GUSS, низькі бали свідчать про необхідність подальшого обстеження інструментальними методами, такими як відеофлюороскопія (MBSS) або фіброендоскопія (FEES), для оцінки безпеки орального харчування. А також заборонене пероральне приймання.

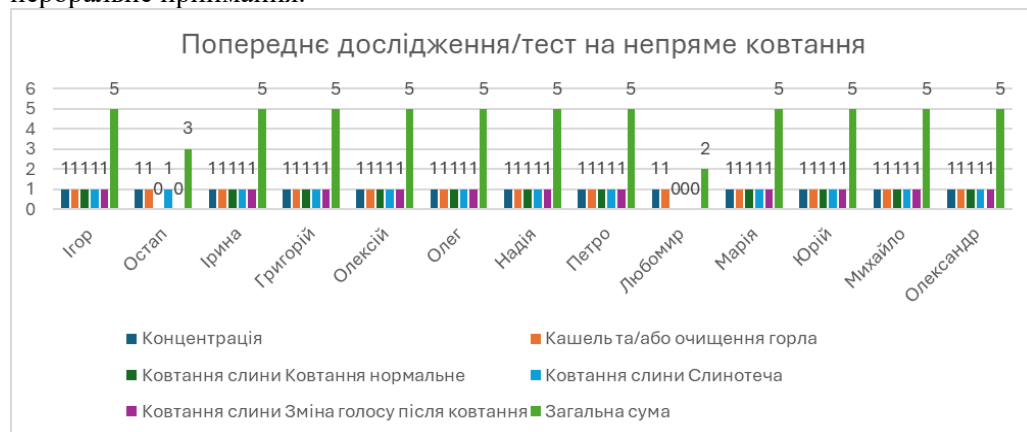


Рис 1. Попереднє дослідження/тест на непряме ковтання за GUSS

Провівши тест на безпосереднє ковтання за шкалою GUSS, можемо підсумувати результати, які ми отримали (рис. 2).



Рис. 2. Тяжкість дисфагії в осіб з дифузними ураженнями мозку

Відсутність дисфагії (20 балів) спостерігалась в 1 особи (7,7 %) з черепно-мозковою травмою. Цей пацієнт продемонстрував максимальні показники за

всіма параметрами (проковтування, кашель, слинотеча, зміна голосу) для всіх текстур, що свідчить про збережену координацію ковтального акту.

Легка дисфагія з ризиком аспірації (15–19 балів, низький ризик аспірації) спостерігалась у 5 осіб (38,5 %), а саме у 3-х осіб (23,1 %) з черепно-мозковою травмою, 1 особи (7,7 %) з ішемічним інсультом та 1 особи (7,7 %) з пухлиною головного мозку. У цій групі спостерігалися мінімальні порушення, переважно для твердої текстури (середня сума $1,4 \pm 1,1$ бала), тоді як напівтверда та рідка текстури мали середні значення $5,0 \pm 0,0$ та $4,6 \pm 0,5$ бала, відповідно.

Помірна дисфагія з ризиком аспірації (10–14 балів) відмічалась у 3-х осіб (23,1 %), де 2-є осіб (15,4 %) мали ішемічний інсульт та 1 особа (7,7 %) мала черепно-мозкову травму. Ці пацієнти демонстрували нормальне ковтання напівтвердої текстури, однак стикалися з труднощами під час ковтання рідкої та твердої текстур, де порушення проковтування та кашлю виникали досить часто, особливо з оцінками від 0 до 1 бала, що свідчить про помірні обмеження в координації.

Тяжка дисфагія з високим ризиком аспірації (0–9 балів) спостерігалась у 4-х осіб (30,8 %). У цій групі попереднє тестування або ковтання напівтвердих текстур виявило значні порушення, а рідка та тверда текстури ковталися з великими труднощами або взагалі не ковталися, що потребує негайного введення зондового харчування для уникнення аспіраційної пневмонії.

На рис. 3. зображено результати оцінки орально-моторної функції (ОМА), автором якої є Diane Chapman Bahr та Argye Elizabeth Hillis. Ми виділили 4 рівні. Легкі порушення (11–25 балів), виявлені у 7-ми осіб (54 %), характеризуються слабкістю м'язів губ, язика чи щелепи, утрудненим ущільненням губ, повільними бічними рухами щелепи або незначним зниженням координації язика. Такі порушення можуть проявлятися як розмита артикуляція окремих звуків, утруднення під час виконання складних рухів губ (наприклад, чергування випинання та втягнення), а також періодична втрата контролю над слиною під час мовлення. Це може впливати на чіткість мовлення, особливо під час швидкого темпу, та ускладнювати початкові фази ковтання, такі як підготовка болюса.

Помірні порушення (26–40 балів), зафіксовані у 3-х осіб (23 %), містять обмеження бічних рухів щелепи, труднощі з контролем слини, знижену координацію язика (наприклад, уповільнені змінні рухи) та слабкість у рухах губ за їх ущільнення чи надуття щік. Такі прояви можуть призводити до нечіткості мовлення, особливо за вимови складних слів, утруднення під час жування чи переміщення їжі в ротовій порожнині, а також до потреб у додаткових зусиллях для підтримки нормального ритму мовленнєвої активності. Це також може впливати на підготовку до ковтання, ускладнюючи формування болюса.



Рис. 3. Ступені порушення орально-моторної функції за методикою OMA Diane Chapman Bahr

Складні порушення (41–66 балів), виявлені у 2-х осіб (15 %), характеризуються значними обмеженнями в більшості орально-моторних рухів, зокрема дисдіадохокінезією (утрудненою швидкою зміною рухів), вираженою слабкістю м'язів губ, язика та щелепи, а також втратою чутливості на обличчі. Такі порушення можуть проявлятися як повна нездатність виконувати складні рухи (наприклад, чергування рухів язика чи надуття щік), значне уповільнення всіх оральних рухів, а також утруднення в контролі слини, що потребує постійного втручання.

Висновок. Отже, узагальнюючи результати, отримані за методиками Gugging Swallowing Screen (GUSS) та оцінки орально-моторної функції (OMA) Diane Chapman Bahr та Argye Elizabeth Hillis для 13 осіб із дифузними ураженнями мозку, можна дійти висновку про значну поширеність порушень ковтальних і орально-моторних функцій. За даними GUSS, 76,9 % (10 осіб) продемонстрували нормальну або мінімально порушену ковтальну функцію, тоді як 38,5 % (5 осіб) мали легку дисфагію, 23,1 % (3 особи) – помірну, а 30,8 % (4 особи) – тяжку дисфагію з високим ризиком аспірації, особливо серед осіб зі стовбуровими ураженнями. Оцінка OMA виявила, що 54 % (7 осіб) мали легкі порушення, 23 % (3 особи) – помірні, а 15 % (2 особи) – складні, що проявляється у слабкості м'язів, труднощах із координацією язика, щелепи та контролем слини.

Ці дані підтверджують доцільність комплексного підходу до вивчення дисфагії, що містить методики GUSS і OMA, а також інструментальні обстеження, такі як відеофлюороскопія чи фіброендоскопічна оцінка ковтання, для детальної оцінки стану ковтальних і орально-моторних функцій. Такий підхід допомагає точно визначити характер і тяжкість порушень, що є основою

для подальшого аналізу та планування діагностичних стратегій у роботі з особами із дифузними ураженнями мозку.

1. Зміни до Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників. “Охорона здоров'я”. Міністерство охорони здоров'я України. Вип. 78. URL: https://moz.gov.ua/uploads/10/50415-dn_1769_10102023_dod.pdf.

2. Міністерство охорони здоров'я України. (2024). Стандарт медичної допомоги “Ішемічний інсульт” : Затверджено наказом МОЗ України від 20 червня 2024 року № 1070. Київ : МОЗ України.

3. Циганій А., Фломін Ю., Зашчипась Ю. та ін. Останні досягнення у діагностиці та лікуванні дисфагії при неврологічних захворюваннях. Міжнародний неврологічний журнал. Вип. 20. Вип. 5. Вересень 2024. С. 253–264, DOI:10.22141/2224-0713.20.5.2024.1094.

4. Шевчук К. М. Класифікація розладів ковтання при дифузному ураженні мозкових структур. : зб. студ. наук. праць “Освітній альманах” [вступ. слово, упоряд., заг. ред. Наталії Мачинської]. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка. № 8. 2025. С. 250–253.

5. Abdel Jalil, Ala' A. et al. Approach to the Patient with Dysphagia. The American Journal of Medicine. Vol. 128. Iss. 10. 1138.e17–1138.e23.

6. Bahr D. C., Hillis A. E. Oral motor assessment and treatment: Ages and stages. Allyn & Bacon. 2001.

References

1. Zminy do Dovidnyka kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii pratsivnykiv. “Okhorona zdorovia” [Amendments to the Reference Book of Qualification Characteristics of Professions. “Health Care”]. Ministerstvo okhorony zdorovia Ukrainy, 78. Retrieved from https://moz.gov.ua/uploads/10/50415-dn_1769_10102023_dod.pdf [in Ukrainian].

2. Ministerstvo okhorony zdorovia Ukrainy. (2024). Standart medychnoi dopomohy “Ishemichnyi insult” [Standard medical assistance for “Ischemic stroke”]: Zatverdzheno nakazom MOZ Ukrainy vid 20 chervnia 2024 roku № 1070. Kyiv: MOZ Ukrainy [in Ukrainian].

3. Tsyhanii, A., Flomin, Yu., Zashchypas, Yu. et al. (2024). Ostanni dosiahnennia u diahnostytsi ta likuvanni dysfahii pry nevrolohichnykh zakhvoriuvanniakh [Recent advances in the diagnosis and treatment of dysphagia in neurological disorders]. *Mizhnarodnyi nevrolohichnyi zhurnal*, 20, 5, 253–264. 10.22141/2224-0713.20.5.2024.1094 [in Ukrainian].

4. Shevchuk, K. M. (2025). Klasyfikatsiia rozladiv kovtannia pry dyfuznomu urazhenni mozkovykh struktur [Classification of disorders of consciousness in diffuse

brain injury]: *zb. stud. nauk. prats "Osvitnii almanakh"* [vstup. slovo, uporiad., zah. red. Natalii Machynskoi]. Lviv: LNU im. Ivana Franka, 8, 250–253 [in Ukrainian].

5. Abdel, Jalil, Ala', A. et al. Approach to the Patient with Dysphagia. *The American Journal of Medicine*, 128, 10, 1138.e17–1138.e23 [in English].

6. Bahr, D. C., & Hillis, A. E. (2001). Oral motor assessment and treatment: Ages and stages. Allyn & Bacon [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 24.09.2025

доопрацьована 14.10.2025

прийнята до друку 27.10.2025

PRACTICAL APPROACHES TO STUDYING DYSPHAGIA IN PATIENTS WITH DIFFUSE BRAIN LESIONS

Karina Shevchuk¹, Mariana Porodko²

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005*

¹*karinashevchuk2017@gmail.com;*

²*maryana.porodko@lnu.edu.ua*

The problem of dysphagia as a swallowing disorder in individuals with diffuse brain injuries is considered a significant clinical issue, associated with risks of aspiration, malnutrition, and dehydration. Particular attention is given to the complexity of diagnosis due to the variability of clinical manifestations, dependence on the location of brain injuries, and the presence of cognitive and motor deficits. A central role in this process is played by the speech-language therapist, who conducts clinical assessments of swallowing function, analyzes subjective complaints, observes behavior during meals, coordinates a multidisciplinary team, and develops individualized protocols, taking into account psychosocial aspects for further rehabilitation. The article presents a theoretical analysis of domestic and foreign scientific literature on the study of dysphagia and an empirical study, specifically the application of the Gugging Swallowing Screen (GUSS) and the Oral Motor Assessment (OMA) by Diane Chapman Bahr among individuals with various brain injuries (traumatic brain injuries, ischemic and brainstem strokes, hemorrhagic stroke, brain tumor). The results, which indicate normal or minimally impaired swallowing function in most participants, are described, while some, particularly those with brainstem injuries, show a high risk of aspiration. It is noted that according to GUSS data, various levels of dysphagia were observed, ranging from mild to severe, requiring tube feeding in some cases, while the OMA assessment revealed impairments from mild to severe, linked to muscle weakness, dysdiadochokinesia, and loss of sensitivity. The analysis emphasizes the importance of a comprehensive approach, which includes instrumental methods such as videofluoroscopy and fiberoptic endoscopic evaluation, to ensure accurate diagnosis and effective planning of rehabilitation measures, as well as adaptation to the individual needs of patients.

Keywords: dysphagia, diffuse brain damage, speech and language therapist.

СТАН І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ У ЧЕХІЇ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Любов Нос

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA-79005
lyubov.nos@lnu.edu.ua*

Проведено комплексний аналіз особливостей розвитку та реформування системи освіти Чеської Республіки у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Обґрунтовано, що модернізація освіти в Чехії є стратегічним ресурсом суспільного розвитку та ґрунтується на поєднанні внутрішніх соціально-економічних, культурних факторів і зовнішніх імперативів міжнародного співробітництва. Охарактеризовано основні напрями реформування освітньої політики: забезпечення рівного доступу до якісної освіти впродовж життя, децентралізація управління, розвиток автономії, інноваційності, відкритості та прозорості закладів освіти, формування системи моніторингу й оцінювання якості освітніх послуг.

Проаналізовано структуру освітньої системи Чехії. Особливу увагу приділено базовій освіті, що формує фундаментальні компетентності та сприяє розвитку креативного мислення, комунікативних навичок, толерантності та готовності здобувачів освіти до подальшої соціалізації. Висвітлено особливості середньої освіти, умови вступу до університетів та специфіку провадження освітнього процесу у закладах вищої освіти. Розглянуто модернізацію вищої освіти на засадах Болонського процесу, багаторівневу систему підготовки, а також діяльність провідних університетів, зокрема Карлового університету.

Окремо зазначено досвід Чехії у сфері децентралізації в освітній галузі. Розкрито діяльність Центру інформації та консультування, який забезпечує широкий спектр інформаційно-консультативних послуг та Ради з досліджень, розробок та інновацій, що виконує функції провідного консультативного органу при Уряді Чеської Республіки. Зроблено висновок, що поєднання державного контролю із системою добровільної незалежної експертизи сприяє підвищенню якості освітніх послуг і наближає чеську модель до європейських практик. Досвід Чеської Республіки може бути корисним для України в процесі реформування освітньої політики та адаптації її до вимог ЄС.

Ключові слова: Чехія, європейський освітній простір, чеська освітня система, модернізація системи освіти, освітнє середовище, багаторівнева підготовка, моніторинг освітніх послуг, реформування освіти, децентралізація системи освіти.

Постановка проблеми. Чеська Республіка демонструє найбільш системний та цілісний підхід до реалізації реформ, спрямованих на повноцінну інтеграцію до європейського освітнього простору. Головною у цьому процесі є модернізація системи освіти, яку розглядають як стратегічний ресурс

суспільного розвитку. Формування та розвиток освітньої політики Чеської Республіки, як і більшості країн Європейського Союзу, зумовлені взаємодією внутрішніх соціально-економічних і культурних чинників та зовнішніх імперативів міжнародного співробітництва. Послідовні і структурні зміни свідчать про те, що країна прагне максимально наблизитись до сучасної європейської системи освіти і досягнути стандартів ЄС.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час дослідження проведено аналіз праць українських науковців, які вивчали різні аспекти чеської системи освіти. Зокрема, О. Гаращук та В. Куценко [3] розглядають трансформаційні процеси в системі освіти Чехії крізь призму поняття “освітня парадигма”. Автори аналізують, як зміна парадигмального підходу вплинула на структуру та зміст навчальних програм, організацію освітнього процесу, підготовку кадрів і формування нової системи знань. Акцент зроблено на досвіді Чехії у впровадженні європейських стандартів освіти, переході до компетентнісної моделі та посиленні ролі інноваційних методів навчання. Головні реформи чеської освітньої системи, зміни у середній і вищій школі, вплив Болонського процесу, а також розвиток концепції навчання впродовж життя розглядають Н. Муранова та О. Поліщук [4]. Особливу увагу автори приділяють ролі Європейської системи кваліфікацій, децентралізації управління та впровадженню нових підходів у підготовку спеціалістів. Реформи державної освітньої політики Чехії у період підготовки до вступу Чеської Республіки до Європейського Союзу досліджувала також Н. Бондарчук [2].

Нашу увагу привертає дослідження О. Плужник [5] про історію розвитку спеціальної освіти в Чехії. Вчена аналізує перехід від ізоляційної моделі до інклюзивного навчання, законодавчі зміни та соціально-культурні чинники, які зумовили інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в заклади загальної середньої освіти. Цікавим є дослідження О. Бочарової щодо специфіки роботи з обдарованими дітьми в Чеській Республіці. Автор аналізує організаційні форми навчання, психолого-педагогічний супровід та державні програми підтримки обдарованих здобувачів освіти.

У цьому контексті вивчення прогресивних ідей освітньої політики Чеської Республіки, аналіз її нормативно-правових орієнтирів та виявлення провідних тенденцій подальшого розвитку є актуальним для використання позитивного зарубіжного досвіду у процесі адаптації освіти України до європейських стандартів.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз особливостей розвитку системи освіти у Чехії, визначення її головних тенденцій з урахуванням історичних передумов та європейського контексту.

Виклад основного матеріалу. Державна політика Чеської Республіки у сфері освіти є пріоритетним напрямом і регулюється нею з урахуванням інтересів як суспільства загалом, так і кожного індивіда зокрема. Реформування освітньої політики у цій країні базувалося на комплексному підході, що дало

уряду можливість оперативно інтегрувати національну систему освіти до європейського освітнього простору та узгодити її з європейськими стандартами. Під час реформування державного управління стратегія визначала головні завдання, стратегічні цілі та заходи, спрямовані на гармонізацію системи освіти з вимогами ЄС з одночасним збереженням її національної специфіки [7, с. 42].

Основними стратегічними цілями освітньої політики в Чеській Республіці визначено такі: а) мотивація й задоволення освітніх потреб громадян будь-якого віку шляхом забезпечення рівного доступу до якісної освіти впродовж усього життя громадян; б) надання якісних освітніх послуг, підвищення якості освіти; в) децентралізація державного управління освітньою сферою, розподіл повноважень і функцій між органами управління із широким залученням громадськості, соціальних партнерів та інших суб'єктів (представників) громадянського суспільства; г) розвиток автономії, інноваційності, відкритості та прозорості всіх закладів освіти; д) підтримка соціального та професійного стану (статусу) педагогічних і науково-педагогічних працівників, мотивації їхнього професійного вдосконалення в умовах інформаційного суспільства; е) створення системи оцінювання якості й ефективності освіти на всіх рівнях державного управління, адміністрування та моніторингу результатів навчання [2, с. 9].

На нашу думку, проведені реформи в освітній політиці Чехії сприяли підвищенню якості освіти, оскільки зросла роль стандартів і оцінювання як інструментів контрольної функції держави. В умовах децентралізації управління освітою місцеві органи та заклади освіти набули більшої автономії.

Як показало вивчення джерел, освітня система Чеської Республіки регламентується Законом «Про освіту» від 1 січня 2005 р. Відповідно до його положень, освітня мережа охоплює такі інституційні рівні: заклади дошкільної освіти (*mateřské školy*), базові школи (*základní školy*), середні школи (*střední školy*), консерваторії (*konzervatoře*), вищі професійні училища (*vyšší odborné školy*), школи мистецтв (*základní umělecké školy*), мовні школи з правом проведення державних мовних іспитів (*jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky*), а також заклади вищої освіти (*vysoké školy*). Особливе значення мають базові школи, які забезпечують реалізацію обов'язкової базової освіти. Термін навчання становить дев'ять років та охоплює вік дітей від шести до п'ятнадцяти років. Освітній процес у базових школах структуровано за двома ступенями: перший (1–5 класи) та другий (6–9 класи). Головними завданнями початкової школи (1–5 класи) є формування навчальних стратегій, спрямованих на розвиток творчого мислення учнів, навичок ефективної комунікації та збереження фізичного й психічного здоров'я здобувачів освіти. Значну увагу приділяють вихованню культури взаємодії, толерантності, умінню з повагою ставитися до представників інших культур та визнавати різноманіття духовних і моральних цінностей, а також об'єктивно оцінювати власні здібності й можливості. Набуті

знання та навички розглядають як основу для успішного використання у життєвих ситуаціях і майбутній професійній діяльності [1, с. 127, 128].

Отже, можемо стверджувати, що початкова освіта в Чеській Республіці забезпечує здобувачам освіти не лише засвоєння базових знань і навичок, а й формує фундаментальні компетентності, необхідні для подальшого навчання та соціалізації. Її пріоритетами є розвиток креативного мислення, комунікативних умінь, толерантності, здатності до саморефлексії та практичного застосування знань. Визначені завдання узгоджуються з європейськими освітніми стандартами, орієнтованими на всебічний особистісний розвиток та підготовку учнів до активної участі у суспільному й майбутньому професійному житті.

Завершення базової освіти є важливою передумовою для продовження навчання у середній школі. Навчання у державних школах, де освітній процес провадиться чеською мовою, є безоплатним. Функціонують також приватні заклади освіти, які пропонують платні послуги та альтернативні навчальні програми. Для вступу до закладів вищої освіти обов'язковою умовою є завершення середньої освіти з отриманням атестата зрілості (*maturitní vysvědčení*) [6].

Перейдемо до аналізу системи вищої освіти Чеської Республіки, яка характеризується розвиненою інституційною структурою, що охоплює 62 заклади, серед яких 28 функціонують у державному секторі, а 34 – у приватному. Впродовж останнього десятиліття простежується зростання їхньої структурної розгалуженості: кількість факультетів збільшилася з 70 до 120. Лише у Празі функціонує вісім закладів вищої освіти, де навчаються близько 90 тис. студентів. Важливо зазначити, що, починаючи з 1999 року, після набуття Чехією членства в Європейському Союзі, іноземні громадяни отримали можливість безоплатного здобуття вищої освіти у державних закладах, за умов оволодіння чеською мовою та забезпечення фінансових витрат на проживання. Університети Чехії реалізують багаторівневу систему підготовки, що відповідає принципам Болонського процесу: бакалаврські програми (*bakalář, bakalář umění*) тривалістю 6–8 семестрів та магістерські програми (*magistr*) із загальною тривалістю навчання 5–6 років. Це засвідчує структурну узгодженість національної освітньої моделі з європейським освітнім простором. Студенти можуть обрати очну, дистанційну, або змішану форму здобуття освіти. Освітній процес провадиться у формі лекцій, семінарських та практичних занять. Важливою складовою є практика. Відвідування лекцій не є обов'язковим для студентів, проте участь у семінарах та інших заняттях у невеликих групах є необхідною умовою. У кожному університеті є бібліотека, де студенти мають можливість користуватися підручниками, а також комп'ютерним обладнанням (комп'ютерами, принтерами, копіювальними апаратами тощо).

Найстарішим і найбільшим закладом вищої освіти у Чехії є Карлів університет. Він був заснований у Празі чеським королем і імператором Священної Римської імперії Карлом IV у 1348 році. Початково структура

університету містила чотири факультети: вільних мистецтв, медицини, права та теології. Сьогодні до його складу входять 17 факультетів, де навчається близько 37 тис. здобувачів освіти. Університет пропонує приблизно 140 програм бакалаврського та магістерського рівнів, а також 23 програми підготовки докторів філософії. Найбільш конкурентною спеціалізацією вважається психологія, де конкурс становить близько 30 осіб на одне місце. Серед відомих випускників університету – Ян Гус, Нікола Тесла та Альберт Ейнштейн [8].

У контексті модернізації національної системи освіти та посилення ролі профорієнтаційної роботи заслуговує на особливу увагу досвід Чеської Республіки щодо діяльності Центру інформації та консультування. Ця інституція безоплатно забезпечує широкий спектр інформаційно-консультативних послуг, починаючи від профорієнтаційної роботи з учнями початкової школи і закінчуючи плануванням кар'єри, вибором професійної траєкторії та перепідготовкою фахівців. Концептуальною основою реалізації профорієнтаційних заходів є взаємодія суб'єктів освітнього процесу за моделлю “учні–батьки–школа”, відповідно до якої учні мають отримувати актуальну інформацію про професії та стан ринку праці. Батьки виконують підтримувальну функцію, а школа забезпечує консультування. Зазначимо, що функції професійного консультування розподілені між кількома інституціями державного та недержавного секторів: Міністерством освіти, молоді та спорту; Міністерством праці і соціальної політики; Міністерством промисловості та торгівлі; неурядовими організаціями; а також індивідуальними фахівцями-консультантами. На нашу думку, така багаторівнева система забезпечує комплексність та ефективність профорієнтаційної підтримки [4, с. 198].

В останнє десятиліття в освітній процес закладів освіти Чехії міцно увійшли інформаційні технології. Це сприяло позитивним трансформаціям в освітньому середовищі та активізацією інноваційної діяльності науково-педагогічних працівників. З огляду на це привертає увагу діяльність Ради з досліджень, розробок та інновацій, що виконує функції провідного консультативного органу при Уряді Чеської Республіки. Головним завданням Ради є визначення стратегічних пріоритетів розвитку науково-дослідної сфери та підготовка пропозицій, які підлягають затвердженню Міністерством фінансів. Досвід Чеської Республіки свідчить про те, що сталий розвиток освіти та науки не може забезпечуватися виключно за рахунок державних ресурсів, оскільки суттєву частку у фінансуванні наукових досліджень – близько 49 % – становлять інвестиції приватного сектору.

Доцільно зазначити, що у Чехії успішно відбуваються реформи, пов'язані з децентралізацією в освітній галузі. Основними складниками означених реформ є:

- запровадження адміністрування в системі освіти на засадах автономізації організації діяльності навчальних закладів;
- адміністрування та моніторинг результатів навчання;

- розвиток автономії, інноваційності, відкритості та прозорості всіх закладів освітньої сфери;
- підтримка соціального та професійного статусу педагогічних і науково-педагогічних працівників, мотивації їхнього професійного вдосконалення;
- розподіл повноважень та функцій між органами управління із широким залученням громадських, соціальних партнерів та інших представників громадянського суспільства;
- створення системи оцінювання якості та ефективності освіти на всіх рівнях державного управління.

Як бачимо, у Чеській Республіці питання забезпечення якості освіти перебуває у центрі уваги державних інституцій. Контроль за цим процесом виконує Агентство з акредитації. Поряд із ним Акредитаційна комісія Чеської Республіки відповідає за акредитацію та систематичну оцінку функціонування вищої освіти. Водночас заклади вищої професійної освіти підлягають контролю та оцінюванню з боку Шкільної інспекції. Крім того, університети та інші заклади можуть проходити оцінювання незалежними експертами з власної ініціативи [3, с.79].

Вважаємо, що передбачена можливість добровільного проходження незалежної експертної оцінки сприяє розвитку внутрішніх механізмів підвищення якості. Така модель поєднує державний контроль із елементами саморегуляції, що наближає її до практик, поширених у країнах Європейського Союзу.

Висновки. Проведений аналіз засвідчує, що Чеська Республіка демонструє послідовний і комплексний підхід до модернізації національної системи освіти, орієнтуючись на європейські стандарти та водночас зберігаючи власну національну специфіку. Стратегічні пріоритети чеської освітньої політики – забезпечення рівного доступу до якісної освіти, розвиток навчання впродовж життя, децентралізація управління, підвищення автономії закладів освіти та підтримка педагогічних кадрів – сприяли формуванню конкурентоспроможної та відкритої освітньої системи. Важливим чинником реформ стало посилення інноваційності освітнього процесу та активне використання інформаційних технологій. Успішним є також досвід Чехії у розбудові ефективної системи профорієнтаційного консультування.

Розвиток вищої освіти, зорієнтованої на принципи Болонського процесу, інтеграція у європейський освітній простір, створення системи зовнішнього та внутрішнього оцінювання якості, а також поєднання державного контролю з добровільною незалежною експертизою засвідчують прагнення Чехії до забезпечення високого рівня освітніх послуг.

Отже, освітня політика Чеської Республіки може слугувати прикладом для України у контексті реформування та адаптації національної системи освіти до вимог Європейського Союзу. Використання прогресивних ідей чеського досвіду

сприятиме вдосконаленню вітчизняної моделі управління освітою, підвищенню її якості та конкурентоспроможності на міжнародному рівні.

1. *Біницька К. Б.* Підготовка майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: теорія і практика : монографія / за наук. ред. Г. Терещука. Хмельницький : ФОП Цюпак А. А., 2018. 376 с.

2. *Бондарчук Н. О.* Державна політика Чехії в галузі освіти: стан і тенденції розвитку : автореф. дис. ... канд. наук : спец. 25.00.02 – механізми державного управління. Київ, 2008. 22 с.

3. *Гаращук О. В., Куценко В. І.* Освітня парадигма як засіб модифікування системи знань: досвід Чехії. Регіональні студії. Ужгород : Вид. дім “Гельветика”, 2021. Вип. 27. С. 77–82. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/39579> (дата звернення: 04.09.2025).

4. *Муранова Н. П., Поліщук О. В.* Досвід реформування системи освіти в Чехії. Матеріали наук. конф. Національного авіаційного університету. Київ, 2018. С. 195–198. URL: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/34026> (дата звернення: 10.09.2025).

5. *Плужник О. В.* Становлення та розвиток спеціальної освіти в Чехії. Молодий вчений. 2017. № 11. С. 420–423.

6. Система освіти в Чеській Республіці [Електронний ресурс]. URL: <https://doskolyspolecne.cz/uk/sistema-osviti-v-ceskij-respublici/> (дата звернення: 04.09.2025).

7. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : монографія / [А. П. Джурило, О. З. Глушко, О. І. Локшина та ін.]. Київ: ТОВ “КОНВІ ПРИНТ”, 2018. 192 с.

8. Університети Чехії [Електронний ресурс]. URL: <https://s-osvita.com.ua/ua/obuchenie-za-rubezhom/obrazovanie-v-chekhii/1109-universiteti-chekhiji> (дата звернення: 04.09.2025).

References

1. *Binitska, K. B.* (2018). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї osvity u krainakh Shhidnoi Yevropy: teoriia i praktyka* [Preparation of future primary school teachers in Eastern European countries: Theory and practice] (H. Tereshchuk, Ed.). Khmelnytskyi: FOP Tsiupak A. A. [in Ukrainian].

2. *Bondarchuk, N. O.* (2008). *Derzhavna polityka Chekhii v haluzi osvity: stan i tendentsii rozvytku* [State policy of the Czech Republic in the field of education: State and development trends] (Author's abstract of the candidate dissertation, specialty 25.00.02 – Public administration mechanisms). Retrieved from <https://kno.rada.gov.ua> [in Ukrainian].

3. Garashchuk, O. V., & Kutsenko, V. I. (2021). Osvitnia paradyhma yak zasib modyfikuvannya systemy znan: dosvid Chekhii [Educational paradigm as a means of modifying the knowledge system: Experience of the Czech Republic]. *Rehionalni studii*, (27), 77–82. September 4, 2025. Retrieved from <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/39579> [in Ukrainian].
4. Muranova, N. P., & Polishchuk, O. V. (2018). Dosvid reformuvannya systemy osvity v Chekhii [Experience of education system reform in the Czech Republic]. *Proceedings of the Scientific Conference of the National Aviation University*, 1–6. Kyiv. September 10, 2025. Retrieved from <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/34026> [in Ukrainian].
5. Pluzhnyk, O. V. (2017). Stanovlennia ta rozvytok spetsialnoi osvity v Chekhii [Formation and development of special education in the Czech Republic]. *Molodyi vchenyi*, (11), 420–423 [in Ukrainian].
6. Systema osvity v Cheshkii Respublitsi [Education system in the Czech Republic]. (n.d.). September 4, 2025. Retrieved from <https://doskolyspolecne.cz/uk/sistema-osviti-v-ceskij-respublici/> [in Ukrainian].
7. Transformatsiini protsesy u shkilnii osviti krain Yevropeiskoho Soiuzu ta SSHA [Transformational processes in school education of the European Union and the USA]. (2018). A. P. Dzhurylo, O. Z. Hlushko, O. I. Lokshyna, et al. Kyiv: TOV “KONVI PRINT” [in Ukrainian].
8. Universytety Chekhii [Universities of the Czech Republic]. (n.d.). September 4, 2025. Retrieved from <https://s-osvita.com.ua/ua/obuchenie-zarubezhom/obrazovanie-v-chekhii/1109-universiteti-chekhiji> [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 25.09.2025

доопрацьована 24.10.2025

прийнята до друку 09.11.2025

CURRENT STATE AND TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE CZECH REPUBLIC

Liubov Nos

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA–79005
lyubov.nos@lnu.edu.ua*

A comprehensive analysis of the development and reform of the Czech Republic's education system in the context of its integration into the European educational area has been conducted. It has been substantiated that the modernization of education in the Czech Republic is a strategic resource for social development and is based on the combination of internal socio-economic and cultural factors with external imperatives of international cooperation. The principal directions of educational policy reform are outlined, namely: ensuring equal access to quality lifelong education, decentralization of governance, enhancement of institutional

autonomy, promotion of innovation, openness and transparency of educational establishments, as well as the establishment of systems for monitoring and evaluating the quality of educational services. The structure of the Czech educational system is examined. Particular emphasis is placed on basic education, which lays the foundation for key competences and fosters the development of creative thinking, communication skills, tolerance, and learners' readiness for further socialization. Specific features of secondary education, admission requirements to universities, and the organization of the educational process in higher education institutions are highlighted. The modernization of higher education on the principles of the Bologna Process, the implementation of a multi-level training system, and the activities of leading universities, particularly Charles University, are analyzed. Special attention is devoted to the Czech Republic's experience in decentralization within the education sector. The activities of the Information and Counselling Centre, which provides a wide range of advisory and information services, and the Council for Research, Development and Innovation, which functions as a key advisory body to the Government of the Czech Republic, are presented. It is concluded that the combination of state control with a system of voluntary independent expertise contributes to improving the quality of educational services and brings the Czech model closer to European practices. The experience of the Czech Republic may serve as a valuable reference point for Ukraine in the process of reforming its educational policy and adapting it to the requirements of the European Union.

Keywords: Czech Republic, European educational area, Czech education system, modernization of the education system, educational environment, multi-level training, monitoring of educational services, education reform, decentralization of the education system.

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПУБЛІКАЦІЯХ ЖУРНАЛУ “МИСТЕЦТВО ТА ОСВІТА”

Ірина Матійчин

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
вул. І. Франка, 24, Дрогобич, Україна, UA–82100
irynam65@ukr.net*

Розглянуто питання репрезентації художньо-педагогічних технологій на сторінках журналу “Мистецтво та освіта”. Цей журнал відзначає свій 30-літній ювілей і є єдиним сьогодні українським виданням з мистецької педагогіки та художньо-естетичного виховання. Метою статті є комплексний аналіз репрезентації художньо-педагогічних технологій у публікаціях журналу “Мистецтво та освіта” для виявлення провідних концепцій та інноваційних підходів у сфері художньої педагогіки. Унаслідок проведеного аналізу публікацій, дотичних до теми статті, виявлено, що на сторінках журналу “Мистецтво та освіта” репрезентовано у більшому чи меншому обсязі різні види художньо-педагогічних технологій. Найчисленнішими є публікації, присвячені ігровим та медіатехнологіям, адже саме вони насамперед забезпечують інтерес школярів до навчання, без якого повноцінно пізнавати мистецтво неможливо. Водночас ці технології часто успішно поєднуються з іншими, тож є доволі поширеними. Інтегративні та проблемно-евристичні технології, які також легко поєднуються з іншими, розглянуто в багатьох статтях, проте у назвах фігурують нечасто. Доволі численною є група статей, присвячена інтерактивним технологіям. Вужчі у застосуванні арт-терапевтичні та музейні технології, відповідно, зображено скромніше у часописі. Поза тим, журнал “Мистецтво та освіта” залишається потужним рупором теоретичної та практичної підготовки вчителя мистецтва, надаючи йому актуальну інформацію про арсенал сучасних художньо-педагогічних технологій, провідні концепції загальної мистецької освіти (особистісно-орієнтованого навчання, шанування національної ідентичності, інтегрованого навчання, діяльнісного підходу, поліхудожнього розвитку, безперервності освіти), інноваційні методи та науково-методичні матеріали для їх успішного та доцільного застосування.

Ключові слова: журнал “Мистецтво та освіта”, інтеграція, мистецька педагогіка, художньо-педагогічні технології.

Постановка проблеми. Журнал “Мистецтво та освіта” належить до тих нечисленних освітніх видань, які витримали перевірку часом, адже впевнено крокує до свого тридцятиріччя. Часопис було засновано влітку 1995 року, а в 1996 вийшли у світ перші його номери. Багатолітнім головним редактором видання (1996–2015) була кандидат педагогічних наук Людмила Масол, розробник і промоутер Концепції поліцентричної інтеграції мистецької освіти у

зкладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). 2016 року головним редактором стала кандидат педагогічних наук Вікторія Рагозіна, яка у статті, присвяченій 20-річному ювілею часопису, зазначила унікальність цього “єдиного на теренах України журналу з мистецької освіти і художньо-естетичного виховання, в якому розкриваються набутки мистецької педагогіки і досвід мистецької освіти України та інших країн світу вітчизняними і зарубіжними вченими та педагогами-практиками” [16, с. 51].

Останнє десятиліття насичене великими змінами в державі, шкільній освіті, навчанні мистецьких дисциплін. Попри політичні потрясіння, поступово впроваджується у життя реформа шкільництва НУШ (Нова українська школа), даючи дорогу інтегрованим курсам, серед яких і курс “Мистецтво”. Осмислюючи здобутки журналу “Мистецтво та освіта” напередодні його 30-річчя, варто виокремити окремі аспекти, висвітлення яких на сторінках видання мають важливе методологічне значення. Йдеться передусім про художньо-педагогічні технології та їх застосування у навчально-виховній роботі.

Аналіз досліджень. Питання педагогічних технологій висвітлено українськими науковцями та педагогами Т. Гришиною, І. Смолюком, С. Боднар, О. Дубасенюк, О. Пехотою, М. Гриньовою, С. Сисоевою, Н. Наволоковою, В. Ортинським, І. Дичківською, І. Смагіним, І. Прокопенком, М. Чепіль, Н. Дудник та ін. Художньо-педагогічні технології та їх застосування стали предметом вивчення Л. Масол, Л. Онофрійчук, Н. Кравцової, С. Пальчевського, О. Вознесенської, Л. Шрагіної, О. Деркач, Г. Побережної, О. Пантюк, А. Щиголевої та ін. Висвітленню цих технологій у журналі присвячено нашу статтю.

Мета статті – провести комплексний аналіз репрезентації художньо-педагогічних технологій у публікаціях журналу “Мистецтво та освіта” для виявлення провідних концепцій та інноваційних підходів у сфері художньої педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні технології є важливим напрямом редакційної політики журналу “Мистецтво та освіта”, в тій чи іншій мірі висвітлюючись на його сторінках. У перші роки виходу часопису в ньому навіть була рубрика “Технології навчання і виховання”, у якій друкували різні статті, розділені за видами мистецтв по підгрупах (Палітра, Камертон, Хореографія, Кінозал тощо). Надалі ж питання застосування різних художньо-педагогічних технологій розглянуто перманентно, привертаючи увагу до найбільш поширених з них на уроках мистецтва та в позакласній роботі.

Аналізуючи публікації журналу “Мистецтво та освіта”, орієнтуватимемось на класифікацію художньо-педагогічних технологій, представлену багатолітнім редактором журналу Л. Масол у методичному посібнику “Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання”: інтегративні, проблемно-евристичні, інтерактивні, ігрові, сугестивні та арт-терапевтичні, музейні, медіатехнології [12, с. 8]. Варто зазначити, що розглянуті в посібнику

технології в теорії та на практиці часто поєднуються (ігрові та інтерактивні, музейні та медіа і т. д.), а висвітлені в журналі “Мистецтво та освіта” ідеї продовжуються і розвиваються у наступних публікаціях, тому зупинятимемося на найбільш інформативних та креативних публікаціях журналу, присвячених різним педагогічним технологіям, у хронологічному порядку.

Розпочнемо з групи статей, зміст яких має узагальнений характер щодо зазначеної теми. Стаття В. Орлова “Мистецтво і педагогічні технології” (2001) привертає увагу до проблеми сприйняття учнями сучасного мистецтва, яке потребує “абстрагування від реальності, рефлексії самосвідомості, пошуку відповіді на запитання: Що відбувається в моїй душі під час сприйняття?” [14, с. 9]. Автор не тільки констатує проблему (“Мистецька освіта, зорієнтована на художню спадщину минулих віків, так і не виробила адекватних технологій і методик спілкування учнів із сучасними художніми творами”) [14, с. 8], а й пропонує якщо не шляхи, то вектор пошуку шляхів її подолання, спрямований на напрацювання відповідних художньо-педагогічних технологій, здатних активізувати самосприйняття і саморозвиток учнів. Погляд вчителя та учня (в ідеалі – кожного учня, з його власним досвідом і світоглядом) при цьому спрямований не тільки на сам мистецький об’єкт, а й на пошук свого “Я” засобами мистецтва, пізнання себе і навколишнього світу.

Орлов В. визначає чотири рівні підходів до художньо-естетичного виховання (виконавський, мистецтвознавчий, оцінювальний і рефлексивний) і наголошує, що саме на рефлексивному рівні вчитель “оперує вже не стільки атрибутами самого мистецтва, скільки тими проявами естетичної свідомості учня, які спрямовані на заглиблене пізнання мистецтва, тобто осмислення власних думок і почуттів, що виникли в процесі сприйняття художньо-естетичних явищ” [14, с. 9].

Стаття В. Орлова ставить більше запитань, ніж дає відповідей, проте саме її проблемно-пошуковий характер спонукає до роздумів та вирішень окреслених завдань і протиріч, серед яких – особистісно зорієнтоване навчання із налагодженням довірливих стосунків між учителем і учнем під час обговорення та засвоєння (освоєння) мистецьких явищ та колективна форма проведення уроків мистецтва з обмеженим часом навчання. Однак ці відповіді варто шукати, адже самозаглиблення і самопізнання через сприйняття вартісних мистецьких творів (а саме такими мають бути твори шкільної програми) здатні дати позитивні результати у творчому розвитку кожної дитини, в гармонізації її особистості, у формуванні її емоційного інтелекту.

Окрім розглянутої статті (а навіть як своєрідне її продовження на рівні вищої школи), складних проблем самопізнання і саморозвитку особистості торкається публікація Л. Кондрацької “Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва” (2003), розкриваючи технологію реалізації маєвтичної моделі знання через такі типи занять: заняття-інтрига, заняття-рефлексія, заняття-дискурс, заняття-моніторинг [6, с. 8].

Попри комплекс питань, які висвітлюють згадані вище статті, пропонувані в них підходи, форми і методи є складовими *проблемно-евристичних технологій*, спонукають вчителів та учнів до пошуку сенсів під час дослідження артефактів, до творчого самовираження, до розвитку художньо-образного мислення. Більш конкретно деякі прийоми і методи проблемно-евристичної технології розкрито у статтях Л. Булатової (2004) (зокрема її авторський метод особистісної музичної презентації) [1, с. 12], Н. Миропольської (2021), Л. Аристової (2022), а також у низці публікацій, які присвячені розвитку творчих здібностей школярів.

Інтегративні художньо-педагогічні технології займають особливе місце в системі загальної мистецької освіти, забезпечуючи комплексний вплив під час формування у свідомості учнів цілісної картини світу. Технологічні аспекти інтеграції розглянуто в багатьох публікаціях журналу, окреслимо деякі з них. У статті Т. Пушкарської «Інтегроване навчання як засіб гармонізації розвитку дитини» (2006) авторка виокремлює і розглядає окремі його види, використовуючи умовні назви: «сенсорне», «емоційне», «правопівкульове», «лівопівкульове» навчання [15, с. 5], та наголошує на важливості і збалансованості їх поєднання. Методи міжвидових мистецьких паралелей, порівнянь, зіставлень, аналогій на цікавих прикладах із власного педагогічного досвіду описують І. Токарева та Т. Войцешек у статті «Міжпредметні зв'язки на уроках мистецького циклу» (2008) [18]. У публікації Л. Гонтової «Інтегративний урок з мистецтва в контексті художньої культури: формуємо соціокультурну компетентність школяра» (2018) наведено та обґрунтовано деякі принципи інтегративного уроку мистецтва, а саме:

1) інтерпретація теми з мистецтва вчителем, що надає можливості виходу на метапредметний рівень;

2) конструювання такої пізнавальної проблеми, яку не можна розв'язати з вивченням лише одного з предметів;

3) трансформація нового, отриманого унаслідок поліпредметної інтеграції, змісту в особистісні форми діяльності [2, с. 36].

У 2020 році журнал друкує дві засадничі статті Л. Масол, присвячені інтеграції. У першій з них «Інтеграція? Інтеграція. Інтеграція... Інтеграція! (Поліцентрична інтеграція змісту загальної мистецької освіти)» авторка висвітлює наукове підґрунтя теорії інтеграції та репрезентує власну концепцію поліцентричної інтеграції, яку вже впроваджують на уроках мистецтва в українських школах. Підсумовуючи доволі детальний виклад програми реорганізації загальної мистецької освіти, яка вже відбувається³², Л. Масол стверджує, що інтеграція в загальній мистецькій освіті є відповіддю на запити сучасної культури постмодерного суспільства і зумовлює необхідність розробки

³² Нагадаємо, що інтегрований курс «Мистецтво» як обов'язковий почав впроваджуватися з 2016 року у 8–9 класах, а з впровадженням НУШ у 2018 році – у всіх класах поступово, починаючи з першого.

відповідних інтегративних художньо-педагогічних технологій з урахуванням вікових особливостей учнів і вимог Нової української школи [9, с. 22]. А вже у наступному номері журналу з'являється її стаття, в якій Л. Масол надає теоретичне обґрунтування інтегративних художньо-педагогічних технологій, умовно поділяючи їх на три групи:

1) світоглядний або тематичний вид інтеграції, що відбувається в межах спільного для всіх видів мистецтв тем, пов'язаних із відображенням у мистецтві різних аспектів життя, навколишнього світу;

2) естетико-мистецтвознавчий вид інтеграції, що передбачає опанування споріднених для різних видів мистецтв понять і категорій – естетичних, художньо-мовних, жанрових тощо;

3) комплексний вид інтеграції, коли одночасно поєднуються провідні інтегратори з двох попередніх груп або ще й додаються до них інші [10, с. 2].

Кожен з видів інтеграції пояснений та підкріплений прикладами з підручників “Мистецтво” початкової школи, що дуже важливо для розуміння принципів та специфіки застосування технологічних аспектів інтегрованого курсу на етапі його масштабного впровадження.

Інтерактивні та ігрові художньо-педагогічні технології належать до тих груп, які найактивніше (за кількістю та змістом) висвітлюються на сторінках часопису. У статті Л. Масол “Образ – слово – думка: полікультурний діалог в освітньому просторі” (1999) описано міжнародний експеримент, який проводили і в Україні на основі американської програми “Стратегії візуального мислення”. Експеримент за попередніми результатами показав значні зрушення у розвитку художньо-образної та комунікативної сфери учнів та сприяв підвищенню професійної компетентності вчителів. Л. Масол наголошує: “Ключовим моментом навчання вчителів є опанування методом фасилітованої дискусії, отримання досвіду групового рефлексування стосовно проведених уроків” (1999) [11, с. 42]. В описаній у статті програмі поєднуються елементи інтерактивних та проблемно-евристичних технологій, а також реалізовується принцип особистісно зорієнтованого навчання учнів.

Різноманітні методи застосування інтерактивних технологій та їх ефективне поєднання пропонують у своїх публікаціях О. Матюшенко (2010), І. Руденко (2015), В. Черкасов (2016) та ін. А значна кількість дописів висвітлює ігрові технології, які в умовах класно-урочної системи є водночас інтерактивними.

Серед публікацій, що демонструють *ігрові художньо-педагогічні технології*, варто назвати статтю О. Куцан “Соціо-ігрові методи як спосіб проводити уроки музики цікаво” (2010). Автор звертає увагу на перевагу соціо-ігрових методів, які, виконуючи дидактичну функцію, дають можливість поряд із навчанням формувати навички групової соціалізації учнів. Навівши приклади конкретних ігор з елементами театральної педагогіки та варіантами їх адаптації на уроці, О. Куцан наголошує, що будь-яка соціо-ігрова технологія, методика,

прийом для вчителя – “це лише нижня «планка», лише «ґрунт» для його особистих методичних пошуків та особистісного розквіту” [8, с. 25].

Цікаву добірку ігор пропонує А. Золотарьова у своїй публікації “Музично-терапевтичні ігри як засіб оздоровлення молодших школярів” (2011) [4]. Тут тісно переплітаються елементи ігрової та музично-терапевтичної технологій, адже наведені ігри дають можливість не тільки стимулювати інтерес дітей до музичного мистецтва, а й тренувати серцево-судинну, дихальну систему дитини, долати фізичну втому, знімати емоційну напругу.

Проблемно-модельючі ігри в музичному навчанні молодших школярів, які опираються на імпровізаційну діяльність, описує в однойменній статті І. Дубровіна (2017). О. Моторна та О. Капінос показують можливості застосування LEGO на уроках музичного мистецтва (2019), а Н. Краснова, І. Тимофєєва (2021) і Н. Харченко (2023) розкривають особливості застосування квест-технології в навчальному процесі, особливо ефективно у старшій школі, адже вона “сприяє розвитку аналітичних здібностей, творчого і критичного мислення учнів, спонукає до прийняття нешаблонних рішень, підвищує мотивацію до навчання” [19, с. 35].

Сугестивні та арт-терапевтичні технології також відображено на сторінках журналу “Мистецтво та освіта”. Актуальною сьогодні постає проблема, яку розглядає С. Нечай у написаній ще 2001 року статті “Роль музики в соціальній адаптації дітей-сиріт”. У ній авторка пропонує орієнтовні схеми проведення музичних занять із гіперактивними і пасивними дітьми (йдеться про позаурочну діяльність), емпатійні ігри під музичний супровід, радить застосовувати елементи театралізації, адже “перевтілення допомагає дитині переключити увагу на ляльку або костюм, позбутися внутрішнього напруження і хвилювання, хворобливої сором’язливості, розвиває мовлення, самосвідомість, акторські здібності” [13, с. 42].

Можливості застосування музикотерапії також розглядають у своїх публікаціях Г. Побережна (2008), А. Локарева (2016), а О. Деркач зосереджується на висвітленні арт-терапевтичних практик, що базуються на дослідженнях взаємовпливу кольору та настрою дитини (2010). В одній з останніх публікацій на цю тему (“Елементи арт-терапії у роботі педагогів”, 2024) Ю. Жданович стверджує, що “арт-терапія є найбільш екологічним способом надання допомоги дітям та дорослим, зокрема під час війни” [5, с. 46], вона пропонує конкретні техніки заземлення та стабілізації, а також вправи вокало- та музикотерапії, що допомагають відновити душевну рівновагу.

Музейним технологіям присвятили свої статті О. Гурін (2011), Н. Філіпчук (2019), О. Скуратовська (2022), показуючи можливості співпраці між загальноосвітніми закладами та музеями. А К. Демчик у своїй публікації “Віртуальні екскурсії музеями світу” (2017) зосередила свою увагу на новітній на той час технології, яка стала особливо актуальною під час дистанційної форми навчання. Авторка зазначила переваги віртуальних екскурсій

(доступність знаменитих музейних фондів, можливість перегляду експозицій у зручний час, можливість повторного перегляду) та їх недоліки (обмежений виставковий фонд, оглядовий характер екскурсій, відсутність можливості ставити запитання екскурсоводу-працівнику музею), а також дала методичні рекомендації щодо організації та проведення віртуальних екскурсій [3].

Віртуальні екскурсії також пов'язані із *медіатехнологіями*, які бурхливо розвиваються і займають все міцніші позиції в навчально-виховному процесі. В часописі їх зображено доволі часто у працях О. Матвієнко (1999), В. Штети (2000), О. Базелюка (2008), О. Гумінської (2009), Т. Гризоглазової (2012), Н. Новикової (2015), Л. Кондратової (2016), Н. Павленко та Т. Абрамян (2017), Л. Чабак (2020), В. Терпімової (2021), Н. Цимбал (2022) та інших, розкриваючи різні грані їх застосування: від електронних підручників до безмежних мистецьких ресурсів Інтернету.

Однією з новацій медіатехнологій постає застосування штучного інтелекту (ШІ) на уроках мистецтва, про що пише у своїй статті Н. Кузьменко (2024). Вона не тільки показує плюси та мінуси такого застосування, а й розкриває можливості окремих інструментів ШІ під час вивчення конкретних тем чи виконання конкретних завдань на уроках мистецтва. Підсумовуючи, Н. Кузьменко визнає ШІ дієвим інструментом навчального процесу як для вчителя, так і для учнів, за умови етичного та збалансованого його використання, та зазначає: “ШІ може допомогти учням справитися з рутиною та звільнити місце для творчого самовираження” [7, с. 45].

Окреме місце в журналі посідають статті Н. Кузьменко (2023) та В. Сіпія (2024), присвячені застосуванню в мистецькій освіті STEM-технологій, які у практичному застосуванні поєднують елементи проблемно-евристичних, інтегративних, інтерактивних та медіатехнологій, а також сприяють профорієнтації школярів, “розвиваючи в учнів цифрову та креативну грамотність, а також навички колективної творчої взаємодії” [17, с. 47].

Висновки. На сторінках журналу “Мистецтво та освіта” репрезентовано у більшому чи меншому обсязі різні види художньо-педагогічних технологій. Найчисленнішими є публікації, присвячені ігровим та медіатехнологіям, адже саме вони насамперед забезпечують інтерес школярів до навчання, без якого повноцінно пізнавати мистецтво неможливо. Водночас ці технології часто успішно поєднуються з іншими, тож є доволі поширеними. Інтегративні та проблемно-евристичні технології, які також легко поєднуються з іншими, розглянуто в багатьох статтях, проте у назвах фігурують нечасто. Доволі численними є група статей, присвячена інтерактивним технологіям. Вужчі у застосуванні арт-терапевтичні та музейні технології, відповідно, зображено скромніше у часописі. Поза тим, журнал “Мистецтво та освіта” залишається потужним рупором теоретичної та практичної підготовки вчителя мистецтва, надаючи йому актуальну інформацію про арсенал сучасних художньо-педагогічних технологій, провідні концепції загальної мистецької освіти

(особистісно-орієнтованого навчання, шанування національної ідентичності, інтегрованого навчання, діяльнісного підходу, поліхудожнього розвитку, безперервності освіти), інноваційні методи та науково-методичні матеріали для їх успішного та доцільного застосування.

-
1. Булатова Л. Розвиток пізнавальної активності учнів на уроках музики. Мистецтво та освіта. 2004. № 4. С. 9–12.
 2. Гонтова Л. В. Інтегративний урок з мистецтва в контексті художньої культури: формуємо соціокультурну компетентність школяра. Мистецтво та освіта. 2018. № 3. С. 30, 35–37, 49.
 3. Демчик К. Віртуальні екскурсії музеями світу. Мистецтво та освіта. 2017. № 4. С. 18–22.
 4. Золотарьова А. Музично-терапевтичні ігри як засіб оздоровлення молодших школярів. Мистецтво та освіта. 2011. № 4. С. 28, 37–41.
 5. Жданович Ю. Елементи арт-терапії у роботі педагогів. Мистецтво та освіта. 2024. № 3. С. 45–50.
 6. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва. Мистецтво та освіта. 2003. № 2. С. 7–11.
 7. Кузьменко Н. Використання штучного інтелекту на уроках мистецтва. Мистецтво та освіта. 2024. № 1. С. 40–45.
 8. Куцан О. Соціо-ігрові методи як спосіб проводити уроки музики цікаво. Мистецтво та освіта. 2010. № 1. С. 19–25.
 9. Масол Л. Інтеграція? Інтеграція. Інтеграція... Інтеграція! (Поліцентрична інтеграція змісту загальної мистецької освіти). Мистецтво та освіта. 2020. № 1. С. 20–27.
 10. Масол Л. М. Інтегративні художньо-педагогічні технології формування предметних компетентностей учнів початкових класів у процесі навчання інтегрованого курсу “Мистецтво”. Мистецтво та освіта. 2020. № 2. С. 2–9.
 11. Масол Л. Образ – слово – думка: полікультурний діалог в освітньому просторі. Мистецтво та освіта. 1999. № 4. С. 38–45.
 12. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посібник. Харків : “Друкарня Мадрид”, 2015. 178 с.
 13. Нечай С. Роль музики в соціальній адаптації дітей-сиріт. Мистецтво та освіта. 2001. № 1. С. 39–42.
 14. Орлов В. Ф. Мистецтво і педагогічні технології. Мистецтво та освіта. 2001. № 1. С. 8–12.
 15. Пушкарьова Т. Інтегроване навчання як засіб гармонізації розвитку дитини. Мистецтво та освіта. 2006. № 4. С. 5–7.

16. Рагозіна В. Всеукраїнський науково-методичний журнал “Мистецтво та освіта” – 20-річний ювілей. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. 2017. № 2. С. 51–53. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed_2017_2_10.

17. Сіній В. Технології STEM у інтегрованому курсі “Мистецтво” для адаптаційного циклу базової середньої освіти. Мистецтво та освіта. 2024. № 2. С. 45–47.

18. Токарева І., Войцешек Т. Міжпредметні зв'язки на уроках мистецького циклу. Мистецтво та освіта. 2008. № 2. С. 26–28, 37–39.

19. Харченко Н. Гейміфікація в освіті: використання квест-технології. Мистецтво та освіта. 2023. № 4. С. 35–42.

References

1. Bulatova, L. (2004). Rozvytok piznaval'noi aktyvnosti uchniv na urokakh muzyky [Development of students' cognitive activity in music lessons]. *Mystetstvo ta osvita*, 4, 9–12 [in Ukrainian].

2. Hontova, L. V. (2018). Intehrativnyj urok z mystetstva v konteksti khudozhn'oi kul'tury: formuiemo sotsiokul'turnu kompetentnist' shkoliara [Integrative art lesson in the context of artistic culture: we form the sociocultural competence of a schoolchild]. *Mystetstvo ta osvita*, 3, 30, 35–37, 49 [in Ukrainian].

3. Demchyk, K. (2017). Virtual'ni ekskursii muzeiamy svitu [Virtual tours of museums around the world]. *Mystetstvo ta osvita*, 4, 18–22 [in Ukrainian].

4. Zolotar'ova, A. (2011). Muzychno-terapevtychni ihry iak zasib ozdovlennia molodshykh shkoliariv [Music-therapeutic games as a means of improving the health of younger schoolchildren]. *Mystetstvo ta osvita*, 4, 28, 37–41 [in Ukrainian].

5. Zhdanovych, Yu. (2024). Elementy art-terapii u roboti pedahohiv [Elements of art therapy in the work of teachers]. *Mystetstvo ta osvita*, 3, 45–50 [in Ukrainian].

6. Kondrats'ka, L. (2003). Suchasni tekhnolohii pidhotovky majbutnikh uchyteliv mystetstva [Modern technologies for training future art teachers]. *Mystetstvo ta osvita*, 2, 7–11 [in Ukrainian].

7. Kuz'menko, N. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu na urokakh mystetstva [Using artificial intelligence in art lessons]. *Mystetstvo ta osvita*, 1, 40–45 [in Ukrainian].

8. Kutsan, O. (2010). Sotsio-ihrovi metody iak sposib provodyty uroky muzyky tsikavo [Socio-gaming methods as a way to make music lessons interesting]. *Mystetstvo ta osvita*, 1, 19–25 [in Ukrainian].

9. Masol, L. (2020). Intehratsiia? Intehratsiia. Intehratsiia... Intehratsiia! (Politsentrychna intehratsiia zmistu zahal'noi mystets'koi osvity) [Integration? Integration. Integration... Integration! (Polycentric integration of the content of general art education)]. *Mystetstvo ta osvita*, 1, 20–27 [in Ukrainian].

10. Masol, L. M. (2020). Intehratyvni khudozhn'o-pedahohichni tekhnolohii formuvannia predmetnykh kompetentnostej uchniv pochatkovykh klasiv u protsesi navchannia intehrovanoho kursu "Mystetstvo" [Integrative artistic and pedagogical technologies for the formation of subject competencies of primary school students in the process of teaching the integrated course "Art"]. *Mystetstvo ta osvita*, 2, 2–9 [in Ukrainian].
11. Masol, L. (1999). Obraz – slovo – dumka: polikul'turnyj dialoh v osvith'omu prostori [Image – word – thought: multicultural dialogue in the educational space]. *Mystetstvo ta osvita*, 4, 38–45 [in Ukrainian].
12. Masol, L. M. (2015). Khudozhn'o-pedahohichni tekhnolohii v osnovnij shkoli: iednist' navchannia i vykhovannia [Artistic and pedagogical technologies in primary school: unity of teaching and upbringing]: metod. posib. Kharkiv: "Drukarnia Madryd" [in Ukrainian].
13. Nechaj, S. (2001). Rol'muzyky v sotsial'nij adaptatsii ditej-syrit [The role of music in the social adaptation of orphans]. *Mystetstvo ta osvita*, 1, 39–42 [in Ukrainian].
14. Orlov, V. F. (2001). Mystetstvo i pedahohichni tekhnolohii [Art and pedagogical technologies]. *Mystetstvo ta osvita*, 1, 8–12 [in Ukrainian].
15. Pushkar'ova, T. (2006). Intehrovane navchannia iak zasib harmonizatsii rozvytku dytyny [Integrated learning as a means of harmonizing child development]. *Mystetstvo ta osvita*, 4, 5–7 [in Ukrainian].
16. Rahozina, V. (2017). Vseukrains'kyj naukovy-metodychnyj zhurnal "Mystetstvo ta osvita" – 20-richnyj iuvilej [All-Ukrainian scientific and methodological journal "Art and Education" – 20th anniversary]. *Muzychno mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi*, 2, 51–53 [in Ukrainian].
17. Sipij, V. (2024). Tekhnolohii STEM u intehrovanomu kursu "Mystetstvo" dlia adaptatsijnoho tsyклу bazovoi seredn'oi osvity [STEM technologies in the integrated course "Art" for the adaptation cycle of basic secondary education]. *Mystetstvo ta osvita*, 2, 45–47 [in Ukrainian].
18. Tokarieva, I. & Vojtseshek, T. (2008). Mizhpredmetni zv'iazky na urokakh mystets'koho tsyклу [Cross-curricular connections in art cycle lessons]. *Mystetstvo ta osvita*, 2, 26–28, 37–39 [in Ukrainian].
19. Kharchenko, N. (2023). Hejmifikatsiia v osviti: vykorystannia kvest-tekhнологii [Gamification in education: using quest technology]. *Mystetstvo ta osvita*, 4, 35–42 [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 14.09.2025

доопрацьована 22.10.2025

прийнята до друку 05.11.2025

**REPRESENTATION OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES
IN PAPERS PUBLISHED IN THE ART AND EDUCATION JOURNAL**

Iryna Matiychyn

*Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
I. Franko Str., 24, Drohobych, Ukraine, UA-82100
irynam65@ukr.net*

The proposed paper deals with the representation of artistic and pedagogical technologies in the pages of Art and Education. The journal is celebrating its 30th anniversary and is the only Ukrainian publication on art pedagogy, artistic and aesthetic education. The paper aims to conduct a comprehensive analysis of the representation of artistic and pedagogical technologies in the publications of Art and Education in order to identify leading concepts and innovative approaches in the field of art pedagogy. The analysis of publications related to the topic of the paper revealed that various types of artistic and pedagogical technologies are represented in the pages of Art and Education to a greater or lesser extent. The most numerous are publications devoted to game and media technologies, because they cater to the needs of students, stimulating their interest in learning, without which it is impossible to fully appreciate art. These technologies are often combined with others, therefore they are quite widespread. Although integrative and problem-solving technologies that can also be easily combined with others are discussed in many research papers, they rarely appear in the titles of the papers. There is a fairly large group of papers devoted to interactive technologies. The art therapeutic and museum technologies that have a narrower scope of application are poorly represented in the journal. Nevertheless, Art and Education remains a powerful mouthpiece for the theoretical and practical training of art teachers, providing them with up-to-date information on the arsenal of modern artistic and pedagogical technologies, leading concepts in general art education (student-centered education, respect for national identity, integrated education, activity-based approach, poly-artistic development, continuity of education), innovative methods and scientific and methodological materials for their successful and appropriate application.

Keywords: Art and Education, integration, art pedagogy, artistic and pedagogical technologies.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ В ОСІБ З РАС ДО ЗДОБУТТЯ ТРУДОВИХ НАВИЧОК

Зоряна Фалинська, Святослав Слободян

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005
svyatoslav.slobodyan@lnu.edu.ua*

Розкрито особливості прояву соціальної мотивації в осіб із розладами аутистичного спектра, а також специфіку формування мотивації до здобуття трудових навичок. Зазначено, що формування мотивації до здобуття трудових навичок у осіб з (РАС) є насамперед проблемою психолого-педагогічного характеру, яка потребує практичного вивчення та вирішення. Більшість поведінкових втручань при розладах аутистичного спектра опирається на стратегії підкріплення, основані на використанні нагороди. Одним із провідних дефіцитів при розладах аутистичного спектра є дефіцит соціальної взаємодії. З'ясовано, що розлади аутистичного спектра мають особливі поведінкові стани, до яких належать аутизм та порушення психічного розвитку. Ці розлади пов'язані з порушеннями функціонування головного мозку, наслідком яких є як брак або обмеження на рівні соціальної комунікації, так і проблеми з вираженням емоційного стану на рівні міркувань, рефлексії. Окреслено особливості формування мотивації та форми комунікації в осіб з РАС. Визначено, що підготовка фахівця – асистента вчителя/майстра щодо супроводу осіб з розладами аутистичного спектра – повинна містити декілька аспектів: теоретичні знання про аутизм; знання діагностичного інструментарію; вміння адаптувати навколишнє середовище до індивідуальних потреб особи з аутистичним спектром; адаптованість навчально-розвиваючих методів та програм до індивідуальних особливостей особи з РАС. Виявлено, що робота з особами з РАС демонструє комплексну співпрацю із залученням різних фахівців (спеціальних психологів, корекційних педагогів, соціальних працівників), праця яких спрямована на досягнення позитивної динаміки у розвитку осіб з розладами аутистичного спектра, формування їхньої мотивації у здобутті трудових навичок.

Ключові слова: психолого-педагогічні умови, мотивація, стратегія підкріплення та використання нагород, аутизм, асистент майстра/вчителя, комунікація, захищенні майстерні, соціальна взаємодія, трудові навички.

Постановка проблеми. Більшість поведінкових втручань при розладах аутистичного спектра опирається на створення психолого-педагогічних умов у вирішенні проблеми низької мотивації в осіб з РАС, соціальної взаємодії та стратегії підкріплення і нагороди. Використання стратегії підкріплення та нагород є методом, який значно покращує когнітивні та соціальні результати, проте в деяких випадках цей підхід може не дати бажаних нам результатів. Щоб

зрозуміти механізм стратегії підкріплення і винагороди, треба зрозуміти, які фактори впливають на цей механізм, який може не дати нам бажаного результату в роботі з особами з (РАС).

Аналіз досліджень і публікацій. Питання соціальної мотивації у осіб з розладами аутистичного спектра вивчали С. Chevallier і G. Kohls, Kent C. Berridge, зосереджуючи увагу на нейропсихологічних механізмах соціальної мотивації в осіб з розладами аутистичного спектра. Такі дослідники, як Е. Десі та R. Ryan розглядали внутрішню і зовнішню мотивацію та їхні чинники. Щодо мотиваційної сфери осіб з РАС, то це питання досліджували К. Островська, Д. Шульженко, Л. Дробіт та інші, розглядаючи мотивацію через призму параметрів розвитку. Одним з дефіцитів при розладах аутистичного спектра є дефіцит соціальної взаємодії.

Брак мотивації – це те, що ми іноді відчуваємо. Відсутність бажання займатися діяльністю чи досягати цілей дає нам можливість знайти час і простір для відпочинку. Особи з розладами аутистичного спектра (РАС) також відчувають ці труднощі, однак ця атипова мотивація може перешкоджати розширенню когнітивних ресурсів, які могли б сприяти в майбутньому функціонуванню, з часом.

Поширеною думкою є те, що особи з розладами аутистичного спектра (РАС) мають практично відсутню внутрішню мотивацію. На щастя, не всі фахівці поділяють таку точку зору. Коли ми щодня уважно спостерігатимемо за особою з розладами аутистичного спектра (РАС) – чи то вдома, чи в захищених майстернях, де вони вчаться в здобутті трудових навичок, – ми можемо легко виявити величезні резерви їхньої внутрішньої мотивації.

Порівняно з людьми з нейротиповим розвитком, особи з розладами аутистичного спектра використовують менше стратегій і надають менше значення підтриманню своєї репутації і створенню свого іміджу. Особи з РАС з меншою ймовірністю спонтанно привітаються чи попрощаються, чи використовуватимуть певні стратегії, щоб презентувати себе у вигідному світлі, чи проявлятимуть соціальні емоції (наприклад, сором'язливість чи відчуття незручності) [4].

Багато фахівців, які працюють з особами з РАС, стикаються з проблемою низької їхньої внутрішньої мотивації. Варто зазначити, що проблема відсутності мотивації або низької внутрішньої мотивації проявляється не в кожному випадку, оскільки кожна особа з РАС є різною. Для покращення умов та спонукання до дії і співпраці ми створюємо психолого-педагогічні умови для осіб з РАС, щоб активізувати та підтримувати їхню внутрішню мотивацію, зважаючи на сфери порушень при аутизмі.

Розлади аутистичного спектра містять труднощі, які наразі класифікуються МКХ-11, у трьох сферах, це: комунікація, соціальна взаємодія та стереотипні моделі поведінки. Через їхню присутність особа з РАС відчуває деякі труднощі в соціальній взаємодії та комунікації. Ці порушені сфери іноді

позбавляють можливостей, наприклад, розвиватися у спосіб, близький до типового розвитку. Це означає, що особа з РАС у своєму житті потребуватиме постійний супровід; корекційного педагога, асистента вчителя/майстра, соціальних працівників. Важливим аспектом є створення індивідуального адаптованого методу навчання, що дасть додаткову стимуляцію у підвищенні внутрішньої мотивації та розвитку особи з РАС у здобутті трудових навичок, можливість до розширення набутих знань і самостійність в подальшому дорослому житті [2].

Аномалії в соціальній взаємодії та характер розвитку при аутизмі відіграють важливу роль у контексті мотивації. Щоб знайти відповідні рішення, важливо зрозуміти, які можуть бути причини, чому особа з РАС має низький рівень внутрішньої мотивації. І таких причин, як зовнішніх, так і внутрішніх, може бути безліч [6].

Проблема низької мотивації стає повсякденним явищем, це впливає негативно не лише на досягнення результатів у здобутті трудових навичок у осіб з РАС, а й збільшення кількості випадків складної їхньої поведінки, така ситуація може негативно вплинути на внутрішнє відчуття ефективності та задоволення роботи у асистента вчителя/майстра з особою з РАС. Коли це триває надто довго і не змінюється, ми, як спеціалісти, можемо не лише втратити мотивацію до роботи, а й вигоріти, особливо коли є відсутність можливості спостерігати за наслідками своєї роботи. Незважаючи на специфіку праці з особами з РАС, шукаємо рішення та створюємо психолого-педагогічні умови, які допоможуть особі з РАС розвинути навички, отримати нові знання та компетенції.

Причин низької мотивації в осіб з РАС може бути декілька, це:

Брак підкріплення та нагороди. Особи з РАС часто не бачать переваг співпраці, щоб забезпечити їх бажаним, або додати цього забагато.

Підкріплення особи з РАС – це не винагорода матеріальна, яка може й не мати значення для особи з РАС. Підкріплення або нагорода має бути чимось, що може її внутрішньо схвилювати в позитивному контексті, що може бути для неї важливою – це може бути річ, вільний час, ковток холодного повітря, теплий чай чи їжа, довільний час діяльності. Щоб зрозуміти, що важливо для особи з РАС, потрібно зосередитися на цьому та активно це шукати, оскільки її внутрішня мотивація, пов'язана з підкріпленням її сильної сторони, може змінюватися в протилежну сторону, особливо коли особа з РАС отримує підкріплення (компліменти) занадто довго або занадто часто, тоді вона ним перенасичується. Якщо особу з РАС підкріплюють (похвалою) за її дії, але вона постійно перебуває на одному робочому місці та виконує одне таке завдання довгий час, а не в іншому місці, це може також знизити внутрішню мотивацію і втрату сенсу перебування на робочому місці надалі, що може тільки збільшити її рівень внутрішньої тривоги та складної поведінки.

Помилковим є те, що ми використовуємо соціальні підкріплення, наприклад: “ти молодець”, “ти стараєшся якнайкраще” тощо, особа з РАС може це не сприйняти і ці слова не матимуть ніякого значення для неї. Звісно, що кожен з нас хотів би, щоб особа з РАС могла здобувати трудові навички та працювати, щоб її дії були оцінені. Якщо ми з самого початку керуємося таким способом мислення, це означає, що ми не до кінця розуміємо проблем, з якими стикаються особи з РАС. Зокрема, особи з РАС, які мають низьку мотивацію, малою кількістю навичок і багатьма дефіцитами не бачать цінності в такій похвалі, оскільки вони не мають вродженої соціальної мотивації, яку мають нейротипові люди [4]. Однією з цілей є те, щоб навчити та показати їй переваги перебування з іншою людиною. Однак варто пам’ятати, що для особи з РАС сама присутність іншої людини може, певною мірою, позбавити її мотивації досліджувати знання чи займатися діяльністю. Це може бути пов’язано з рівнем розвитку особи з РАС, небажанням перебувати серед людей або відчуттям загрози, пов’язаним з присутністю інших, непередбачуваних людей.

Працюючи із мотивацією, треба пам’ятати, що є дуже широкий репертуар позитивних підкріплень, починаючи з цукерок та улюблених закусок – вираз посмішки, схвалення, словесна похвала. Найважливіше у використанні позитивного підкріплення полягає в тому, щоб воно було зрозумілим для особи з РАС та не було перебільшеним. З часом також треба поступово відмовитися від нього, особливо коли ми хочемо сприяти розвитку внутрішньої мотивації в осіб з РАС.

Головними “ворогами” внутрішньої мотивації є нудьга, брак чітких послідовних планувань, брак або втрата концентрації на виконання відповідних завдань, брак мети та забагато справ, де особа з розладами аутистичного спектра не відчуває послідовності завдань. А найкращими друзями є створення психолого-педагогічних умов, які містять: гарну атмосферу, відчуття безпеки, вільного вибору, спланований план дій, чіткий план роботи та відчуття успіху.

Мало позитивного досвіду. Особа з РАС може відвідувати кілька занять на день, і ми не знаємо, які навички вона освоїла, адже асистент вчителя/майстра може нав’язувати різний спосіб виконання тих самих завдань, тому є велика ймовірність того, що особа з РАС може мати різний досвід. Щоб уникнути таких непорозумінь варто було б вести індивідуальний щоденник занять для особи з РАС.

Якщо особу з РАС постійно вводити в оману – змінюються очікування, які є достатніми в одному місці, а в іншому – ні, і вона не знає, який спосіб відповіді є правильним, а який – не обов’язково правильним. Такий тип хаосу може призвести до зниження внутрішньої мотивації та в подальшому відмови від діяльності, що негативно вплине на ефективність співпраці у здобутті трудових навичок [3].

Може бути так, що ми, попередньо з особою з РАС, не познайомились, однак маємо певні очікування й одразу хочемо допомогти їй розвиватися, це

може також стати негативним досвідом для особи з РАС, тому не варто забувати, що першим етапом є налаштування хороших стосунків, а можливість пізнати одне одного – це є етапом адаптації.

Варто також пам'ятати, що абсолютно безцінним джерелом знань про особу з РАС є їхні найближчі, а це – батьки, опікуни. Адже вони проводять з нею незрівнянно більше часу, ніж ми. Вони стають свідками різноманітних ситуацій – як позитивних, так і складних. Тому ми можемо скористатися цим безцінним джерелом. Ще одним, неймовірно важливим таким джерелом знань про особу з РАС, є спостереження, особливо під час вільної діяльності. Якщо ми добре сплануємо це спостереження та вміло зробимо з нього висновки, ми матимемо ключ до ще глибшого розуміння особи з РАС. Ми зможемо ефективно планувати ситуації, пов'язані із завданнями, які ми створюємо, та ефективно підтримувати особу з РАС в подоланні низької внутрішньої мотивації та наступних труднощів у здобутті трудових навичок.

Труднощі з когнітивними та виконавчими функціями. У багатьох осіб з розладом аутистичного спектра (РАС) розумовий розвиток не відповідає біологічному віку. Ми знаємо, що аутизм – це нейророзвитоківий розлад. І це пов'язано зі специфікою функціонування головного мозку; різний розмір структур, різна організація та зрілість. Це також впливає на здобуття трудових навичок людини з РАС у самостійному функціонуванні [1].

Наприклад, якщо дитині п'ять років, її розумовий розвиток може бути на рівні дворічної дитини. Тому його чи її не цікавитимуть типові речі, якими цікавляться п'ятирічні діти. Дитина також не зможе зосереджуватися так довго, як п'ятирічна дитина, і не буде такою наполегливою. Вищезазначені труднощі можуть бути причиною того, що особа з РАС не може довго займатися однією тією справою. Варто пам'ятати про темперамент особи з РАС, який відіграє важливу роль, оскільки він може визначати її збудливість. Для деяких осіб з РАС є важливий темп виконання дій – для одних він швидкий, для інших – повільний, усе це є індивідуальною ситуацією. І це також може впливати на необхідність частих перерв у роботі. Якщо ми не звернемо на це уваги, особа з РАС може швидко втратити мотивацію та шукати щось нове, що забезпечить їй стимуляцію або розслаблення [5].

Важливо забезпечити психолого-педагогічні умови для осіб з розладами аутистичного спектра та створити певну динаміку роботи, щоб вона не базувалася лише на відпрацюванні одного виду навичок чи на одному виді матеріалу. Немаловажним є те, що ми повинні певною мірою бути спостерігачем у роботі з особами з РАС. Особа з РАС може зосередитися на якомусь цікавому для неї матеріалі або виді діяльності, що їй подобається, тож в цей момент уже важко говорити про відсутність мотивації до виконання цього завдання. Тому ми можемо запропонувати особі з РАС спробувати виконати те чи інше завдання, на яке вона звернула увагу. Потрібно показати особі з РАС, що ми можемо використовувати одну й ту саму річ багатьма різними способами. Під час праці з

особою аутистичного спектра ми стимулюємо її розвиватися одночасно в кількох сферах, тому, щоб уникнути падіння мотивації, потрібно змінювати види діяльності та стежити за тим, щоб матеріали були привабливими [3]. Щоб заняття були ефективними, треба приділити час їхньому плануванню, якому передуватиме знайомство, ознайомлення з її ресурсами знань та стратегіями дій, налагодження з нею стосунків та знайомство з її характером, специфікою дій та низкою різних факторів, що надалі буде допоміжним для осіб з РАС у здобутті трудових навичок.

Висновок. У формуванні мотивації до здобуття трудових навичок осіб з аутистичним спектром, головно, відіграють створення психолого-педагогічних умов, соціально-комунікативна складова та соціальна адаптація, формування мотивації за зміцнення її, оскільки особи з аутистичним спектром найчастіше відчують труднощі із налагодженням комунікативної взаємодії між людьми та з навколишнім середовищем. Уже значною мірою є відповідний інструментарій методики роботи та формування мотивації із особами аутистичного спектра. Робота спеціальних психологів, асистента вчителя/майстра у цій сфері лише перебуває у стадії збагачення та систематизації відповідного досвіду. У руслі окресленої проблеми вагомим є вивчення зарубіжного досвіду роботи з особами із РАС, адаптація зарубіжного досвіду до реалій в Україні, розробка власних індивідуальних програм та створення відповідних психолого-педагогічних умов і методик для осіб з РАС.

1. *Островська К. О.* Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизму. Львів : Друкарня “Справи Кольпінга в Україні”, 2019.

2. *Островський І. П., Герцюк Д. Д., Равчина Т. В.* та ін. Професійна зайнятість людей з важким ступенем розвитку у захищених майстернях : навч. посібник. Львів : Тріада Плюс, 2018.

3. *Зімбардо П. Г., Джонсон Р. Л., Макканн В.* Мотивація та навчання. Психологія. Ключові поняття. Варшава : PWN Scientific Publishers, 2017. Т. 2.

4. *Дробіт Л. Р.* Особливості мотивації учіння у дітей з розладами аутистичного спектра. Львів : ЛНУ, 2021.

5. *Шрам Р.* Мотивація та підкріплення, або як отримати перевагу над аутизмом. Варшава : Вид-во Scholaris, 2019.

6. *Ryan R.* Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology. 2000. No. 25. P. 54–67.

References

1. Ostrovska, K. O. (2019). Zasady kompleksnoi psykholoho-pedahohichnoi dopomohy ditiam z autyzmu [Principles of comprehensive psychological and

pedagogical assistance to children with autism]. Lviv: Drukarnia "Spravy Kolpinha v Ukraini" [in Ukrainian].

2. Ostrovskyi, I. P., Hertsiuk, D. D., Ravchyna, T. V. et al. (2018). Profesiina zainiatist liudei z vazhkym stupenem rozvytku u zakhyschenykh maisterniakh: navch. posibnyk [Professional employment of people with severe developmental disabilities in sheltered workshops: training manual]. Lviv: Triada Plus [in Ukrainian].

3. Zimbardo, P. H., Dzhonson, R. L., Makkann, V. (2017). Motyvatsiia ta navchannia [Motivation for learning]. *Psykhologhiia. Kliuchovi poniattia*, 2. Varshava: PWN Scientific Publishers [in Ukrainian].

4. Drobit, L. R. (2021). Osoblyvosti motyvatsii uchinnia u ditei z rozladamy autystychnoho spectra [Features of learning motivation in children with autism spectrum disorders]. Lviv: LNU [in Ukrainian].

5. Shramm, R. (2019). Motyvatsiia ta pidkriplennia, abo yak otrymaty perevahu nad autyzmom [Motivation and reinforcement, or how to gain an advantage over autism]. Varshava: Vydavnytstvo Scholaris [in Ukrainian].

6. Ryan, R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67 [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 14.09.2025

доопрацьована 03.10.2025

прийнята до друку 14.11.2025

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR MOTIVATION FORMATION IN PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS TO ACQUIRE WORK SKILLS

Zoriana Falynska, Sviatoslav Slobodian

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA–79005
svyatoslav.slobodyan@lnu.edu.ua*

The article reveals the features of social motivation in individuals with autism spectrum disorders (ASD) and also highlights the specifics of forming motivation to acquire work skills. It is noted that the formation of motivation to acquire work skills in individuals with ASD is primarily a psychological and pedagogical problem, that requires practical study and resolution. Most behavioural interventions for autism spectrum disorders rely on reinforcement strategies based on the use of rewards. One of the leading deficits in autism spectrum disorders is the deficit of social interaction. It is noted that autism spectrum disorders have special behavioural conditions, which include autism and intellectual development disorders. These disorders are associated with brain dysfunction, resulting in both a lack or limitation in social communication and problems with expressing emotional states at the levels of reasoning and

reflection. The features of motivation formation and forms of communication in individuals with ASD are outlined. It is noted that the training of a specialist – a teacher's assistant/master in supporting individuals with autism spectrum disorders should include several aspects: theoretical knowledge about autism; knowledge of diagnostic tools; the ability to adapt the environment to the individual needs of a person with autism spectrum disorders; adaptability of educational and developmental methods and programs to the individual characteristics of a person with ASD. It is noted that working with individuals with ASD requires comprehensive cooperation involving various specialists (special psychologists, correctional teachers, social workers), whose work is aimed at achieving positive dynamics in the development of individuals with autism spectrum disorders and motivating them to acquire work skills.

Keywords: Psychological and pedagogical conditions, motivation, reinforcement strategy and use of rewards, autism, assistant master/teacher, communication, sheltered workshops, social interaction, work skills.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОСВІТИ У ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Вікторія Трофименко¹, Інна Кудзіновська²

*¹Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут,
вул. Острозьких Князів, 45/1, Київ, Україна, UA-01011
viktoriya.trof@gmail.com;*

*²Державний університет “Київський Авіаційний Інститут”,
пр. Гузара Любомира, 1, Київ, Україна, UA-03058
kudzinovskaya@ukr.net*

Розглянуто можливості застосування елементів STEM-освіти (Science, Technology, Engineering, Mathematics) у викладанні математичних дисциплін. Обґрунтовано значення інтеграції теоретичних знань із практичними завданнями, наведено приклади використання. Проведено аналіз науково-методичних публікацій, присвячених досвіду впровадження елементів STEM-освіти у закладах вищої освіти, а також окреслено бачення щодо перспектив розвитку цього напрямку в реформуванні вищої освіти. Розглянуто методичні аспекти й труднощі застосування STEM-освіти у викладанні математичних дисциплін. Зроблено висновок, що використання STEM-елементів сприяє розвитку критичного й аналітичного мислення, стимулює студентів реалізовувати власний творчий потенціал і підвищує мотивацію до вивчення математичних дисциплін. Крім того, поєднано одразу кілька напрямів: математику, економіку та технології. В задачі використано математичний аналіз (похідні, метод Лагранжа), лінійну алгебру (матриця Гессе) та економіко-математичні методи для оптимізації. Використання програмних інструментів дає змогу інтегрувати інженерно-технологічний компонент. Візуалізація області допустимих рішень і цільової функції сприяє розвитку просторового мислення та навичок моделювання. Крім того, студенти можуть будувати графіки функцій та обмежень онлайн у GeoGebra, Desmos чи Wolfram Alpha, що робить навчання інтерактивним і наближеним до сучасної цифрової практики.

Подальші дослідження полягають у розробці методичних матеріалів для проєктного навчання, апробації цифрових освітніх платформ та вивченні впливу STEM-підходу на формування ключових компетентностей студентів і курсантів.

Ключові слова: STEM-освіта, математичні дисципліни, інтеграція, проєктна діяльність, цифрові технології, методичні аспекти, труднощі застосування STEM-освіти.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний розвиток науки і техніки висуває нові вимоги до підготовки фахівців, здатних не лише володіти теоретичними знаннями, а й ефективно застосовувати їх на практиці. У цьому контексті актуальним є впровадження STEM-освіти, яка поєднує наукові, технічні, інженерні та математичні компоненти в єдину

освітню систему. Математичні дисципліни, що є основою для розвитку інженерного мислення, відіграють особливу роль у STEM-освіті. Саме математика забезпечує універсальний апарат для аналізу, моделювання й прогнозування явищ, формує здатність мислити логічно, абстрактно й системно.

Існують деякі суперечності, зокрема: між суспільними вимогами до насичення освітнього процесу сучасним технологіями й неготовністю системи освіти до швидкої корекції ціннісних орієнтирів пересічного майбутнього фахівця на їх використання; між фрагментарністю й відокремленістю вивчення окремих дисциплін у професійній підготовці та цілісністю й інтегрованістю наукового пізнання через практику STEM-освіти. Найважливішими завданнями є: реалізація програм впровадження інноваційних методів навчання, надання можливості студентам виконувати дослідно-експериментальну роботу на сучасному обладнанні, проведення змагань, олімпіад, створення інформаційних майданчиків, професійна орієнтація та розвиток міжнародного співробітництва.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій. Тема впровадження STEM-освіти викликає значний інтерес серед українських науковців та педагогів. Окремі аспекти цієї проблематики висвітлювали у своїх працях О. В. Бутурліна, І. П. Василяшко, О. С. Воронкін, Н. О. Гончарова, Н. Ю. Давидюк, С. В. Загорулько, Б. В. Кудренко, О. С. Кузьменко, О. В. Лісовий, О. В. Лозова, Н. В. Морзе, С. В. Петренко, Т. С. Піндосова, С. В. Подлесний, І. М. Савченко, О. Є. Стрижак, О. Ф. Чернецький, Є. Б. Шаповалов та інші дослідники.

У джерелі [5] подано результати теоретико-прикладного аналізу розвитку STEM-освіти в Україні. Наголошено, що ефективне впровадження цього освітнього напрямку можливе завдяки використанню інноваційних інтерактивних методів і форм навчання, які сприятимуть формуванню у студентів навичок дослідницької та інженерної діяльності, підприємництва, винахідництва та раннього професійного самовизначення. У праці [8, с. 21] наведено алгоритм реалізації STEAM-освіти, який охоплює визначення мети впровадження, аналіз потенціалу дисципліни, вибір моделі інтеграції (аудиторна, позааудиторна чи позанавчальна діяльність; інтеграція дисциплін або наукових сфер; інтеграція окремих елементів), добір навчальної інформації, визначення рівня інтеграції, розробку завдань та критеріїв оцінювання. Зроблено висновок, що наразі у вищій технічній освіті найчастіше застосовують часткове впровадження елементів STEAM у межах окремих дисциплін.

У праці [8] розглянуто питання розвитку критичного мислення студентів засобами STEM-освіти. Автори пропонують впроваджувати в освітню практику такі інструменти, як електронний сервіс Quizlet, скрайбінг, вебквест тощо. Важливим чинником формування критичного мислення визначено розв'язання проблемних завдань, що ґрунтуються на конкретних ситуаціях [6, с. 199].

Дослідниця Т. С. Піндосова акцентує увагу на доцільності використання "кейс-методу" або методу ситуаційних вправ у процесі впровадження STEM-освіти. Цей підхід, на її думку, допомагає одночасно розвивати комунікативні

компетентності та професійні навички студентів. Авторка виокремлює такі риси цього методу: опис реальної проблемної ситуації; наявність альтернативних шляхів її вирішення; спільна мета та колективна робота над пошуком рішення; групова система оцінювання; емоційне залучення учасників [7, с. 201].

Серед праць зарубіжних науковців варто звернути увагу на роботу [10]. Автори розглядають інтеграцію природничих, технічних і математичних наук, надають систематичний аналіз розвитку інтердисциплінарних підходів. У дослідженні [11] акцентовано увагу на міжнародному досвіді STEM-освіти, питанні креативності викладачів та необхідності інноваційних методів для формування компетентностей студентів.

Аналіз наукових праць свідчить про усвідомлення науково-педагогічною спільнотою значущості STEM-освіти як інноваційного напрямку реформування освітньої системи, що сприяє сталому розвитку українського суспільства.

Мета статті – визначити напрями та особливості використання елементів STEM-освіти у викладанні математичних дисциплін, а саме: окреслити приклади практичної реалізації STEM-елементів у процесі навчання математики, проаналізувати результати впровадження STEM-методик для активізації навчання.

Методи дослідження. У статті використано системний аналіз наукових, психолого-педагогічних, навчально-методичних джерел та інтернет-джерел з проблеми дослідження; аналіз українського і зарубіжного досвіду. Використано методи синтезу, порівняння, моделювання, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Одним із сучасних напрямів освітніх реформ є впровадження STEM-освіти, що передбачає об'єднання у єдину систему чотирьох складових: Science (наука), Technology (технології), Engineering (інженерія) та Math (математика). Згодом цей спектр було розширено завдяки додаванню напрямів Robotics (робототехніка) та Art (мистецтво). Важливим кроком у становленні STEM-освіти в Україні стало ухвалення розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р “Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)”. Документ, розроблений до 2027 року, спрямовано на широке впровадження STEM-освіти на всіх рівнях освітньої системи, залучення роботодавців та наукових інституцій до її розвитку. У Концепції наголошено, що STEM-освіта є цілісною системою, метою якої є формування компетентностей, наукової картини світу, ціннісних орієнтацій і світогляду з використанням трансдисциплінарного підходу, що базується на практичному застосуванні математичних, технічних та інженерних знань для розв'язання реальних проблем і подальшого їх використання у професійній діяльності.

Розглянемо значення STEM-освіти у викладанні математики. STEM-підхід змінює традиційний підхід до викладання математики. Абстрактні поняття набувають прикладного змісту, коли студент може використати формули та методи для моделювання реальних процесів у фізиці, інженерії чи

інформаційних технологіях. Така інтеграція сприяє глибшому розумінню матеріалу, активізації пізнавальної діяльності та розвитку дослідницьких навичок. Наведемо приклади використання STEM-елементів.

1. Математичне моделювання та симуляції. Використання MATLAB, GeoGebra, Python для аналізу процесів, що мають технічне або військово-прикладне значення.

2. Проєктна діяльність. Виконання міждисциплінарних завдань, де математика є інструментом для розв'язання задач оптимізації, прогнозування чи побудови алгоритмів.

3. Інтерактивні технології. Використання віртуальних лабораторій, онлайн-платформ і 3D-моделювання для візуалізації абстрактних понять.

4. Прикладні задачі професійної спрямованості. Розрахунок траєкторій руху, аналіз даних, оптимізація логістичних процесів.

Результати застосування STEM-підходу:

- зростання мотивації до вивчення математичних дисциплін;
- розвиток аналітичного й критичного мислення;
- формування вмінь працювати з сучасними технологіями;
- підготовка до реальних професійних викликів;
- активізація самостійної роботи через проєктні завдання.

Наведемо приклад завдання, яке можна запропонувати студентам, які вивчають вищу математику та економіко-математичні методи в логістиці. Для його виконання потрібно вміти застосовувати методи математичного аналізу та оптимізації, працювати з матрицями та похідними функцій двох змінних, а також будувати й інтерпретувати графіки обмежень і цільової функції за допомогою цифрових інструментів для візуалізації та обчислень.

Задача. Логістична компанія організовує доставку вантажів двома маршрутами, причому витрати на один рейс на маршруті *A* становить 4 тис. грн, а на маршруті *B* – 3 тис. грн. Однак зі зростанням кількості рейсів витрати зростають нелінійно (через перевантаження складу, додаткові затримки тощо). Загальні витрати описуємо функцією:

$$C(x, y) = 4x + 3y + 0,1x^2 + 0,2y^2 - 0,05xy.$$

При цьому компанія повинна виконати замовлення на перевезення не менше ніж 40 одиниць вантажу, де один рейс *A* перевозить 2 одиниці, а один рейс *B* перевозить одну одиницю. Також не можна зробити більше ніж 20 рейсів на маршруті *A* і 30 – на маршруті *B*.

Постановка задачі. Маємо функцію витрат:

$$C(x, y) = 4x + 3y + 0,1x^2 + 0,2y^2 - 0,05xy,$$

де змінні x і y – кількість рейсів, відповідно, на маршрутах *A* та *B*.

Обмеження:

$$2x + y \geq 40, 0 \leq x \leq 20, 0 \leq y \leq 30.$$

Потрібно знайти x , y , які мінімізують функцію $C(x, y)$ за заданих обмежень.

Спочатку знайдемо для функції витрат матрицю Гессе H (матриця других похідних):

$$\frac{\partial C}{\partial x} = 4 + 0,2x - 0,05y, \quad \frac{\partial C}{\partial y} = 3 + 0,4y - 0,05x,$$

$$\frac{\partial^2 C}{\partial x^2} = 0,2, \quad \frac{\partial^2 C}{\partial y^2} = 0,4, \quad \frac{\partial^2 C}{\partial x \partial y} = -0,05,$$

$$H = (0,2 \quad -0,05 \quad -0,05 \quad 0,4).$$

Перевіримо, чи є вона додатньо визначена:

- головний міnor $0,2 > 0$;
- визначник $\det H = 0,2 \cdot 0,4 - (-0,05)^2 = 0,0775 > 0$.

Матриця Гессе додатньо визначена (отже, $C(x,y)$ – строго опукла функція) та має локальний мінімум, який є також глобальним мінімумом.

Розв'яжемо рівняння $\nabla C = 0$ (не беручи поки до уваги обмеження):

$$\begin{cases} 4 + 0,2x - 0,05y = 0, \\ 3 + 0,4y - 0,05x = 0. \end{cases}$$

Матимемо: $x = -700/31 \approx -22,5806$, $y = -320/31 \approx -10,3226$.

Ця точка лежить за межами допустимої області, оскільки має від'ємні координати. Для візуалізації отриманого результату можна запропонувати студентам побудувати задану поверхню. Зручними, досить потужними та безкоштовними інструментами для побудови графіків функції двох змінних онлайн є спеціалізовані онлайн-калькулятори, такі як GeoGebra [14], Desmos [15] або Wolfram Alpha [16].

Увівши функцію витрат $C(x,y)$ у відповідне поле GeoGebra та обравши режим побудови 3D-графіків, отримаємо графік цієї функції (рис. 1).

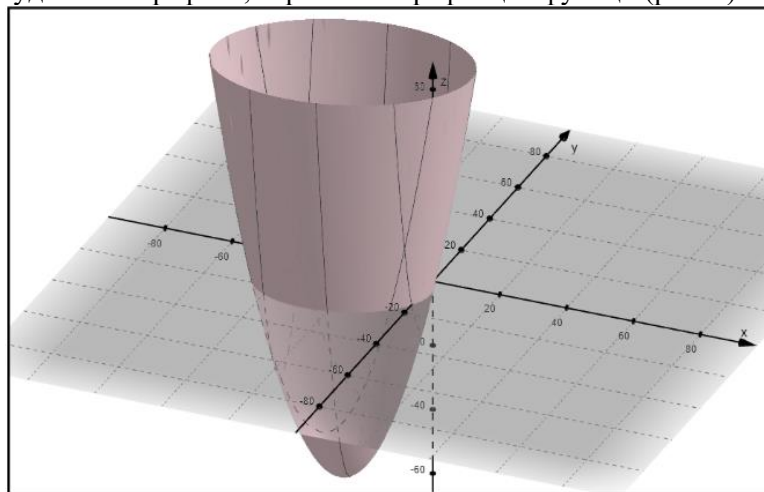


Рис. 1. Графік функції витрат $C(x,y)$.

Аналогічну побудову можна виконати за допомогою програми Desmos – вдосконаленого графічного калькулятора, реалізованого як веб- і мобільний застосунок. Desmos надає можливості для візуалізації математичних концепцій, зокрема дає можливість побудувати графік функції двох змінних разом з обмеженнями у вигляді нерівностей, які пов'язують ці змінні. Для задачі, яку розглядають, таку побудову зображено на рис. 2.

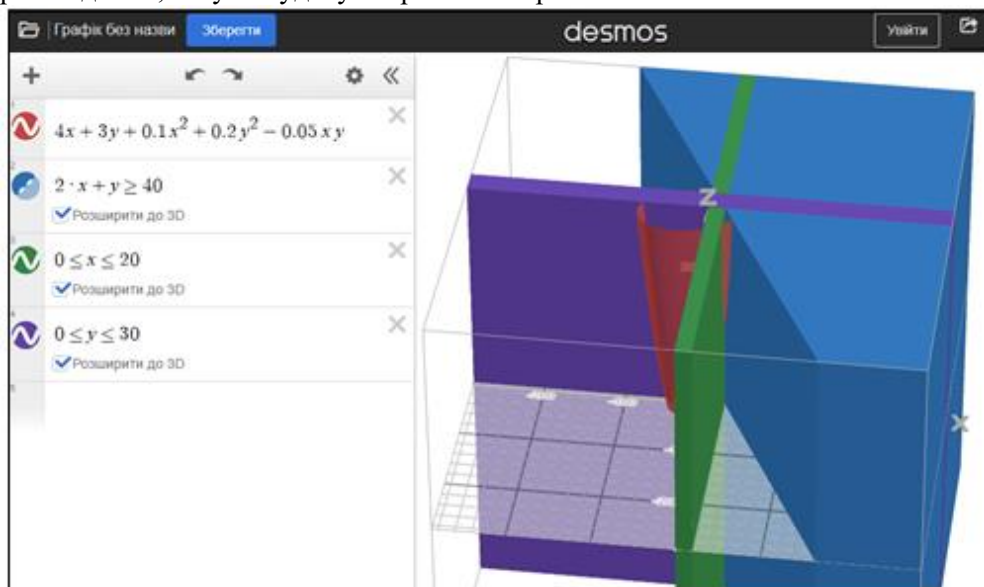


Рис. 2. Графік функції витрат з обмеженнями, що накладаються на змінні

Проаналізуємо допустиму множину, яку задано за допомогою обмежень: $2x + y \geq 40, 0 \leq x \leq 20, 0 \leq y \leq 30$. Для наочності також побудуємо її за допомогою будь-якого зі згаданих вище спеціалізованих онлайн-калькуляторів та переконаємося, що ця область є трикутником з вершинами $A = (20, 0)$, $B = (5, 30)$, $C = (20, 30)$ (рис. 3).



Рис. 3. Допустима множина значень змінних задачі

Оскільки $C(x,y)$ – строго опукла функція, то точка мінімуму розташована або в середині цього трикутника, або на його ребрі.

Знайдемо мінімум за заданих обмежень, скориставшись методом множників Лагранжа. Введемо множник λ для рівності $2x + y - 40 = 0$. Тоді Лагранжіан матиме вигляд: $L(x, y, \lambda) = C(x, y) + \lambda(2x + y - 40)$, а систему необхідних умов запишемо так:

$$\begin{cases} \frac{\partial L}{\partial x} = 4 + 0,2x - 0,05y + 2\lambda = 0, \\ \frac{\partial L}{\partial y} = 3 + 0,4y - 0,05x + \lambda = 0, \\ 2x + y - 40 = 0. \end{cases}$$

Розв'язавши систему, отримаємо $x = 18$, $y = 4$, отже, стаціонарна точка має координати $(18,4)$, при цьому $\lambda = -3,7$. Щоб упевнитися, що це точка мінімуму, перевіримо значення функції $C(x,y)$ у вершинах трикутника ABC і в критичній точці:

- 1) вершина $A = (20,0)$: $C(20,0) = 4 \cdot 20 + 0 + 0,1 \cdot 400 = 80 + 40 = 120$;
- 2) вершина $C = (20,30)$: $C(20,30) = 360$;
- 3) вершина $B = (5,30)$: $C(5,30) = 285$;
- 4) на ребрі $2x + y = 40$ можемо підставити $y = 40 - 2x$ і отримати функцію однієї змінної: $C_1(x) = x^2 - 36x + 440$. Її похідна $2x - 36$ дає внутрішній мінімум при $x = 18$, і $C_1(18) = 116$.

Отже, найменше значення функції $C(18,4) = 116$, тому мінімум на допустимій множині досягається у точці $(18,4)$ зі значенням мінімальних витрат $C_{\min} = 116$.

Інтерпретація отриманих результатів у логістичному контексті дає підстави визначити оптимальну стратегію перевезень: 18 рейсів маршрутом A і 4 рейси маршрутом B . Мінімальні загальні витрати за цієї стратегії 116 тис. грн.

Окрім того, інтуїтивно помічаємо, що маршрут A дешевший у початковому лінійному коефіцієнті (4 проти 3), однак має вищі квадратичні витрати. Квадратичні доданки створюють нелінійність, тому оптимум “балансує” між лінійною вигодою і наростаючими додатковими витратами за збільшення кількості рейсів. Тому вигідно переважно використовувати маршрут A (18 рейсів) і невелику кількість B (4 рейси), щоб задовольнити вимогу $2x + y \geq 40$.

Знайдений для рівності $2x + y - 40 = 0$ множник Лагранжа $\lambda = -3,7$ також має у цій задачі певний зміст. У стандартному тлумаченні для задачі з рівністю похідна оптимального значення цільової функції за правою частиною рівності дорівнює $-\lambda$. Тобто якщо збільшити вимогу по вантажу (праву частину нерівності $2x + y \geq 40$) на одиницю (з 40 до 41), то мінімальні витрати зростуть приблизно на $-\lambda \approx 3,7$ тис. грн. Отже, кожна додаткова одиниця перевезення за поточних умов збільшує мінімальні витрати $\approx 3,7$ (у тих самих грошових одиницях).

Наведена задача є прикладом STEM-завдання, оскільки поєднує одразу кілька напрямів: математику, економіку та технології. Вона потребує використання математичного аналізу (похідні, метод Лагранжа), лінійної алгебри (матриця Гессе) та економіко-математичних методів для оптимізації витрат у логістиці. При цьому реальна інтерпретація задачі (мінімізація витрат на рейси) формує у студентів розуміння практичного застосування теоретичних знань. Використання програмних інструментів допомагає інтегрувати інженерно-технологічний компонент. Візуалізація області допустимих рішень і цільової функції сприяє розвитку просторового мислення та навичок моделювання. Крім того, студенти можуть будувати графіки функції та обмежень онлайн у GeoGebra, Desmos чи Wolfram Alpha, що робить навчання інтерактивним і наближеним до сучасної цифрової практики. Таким чином, завдання комплексно реалізує підхід STEM, коли знання з різних галузей інтегруються для розв’язання практично значущої проблеми.

У статті проведено педагогічний експеримент. Його мета – перевірити вплив STEM-інтеграції на формування математичних компетентностей студентів-логістів після вивчення теми «Екстремум функції багатьох змінних».

Опитування студентів проводили у двох відібраних групах освітньо-професійної програми “Логістика” (групи були однаковими за успішністю з цього предмета): для першої групи після звичайних лекційно-практичних занять (pre), для другої – після спеціально організованого STEM-заняття, описаного

вище. Студентам обох груп було запропоновано тест та отримано дві вибірки обсягом $n=30$. Оцінки компетентності – числова шкала 0–100 (рис. 4).

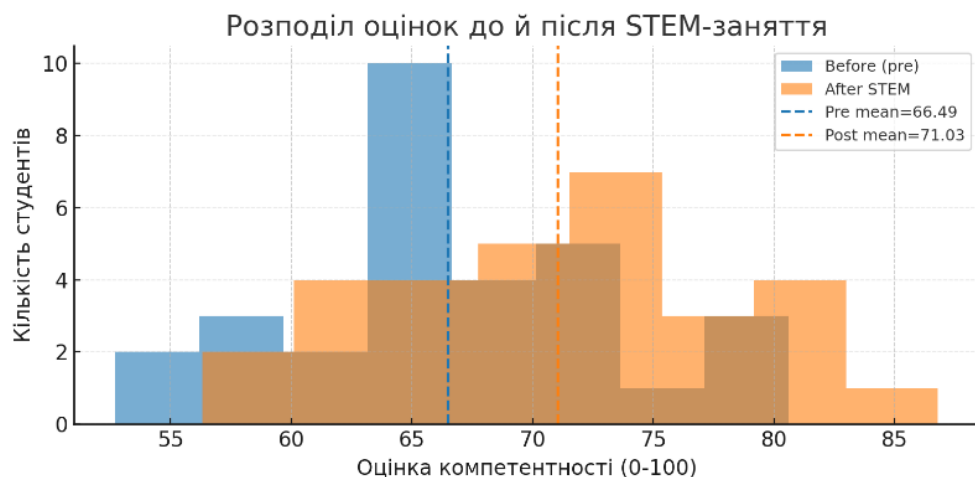


Рис. 4. Гістограми розподілу оцінок студентів двох груп

Завдяки статистичній обробці даних отримано дані:

- для першої групи (pre): $n=30$, $x_{pre}=66,49$, $s_{pre}=7,20$, медіана $\approx 66,1$.
- для другої групи (post): $n=30$, $x_{post}=71,03$, $s_{post}=7,45$, медіана $\approx 71,5$.

Різниця вибірових середніх: $\Delta = x_{post} - x_{pre} = 4,5467$.

На основі розрахованих числових характеристик вибірок було висунуто статистичні гіпотези:

- нульова гіпотеза про рівність середніх, $H_0: x_{pre} = x_{post}$;
- альтернативна гіпотеза про те, що після STEM-заняття середнє вище, $H_1: x_{post} > x_{pre}$.

Для перевірки висунутих статистичних гіпотез було проведено незалежний t-тест.

Отримано такі результати перевірки:

- t-статистика: $t=2,404$;
- двостороннє р-значення: $p_{двостор}=0,01944$;
- одностороннє р-значення: $p_{одностор}=0,00972$.

За рівня значущості $\alpha=0,05$ маємо $p_{одностор}=0,00972 < 0,05 \Rightarrow$ відхиляємо H_0 . Отже, статистично обґрунтованим є підвищення середнього студентських оцінок після STEM-заняття.

Висновки

Використання елементів STEM-освіти у викладанні математичних дисциплін є ефективним засобом модернізації освітнього процесу. Воно дає змогу поєднати абстрактні математичні знання з їхнім практичним

застосуванням, формує у здобувачів освіти компетентності, необхідні для успішної професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичних матеріалів для проєктного навчання, апробації цифрових освітніх платформ та вивченні впливу STEM-підходу на формування ключових компетентностей студентів і курсантів.

1. Коваль Т. І. Використання STEM-технологій у навчанні математичних дисциплін у закладах вищої освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 5(99). С. 45–54.

2. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 05 серпня 2020 р. № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>.

3. Кудзіновська І. П., Трофименко В. І., Олійник О. П. Використання елементів STEM-освіти у викладанні теорії ймовірностей та математичної статистики майбутнім фахівцям з транспортних технологій та логістики. Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2023. Вип. 211. С. 302–307.

4. Ляшенко О. І., Жук Ю. О., Соколюк О. М. STEM-освіта в Україні: стан і перспективи розвитку. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2018. № 3(70). С. 10–15.

5. Патрикеева О., Горбенко С., Лозова О., Василяшко І. Проблема розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). Проблеми освіти : зб. наук. праць ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти”. Київ, 2021. Вип. 2 (95). С. 53–67. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-95.2021.04>.

6. Петренко С. В., Загорулько С. В. Впровадження елементів STEM-освіти для формування навичок критичного мислення у здобувачів освіти сектору безпеки. STEM-освіта: наук.-практ. аспекти та перспективи розвитку сучасної системи освіти : Всеукр. наук.-пед. підвищ. кваліфікації, 18.10–26.11.2021 р. Одеса : Вид. дім “Гельветика”, 2021. С. 198, 199.

7. Піндосова Т. С. Використання “кейс-методу” на заняттях з “морської англійської мови” у процесі впровадження STEM-освіти у вищій школі. STEM-освіта: наук.-практ. аспекти та перспективи розвитку сучасної системи освіти : Всеукр. наук.-пед. підвищ. кваліфікації, 18.10–26.11.2021 р. Одеса : Вид. дім “Гельветика”, 2021. С. 200–203.

8. Сліпчишин Л., Стечків О. Особливості впровадження STEAM підходу у вищу освіту. Молодь і ринок. 2022. № 2. С. 17–22.

9. Федоренко О. В. Інтеграція STEM-освіти у процес вивчення вищої математики у технічному університеті. Вища школа. 2021. № 2. С. 67–73.

10. Li Y., Wang K., Xiao Y., Froyd J. Research and trends in STEM education: a systematic review of journal publications. *International Journal of STEM Education*. 2020. No. 7(11).
11. Anderson J. Creative teachers for STEM education: a framework for innovation. *Australian Journal of Teacher Education*. 2014. No. 39(6). P. 45–61.
12. Honey M., Pearson G., Schweingruber H. *STEM Integration in Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research*. Washington, DC : National Academies Press, 2014.
13. Marginson S., Tytler R., Freeman B., Roberts K. *STEM: Country Comparisons. Final Report*. Melbourne : Australian Council of Learned Academies, 2013.
14. GeoGebra. URL: <https://www.geogebra.org/3d?lang=uk>.
15. Desmos. URL: <https://www.desmos.com/3d?lang=uk>.
16. Wolfram Alpha. URL: <https://www.wolframalpha.com>.

References

1. Koval, T. I. (2020). Vykorystannia STEM-tekhnologii u navchanni matematychnykh dystsyplin u zakladykh vyshchoi osvity. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii* [The use of STEM technologies in teaching mathematical disciplines in higher education institutions]. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 5(99), 45–54 [in Ukrainian].
2. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020, August 5). Kontseptsiiia rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) [Concept for the development of science and mathematics education (STEM education)] (Order No. 960-r). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
3. Kudzinovska, I. P., Trofymenko, V. I., & Oliinyk, O. P. (2023). Vykorystannia elementiv STEM-osvity u vykladanni teorii ymovirnostei ta matematychnoi statystyky maibutnim fakhivtsiam z transportnykh tekhnologii ta lohistyky [The use of STEM elements in teaching probability theory and mathematical statistics to future specialists in transport technologies and logistics]. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 211, 302–307 [in Ukrainian].
4. Liashenko, O. I., Zhuk, Yu. O., & Sokoliuk, O. M. (2018). STEM-osvita v Ukraini: stan i perspektyvy rozvytku [STEM education in Ukraine: State and prospects of development]. *Education and Development of Gifted Personality*, 3(70), 10–15 [in Ukrainian].
5. Patrykeieva, O., Horbenko, S., Lozova, O., & Vasyllashko, I. (2021). Problema rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) [The problem of STEM education development]. *Problems of Education: Collection of Scientific Works of the Institute for the Modernization of Education Content*, 2(95), 53–67. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-95.2021.04> [in Ukrainian].

6. Petrenko, S. V., & Zahorulko, S. V. (2021, October–November). Vprovadzhennia elementiv STEM-osvity dlia formuvannia navychok krytychnoho myslennia u здобувачів освіти сектору безпеки [Implementation of STEM education elements to form critical thinking skills of learners in the security sector]. In *STEM education: Scientific-practical aspects and prospects for the development of the modern education system*. Odesa: Helvetica Publishing House, 198, 199 [in Ukrainian].

7. Pindosova, T. S. (2021, October–November). Vykorystannia “keis-metodu” na zaniattiakh z “morskoi anhliiskoi movy” u protsesi vprovadzhennia STEM-osvity u vyshchii shkoli [Using the case method in marine English classes during STEM education implementation in higher school]. In *STEM education: Scientific-practical aspects and prospects for the development of the modern education system*. Odesa: Helvetica Publishing House, 200–203 [in Ukrainian].

8. Slipchyshyn, L., & Stechkevych, O. (2022). Osoblyvosti vprovadzhennia STEAM pidkholu u vyshchu osvitu [Features of implementing the STEAM approach in higher education]. *Youth and Market*, 2, 17–22 [in Ukrainian].

9. Fedorenko, O. V. (2021). Intehratsiia STEM-osvity u protses vyvchennia vyshchoi matematyky u tekhnichnomu universyteti [Integration of STEM education in the process of teaching higher mathematics in a technical university]. *Higher School*, 2, 67–73 [in Ukrainian].

10. Li, Y., Wang, K., Xiao, Y., & Froyd, J. (2020). Research and trends in STEM education: A systematic review of journal publications. *International Journal of STEM Education*, 7(11) [in English].

11. Anderson, J. (2014). Creative teachers for STEM education: A framework for innovation. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 45–61 [in English].

12. Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (2014). *STEM integration in education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academies Press [in English].

13. Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B., & Roberts, K. (2013). *STEM: Country comparisons. Final report*. Melbourne: Australian Council of Learned Academies [in English].

14. GeoGebra. (2025, September 26). Retrieved from <https://www.geogebra.org/3d?lang=uk> [in English].

15. Desmos. (2025, September 26). Retrieved from <https://www.desmos.com/3d?lang=uk> [in English].

16. Wolfram Alpha. (2025, September 26). Retrieved from <https://www.wolframalpha.com> [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 25.09.2025

доопрацьована 11.10.2025

прийнята до друку 26.10.2025

USING ELEMENTS OF STEM EDUCATION IN TEACHING MATHEMATICS

Viktoriya Trofymenko¹, Inna Kudzinovska²

¹*Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications and Information Technology,
Ostrozkyh Knyaziv Str., 45/1, Kyiv, Ukraine, UA-01011
viktoriya.trof@gmail.com;*

²*State University "Kyiv Aviation Institute",
Huzar Lubomyr Avenue, 1, Kyiv, Ukraine, UA-03058
kudzinovskaya@ukr.net*

The article examines the possibilities of using elements of STEM education (Science, Technology, Engineering, Mathematics) in teaching mathematical disciplines. The importance of integrating theoretical knowledge with practical tasks is substantiated, and examples of their use are given.

This paper analyses scientific and methodological publications devoted to the experience of implementing elements of STEM education in higher education institutions, as well as outlines a vision of the prospects for the development of this area in the reform of higher education.

The methodological aspects and challenges of using STEM education in teaching mathematical disciplines are considered. It is concluded that the use of STEM elements contributes to the development of critical and analytical thinking, stimulates students to realize their own creative potential, and increases motivation to study mathematical disciplines.

In addition, the article combines several areas: mathematics, economics, and technology. The problem uses mathematical analysis (derivatives, Lagrange method), linear algebra (Hessian matrix), and economic-mathematical methods for optimization. At the same time, the real interpretation of the problem (minimization of flight costs) forms in students an understanding of the practical application of theoretical knowledge. The use of software tools allows integration of the engineering and technological components. Visualizing the feasible solution domain and the objective function helps develop spatial thinking and modeling skills. In addition, students can graph the function and constraints online in GeoGebra, Desmos, or Wolfram Alpha, making learning interactive and closer to modern digital practice.

Further research consists of developing methodological materials for project-based learning, testing digital educational platforms, and studying the impact of the STEM approach on the formation of key competencies in students and cadets.

Keywords: STEM education, mathematical disciplines, integration, project activities, digital technologies, methodological aspects, challenges in applying STEM education.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Наталія Мачинська¹, Наталія Вінарчук², Марія–Тереза Шоловій³

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005*

¹nataliya.machynska@lnu.edu.ua;

²nataliia.vinarchuk@lnu.edu.ua;

³mariya-tereza.sholoviy@lnu.edu.ua

Статтю присвячено комплексному дослідженню особливостей професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах закордонного освітнього простору. Актуальність обраної проблематики зумовлена сучасними глобальними викликами (пандемія та військова агресія), що вимагають від педагога максимальної гнучкості, стійкості та здатності до швидкої адаптації до суспільних змін. Потреба модернізації української системи дошкільної освіти чітко аргументована впровадженням нового Базового компонента дошкільної освіти (2021), реалізацією положень Закону України “Про дошкільну освіту” (2024) та розробкою сучасних професійних стандартів для вихователів і керівників закладів дошкільної освіти. Ці інтеграційні процеси вимагають від вітчизняних закладів вищої освіти ґрунтовного перегляду підходів до підготовки фахівців, імплементації кращих зарубіжних інноваційних методів та технологій, що забезпечують їхню конкурентоспроможність. Метою дослідження визначено теоретичний аналіз, виокремлення основних особливостей професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності за кордоном, а також визначення провідних наукових підходів, які лежать в основі освітніх програм професійної підготовки майбутніх вихователів у провідних країнах світу. Під час дослідження застосовано методи теоретичного аналізу, синтезу, порівняння та систематизації для вивчення міжнародного досвіду. Проведено аналіз професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у провідних країнах Європейського Союзу, США та Японії. Констатовано значну варіативність і наявність спільних якісних характеристик у наукових підходах до професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. З’ясовано, що підготовка відбувається в закладах вищої освіти різних типів (класичні університети, гуманітарні та муніципальні коледжі, технікуми, семінарії) з варіативною тривалістю навчання – від двох до чотирьох років.

Ключові слова: майбутні вихователі, зарубіжний досвід, професійна підготовка, заклад дошкільної освіти, заклад вищої освіти, наукові підходи.

Постановка проблеми. Становлення педагога, його професійне вдосконалення відбувається протягом усього життя. Сучасний світ є дуже швидкоплинним та неочікуваним. Спершу пандемія Covid-2019, згодом –

повномасштабне вторгнення росії в Україну, впровадження воєнного стану в Україні – усе це спричинило необхідність внесення змін у систему професійної підготовки саме фахівців педагогічної освіти, адже педагог має бути гнучким та здатним долати труднощі зі змінами, які відбуваються у суспільстві. Необхідність перегляду положень системи дошкільної освіти зумовлена впровадженням нового Базового компонента дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти 2021), розробкою професійних стандартів “Керівник (директор) закладу дошкільної освіти” (2021), “Вихователь закладу дошкільної освіти” (2021), реалізацією положень Закону України “Про дошкільну освіту” (2024). Тому важливим є зміна до підходів у професійній підготовці майбутніх фахівців освіти, а саме вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО).

Сучасні інтеграційні процеси у сфері освіти вимагають від України міжнародного досвіду у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Вважаємо, що існує необхідність у вивченні зарубіжних моделей підготовки фахівців у сфері освіти, аналізі інноваційних методів та технологій підготовки, що забезпечують їхню конкурентоспроможність і готовність працювати в умовах глобалізованого освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти в Україні займається чимало вчених: Г. Бойко, Г. Беленька, Н. Гавриш, Л. Зданевич, В. Деленко, Н. Мачинська, Н. Трофаїла та ін. Так, зокрема: І. Дичківська, І. Улюкаєва проводять порівняльний аналіз українського та європейського досвіду; О. Гнізділова, Н. Коваль цікавляться міжнародним досвідом у сфері освіти; Т. Кристопчук досліджує моделі та практики підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми проблемами за кордоном.

Мета статті – виокремити та проаналізувати особливості професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності в закладах дошкільної освіти за кордоном, провести теоретичний аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми зазначаємо, що професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – це сукупність теоретико-практичних заходів, які систематично реалізуються в умовах чітко зорганізованого освітнього процесу закладу вищої освіти з метою формування широкого загального світогляду і високої професійної культури, укладання професійних знань дошкільної педагогіки, психології та методик дошкільної освіти; здатності реалізувати свої знання на практиці. Аналізуючи низку джерел в контексті проблематики нашого дослідження, ми виокремили найбільш характерні ознаки змісту дефініції “професійна підготовка”, зокрема це: багатофактурна структура, спеціально організований освітній процес, який вирізняється комплексом професійно-зорієнтованих психолого-педагогічних умов, а також система організаційних, педагогічних заходів.

Спершу коротко опишемо професійну підготовку майбутніх вихователів у Львівському національному університеті імені Івана Франка на факультеті педагогічної освіти, кафедра початкової та дошкільної освіти. Підготовка відбувається на освітньо-професійній програмі “Дошкільна освіта” (ОПП) для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю А2 Дошкільна освіта, галузь знань А Освіта. Обсяг програми – 240 кредитів, термін навчання – 3 роки 10 місяців (денна та заочна форми здобуття освіти). Придатність до працевлаштування – бакалавр дошкільної освіти має право обіймати такі посади: 2332 – вихователь дошкільного навчального закладу, 3340 – вихователь. Всього освітніх обов’язкових компонентів 38, а вибірових – 12 (<https://pedagogy.lnu.edu.ua/academics/bachelor/curriculum-preschool-education>).

Серед фахових компетентностей, виокремлених в означеній освітній програмі, ми вважаємо за доцільне виділити найбільш характерні, які вирізняють цю ОПП серед вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, зокрема:

- здатність до формування та розвитку ключових компетенцій (навички здорового способу життя та екологічно безпечної поведінки, розвиток мовлення та пізнавальної мотивації, національно-патріотичне виховання тощо) у дітей раннього та дошкільного віку;
- здатність планувати та здійснювати освітній процес у закладах дошкільної освіти з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей дітей з особливими освітніми процесами ([chrome-extension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/OPP-Doshkilna-osvita-2025-2.pdf](https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/OPP-Doshkilna-osvita-2025-2.pdf)).

Мельник Н. І., вивчаючи особливості системи професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у США, визначає сучасну систему управління підготовкою кадрів, яка складається з Ради професійного розвитку в дошкільній освіті, до якої входять:

- національна асоціація освіти дітей;
- головне управління “Хед Старт” (до якого належить Освітній центр, що виконує координуючі функції у сфері державної освітньої політики Сполучених Штатів) [2].

Професійна підготовка майбутніх вихователів ЗДО в Америці відбувається у багатьох навчальних закладах різних типів: університети, гуманітарні коледжі та муніципальні коледжі та інститути.

Мельник Н. І., на основі вивченого досвіду підготовки майбутніх вихователів, виокремила професійно-педагогічні компетентності американського вихователя. А саме:

- педагогічно-методична компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- загальнонаукова компетентність;
- психологічна компетентність;

- загальнокультурна компетентність [2].

Сухенко Л., вивчаючи досвід підготовки педагогічних працівників у Японії, зазначає, що підготовка відбувається в університетах на педагогічних факультетах (2–3 роки навчання). У молодших коледжах готують вихователів закладів дошкільної освіти та педагогів молодшої школи. Навчальний план підготовки вчителя складається з таких циклів: загальноосвітній цикл, психолого-педагогічний та спеціальний цикли. Також студенти проходять педагогічну практику, університети визначають бази практики та терміни самостійно [6, с. 97].

Мкртічян О. А. зазначає, що спеціальність вихователя ЗДО в Данії можна отримати після вісімнадцяти років та з наявною завершеною середньою освітою. Професійна підготовка майбутнього вихователя не відбувається у класичних університетах, а в установах університетського типу: семінаріях, де навчання продовжується протягом 41 місяця.

В Іспанії підготовка техніків раннього дитинства (в Іспанії вихователя дітей дошкільного віку називають: “educador infantil” або “maestro de educación infantil”, у нас – майбутніх вихователів) проходить одночасно з підготовкою вчителів початкової школи. Відбувається теоретична та практична підготовка по загальних модулях для двох спеціальностей. Напрям дошкільна освіта містить дві спеціальності: “Передовий технік до початкової освіти”, “Шкільний вчитель дошкільної освіти”. Для отримання кваліфікації “Передовий технік до початкової освіти” навчання проходить в державних або приватних установах, уповноважених органами освіти, національних довідкових установах у сфері професійної підготовки, інтегрованих закладах професійної підготовки. Навчання відбувається протягом двох років, 2 000 год. Щодо кваліфікації “Шкільний вчитель дошкільної освіти” навчання відбувається протягом чотирьох академічних років, 7 200 год. Ступінь бакалавра можна отримати у державних або приватних університетських навчальних закладах.

Щоб отримати університетський ступінь учителя дошкільної освіти в Іспанії, потрібно виконати одну з цих умов:

- завершити ступінь Bachillerato або еквівалент і пройти вступний іспит університету;
- отримати сертифікат VT Advanced Technician;
- скласти вступний іспит для студентів старше 25 років [7].

У Чехії для роботи вихователем у дитячому садку достатньо мати вищу професійну або середню освіту і скласти іспит зрілості. Щоб отримати кваліфікацію “Вихователя дошкільних закладів” (“Předškolní a mimoškolní pedagogika”), потрібно:

- у старших класах середньої школи майбутні вихователі проходять чотирирічну навчальну програму за спеціальністю “Педагогіка дошкільної освіти та позашкільної діяльності”, яка закінчується екзаменом Maturita;

- у закладах вищої освіти можна отримати кваліфікацію вихователя закладу дошкільної освіти та отримати диплом бакалавра. Навчання відбувається протягом трьох років [7].

Мкртічян О. А., аналізуючи підготовку майбутніх вихователів у Франції, зазначає, що вона відбувається не лише, як звичайно, у закладах вищої освіти, а й у спеціальних закладах. Щоб отримати кваліфікацію вихователя закладу дошкільної освіти, потрібно закінчити коледж та отримати диплом, навчання відбувається протягом трьох років. Також потрібно здати національний іспит. Майбутні вихователі вивчають педагогічні дисципліни, соціологію, філософію та профільні дисципліни елементарного виховання [3, с. 64].

Педагогічна підготовка вихователів закладів дошкільної освіти в Туреччині проходить за програмами вищої педагогічної освіти. Навчання відбувається за програмами, які розраховані на чотири роки навчання. Освітні програми класифікуються за трьома категоріями: польові курси, курси педагогічної професії, курси загальної культури [7].

У Німеччині підготовка майбутніх вихователів та педагогічного персоналу проходить у технікумах (Fachschulen), закладах вищої освіти, спеціальних курсах. Щоб отримати диплом у ЗВО, потрібно пройти трирічний курс навчання та рік практичної підготовки. Також можна пройти чотирирічне навчання у ЗВО з двох інтегрованих семестрів досвіду роботи (Praxissemester) [7].

У Румунії для підготовки педагогів використовують базовий та розширений навчальні плани, які мають певну структуру. До базового навчального плану належать: дисципліни психолого-педагогічної підготовки та дисципліни дидактичної і профільної підготовки. Розширений навчальний план містить: додаткові дисципліни психолого-педагогічної, дидактичної та профільної підготовок [7].

Мкртічян О. А. зазначає, що кафедри дошкільної та початкової шкільної педагогіки створюються лише у складі ЗВО, де є факультети психології та педагогіки. Навчання має подвійну спеціалізацію – заклади дошкільної освіти та початкові школи [3, с. 64].

Важливо зазначити, що з 2020 року в Румунії існують альтернативні напрями навчання:

1. Паралельна модель – проходить через психолого-педагогічний режим. Ця модель реалізується паралельно з спеціалізованим навчанням.
2. Послідовна модель – проходить через дворічну дидактичну магістратуру. Пілотний етап цієї моделі відбувається після завершення навчання на бакалавраті [7].

Подано вищенаведену інформацію в узагальненій таблиці.

Особливості підготовки вихователів до роботи в ЗДО (укладено авторами)

Країна	Особливості підготовки вихователів ЗДО
США	Підготовка проходить у різних типах закладів: університети, гуманітарні та муніципальні коледжі, інститути. Систему координує Рада професійного розвитку у сфері дошкільної освіти (Національна асоціація освіти дітей, управління “Head Start”).
Японія	Підготовка відбувається в університетах на педагогічних факультетах (2–3 роки), а також у молодших коледжах. Обов’язковою є педагогічна практика, бази якої визначають університети.
Данія	Спеціальність вихователя отримують у семінаріях – установах університетського типу. Навчання триває 41 місяць.
Іспанія	Існують дві кваліфікації: “Передовий технік раннього дитинства” (2 роки, 2 000 год) – у профтехнічних закладах; “Вчитель дошкільної освіти” (4 роки, 7 200 год) – у ЗВО.
Чехія	Підготовка: чотирирічна програма у старшій школі зі спеціалізації “Předškolní a mimoškolní pedagogika”; або бакалаврат (3 роки) у ЗВО.
Франція	Підготовка проходить не лише в університетах, а й у спеціальних закладах (коледжах). Навчання триває 3 роки та завершується національним іспитом.
Туреччина	Підготовка відбувається у закладах вищої педагогічної освіти за чотирирічною програмою. Курси поділяють на: польові, педагогічні та загальнокультурні.
Німеччина	Освіту здобувають у Fachschulen (технікуми) або у ЗВО. В університетах: 3 роки теорії + 1 рік практики; або чотирирічне інтегроване навчання з двома семестрами практичного досвіду (Praxissemester).
Румунія	Кафедри дошкільної педагогіки працюють при факультетах психології та педагогіки. Існує подвійна спеціалізація (дошкілля + початкова школа).

Сучасний зарубіжний досвід підготовки вихователів засвідчує перехід до практико-орієнтованих моделей професійного становлення, де університетська теорія поєднується з інтенсивною педагогічною практикою. В освітніх системах провідних країн пріоритет набуває компетентнісний підхід, цифрова мобільність та індивідуалізація професійної траєкторії майбутнього педагога. Для нашої освіти основним викликом залишається трансформація змісту підготовки, що потребує оновлення методичного забезпечення та розширення співпраці з базами практики, стейкхолдерами.

Проведений теоретичний аналіз змісту професійної підготовки майбутніх вихователів допоміг виокремити як спільні сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх вихователів у зарубіжних країнах, так і специфічні, які є характерними для освітніх систем окремих країн.

Отож ми виокремили спільні наукові (компетентнісний; діяльнісний; системний), а також визначили специфічні (інтегрований підхід, технологічний) підходи до професійної підготовки майбутніх вихователів.

Так, скажімо, *компетентнісний підхід* лежить в основі усіх освітніх програм підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти. Завдяки компетентнісному підходу побудовано також ОП в Україні. *Діяльнісний підхід* характерний теж для більшості освітніх програм, адже залежно від типу ОП практична підготовка майбутніх вихователів займає значну частину часу, відведеного на освітній процес (Японія, Німеччина). Варто зазначити, що для вітчизняних ОП практична складова є дуже важливим компонентом професійної підготовки майбутніх вихователів, адже відповідно до нормативних документів обсяг практики визначається в межах 22–24 кредитів і починається з першого року навчання. *Системний підхід* є спільним для усіх ОП, що чітко простежується у поєднанні теоретичної та практичної складових підготовки, у забезпеченні наступності в отриманні освітніх рівнів, у побудові логічно-освітніх схем вивчення як загальноосвітніх, так і професійно-зорієнтованих навчальних дисциплін.

Щодо викоремлених специфічних підходів, то заслуговують на увагу деякі з них. Так, зокрема, *інтегрований підхід*, який передбачає поєднання дошкільної та початкової освіти, чітко простежується в освітніх програмах підготовки майбутніх педагогів Румунії та Іспанії. У цих країнах немає окремих освітніх програм підготовки вихователів дошкільної освіти. Розробники програм зазначають, що паралельна підготовка вихователів дошкільної освіти та вчителів початкової школи забезпечить формування ширшого кола компетентностей майбутніх фахівців, розширить можливості їх працевлаштування, забезпечить їх конкурентноспроможність. *Технологічний підхід*, як показник застосування різноманітних освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців для дошкільної освіти, ми виокремили як специфічний через низку показників. Так, скажімо, використання різних технологій (поєднання як комунікаційних, так і цифрових) є характерним для багатьох освітніх програм США, Японії та Туреччини. Заслугове на увагу й дотримання традицій у виборі технологій навчання. Наприклад, більшість освітніх програм Німеччини пропонують за основу дві технології навчання – систему Марії Монтесорі та Вальдорфську педагогіку Рудольфа Штайнера. Особливо цікавим є досвід підготовки майбутніх вихователів у Туреччині, де передбачено польові, педагогічні та загальнокультурні освітні курси. Це, своєю чергою, зумовлює використання різних цифрових освітніх технологій.

Особливістю побудови освітніх програм ми визначаємо й часовий проміжок навчання майбутніх фахівців для дошкільної освіти. Зокрема, у Туреччині та Німеччині діють освітні програми, де навчання триває 4 роки, натомість освітні заклади Франції, Чехії та Японії пропонують трирічний термін професійної підготовки; в Іспанії тривалість навчання залежить від обраної

освітньої програми: 2 роки для майбутніх вихователів, які працюватимуть виключно з дітьми раннього віку, 4 роки для тих, хто працюватиме з дітьми старшого дошкільного віку та учнями початкової школи (тут також дотримуються інтегрованого підходу побудови освітніх програм). Варто зазначити, що в Україні підготовка майбутніх вихователів для закладів дошкільної освіти в умовах закладу вищої освіти (перший рівень вищої освіти – бакалавр) триває 3 роки 10 місяців і є уніфікованою для усіх ОП.

Висновки. Ґрунтуючись на аналізі міжнародного досвіду підготовки майбутніх вихователів, вважаємо, що є на часі є необхідність модернізації української системи дошкільної освіти з огляду на сучасні виклики та оновлені державні стандарти. Дослідження виявило значну варіативність зарубіжних освітніх моделей (США, Японія, Іспанія, Чехія та ін.) щодо типів закладів, тривалості та рівнів кваліфікації, охоплюючи як класичні університети, так і спеціалізовані педагогічні семінарії. Головною спільною рисою провідних систем є орієнтація на формування конкретних професійно-педагогічних компетентностей, а також посилена практична та інтегрована підготовка. Узагальнення цих даних свідчить, що для підвищення конкурентоспроможності українських фахівців потрібно виконати аналіз наукових підходів, запозичивши кращі світові практики, зокрема у сфері структурування компетентностей та створення гнучких, багаторівневих шляхів здобуття професії.

Перспективи подальшого розвитку пов'язані з упровадженням дуальних форм навчання, розбудовою системи наставництва та узгодженням професійних стандартів з міжнародними вимогами, що сприятиме формуванню конкурентоспроможного сучасного вихователя.

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) ; нова редакція. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 27.09.2025).

2. Мельник Н. І. Формування професійної компетентності спеціалістів дошкільної освіти в організації здоров'язберігального педагогічного простору ДНЗ у вищих навчальних закладах Німеччини та США. Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: здоров'я через освіту : матеріали V Міжнар. та XIX Всеукр. пед. читань в м. Донецьку : у 4-х т. Т. 4. Донецьк, 2012. С. 82–86.

3. Мкртчян О. А. Дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів у зарубіжній теорії та практиці. Педагогічні науки. Херсон, 2020. Вип. 92. С. 61–67.

4. Професійний стандарт “Вихователь закладу дошкільної освіти”. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>.

5. Професійний стандарт “Керівник (директор) закладу дошкільної освіти”. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/692/359/66169235967b4865291744.pdf>.

6. Сухенко Л. Підготовка педагогічних кадрів в Україні, Японії та США: компаративний аналіз. Дидаскал. 2019. № 19. С. 96–98.

7. Teachers and education staff. Initial education for teachers working in early childhood and school education. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/romania/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education> (дата звернення: 27.09.2025).

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia [Basic component of preschool education (State standard of preschool education) new edition] [in Ukrainian].

2. Melnyk, N. I. (2012). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti spetsialistiv doshkilnoi osvity v orhanizatsii zdoroviazberihaiuchoho pedahohichnoho prostoru DNZ u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Nimechchyny ta SShA [Formation of professional competence of preschool education specialists in organizing a health-preserving pedagogical space of preschool education in higher educational institutions in Germany and the USA]. *Vasyl Sukhomlynskyi u dialozi z suchasnistiu: zdorovia cherez osvitu: materialy V Mizhnar. ta KhIKh Vseukr. ped. chytn v m. Donetsku: u 4-kh t. Donetsk*, 82–86 [in Ukrainian].

3. Mkrtichian, O. A. (2020). Doslidzhennia problemy pidhotovky maibutnikh vykhovateliv u zarubizhnii teorii ta praktytsi [Research into the problem of training future educators in foreign theory and practice]. *Pedahohichni nauky*, Kherson, 92, 61–67 [in Ukrainian].

4. Profesiinyi standart “Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity” [Educator of the foundation of preschool education] [in Ukrainian].

5. Profesiinyi standart “Kerivnyk (dyrektor) zakladu doshkilnoi osvity” [Professional standard “Headmaster (director) of a preschool educational institution”] [in Ukrainian].

6. Sukhenko, L. (2019). Pidhotovka pedahohichnykh kadriv v Ukraini, Yaponii ta SShA: komparatyvnyi analiz [Teacher training in Ukraine, Japan and the USA: a comparative analysis]. *Dydaskal*, 19, 96–98 [in Ukrainian].

7. Teachers and education staff. Initial education for teachers working in early childhood and school education [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 26.09.2025

доопрацьована 28.10.2025

прийнята до друку 07.11.2025

Nataliya Machynska¹, Nataliia Vinarchuk², Mariia–Tereza Sholoviі³*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA–79005*¹*nataliya.machynska@lnu.edu.ua;*²*nataliia.vinarchuk@lnu.edu.ua;*³*mariya-tereza.sholoviі@lnu.edu.ua*

The article is devoted to a comprehensive study of the features of professional training of future educators of preschool education institutions in the context of the foreign educational space. The relevance of the chosen topic is determined by current global challenges (pandemic and military aggression), which require teachers to be as flexible and resilient as possible and to be able to quickly adapt to social changes.

The need to modernise the Ukrainian preschool education system is clearly justified by the introduction of the new Basic Component of Preschool Education (2021), the implementation of the provisions of the Law of Ukraine “On Preschool Education” (2024), and the development of modern professional standards for educators and heads of preschool education institutions. These integration processes require domestic higher education institutions to thoroughly review their approaches to training specialists and implement the best foreign innovative methods and technologies that ensure their competitiveness.

The purpose of the study is to conduct a theoretical analysis, identify key features of the professional training of future educators for pedagogical activity abroad, and identify leading scientific approaches that underlie educational programs for the professional training of future educators in leading countries around the world. During the study, methods of theoretical analysis, synthesis, comparison, and systematisation were used to study international experience.

An analysis of the professional training of preschool education specialists in leading countries of the European Union, the United States, and Japan was carried out. Significant variability and the presence of common qualitative characteristics in scientific approaches to the professional training of future preschool education specialists have been identified. It was found that training is carried out in higher education institutions of various types (classical universities, humanitarian and municipal colleges, technical schools, seminaries) with varying durations of study, from two to four years.

Keywords: future educators, foreign experience, professional training, preschool education institution, higher education institution, scientific approaches.

THE ROLE OF COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL SUCCESS OF FUTURE MARKETING MANAGERS

Olena Kazakevych

*Dnipro State Agrarian and Economic University,
Yefremova Str., 25, Dnipro, Ukraine, UA–49600
helenkazak@ukr.net*

The article discusses the role of foreign language communication in the future professional activities of students of the educational and professional program 075 “Marketing.” The job description of a marketing manager with the list of requirements for this position is outlined. The connection between foreign language communication skills and professional skills is proven. It is stated that communication in a foreign language is included in the program learning outcomes and is specified in the list of general competencies for specialty 075 “Marketing”. It is noted that the readiness to solve professional tasks in the conditions of foreign language communication determines the competitiveness of a modern marketing manager. A foreign language shapes the personality of a specialist, broadening their worldview, developing communication skills, and improving cognitive abilities such as memory and multitasking. The article substantiates the importance of studying a foreign language for professional purposes, marketing terminology in particular. The outlined activities held in classes “Foreign language for professional purposes” help develop foreign language communication skills and types of speech that future marketing managers need to master for professional communication. The expediency of using authentic materials for developing communication in a foreign language has been proven. The article also identifies specific advantages of using authentic materials in foreign language classes. It considers the feasibility of using methods such as case studies, professionally-oriented training, communicating with native speakers, project work, as well as using interactive and cloud technologies, and Internet resources in teaching foreign languages to future marketing managers. The problem of insufficient classes for studying a foreign language is considered.

Keywords: foreign language communication, professional training of future marketing managers, educational technologies in the training of marketing managers.

General description of the problem. Communication plays a significant role in the professional activities of a marketing manager, as it ensures the establishment and development of contacts between people, which is determined by the needs of professional activity. This is evidenced by the job description of a marketing manager, which outlines a list of requirements for this position. It includes the following functions: 1) searching for buyers or potential business partners; 2) conducting advertising campaigns and presentations of new products; 3) establishing mutually

beneficial long-term contacts with buyers, suppliers, and business partners, and, conversely, terminating business relationships with them; responding to changes in the external and internal environment of the organization's marketing activities; interacting with other structural units of the enterprise; selecting and training personnel focused on the client and the company's goals; 4) consulting, where the marketing manager acts as an advisor on issues of improving the effectiveness of marketing activities and other types of professional consulting, giving advice to merchandisers on the placement of goods. Professional communication in the work of a marketing manager is the subject-subject interaction of the marketing manager with consumers of marketing services aimed at achieving a positive result [3, 57].

Analysis of recent studies and publications. The problem of researching the role of foreign language communication in the professional activities of future marketing managers and economics students has been highlighted in scientific studies by I. Gogol, S. Savignon, L. Sikorska, M. Kondratyuk, and A. Bychok.

The purpose of this article is to explore the role of foreign language communication in the professional success of future marketing managers.

Research methodology. Our study uses theoretical methods of analysis, systematization, comparison, and classification of philosophical, psychological, and pedagogical scientific positions.

Presentation of the main research material. Communication in a foreign language is one of the most important conditions for successful employment and career building. Knowledge of foreign languages expands access to international information and facilitates cooperation with partners and colleagues from other countries, which is important for success in modern marketing business. Based on this, a foreign language is an important component of the professional competence of a future marketing manager for maintaining international contacts, which will allow the future marketing manager to master not only Ukrainian experience, but also European or American one. At the same time, in 2023, Ukraine officially established the status of English as one of the languages of international communication in the country.

At the current stage of development of higher education institutions, integration into the international education system is becoming increasingly important, including the formation of foreign language communication skills through active study of foreign languages. Some researchers point to the importance of the connection between foreign language communication skills and professional skills and argue that the effectiveness of a specialist's work largely depends on the extent to which the language component is integrated into the overall structure of their subject-specific and technological training, and the process of developing foreign language professional competence involves the "intersection" of foreign language skills and the subject content of the profession when performing professional tasks. Therefore, in the current conditions of modernization of higher education in Ukraine, scientists consider

the ability to communicate in a foreign language to be a strategic goal in the training of competitive marketing managers [2, 28].

Communication in a foreign language is included in the Ukrainian higher education standard for speciality 075 “Marketing” [10], and therefore in the list of some program learning outcomes for 075 “Marketing,” such as “Present and discuss the results of scientific and applied research, marketing projects by the means of foreign languages,” “Demonstrate skills in written and oral professional communication by the means of foreign languages, as well as the proper use of professional terminology,” “Demonstrate proficiency in at least one foreign language, including specialized professional terminology,” general competencies of 075 “Marketing” program” (“Ability to communicate in a foreign language”) [8; 9], etc.

The significant developmental potential of this subject and its role in solving many educational and upbringing tasks are taken into account. In modern conditions, learning a foreign language as a means of communication cannot be limited to applied and narrowly specialized purposes. Therefore, mastering the above-mentioned competencies contributes to the formation of a well-rounded personality of a future specialist. S. Savignon defined foreign language competence, namely the ability to communicate in a foreign language, as the ability to function in real communication situations and interact with unfamiliar people. At the same time, the researcher draws attention to the fact that successful communication largely depends on the communicator’s willingness and desire to take risks and express their thoughts in a foreign language, actively using linguistic means (vocabulary, grammatical and syntactic constructions). In any situation that requires communication in a foreign language, there are three components: the problem, the knowledge to solve it, and critical and creative thinking. In foreign language classes, such activities are provided by working with texts, problems, solving game tasks, etc. Future marketing managers must be proficient in dialogical and monological speech using common and basic lexical and grammatical means in basic communicative situations of formal and informal communication; the basics of public speaking (reports, announcements, oral presentations), and the necessary skills for understanding dialogical and monological speech in everyday and professional communication. Therefore, due attention should be paid to the study of foreign language for professional purposes (ESP English for Professional Purposes) with an emphasis on mastering marketing terminology. A specialist must understand simple pragmatic texts and texts of a narrow and broad profile of the specialty. To this end, it is advisable to use authoritative online resources such as Harvard Review and Forbes, public economic reporting documentation, and specialized dictionary sources [6, 56]. Skills in various types of written communication are necessary: abstracts, theses, articles, reports, private and business correspondence, autobiographies, etc., as well as the ability to read and translate authentic professional texts in a foreign language [1, 19]. Moreover, most terms in marketing are of foreign origin, as a result of the global development of this field and the constant introduction of new tools and strategies, which often first appear on the

English-speaking market. Many of these terms, such as “marketing,” “branding,” “leads” are used in Ukrainian as they are, or have close equivalents, which makes knowledge of English important for professionals. Such a large number of English terms arises from the following factors:

- *globalization*: marketing is an international discipline, and many innovations and methodologies are developed and disseminated in the English-speaking world;
- *constant change*: the field of marketing is developing rapidly, with new tools and concepts constantly emerging that require new terminology;
- *implementation of tools*: many marketing tools and platforms are initially developed in English, so their names remain in English.

Modern pedagogy advocates project-based teaching of professional English. Researchers believe that professional projects should “form the core of the ESP program, as they create conditions similar to real professional situations for future marketing managers” [6, 57]. The use of the project method in teaching foreign languages for professional purposes to future marketing managers involves individual or group work on a specific problem, which requires the use of teaching methods and tools and the integration of knowledge and skills in foreign languages and professional disciplines to solve it. However, this technology is not used often enough, which can be explained by a number of reasons: insufficient development of the educational and methodological process for the effective training of specialists using projects, insufficient knowledge of the teacher to prepare a high-quality topic, the need for careful linguistic preparation of the project, etc. Foreign language learning technologies for future marketing managers include communication with native speakers, which brings learning closer to real-life working conditions in an international context. It is also important to involve specialized resources that adapt content to the needs of marketing managers, including the study of professional vocabulary and analysis of advertising campaigns in foreign languages. Modern tools for learning a foreign language, which allow learners to communicate with native speakers and bring the learning process closer to real life, are mobile applications and online platforms. Such platforms often offer interactive tasks and resources for developing communication skills, which are critical for marketing managers.

For the same purpose, you can use online resources that provide access to authentic materials (articles, videos, podcasts) in foreign languages, allowing future marketing managers to immerse themselves in the language environment and learn specific industry vocabulary. The relevance of using authentic texts in foreign language classes lies in the fact that they show how people communicate in this language in a natural linguistic environment, which, in turn, is the main factor in successfully mastering a foreign language. The use of authentic materials in foreign language classes for future marketing managers has certain advantages:

- authentic texts are diverse in style and subject matter, and working on such texts is of considerable interest;

- authentic texts are the best way to learn about a country's culture, as learners learn to understand humor and social norms;
- authentic texts introduce natural language use in a natural context;
- authentic materials seem more interesting and are a greater incentive for learning than adapted materials, since "processed" materials lack the author's individuality and cultural insights;
- learners become more motivated and confident because they understand native speakers and can cope with problems that arise in real-life situations [5, 103].

Training should also focus on learning terminology and specific vocabulary related to marketing, advertising, consumer behavior, digital marketing, and international trade. This allows marketing managers to interact effectively at the international level.

Learning foreign languages through the analysis of real cases of international advertising campaigns, brands, and marketing strategies helps future specialists understand global trends and successfully implement them in their work. Y. Degtyareva argues that in the context of linguistic training, the case study method enables students to creatively apply language material based on their professional knowledge. This method contributes to the training of highly qualified specialists by integrating the linguistic and professional spheres [4]. The case method is perfectly suited for use in foreign language classes, as this type of work combines all types of speech activity: reading, speaking, writing, and listening. Teachers who use this method must carry out certain complex preparatory work, which is determined by the need to involve purely professional material from other specialties, but brings the work to related professional areas that are necessary for the student in their future profession. First, the necessary lexical material is provided and an overview of the problem as a whole is given, the main issue is identified, and proposals are formulated by groups of students. The proposed solutions are analyzed and the most optimal one is selected. At the end, the activity is evaluated by the students and the teacher.

The use of platforms for communicating with native speakers (e.g., in mobile applications) enables future marketing managers to practice their language skills in real-life situations, which helps them develop confidence in using the language for professional purposes [4].

Research results show that even if the level of foreign language proficiency is satisfactory after the first two years of study, it deteriorates significantly in the senior years due to the absence of English in the curriculum. As for knowledge of English-language marketing terminology, it is obvious that without studying it, future marketing managers will not be able to conduct professional activities related to cooperation with foreign partners at the proper level. Thus, it can be concluded that the insufficient number of hours allocated for foreign language learning and the insufficient focus on learning marketing terminology make it impossible to provide high-quality training for specialists who will be able to ensure the recovery and development of post-war Ukraine through European integration. Based on the above,

it is recommended that elective English language courses be introduced to compensate for the shortage of English language hours in the senior years [6].

Conclusions. The importance of foreign languages in the professional activities of marketing managers cannot be overestimated. The ability to communicate in foreign languages contributes to the development of such qualities in future specialists as initiative, entrepreneurship, professional mobility, the ability to adapt to changing conditions, and the ability to engage in intercultural contacts in social and professional spheres. The ability to communicate in a foreign language adds confidence in professional activities, therefore it is an essential component of education for students.

1. Бичок А. В. Особливості лінгвокраїнознавчої компетентності фахівця міжнародної економіки в ситуаціях міжкультурної комунікації. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. 2015. Вип. V. С. 18–25.

2. Василюшина Н. М. Професійна англомовна комунікативна компетентність як невід’ємна складова міжкультурної взаємодії студентів ЗВО у процесі фахової підготовки. Міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу: стратегії розвитку : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 25–26 листопада 2022 року). Част. 3. Одеса, 2022. С. 27–31.

3. Гоголь І. О. Зміст і структура поняття “культура професійного спілкування фахівця з маркетингу”. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 18. С. 56–60.

4. Дегтярьова Ю. В. Підвищення ефективності навчання іноземних мов з використанням кейс-методів. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Київ, 2010. № 17. С. 40–47.

5. Коломійчук І. М. Автентичні матеріали як ефективний спосіб забезпечення соціокультурного спрямування процесу навчання іноземної мови. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”. Педагогічні науки. 2017. № 1 (13). С. 102–105.

6. Кондратюк М. Вивчення англомовної економічної термінології: перспективи та виклики для студентів економічних факультетів. Викладання мов у вищих закладах освіти. 2023. Вип. 43. С. 56–70. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-04>.

7. Освітньо-професійна програма “Маркетинг” першого та другого рівнів вищої освіти за спеціальністю 075 “Маркетинг” галузі знань 07 “Управління та адміністрування освіти кваліфікація «Бакалавр маркетингу»” ДДАЕУ. URL: [//drive.google.com/file/d/1hLn9EEazf4Jwr3ynqtiPX0c6JxK3ZHkP/view](https://drive.google.com/file/d/1hLn9EEazf4Jwr3ynqtiPX0c6JxK3ZHkP/view) (дата звернення: 15.08.2020).

8. Освітньо-професійна програма “Маркетинг” першого та другого рівнів вищої освіти за спеціальністю 075 “Маркетинг” галузі знань 07 “Управління та адміністрування освіти кваліфікація «Бакалавр маркетингу»” університету

імені Альфреда Нобеля. URL: [//duan.edu.ua/images/head/Quality_Edu/OPP_drafts/Final/OPP_Marketing_bak.pdf](http://duan.edu.ua/images/head/Quality_Edu/OPP_drafts/Final/OPP_Marketing_bak.pdf) (дата звернення: 16.08.2020).

9. Сікорська Л. О. Проблеми іншомовної компетентності студентів економічних ВНЗ. Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. 2018. С. 423–430.

10. Стандарт вищої освіти України спеціальності 075 “Маркетинг”. URL: [//mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/11/2019-11-05-075-marketing-magistr.pdf](http://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/11/2019-11-05-075-marketing-magistr.pdf).

References

1. Bychok, A. V. (2015). *Osoblyvosti linhvokrainoznavchoi kompetentnosti fakhivtsia mizhnarodnoi ekonomiky v sytuatsiiakh mizhkulturnoi komunikatsii* [Features of linguistic and cultural competence of international economics specialists in situations of intercultural communication]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu* [Scientific notes of Berdiansk State Pedagogical University], V, 18–25 [in Ukrainian].

2. Vasylyshyna, N. M. (2022). *Profesiina anhlovna komunikatyvna kompetentnist yak nevidiemna skladova mizhkulturnoi vzaiemodii studentiv ZVO u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Professional English language communication skills as an integral part of intercultural interaction among higher education students in the process of professional training]. *Mizhkulturna komunikatsiia v konteksti hlobalizatsiinoho dialohu: stratehii rozvytku: mater. II Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* [Intercultural communication in the context of globalization dialogue: development strategies: materials. II International scientific and practical conference], 27–31 [in Ukrainian].

3. Hohol, I. O. (2018). *Zmist i struktura poniattia “kultura profesiinoho spilkuвання fakhivtsia z marketynhu”* [The content and structure of the concept of “professional communication culture of a marketing specialist”]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy* [Scientific journal of the M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Pedagogical sciences: realities and prospects], 18, 56–60 [in Ukrainian].

4. Dehtiarova, Yu. V. (2010). *Pidvyshchennia efektyvnosti navchannia inozemnykh mov z vykorystanniam keis-metodiv* [Improving the effectiveness of foreign language teaching using case studies]. *Vykładannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity* [Teaching languages in higher education institutions], 17, 40–47 [in Ukrainian].

5. Kolomiichuk, I. M. (2017). *Avtentychni materialy yak efektyvnyi sposib zabezpechennia sotsiokulturnoho spriamuvannia protsesu navchannia inozemnoi moy* [Authentic materials as an effective way to ensure the sociocultural orientation of the foreign language learning process]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia “Pedahohika i psykholohiia”*. *Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel

University. Series “Pedagogy and Psychology.” Pedagogical Sciences], 1 (13), 102–105 [in Ukrainian].

6. Kondratiuk, M. (2023). *Vyvchennia anhlo movnoi ekonomichnoi terminologii: perspektyvy ta vyklyky dlia studentiv ekonomichnykh fakultetiv* [Learning English economic terminology: prospects and challenges for students of economics departments]. *Vykladannia mov u vyshchykh zakladakh osvity* [Language teaching in higher education institutions], 43, 56–70 [in Ukrainian].

7. Osvitno-profesiina prohrama “Marketynh” pershoho ta drugoho rivniv vyshchoi osvity za spetsialnistiu 075 “Marketynh” haluzi znan 07 “Upravlinnia ta administruvannia osvitnia kvalifikatsiia «Bakalavr marketynhu»” DDAEU. Retrieved from [//drive.google.com/file/d/1hLn9EEazf4Jwr3ynqtiPX0c6JxK3ZHkP/view](https://drive.google.com/file/d/1hLn9EEazf4Jwr3ynqtiPX0c6JxK3ZHkP/view) (Accessed: 10.10.2025) [in Ukrainian].

8. Osvitno-profesiina prohrama “Marketynh” pershoho ta drugoho rivniv vyshchoi osvity za spetsialnistiu 075 “Marketynh” haluzi znan 07 “Upravlinnia ta administruvannia osvitnia kvalifikatsiia «Bakalavr marketynhu»” universytetu imeni Alfreda Nobelia. Retrieved from [//duan.edu.ua/images/head/Quality_Edu/OPP_drafts/Final/OPP_Marketing_bak.pdf](https://duan.edu.ua/images/head/Quality_Edu/OPP_drafts/Final/OPP_Marketing_bak.pdf) (Accessed: 10.10.2025) [in Ukrainian].

9. Šikorska, L. O. (2018). *Problemy inshomovnoi kompetentnosti studentiv ekonomichnykh VNZ* [Problems of foreign language competence among students of economic universities]. *Vyshcha osvita u konteksti inte hratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru* [Higher education in the context of integration into the European educational space], 423–430 [in Ukrainian].

10. Standart vyshchoi osvity Ukrainy spetsialnosti 075 “Marketynh”. Retrieved from <http://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/11/2019-11-05-075-marketing-magistr.pdf>. (Accessed: 10.10.2025) [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 19.09.2025

доопрацьована 26.10.2025

прийнята до друку 02.11.2025

**РОЛЬ КОМУНІКАЦІЇ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У ПРОФЕСІЙНОМУ УСПІХУ
МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ**

Олена Казакевич

*Дніпровський державний аграрно-економічний університет,
вул. С. Єфремова, 25, Дніпро, Україна, UA-49600
helenkazak@ukr.net*

Розглянуто роль, яку відіграє комунікація іноземною мовою у майбутній професійній діяльності здобувачів вищої освіти освітньо-професійної програми 075 “Маркетинг”. Надано професіограму маркетолога з вимогами до цієї посади. Доведено зв’язок іншомовної комунікативної компетентності з професійною. Зазначено, що комунікація іноземною мовою входить до програмних результатів навчання та наведена у переліку загальних компетентностей спеціальності 075 “Маркетинг”. З’ясовано, що готовність вирішувати професійні завдання в умовах іншомовної комунікації визначає конкурентоспроможність сучасного фахівця-маркетолога. Іноземна мова формує особистість фахівця, розширюючи світогляд, розвиваючи комунікативні навички та покращуючи когнітивні здібності, такі як пам’ять та здатність до багатозадачності. Обґрунтовано важливість вивчення іноземної мови професійного спрямування для майбутнього маркетолога, а саме маркетингової термінології. Окреслено види діяльності на заняттях з іноземної мови професійного спрямування, які допомагають розвинути навички спілкування іноземною мовою та види мовлення, якими повинен володіти майбутній маркетолог для професійної комунікації. Доведено доцільність використання та автентичних матеріалів для розвитку комунікації іноземною мовою. Визначено низку переваг використання автентичних матеріалів на заняттях з іноземної мови. Розглянуто доцільність використання у викладанні іноземної мови майбутнім маркетологам таких методів, як кейс-технологія, професійно-орієнтоване навчання, проєктна робота, спілкування з носіями мови, застосування інформаційних інтерактивних та хмарних технологій та інтернет-ресурсів тощо. Виявлено проблему нестачі годин для вивчення іноземної мови. Запропоновано введення факультативних курсів з іноземної мови, щоб компенсувати цей недолік.

Ключові слова: спілкування іноземною мовою, іншомовне спілкування, професійна підготовка майбутніх маркетологів, освітні технології у підготовці маркетологів.

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ДИСПРАКСІЄЮ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ

Мар'яна Породько¹, Каріна Шевчук²

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA-79005
¹maryana.porodko@lnu.edu.ua;
²karinashevchuk2017@gmail.com*

Розглянуто визначення поняття диспраксія відповідно до медичних та педагогічних досліджень різних авторів. Описано класифікацію диспраксії з Міжнародної класифікації хвороб та різних науковців як закордонних, так і українських. Охарактеризовано вивчення особливостей стану мовлення та його порушень у дітей із диспраксією у науковій літературі. Визначено діагностичні критерії дослідження мовленнєвої функції та психомоторного розвитку дітей дошкільного віку з диспраксією.

Описано педагогічний експеримент з вивчення орального, простого та складного праксису та психомоторики у дітей дошкільного віку в умовах дошкільного закладу. Дослідження складалось з тесту Kaufman Speech Praxis Test, який використовують для визначення специфіки порушень у роботі артикуляційного апарату та виявлення особливостей мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, та методики оцінювання психомоторних порушень, що застосовують з метою визначення рівня сформованості психомоторних навичок у дітей відповідного віку.

Порівняльний аналіз результатів дослідження вимовної сторони мовлення дошкільників із диспраксією та дітей із типовим мовленнєвим розвитком засвідчив наявність значних відмінностей у виконанні завдань, що стосуються вимови звуків зі складною артикуляцією, переключення артикуляційних рухів під час відтворення послідовностей простих і складних складів, а також у всіх тестах, спрямованих на оцінку психомоторики. З'ясовано, що середні показники дітей із диспраксією за всіма параметрами мають низький рівень, тоді як у дітей із типовим мовленнєвим розвитком – перебувають на середньому рівні.

Описано методи корекції саме складової структури слова та вимови звуків зі складною артикуляцією, які має долучити у свою роботу вчитель-логопед в закладі дошкільної освіти.

Ключові слова: діти дошкільного віку, корекція мовлення, диспраксія, корекційна робота з дітьми із диспраксією.

Постановка проблеми. Актуальні тенденції розвитку логопедії свідчать про зростання кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, що супроводжуються порушеннями моторного розвитку, за відсутності органічного ураження головного мозку. У зв'язку з цим все більшої уваги фахівців набуває

проблема диспраксії. Дослідженням питань, пов'язаних із розвитком артикуляційної моторики, присвячені праці таких науковців, як В. Аتمانзіна, З. Бондаренко, Н. Бабич, Н. Гаврилова, І. Іванкевич, І. Мартиненко, Н. Пиляєва, О. Поволоцька, М. Савченко, А. Сиротюк, Є. Соботович, К. Тичина, О. Шегера. Аналіз наукової літератури підтверджує наявність тісного взаємозв'язку між мовленнєвим розвитком дитини та станом її моторних функцій.

Основними проявами вербальної диспраксії є труднощі у формуванні та координації точних артикуляційних рухів, необхідних для чіткого мовлення, за відсутності ушкоджень центральної нервової системи чи м'язової слабкості. У дітей це проявляється в порушенні послідовності звуків і складів у словах, особливо у випадках, коли збігаються.

Мета статті – визначити особливості корекційної роботи за диспраксичних порушень у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У процесі онтогенетичного становлення дитячого організму, зокрема розвитку мовлення, артикуляційний праксис тісно пов'язаний з умінням програмувати та відтворювати складні послідовності рухів, виконувати складну артикуляцію, вимову звуків. Для повноцінного розвитку експресивного мовлення потрібно, щоб дитина вміла точно визначати положення язика та губ під час вимови окремих звуків і послідовно змінювати артикуляційні позиції. У разі мовленнєвих порушень, зокрема при розладах праксису, страждає здатність планувати та координувати рухи артикуляційного апарату, що призводить до зниження розбірливості мовлення та ускладнює його розуміння оточуючими [1].

Дитяча апраксія мовлення, або вербальна диспраксія, – це моторний розлад мовлення, за якого дитина відчуває труднощі з правильною артикуляцією звуків, складів і слів. Причиною цього порушення не є слабкість чи параліч м'язів мовленнєвого апарату, воно проявляється у порушеннях процесів мозкового планування рухів органів артикуляції, необхідних для формування експресивного мовлення. Дитина розуміє, що саме хоче висловити, проте не може узгоджено координувати рухи язика, губ і щелепи, потрібні для чіткої вимови. Це часто призводить до порушення послідовності слів у реченні. Водночас діти з такими труднощами зазвичай мають високу креативність у невербальному спілкуванні та активно намагаються передати зміст своїх висловлювань без використання слів [5].

Діти з дитячою апраксією мовлення або вербальною диспраксією зазвичай мають затримку мовленнєвого розвитку. Вони можуть мати підвищену або знижену чутливість у ротовій порожнині, що проявляється у небажанні чистити зуби чи вживати тверду, хрустку їжу. У шкільному віці такі діти часто стикаються з труднощами граматичного оформлення мовлення, що своєю чергою негативно впливає на формування навичок читання, письма та правопису.

Відповідно до класифікації специфічних мовленнєвих порушень (SLI), за I. Rapin та D. A. Allen, вербальна диспраксія характеризується збереженим розумінням мовлення, проте формування власного мовлення у дітей суттєво затримується, а вимова звуків і коротких фраз є значно обмеженою [2].

Мартиненко І., аналізуючи наявні класифікації, зазначає, що у дітей із мовленнєвими порушеннями найчастіше спостерігаються труднощі, пов'язані з оральним, лицевим, артикуляційним, пальцевим і вербальним праксисом [2].

Згідно з Міжнародною класифікацією хвороб десятого перегляду (МКХ-10), диспраксія належить до рубрики “Специфічні розлади розвитку моторної функції” (F82), тоді як апраксію віднесено до групи “Дислексія та інші порушення впізнавання і розуміння символів і знаків, не класифіковані в інших рубриках” (R48). У новішій редакції – МКХ-11 – апраксію (MB4A) віднесено до категорії розладів, пов'язаних із нервовою системою, проте згадано серед окремих підгруп [2].

У діагностичному посібнику DSM-5 вербальну диспраксію розвитку (developmental verbal dyspraxia, DVD) класифікують в межах групи “Комунікативні розлади” як один із різновидів “розладів мови і звуковимови” [2; 4].

Аналізуючи наукові публікації, можемо стверджувати, що найбільш широко виділено два основні типи артикуляційної диспраксії:

Кінетична диспраксія характеризується тим, що дитина не здатна ефективно контролювати рухи органів артикуляційного апарату, особливо коли необхідний швидкий темп мовлення. У таких випадках порушується тимчасова послідовність і координація рухів, що призводить до спотворення складової структури слова. Дитині важко швидко перемикається з одного артикуляційного положення на інше.

Кінестетична диспраксія проявляється у постійному пошуку дитиною правильного положення органів артикуляційного апарату. У мовленні спостерігаються численні заміни, спотворення та перестановки звуків і складів. Дитина не може відтворити різні артикуляційні позиції, так само, як і точно визначити місце дотику у власному артикуляційному апараті, показане спеціалістом або дорослим.

За визначенням В. Атманзіної та З. Бондаренко “артикуляційна диспраксія – це порушення праксису органів артикуляції за відсутності розладів їх тонуру і рухливості” [1]. Артикуляційна диспраксія часто супроводжує такі мовленнєві порушення, як алалія.

Для реалізації поставленої мети дослідження застосовано такий комплекс діагностичних методик:

1. Методика Kaufman Speech Praxis Test (KSPT) – для виявлення особливостей порушень функціонування артикуляційного апарату та мовлення у дітей дошкільного віку.

2. Методика визначення психомоторних порушень – для оцінки рівня розвитку психомоторики у дітей зазначеного віку.

Kaufman Speech Praxis Test (KSPT) – це стандартизований діагностичний інструмент, призначений для виявлення та подальшої корекції дитячої апраксії мовлення. Методика є простою у використанні та оцінюванні, адже ґрунтується на аналізі імітаційних реакцій дитини на завдання дослідника. Тест допомагає визначити рівень порушення мовленнєвої системи та слугує основою для побудови індивідуальної корекційної програми [6]. KSPT розрахований на дітей віком від 2 до 6 років, а його проведення займає приблизно 5–15 хв.

Для оцінки психомоторного розвитку дітей із диспраксичними порушеннями та визначення його впливу на формування мовлення застосовано методику, розроблену М. Породько [3].

Експериментальну частину дослідження проводили на базі закладів дошкільної освіти № 7 м. Львова. До експериментальної групи було залучено 11 дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку, тоді як контрольну групу становлять 13 дітей старшого дошкільного віку зі сформованим мовленням. Середній вік дітей – 5–6 років.



Рис. 1. Стан орального праксису дітей експериментальної та контрольної групи дошкільного віку

Порівняльний аналіз показників дітей КГ та ЕГ, проведений у результатах частини 1 тесту “Оральний рух” (рис. 1), засвідчив наявність статистично значущих відмінностей, зокрема в завданні 11 “Трубочка–посмішка”: середній показник контрольної групи становить 3,64 у.о., тоді як в експериментальній – 2,11 у.о. ($p=0,000$).

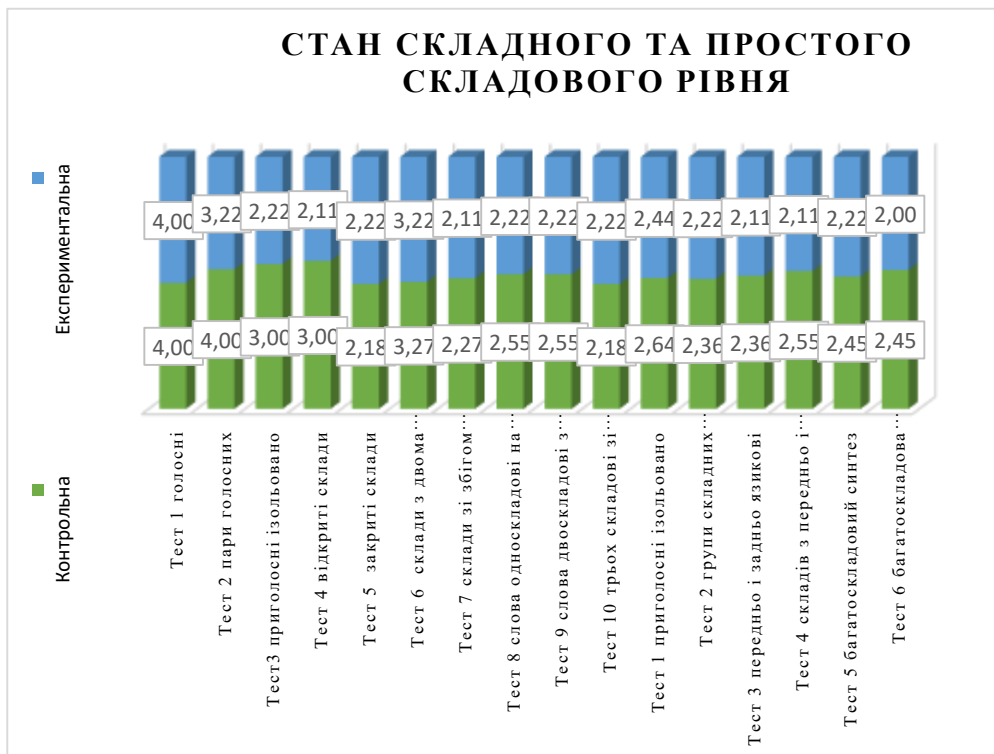


Рис. 2. Стан складного та простого складового рівня дітей експериментальної та контрольної групи дошкільного віку

Порівняльний аналіз праксису дітей дошкільного віку, як бачимо з рис. 2, після проведення обстеження дітей за частиною 2 тесту “Простий складовий рівень” виявив суттєві відмінності між КГ та ЕГ. Зокрема, у тесті “Вимова пари голосних” середній показник КГ становить 4,0 у.о., тоді як в ЕГ – 3,22 у.о. ($p=0,000$); у тесті “Вимова приголосних ізольовано” результати становлять, відповідно, 3,0 у.о. в КГ і 2,22 у.о. в ЕГ ($p=0,015$); а в тесті “Вимова відкритих складів” – 3,0 у.о. в КГ проти 2,11 у.о. в ЕГ ($p=0,001$). Це свідчить про те, що діти експериментальної групи мають нижчі результати у завданнях, спрямованих на диференціацію вимови звуків у відкритих складах, а також у вправах із парами голосних і приголосних звуків та словами.

У частині тесту на “Складний складовий рівень” результати обох груп також залишаються на низькому рівні. У тесті “Вимова складів з передньо- і задньоязиковими” середній показник КГ становить 2,36 у.о., тоді як ЕГ – 2,11 у.о. ($p=0,044$). У тесті “Багатоскладова послідовність” середні результати дітей контрольної групи дорівнюють 2,45 у.о., а експериментальної – 2,0 у.о. ($p=0,018$).

Під час аналізу даних дослідження спостерігаються помітні розбіжності у результатах тестів між дітьми експериментальної та контрольної груп у тестах на визначення психомоторики (рис. 3). Зокрема, у тесті на ритмічність рухів середній показник дітей ЕГ становить $2,44 \text{ у.о.} \pm 0,53$, тоді як в КГ – $3,82 \text{ у.о.} \pm 0,4$. Подібна тенденція переважає і в тесті на координацію рухів пальців рук: у дітей КГ – $3,82 \text{ у.о.} \pm 0,4$, а в дітей ЕГ – $2,78 \text{ у.о.} \pm 0,44$. Крім того, у тесті на статичну координацію рухів діти контрольної групи демонструють високий середній результат, близький до норми – $3,91 \text{ у.о.} \pm 0,3$, тоді як показники експериментальної групи ($2,56 \text{ у.о.} \pm 0,53$) залишаються на низькому рівні.



Рис. 3. Стан психомоторики дітей експериментальної та контрольної групи дошкільного віку

На рис. 3 подано середні результати контрольної та експериментальної груп, отримані під час тестування на виявлення особливостей психомоторного розвитку дітей дошкільного віку. Зіставлення даних свідчить, що показники дітей експериментальної групи є помітно нижчими, ніж у контрольної. У представників експериментальної групи всі результати є на низькому рівні, тоді як у дітей контрольної групи – переважно на середньому.

Порівняльний аналіз даних дослідження вимовної сторони мовлення дітей дошкільного віку з диспраксією та типовим мовленнєвим розвитком має суттєві відмінності у виконанні тестів на вимову звуків складної артикуляції, переключенні рухів у вимові послідовних рядів простих та складних складів, а

також у виконанні всіх тестів на визначення психомоторики. З'ясовано, що середні показники групи дітей із диспраксією по всіх визначених тестах є на низькому рівні, а в дітей з типовим мовним розвитком – на середньому.

Корекційна робота з дітьми із диспраксією в закладі дошкільної освіти повинна бути комплексною. Ми виділили напрями роботи, які потрібно включити в зміст корекційної програми:

- застосування музично-ритмічної діяльності в роботі логопеда;
- вправи на розвиток психомоторики в роботі логопеда та інструктора фізкультури;
- корекція темпо-ритмічної організації мовлення;
- корекція ритмічного відображення складової структури слова, фрази, речення.

Висновки. Диспраксія – складне порушення мовлення, що сьогодні проявляється у все більшій кількості дітей дошкільного віку. Як показав експеримент, порушення має комплексний характер і впливає на всі моторні функції дитячого організму. Застосування запропонованих нами напрямів роботи покращать зміст і структуру логопедичної роботи над порушеннями ритмічного оформлення мовлення та корекцію звуковимови у дітей із диспраксією дошкільного віку в закладах дошкільної освіти. Також це сприятиме всебічному розвитку дитини, позитивно впливаючи на формування вищих психічних функцій (уваги, пам'яті, мислення), мовленнєвих навичок (розуміння темпу й інтонації мовлення, удосконалення лексичного запасу, граматичної будови та вимови), соціальних умінь (комунікації, взаємодії), моторики (координації та узгодженості рухів), а також на розвиток емоційної сфери.

1. *Атманзіна В. А., Бондаренко З. П.* Логопедична робота з дітьми дошкільного віку з артикуляційною диспраксією. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали ІХ Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (15 грудня 2020 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2020. С. 70–78.

2. *Мартиненко І. В.* Диспраксія в структурі мовленнєвого дизонтогенезу дітей. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. Вип. 40. С. 65–70.

3. *Породько М. І.* Корекція психомоторного розвитку дітей з розладами аутистичного спектру засобами фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Корекційна педагогіка”. Київ, 2021. 201 с. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Porodko.pdf.

4. Paszkiewicz Aneta. Uczeń z dyspraksją w klasie szkolnej. W numerze 2/2013. URL: http://www.aps.edu.pl/media/2272031/pow_2013_02.pdf.

5. Kaufman Speech Praxis Test. Web-site Kaufman Children's Center. URL: <http://www.kidsspeech.com/programs/kaufman-speech-praxis-test/>.

5. International Classification of Diseases 11th Revision. Web-site World Health Organisation. URL: <https://icd.who.int/en>.

References

1. Atmanzina, V. A., Bondarenko, Z. P. (2020). Lohopedychna robota z dit'my doshkil'noho viku z artykuliatsijnoiu dyspraksiieiu [Speech therapy work with preschool children with articulation dyspraxia]. Suchasni problemy lohopedii ta reabilitatsii: materialy IKh Vseukrains'koi zaochnoi naukovy-praktychnoi konferentsii (15 hrudnia 2020 roku, m. Sumy). Sumy: FOP Ts'oma S. P., 70–78 [in Ukrainian].

2. Martynenko, I. V. (2021). Dyspraksiiia v strukturi movlennievoho dyzontohenezu ditej [Dyspraxia in the structure of speech dysontogenesis in children]. *Naukovyj chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19: Korektsijna pedahohika ta spetsial'na psykholohiia: zb. nauk. prats'. M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 40, 65–70 [in Ukrainian].

3. Porod'ko, M. I. (2021). Korektsiia psykhomotornoho rozvytku ditej z rozladamy autystychnoho spektru zasobamy fizychnoho vykhovannia [Correction of psychomotor development in children with autism spectrum disorders through physical education]: dys. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.03 "Korektsijna pedahohika". Kyiv. Retrieved from https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Porodko.pdf [in Ukrainian].

4. Paszkiewicz, Aneta (2013). Uczeń z dyspraksją w klasie szkolnej, 2. Retrieved from http://www.aps.edu.pl/media/2272031/pow_2013_02.pdf [in Polish].

5. Kaufman Speech Praxis Test. Web-site Kaufman Children's Center. Retrieved from <http://www.kidsspeech.com/programs/kaufman-speech-praxis-test/> [in English].

6. International Classification of Diseases 11th Revision. Web-site World Health Organisation. Retrieved from <https://icd.who.int/en> [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 29.09.2025

доопрацьована 06.10.2025

прийнята до друку 12.10.2025

**FEATURES OF SPEECH CORRECTION IN CHILDREN WITH DYSPRAXIA
IN PRESCHOOL EDUCATION SETTINGS**

Maryana Porodko¹, Karina Shevchuk²*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005*¹*maryana.porodko@lnu.edu.ua;*²*karinashevchuk2017@gmail.com*

The paper examines the definition of *dyspraxia* according to medical and pedagogical research by various authors. It presents the classification of dyspraxia based on the International Classification of Diseases (ICD) and the works of both foreign and Ukrainian scholars. The study characterises the analysis of speech conditions and speech disorders in children with dyspraxia as presented in the scientific literature. Diagnostic criteria for assessing speech function and psychomotor development in preschool children with dyspraxia are identified.

The article describes a pedagogical experiment conducted to study oral, simple, and complex praxis, as well as psychomotor abilities in preschool children within an educational setting. The research included the Kaufman Speech Praxis Test (KSPT), which is used to identify specific disorders in the functioning of the articulatory apparatus and to determine features of speech development in preschool children. It also employed a psychomotor assessment method designed to evaluate the level of psychomotor skill development appropriate for children of this age group.

A comparative analysis of the results between preschool children with dyspraxia and those with typical speech development revealed significant differences in the performance of tasks involving the pronunciation of sounds with complex articulation, switching of articulatory movements during the reproduction of sequences of simple and complex syllables, as well as in all tests assessing psychomotor development. It was established that the average scores of children with dyspraxia were low across all parameters, whereas children with typical speech development demonstrated average-level performance.

The article also outlines methods for correcting the syllabic structure of words and pronunciation of sounds with complex articulation, which should be incorporated into the work of a speech therapist in a preschool education institution.

Keywords: preschool children, speech correction, dyspraxia, corrective work with children with dyspraxia.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ РОЗБУДОВИ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ

Ольга Біляковська¹, Лілія Кубик²

Львівський національний університет імені Івана Франка,

вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005

¹olha.bilyakovska@lnu.edu.ua;

²Liliia.Kubyk@lnu.edu.ua

Статтю присвячено дослідженню та аналізу внутрішньої системи забезпечення якості фахової передвищої освіти на прикладі Відокремленого структурного підрозділу “Фаховий коледж інформаційних технологій Національного університету «Львівська політехніка»” у контексті якісної організації освітнього процесу. Актуальність цієї теми зумовлена потребою в постійному поліпшенні якості освіти, вдосконаленні освітнього процесу, необхідністю гарантувати високий рівень освітніх послуг, забезпечувати якість підготовки майбутніх фахівців. Це є головною метою системи забезпечення якості, яка спрямована не лише на сувору відповідність освітніх послуг національним та міжнародним стандартам, а й на їхню релевантність до динамічних і постійно зростаючих вимог сучасного ринку праці.

Законодавчим підґрунтям для функціонування цієї системи є Закони України “Про фахову передвищу освіту” та “Про освіту”, які встановлюють основні засади, включаючи вимоги до внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та професійної підготовки майбутніх фахівців. Важливу роль відіграють також Державні стандарти фахової передвищої освіти, які визначають сукупність обов’язкових вимог до змісту та результатів навчання, переліку компетентностей, обсягу кредитів ЕКТС та самої системи забезпечення якості.

Для практичного дослідження якості освіти використано структурну модель дослідниці Т. Лукіної, адаптовану до рівня фахової передвищої освіти, яка відображає тісний взаємозв’язок між елементами внутрішньої та зовнішньої системи якості освіти. Аналіз елементів моделі у Відокремленому структурному підрозділі проведено на підставі Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти закладу. Емпірична частина дослідження ґрунтується на соціологічному опитуванні 170 студентів ІТ коледжу Львівської політехніки різних курсів та спеціальностей з метою вимірювання ефективності провадження освітнього процесу. Результатами опитування визначено сильні сторони освітнього процесу та зони помірного ризику.

Ключові слова: фахова передвища освіта, внутрішня система забезпечення якості освіти, якість освіти, структурна модель якості, освітні послуги.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку економіки та суспільства характеризується стрімкими технологічними та структурними змінами, що безпосередньо впливають на високі вимоги до фахівців. У цих умовах фахова передвища освіта набуває важливого значення, оскільки є окремою ланкою, що готує унікального фахівця – фахового молодшого бакалавра для потреб сучасного ринку праці. Вона покликана забезпечити випускників коледжів не лише фундаментальними теоретичними знаннями, а й актуальними практичними навичками та ключовими компетентностями, необхідними для конкурентоспроможності й успішної професійної діяльності.

Незважаючи на законодавчо встановлені вимоги щодо якості освіти Законами України “Про фахову передвищу освіту” [6] та “Про освіту” [5], потреба в розробленні та впровадженні ефективних і дієвих механізмів її забезпечення на рівні закладів фахової передвищої освіти залишається сьогодні актуальною проблемою.

Саме внутрішня система забезпечення якості освіти є гнучким механізмом, що дає закладам змогу оперативно реагувати на динамічні потреби ринку праці, коригувати освітні програми та гарантувати, що випускники готові до успішної професійної діяльності, знижуючи, тим самим, ризики безробіття серед молодих фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику якості сучасної освіти, зокрема в контексті фахової передвищої та вищої освіти, активно досліджує багато українських вчених. Наукові праці О. Біляковської сфокусовано на основних аспектах забезпечення якості освіти, охоплюючи нормативно-правові засади професійної підготовки, функціонування системи внутрішнього забезпечення якості в Україні і за кордоном, впровадження студентоцентрованого підходу як нової парадигми освітнього процесу тощо [1–3]. Проблеми оцінювання та забезпечення якості освіти, зокрема у закладах вищої освіти, вивчали: Л. Ілійчук [7], зосереджуючись на розробці внутрішніх стандартів освітньої діяльності та визначенні критеріїв і показників якості вищої освіти, а О. Слюсаренко [11] досліджувала вимірювання якості освітньої діяльності університетів на основі українського досвіду. Також дослідники вивчали потенціал системного підходу до оцінювання якості підготовки фахівців (О. Локшинаї, О. Сисоєва), розвиток системи управління якістю закладу вищої освіти (І. Вербовський, В. Луговий, О. Черненко). Зважаючи на актуальність проблеми, важливо дослідити внутрішню систему забезпечення якості у закладах передвищої освіти у контексті якості організації освітнього процесу та якості освітніх послуг.

Мета статті полягає в аналізі внутрішньої системи забезпечення якості освіти на прикладі Відокремленого структурного підрозділу “Фаховий коледж інформаційних технологій Національного університету «Львівська політехніка»” та окресленні шляхів щодо поліпшення якості освітнього процесу на основі проведеного опитування здобувачів освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано методи: аналіз наукових джерел та нормативних документів для з'ясування сучасного стану проблеми дослідження; аналіз елементів структурної моделі якості Т. Лукіної [8], адаптованої для ІТ коледжу Львівської політехніки; соціологічне опитування з метою вимірювання ефективності освітніх послуг та отримання інформації для їх вдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Система забезпечення якості фахової передвищої освіти в Україні – багаторівневий, комплексний механізм, дія якого суворо регламентується низкою нормативно-правових актів. Головна її мета – гарантувати відповідність освітніх послуг, які надає заклад освіти, національним та міжнародним стандартам, а також потребам ринку праці. Безумовно, що визначальним фактором для якісної професійної підготовки майбутніх фахівців є положення щодо системи забезпечення якості вищої освіти [1].

Головним документом, який визначає архітектуру цієї системи та регламентує її функціонування, є Закон України “Про фахову передвищу освіту” [6], в якому не лише встановлено основні засади фахової передвищої освіти як окремого рівня, а й детально окреслено вимоги до внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та фахової підготовки, яку зобов’язаний створити й ефективно підтримувати кожен заклад освіти. Фактично, цим Законом надано коледжам автономію у розбудові власних – внутрішніх систем забезпечення якості освіти, але в межах державних вимог.

Водночас Закон України “Про освіту” [5] виконує функцію законодавчого фундаменту для всієї галузі, встановлюючи загальні принципи функціонування освіти в Україні, зокрема: академічну доброчесність, прозорість та орієнтацію на якість. Норми Закону “Про фахову передвищу освіту” повинні повністю відповідати цим базовим засадам.

Окрім законів, важливу, а часом і визначальну роль у забезпеченні якості відіграють Державні стандарти фахової передвищої освіти (галузеві стандарти) [9], де прописано сукупність обов’язкових вимог до змісту та результатів навчання за освітньо-професійними програмами фахової передвищої освіти (ступінь фахового молодшого бакалавра) у межах конкретної спеціальності. У Стандартах також визначено перелік компетентностей, результати навчання, вимоги до попередньої освіти, обсяг кредитів ЄКТС, форми атестації, систему забезпечення якості та вимоги професійних стандартів.

Якість фахової передвищої освіти це – відповідність умов освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам фахової передвищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, яка забезпечується шляхом виконання процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти [3].

Система забезпечення якості фахової передвищої освіти в Україні складається із [6]:

1) системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості фахової передвищої освіти закладу фахової передвищої освіти (внутрішня система забезпечення якості фахової передвищої освіти);

2) системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів фахової передвищої освіти та якості фахової передвищої освіти (система зовнішнього забезпечення якості фахової передвищої освіти);

3) системи забезпечення якості діяльності центрального органу виконавчої влади із забезпечення якості освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості фахової передвищої освіти.

Внутрішня система забезпечення якості у закладах фахової передвищої освіти є комплексною і багатокомпонентною. Вона охоплює всі основні сфери діяльності закладу: від стратегії, політики та визначення принципів і процедур забезпечення якості; розробки, моніторингу та періодичного перегляду освітньо-професійних програм; нормативного регулювання на усіх стадіях підготовки здобувачів; оцінювання освітнього процесу; кадрового забезпечення та професійного розвитку персоналу; доступності освітніх ресурсів; до інформаційної відкритості та академічної доброчесності. Заклад фахової передвищої освіти повинен залучати здобувачів та роботодавців до процедур і заходів забезпечення якості освіти; впроваджувати студентоорієнтований підхід до навчання, а також періодично проходити процедури зовнішнього забезпечення якості (ст. 17, п. 2) [6]. Це дозволяє провадити процедури постійного вдосконалення якості освіти відповідно до вимог законодавства та потреб суспільства.

Вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості фахової передвищої освіти [9]:

- принципи та процедури забезпечення якості фахової передвищої освіти;
- моніторинг та періодичний перегляд освітньо-професійних програм;
- оцінювання здобувачів фахової передвищої освіти;
- підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти;
- наявність необхідних ресурсів для організації освітнього процесу;
- наявність інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;
- публічність інформації про освітньо-професійні програми, ступінь фахової передвищої освіти та кваліфікації;
- забезпечення дотримання академічної доброчесності працівниками закладів фахової передвищої освіти та здобувачами фахової передвищої освіти, зокрема запобігання та виявлення академічного плагіату.

На переконання науковців, якість освіти як об'єкт управлінського впливу розглядають одночасно з позицій [8, с. 49, 50]:

- якості освітньої системи;

– якості освітнього процесу (як процесу забезпечення і споживання освітніх послуг);

– якості особистості випускника як результату діяльності освітньої системи за показниками його освіченості та сформованості суспільно значущих цінностей.

Дослідниця Т. Лукіна подає структурну модель якості закладу освіти, що є органічним поєднанням внутрішньої та зовнішньої якості системи освіти [8, с. 50]. Ця схема може бути адаптована до будь-якого рівня освітньої системи (загальної середньої, вищої, професійно-технічної або професійної). Використаємо запропоновану структурну модель [8, с. 51] для аналізу системи забезпечення якості фахової передвищої освіти на прикладі ІТ коледжу Львівської політехніки (рис. 1).



Рис. 1. Структурна модель якості ІТ коледжу Львівської політехніки

Джерело: дані сформовано [8]

Згідно з Положенням про систему внутрішнього забезпечення якості освіти у Відокремленому структурному підрозділі “Фаховий коледж інформаційних технологій Національного університету «Львівська політехніка»” [10] проаналізуємо кожен з елементів як внутрішньої, так і зовнішньої складової якості:

1. Якість освітніх процесів: якість навчальних процесів, організації освітнього процесу, яка відповідає сучасним тенденціям, та контроль освітньої діяльності на всіх етапах навчання [10, с. 3].

2. Якість змісту та освітніх програм: відповідність освітньо-професійних програм вимогам стандартів освіти; розробка та моніторинг навчальних планів і програм дисциплін, їх періодичний перегляд з урахуванням вимог роботодавців та потреб суспільства [10, с. 5].

3. Якість професійної підготовки і кваліфікації педагогічних кадрів: відповідність професійно-кваліфікаційного рівня викладацького складу державним вимогам; забезпечення підвищення кваліфікації (не рідше 1 разу на 5 років) та стажування, удосконалення фахової майстерності [10, с. 9–11].

4. Якість студентів як особистостей: наявність заходів, спрямованих на адаптацію студентів першого/другого курсу до навчального процесу [10, с. 13]; дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти (запобігання плагіату) [10, с. 16, 17].

5. Якість освітніх технологій, зокрема оцінних: використання сучасних методик та засобів моніторингу та діагностики якості освіти; розробка навчально-методичного забезпечення для проведення поточного, проміжного, підсумкового контролю [10, с. 4; 7]; наявність чітких та оприлюднених критеріїв оцінювання, включаючи вхідний, поточний, семестровий, директорський та післятестастаційний моніторинг [10, с. 6, 7].

6. Якість ресурсного забезпечення (навчально-методичного, інформаційного, матеріально-технічного): забезпечення необхідними кадровими, фінансовими, матеріальними, інформаційними, навчально-методичними ресурсами; наявність навчальних кабінетів, лабораторій, бібліотеки, читального залу, обладнаних сучасними технічними засобами; доступ студентів до інтернету та навчальної літератури на паперових та електронних носіях [10, с. 3; 12].

7. Якість управлінських технологій і ресурсів у коледжі та якість (результативність) управління: наявність інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом (програмно-апаратний комплекс для роботи з документами та моніторингу) [10, с. 3; 13]; використання систем контролю й рейтингової оцінки викладачів, студентів, циклових комісій [10, с. 6].

8. Якість цілей і норм з якості коледжу: забезпечення якості фахової передвищої освіти на рівні державних стандартів є пріоритетним напрямом та метою спільної діяльності всіх працівників коледжу [10, с. 3].

9. Якість організаційних структур коледжу: розмежування відповідальності щодо збору інформації та впровадження процесів між структурними підрозділами [10, с. 18].

10. Професійна якість управлінських кадрів коледжу: директор, його заступники, завідувачі відділень, голови циклових комісій, які відповідають за впровадження та вдосконалення системи якості [10, с. 6; 9; 12, 13].

11. Якість системи моніторингу коледжу (як оцінних механізмів і процедур): проведення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм [10, с. 3; 5]; щорічне оцінювання здобувачів освіти та педагогічних працівників [10, с. 3]; запровадження процедури щорічного самооцінювання ефективності діяльності [10, с. 18]; моніторинг якості освітньої діяльності педагогічних працівників (рейтинги) [10, с. 11].

12. Якість механізмів фінансування коледжу: оприлюднення інформації про бюджет, кошторис та фінансовий звіт про надходження та використання коштів [10, с. 16].

13. Зовнішня якість – як рівень підготовки випускників (майбутніх фахівців, які мають реалізовувати завдання, що висуває суспільство): атестація випускників, що встановлює відповідність засвоєних знань, умінь, інших компетентностей вимогам стандартів фахової передвищої освіти. Формування бази даних випускників та системи [10, с. 8]; зворотного зв'язку із випускниками та провідними роботодавцями галузі для дослідження кар'єри та задоволеності їхньою кваліфікацією [10, с. 18].

Структурна модель забезпечення якості освіти у ВСП «Фаховому коледжі інформаційних технологій Національного університету «Львівська політехніка»» відображає тісний взаємозв'язок між внутрішньою якістю та зовнішньою якістю. Внутрішня якість охоплює всі управлінські та освітні процеси, що відбуваються безпосередньо в коледжі: це якість навчальних програм, рівень кваліфікації викладачів, ефективність освітніх технологій, якість ресурсного забезпечення та управлінських рішень. Натомість зовнішня якість є кінцевим результатом усіх внутрішніх процесів, яка вимірюється через рівень підготовки випускників – їхню професійну компетентність, відповідність вимогам ринку праці та здатність успішно виконувати фахові завдання, що висуває суспільство.

Погоджуємося з думкою науковців, що якість освітнього процесу залежить від змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання, концепцій і технологій навчання, навчально-методичного, матеріально-технічного забезпечення, а головне – від продуктивної взаємодії всіх його учасників [3]. Для покращення якості освітнього процесу важливо постійно опитувати студентів як головних замовників освітніх послуг.

З метою визначення якісних показників було проведено анонімне опитування здобувачів фахової передвищої освіти щодо якості організації освітнього процесу, освітньої діяльності та якості освітніх програм, що реалізуються в ІТ коледжу Львівської політехніки. Це опитування слугувало інструментом для вимірювання ефективності освітніх послуг та допомогло отримати інформацію для їхнього подальшого вдосконалення. В соціологічному опитуванні взяли участь 170 студентів трьох різних

спеціальностей: 50 студентів 1 курсу, 52 – 2 курсу, 51 – 3 курсу і 17 – 4 курсу (рис. 2). На рис. 2 зображено секторну діаграму, яка відображає розподіл відповідей студентів на питання щодо курсу навчання.

170 відповідей

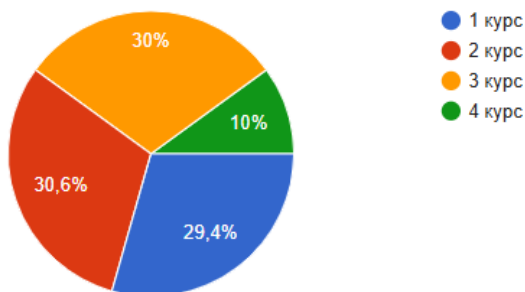


Рис. 2. Розподіл відповідей студентів щодо курсу навчання

На рис. 3 зображено секторну діаграму, яка відображає розподіл відповідей на питання щодо спеціальності навчання студентів.

170 відповідей

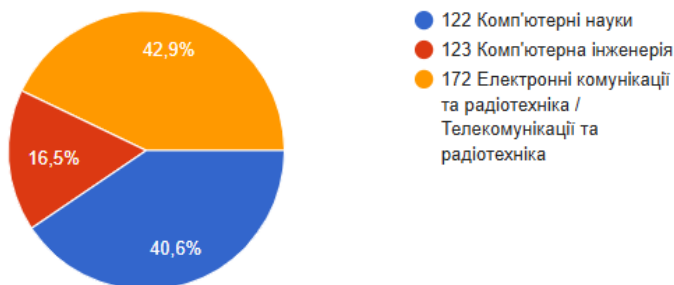


Рис. 3. Розподіл відповідей студентів щодо спеціальності

Результат відповідей на питання: “Наскільки Ви задоволені загальною якістю викладання навчальних дисциплін в ІТ коледжі Львівської політехніки?” показано на рис. 4. Відповідь “Повністю задоволений (-а)” обрали 17 студентів, “Задоволений (-а)” – 74 студенти, “Нейтрально (Важко відповісти)” – 63 студенти, решта – розподілилися на відповіді “Скоріше не задоволений (-а)” – 11 респондентів та “Абсолютно не задоволений (-а)” – 7 респондентів.

170 відповідей



Рис. 4. Розподіл відповідей студентів щодо задоволення загальною якістю викладання навчальних дисциплін

На рис. 5 і 6 показано розподіл відповідей, який відображає рівень задоволеності здобувачів фахової передвищої освіти якістю освітніх послуг у ІТ коледжі Львівської політехніки.

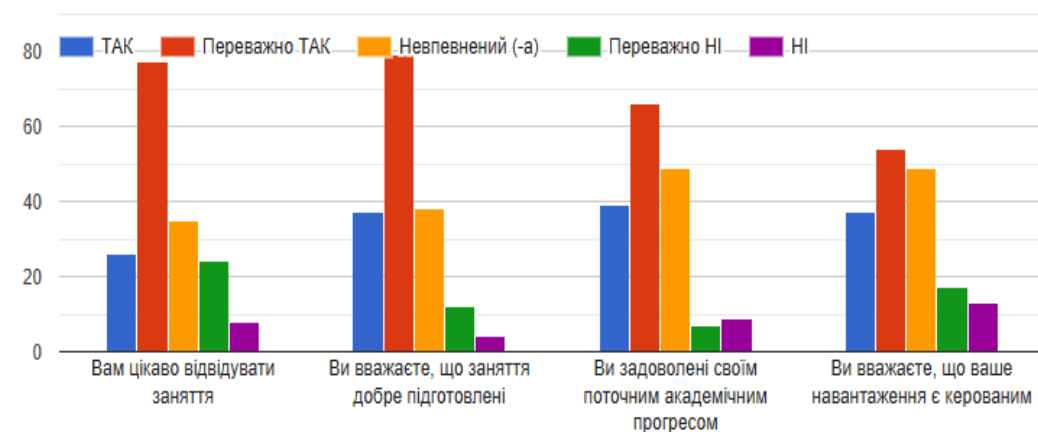


Рис. 5. Рівень згоди студентів з кожним твердженням

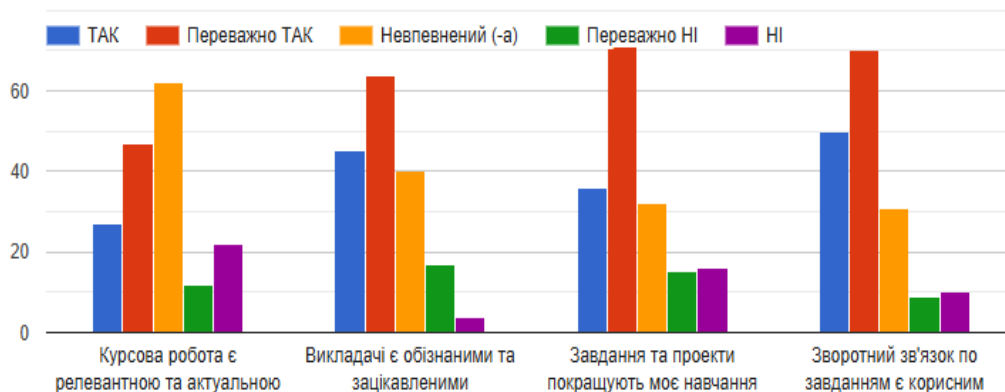


Рис. 6. Розподіл голосів для кожного із тверджень

На рис. 7, показано наскільки ефективно цифрові технології та засоби інтегровані в освітній процес у ІТ коледжі Львівської політехніки.

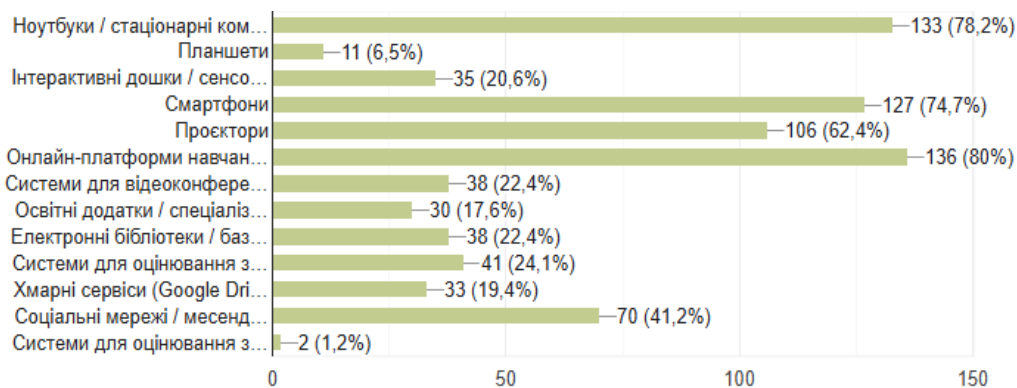


Рис. 7. Цифрові технології, які викладачі інтегрують в освітній процес

Загальні результати соціологічного опитування студентів, проведеного в ІТ коледжі Львівської політехніки, чітко засвідчують, що сильною стороною освітнього процесу є якість викладання та підготовка до занять. Головні показники демонструють переважну згоду студентів із позитивними оцінками: найвищий рівень згоди зафіксовано щодо добре підготовлених занять – це підтвердили понад 90 % респондентів. Крім того, більшість студентів (понад 85 %) високо оцінили педагогічний професіоналізм, підтверджуючи, що викладачі є професіоналами, обізнаними та зацікавленими. Ця позитивна оцінка поширюється й на ефективність методик: близько 75–80 % опитаних зазначили, що їм цікаво відвідувати заняття, а надані завдання та проєкти покращують їхнє навчання. Водночас дослідження

виявило зону помірного ризику, пов'язану з навчальним навантаженням. Хоча більшість (понад 70 %) студентів вважають своє навантаження керованим, значна частка респондентів обрала невизначені або негативні відповіді, що є потребою вдосконалення розподілу навчального матеріалу або надання додаткової підтримки здобувачам. Загалом результати опитування слугують важливим інструментом для подальшого вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освітнього процесу в коледжі.

Висновки. Отже, якість освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти є важливою компонентною щодо забезпечення якості освіти. Внутрішня система забезпечення якості освіти у закладах фахової передвищої освіти розвивається та вдосконалюється відповідно до вимог суспільства і ринку праці, запитів студентів, а також бере до уваги нові виклики, зумовлені цифровізацією освіти та зростаючими вимогами до якісної підготовки майбутніх фахівців.

1. Біляковська О. О. Нормативно-правові засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 20 (1). С. 86–89.

2. Біляковська О. О. Система внутрішнього забезпечення якості університету як основа якісної професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 14 (1). С. 33–37.

3. Біляковська О. О., Біницька К. М. Студентоцентризований підхід як нова парадигма якості освітнього процесу у закладах вищої освіти. Гуманітарний форум : наук. журнал. 2023. Т. 1. № 1. С. 9–14.

4. Відокремлений структурний підрозділ “Фаховий коледж інформаційних технологій Національного університету “Львівська політехніка” URL: <https://itcollege.lviv.ua>.

5. Закон України “Про освіту”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

6. Закон України “Про фахову передвищу освіту”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#top>.

7. Ілійчук Л. В. Сучасні стандарти та показники оцінювання якості вищої освіти в Україні. Науковий журнал Хортицької національної академії. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип. 2(7). С. 47–59.

8. Лукіна Т. О. Управління якістю загальної середньої освіти : навч.-метод. посібник. Київ : Педагогічна думка, 2020. 230 с.

9. Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.01.2024 № 22 “Про внесення змін до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів фахової передвищої освіти”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0022729-24#Text>.

10. Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти у Відокремленому структурному підрозділі “Фаховий коледж інформаційних технологій Національного університету «Львівська політехніка»”. URL: <https://surl.li/xdudnm>.

11. Слюсаренко О. М. Вимірювання якості освітньої діяльності університетів: український досвід. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Сер. : Педагогічні науки. 2022. № 2. С. 12–20.

References

1. Bilyakovska, O. (2020). Normatyvno-pravovi zasady zabezpechennia yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Regulatory and legal framework for ensuring the quality of professional training for future teachers]. *Innovatsiina pedahohika*, 20 (1), 86–89 [in Ukrainian].

2. Bilyakovska, O. (2019). Systema vnutrishnoho zabezpechennia yakosti universytetu yak osnova yakisnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv u Respublitsi Polshcha [The university's internal quality assurance system as the basis for high-quality professional training of future teachers in the Republic of Poland]. *Innovatsiina pedahohika*, 14 (1), 33–37 [in Ukrainian].

3. Bilyakovska, O., Binytska, K. M. (2023). Studentotsentrovanyi pidkhid yak nova paradyhma yakosti osvitnoho protsesu u zakladykh vyshchoi osvity [Student-centred approach as a new paradigm of quality in the educational process in higher education institutions]. *Humanitarnyi forum: naukovyi zhurnal*, 1, 9–14 [in Ukrainian].

4. Vidokremlenyi strukturnyi pidrozdil “Fakhovi koledzh informatsiinykh tekhnolohii Natsionalnoho universytetu “Lvivska politekhnika”. Retrieved from <https://itcollege.lviv.ua>. [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” [Law of Ukraine “On Education”]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

6. Zakon Ukrainy “Pro fakhovu peredvyshchu osvitu” [Law of Ukraine “On Vocational Pre-Higher Education”]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#top> [in Ukrainian].

7. Iliichuk, L. V. (2022). Suchasni standarty ta pokaznyky otsiniuvannia yakosti vyshchoi osvity v Ukraini [Modern standards and indicators for assessing the quality of higher education in Ukraine]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Ser.: Pedahohika. Sotsialna robota*, 2(7), 47–59 [in Ukrainian].

8. Lukina, T. O. (2020). Upravlinnia yakistiu zahalnoi serednoi osvity [Quality management in general secondary education]: navch.-metod. posibnyk. Kyiv [in Ukrainian].

9. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 10.01.2024 № 22 “Pro vnesennia zmin do Metodychnykh rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv fakhovoi peredvyshchoi osvity” [Order of the Ministry of Education and Science of

Ukraine dated 10 January 2024 No. 22 “On Amendments to the Methodological Recommendations for the Development of Standards for Pre-Higher Professional Education”]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0022729-24#Text> [in Ukrainian].

10. Polozhennia pro systemu vnutrishnoho zabezpechennia yakosti osvity u Vidokremlenomomu strukturnomu pidrozdili “Fakhovyi koledzh informatsiinykh tekhnolohii Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika»” [Regulations on the internal quality assurance system in education at the Separate Structural Unit “Professional College of Information Technologies of the National University «Lviv Polytechnic»”]. Retrieved from <https://surl.li/xdudnm> [in Ukrainian].

11. Sliusarenko, O. M. (2022). Vymiriuvannia yakosti osvitnoi diialnosti universytetiv: ukrainskyi dosvid [Measuring the quality of educational activities at universities: the Ukrainian experience]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Ser.: Pedahohichni nauky*, 2, 12–20 [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 30.09.2025

доопрацьована 16.10.2025

прийнята до друку 22.10.2025

QUALITY ASSURANCE OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ON THE BASIS OF DEVELOPING AN INTERNAL QUALITY ASSURANCE SYSTEM

Olha Bilyakovska¹, Liliia Kubyk²

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA–79005*

¹olha.bilyakovska@lnu.edu.ua;

²Liliia.Kubyk@lnu.edu.ua

The article is devoted to the study and analysis of the internal quality assurance system of professional pre-higher education on the example of the Separate structural unit “Professional college of information technologies” of Lviv Polytechnic National University in the context of high-quality organisation of the educational process. The relevance of this topic is due to the need for constant improvement of the quality of the educational process. It is necessary to guarantee a high level of educational services, and ensure the quality of training of future specialists. This is the main goal of the quality assurance system. Its aim is not only strict compliance of educational services with national and international standards, but also their relevance to the dynamic and constantly growing requirements of the modern labour market.

The legislative basis for the functioning of this system is the Laws of Ukraine “On Professional Pre-Higher Education” and “On Education”. They establish the basic principles, including requirements for the internal system of quality assurance of educational activities and professional training of future specialists. An important role is also played by the State standards of professional pre-higher education. These documents determine the set of mandatory requirements for the content and results of training, the list of competencies, the amount of ECTS credits and the quality assurance system itself.

For practical research on the quality of education, the structural model proposed by researcher T. Lukina was used. This model was adapted to the level of professional pre-higher education, which reflects the close relationship between the elements of the internal and external systems of quality of education. The analysis of the elements of the model in the Separate structural unit is carried out on the basis of the Regulation on the system of internal quality assurance of education of the institution. The empirical part of the study is based on a sociological survey of 170 students of IT college of Lviv Polytechnic. These students are in various years of study and in different specialties. The survey was conducted to measure the effectiveness of the educational process. Its results identified the strengths of the educational process and areas of moderate risk.

Keywords: professional pre-higher education, internal education quality assurance system, education quality, structural quality model, educational services.

РЕГІОНАЛЬНІ ТРУДОВІ ПЕРСПЕКТИВИ ПЕРШОКУРСНИКА В УМОВАХ ВІЙНИ: СОЦІОЛОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Богданна Гвоздецька¹, Леся Перхун², Зоряна Гнатів³

¹*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, Україна, UA–82100
b.hvzdetska@dspu.edu.ua;*

²*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, Україна, UA–82100
lesiaperkhun@dspu.edu.ua;*

³*Національний університет “Львівська політехніка”,
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна, UA–79000
Zoriana.Ya.Hnativ@lpnu.ua*

Висвітлено результати моніторингу регіональних трудових перспектив першокурсників в умовах війни (на прикладі ДДПУ ім. Івана Франка), що відбувався методом анонімного індивідуального анкетування. Проведене дослідження показує, що міграційні орієнтації студентської молоді в умовах війни мають багатовимірний характер, у якому поєднуються соціально-економічні умови життя та освітні можливості з психологічними потребами самореалізації, безпеки й формування особистісної ідентичності. Проблему трудових перспектив першокурсників у воєнний час розглянуто крізь призму професійного самовизначення, мотиваційної структури особистості та процесів соціалізації. Акцентовано, що в умовах війни студенти переживають підвищений рівень тривожності, невизначеності та емоційного виснаження, що негативно впливає на здатність до стратегічного планування власного майбутнього. Обґрунтовано, що внутрішня та зовнішня міграція студентів є результатом комплексної дії факторів, що відображають як об'єктивні соціально-економічні виклики регіонів, так і психолого-педагогічні аспекти становлення особистості молодого людини. Усвідомлення цього взаємозв'язку відкриває перспективи для розробки інтегрованих освітніх і соціальних стратегій, спрямованих на підтримку студентської молоді та збереження її інтелектуального потенціалу в Україні. Визначено особливу роль психолого-педагогічних умов, адже молодь керується освітніми амбіціями й прагненням розвитку, що стимулює їх до переїзду в університетські центри. Важливим є формування соціальної ідентичності, розширення кола спілкування та включення у ширші культурні й освітні мережі. Додатковим чинником є прагнення молоді знайти “зону безпеки” у кризових умовах війни.

Отримані результати є вагомими для розуміння тих процесів, які відбуваються серед студентства в умовах воєнного стану та окреслюють необхідність різносторонньої і цілісної підтримки професійного та особистісного становлення молодого покоління.

Ключові слова: студенти, війна, міграційні настрої, соціологічний моніторинг, регіональний розвиток, психологічна стійкість, педагогічні умови, ціннісні орієнтири, ідентичність.

Постановка проблеми. Сучасні суспільні процеси в Україні, загострені війною, суттєво впливають на формування світогляду, освітніх стратегій та життєвих перспектив молодого покоління. Проблема міграційних орієнтацій студентської молоді в умовах воєнного стану є надзвичайно актуальною для України, адже саме молодь формує інтелектуальний та трудовий потенціал держави. Освітяни зауважують, що “молодь не бачить сенсу в навчанні, а тим більше, в пристосуванні до нього під час війни. Однак молоді люди не до кінця розуміють, що рано чи пізно війна закінчиться. Країна почне відновлюватися і для цього буде потрібно чимало фахівців” [1, с. 403].

Західні регіони, попри відсутність бойових дій, але під постійною загрозою ракетних атак, зазнають демографічних і соціально-економічних втрат через виїзд молодого населення за кордон. Міграційні дослідження в Україні до війни свідчили про домінування трудової міграції до країн ЄС (Польща, Чехія, Італія, Португалія та ін.). В умовах повномасштабної війни посилюється тенденція відтоку за кордон працездатного населення віком 18–35 років, що загрожує розвитку громад та демографічному балансу. Недостатня кількість високооплачуваних робочих місць, обмежені освітні та соціальні можливості на периферії, психологічні фактори зумовлюють відтік населення, передусім молоді, до великих міст – обласних і районних центрів. У наукових дослідженнях зазначено, що міграційний потік часто стає проміжним етапом перед подальшим виїздом за кордон.

Система внутрішніх і зовнішніх детермінант, що сприяють зростанню міграційної мобільності української молоді та створюють виклик для сучасної освітньої політики й соціальної стратегії держави, є комплексом соціально-економічних, культурно-освітніх, психолого-педагогічних чинників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціологічні моніторинги, проведені останніми роками, засвідчують, що значна частина студентської молоді сприймає майбутнє працевлаштування в межах України як ризиковане або обмежене через воєнні дії, економічну нестабільність, руйнацію інфраструктури та нерівномірність розвитку регіонів. Це призводить до посилення міграційних настроїв навіть серед тих, хто лише розпочинає свій освітній шлях. Дослідження М. Варги та Б. Гвоздецької присвячено аналізу міграційних настроїв молоді, яка проживає на прикордонних територіях західного регіону України, а також студентів країн Центрально-Східної Європи [9]. Зокрема, проблематику еміграційних настроїв пострадянського студентства та української молоді, а також соціально-економічних наслідків трудової міграції України розглянуто в наукових працях українських соціологів – О. Дейнеко, Г. Остроухової, Л. Сокурянської, Р. Шейка та Г. Щерби.

Дослідження українських науковців (зокрема, Л. Сохань, І. Зязюна, О. Савченко, Т. Титаренко, Н. Чепелевої та ін.) зазначають, що процес професійного становлення студентів нерозривно пов'язаний із розвитком життєвої компетентності, психологічної стійкості та ціннісно-смыслових орієнтацій, які формуються під впливом як освітнього середовища, так і соціально-політичного контексту.

Проблематику стресостійкості, резильєнтності та життєстійкості особистості розроблено у працях С. Богданова, О. Бойко, К. Гуцол, С. Кузікової, Г. Лазос, Т. Титаренко, Т. Щербак, О. Чиханцової. Своєю чергою, практичний напрям досліджень, спрямований на розроблення психологічних програм і методик підтримки дорослих і дітей для зниження негативних наслідків воєнних дій, наведено у працях Н. Вааранен-Валконен, Н. Заварової, В. Зливкова, С. Лукомської та ін.

Постановка завдання. У межах проведеного соціологічного моніторингу проаналізовано вплив воєнних подій на формування та динаміку внутрішньоміграційних настроїв молоді. Зібрані емпіричні дані не претендують на загальнонаціональну репрезентативність, оскільки відображають специфіку ситуації, характерної для студентського середовища західного регіону України. Зазначений регіон перебуває у відносно безпечному тилу, поза межами безпосередніх бойових дій, проте зазнає постійної загрози ракетних обстрілів, що також впливає на соціальні настрої та поведінкові стратегії молоді.

Методологія, методи та дослідницькі інструменти. Упродовж трьох років (2023–2025) було реалізовано чимало соціологічних опитувань на базі соціологічної лабораторії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Під час роботи застосовано міждисциплінарний підхід із використанням методів соціологічного аналізу, контент-аналізу сучасних досліджень, а також педагогічної інтерпретації міграційних процесів. Дослідження відбувалися у такі періоди: 25 лютого – 12 березня 2023 р., 20 лютого – 5 березня 2024 р. та 12–31 березня 2025 р. Моніторинг мав назву “Соціологічний портрет українського першокурсника в умовах війни: порівняльний аналіз” і виконувався методом анонімного індивідуального анкетування. Респондентами були студенти першого курсу (здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) усіх факультетів університету, відібрані за принципом випадкової вибірки. Загальна сукупність у 2023 р. – 619 першокурсників, обсяг вибірки 2023 р.: 410 респондентів 59,6 % – дівчата, 40,4 % – хлопці. Загальна кількість у 2024 р. – 556 першокурсників, обсяг вибірки 2024 р.: 338 респондентів 74,4 % – дівчата, 25,6 % – хлопці. Загальна сукупність у 2025 р. – 660 першокурсників, обсяг вибірки 2025 р.: 332 респонденти 62,2 % – дівчата, 37,8 % – хлопці.

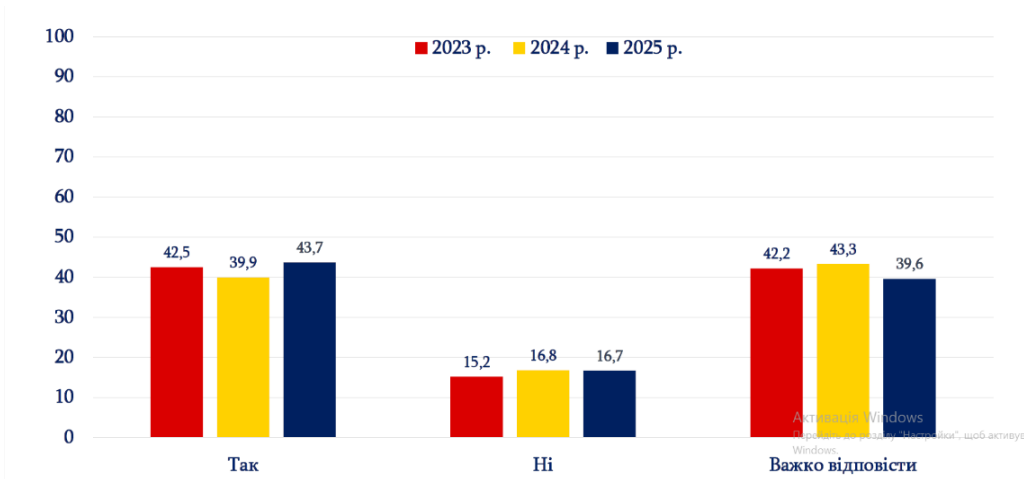
Виклад основного матеріалу. Західні регіони України характеризуються значною перевагою сільських населених пунктів над міськими. Недостатня кількість робочих місць, обмежені освітні та соціальні можливості у сільській

місцевості зумовлюють відтік населення, передусім молоді, до великих міст – обласних і районних центрів. Наукові дослідження засвідчують, що внутрішня міграція часто є проміжним етапом перед подальшим виїздом за кордон. Ще до початку повномасштабного вторгнення простежувалися виразні міграційні вектори “периферія–центр” та “центр–закордон”. Зважаючи на умови повномасштабної російсько-української війни, зазначена тенденція не зазнала суттєвих змін, проте ухвалення Постанови Кабінету Міністрів України № 1031 від 26 серпня 2025 р. [3], якою дозволено чоловікам віком від 18 до 22 років безперешкодно виїжджати за кордон у період дії воєнного стану, спричинило різке посилення міграційного відтоку. Наслідком цих процесів є поступове демографічне старіння населення, зниження економічного та інтелектуального потенціалу регіону, а також занепад місцевого розвитку, особливо у сфері малого та середнього бізнесу, який стикається з гострим дефіцитом кадрів. Переважну частину мігрантів становлять особи працездатного віку – від 14 до 35 років. За оцінками дослідників, у довоєнний період щороку за межами України працювало від одного до трьох мільйонів громадян. Зокрема, близько 300 тис. осіб перебувало на трудовій міграції у Польщі, 200 тис. – у Чехії, 150 – у Португалії, по 100 тис. – в Іспанії та Італії, і близько 50 тис. – у Греції. [6].

Результати проведеного моніторингового дослідження засвідчують відносну сталість поглядів першокурсників щодо професійних і життєвих планів. Менше половини респондентів (у межах 40 %) після завершення навчання планують залишитися та працювати у своєму регіоні. У 2025 р. цей показник досяг найвищого рівня за період спостережень і становив 43,7 %. Водночас близько 16 % опитаних однозначно не планують залишатися у регіоні проживання. Варто зазначити, що частка таких респондентів протягом останніх двох років залишається практично незмінною: у 2024 р. – 16,8 %, у 2025 – 16,7 %.

Досить значною є кількість молодих людей, які не змогли визначитися з власними намірами щодо майбутнього місця проживання та роботи. Проте цей показник у 2025 р. дещо знизився і становив 39,6 % опитаних. Основним чинником такої невизначеності молоді залишаються воєнні дії та збройна агресія російської федерації, що суттєво впливають на соціальні очікування, життєві стратегії та відчуття стабільності серед молодого покоління (див. рисунок).

У процесі дослідження було визначено основні фактори та обставини, які мотивують студентську молодь щодо можливого залишення свого регіону після завершення навчання. Серед основних чинників першокурсники виокремлюють низький рівень заробітної плати, причому значущість цього фактора щороку зростає: у 2025 р. його відмітили 27,0 % опитаних. Важливим фактором також залишається відчуття відсутності перспектив на майбутнє, хоча частка респондентів, які поділяють цю думку, у 2025 р. зменшилася до 12,6 %, що є нижчим показником порівняно з попередніми роками.



Чи плануєте Ви після закінчення навчання залишитися
та працювати у Вашому регіоні?, %

Зниження кількості відповідей, пов'язаних із відсутністю можливостей для професійного та особистісного розвитку, можна пояснити розширенням освітніх і цифрових можливостей, зростанням ролі громадських ініціатив та активізацією волонтерського руху. Водночас зростає значущість проблеми, пов'язаної з браком можливостей для досягнення належного рівня життя: у 2025 р. цей показник становив 10,4 % респондентів проти 8,8 % у 2024 (див. таблицю).

Чому в майбутньому плануєте залишити Ваш регіон?, %
(відповіді тих, хто зазначив, що виїде)

№	Причини міграційних настроїв студентів	2023 р.	2024 р.	2025 р.
1	Низькі заробітні плати	20,6	18,9	27,0
2	Немає перспектив на майбутнє	14,3	16,4	12,6
3	Немає можливості професійного розвитку	10,5	8,4	6,3
4	Недостатньо шансів на належний рівень життя	9,2	8,8	10,4
5	Немає роботи	8,6	5	7,2
6	Немає можливості особистого розвитку	7,0	10,9	6,3
7	Усі виїжджають	3,5	4,2	3,2
8	Панує провінційність	2,9	2,1	2,7
9	Немає розваг, нудьга	2,9	1,7	4,5

Подібні настрої першокурсників значною мірою обумовлені місцем їхнього проживання, зокрема йдеться про віддалені від міст та адміністративних центрів території західного регіону України. Для мешканців таких територій характерні низький рівень доходів, обмежена кількість робочих місць та інші соціально-економічні труднощі. У контексті попередньо описаних тенденцій зазначені фактори посилюють схильність молоді до внутрішньої та зовнішньої міграції. Загалом трудова міграція в Україні сформувалася під впливом високого рівня безробіття, обмежених можливостей легального працевлаштування та низького рівня заробітних плат, що залишається одним із головних чинників визначення майбутніх життєвих і професійних планів студентської молоді.

Соціальні чинники міграції охоплюють економічну нерівність між периферійними територіями та центрами, розвинутішу міську інфраструктуру, широкий доступ до сучасних інформаційних ресурсів і технологій, соціальний престиж міського способу життя, а також більші можливості для участі в міжнародних програмах та проєктах. Усі ці чинники роблять процес міграції закономірним і визначають його як важливий фактор трансформації соціального простору західного регіону України.

З психолого-педагогічної точки зору проблема міграційних настроїв студентської молоді є комплексною й охоплює взаємопов'язані аспекти: мотиваційний, ціннісно-світоглядний, емоційно-вольовий та соціально-ідентифікаційний. По-перше, під впливом соціально-економічних, політичних, культурно-освітніх та інформаційних чинників у студентів формується ціннісно-смилова система, яка визначає ставлення до власного майбутнього, професійної реалізації та соціального середовища і прямо впливає на вибір життєвих стратегій. Ціннісні орієнтації відіграють роль своєрідного “внутрішнього компаса”.

Схильність до міграції часто виникає як результат когнітивного дисонансу між очікуваннями та реальною соціальною ситуацією: студенти відчують невідповідність між власними уявленнями про гідне життя, соціальну справедливість та можливості самореалізації і тими умовами, які пропонує суспільство. Це призводить до переоцінки життєвих цінностей і пошуку альтернативних шляхів досягнення життєвих цілей, зокрема через виїзд за кордон.

Саме через психолого-педагогічну підтримку та формування цінностей можливо розвивати позитивну ідентичність молоді людини, здатної до конструктивного вибору в умовах глобалізаційних викликів. Формування здорової системи цінностей у студентської молоді є не лише питанням особистісного розвитку, а й важливим чинником національної безпеки та збереження інтелектуального потенціалу держави. Додатково, прагнення знайти “зону безпеки” у кризових умовах війни та забезпечити “якісне життя” є основним мотивуючим чинником. Поняття “якісного життя” у філософських та психологічних дослідженнях визначено як стан, що складається з автентичного самовираження, відчуття благополуччя та активної участі в соціальному, професійному та особистому житті [2, с. 84].

По-друге, дедалі більш очевидно стає криза освітньої та професійної ідентичності сучасної молоді. Вона проявляється у невизначеності щодо власного професійного шляху, зниженні мотивації до навчання та відчутті розриву між змістом освіти і реальними потребами ринку праці. Молоді люди часто не бачать перспектив практичного застосування здобутих знань і навичок на місцевому рівні, що породжує розчарування, зневіру у власних можливостях і посилює міграційні настрої.

Така ситуація свідчить про деформацію процесу професійного самовизначення, коли студент не має достатніх умов для формування цілісного уявлення про свою майбутню роль у суспільстві. В умовах війни та соціально-політичної нестабільності це доповнюється підвищеним рівнем тривожності, соціальної невпевненості та потребою у психологічній підтримці. Саме тому особливої актуальності набуває формування соціальної та національної ідентичності, що передбачає усвідомлення своєї належності до певної спільноти, культури та професійного середовища, а також розуміння власної участі у спільному суспільному розвитку.

У цьому контексті важливим педагогічним завданням стає розширення комунікативного простору молоді шляхом створення можливостей для міжрегіональної та міжнародної взаємодії, участі у культурних, наукових і волонтерських проєктах, які сприяють розвитку емпатії, громадянської відповідальності та толерантності. Включення студентів у ширші освітні та культурні мережі посилює їхню суб'єктність, відчуття спільності та віру у власний внесок у суспільні зміни.

По-третє, воєнний контекст породжує високий рівень тривожності, невизначеності та дезорієнтації, а також сприяє пошуку “зони безпеки”, що стимулює внутрішню чи зовнішню міграцію як психологічний спосіб уникнення ризиків. У цьому контексті питання формування психологічної стійкості набуває особливої актуальності в освітніх практиках. Дослідники зазначають, що “на індивідуальному рівні стійкість студентів включає здатність долати академічні виклики, одночасно керуючи психологічними та практичними порушеннями, спричиненими війною. Цей процес все частіше розуміється не лише як індивідуальна здатність, а й як процес, що динамічно розвивається через взаємодію між студентом та його освітнім середовищем... Нещодавні дослідження застерігають від розгляду стійкості виключно як індивідуальної риси. Натомість вони наголошують на тому, як інституційні структури можуть як підтримувати, так і підривати здатність студентів долати негаразди” [7].

Відповідно, розробка програм підтримки студентів, спрямованих на розвиток психологічної стійкості, навичок подолання стресу (копінг-стратегії), формування усвідомленої освітньої та професійної мотивації, пов'язаної з перспективами регіонального розвитку, а також створення умов для позитивної соціальної ідентифікації студентів із місцевою спільнотою є актуальною й необхідною. До таких заходів належать розвиток педагогічних практик

наставництва, спрямованих на залучення молоді до культурних та освітніх ініціатив регіону, що забезпечує підтримку особистісного розвитку, соціальної інтеграції та адаптації до викликів воєнного часу.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Згідно з результатами дослідження, близько половини студентів не визначилися щодо свого майбутнього у регіоні, тоді як 16,7 % респондентів у 2025 р. однозначно планують виїхати. Основними причинами таких намірів є низький рівень доходів, обмежені можливості для гідного життя та відсутність перспектив розвитку. В умовах війни великі міські центри стають більш привабливими завдяки відносно кращому захисту, підтримці волонтерських та державних ініціатив і доступу до міжнародних програм. Дослідження засвідчує, що внутрішня міграція та виїзд за кордон у західних регіонах України мають об'єктивні передумови та багатофакторний характер, зумовлені поєднанням соціально-економічних і структурних чинників. Усвідомлення цих процесів є важливим для розробки регіональних освітньо-соціальних стратегій, які сприятимуть зменшенню диспропорцій між віддаленими територіями та центром.

Воєнний контекст породжує високий рівень тривожності, невизначеності та дезорієнтації, а також стимулює пошук “зони безпеки”, що підсилює схильність до внутрішньої чи зовнішньої міграції як механізму уникнення ризиків. На індивідуальному рівні психологічна стійкість студентів включає здатність долати академічні та життєві виклики, одночасно справляючись з наслідками війни [7]. Цей процес розглядають не лише як індивідуальну рису, а й як динамічну взаємодію між студентом та його освітнім середовищем. Потреба у психологічній підтримці, формуванні усвідомленої мотивації та розвитку навичок подолання стресу залишається головним чинником адаптації молоді в умовах кризових ситуацій.

Формування соціальної та професійної ідентичності студентів є критично важливим для їхнього особистісного розвитку та інтеграції у суспільство. Педагогічні заходи мають передбачати розширення комунікативного простору, можливості для міжрегіональної та міжнародної взаємодії, участі у культурних, наукових і волонтерських проєктах, що сприяють розвитку емпатії, громадянської відповідальності та толерантності. Розвиток педагогічних практик наставництва, залучення студентів до освітніх та культурних мереж регіону підсилює їхню суб'єктність, відчуття спільності та віру у власний внесок у суспільні зміни. Підтримка студентів через міжсекторальну взаємодію освітніх та соціальних інституцій сприяє профілактиці професійного вигорання педагогів, розвитку інклюзивного освітнього середовища, застосуванню цифрових технологій для соціальної мобільності та життєстійкості, а також ефективному реагуванню на кризові ситуації.

Сучасний стан дослідження проблеми міграційних настроїв студентів актуалізує необхідність інтеграції зусиль соціології, психології та педагогіки для створення цілісної моделі підтримки молоді в умовах воєнних і післявоєнних

викликів. Така модель повинна ґрунтуватися на принципах гуманістичної педагогіки, суб'єктності особистості, професійної самореалізації та соціальної відповідальності, формуючи нове покоління фахівців, здатних до відновлення країни.

1. Березяк К., Накорчевська О., Васильєва О. Психологічні особливості адаптації студентів до навчання в умовах війни. Перспективи та інновації науки. (Серія “Педагогіка”, Серія “Психологія”, Серія “Медицина”). 2022. № 10 (15). С. 401–411. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-401-411](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-401-411).

2. Кузікова С., Зливков В., Лукомська С., Щербак Т., Котух О. Психологічний супровід особистості в умовах війни : навч. посібник. Київ–Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2024. 260 с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c6321701-6ebc-4020-97c0-8307be9e58f9/content>.

3. Постанова КМУ “Про внесення змін до Правил перетинання державного кордону громадянами України” від 26 серпня 2025 р. № 1031. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennia-zmin-do-pravyl-peretynannia-derzhavnoho-kordonu-hromadianamy-s1031260825>.

4. Соціально-педагогічне партнерство закладів освіти та соціальних інституцій під час війни : матеріали IV Всеукр. круглого столу / за заг. ред. Т. Куниці. Івано-Франківськ : НАІР, 2025. 124 с.

5. Топузов О., Головка М., Локишина О. Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностикита компенсації. О. Український педагогічний журнал. 2023. № 1. С. 5–13. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>.

6. Хомутенко Л. І., Гребенюк А. П. Міграційні тенденції в Україні: особливості української трудової міграції. Інфраструктура ринку. 2016. Вип. 2. С. 35–39. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=1902600>.

7. Шелестова Л. Навчальні втрати учнів в умовах війни: сутність, діагностика та шляхи подолання. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. праць. 2023. № 1(30). С. 62–72. DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1\(30\)-62-72](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1(30)-62-72).

8. Amit K., Jelínková M., Ślęzak-Belowska E., & Bielewska A. The Migration Decision-Making Process Among Ukrainian Refugees: Different Contexts of Reception. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*. 2024. P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1080/15562948.2024.2425008>.

9. Hvozdetzka B., Varha N., Nikon N., Kocsis Z., Kovacs K. Migratory Moods and Temporary Employment of Students of Central and Eastern Europe. *Italian Sociological Review*. 2020. No. 10(2). P. 305–326. DOI: <https://doi.org/10.13136/isr.v10i2.342>.

References

1. Bereziak, K., Nakorchevs'ka, O., Vasyli'eva, O. (2022). Psykholohichni osoblyvosti adaptatsii studentiv do navchannia v umovakh vijny [Psychological features of students' adaptation to studying in war conditions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. (Seriia "Pedahohika", Seriia "Psykhologhiia", Seriia "Medytsyna")*, 10 (15), 401–411 [in Ukrainian].
2. Kuzikova, S., Zlyvkov, V., Lukoms'ka, S., Scherbak, T., Kotukh, O. (2024). Psykholohichnyj suprovid osobystosti v umovakh vijny: navch. posibnyk [Psychological support of the individual in war conditions: a manual]. Kyiv–Nizhyn: Vydavets' PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].
3. Postanova KMU "Pro vnesennia zmin do Pravyl peretynannia derzhavnoho kordonu hromadianamy Ukrainy" 26 serpnia 2025. № 1031 ["On the introduction of amendments to the Rules for crossing the state border of the citizens of Ukraine" August 26, 2025] [in Ukrainian].
4. Sotsial'no-pedahohichne partnerstvo zakladiv osvity ta sotsial'nykh instytutsij pid chas vijny: materialy IV Vseukr. kruhloho stolu (2025) [Socio-pedagogical partnership of educational institutions and social institutions during the war: materials of the IV All-Ukrainian Round Table]: za zah. red. T. Kunytsi. Ivano-Frankivs'k: NAYR [in Ukrainian].
5. Topuzov, O., Holovko, M., Lokshyna, O. (2023). Osvitni vtraty v period voiennoho stanu: problemy diahnostrykyta kompensatsii [Educational losses during martial law: problems of diagnosing compensation]. *Ukrains'kyj pedahohichnyj zhurnal*, 1, 5–13 [in Ukrainian].
6. Khomutenko, L. I., Hrebenuk, A. P. (2016). Mihratsijni tendentsii v Ukraini: osoblyvosti ukrains'koi trudovoi mihratsii [Migration trends in Ukraine: features of Ukrainian labor migration]. *Infrastruktura rynku*, 2, 35–39 [in Ukrainian].
7. Shelestova, L. (2023). Navchal'ni vtraty uchniv v umovakh vijny: sutnist', diahnostryka ta shliakhy podolannia [Educational losses of students in war conditions: essence, diagnostics and ways of overcoming them]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy: zb. nauk. prats'*, 1(30), 62–72 [in Ukrainian].
8. Amit, K., Jelínková, M., Ślęzak-Belowska, E., & Bielewska, A. (2024). The Migration Decision-Making Process Among Ukrainian Refugees: Different Contexts of Reception. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 1–16 [in English].
9. Hvozdet'ska, B., Varha, N., Nikon, N., Kocsis, Z., Kovacs, K. (2020). Migratory Moods and Temporary Employment of Students of Central and Eastern Europe. *Italian Sociological Review*, 10(2), 305–326 [in Italian].

Стаття: надійшла до редколегії 31.09.2025
доопрацьована 18.10.2025
прийнята до друку 25.10.2025

**REGIONAL LABOR PROSPECTS OF THE FRESHMAN IN WAR CONDITIONS:
SOCIOLOGICAL MONITORING AND PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL ASPECT**

Bohdanna Hvozdetzka¹, Lesia Perkhun², Zoriana Hnativ³

¹*Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
I. Franka Str., 24, Drohobych, Ukraine, UA-82100
b.hvozdetzka@dspu.edu.ua;*

²*Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
I. Franka Str., 24, Drohobych, Ukraine, UA-82100
lesiaperkhun@dspu.edu.ua;*

³*Lviv Polytechnic National University,
Bandery Str., 12, Lviv, Ukraine, UA-79000
Zoriana.Ya.Hnativ@lpnu.ua*

The article highlights the results of monitoring the regional employment prospects of first-year students in wartime (using the example of Ivan Franko State Pedagogical University), which was carried out using an anonymous individual questionnaire. The study shows that the migration orientations of young students in wartime are multidimensional, combining socio-economic living conditions and educational opportunities with psychological needs for self-realisation, security, and the formation of personal identity. The problem of employment prospects for first-year students in wartime is considered through the prism of professional self-determination, the motivational structure of an individual, and socialisation processes. It is emphasised that in wartime, students experience an increased level of anxiety, uncertainty, and emotional exhaustion, which negatively affects their ability to strategically plan their own future. It is substantiated that internal and external migration of students is the result of a complex impact of factors that reflect both the objective socio-economic challenges of the regions and the psychological and pedagogical aspects of the formation of a young personality. Awareness of this relationship opens up prospects for the development of integrated educational and social strategies aimed at supporting student youth and preserving their intellectual potential in Ukraine. The special role of psychological and pedagogical conditions is determined, because young people are guided by educational ambitions and the desire for development, which stimulates them to move to university centers. The formation of social identity, the expansion of the circle of communication, and inclusion in wider cultural and educational networks are important. An additional factor is the desire of young people to find a "safety zone" in the crisis conditions of war.

Keywords: students, war, migration sentiments, sociological monitoring, regional development, psychological stability, pedagogical conditions, value orientations, identity.

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ ТА ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ

Яна Пилипенко¹, Ольга Широбокова²

*Запорізький національний університет,
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна, UA–69011*

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-5863-5498>

pilipenko.yana90@gmail.com;

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8041-0944>

mollyshirobokova@gmail.com

Статтю присвячено дослідженню професійної майстерності соціального працівника в умовах війни, визначенню її основних структурних компонентів, а також аналізу трансформацій і шляхів удосконалення цієї майстерності у контексті сучасних викликів українського суспільства.

Конкретизовано зміст поняття “професійна майстерність”, проаналізовано його відмінності та взаємозв’язок із поняттям “професійна компетентність”, а також визначено основні складові професійної майстерності соціального працівника – знання, уміння, навички, цінності та особисті якості. Особливу увагу приділено трансформації професійних знань, умінь та особистісних характеристик соціальних працівників під впливом воєнних реалій.

Визначено основні виклики, що постають перед соціальними працівниками в умовах війни й зумовлюють потребу у вдосконаленні їхньої професійної майстерності для забезпечення ефективної допомоги клієнтам у кризових умовах. Окремо розглянуто ефективні шляхи вдосконалення професійної майстерності у відповідь на ці виклики. Обґрунтовано, що поєднання безперервної освіти, участі у тренінгах, семінарах, онлайн-курсах, процесів супервізії та саморефлексії, співпраці з державними установами, громадськими організаціями та міжнародними партнерами сприяє ефективному розвитку професійної майстерності соціального працівника.

Доведено, що розвиток професійної майстерності соціального працівника в умовах війни є не лише фаховою потребою, а й важливим чинником забезпечення соціальної стабільності та психологічної підтримки населення. Наголошено на ролі партнерства між державними, громадськими та міжнародними структурами у створенні ефективного середовища для професійного зростання соціальних працівників. Показано, що системне поєднання навчання, практичного досвіду, морально-етичних цінностей та особистісної стійкості дає соціальному працівнику можливість ефективно виконувати професійні обов’язки у кризових умовах, зберігаючи якість соціальної підтримки та психоемоційний баланс, що набуває особливого значення у воєнних реаліях українського суспільства.

Ключові слова: професійна майстерність, професійна компетентність, соціальний працівник, знання, уміння та навички, цінності та особисті якості, війна, соціальна робота.

Постановка проблеми. Соціальна робота в умовах війни набуває критичного значення для підтримки населення. Саме війна спричинила загострення соціальних проблем, таких як масове внутрішнє переміщення населення, зростання рівня психоемоційної травматизації, підвищена потреба у психосоціальній та гуманітарній підтримці. Таким чином, в умовах війни соціальна робота стає однією з головних сфер, що забезпечує підтримку вразливих категорій населення, зокрема внутрішньо переміщених осіб, постраждалих від бойових дій, сімей військовослужбовців тощо. Водночас професійна майстерність соціального працівника відіграє вирішальну роль у тому, наскільки якісною та ефективною буде ця підтримка. Проте, попри визнану важливість цього феномену, поняття “професійна майстерність соціального працівника” залишається недостатньо розробленим у сучасному науковому дискурсі, особливо в контексті воєнних реалій. Відтак виникає потреба в науковому осмисленні цього феномену, зокрема у виявленні шляхів удосконалення професійної майстерності соціальних працівників відповідно до нових соціальних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що проблематика професійної майстерності соціального працівника в умовах екстремальних викликів є актуальною, проте недостатньо системно розробленою. Увагу науковців здебільшого зосереджено на педагогічній майстерності (наприклад, праця О. Кокун, яка акцентує на високому рівні розвитку професійно-важливих якостей) або на професійній компетентності фахівців соціальної сфери (Л. Ніколаєв та С. Тунтуєва наголошують, що компетентність формується протягом тривалого часу і залежить від якості освіти, вміння застосовувати знання на практиці та здатності до саморозвитку).

Однак для започаткування розв’язання проблеми професійної майстерності соціального працівника важливими є праці, які безпосередньо розглядають структурні складові та трансформацію цієї майстерності. Ми спираємося на дослідження Н. Тимошенко, яка визначає професійну компетентність як основу майстерності та аналізує її складові. Також важливими є розробки О. Шевчук щодо базових та спеціальних навичок і вмінь фахівця соціальної роботи, а також С. Садрицької, яка проаналізувала зміну пріоритетів у вимогах до компетентностей соціальних працівників, наголошуючи на стресостійкості та вмінні працювати під тиском в умовах війни.

Попри значну кількість наукових праць, які закладають теоретичні основи для розуміння окремих складових, питання професійної майстерності соціального працівника залишається недостатньо розробленим у сучасному науковому дискурсі, особливо щодо її трансформації під впливом воєнних

реалій. Це зумовлює потребу в науковому осмисленні цього феномену, уточненні змісту та виявленні його структурних компонентів саме в контексті соціальної роботи, що і є завданням нашого дослідження.

Мета статті полягає в науковій конкретизації поняття “професійна майстерність соціального працівника” в умовах війни, визначенні її структурних компонентів та аналізі трансформації цих складових під впливом воєнних викликів, а також обґрунтуванні ефективних шляхів удосконалення професійної майстерності задля підвищення якості соціальної роботи в кризових умовах.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розглянути виклики, які ставить війна перед сучасними соціальними працівниками і як трансформується їх професійна майстерність внаслідок таких викликів, доречно конкретизувати сутність поняття “професійна майстерність соціального працівника”.

У словниках термін “майстерність” тлумачиться як “високе мистецтво в якійсь галузі, вправність у виконанні певного виду діяльності. Майстерність передбачає наявність професійних знань, умінь і навичок, є рисою, яка відрізняє одного працівника від іншого, адже він творить щось неповторне, нестандартне” [5, с. 300]. Таким чином, професійна майстерність – це ефективне поєднання знань, вмінь та навичок, тобто це не лише їх наявність, а й уміння комплексно та якісно застосовувати їх у професійній діяльності.

Для кращого розуміння природи професійної майстерності соціального працівника доцільно звернутися до зарубіжного досвіду. Так, у праці хорватської дослідниці А. Опачіч зазначено, що “зростає інтерес до визначення професії соціального працівника в рамках системи професійних компетенцій. Професійні компетенції розглядаються в їхній складності як трикутник знань, навичок та цінностей” [10]. Цей підхід підкреслює інтегративний характер майстерності, показуючи, що її розвиток неможливий лише через накопичення знань або технічних навичок.

У цьому контексті Т. Сковгольт та Л. Дженнінгс наголошують, що “у професіях допомоги справжня майстерність ґрунтується не стільки на технічних прийомах, скільки на здатності інтегрувати знання, навички й емоційне розуміння в єдину цілісну дію” [11]. Такий підхід акцентує увагу на комплексності професійної діяльності: майстерність формується через синтез когнітивного, практичного та емоційного компонентів, що дає соціальному працівнику можливість ефективно реагувати на складні та непередбачувані ситуації, підтримуючи клієнтів у різних соціальних контекстах.

В Етичному кодексі Національної асоціації соціальних працівників (NASW Code of Ethics) зазначено, що “соціальні працівники практикують у сферах своєї компетенції та розвивають і вдосконалюють свій професійний досвід. Соціальні працівники постійно прагнуть підвищувати свої професійні знання та навички та застосовувати їх на практиці. Соціальні працівники повинні прагнути робити свій внесок у базу знань професії” [9]. В такому

визначенні акцентовано на тому, що професійну компетентність потрібно постійно вдосконалювати.

Українські науковці також наголошують на необхідності постійного вдосконалення професійної компетентності соціального працівника: “професійна компетентність формується протягом тривалого часу й залежить від декількох факторів, серед яких – рівень та якість здобутої освіти, вміння застосовувати отримані знання в площині практичної діяльності та здатність навчатись і саморозвиватись протягом життя” [3, с. 201].

У розглянутих нами працях як українських, так і закордонних дослідників частіше вживано термін професійна компетентність, а не професійна майстерність. Це пов'язано з тим, що професійна компетентність та професійна майстерність є взаємопов'язаними поняттями. Обидва терміни описують рівень компетентностей та особистих якостей, необхідних для успішної роботи у певній професії. Однак усе ж таки між ними є відмінність, якщо йдеться про компетентність, то це сукупність знань, вмінь та особистих якостей, які є важливими для виконання професійних обов'язків соціального працівника. Професійна ж майстерність є не просто набором знань, вмінь та навичок, вона визначається здатністю конкретного професіонала успішно застосовувати цю компетентність у практиці соціальної роботи.

У своїй праці Н. Тимошенко зазначає, що “професійна компетентність є основою для професійної майстерності соціального працівника” [8, с. 103]. Таке розуміння підкреслює відмінність між поняттями “професійна компетентність” та “професійна майстерність”, де останню розглянуто більш змістовно – як вищий рівень професіоналізму.

Також Н. Тимошенко, аналізуючи роботу Є. Дєдова та О. Песоцької [4], визначає складові професійної майстерності соціального працівника: “комплекс знань, умінь, навичок та особистих якостей, що необхідні для успішної роботи у сфері соціальної допомоги та психосоціальної підтримки, а також розуміння соціальних проблем, уміння ефективно спілкуватися з клієнтами та виявляти їхні потреби, розробляти індивідуальні плани підтримки, уміння працювати з різними групами людей, майстерність аналізувати соціальні проблеми і, звісно, сприяти позитивним впливам та змінам у житті клієнтів” [8, с. 103, 104]. Керуючись таким розумінням, професійна майстерність – це інтегрована характеристика, яка поєднує високий рівень теоретичної підготовки, практичних умінь та навичок, а також наявність гуманістичних цінностей в конкретного соціального працівника.

Цікавим є визначення професійної майстерності у працях О. Кокун, яка характеризує її в контексті педагогіки “як психічне утворення, яке виявляється у високому рівні розвитку знань, навичок, вмінь, професійно-важливих якостей особистості, що забезпечують її успіх у даній професійній діяльності” [1, с. 27]. Це визначення, як й інші розглянуті нами, акцентує увагу на такій основній характеристиці професійної майстерності, як “високий рівень розвитку...”. Саме

це відрізняє поняття професійної майстерності від поняття професійної компетентності.

Розглянувши визначення професійної майстерності у сфері соціальної роботи (Н. Тимошенко) та педагогіки (О. Кокун), доцільно поглянути на це поняття з міждисциплінарної перспективи. Аналіз визначень у суміжних галузях дає змогу виявити спільні компоненти майстерності, а також специфіку її проявів у різних професійних контекстах.

У психології (І. Матійків, З. Ковальчук) професійну майстерність трактують як “здатність фахівця відповідально й ефективно виконувати професійні функції та ролі на основі органічного поєднання сформованих знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду з урахуванням індивідуальних особливостей клієнта та контексту, інтегруючи емоційну чутливість та критичне мислення” [2, с. 21]. Тут наголошено на ролі емоційного інтелекту та індивідуального підходу, що є спільним з соціальною роботою, проте менше уваги приділено соціально-організаційним аспектам.

У менеджменті (Є. Дедов, О. Песоцька) професійну майстерність визначають як “здатність керівника або фахівця ефективно приймати рішення, координувати процеси та оптимізувати ресурси, поєднуючи знання, навички управління та стратегічне мислення” [4]. Основна відмінність полягає в акценті на організаційних і стратегічних компетенціях, тоді як соціальна робота орієнтується на роботу з людьми і підтримку клієнтів у кризових ситуаціях. Таким чином, аналіз суміжних наук показує, що професійна майстерність завжди включає інтеграцію знань, умінь і цінностей, проте специфіка їх застосування відрізняється залежно від предметної сфери.

Проаналізувавши різні підходи й трактування поняття “професійна майстерність”, ми дійшли висновку, що не існує однозначного й комплексного визначення цього поняття. Оскільки у наукових працях у сфері соціальної роботи поняття “професійна майстерність” трактується іноді як синонім професійної компетентності, іноді як особлива ступінь професійної зрілості соціального працівника, ми, на основі аналізу існуючих визначень і складових, запропонували власне інтегративне визначення професійної майстерності соціального працівника.

Отже, професійна майстерність соціального працівника – це вищий рівень розвитку професійних компетентностей, який поєднує глибокі теоретичні знання, практичні навички, морально-етичні цінності, особистісну відповідальність і вміння адаптуватись до викликів середовища, що дає соціальному працівнику можливість ефективно виконувати свою роботу у різних умовах, включно з кризовими. У цьому визначенні увагу акцентовано не тільки на тому, що професійна майстерність – це поєднання знань, умінь і навичок, а зокрема на важливості особистих якостей та вміння адаптуватися та ефективно діяти у кризових ситуаціях і екстремальних умовах, що набуває особливого значення для сучасного українського суспільства.

Уточнення цього поняття дає змогу виділити специфіку професійної майстерності саме соціального працівника. На відміну від загальних визначень майстерності в інших професіях, у соціальній роботі вона завжди орієнтована на взаємодію з людьми та включає здатність до емпатії, критичного мислення, етичної рефлексії та швидкого прийняття рішень у складних соціальних ситуаціях.

Проведений аналіз визначень поняття “професійна майстерність” свідчить, що воно поєднує як теоретичні, так і практичні виміри професійної діяльності. Для розуміння того, як саме формується та проявляється професійна майстерність у соціальній роботі, доцільно детальніше розглянути її основні складові.

Традиційно, основними складовими професійної майстерності працівників соціальної сфери є знання, уміння та навички, цінності та особисті якості. Розглянемо їх сутність з урахуванням специфіки діяльності соціального працівника в умовах війни. Знання є основою будь-якої професійної діяльності, однак саме в соціальній роботі вони мають особливе значення. Соціальний працівник працює з різними групами клієнтів, його робота передбачає допомогу у вирішенні широкого спектра питань і проблем, саме тому він повинен володіти широким колом теоретичних знань з різних галузей – соціології, психології, педагогіки, права, етики, медицини, менеджменту, культурології тощо. Таким чином, професійні знання фахівця з соціальної роботи охоплюють нормативно-правові аспекти, основи соціальної політики, технології соціальної роботи, психолого-педагогічні підходи, кризове консультування, основи медіації.

В умовах війни вимоги до професійних знань соціального працівника трансформуються – додається необхідність в опануванні нових теоретичних напрямів, а саме розуміння психології травми, організації кризової допомоги, специфіки роботи з внутрішньо переміщеними особами (ВПО), з людьми з посттравматичним синдромом (ПТСР), соціальне посередництво, захист прав дітей та ветеранів. Окрім того, соціальний працівник має орієнтуватися в законодавстві, яке постійно оновлюється, знати міжнародні гуманітарні стандарти, розуміти специфіку роботи з родинами загиблих, військовими, особами, що пережили окупацію чи евакуацію.

Розглянувши коло знань, необхідних соціальному працівникові для ефективної діяльності в умовах війни, доцільно перейти до аналізу наступних складових професійної майстерності – умінь і навичок, – які забезпечують практичну реалізацію здобутих знань у щоденній роботі з клієнтами. Уміння та навички фактично є здатністю застосовувати професійні знання на практиці.

Шевчук О. у своєму дослідженні використовує такі визначення цих понять: “навичка – це дія, сформована шляхом повторення і характеризується високою мірою осягнення і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю. Уміння – це заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність” [7, с. 113]. На думку дослідниці, “щоб

стати фахівцем, необхідно опанувати відповідні навички та вміння. Вони включають базові та спеціальні навички спілкування, уміння встановлювати професійні робочі стосунки з клієнтом, допомагати клієнтові «побачити» себе з боку, навички в аналізі проблемних ситуацій, постановці цілей, розробці плану дій, оцінці своїх дій та дій клієнта» [7, с. 113]. Ґрунтуючись на цьому підході, можна виокремити такі основні групи професійних умінь соціального працівника: комунікативні, аналітико-рефлексивні та організаційно-технологічні.

Водночас спектр необхідних умінь і навичок безпосередньо залежить від категорії клієнтів, з якими працює фахівець. Наприклад, робота з внутрішньо переміщеними особами та сім'ями військовослужбовців потребує володіння навичками кризової інтервенції, роботи з травмою, управління стресом і конфліктами тощо. Таким чином, виклики, зумовлені війною в Україні, змінюють умови професійної діяльності соціального працівника, що, своєю чергою, потребує трансформації та розширення його навичок і вмінь.

Садрицька С. зазначає, що «війна актуалізувала вимоги до вміння працювати під тиском, в складних умовах, аналізувати ризики та загрози» [6, с. 14]. Саме це спричинило те, що однією з основних вимог до соціальних працівників роботодавці висувають саме стресостійкість. З цього виходить, що насамперед зростає потреба у кризових і стрес-менеджмент навичках – у вмінні швидко оцінювати ситуацію, приймати рішення в умовах невизначеності, організовувати допомогу в екстремальних обставинах.

Крім того, особливо актуалізуються навички психосоціальної підтримки: проведення кризових бесід, надання першої психологічної допомоги, виявлення ознак травматичних реакцій у клієнтів. Водночас зростає роль цифрових умінь – використання онлайн-платформ для дистанційного консультування, ведення кейсів, обміну інформацією між установами. Також важливим умінням соціального працівника в сучасних умовах є знання іноземних мов, зокрема англійської. Це пов'язано зі зростанням міжнародної взаємодії у сфері соціальної роботи, участю соціальних працівників у міжнародних проєктах та грантах, необхідністю обміну досвідом із закордонними фахівцями, а також доступом до актуальної наукової та методичної літератури. Саме знання англійської мови допомагає соціальному працівникові користуватися сучасними методиками, брати участь у тренінгах та вебінарах міжнародного рівня.

Отже, війна не лише ускладнює практичну діяльність соціального працівника, а й стимулює розвиток нових компетентностей, які раніше не були пріоритетними.

Садрицька С. на основі аналізу вимог до соціальних працівників на ринку праці визначає, що «характерною рисою сьогодишньої ситуації на ринку праці є увага до не професійних, а скоріше особистих компетентностей. Саме на них спираються організації, приймаючи остаточне рішення щодо підбору кадрів» [6, с. 14].

У більшості досліджень зазначено, що соціальні працівники повинні володіти певними особистими якостями, серед яких стресостійкість, емпатія, відповідальність, здатність до саморефлексії та гнучкість у прийнятті рішень, делікатність та тактовність, витримка і терплячість, об'єктивність та справедливість, емоційно-позитивне ставлення до людей та ін.

В умовах війни особливого значення набувають цінності гуманізму, емпатії та недискримінації. Соціальний працівник повинен зберігати здатність бачити в кожній людині насамперед особистість, а не “жертву” чи “біженця”. Такі орієнтири допомагають підтримувати професійну дистанцію та уникати емоційного вигорання. Крім того, особливого значення набувають такі особисті якості соціального працівника, як стресостійкість, емоційна врівноваженість, здатність до саморегуляції та самоаналізу. Стійкість до невизначеності, уміння швидко адаптуватися до змін, комунікативна гнучкість і командна взаємодія стають критичними для ефективності роботи. Не менш важливою є здатність до співпереживання без надмірної емоційної залученості, тобто збереження професійних меж у роботі з людьми, які пережили травматичні події.

Отже, війна не лише випробовує професійні цінності соціального працівника, а й загострює потребу в розвитку таких особистих якостей, як витривалість, мужність, відповідальність і здатність надихати інших. Поряд із цим зростає потреба в самопіклуванні соціального працівника. Адже постійна робота з кризовими клієнтами та у важких умовах може спричинити проблему професійного вигорання. У цьому контексті доцільною є регулярна супервізія, участь у групах підтримки, баланс між роботою і відпочинком, що стають не лише особистими, а й професійними обов'язками сучасного соціального працівника.

З цього виходить, що *супервізія та саморефлексія* є дієвим інструментом підтримки і вдосконалення професійної майстерності соціального працівника. Саморефлексія дає соціальному працівнику змогу осмислювати досвід, визначати власні помилки, а також запобігати емоційному вигоранню. Супервізія, своєю чергою, є механізмом зовнішньої професійної підтримки – це процес спільного аналізу складних випадків із досвідченим фахівцем або групою колег. Таким чином, супервізія та саморефлексія є ефективними шляхами удосконалення навичок та вмінь соціального працівника, а також підтримки психоемоційного стану фахівця.

Водночас *безперервна освіта* та участь у спеціалізованих освітніх програмах є дієвими шляхами вдосконалення такої складової професійної майстерності, як знання, що забезпечують здатність соціального працівника ефективно реагувати на нові соціальні виклики. Ефективним інструментом стають короткострокові програми, онлайн-курси та тренінги, що дають можливість швидко оновлювати знання практиків. В умовах воєнного стану в Україні особливої актуальності набувають саме *короткострокові освітні*

формати – тренінги, семінари, майстер-класи, воркшопи, які допомагають швидко реагувати на нові виклики соціальної сфери.

У контексті сучасних викликів перед соціальними працівниками постають не лише нові професійні, а й технологічні вимоги. Зокрема, *цифрові компетентності* стають невід'ємною складовою професійної майстерності фахівця, оскільки забезпечують ефективність комунікації, організації допомоги та ведення документації в умовах швидких змін соціального середовища. Таким чином, поряд із традиційними знаннями й уміннями, соціальний працівник має опановувати цифрові інструменти, що розширюють його професійні можливості.

У цьому контексті особливої актуальності набуває питання шляхів удосконалення професійної майстерності через процеси цифровізації, а саме через освоєння інноваційних практик, зокрема, онлайн-консультацій, використання відеозв'язку, чатів, платформ для дистанційного супроводу клієнтів (особливо внутрішньо переміщених осіб, які втратили доступ до традиційних соціальних служб).

Важливою умовою вдосконалення професійної майстерності соціальних працівників є *міжсекторальна співпраця* державних установ, громадських організацій та міжнародних партнерів. Громадські організації часто забезпечують гнучкі форми навчання – тренінги з кризової інтервенції, курси психологічної підтримки, обмін досвідом між регіонами. Такі ініціативи не лише підвищують рівень знань, а й сприяють формуванню спільноти професійної підтримки, що особливо важливо в умовах війни.

Висновки. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що професійна майстерність соціального працівника є комплексним інтегрованим явищем, яке поєднує високий рівень знань, практичних умінь та навичок, морально-етичних цінностей і особистісної стійкості. В умовах війни професійна майстерність соціальних працівників набуває особливого значення, адже саме від її рівня залежить ефективність надання допомоги в кризових умовах. Важливим компонентом майстерності стає здатність адаптуватися до нових викликів, застосовувати знання у кризових ситуаціях, володіти цифровими інструментами, здійснювати психосоціальну підтримку. Своєю чергою, війна не лише трансформує умови соціальної роботи, а й висуває нові вимоги до рівня професійної підготовки, компетентності та психологічної готовності фахівців. Підвищення професійної майстерності стає не одноразовою дією, а безперервним процесом, що поєднує самоосвіту, супервізію, психоемоційну підтримку та розвиток інституційних механізмів професійного зростання.

1. *Кокун О. М.* Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП “Інформ.-аналіт. Агентство”, 2012. 200 с.

2. Матійків І. М., Ковальчук З. Я. Професійна майстерність психолога : навч.-метод. посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ. 2016. 340 с.

3. Николаєв Л. О., Тунтуєва С. В. Розвиток професійної компетентності фахівців, які надають соціальні послуги в територіальній громаді. *Габітус*. 2022. Вип. 35. С. 201–207.

4. Песоцька О. П., Дедов Є. Г. Менеджмент соціальної роботи : навч. посібник. Луганськ : Альма-матер, 2012. 110 с.

5. Педагогічний словник / АПН України, Ін-т педагогіки ; за ред. М. Ярмаченка. Київ : Пед. думка, 2001. 516 с.

6. Садрицька С. В. Професійні компетентності соціальних працівників: Зміна пріоритетів в умовах війни. *SOCIOПРОСТІР* : міждисциплінарний електрон. зб. наук. праць з соціології та соціальної роботи. 2022. Вип. 12. С. 14–23.

7. Шевчук О. Навички та вміння фахівця з соціальної роботи на індивідуально-особистісному рівні. Ввічливість. *Humanitas*. 2024. Вип. 5. С. 112–117.

8. Тимошенко Н. Є. Самоменеджмент як складник професійної майстерності соціального працівника. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2024. № 1 (360). С. 102–110.

9. National Association of Social Workers. Code of ethics. Washington, DC: NASW Press, 2021. URL: <https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics>.

10. Opačić Ana. Social work in the frame of a professional competencies approach. Switzerland : Springer Nature, 2022.

11. Skovholt Tom, Jennings Len Master therapist: Exploring expertise in therapy and counseling. Oxford University Press, 2004.

References

1. Kokun, O. M. (2012). Psikhologiiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia [Psychology of professional development of a modern specialist]: monografiia. Kyiv: DP “Inform.-analit. ahentstvo” [in Ukrainian].

2. Matiyukiv, I. M., & Kovalchuk, Z. Ya. (2016). Profesijna majsternist' psykologa [Professional skills of a psychologist]: navch.-metod. posibnyk. L'viv: L'vivs'kyj derzhavnyj universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].

3. Nikolaiev, L. O., & Tuntuieva, S. V. (2022). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv, yaki nadayut' sotsial'ni posluhy v terytorial'nii hromadi [Development of professional competence of specialists providing social services in the local community]. *Habitus*, (35), 201–207 [in Ukrainian].

4. Piesotska, O. P., & Diedov, E. H. (2012). Menedzhment sotsial'noi roboty [Social work management]: navch. posibnyk. Luhansk: Alma-mater [in Ukrainian].

5. Pedahohichnyi slovnyk (Ed.). (2001). [Pedagogical dictionary]. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. Instytut pedahohyky. Kyiv: Ped. dumka [in Ukrainian].
6. Sadrytska, S. V. (2022). Profesiini kompetentnosti sotsial'nykh pratsivnykiv: Zmina priorytetiv v umovakh viiny [Professional competencies of social workers: Changing priorities in wartime]. *SOCIOPROSTIR: mizhdystsypynarnyi electron. zb. nauk. prats'z sotsiologhii ta sotsial'noi roboty*, (12), 14–23 [in Ukrainian].
7. Shevchuk, O. (2024). Navychky ta vminnia fakhivtsia z sotsial'noi roboty na indyvidual'no-osobystynomu rivni [Skills and abilities of a social worker at the individual and personal level]. *Humanitas*, (5), 112–117 [in Ukrainian].
8. Tymoshenko, N. Ye. (2024). Samomenedzhment yak skladnyk profesiinoi maisternosti sotsial'noho pratsivnyka [Self-management as a component of professional competence of a social worker]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, (1(360)), 102–110 [in Ukrainian].
9. National Association of Social Workers. (2021). Code of ethics. Washington, DC: NASW Press. Retrieved from <https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics> [in English].
10. Opačić, A. (2022). Social work in the frame of a professional competencies approach. Switzerland: Springer Nature [in English].
11. Skovholt, T., & Jennings, L. (2004). Master therapist: Exploring expertise in therapy and counseling. Oxford University Press [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 31.09.2025
доопрацьована 08.10.2025
прийнята до друку 15.10.2025

SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL MASTERY IN WARTIME: CHALLENGES AND IMPROVEMENT STRATEGIES

Yana Pylypenko¹, Olga Shirobokova²

*Zaporizhzhia National University,
Universytetska Str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine, UA–69011*

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-5863-5498>
pilipenko.yana90@gmail.com;

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8041-0944>
mollyshirobokova@gmail.com

The article is devoted to the study of social workers' professional mastery in the wartime. It describes the main structural components of the social workers' professional mastery and analyses its transformation alongside with the ways for improvement in the context of modern challenges faced by Ukrainian society.

The authors of the article specify the meaning of the concept “professional mastery”, analyse its differences and interrelations with the concept “professional competence”. They define the key components of a social worker’s professional mastery including knowledge, abilities, skills, values, and personal qualities. Particular attention is paid to the transformation of professional knowledge, practical abilities, and personal characteristics of social workers under the influence of wartime realities.

The article outlines the main challenges that social workers face in war conditions and highlights the need to strengthen their professional skills to support clients in crisis. It reviews effective strategies for enhancing professional mastery, including continuous education, training sessions, seminars, online courses, supervision, self-reflection, and collaboration with government agencies, civil society organizations, and international partners.

It has been argued that the development of professional mastery of social workers in wartime is not only a professional necessity but also an important factor for ensuring social stability and providing psychological support to the population. The authors emphasize the role of partnerships between governmental, public, and international organizations in creating an effective environment for the professional growth of social workers. The study demonstrates that a systemic integration of learning, practical experience, moral and ethical values, and personal resilience enables social workers to perform their professional duties effectively in crisis conditions while maintaining the quality of social support and emotional stability. This is of particular importance in the wartime realities of Ukrainian society.

Keywords: professional mastery, professional competence, social worker, knowledge, abilities and skills, values and personal qualities, war, social work.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ НАД СКЛАДОВОЮ СТРУКТУРОЮ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСПРАКСІЄЮ

Мар'яна Породько, Марта Ковальовська

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005
maryana.porodko@lnu.edu.ua;
Marta.Kovalovska@lnu.edu.ua*

Розглянуто особливості проведення корекційної роботи над складовою структурою мовлення у дітей дошкільного віку з диспраксією. Розкрито сутність поняття “праксіс” як здатності планувати, координувати та виконувати послідовні цілеспрямовані рухи, а також підкреслено його значення для формування мовлення. Диспраксія проявляється у розладах моторного планування без ураження центральної нервової системи та порушень тону м'язів артикуляційного апарату і супроводжується труднощами у виконанні та переключенні артикуляційних рухів та рухів загальної моторики.

Описано основні види диспраксії – оральну, орально-моторну, вербальну та артикуляційну – і визначено характерні особливості їх прояву у дітей дошкільного віку. Механізм порушення складової структури слова при диспраксії зумовлений порушенням моторного планування, програмування та контролю послідовних артикуляційних рухів, що проявляється в порушеннях ритмічної організації мовлення. Порушення складової структури слова при диспраксії проявляється у пропусках, перестановках, додаванні або скороченні складів, порушенні ритмічності мовлення, що надалі призводить до труднощів оволодіння різними компонентами мовлення, а також простежуються труднощі в розвитку навчальних навичок.

Проаналізовано сучасні наукові дослідження українських вчених з теми диспраксичних порушень та порушень мовлення у дітей дошкільного віку, значну увагу приділено сучасним методикам корекції диспраксичних порушень. Основні напрями та методи корекційної роботи спрямовуватимуться на формування різних видів праксису, розвитку ритмічної координації рухів артикуляційної моторики та послідовної роботи над відновленням цілісності складової структури мовлення. Підкреслено важливість диференційної діагностики диспраксичних порушень з іншими порушеннями мовлення з метою підвищення ефективності корекційної роботи.

Ключові слова: складова структура слова, диспраксія, корекційна робота, діти дошкільного віку, праксис, артикуляційна моторика.

Актуальність дослідження. Формування всіх компонентів мовлення (звуковимови, фонематичних процесів, складової структури слів, лексики,

граматики) в онтогенезі є важливою складовою розвитку дитини та комунікації з іншими. Проблема корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку є досить актуальною, тому що будь-яке мовленнєве порушення може відобразитися на подальшому загальному, мовленнєвому розвитку та особистості дитини.

Сьогодні в логопедичній роботі над розвитком мовлення дітей постає завдання корекції компонента складової структури мовлення, адже часто саме у дошкільному віці це є особливою проблемою. У дітей з порушенням складової структури мовлення часто виявляють труднощі у вмінні сприймати, аналізувати та відтворювати словесні структури, що надалі негативно впливає на загальні мовленнєві навички. Тому, щоб логопедична корекція була ефективною та не виникало вторинних нашарувань, важливо знати механізми того чи іншого мовленнєвого порушення та на які напрями спрямовувати корекційну роботу.

Питанням вивчення сформованості складової структури мовлення у дітей з дошкільного віку займалися такі науковці: О. С. Качур, Ю. В. Рібцун, Є. Ф. Соботович, Л. І. Трофимено, Н. В. Чередніченко, М. К. Шеремет та ін. Зокрема, І. В. Самойлова, В. В. Тищенко, Л. І. Трофименко зосередили свою увагу на корекції труднощів формування компоненту складової структури у дітей.

У сучасній науковій літературі вивчається питання тісного зв'язку мовлення з моторною сферою дитини, зокрема праксису. На думку авторів, які досліджували цю проблему (Ю. В. Рібцун, Н. С. Гаврилова та ін.), порушення артикуляційної моторики є одним із важливих факторів, які можуть призводити до порушення складової структури слова та звуковимови. Проблема вивчення праксису зображено у дослідженнях таких українських вчених: Н. С. Гаврилова, В. В. Клименко, Ю. В. Коломієць, І. В. Мартиненко, О. О. Поволоцька, А. В. Сімко, М. К. Шеремет та ін.

Актуальність обраної теми визначається тим, що проблема диспраксії у дітей із порушеннями мовлення залишається недостатньо дослідженою, а саме немає єдиної системи діагностики та корекційної роботи, що зумовлює потребу в пошуку сучасних, ефективних методик роботи з дітьми, які мають прояви диспраксії.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретичних аспектів формування та корекції компонента складової структури мовлення у дітей дошкільного віку з диспраксією.

Виклад основного матеріалу. Протягом останніх років кількість дітей із порушенням мовлення різного генезу значно зростає. З огляду на механізм виникнення порушень мовлення часто простежується коморбідність порушень, зокрема порушення моторики та праксису у дітей з порушенням мовлення. Праксис (від грец. – *дія*) – здатність виконувати послідовні серії довільних та предметних рухів, виконувати цілеспрямовані дії за заданим планом [5, с. 167]. Компонентами моторного планування є: ідеяція (задум), планування, контроль

та виконання дії. Процес мовлення тісно пов'язаний з розвитком праксису, адже в процесі розвитку дитини все відбувається поступово, одні навички формуються на основі закріплених інших. Зокрема, мовлення дитини залежить від того, як вона може координувати рухи спочатку загальної моторики (стрибати, ловити м'яч, балансувати), потім дрібної (виконувати дрібні рухи пальцями) та звичайно артикуляційної моторики (цілеспрямовано керувати артикуляційними органами). Адже якщо дитині буде важко координувати своїм тілом, відчувати його, тоді це буде відображатися на можливостях точно відтворювати різні позиції органами артикуляційного апарату.

Водночас диспраксія – це розлад координації цілеспрямованих рухів, без порушень інтелектуального розвитку, тону, мозочку, а також без органічних порушень. І. В. Мартиненко у своїх працях досліджувала проблему диспраксії в контексті мовленнєвого дизонтогенезу у дітей, вона зазначає, що саме у дітей з мовленнєвими порушеннями часто простежуються такі види диспраксичних порушень, як [2, 3]:

- оральна диспраксія (порушення виконання невербальних умінь – надати щок, видихнути – може впливати на рухи гортані, губ, язика або піднебіння);
- орально-моторна диспраксія (порушення планування та реалізації рухів у динаміці);
- вербальна диспраксія (порушення сприймання інформації, продукування мовлення та загалом всіх компонентів мовлення, порушуються задум, контроль, запам'ятовування та обробка інформації);
- артикуляційна диспраксія (порушення звуковимови, просодики).

У мовленні дитини це часто проявляється у вигляді порушень вимови приголосних та голосних звуків, їх заміни, додаванні зайвих звуків, частому використанні одного звука, порушенні плавності, ритмічності та послідовності, зокрема часто у дитини є труднощі у вимові слів з різною складовою структурою, також частою симптоматикою є порушення просодичного компонента (темп, ритм, інтонація) та загальна нерозбірливість мовлення.

Основною причиною мовленнєвих порушень у дітей з диспраксією є труднощі в координації, переключенні та контролі точних артикуляційних рухів, необхідних для чіткого мовлення, без ураження ЦНС та порушення тону м'язів, що проявляється в порушенні послідовності звуків та складів у словах, особливо при збігу приголосних, додаванні, заміні та пропуску складів.

Окрім мовленнєвої симптоматики, у дітей часто наявна супутня немовленнєва симптоматика, а саме [1, 2]:

- простежується затримка розвитку мовлення, більше порушується говоріння, є затримка довербальних реакцій або їх відсутність (гуління, лепет), є труднощі імітації звуків;
- труднощі з годуванням;

- оральна диспраксія, що впливає на рухи гортані, губ, язика або піднебіння;
- генералізована диспраксія розвитку, що впливає на всі рівні координації рухів;
- труднощі оволодіння навчальними навичками;
- повільний прогрес у корекційній роботі.

Бабінець І. В. у своїх працях з дослідження розвитку дітей з диспраксією зазначає, що саме для дітей дошкільного віку найяскравішими проявами диспраксії можуть бути незграбність у рухах; часті падіння; труднощі в генералізації та автоматизації своїх дій; наявність вербальної (мовленнєвої, оральної) диспраксії; труднощі з формуванням навички харчуватися самостійно; труднощі оволодіння дрібною моторикою (маніпуляції дрібними предметами – зачіпання, вкручення, переминання, сортування) та загальною моторикою (дітям важко повторювати різні рухові дії, стрибати, проходити смуги перешкод, ловити м'яч тощо). У дітей можуть виникати різні психоемоційні та поведінкові негативізми: такі діти швидко стають пасивними через те, що їм важко контролювати свої рухи, вони швидко втрачають інтерес до виконання різних завдань; відмовляються від моторних ігор, руханок [1, с. 180, 181].

Часто у дітей, у яких простежуються труднощі розвитку мовлення, також є порушення складової структури, що не зникають на відміну від тих, які наявні у дітей раннього віку і є стійкими. Зазначені порушення можуть зберігатися не лише у дошкільному, а й у шкільному віці, що пояснюють недостатнім розвитком слухової уваги, руховою недостатністю, несформованістю просторово-часових, динамічних і ритмічних механізмів психічної діяльності, а також обмеженими можливостями дитини щодо послідовної переробки слухових сигналів та нездатністю до наслідування та побудови правильних динамічних артикуляційних укладів [4, с. 206].

За типового мовленнєвого розвитку опанування складової структури слова відбувається досить інтенсивно, дитина швидше старається вимовляти слова, що випереджує засвоєння звукового складу, і цей процес зазвичай завершується приблизно до трирічного віку. Помилки, які простежуються в мовленні дітей до трьох років, належать до спрощення звуко-складової структури слова – уподібнення складів, спрощення збігу приголосних, рідше скорочення кількості складів. У дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку порушення у засвоєнні складової структури слова мають стійкий характер, дитина не може засвоїти той чи інший тип складової структури слова, і ці помилки не зникають самостійно без спеціально організованої корекційної роботи й проявляються у вигляді додавання, перестановок, скорочень або повторень складів.

Мартиненко І. В. у своїх дослідженнях наголошує, що основними ознаками порушення компонентів мовлення, зокрема складової структури при диспраксії, є [2, 3]:

- порушення звуковимови приголосних та голосних звуків;

- часте використання одного звуку (улюблена артикуляція);
- спотворена вимова голосних;
- порушення послідовності вимови звуків;
- труднощі вимови багатоскладових слів та слів зі збігом приголосних;
- додавання зайвих звуків та складів;
- пропуски та заміни звуків;
- наявність просодичних труднощів, що впливають на темп, ритм, тональність, інтонацію;
- загальна нерозбірливість мовлення.

Причинами пропуску складів є те, що у дитини недостатньо розвинені фонематичні процеси, зокрема, звуковий аналіз та синтез слів, недостатність розвитку артикуляційної моторики, кінестетичних та кінетичних диференціацій та чуття ритму. Проаналізувавши наукові дослідження, можна простежити, що здебільшого труднощі у вимові при диспраксії виникають саме за динамічної організації органів артикуляційного апарату. Дитині важко цілеспрямовано запланувати, виконати та проконтролювати моторні артикуляційні рухи, а саме їх переключення між собою, що призводить до загальної нерозбірливості мовлення та порушень звуко-складової структури мовлення.

Рібцун Ю. В. у своїх працях зазначає, що, крім пропусків звуків чи складів, у мовленні дітей простежуються заміни, перестановки, особливо якщо слова складаються з трьох і більше складів (котона – корона, миска – митика), зливання окремих звуків, складів чи слів в одне слово (кубинка – кубик + машинка), уподібнення (ірілка – тарілка, дедемедик – ведмедик), передчасне вимовляння наступного складу, додавання зайвого звуку чи складу найчастіше проявляються переважно під час збігу приголосних (відро – відро), це відбувається через те, що дитина не може відтворити послідовно кількість складів, де відбувається збіг приголосних звуків чи збільшується кількість складів і, відповідно, не може вчасно переключити артикуляційну позицію без голосного звуку, або ж виникають труднощі, де склади йдуть послідовно (корова – копорова). А також простежується нестабільність реалізації одного й того самого слова, яке може мати кілька варіантів вимови (“мама”, “ама”, “мяма”) [4, с. 208].

Тищенко В. В., досліджуючи прояви диспраксії, наголошує, що через порушення кінестетичного та кінетичного праксису виникають труднощі формування рухового образу звука. У дитини, в якій є фраза, кінестетична диспраксія проявляється зразу при ізольованих артикуляційних рухах. Водночас за кінетичної порушується здатність виконувати ці рухи довільно, цілеспрямовано. В обох випадках можна виявити диспраксію, за якої під час виконання мимовільної моторної дії порушується вся структура мовлення: і складова, і фразова, і звукова [5, с. 168, 169].

Для забезпечення результативної логопедичної допомоги дітям із диспраксією особливо важливими є своєчасне виявлення порушення та

комплексне обстеження мовленнєвого розвитку дитини. Логопедична діагностика повинна містити оцінку орального праксису, артикуляційної моторики, спонтанного мовлення, здатності до імітації, просодичних характеристик [6, с. 379]. Артикуляційну моторику досліджують за допомогою спеціальних вправ, які можна виконувати в ігровій формі, беручи до уваги індивідуальні вподобання дитини, ці вправи містять виконання певних рухів, утримання артикуляційних поз, їх динамічне переключення, здатність відтворювати за дорослим різні слова.

Часто диспраксію можуть плутати з порушеннями координації, або ж не правильно визначаючи механізм порушення, опираючись на певні мовленнєві порушення, зокрема, дизартрію, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, алалію чи інші, що, відповідно, впливає на тривалість корекційної роботи. Важливо зазначити, що артикуляційна диспраксія може бути як первинним порушенням, так і проявлятися в коморбідності з іншими порушеннями розвитку дитини.

Щодо корекції мовленнєвих порушень при диспраксії, варто зазначити, що навіть за достатньої рухливості артикуляційних органів та порівняно короткого періоду постановки порушеного у вимові звука його автоматизація відбувається з труднощами. Це відрізняє вербальну диспраксію від інших порушень звуковимови (дислалії, дизартрії, ринології) і проявляється у порушенні послідовних артикуляційних рухів, тоді як окремі рухи органів артикуляційного апарату, що беруть участь у вимові звука, залишаються збереженими [5, с. 170].

Якубова Л. С., описуючи сучасні закордонні методики корекції диспраксії, зазначає, що у подоланні порушень координації та контролю рухів використовують моторно-орієнтований підхід [6, с. 379, 380]:

1. Dynamic Temporal and Tactile Cueing (DTTC) – метод динамічних часових і тактильних підказок, розроблений спеціально для дітей з помірною та тяжкою формою вербальної диспраксії. Головним принципом методики є навчання правильній вимові слова через рухові дії. У процесі її застосування використовують словесні завдання, тактильні підказки та картки, при цьому слова підбирають індивідуально для кожної дитини.

2. Rapid Syllable Transition Treatment (ReS) – тренування моторної плавності на беззмістовному мовному матеріалі. Головною особливістю методу є застосування беззмістовних слів, які нагадують реальні за звучанням, однак не мають конкретного значення, що дає змогу сконцентруватися на точності артикуляційних рухів, правильному наголосі та плавності вимови.

3. Програма для дітей з диспраксією Наффілда (Nuffield Dyspraxia Programme (NDP)) – багаторівнева комплексна програма на основі моторного планування та наочних опор. Навички формуються поступово: спочатку опановують тілесний праксис, потім оральний, далі від окремих звуків переходять до зв'язного мовлення, із обов'язковим застосуванням багаторазового повторення та візуальних, слухових і тактильних підказок.

Аналізуючи підходи до корекції диспраксичних порушень з порушеннями звуко-складової структури мовлення, можна виділити основні напрями корекційної роботи:

- розвиток соматогнозису (розвиток орієнтації у власному тілі);
- розвиток загальної та дрібної моторики (вміння виконувати планувати на виконувати такі дії, як: зловити м'яч, повторити серію рухів, пройти лінію перешкод, тримати рівновагу; маніпулювати з дрібними предметами тощо);
- розвиток просторового орієнтування;
- розвиток переключення рухів артикуляційної моторики, тобто розвиток артикуляційного та орального праксису шляхом виконання певних серій динамічних артикуляційних вправ ("Гойдалка", "Маляр", "Годинник" та ін.), адже саме динамічне переключення найбільше страждає під час диспраксичних порушень;
- розвиток цілеспрямованої координації рухів моторних дій з опорою на всі види сприймання;
- формування складової структури слова: на початку це відтворення ізольованих голосних та приголосних звуків у певній послідовності, пізніше це відтворення складів і потім слів (одно-, дво-, три-, багатоскладових та зі збігом приголосних);
- розвиток побудови фраз та речень зі словами з різною складовою структурою.

Отож корекційну роботу при диспраксії важливо розпочинати з того, щоб розвивати всі види моторики (загальної, дрібної, артикуляційної), а також вміння орієнтуватися у власному тілі та просторі, це сприятиме кращим відчуттям дитини власних рухів, їх переключень. За формування правильної вимови слів з різною складовою структурою важливо задіювати всі сенсорні системи (зір, слух, тактильні відчуття) та використовувати багато наочних матеріалів. Для кращого сприйняття дитиною, окремі склади, слова можна відстукувати, проплескувати, задіювати вправи з загальною та дрібною моторикою, логоритмічні вправи, використовувати моторні доріжки, візуально-ритмічні ряди.

У роботі з корекції компонента складової структури мовлення при диспраксії важливо йти від простого до складного, тобто починаючи від ритмічного відтворення однакових та почергових складів, слів (одно-, дво-, трискладових, зі збігом приголосних та ін.), потім закріплюючи їх правильну, послідовну вимову у фразах та реченнях. Тому, складаючи корекційний план, важливо брати до уваги механізм виникнення порушення при диспраксії, ознаки прояву та індивідуальні можливості дитини.

Висновки. Отже, результати аналізу теоретичних джерел свідчать, що мовленнєва диспраксія є складним порушенням, у структурі якого головну роль відіграють порушення всіх видів праксису. Проаналізувавши аналіз науково-

методичної літератури щодо особливостей мовленнєвого розвитку дітей із диспраксією, можна зробити висновок, що порушення складової структури слова є одним із провідних проявів цього розладу. Основою цих труднощів є недорозвинення механізмів моторного планування, кінестетичного та кінетичного праксису, що ускладнює формування, переключення та координацію послідовних артикуляційних рухів. У дітей з диспраксією простежуються такі характерні порушення, як пропуски, перестановки, спотворення та додавання складів, заміни звуків, а також значні труднощі у вимові багатоскладових слів та слів зі збігом приголосних.

Ефективна корекційна діяльність має бути спрямована на формування всіх видів моторики (загальної, дрібної, артикуляційної), розвиток соматогнозису, кінестетичних відчуттів, просторової орієнтації, переключення рухів артикуляційного апарату, а також на поступове формування складової структури слова – від ізольованих звуків до зв'язного мовлення з опорою на всі сенсорні системи та наочні матеріали. На нашу думку, важливим є також подальше вивчення теми диспраксичних порушень у сучасних українських наукових дослідженнях, а саме питань диференційної діагностики диспраксії з іншими мовленнєвими порушеннями задля коректної діагностики, від чого залежатиме подальша побудова корекційної роботи над подоланням цього порушення.

1. *Бабінець І. В.* Особливості розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного вік із диспраксією. Альманах. ред. кол. : Д. С. Мальчикова, Т. С. Корнішева. Херсон ; Івано-Франківськ : ХДУ, 2023. Вип. 23. С. 177–181.

2. *Мартиненко І. В.* Диспраксія в структурі мовленнєвого дизонтогенезу дітей. Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. Вип. 40. С. 65–70. DOI: 10.31392/NPU-nc.series19.2020.40.10.

3. *Мартиненко І., Яцишин Н.* Комплексний підхід до подолання диспраксії в дітей із тяжкими порушеннями. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 1. С. 458–469. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2021_1_44.

4. *Рібіцун Ю. В.* До проблеми порушення звуко-складової структури слова у дітей. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Вип. 23. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 206–208. (Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія).

5. *Тищенко В. В.* Розлади праксису мовлення: класифікація порушень в умовах ревізії логопедичних класифікацій. Наук. журнал Хортицької нац. академії. 2023. № 2(9). С. 167–176.

6. Якуба Л. С. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з диспраксією. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. праць за матеріалами III Всеукр. конф. (м. Харків, 13–14 травня 2025 р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол. : Ю. Д. Бойчук (гол. ред.) та ін. Харків, 2025. С. 378–380.

References

1. Babinets, I. V. (2023). Osoblyvosti rozvytku ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho vik iz dyspraksiieiu [Peculiarities of development of children of preschool and primary school age with dyspraxia]. *Almanakh*, red. kol. : D. S. Malchykova, T. S. Kornisheva. Kherson ; Ivano-Frankivsk : KhDU, 23, 177–181 [in Ukrainian].

2. Martynenko, I. V. (2021). Dyspraksiia v strukturi movlennievoho dyzontohenezu ditei [Dyspraxia in the structure of speech dysontogenesis in children]. *Naukovyi chasopys Nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova. Seriiia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia* : zb. nauk. prats. M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 40, 65–70. DOI: 10.31392/NPU-nc.series19.2020.40.10 [in Ukrainian].

3. Martynenko, I. V., Yatsyshyn, N. A. (2021). Kompleksnyi pidkhid do podolannia dyspraksii v ditei iz tiazhkymy porushenniamy [Comprehensive approach to over coming dyspraxia in children with severe disabilities]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 1, 458–469. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2021_1_44 [in Ukrainian].

4. Ribtsun, Y. V. (2013). Do problemy porushennia zvuko-skladovoi struktury slova u ditei [On the problem of violation of the sound-syllable structure of words in children]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia* : zb. nauk. prats. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova, 23, 206–208 [in Ukrainian].

5. Tyshchenko, V. V. (2023). Rozlady praksysu movlennia: klasyfikatsiia porushen v umovakh revizii lohopedychnykh klasyfikatsii [Speech praxis disorders: classification of disorders in the context of the revision of speech therapy classifications]. *Nauk. zhurnal Khortytskoi nats. akademii*, 2(9), 167–176 [in Ukrainian].

6. Yakuba, L. S. (2025). Osoblyvosti lohopedychnoi roboty z ditmy doshkilnoho viku z dyspraksiieiu [Peculiarities of speech therapy work with preschool children with dyspraxia]. Formuvannia zhyttievoi kompetentnosti osib z osoblyvymy osvritnimy potrebamy v systemi pozashkilnoi, spetsialnoi ta inkluzyvnoi osvity : zb. nauk. prats za mater. III Vseukr. konf. (m. Kharkiv, 13–14 travnia 2025 r.) / Kharkiv.

Стаття: надійшла до редколегії 21.09.2025

доопрацьована 18.10.2025

прийнята до друку 25.11.2025

SPECIFICS OF SPEECH THERAPY FOR SYLLABLE STRUCTURE DEVELOPMENT IN PRESCHOOLERS WITH DYSPRAXIA

Maryana Porodko, Marta Kovalovska

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA–79005*

maryana.porodko@lnu.edu.ua;

Marta.Kovalovska@lnu.edu.ua

The article examines the specific therapy strategies for the syllable structure development of preschool children with dyspraxia. The concept of “praxis” is described as the ability to plan, coordinate and perform sequential purposeful movements important for the speech formation. While dyspraxia manifests as motor planning and muscle tone disorders without central nervous system damage, it primarily obstructs a child’s ability to perform articulatory movements and coordinate general motor skills.

The authors of the article examine the main types of dyspraxia – oral, oral–motor, verbal and articulatory – and identify the characteristic features of their manifestation in preschool children. Failures in motor planning, programming and the control of sequential articulatory movements trigger violations in word structure and disrupt the rhythmic organization of speech. These violations lead to the omission, rearrangement, addition, or reduction of syllables. Consequently, these speech rhythm issues prevent children from mastering language and hinder the development of learning skills.

The article analyzes contemporary research by Ukrainian scientists regarding dyspraxic and speech disorders in preschoolers, prioritizing modern remediation techniques. These intervention strategies focus on establishing various praxis types, enhancing rhythmic articulatory coordination, and restoring the structural integrity of speech. Furthermore, the research underscores the necessity of differential diagnosis to distinguish dyspraxia from other speech pathologies, thereby increasing the efficacy of clinical interventions.

Keywords: syllable structure of a word, dyspraxia, speech therapy, preschool children, praxis, articulatory motor skills.

INTEGRATION OF READING LITERATURE INTO THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING PROCESS: MODERN APPROACHES AND DIGITAL RESOURCES

Yuliya Derkach

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
yuliya.derkach@lnu.edu.ua*

The article highlights the importance of integrating English literature into the process of teaching English in the era of digital transformation of education. It argues that children's literary texts are not only a valuable source of authentic linguistic material but also a powerful pedagogical tool for developing communicative competence, critical and creative thinking, emotional intelligence, and intercultural awareness among young learners. The author analyzes contemporary scientific and methodological studies that explore the psychological, linguistic, and didactic foundations of teaching English through literature. Particular attention is paid to modern pedagogical approaches – communicative, competency-based, and integrated – that promote meaningful interaction with literary content. The paper outlines the possibilities of combining traditional reading activities with innovative digital technologies, including e-books, online story platforms, audiobooks, interactive storytelling, and virtual libraries that enhance learners' motivation and engagement. Digital resources such as Oxford Owl, Storyline Online, British Council Kids, Epic!, and Raz-Kids are examined as effective tools for creating a multisensory and dynamic learning environment. The findings confirm that literature-based learning fosters language acquisition through emotional involvement and contextual understanding, helping students develop vocabulary, grammar, and pronunciation naturally. It is concluded that the integration of children's literature into English language instruction contributes to forming a humanistic educational space, where digital tools support creativity, reflection, and the development of communicative and cultural competence. The study emphasizes that the combination of literary reading and digital technologies represents a promising direction for modern English language education, offering teachers innovative strategies for engaging and meaningful learning. The article highlights the features of integrating English literature into the teaching of English in the context of digital education. It analyzes scientific sources that reveal the psychological and pedagogical principles of using literary texts in teaching children. Modern methods that combine traditional reading with digital tools are described, and the prospects for developing this direction in educational practice are identified.

Keywords: children's literature, English language teaching, digital resources, storytelling, CLIL, interactive learning, and motivation.

Problem statement. The problem of effective use of literature in the process of teaching English is becoming particularly relevant in the context of the modern digital

transformation of education, not only in Ukraine but also all over the world. Traditional forms of working with literary texts often do not meet the requirements of the new generation of students, for whom digital technologies are a natural learning environment. It is getting harder and harder to get students to be involved in the reading process and to motivate them. At the same time, it is literature that can become a powerful tool not only in the formation of language competencies but also in the development of emotional intelligence, creativity, and intercultural understanding, which is important nowadays [1, p. 23]. The use of literary texts in English makes it possible to combine the communicative and cultural aspects of learning, which corresponds to modern European educational guidelines. Literature contributes to a deeper understanding and assimilation of the target culture and different languages; therefore, it plays an important role in the process of teaching a foreign language.

Authentic, that is, original, literary works in English provide teachers with an excellent opportunity to use relevant language patterns and examples to demonstrate real-world language use.

The analysis of the research and the main part. Well-known researchers have considered the problem of using children's literature in teaching English. Among them: L. Cameron (2001), I. Ghosn (2013), J. Bland (2015), A. Wright (2018). They emphasize the importance of authentic texts as a means of developing speaking skills and increasing students' motivation to learn a foreign language, in particular English. Ukrainian scholars (in particular, O. Bigych, N. Borysenko, S. Nikolaeva) consider the literary text as an effective tool for integrating linguistic and cultural content.

However, the scientific literature does not sufficiently address the issue of digital formats for working with children's literature, especially in the context of training future schoolteachers.

The purpose of the article is to analyze modern approaches to integrating children's literature into the process of learning English using digital resources and to determine the prospects for its further development in the educational environment.

Modern psychological and pedagogical research proves that children's literature contributes to the development of speech activity, thinking, and emotional perception. It helps to develop imagination, to increase understanding, and gives the chance to go through different life situations, teaching sympathy.

It stimulates internal motivation to read and allows for the integration of different types of speech activities [2, p. 47]. In combination with digital technologies, children's literature becomes a powerful tool for interdisciplinary learning.

One of the modern trends in teaching is the use of the storytelling method, which allows you to combine the study of grammar, vocabulary, and pronunciation with creative self-expression. Storytelling is the art of telling stories to convey information, emotions, and influence the audience.

This can be oral storytelling, written form, or the use of digital tools such as video, images, and text. Stories are used in many areas, from cultural preservation and education to marketing and advertising, as they allow for better memory and emotional connection.

Storytelling serves as one of the most powerful tools for human connection and learning, forging bonds between people and ideas while making complex information more memorable and engaging than traditional fact-based communication. Research shows that stories activate multiple areas of the brain and trigger the release of hormones like cortisol and oxytocin, making them 20 times more likely to be remembered than facts alone and appealing to visual, auditory, and kinesthetic learners simultaneously. Storytelling as a format for teaching at school or higher educational institutions has enormous practical benefits: easy assimilation of material, development of imagination, overcoming fear of public speaking, building relationships with other students, and self-discovery. So it is not surprising that it is becoming more and more popular every year.

The CLIL (Content and Language Integrated Learning) method, based on children's books, allows learning the language in a meaningful context [3, p. 65]. CLIL, or Content and Language Integrated Learning, is a teaching approach where a subject like science or history is taught in a non-native language. This method has two main goals: to learn subject matter and to develop the foreign language simultaneously through the content. CLIL is an innovative method that immerses learners in a topic while they acquire a second or third language.

Book trailers are also becoming popular. A book trailer is a short video that promotes a book, much as a trailer does for a movie. Its purpose is to visually and emotionally introduce the book, engage the reader, and encourage them to read it, without revealing key plot twists.

Usually, a book trailer does not exceed 1–3 minutes to keep the viewer's attention. It can be game-based, animated, or created using photos, computer graphics, and music. A book trailer tells about the plot, main characters, and conflict, but does not give spoilers. The idea of creating a book trailer originated in 1986 and was first implemented in the form of a slide show with illustrations and corresponding captions. The first videos about books began to appear in 2002 in the USA.

Their creation was initiated by publishers as a means of advertising a literary work. At the time, it was a fundamentally new type of advertising that drew attention to a single book among thousands of others.

Thanks to the development of social networks, blogs, and video hosting, promo videos have become an integral part of the advertising campaign of every bestseller. Since 2010, this genre has become widespread in Ukraine. With the development of IT, the range of visualization possibilities has increased. Thanks to this, modern book trailers have become as close as possible to independent films.

Creating your own book trailer as a fragment of a creative task is used in school lessons. The complexity and duration depend on the age characteristics of the students. However, we consider it appropriate to note that even elementary school students perform such tasks without any problems, since for them, digital content is an active part of life.

Among other tools, we note book talks, literary projects that combine reading,

art, digital technologies, and communication. A significant place is occupied by digital resources: online libraries Oxford Owl, Storyline Online, Epic!, British Council Kids, which offer adapted texts, audio, and video materials.

Interactive applications Book Creator, StoryJumper, and Raz-Kids stimulate students' creative thinking, help them create their own stories, and analyze the content of what they read. The use of platforms Padlet, Kahoot, Quizlet, and Wordwall promotes interactive learning and the development of communicative competence [4].

We conducted a study to find out what digital resources are most commonly used by students to study English literature. From the results, we see that the use of digital resources is quite popular, and below is a sample of the results:

The most popular digital resources among students (% of votes):

Digital resource	Frequency of use (%)
BBC Learning English (Stories, Drama)	82
Storyline Online (audio-video children's books)	76
British Council LearnEnglish Kids / Teens	88
YouTube (channels with adapted fairy tales)	91
Quizlet (learning vocabulary from texts)	69
Padlet / Jamboard (group creative tasks)	63
Kahoot (checking text comprehension)	57
Google Classroom / Canva (creating literary projects)	71

It should be noted that the use of any digital resource mainly has more advantages than disadvantages and benefits in the studying process.

The practical results of implementing an integrated approach indicate an increase in the level of speaking skills and a growing interest in reading in English.

Students willingly participate in role-playing games, create multimedia stories, and participate in collaborative projects. Educators note an increase in students' autonomy and the development of critical thinking skills [5, p. 112].

A promising direction is the introduction of artificial intelligence and AR/VR technologies in the creation of interactive books, which expands the boundaries of the educational experience [6].

At the same time, certain problems remain: the need to select high-quality materials, adapt texts to the level of students, and train teachers to use digital tools. The older generation of teachers has a harder time coping with such tasks, which often becomes an obstacle to diversifying the educational process and introducing digital content into the lesson plan.

Conclusions. Integrating children's literature into the English language learning

process is an effective way to enhance the effectiveness of foreign language education. It combines children's emotional and value experiences with the development of linguistic and cultural competencies. The use of digital resources creates conditions for individualizing learning, increasing the motivation and creative activity of students. Further research should be directed towards developing methodological models for using artificial intelligence and virtual reality in working with children's texts.

References

1. Bland, J. (2015). Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3–12-year-olds. Bloomsbury Academic.
2. Cameron, L. (2001). Teaching languages to young learners. Cambridge University Press.
3. Ghosn, I. (2013). Storytelling in EFL classrooms. *Educational Research and Evaluation Journal*, 19(1), 15–29.
4. Wright, A. (2018). Storytelling with children (2nd ed.). Oxford University Press.
5. British Council Kids. (2024). Learn English Kids. Retrieved from <https://www.britishcouncil.org/learnenglishkids>.
6. Oxford Owl. (2024). Oxford Owl for home. Retrieved from <https://www.oxfordowl.co.uk>.
7. Epic! (2024). Epic! Online reading platform. Retrieved from <https://www.getepic.com>.

Стаття: надійшла до редколегії 24.09.2025

доопрацьована 16.10.2025

прийнята до друку 26.10.2025

ІНТЕГРАЦІЯ ЧИТАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ЦИФРОВІ РЕСУРСИ

Юлія Деркач

Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, UA–79005
yuliya.derkach@lnu.edu.ua

Розглянуто важливість інтеграції англійської літератури в процес викладання англійської мови в епоху цифрової трансформації освіти. З'ясовано, що дитячі художні тексти є не лише цінним джерелом автентичного лінгвістичного матеріалу, а й потужним педагогічним інструментом для розвитку комунікативної компетентності,

критичного та творчого мислення, емоційного інтелекту та міжкультурної свідомості учнів. Проаналізовано сучасні науково-методологічні дослідження, що вивчають психологічні, лінгвістичні та дидактичні основи викладання англійської мови через літературу. Особливу увагу приділено сучасним педагогічним підходам – комунікативному, компетентнісному та інтегрованому, – які сприяють змістовній взаємодії з літературним змістом. Окреслено можливості поєднання традиційних видів читання з інноваційними цифровими технологіями, включаючи електронні книги, онлайн-платформи для читання історій, аудіокниги, інтерактивне оповідання та віртуальні бібліотеки, що підвищують мотивацію та залученість учнів. Цифрові ресурси, такі як Oxford Owl, Storyline Online, British Council Kids, Epic! та Raz-Kids, розглянуто як ефективні інструменти для створення мультисенсорного та динамічного навчального середовища. Підтверджено, що навчання на основі літератури сприяє вивченню мови через емоційну залученість та контекстуальне розуміння, допомагаючи учням природно розвивати словниковий запас, граматику та вимову. Зроблено висновок, що інтеграція дитячої літератури у викладання англійської мови сприяє формуванню гуманістичного освітнього простору, де цифрові інструменти підтримують творчість, рефлексію та розвиток комунікативної та культурної компетенції. Наголошено, що поєднання літературного читання та цифрових технологій є перспективним напрямом сучасної освіти англійської мови, пропонуючи вчителям інноваційні стратегії для захопливого та змістовного навчання. Проаналізовано особливості інтеграції англійської літератури у викладання англійської мови в контексті цифрової освіти; наукові джерела, що розкривають психолого-педагогічні принципи використання художніх текстів у навчанні дітей. Описано сучасні методи, що поєднують традиційне читання з цифровими інструментами, а також визначено перспективи розвитку цього напрямку в освітній практиці.

Ключові слова: дитяча література, англійської мова, цифрові ресурси, CLIL, інтерактивне навчання, мотивація.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Катерина Максимик¹, Наталія Тлумач²

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, Львів, Україна, UA–79000*

¹kateryna.maksymyk@lnu.edu.ua;

²nataliia.tlumach@lnu.edu.ua

Висвітлено питання інтеграції інтерактивних методів навчання у сучасний освітній простір, а також аналізу особливостей та механізмів їх ефективного застосування безпосередньо на уроках математики. Визначено актуальність порушеної проблематики, що полягає в необхідності осучаснення процесу навчання шляхом впровадження певних змін, зокрема у методиці навчання: переходу від пасивних форм до активних, діяльнісних. Інтерактивний підхід розглянуто як основний інструмент для подолання розриву між академічними знаннями та практичними, життєвими компетентностями. Наведено класифікації інтерактивних методів навчання та розкрито суть інтерактивного підходу, який базується на принципах суб'єктної взаємодії, діалогу та спільного конструювання знань. Цей підхід кардинально відрізняється від традиційної моделі одностороннього передання знань (або схеми суб'єкт-об'єктної взаємодії), ставлячи учня в центр пізнавального процесу.

Проаналізовано праці українських і закордонних педагогів, які розглядають це питання у різних контекстах. Окрему увагу приділено міжнародному дослідженню якості освіти, результати якого чітко підтверджують наявність розриву в українській освіті між рівнем засвоєння математичних знань та умінням застосовувати їх для вирішення реальних, нетипових завдань, що безпосередньо обґрунтовує необхідність модернізації навчального процесу.

Обґрунтовано доцільність та ефективність застосування інтерактивів на уроках математики в контексті реалізації реформи “Нова українська школа”, яка спрямована на створення якісного освітнього середовища, де учні отримуватимуть не лише академічні знання, а й формують вміння, практичні навички та універсальні цінності. Крім того, зосереджено увагу на особливостях взаємодії вчителя з учнями під час навчального процесу, а також на етапах мотивації і рефлексії. Розглянуто переваги інтерактивного підходу і визначено певні труднощі його впровадження.

Зазначено, що інтерактивні методи навчання позитивно впливають на розвиток пізнавальних якостей учнів, їх творчості та ініціативності. Проведено порівняльний аналіз традиційного та інтерактивного навчання, завдяки якому зроблено висновок про важливість вдалого поєднання обох підходів задля вдосконалення якості української освіти.

Ключові слова: урок, математика, інтерактивні методи, підхід, навчання, освітній процес.

Постановка проблеми. У сучасному житті, де постійно щось змінюється та вдосконалюється, освіта також не повинна залишатися недоторканою. Доцільно процитувати відомого американського реформатора освіти Джона Дьюї: “Ми позбавляємо дітей майбутнього, якщо продовжуємо вчити сьогодні так, як вчили цьому вчора” [2].

Справді, в XXI столітті, коли технології розвиваються швидкими темпами, процес цифровізації охопив усі сфери нашого життя, інформація стає доступною за кілька секунд, а штучний інтелект певною мірою може замінити людину, звичний нам підхід у викладанні вже не відповідає всім потребам сучасності. Оскільки традиційні методи навчання часто не забезпечують достатньої взаємодії вчителя з учнями та не є орієнтованими на активне залучення школярів до навчального процесу, це може призводити до пасивного засвоєння матеріалу та недостатнього розвитку мислення учнів.

Реалії створюють для педагогів певні виклики у сфері освіти: як навчати по-новому, як подати матеріал, аби привернути увагу та зацікавити у вивченні предмета. Сучасні проблеми потребують сучасних рішень, тож тепер освітяни все частіше використовують інтерактивні методи навчання, зокрема на уроках математики. До того ж, математика – це один із тих предметів, для яких особливо важливо застосовувати нові цікаві підходи у викладанні, щоб формувати позитивне ставлення і мотивацію до її вивчення, адже саме ця наука в учнів часто викликає труднощі та втрату інтересу.

Актуальність дослідження зумовлено необхідністю пошуку нових ефективних методів навчання, які сприятимуть не лише засвоєнню теоретичного матеріалу, а й формуванню практичних і соціальних навичок, розвитку особистісних якостей учнів, їх індивідуальності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженням інтерактивних методів навчання в українській педагогіці займалися Пометун О. І., Пирожено Л. В., Сиротенко Г. О., Скрипник М. І., Мельник В. В. та ін. Фактично, вони створили теоретичне підґрунтя для подальшого вивчення цієї теми. Наразі питання інтерактивних методів навчання є досить актуальним, його розглядають різні педагоги в багатьох контекстах.

Наприклад, Черненко О. В. (2024) у своїй праці проводить порівняльний аналіз ефективності інтерактивних методів навчання як дидактичного підходу.

У монографії Антюшко Д. П., Володавчик В. С., Сеногонова Л. І. та інші (2020) висвітлюють проблему використання інтерактивних методів навчання у вищій школі. Те саме питання розглянуто в роботі Стовпник Н. М. та Андріяшик О. Р. (2020).

Найдук І. С., Козарь О. П., Рейс Т. Т. (2023) досліджують роль інтерактивних методів навчання в контексті сучасної освіти, зокрема STEM-діяльності.

Інтерактивному навчанню зараз приділено достатньо уваги і багато науковців та педагогів продовжують вивчення цієї теми. Проте питання

застосування інтерактивних методів навчання на уроках математики, зокрема в контексті НУШ, не є до кінця розглянутим та проаналізованим. Це зумовлює подальші дослідження у напрямі педагогіки.

Вивченням конкретно цього питання займалися Садурська Л. М. та Коновальчук І. М. (2022), проаналізувавши можливості використання інтерактивних ігрових освітніх технологій на уроках математики в НУШ.

У закордонній педагогіці значна кількість дослідників також розглядає питання інтерактивних методів навчання. Do Thi Hong Minh (2018) описує тенденцію впровадження інтерактивного підходу на уроках математики в старших класах, а також обґрунтовує його ефективність. Usmanaliev Khusniddin (2018) розглядає переваги сучасних методик навчання, зокрема інтерактивної. Ruben Кнарєн (2020) наводить конкретні приклади інтерактивів та описує специфіку їх застосування. У роботі Zohar Barnett-Itzhaki, Dizza Beimel та Arava Tsoury (2023) проведено анкетування серед студентів і на основі отриманих результатів зроблено висновок про ефективність та важливість інтегрування інтерактивних методів до навчального процесу. Hai Nam Hoang, Thang Ngoc Hoang, Hoa Thi Thanh Dang, Thang Nguyen (2023) досліджують математику як предмет для навчання та розглядають різні методики її вивчення.

Мета статті. Дослідити інтерактивні методи навчання, їх застосування у процесі викладання математики. Проаналізувати переваги і недоліки цього підходу, визначити його вплив на розвиток пізнавальних якостей учнів, їх мотивацію. Розглянути математику як предмет для інтерактивного навчання. Узагальнити роль інтерактивів у процесі навчання та аргументувати необхідність застосування такого підходу в сучасній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед зазначимо, що термін “інтерактивна педагогіка” відносно новий: його ввів у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц. Лінгвістичне тлумачення слова свідчить, що поняття “інтерактивність”, “інтерактив” запозичено з англійської мови, де “inter” – взаємний, “act” – діяти, відповідно, “interact” – взаємодіяти [7].

За характером комунікації і зв'язку між учителем та учнями існує три моделі навчання: пасивна, активна та інтерактивна. Пасивна модель навчання стосується переважно сприйняття учнем інформації, тоді як активна – пов'язана з її відтворенням та застосуванням. Інтерактивна модель відрізняється від інших тим, що є спрямованою на залучення до навчання кожного. В цьому й полягає суть інтерактивного підходу, що освітній процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів [7].

Застосування інтерактивних методів допомагає створити умови для комфортного та ефективного навчання, в процесі якого кожен відчує себе залученим та відповідальним за результат. Це сприяє всебічному розвитку, формуванню комунікативних навичок і вмінь працювати в колективі. Завдяки атмосфері довіри та рівності усіх позицій учні почуваються більш впевнено та комфортно, що є стимулом для їхньої ініціативності й творчості. Отже, освітній

процес стає не лише засобом передавання знань, а й можливістю для особистісного розвитку та самовираження.

Сьогодні немає єдиної загальноприйнятої чи точної класифікації інтерактивних методів навчання. Різні педагоги пропонують свої варіанти їх поділу, зважаючи на певні аспекти освітнього процесу. Одні зосереджуються на характері взаємодії учасників, інші – на формах організації навчання чи його цілях, що свідчить про різноманітність підходів до організації навчальної діяльності.

Наприклад, Скрипник М. І. виділяє інформаційні, пізнавальні, мотиваційні та регулятивні групи інтерактивних методів. Мельник В. В. виокремлює такі три групи “інтерацій”, як превентивні, імітаційні та неімітаційні. Пометун О. І. разом з іншими авторами у своєму підручнику поділяє інтерактивні методи на кооперативне, колективно-групове навчання, ситуативне моделювання, опрацювання дискусійних питань. Звісно, крім згаданих, існують й інші способи класифікувати інтерактивні методи, зважаючи на різні аспекти навчання. З огляду на постійні зміни, згодом ці класифікації можуть урізноманітнитися та доповнитися іншими підходами, що відображатимуть актуальні потреби навчального процесу.

У XXI столітті змінюються освітні цілі та очікувані результати, вдосконалюються методи у викладанні та вихованні учнів. Інтерактивний підхід є одним із засобів реалізації головної реформи Міністерства освіти і науки “Нова українська школа”, що має на меті “створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті”. НУШ – це насамперед про зміни, спрямовані на створення якісного освітнього середовища, де акцентовано увагу на активності й залученості учнів, їхній соціалізації та співпраці між собою. В цьому контексті інтерактивні методи допомагають досягти очікуваних результатів навчання, за яких школярі будуть спроможні не лише відтворювати певні фрагменти інформації, а й матимуть здатність застосовувати отримані знання в життєвих ситуаціях.

Математика – це один з найважливіших предметів у шкільній програмі, адже вона наочно демонструє необхідність отримання прикладних знань для їх подальшого використання. Її вивчення формує здатність логічно й аналітично мислити, аналізувати інформацію, обґрунтовувати дії, критично оцінювати отримані результати, що формує навички послідовного й чіткого мислення. До того ж, математика є універсальною наукою, ми застосовуємо її щоденно в усіх сферах нашого життя – від побутових розрахунків до складних наукових досліджень. Розуміння та засвоєння цього предмета на високому рівні є надзвичайно важливим для формування всебічно розвиненої особистості, здатної досягати успіху в будь-якій сфері діяльності. Натомість ми живемо в геть іншій реальності, де не лише в Україні, а й за кордоном стрімко падає зацікавленість точними науками.

Результати дослідження PISA–2022 (Програма міжнародного оцінювання учнів) яскраво демонструють відмінність між рівнем знань учнів з математики. Порівняно з країнами ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку), де середні показники становлять 472 бали, середній бал українських школярів є лише 441. До того ж, цей показник з 2018 р. знизився на 12 балів. Очевидно, успішність з математики значно погіршується, причому 42 % учнів, згідно з даними, не досягли навіть базового рівня знань з цього предмета. Це свідчить про серйозні прогалини у викладанні математики та недостатню мотивацію учнів до її вивчення.

Без якісної математичної освіти майбутнє покоління матиме обмежені можливості, тому справді важливо навчати по-новому, щоб не досягнути критичного рівня знань в учнів. Зокрема, використання інтерактивних методів на уроках математики пробуджує в дітей інтерес та допомагає руйнувати стереотип про “складну та нецікаву математику”. Причому такий підхід допомагає створити комфортні умови для навчання кожного, зважаючи на різний рівень знань учнів та їх темп засвоєння нового матеріалу.

З усього вищенаведеного виникає логічне запитання: чи зможе інтерактивне навчання замінити традиційне? Поняття “традиційне навчання” насамперед означає класно-урочну систему навчання, що виникла ще в XVII столітті на принципах дидактики, сформульованих чеським педагогом Яном Амосом Коменським, і яка до сьогодні є найпопулярнішою у школах світу. Головною метою такого навчання є формування системи знань школярів, а роль вчителя при цьому полягає в переданні інформації учням. Раніше така система навчання задовольняла суспільні потреби, тож активно застосовувалася у сфері освіти. Натомість зараз традиційні методи втрачають свою актуальність, оскільки, як уже було зазначено, очікувані результати навчання значно відрізняються від тих, що були колись.

Інтерактивний підхід є більш орієнтованим на особистісний розвиток учнів і формування важливих життєвих навичок, цінностей, тоді як традиційний – спрямований на засвоєння необхідного матеріалу. Проте варто розуміти, що не всі традиційні методи можна замінити, без деяких обійтися просто неможливо. Навіть на сучасному уроці завжди будуть актуальними такі звичні методи, як розповідь, пояснення, бесіда, робота з підручником чи самостійна робота. Важливо вміло поєднати традиційні та інноваційні методи навчання, щоб зробити урок не тільки цікавим, а й ефективним.

Інтерактивних методів зараз існує чимало, наприклад, Пометун О. І. у своїх працях згадує близько 100 інтерактивних прийомів для застосування на різних уроках. Актуальними та популярними інтерактивами, які активно застосовують освітяни, є такі: “Мозковий штурм”, “Мікрофон”, “Круги Ейлера”, “Джепарді”, “Коло ідей”, “Два–чотири–всі разом”, “Асоціативний кущ”, “Незакінчені речення”, “Акваріум”, “Круглий стіл”, “Ромашка Блума”, “Рефлексійний лист”, “Фішбоун” та ін. Цікаво те, що цей список не є вичерпним

і кожен педагог може придумати та використовувати свої методи, зважаючи на необхідні цілі.

Сучасний урок – це урок, на якому відбувається не тільки процес навчання, а й розвитку та виховання. Такий підхід відповідає концепції Нової української школи, в якій роль вчителя порівняно з традиційною значно відрізняється. Вчитель уже не просто передає знання учням, а підтримує індивідуальні траєкторії розвитку кожного, надає поради та підтримку, забезпечує процес комунікації та спільного обговорення, супроводжує процес особистісного зростання учнів, орієнтуючи їх на практичне застосування знань. Узагальнюючи, виконує ролі “ментора”, “тьютора”, “фасилітатора”, “модератора”, “едвайзера”, “менеджера”, “наставника” та “лідера”. Такі зміни безпосередньо пов’язані з осучасненням навчального процесу та впровадженням нових підходів, які мають на меті вдосконалити якість української освіти.

Звичайно, кожен педагог хоче знати, чи подобається учням навчатися, наскільки добре вони засвоїли необхідний матеріал та чи підходять методи навчання, які безпосередньо застосовували на уроках. Дізнатися це вчитель може за допомогою зворотного зв’язку як елементу формувального оцінювання. Це чудова можливість відстежувати прогрес школярів і допомагати кожному вдосконалюватися та розвиватися. Основою зворотного зв’язку є рефлексія.

Рефлексія допомагає учням визначити власну продуктивність та активність роботи на всіх етапах уроку, підвищити ефективність навчання, оцінити корисність отриманих знань і вмінь. Виокремлюють три види рефлексії на уроці: емоційного стану, процесу навчання та результатів навчання. Багато вчителів не застосовують на своїх уроках рефлексію емоційного стану, хоча сьогодні вона є надзвичайно важливою та іноді більш потрібною учням, ніж аналіз змісту чи результатів навчання. Емоційний стан школярів безпосередньо впливає на їхню увагу, продуктивність та бажання працювати, тому важливо не ігнорувати цей аспект навчального процесу.

Не менш потрібною складовою будь-якого уроку є мотивація. Звичайно, зацікавити школярів не є простим завданням, а іноді для педагогів це є навіть певним викликом. У цьому випадку інтерактивні методи навчання сприяють формуванню внутрішньої мотивації, за якої кожен учень відчуває особисту зацікавленість у результаті. Саме процес захоплює учнів, а від цього в них з’являється бажання навчатися та активно працювати. Це особливо актуально під час вивчення математики, адже цей предмет потребує не лише логіки, а й постійної концентрації та послідовності. Для зацікавлення учнів на уроках математики можна використовувати різноманітні головоломки, загадки, математичні парадокси, життєві історії в контексті теми, математичні жарти, ребуси та багато іншого, що допоможе створити дружню атмосферу та стане передумовою ефективного процесу навчання.

Можна виокремити такі переваги інтерактивних методів навчання [1, 7, 8, 10, 12]:

- забезпечення активності та залученості учнів до освітнього процесу;
- формування навичок комунікації і соціалізації, вміння працювати в колективі;
- активізація пізнавальної діяльності школярів, їх мотивації та інтересу до навчання;
- створення умов для самовдосконалення та саморозвитку кожного учня;
- розвиток навичок логічного, критичного й аналітичного мислення;
- застосування зворотного зв'язку та рефлексії в процесі навчання;
- реалізація завдання не лише відтворити інформацію, а й застосовувати її.

Варто зазначити, що, попри значні переваги, застосування інтерактивних методів має певні недоліки, на які не всі педагоги звертають увагу у своїх працях та наукових дослідженнях. Серед можливих труднощів можна виокремити такі:

1. Необхідність високої кваліфікації вчителів, адже нерозуміння суті та недостатня кількість досвіду можуть значно вплинути на ефективність застосування такого підходу.
2. Відсутність технічного забезпечення чи його неналежний стан може ускладнити чи унеможливити використання інтерактивних платформ у навчальному процесі.
3. Організація інтерактивного навчального процесу потребує значних часових витрат, що може стати викликом для педагогів, в умовах обмеженого часового ресурсу як під час підготовки педагогів, так і на самому уроці.

Незважаючи на ризики та виклики, інтерактивні методи навчання потрібно продовжувати застосовувати задля успішного майбутнього школярів. Однозначно, такий підхід у викладанні є більш ефективним та цікавим за традиційний, тож його подальше використання допоможе відкрити нові можливості для розвитку творчості, ініціативності та співпраці в сучасному освітньому середовищі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У процесі дослідження інтерактивних методів навчання було з'ясовано, що вони є важливим аспектом сучасної української освіти, тому активно впроваджуються в контексті реформи "Нова українська школа". Проведений аналіз показав різноманітність класифікацій інтерактивних методів, що свідчить про багатогранність підходів до організації навчальної діяльності.

Виявлено, що застосування інтерактивних методів дає змогу формувати в учнів здатність до конструктивного діалогу та прийняття важливих рішень, сприяє розвитку компетентностей, формує здатність критичного мислення й розвиває ініціативність школярів. Інтерактиви допомагають зробити освітній процес більш цікавим, ефективним та особистісно орієнтованим, що є важливою складовою успішного навчання.

Водночас варто зауважити, що інтерактивне навчання не зможе повністю замінити традиційного, тож педагогам потрібно вміти вдало поєднувати різні підходи у викладанні задля досягнення бажаних освітніх цілей.

У процесі дослідження було приділено увагу таким етапам уроку, як мотивація та рефлексія. Показано, наскільки ці етапи є важливими та необхідними, зокрема для емоційного стану школярів. А також зосереджено увагу на ролі вчителя в освітньому процесі та організації навчальної діяльності.

Загалом можна зробити висновок про ефективність інтерактивних методів та їх доцільність застосування в контексті сучасної освіти, зокрема на уроках математики. Детальне ознайомлення з теоретичною складовою інтерактивного підходу створює підґрунтя для його практичного застосування.

Подальші наукові дослідження стосуються розгляду прикладів інтерактивних методів навчання на різних етапах уроків, аналізу їх застосування для конкретної теми з математики та для певної вікової групи учнів.

1. Антюшко Д. П., Володавчик В. С., Сєногонова Л. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : монографія. Харків : Вид-во Іванченка І. С., 2022. 189 с.

2. Д'юї Д. Досвід і освіта. Пер. Марії Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.

3. Компетентнісний підхід у навчанні. Офіційний сайт. URL: <https://nus.org.ua/2022/01/28/zo-take-kompetentnisnyj-pidhid-u-navchanni-vidpovidaye-derzhavna-sluzhba-yakosti-osvity/> (дата звернення: 06.10.2025).

4. Максимик К., Лавришин І. Використання інтерактивних навчальних платформ на уроках математики в закладах загальної середньої освіти. Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. 2025. Вип. 218. С. 164–168. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-164-168>.

5. Міністерство освіти і науки України. Нова українська школа. Офіційний сайт. URL: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 06.10.2025).

6. Нова українська школа: путівник для вчителя 5–6 класів : навч.-метод. посібник / за ред. А. Л. Черній ; відп. за вип. В. М. Салтишева. Рівне : РОППО, 2022. 168 с.

7. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : [Б. в.], 2007. 141 с.

8. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник. Київ : Вид-во А.С.К., 2004. 136 с.

9. Садурська Л. М., Коновальчук І. М. Інтерактивні технології в забезпеченні навчальної взаємодії учнів на уроках математики. Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу:

досвід, реалії, перспективи : зб. матеріалів Всеукр. з міжнар. участю наук.-практ. конф. (29 листопада 2022 року) / за заг. ред. І.В. Голубовської. Житомир : ФОП “Н. М. Левковець”, 2022. С. 115–118.

10. *Сиротенко Г. О.* Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків : Основа, 2003. 334 с.

11. *Скрипник М. І.* Інтерактивне навчання: основні поняття. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання. Бібліотека. Київ : Ред. загальнопед. газет, 2005. С. 30–44.

12. *Черненко О. В.* Інтерактивні методи навчання як дидактичний підхід до розвитку проєктної культури у майбутніх викладачів. Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. 2024. Вип. 215. С. 277–285. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-277-285>.

References

1. Antiushko, D. P., Volodavchyk, V. S., Sienohonova, L. I. (2022). *Interaktyvni metody navchannia u vyschij shkoli* [Interactive teaching methods in higher education]: monohrafiia. Kharkiv: Vydavnytstvo Ivanchenka I. S. [in Ukrainian].

2. D’iui, D. (2003). *Dosvid i osvita* [Experience and education]. Per. Marii Vasylechko. L’viv: Kal’variia [in Ukrainian].

3. *Kompetentnisnyj pidkhid u navchanni.* (2022). [Competency-based approach in education] [in Ukrainian].

4. Maksymyk, K., Lavryshyn, I. (2025). *Vykorystannia interaktyvnykh navchal’nykh platform na urokakh matematyky v zakladyakh zahal’noi seredn’oi osvity* [The use of interactive learning platforms in mathematics lessons in general secondary education institutions]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky*, 218, 164–168 [in Ukrainian].

5. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Nova ukrains’ka shkola.* (2025). [Ministry of Education and Science of Ukraine. New Ukrainian School] [in Ukrainian].

6. *Nova ukrains’ka shkola: putivnyk dlia vchytelia 5–6 klasiv* [New Ukrainian School: A Guide for Teachers of Grades 5–6]: navch.-metod. posibnyk (2022). Chernij A. L. (red.). Vidp. za vyp. V. M. Saltysheva. Rivne: ROIPPO.

7. Pometun, O. I. (2007). *Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia* [Encyclopedia of Interactive Learning]. Kyiv: [B. v.] [in Ukrainian].

8. Pometun, O. I. Pyrozhenko, L. V. (2004). *Suchasnyj urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [Modern lesson. Interactive teaching technologies]: nauk.-metod. posibnyk. Kyiv: Vyd-vo A.S.K. [in Ukrainian].

9. Sadurs’ka, L. M., Konoval’chuk, I. M. (2022). *Interaktyvni tekhnolohii v zabezpechenni navchal’noi vzaiemodii uchniv na urokakh matematyky* [Interactive technologies in ensuring effective interaction in mathematics lessons]. *Spetsyfika*

fakhovoi pidhotovky majbutnikh uchyteliv na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: dosvid, realii, perspektyvy: zb. materialiv Vseukr. z mizhnar. uchastiu nauk.-prakt. konf. (29 lystopada 2022 roku) Holubovs'ka I. V. (red.). Zhytomyr: FOP "N. M. Levkovets", 115–118 [in Ukrainian].

10. Syrotenko, H. O. (2003). Suchasnyj urok: interktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson: interactive teaching technologies]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].

11. Skrypnyk, M. I. (2005). Interaktyvne navchannia: osnovni poniattia. Ihry doroslykh. Interaktyvni metody navchannia [Interactive learning: basic concepts. Adult games. Interactive teaching methods]. Biblioteka. Kyiv: Red. zahal'noped. hazet, 30–44 [in Ukrainian].

12. Chernenko, O. V. (2024). Interaktyvni metody navchannia iak dydaktychnyj pidkhid do rozvytku proiektnoi kul'tury u majbutnikh vykladachiv [Interactive teaching methods as a didactic approach to developing project culture in future teachers]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 215, 277–285 [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 25.09.2025

доопрацьована 08.10.2025

прийнята до друку 25.10.2025

INTERACTIVE TEACHING METHODS IN MATHEMATICS LESSONS WITHIN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION

Kateryna Maksymyk¹, Nataliia Tlumach²

*Ivan Franko National University of Lviv,
Universytetska Str., 1, Lviv, Ukraine, UA-79000*

¹kateryna.maksymyk@lnu.edu.ua;

²nataliia.tlumach@lnu.edu.ua

The article highlights the issue of integrating interactive teaching methods into the modern educational space. It also analyzes the specifics and mechanisms of their effective application directly in mathematics lessons. The relevance of the problem is determined by the necessity to modernize the learning process. This involves introducing certain changes, particularly in teaching methodology, and shifting from passive forms to active, action-oriented ones. The authors of the article view the interactive approach as a key tool for bridging the gap between academic knowledge and practical life competencies. They provide classifications of interactive teaching methods and define the essence of the interactive approach. This

methodology relies on subject-subject interaction, dialogue, and joint knowledge construction. It fundamentally differs from the traditional model of one-way knowledge transfer, or the subject-object interaction scheme, by placing the student at the center of the cognitive process.

The works of both Ukrainian and foreign educators, who examine this issue in various contexts, are analyzed. Particular attention is paid to international educational quality studies, the results of which clearly confirm the existence of a gap in Ukrainian education between the level of mastering mathematical knowledge and the ability to apply it to solve real, non-standard tasks, which directly substantiates the necessity of modernizing the educational process.

The authors substantiate the expediency and effectiveness of using interactive methods in mathematics lessons within the context of implementing the “New Ukrainian School” (NUSh) reform, which is aimed at creating a high-quality educational environment where students will acquire not only academic knowledge but also develop skills, practical proficiencies, and universal values. Furthermore, the focus is placed on the specifics of teacher-student interaction during the learning process, as well as the stages of motivation and reflection. This study shows the advantages of the interactive approach and specific difficulties regarding its implementation.

The findings determine that interactive teaching methods positively influence students’ cognitive qualities, creativity, and initiative. A comparative analysis of interactive and traditional approaches demonstrates that a successful combination of both will best enhance the quality of Ukrainian education.

Keywords: lesson, mathematics, interactive methods, approach, learning, educational process.

КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З КІОКУШИН КАРАТЕ

Богдан Шуть

*Національний університет “Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка”,
проспект Віталія Грицаєнка, 24, Полтава, Україна, UA–36011
bogdan.shut04@gmail.com*

Обґрунтовано компонентний склад готовності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до організації та проведення занять з кіокушин карате. Визначено, що професійна готовність у цій сфері є багатокомпонентним інтегральним утворенням, яке містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Проаналізовано наукові підходи до трактування сутності підготовки та готовності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту, що дало змогу виокремити основні аспекти професійної компетентності майбутніх тренерів і педагогів у галузі єдиноборств. Розкрито роль мотиваційно-ціннісного компонента як чинника професійної спрямованості й усвідомлення соціальної значущості занять з кіокушин карате; когнітивного – як основи засвоєння спеціальних знань і методик; діялісного – як практичної реалізації умінь і навичок; рефлексивного – як засобу критичного осмислення досвіду та професійного самовдосконалення. Обґрунтовано, що саме взаємодія та взаємозумовленість зазначених компонентів забезпечують цілісність професійної готовності, її ефективність і результативність у практиці тренерської діяльності. Такий підхід дає можливість розглядати готовність не як сукупність ізольованих елементів, а як інтегральну систему. Узгоджене функціонування компонентів створює умови для формування високого рівня професійної компетентності, що проявляється у здатності тренера ефективно організовувати навчально-тренувальний процес, досягати стабільних результатів у підготовці спортсменів і забезпечувати їхній гармонійний розвиток. Особливу увагу приділено специфіці кіокушин карате, де поєднання технічної, тактичної, фізичної та психологічної підготовки спортсмена вимагає від тренера високого рівня компетентності. Результати дослідження свідчать, що цілісний підхід до професійної готовності майбутніх тренерів з кіокушин карате сприяє не лише ефективності навчально-тренувального процесу, а й гармонійному розвитку особистості спортсменів, формуванню в них морально-вольових якостей, самодисципліни та мотивації до самовдосконалення.

Ключові слова: професійна готовність, компонентний склад, кіокушин карате, навчально-тренувальний процес.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку фізичної культури і спорту в Україні характеризується зростанням суспільного інтересу до

єдиноборств як важливого засобу фізичного, морального та духовного виховання молоді. Одним із найпопулярніших видів бойових мистецтв є кіокушин карате, що поєднує високий рівень фізичних навантажень, специфічну техніко-тактичну підготовку та формування особистісних якостей спортсмена. Водночас підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до організації та проведення занять з цього виду єдиноборств потребує не лише ґрунтовних знань і навичок, а й сформованої професійної готовності, яка охоплюватиме необхідний компонентний склад для якісної й ефективної організації зазначених занять.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлюється необхідністю цілісного аналізу й уточнення компонентного складу готовності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до організації та проведення занять з кіокушин карате, що сприятиме підвищенню рівня їх професійної компетентності та розвитку спортивної галузі загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри наявність значної кількості наукових досліджень, присвячених проблемам професійної підготовки у сфері фізичної культури і спорту А. Абдуллаєва, І. Асаулюк, О. Базильчук, Н. Белікова, Ю. Дутчак, Т. Круцевич, Ю. Лянной, Н. Міцкевич, О. Носко, А. Огнистого, О. Отравенко, Є. Павлюк, Є. Приступи, І. Ребар, О. Солтик, Т. Чопик, О. Шиян та інших, питання готовності майбутніх фахівців до організації та проведення занять з кіокушин карате залишається недостатньо розкритим. Існує потреба у визначенні та науковому обґрунтуванні компонентного складу такої готовності, що дасть змогу удосконалити освітній процес, адаптувати його до сучасних вимог і забезпечити ефективну підготовку фахівців, здатних якісно організовувати навчально-тренувальні заняття з кіокушин карате.

Мета дослідження. Метою дослідження є обґрунтування та визначення компонентного складу готовності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до організації та проведення навчально-тренувальних занять з кіокушин карате, розкриття їх змісту, структури та взаємозв'язків.

Виклад основного матеріалу. Аналіз і систематизація наукової літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців різних наукових галузей дали можливість налагодити взаємозв'язок професійної діяльності фахівця з процесом його підготовки та станом готовності до її здійснення. Він проявляється у наступності та взаємозумовленості функцій цих педагогічних систем (підготовка є засобом формування готовності до діяльності, готовність є результатом і показником якості підготовки та реалізується, перевіряється в діяльності; діяльність є метою підготовки й водночас виконує функції її регулювання й корекції) [1, с. 4].

На думку І. Бургуна, виділено психологічну, теоретичну та практичну готовності. Психологічна готовність характеризується наявністю в особистості інтересу та потреб; сформованістю мотивів і позитивного ставлення до певного

виду діяльності, життєвих цінностей. Теоретична готовність наявна в сукупності знань про діяльність і способи її реалізації: методологічні та спеціальні знання; знання про властивості конкретного виду діяльності. Практична готовність характеризується здатністю особистості налаштувати себе для виконання діяльності, сформованістю певних умінь (управлінських, інформаційних, інтелектуальних, комунікативних) [3]. Нам близька така інтерпретація, оскільки вона розглядає готовність як багатовимірне утворення, що поєднує в собі мотиваційно-ціннісні, когнітивні, діяльнісні, рефлексивні компоненти. У контексті підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту, зокрема тренерів і педагогів, така структура допомагає чітко визначити напрями формування професійної компетентності, звертати увагу на психологічні установки, рівень засвоєння спеціальних знань і ступінь практичної майстерності.

Професійну підготовку в українській педагогічній енциклопедії визначено як "... сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією". У контексті підготовки майбутніх вчителів С. Гончаренко дає таке формулювання поняття: "професійна готовність студента – це інтегративна особистісна якість і істотна передумова ефективності діяльності після закінчення ВНЗ". На думку вченого, професійна готовність є багатокомпонентною психологічною структурою та як професійно важлива якість особистості інтегрує у собі мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий і оцінковий елементи [5].

Таке трактування, на нашу думку, відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, адже діяльність у цій галузі потребує не лише спеціальних знань і практичних навичок, а й сформованих ціннісно-мотиваційних установок, здатності до саморозвитку та рефлексії, вміння приймати відповідальні рішення в умовах тренувального чи освітнього процесу. Професійна готовність у галузі фізичної культури та спорту є показником сформованості особистості майбутнього тренера, який має забезпечувати ефективність навчально-тренувальної діяльності, сприяти розвитку фізичних і морально-вольових якостей вихованців й водночас підтримувати власну конкурентоспроможність на ринку праці.

Науковці С. Карасевич і М. Карасевич вважають, що підготовка майбутніх фахівців фізичної культури до тренерської діяльності – це "... спеціально спрямований процес вибіркового використання засобів фізичної культури і спорту для формування у майбутніх фахівців системи професійних знань; оволодіння необхідним комплексом педагогічних умінь, орієнтованих на фізкультурно-спортивну роботу та спрямованих на відновлення психофізіологічної працездатності і розваги вихованців; вдосконалення їх особистості в процесі самодіяльних ініціатив" [6].

Розглянемо більш детально пропонувані науковцями компоненти готовності, з метою обґрунтування та визначення компонентного складу готовності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до організації та проведення навчально-тренувальних занять з кіокушин карате.

Науковець А. Богатов у своїй праці зазначив, що "... мотиваційно-ціннісний компонент виражається в усвідомленні ціннісного ставлення до діяльності, яка спрямована на зміцнення та збереження здоров'я, формування здоров'язбержувального освітнього середовища. Для оцінки рівнів сформованості підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбержувальної професійної діяльності за мотиваційно-ціннісним компонентом, обрано ціннісний критерій, що містив об'єктивне уявлення про мотивацію майбутнього учителя фізичної культури до професійної діяльності, спрямованої на формування здоров'язбержувального освітнього середовища; настанови на дотримання цінності здоров'я; позитивного ставлення до збереження здоров'я і учасників освітнього процесу, навчання їх культури здоров'я; позитивного ставлення до оволодіння прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями й навичками; настанови працювати за обраною професією, взаємодіяти з учасниками освітнього процесу тощо" [2, с. 69].

Нам близька думка науковця, адже ми вважаємо, що в майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до організації та проведення занять з кіокушин карате мотиваційно-ціннісний компонент полягає в усвідомленні соціальної та виховної значущості кіокушин карате як засобу фізичного, морального та духовного розвитку особистості; стійкої мотивації до професійної діяльності у єдиноборствах, орієнтації на формування в учнів дисципліни, самоконтролю та здорового способу життя; ціннісному ставленні до безпеки та здоров'я вихованців, прагненні створити умови для їхнього гармонійного розвитку та попередження травматизму; позитивному ставленні до педагогічної та тренерської діяльності у кіокушин карате, прагненні підвищувати власну майстерність, застосовувати сучасні методики навчання та виховання.

Переконані, що, крім мотиваційно-ціннісного компонента, важливим елементом у структурі готовності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту є когнітивний компонент, що відображає рівень сформованості системи знань, необхідних для організації та проведення навчально-тренувальних занять.

Науковиця І. Крохмаль у своїй праці зазначає, що "... когнітивний компонент професійної готовності об'єднує сукупність знань про сутність і специфіку обраної професійної діяльності, а також комплекс умінь і навичок, отриманих під час навчання, саме тих, що будуть застосовані у структурі власної професійної діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок майбутнього фахівця" [8, с. 42].

Варто наголосити, що когнітивний компонент визначає не лише рівень засвоєння теоретичного матеріалу, а й здатність майбутнього фахівця фізичної культури і спорту критично осмислювати отримані знання, інтегрувати їх у власну професійну діяльність та адаптувати до конкретних педагогічних і тренувальних умов. Наявність сформованого когнітивного компонента забезпечує здатність правильно організовувати навчально-тренувальний процес, застосовувати науково обґрунтовані методики, прогнозувати результати та вчасно коригувати діяльність. Крім того, він сприяє розвитку професійного мислення, аналітичних умінь і здатності до самостійного прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, що є надзвичайно важливим у роботі тренера чи педагога.

Водночас цей компонент тісно пов'язаний із мотиваційно-ціннісним, адже саме ціннісні орієнтації та професійна мотивація визначають, як і з якою метою здобуті знання та вміння будуть реалізовані у практичній діяльності. У кіокушин карате значення такого взаємозв'язку особливо велике, оскільки тренер не лише передає технічні прийоми та тактичні схеми, а й формує у вихованців дисципліну, силу волі та готовність долати труднощі. Саме мотиваційно-ціннісна складова у поєднанні з когнітивною, діяльнісною та рефлексивною забезпечує не лише формування технічної майстерності спортсменів, а й розвиток їх особистісних якостей, що є невід'ємною частиною цілісного виховного процесу в карате.

Учений О. Вовк звертає увагу, що "...центральним актом когнітивного (пізнавального) процесу (переробки інформації та психічної регуляції) є ухвалення рішення, вирішення оригінальних завдань, у тому числі й тих, що стосуються гуманістичного вирішення проблемних ситуацій" [4, с. 131]. На наш погляд, це підкреслює важливість когнітивного компонента у професійній діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, адже процес прийняття рішень у навчально-тренувальній та виховній роботі потребує не лише знань і навичок, а й умінь творчо мислити, своєчасно реагувати на зміни й орієнтуватися на гуманістичні цінності у взаємодії з вихованцями. Саме поєднання інтелектуальної гнучкості, критичного аналізу та ціннісних орієнтацій формує основу для ефективної професійної підготовки.

У галузі фізичної культури і спорту когнітивний компонент забезпечує майбутнього фахівця системою знань щодо методики й організації навчально-тренувального процесу, тоді як діяльнісний допомагає реалізувати ці знання на практиці, відпрацьовуючи технічні й тактичні дії, педагогічні прийоми й управлінські рішення. Їхній взаємозв'язок є ключем до формування високого рівня професійної готовності.

На думку Д. Супрун, основними положеннями діяльнісного підходу є принцип єдності свідомості та діяльності, а також принцип інтеріоризації – екстеріоризації. Згідно з першим із них, саме діяльність зумовлює формування в людини всіх психічних процесів і свідомості, які, своєю чергою, є регуляторами

діяльності та створюють умови для її подальшого вдосконалення. Залучення суб'єкта до діяльності приводить до об'єднання численних і різних за складністю її компонентів у функціональну психологічну систему. При цьому індивідуальні якості, з яких складається остання, під впливом її вимог розвиваються, набуваючи рис оперативності та пристосованості. Особливого значення має принцип інтеріоризації–екстеріоризації. Він характеризує механізм засвоєння особистістю суспільно-історичного досвіду [10, с. 136].

У процесі підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту знання не засвоюються ізольовано, а інтегруються у безпосередню практичну діяльність: проведення занять, організацію тренувального процесу, педагогічну практику. Це дає можливість формувати не лише інтелектуальну основу, а й професійні уміння, які спрямовують діяльність у реальних умовах спортивної та освітньої практики.

У процесі інтеріоризації зовнішні дії перетворюються на внутрішні психічні структури – знання, навички. Натомість екстеріоризація означає втілення цих внутрішніх знань у зовнішню діяльність: студенти починають самостійно планувати тренувальні заняття, підбирати оптимальні методики, приймати педагогічні рішення відповідно до конкретних умов і потреб вихованців.

У кіокушин карате цей процес має особливе значення, адже кожен технічний елемент спочатку засвоюється як зовнішня дія під керівництвом тренера, а згодом переходить у когнітивні здібності спортсмена. На етапі екстеріоризації знання й уміння проявляються у здатності самостійно застосовувати техніко-тактичні елементи у поєдинку, адаптувати стиль ведення бою до суперника, коригувати власні дії в реальних умовах спортивного змагання. Отже, інтеріоризація й екстеріоризація в кіокушин карате забезпечують не лише формування технічної майстерності, а й розвиток рефлексивності, вольових якостей та професійної самостійності майбутнього тренера.

Таким чином, діяльнісний підхід у підготовці фахівців фізичної культури і спорту забезпечує органічний взаємозв'язок когнітивного й практичного компонентів професійної готовності. Реалізація принципів єдності свідомості та діяльності, а також інтеріоризації–екстеріоризації допомагає сформувати у студентів цілісну систему знань, умінь і навичок, які інтегруються у професійну діяльність, забезпечуючи ефективність майбутньої роботи тренера чи педагога.

Діяльнісний компонент відображає практичну реалізацію знань, умінь і навичок у процесі організації та проведення навчально-тренувальних занять. Водночас подальший розвиток професійної компетентності потребує здатності майбутнього фахівця осмислювати власний досвід, оцінювати результативність діяльності та визначати шляхи її вдосконалення. З нашої точки зору, логічним доповненням діяльнісного компонента є рефлексивний компонент, який забезпечує критичний аналіз і професійне самовдосконалення.

Чимало науковців у структурі підготовки майбутніх фахівців виділяють рефлексивний компонент, науковиця І. Княжева зазначає, що "... рефлексивно-оцінний компонент методичної культури майбутнього викладача ВНЗ передбачає наявність здатності здійснювати аналіз і оцінювання ефективності власних професійних дій. Це дозволяє формувати, розкривати і реалізовувати можливості майбутнього викладача вищої школи; прогнозувати, проектувати, здійснювати й аналізувати власну професійну і квазіпрофесійну діяльність. Показниками рефлексивно-оцінного компоненту вважаємо рефлексивність, здатність аналізувати продукти власної діяльності, здатність до самопізнання і саморозвитку" [7, с. 137].

У своєму дослідженні Т. Плачинда наголошує: "Важливим є сформувати у майбутніх фахівців навички професійної рефлексії з метою застосування їх у подальшій професійній діяльності. Рефлексивні здібності забезпечують умови для саморозвитку особистості, її самокорекції та творчої самореалізації, сприяють зростанню професійної майстерності й оволодінню новими знаннями зі спеціальності. Рефлексивна готовність виражена в ступені узагальненості й конкретизації механізмів самопізнання, саморозвитку та самореалізації особистості. Показником рефлексивної готовності слугує активність особистості в різних умовах і ситуаціях із їх перетворювання" [9, с. 71].

Варто зазначити, що у галузі фізичної культури та спорту рефлексивний компонент набуває особливого значення, оскільки діяльність тренера передбачає не лише організацію навчально-тренувального процесу, а й постійне оцінювання його результативності, внесення коректив у методику занять, визначення оптимальних шляхів підвищення ефективності підготовки спортсменів. Рефлексивність у цьому контексті проявляється у вмінні тренера аналізувати власні педагогічні рішення, бачити сильні та слабкі сторони застосованих методів, прогнозувати їхній вплив на розвиток фізичних і психологічних якостей вихованців.

Крім того, рефлексивний компонент сприяє розвитку здатності до самопізнання і професійного самовдосконалення майбутнього фахівця. Завдяки цьому тренер не лише формує індивідуальний стиль педагогічної діяльності, а й підвищує рівень професійної компетентності, що, своєю чергою, позитивно позначається на результатах вихованців і загальній ефективності освітньо-тренувального процесу.

У кіокушин карате рефлексивність проявляється як у діяльності тренера, так і у практиці спортсмена. Тренер повинен уміти аналізувати ефективність використаних методичних підходів, визначати сильні та слабкі сторони технічної і тактичної підготовки вихованців, коригувати тренувальний процес відповідно до їхнього рівня та індивідуальних особливостей. Для спортсмена ж рефлексивний компонент є важливим у контексті самоаналізу власних дій під час виконання ката чи участі у куміте, що дає змогу бачити помилки,

усвідомлювати причини успіху або невдачі та виробляти стратегії подальшого вдосконалення.

Отже, рефлексивність є невід'ємною складовою готовності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до професійної діяльності, забезпечуючи їхню здатність до критичного осмислення власного досвіду та пошуку шляхів його вдосконалення.

На наше переконання, компоненти формування готовності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту доцільно розглядати як інтегральну систему взаємопов'язаних складових, кожна з яких відображає певний аспект професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вивчення наукових джерел дає підстави стверджувати, що готовність майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до організації та проведення занять з кіокушин карате варто розглядати як цілісне багатокomпонентне утворення. Вона інтегрує в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти, які перебувають у взаємозв'язку та взаємодоповнюють один одного, забезпечуючи формування високого рівня професійної компетентності майбутніх тренерів і педагогів.

Мотиваційно-ціннісний компонент визначає спрямованість особистості майбутнього тренера, його професійну мотивацію та ціннісне ставлення до занять з єдиноборств як засобу фізичного, морального та духовного розвитку вихованців.

Когнітивний компонент відображає рівень сформованості системи знань щодо методики, організації та змісту навчально-тренувального процесу в кіокушин карате, а також здатність застосовувати їх у практичній діяльності.

Діяльнісний компонент забезпечує практичну реалізацію отриманих знань і навичок у проведенні занять, організації тренувань, формуванні технічної й тактичної майстерності спортсменів.

Рефлексивний компонент є підґрунтям для критичного осмислення професійних дій, корекції педагогічних рішень, самопізнання та самовдосконалення тренера, що сприяє підвищенню ефективності навчально-тренувального процесу.

Єдність і взаємозв'язок зазначених компонентів формують цілісну систему професійної готовності, що забезпечує ефективність підготовки майбутніх тренерів до діяльності у кіокушин карате.

Перспективи подальших досліджень у напрямі формування готовності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до організації та проведення занять з кіокушин карате доцільно є уточненням критеріїв та показників сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів, що дасть можливість більш об'єктивно та всебічно оцінити рівень професійної підготовки студентів.

1. *Белікова Н.* Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2012. 586 с.

2. *Богатов А.* Компоненти і критерії підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до формування здоров'язбережувального середовища. Наука і освіта : наук.-практ. журнал. 2016. № 1. С. 67–72.

3. *Бургун І.* Розвиток загальнонавчальних умінь учнів основної школи в контексті компетентнісного підходу до навчання фізики : навч.-метод. посібник. Херсон. нац. техн. ун-т, 2014. 420 с.

4. *Вовк О.* Основні характеристики когнітивного компонента готовності студентів до гуманістичного вирішення ситуацій морального вибору. Молодий вчений. 2015. № 10. С. 130–133.

5. *Гончаренко С.* Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доповн. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

6. *Карасевич С., Карасевич М.* Професійна готовність майбутніх фахівців фізичної культури до тренерської діяльності. World Journal. 2023. Вип. 22-04-064. С. 65–70.

7. *Княжева І.* Педагогічна рефлексія як чинник професійного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2019. № 2. С. 135–139.

8. *Крохмаль І.* Когнітивний компонент професійної готовності майбутнього фахівця з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Sciences of Europe. 2018. Vol. 3. С. 40–44.

9. *Плачинда Т.* Професійна рефлексія як умова становлення майбутнього фахівця. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / гол. ред. З. П. Бакум. Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ “Криворізький національний університет”: ТОВ НВП “Інтерсервіс”. 2015. Вип. 45. С. 69–72.

10. *Супрун Д.* Операційно-діяльнісний компонент професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2017. № 7 (71). С. 134–149.

References

1. Bielikova, N. (2012). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky majbutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii do zdorov'iazberezhual'noi diial'nosti [Theoretical and methodological foundations of training future specialists in physical rehabilitation for health-preserving activities]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Luts'k [in Ukrainian].

2. Bohatov, A. (2016). Komponenty i kryterii pidhotovlenosti majbutnikh uchyteliv fizychnoi kul'tury do formuvannia zdorov'iazbezhuval'noho seredovyscha [Components and criteria of preparedness of future physical education teachers for the formation of a health-preserving environment. *Nauka i osvita: nauk.-prakt. zhurnal*, 1, 67–72 [in Ukrainian].

3. Burhun, I. (2014). Rozvytok zahal'nonavchal'nykh umin' uchniv osnovnoi shkoly v konteksti kompetentnisnogo pidkhodu do navchannia fizyky [Development of general learning skills of secondary school students in the context of the competence-based approach to teaching physics]: navch.-metod. posibnyk. Kherson. nats. tekhn. un-t [in Ukrainian].

4. Vovk, O. (2015). Osnovni kharakterystyky kohnityvnoho komponenta hotovnosti studentiv do humanistychnoho vyrishennia sytuatsij moral'noho vyboru [Main characteristics of the cognitive component of students' readiness for the humanistic resolution of situations of moral choice]. *Molodyj vchenyj*, 10, 130–133 [in Ukrainian].

5. Honcharenko, S. (2011). Ukrains'kyj pedahohichnyj entsyklopedychnyj slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Vyd. druhe, dopovn. i vypr. Rivne: Volyns'ki oberehy [in Ukrainian].

6. Karasievych, S., Karasievych, M. (2023). Profesijna hotovnist' majbutnikh fakhivtsiv fizychnoi kul'tury do treners'koi diial'nosti [Professional readiness of future specialists in physical education for coaching activities]. *World Journal*, 22-04-064, 65–70 [in Ukrainian].

7. Kniazheva, I. (2019). Pedahohichna refleksiiia iak chynnyk profesijnogo stanovlennia majbutnikh vykhovateliv zakladiv doshkil'noi osvity [Pedagogical reflection as a factor of professional formation of future preschool education teachers]. *Naukovyj visnyk Mykolaivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Pedahohichni nauky*, 2, 135–139 [in Ukrainian].

8. Krokhmal', I. (2018). Kohnityvnyj komponent profesijnoi hotovnosti majbutn'oho fakhivtsia z informatsijnoi, bibliotechnoi ta arkhivnoi spravy [Cognitive component of professional readiness of a future specialist in information, library and archival science]. *Sciences of Europe*, 3, 40–44 [in Ukrainian].

9. Plachynda, T. (2015). Profesijna refleksiiia iak umova stanovlennia majbutn'oho fakhivtsia [Professional reflection as a condition for the formation of a future specialist]. *Pedahohika vyschoi ta seredn'oi shkoly: zb. nauk. prats' / hol. red. Z. P. Bakum. Kryvoriz'kyj pedahohichnyj instytut DVNZ "Kryvoriz'kyj natsional'nyj universytet": TOV NVP "Interservis"*, 45, 69–72 [in Ukrainian].

10. Suprun, D. (2017). Operatsijno-diial'nisnyj komponent profesijnoi pidhotovky psykholohiv u haluzi spetsial'noi osvity [The operational and activity-based component of professional training of psychologists in special education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsijni tekhnolohii: nauk. zhurnal. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka*, 7 (71), 134–149.

Стаття: надійшла до редколегії 31.10.2025

доопрацьована 08.11.2025

прийнята до друку 15.11.2025

**COMPONENT STRUCTURE OF READINESS DEVELOPMENT
IN FUTURE PHYSICAL EDUCATION SPECIALISTS TO ORGANIZE
AND CONDUCT KYOKUSHIN KARATE TRAINING**

Bohdan Shut

*National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic",
Vitaliia Hrytsaienko Avenue, 24, Poltava, Ukraine, UA-36011
bogdan.shut04@gmail.com*

The article substantiates the component structure of future Physical Education specialists' readiness to the organize and conduct Kyokushin karate training sessions. It is determined that professional readiness in this field is a multicomponent integral formation that includes motivational-value, cognitive, activity-based, and reflective components. Scientific approaches to interpreting the essence of training and readiness of future specialists in physical culture and sports have been analyzed, which made it possible to identify the key aspects of forming the professional competence of future coaches and teachers in martial arts.

This study reveals the role of the motivational-value component as a factor in professional orientation and the recognition of the social significance of Kyokushin Karate sessions. The cognitive component serves as the foundation for mastering specialized knowledge and methodologies, while the activity-based component ensures the practical implementation of skills and abilities. Additionally, the reflective component acts as a tool for critically analyzing experience and achieving professional self-improvement.

The research substantiates that the interaction and interdependence of these components ensure the integrity, efficiency, and effectiveness of professional readiness in coaching practice. Such an approach makes it possible to consider readiness not as a set of isolated elements but as an integral system. The coordinated functioning of the components creates the conditions for forming a high level of professional competence, manifested in the coach's ability to effectively organize the training process, achieve stable results in athlete preparation, and ensure their harmonious development. Particular attention is paid to the specificity of Kyokushin karate, where the combination of technical, tactical, physical, and psychological training of the athlete requires a high level of coach competence. The results of the study indicate that a holistic approach to the formation of professional readiness of future Kyokushin karate coaches contributes not only to the effectiveness of the training process but also to the harmonious development of athletes' personalities, the formation of their moral and volitional qualities, self-discipline, and motivation for self-improvement.

Keywords: professional competence, component structure, Kyokushin karate, training process.

ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ольга Галюка¹, Яна Колядич²

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005*

¹olha.halyuka@lnu.edu.ua;

²yana.koliadych@lnu.edu.ua

Розглянуто актуальність формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи в умовах сучасного глобалізованого світу та інтенсивного розвитку інформаційних технологій, що зумовлює зростання міжкультурної взаємодії та потребу у розвитку ключових компетентностей для ефективної соціалізації. Проаналізовано нормативно-правові документи, зокрема Закони України “Про освіту” (2017) та “Про повну загальну середню освіту” (2020), Державний стандарт початкової освіти (2018) та типові освітні програми, а також сучасні підручники для 1–4 класів. Визначено, що соціокультурна компетентність не визначена як окрема категорія у Державному стандарті, однак її формування реалізується через завдання різних освітніх галузей та спрямоване на розвиток міжкультурної комунікації, поваги до культурної спадщини, національної ідентичності, толерантності та громадянської активності учнів. Проведено аналіз сучасних підручників з мовно-літературної, природничої, соціальної та здоров’язбережувальної, мистецької галузей, у якому виявлено наявність соціокультурного компонента через тексти, ілюстрації та практичні вправи, спрямовані на ознайомлення з культурною спадщиною України, традиціями інших народів та формування соціокультурної компетентності. Водночас зазначено фрагментарність міжпредметної інтеграції, недостатню системність та обмежену орієнтацію на практичну діяльність учнів у соціальному середовищі. Визначено необхідність подальшого вдосконалення навчальних матеріалів та розроблення методичних підходів, що забезпечать комплексне впровадження соціокультурного компонента у всі освітні галузі початкової школи, розвиток міжкультурного діалогу, громадянської активності та комунікативних умінь учнів у сучасному глобалізованому суспільстві. Результати дослідження можуть бути використані для удосконалення навчально-методичних матеріалів та формування компетентнісного потенціалу Нової української школи.

Ключові слова: компетентнісний підхід, цінності, інтеграція, підручник, початкова школа, соціокультурна компетентність, зміст освіти, міжкультурна комунікація.

Постановка проблеми. У сучасному світі, що характеризується глобалізацією, інтенсивним розвитком інформаційних технологій і зростанням міжкультурної взаємодії, актуалізується необхідність формування в здобувачів освіти ключових компетентностей, які сприяють ефективній соціалізації. Однією

з таких є соціокультурна компетентність, що забезпечує здатність особистості діяти в полікультурному середовищі, дотримуючись принципів поваги, толерантності та культурного плюралізму.

Аналіз нормативно-правових документів, зокрема, Закону України “Про освіту” (2017) [8], Закону України “Про повну загальну середню освіту” (2020) [7], Державного стандарту початкової освіти (2018) [5], типових освітніх програм [16], а також сучасних підручників початкової школи, показує, що питання повноти відображення соціокультурної освітньої складової відповідно до державних освітніх вимог щодо розвитку ключових компетентностей учнів залишається актуальним.

Особливої важливості ця проблема набуває в умовах глобалізаційних трансформацій, реформування освіти та військової агресії проти України, коли зростає потреба у вихованні молодого покоління, здатного зберігати національні традиції, цінності та історичну пам'ять, водночас бути відкритим до міжкультурного діалогу та толерантності. Формування соціокультурної компетентності стає головним завданням початкової школи, адже сприяє усвідомленню власної ідентичності, взаємодії з іншими культурами та розвитку навичок мирного співіснування в умовах глобальних і локальних викликів.

Актуальним є пошук ефективних освітніх підходів, методів та прийомів, спрямованих на цілеспрямоване формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи, що стане фундаментом їхньої успішної соціалізації та інтеграції в сучасне соціокультурне середовище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання соціокультурної освіти та формування соціокультурної компетентності висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, ґрунтовні підходи до визначення змісту й структури цієї компетентності запропоновано у працях З. Бакума, О. Бирюк, Н. Бориско, Л. Вольнової, О. Жорнової, Ю. Кажана, В. Карпока, І. Кухарчука, С. Ніколаєвої, Н. Скляренко, Н. Скрипник, О. Пальчикової, Н. Ушакової, С. Шукліної. Вагомий внесок у розроблення теоретичних засад міжкультурної (соціокультурної) освіти зробили зарубіжні дослідники, зокрема J. Banks, D. Deardorff, P. Sahlberg, G. MacNaughton.

Дослідження І. Закір'янової, Л. Вольнової, О. Жорнової та І. Зимні присвячено вивченню соціокультурної компетентності у контексті мовної освіти, міжкультурної комунікації та професійної підготовки вчителів, що, вважаємо, сприяє розвитку теоретичних засад і практичних підходів у формуванні цієї компетентності в учнів початкової школи.

Низка досліджень (В. Вітюк, Н. Кухмай, М. Максимець, Є. Подольська) акцентує увагу на педагогічних умовах формування соціокультурної компетентності саме в учнів початкової школи. Проте багато з цих праць мають фрагментарний характер і не охоплюють комплексного підходу, що включає аналіз нормативної бази, змісту підручників, методів і форм роботи.

Більшість науковців розглядають соціокультурну компетентність у контексті вивчення іноземних мов або підготовки майбутніх учителів, що певною мірою звужує сферу її застосування. Проте у працях В. Вітюк, О. Коломіної, Є. Подольської простежується прагнення до переосмислення цієї компетентності в умовах загальної початкової освіти.

Незважаючи на наявність окремих теоретичних положень, відчуваємо потребу в узагальненні підходів та виробленні чіткої методичної бази змісту формування соціокультурної компетентності в здобувачів початкової освіти.

Мета статті – теоретичне обґрунтування сутності та змісту соціокультурної компетентності учнів початкової школи в контексті реалізації положень Державного стандарту початкової освіти, а також аналіз відображення соціокультурного компоненту в сучасних підручниках для 1–4 класів.

Виклад основного матеріалу. Визначальним документом, який регламентує освітній процес у початковій школі, є Державний стандарт початкової освіти (затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87, зі змінами, внесеними постановою КМУ від 24 липня 2019 року № 688), на основі якого побудовано типові освітні програми початкової освіти [16].

Метою початкової освіти, згідно зі Стандартом, є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [5]. Серед ціннісних орієнтацій виокремлено визнання унікальності кожної дитини, цінність дитинства, радість пізнання, розвиток вільної особистості, здоров'я, безпеку, людську гідність, шанування української культури та мови, формування активної громадянської позиції [16]. Крім того, документ виокремлює дев'ять освітніх галузей: мовно-літературну, математичну, природничу, технологічну, інформатичну, соціальну та здоров'язбережувальну, громадянську та історичну, мистецьку та фізкультурну [5].

У Державному стандарті початкової загальної освіти соціокультурну компетентність учнів не визначено як окрему категорію. Однак у документі зазначено, що освіта має забезпечувати розвиток особистості учня, зокрема через формування соціальної і культурної компетентностей. Зважаючи на те, що Державний стандарт "ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів", у ньому чітко визначено результативну складову змісту освіти [5].

У 2025 році Міністерство освіти і науки України розпочало громадське обговорення оновленої редакції Державного стандарту початкової освіти, де передбачено уточнення компетентнісного потенціалу кожної освітньої галузі, впорядкування вимог до результатів навчання, визначення орієнтирів оцінювання, посилення уваги до культурного різноманіття та потреб учнів з особливими освітніми потребами.

Підручники початкової школи є головним інструментом реалізації положень Державного стандарту, адже вони безпосередньо визначають, як саме закладені в нормативних документах компетентності та цінності втілюються в щоденній навчальній практиці. Саме через зміст, методичний апарат та ілюстративний матеріал підручників учні мають можливість засвоювати соціокультурні знання, розвивати міжкультурну комунікацію та формувати громадянську ідентичність.

Відповідно до вимог Стандарту, підручники мають містити завдання, що сприяють розвитку критичного мислення, уміння працювати в команді, розв'язувати проблеми, толерантно сприймати культурне різноманіття та проявляти повагу до інших. Важливо, щоб зміст і приклади, наведені у вправах, відображали національні традиції, культурну спадщину України та цінності демократичного суспільства [5].

Аналіз підручників з мовно-літературної, громадянської та історичної, природничої, мистецької галузей свідчить, що соціокультурний компонент зображено на різних рівнях. У підручниках з української мови та літературного читання значну увагу приділено текстам про українських митців, видатні історичні постаті, національні свята й обряди, зразки усної народної творчості. Це забезпечує формування національної ідентичності та виховання поваги до культурної спадщини.

Підручник “Українська мова. 3 клас” авторства М. Захарійчук (2020) побудовано за змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною та діяльнісною [8], що свідчить про інтеграцію соціокультурного змісту в освітньому процесі. У підручнику наявні тексти, прислів'я, приказки, легенди, які сприяють розвитку духовно-моральних якостей, емоційної та естетичної чутливості учнів, що відповідає вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти. Зокрема, у розділі “Слова. Лексичне значення слова” учні: розрізняють однозначні та багатозначні слова, досліджують власне українські слова та дізнаються історію іншомовних слів, порівнюють багатозначні слова й омоніми, читають і аналізують народні легенди та казки, дізнаються про особливості синонімів і антонімів. Такі завдання сприяють формуванню уявлень про культуру, традиції та мову українського народу.

У підручниках з української мови та читання для початкової школи соціокультурний компонент подано через тексти, що висвітлюють українських митців, історичні постаті, національні свята та обряди [1]. Це, своєю чергою, сприяє формуванню національної ідентичності та вихованню поваги до культурної спадщини. Наприклад, у підручнику “Українська мова та читання” для 4 класу (автори М. Вашуленко, С. Васильківська та С. Дубовик (2021)) на сторінці 168 наведено текст, присвячений українським митцям, що є частиною соціокультурного компонента навчального матеріалу [2].

Порівняння соціокультурних цінностей, передбачених у підручнику української мови для 4 класу [13], із переліком, запропонованим О. Кучерук,

показує, що в підручнику зображено всі шість груп цінностей: загальнолюдські, національні, громадянські, регіональні, сімейні та особистісні [11]. Водночас варто зазначити, що ці цінності репрезентовано обмеженою кількістю вправ, а більшість груп характеризується тематичною вузькістю. Так, серед національних цінностей найбільше уваги приділено поняттям “національність”, “нація”, “традиції”, “національна культура”, “визначні події”, наразі немає інформації про символи та обереги українського народу [13]. Регіональні цінності, такі як рідний край, любов до нього, регіональні традиції та видатні особистості, теж показано в обмеженому обсязі. Недостатньо висвітлено в підручнику й сімейні традиції та свята, а також особистісні цінності, що свідчить про потребу їх більш повного інтегрування в навчальний процес.

У підручниках інтегрованого курсу “Я досліджую світ” (автори Т. Гільберг, С. Тарнавська та інші, 1–4 класи) простежується прагнення поєднати навчання з практичним досвідом учнів, зокрема через завдання, пов’язані з родинними традиціями, екологічною поведінкою, культурними надбаннями різних регіонів України [4]. Водночас автори вводять теми, присвячені міжнародним святам, видатним діячам інших країн, що сприяє вихованню толерантності та глобальної свідомості.

У контексті вивчення інтегрованого курсу “Я досліджую світ” для 3 класу автори розробили вправи, що безпосередньо пов’язані з соціокультурною спадщиною [3]. Зокрема, в діагностичній роботі на тему “Моя культурна спадщина” учням запропоновано завдання, спрямовані на усвідомлення власного культурного контексту та його цінності (діагностувальна робота “Моя культурна спадщина”, інтегрований курс “Я досліджую світ”, 3 клас) [4].

У підручнику “Я досліджую світ” для 3 класу (Жаркова, 2020) учням запропоновано розповісти про сімейні традиції, порівняти їх із традиціями друзів та створити ілюстрацію до однієї з них [6, с. 33]. Завдання сприяє формуванню соціокультурної компетентності шляхом поєднання особистісного досвіду з міжкультурним обміном. Урок “Історія та традиції рідної школи” пропонує учням усвідомити й обговорити шкільні традиції – проведення свят, творчі заходи, ярмарки, концерти, змагання – що сприяє формуванню шкільної та громадянської ідентичності. Інший приклад – робота з темою “Пам’ятні події та народні свята України”, де учні готують повідомлення про історію, звичаї та традиції державного свята і презентують їх у класі, що підтримує розвиток національної свідомості та мовленнєвої компетентності.

У підручниках мистецької освітньої галузі (музичне та образотворче мистецтво) проведено баланс між ознайомленням із творами українських митців і знайомством з культурними зразками інших народів, що дає змогу учням не лише розширювати культурний світогляд, а й знаходити спільні цінності у творах різних епох і культур [12, 15].

Заразом аналіз засвідчує певні проблемні аспекти. Зокрема, у деяких підручниках міжпредметна інтеграція соціокультурного компонента реалізована

фрагментарно, без достатньої системності. Часто немає чіткого зв'язку між матеріалами різних освітніх галузей у контексті формування єдиної ціннісної картини світу. Крім того, іноді бракує завдань, що передбачають активну діяльність учнів у соціальному середовищі (проекти, дослідження, участь у громадських ініціативах).

Отже, підручники початкової школи загалом відображають положення Державного стандарту у сфері соціокультурного змісту, проте потребують подальшого вдосконалення з погляду інтеграції, системності та орієнтації на практичну діяльність учнів, що має особливе значення в умовах реалізації Концепції Нової української школи [10], яка передбачає формування не лише академічних знань, а й життєвих компетентностей та цінностей, необхідних для успішної соціалізації в сучасному суспільстві.

Таким чином, аналіз нормативних документів та сучасних підручників початкової школи засвідчує, що соціокультурний зміст освіти в Україні орієнтований на формування гармонійно розвиненої, культурно свідомої та соціально відповідальної особистості. Державний стандарт початкової освіти визначає ключові компетентності, цінності та напрями інтеграції національних і загальнолюдських цінностей, що закладають основу для розвитку громадянської позиції, толерантності та міжкультурної комунікації учнів початкової школи.

Підручники початкової школи, зокрема з мовно-літературної, інтегрованої та мистецької галузей, реалізують соціокультурний компонент через тексти, завдання, ілюстрації та практичні вправи, спрямовані на ознайомлення з культурною спадщиною України, міжнародними традиціями та формування соціокультурних компетентностей. Водночас у них простежуються певні недоліки: фрагментарність міжпредметної інтеграції, недостатня системність та обмежена орієнтація на активну діяльність учнів у соціальному середовищі.

Висновки. Проведений аналіз нормативних документів і сучасних підручників початкової школи дає змогу зробити висновок, що соціокультурна компетентність є невід'ємною складовою компетентнісного потенціалу Нової української школи. Вона забезпечує формування у здобувачів освіти здатності орієнтуватися в соціокультурному просторі, сприймати національні й загальнолюдські цінності, ефективно взаємодіяти в багатокультурному середовищі.

Хоча в Державному стандарті початкової освіти соціокультурна компетентність не виокремлена як самостійна, її зміст реалізується через завдання мовно-літературної, громадянської, історичної, природничої, мистецької та природничої освітніх галузей. Підручники початкової школи відображають ці завдання через тексти, вправи, проекти, завдання на осмислення культурної спадщини, моральних норм і традицій. Водночас результати аналізу засвідчують, що соціокультурний зміст у підручниках реалізований нерівномірно: у деяких галузях він має фрагментарний характер і недостатньо сприяє формуванню цілісного уявлення про соціокультурну

ідентичність. Зокрема, бракує системних завдань, що розвивають міжкультурний діалог, громадянську активність і практичні вміння соціальної взаємодії.

Подальші дослідження варто спрямувати на розроблення методичних підходів до комплексного впровадження соціокультурного компоненту в усі освітні галузі початкової школи, удосконалення навчальних матеріалів із урахуванням культурного різноманіття та формування в учнів навичок комунікації в сучасному глобалізованому світі.

1. Богданець-Білокаленко Н. І., Шумейко Ю. М. Українська мова. 3 клас : [підручник]. Київ : Грамота, 2020. 160 с.

2. Вашуленко М. С., Васильківська Н. А., Дубовик С. Г. Українська мова. 3 клас : [підручник]. Київ : Грамота, 2020. 160 с.

3. Волощенко О. В., Козак О. П., Остапенко Г. С. Я досліджую світ. 3 клас (у 2 ч.) : [підручник]. Київ : Світич, 2020. 144 с.

4. Гільберг Т. Г., Тарнавська С. С., Гнатюк О. В., Павич Н. М. Я досліджую світ : підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Ч. 1. Київ : Генеза, 2018. 112 с.

5. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/nps/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.

6. Жаркова І. І., Мечник Л. М., Роговська Л. І., Пономарьова Л. О., Антонова О. Г. Я досліджую світ: [підручник]. Тернопіль : Підручники і посібники, 2020. Ч. 1–2. 151 с.

7. Закон України “Про повну загальну середню освіту” від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

8. Закон України “Про освіту” від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

9. Захарійчук М. Українська мова. 3 клас : [підручник]. Київ : Грамота, 2020. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-3-klas-2020/1-Ukr-mova-3kl/Ukr-mova--Zakharychuk/Ukr-mova-3kl-1ch-Zakharyichuk.pdf>.

10. Концепція Нової української школи. Київ, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

11. Кучерук О. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи. Методичний пошук: викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури. 2014. Вип. 12. С. 6–14.

12. *Лемешева Н. А.* Мистецтво. 3 клас : [підручник]. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2020. 120 с.
13. *Пономарьова К. І., Гайова Л. А.* Українська мова. 3 клас : [підручник]. Київ : Грамота, 2020. 160 с.
14. *Скрипник Н. І.* Соціокультурна компетентність як складова мовної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. Львівський філологічний часопис. 2020. Вип. 6. С. 186–191. URL: <http://journal.ldubgd.edu.ua>.
15. *Стеценко І. Б., Садовенко С. М., Остапенко Г. С.* Мистецтво. 3 клас : [підручник]. Київ : Світлич, 2020. 128 с.
16. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

References

1. Bohdanets-Biloskalenko, N. I., & Shumeyko, Y. M. (2020). *Ukrainska mova. 3 klas* : [textbook]. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
2. Vashulenko, M. S., Vasylykivska, N. A., & Dubovyk, S. H. (2020). *Ukrainska mova. 3 klas* : [textbook]. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
3. Voloshchenko, O. V., Kozak, O. P., & Ostapenko, H. S. (2020). *Ya doslidzhuyu svit. 3 klas (u 2 ch.)* : [textbook]. Kyiv: Svitych [in Ukrainian].
4. Hilberg, T. H., Tarnavska, S. S., Hnatyuk, O. V., & Pavich, N. M. (2018). *Ya doslidzhuyu svit: pidruchnyk dlya 1 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity: u 2 ch. Ch. 1.* Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
5. State Standard of Primary Education. (2018). Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, February 21, 87. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].
6. Zharkova, I. I., Mechnik, L. M., Rohovska, L. I., Ponomariova, L. O., & Antonova, O. H. (2020). *Ya doslidzhuyu svit. Ch. 1–2* [Textbook]. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].
7. Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education” of September 5, 2017, 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
8. Law of Ukraine “On Education” of September 5, 2017, 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
9. Zakhariichuk, M. (2020). *Ukrainska mova. 3 klas* : [textbook]. Kyiv: Hramota. Retrieved from <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-3-klas-2020/1-Ukr-mova-3kl/Ukr-mova--Zakharychuk/Ukr-mova-3kl-1ch-Zakharyichuk.pdf> [in Ukrainian].

10. Concept of the New Ukrainian School. (2016). Kyiv. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

11. Kucheruk, O. (2014). Sociocultural approach to the formation of Ukrainian-speaking personality of a secondary school student. *Metodychnyi poshuk: vykladatsko-studentski naukovy roboty z pytan metodiky vykladannya movy i literatury*, 12, 6–14 [in Ukrainian].

12. Lemesheva, N. A. (2020). *Mystetstvo. 3 klas* : [textbook]. Kamianets-Podilskyi: Abetka [in Ukrainian].

13. Ponomariova, K. I., & Haiova, L. A. (2020). *Ukrainska mova. 3 klas* : [textbook]. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].

14. Skrypnyk, N. I. (2020). Sociocultural competence as a component of language training for specialists in higher education. *Lvivskyi filolohichnyi chasopys*, 6, 186–191. Retrieved from <http://journal.ldubgd.edu.ua> [in Ukrainian].

15. Stetsenko, I. B., Sadovenko, S. M., & Ostapenko, H. S. (2020). *Mystetstvo. 3 klas* : [textbook]. Kyiv: Svitych [in Ukrainian].

16. Typical Educational Program for General Secondary Education Institutions, developed under the guidance of O. Ya. Savchenko. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 27.09.2025

доопрацьована 13.10.2025

прийнята до друку 21.11.2025

CURRICULUM CONTENT FOR DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Olha Haliuka¹, Yana Koliadych²

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA–79005*

¹*olha.halyuka@lnu.edu.ua;*

²*yana.koliadych@lnu.edu.ua*

The article examines the relevance of developing sociocultural competence in primary school students in the context of today's globalized world. It highlights how the intensive development of information technologies increases intercultural interaction and creates a vital need for key competencies to ensure effective socialization. The study is based on the analysis of Legal and regulatory documents, including the Laws of Ukraine “On Education” (2017) and “On Complete General Secondary Education” (2020), the State Standard of Primary Education (2018), typical educational programs, as well as modern textbooks for grades 1–4. It was

determined that while the State Standard does not define sociocultural competence as a separate category, various educational sectors implement its development through their specific tasks. This process targets the development of students' intercultural communication, respect for cultural heritage, national identity, tolerance, and civic engagement.

The analysis of modern textbooks across language, literature, science, and the arts identifies a consistent sociocultural component within texts, illustrations, and practical exercises. These materials introduce students to Ukraine's cultural heritage and global traditions to build their sociocultural competence. However, the study reveals significant gaps, such as fragmented interdisciplinary integration and a lack of systematic focus on practical social engagement. Consequently, the research advocates for refined educational materials and new methodological approaches that ensure the comprehensive integration of sociocultural elements across all primary school subjects. Strengthening these areas will promote intercultural dialogue, civic engagement, and communicative skills in a globalized society. The results of the study can be used to improve teaching materials and to develop the competency potential of the New Ukrainian School.

Keywords: competency-based approach, values, integration, textbook, primary school, sociocultural competence, educational content, intercultural communication.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

Любов Нос¹, Дар'я Шевченко²

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, Львів, Україна, UA–79000*

¹lyubov.nos@lnu.edu.ua;

²Daria.Shevchenko@lnu.edu.ua

Проведено аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Республіці Польща в контексті європейських освітніх трансформацій. Охарактеризовано систему польської педагогічної освіти, яка відповідає загальноєвропейським стандартам та складається з таких основних рівнів: бакалаврат, магістратура, докторантура, післядипломна освіта. Зазначено, що особливістю підготовки майбутніх учителів на бакалаврському рівні є велика увага до формування комунікативної компетентності, міжкультурної компетенції та навичок роботи з сучасними цифровими технологіями в освітньому процесі. Висвітлено особливості магістерських програм, які спрямовані на поглиблене вивчення методики викладання іноземної мови, сучасних освітніх технологій, а також проведення досліджень у сфері педагогіки. Наголошено, що важливою складовою навчання є педагогічна практика, яка може включати стажування за кордоном у межах програм академічного обміну, таких як Erasmus+.

Окремо відмічено провідні університети Польщі, які пропонують програми з педагогіки та описано процедуру вступу до польських закладів вищої педагогічної освіти, що передбачає наявність відповідних документів, мовні сертифікати, результати співбесід або тестів, а також високу конкуренцію, особливо в провідних закладах вищої освіти.

Обґрунтовано, що важливим компонентом є післядипломна освіта та система безперервного професійного розвитку, які забезпечують адаптивність педагогів до сучасних викликів освітнього середовища. Зроблено висновок, що досвід Республіки Польща може стати ефективним орієнтиром для модернізації української системи педагогічної освіти, зокрема у частині підготовки вчителів іноземних мов для початкової школи. Упровадження компетентнісного, міждисциплінарного та цифрового підходів сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх педагогів і зміцненню інтеграції української освіти до європейського освітнього простору.

Ключові слова: педагогічна освіта, Республіка Польща, підготовка вчителів, іноземна мова, бакалаврат, магістратура, післядипломна освіта, докторантура, цифрові технології, міжкультурна компетентність, Болонський процес, професійний розвиток, європейська система освіти.

Постановка проблеми. Підготовка вчителів іноземних мов в Республіці Польща стикається з численними викликами, зокрема через необхідність адаптації освітніх програм до вимог сучасної освіти. Як зазначають дослідники, такі питання потребують ґрунтовного переосмислення, оскільки мовна компетенція стає важливою складовою загального розвитку здобувачів освіти. Навчальні програми часто не відповідають новітнім методам навчання, що обмежує можливість вчителів працювати з дітьми ефективно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що питанням професійної підготовки майбутніх педагогів у Республіці Польща приділено увагу у дослідженнях О. Біляковської, О. Бондаренко, С. Деркач, К. Котуна, Н. Коханової, О. Кучая, І. Янкович та ін. У контексті нашого дослідження важливими є напрацювання таких польських учених, як Ч. Банах, С. Дилак, Е. Кумик, Р. Квашніца, Й. Кузьма, Т. Левовицький, Й. Шемпрух, Е. Вишневська, С. Квятковський та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості підготовки вчителів іноземних мов у Республіці Польща на різних освітніх рівнях в контексті сучасних вимог до педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Освіта, зокрема педагогічна, відіграє головну роль у процесі формування висококваліфікованого кадрового потенціалу будь-якої держави. Питання підготовки вчителів набуває особливої актуальності в умовах інтеграції національних систем освіти до європейського освітнього простору. Республіка Польща – одна з країн, яка успішно адаптувала свої педагогічні програми до стандартів Болонського процесу, що допомогло створити гнучку, конкурентоспроможну і ефективну систему підготовки педагогів.

Система педагогічної освіти у Республіці Польща відповідає загальноєвропейським стандартам та містить основні рівні: бакалаврат, магістратуру, докторантуру, післядипломну освіту. Вона побудована відповідно до вимог Європейської системи вищої освіти і спрямована на забезпечення якісної підготовки вчителів іноземних мов, зокрема для початкової школи [3].

Бакалаврська освіта є першим етапом підготовки майбутніх педагогів. Вона триває три роки (шість семестрів) і закінчується отриманням ступеня, що еквівалентний європейському ступеню Bachelor's degree (ступінь бакалавра). Програми цього рівня охоплюють основи лінгвістики, методики викладання, педагогічну психологію, дидактику та практику в школах. Особливістю підготовки є велика увага до комунікативної компетентності майбутніх учителів. Вони мають досягти рівня C1 згідно з CEFR (Common European Framework of Reference for Languages – Загальноєвропейські рамки володіння іноземними мовами). Також велике значення надається формуванню міжкультурної компетенції та навичок роботи з сучасними цифровими технологіями в освітньому процесі. Після завершення бакалаврату випускник отримує можливість працювати в закладах дошкільної або початкової освіти,

однак для повної педагогічної кваліфікації потрібно продовжити навчання на магістерських програмах [6].

Другий рівень вищої педагогічної освіти триває два роки (чотири семестри) і завершується отриманням ступеня *magister* (еквівалент *Master's degree* – ступінь магістра). Цей етап є обов'язковим для тих, хто хоче працювати в початковій (клас 1–6) або середній школі (клас 7–8). Магістерські програми спрямовані на поглиблене вивчення методики викладання іноземної мови, сучасних освітніх технологій, а також проведення досліджень у сфері педагогіки. Важливою складовою навчання є педагогічна практика, яка може містити стажування за кордоном у межах програм академічного обміну, таких як Erasmus+. Випускники магістратури отримують повну кваліфікацію вчителя іноземної мови та можуть працювати в державних і приватних школах, мовних курсах або продовжити навчання в аспірантурі.

Післядипломна педагогічна освіта у Республіці Польща не є обов'язковою, проте дає змогу вчителям підвищити кваліфікацію, отримати нову спеціалізацію або перекваліфікуватися. Ці програми тривають 1–2 роки та орієнтовані на педагогів, які бажають викладати додатковий предмет або вдосконалити свої знання у певній галузі. Наприклад, методика CLIL (*Content and Language Integrated Learning* – інтегроване навчання предмета і мови) – це підхід у навчанні, за якого учні одночасно опановують новий навчальний предмет і іноземну мову, зазвичай англійську. Тобто, наприклад, учні вивчають математику або біологію англійською мовою. Суть CLIL полягає в тому, що мову використовують не лише як мету навчання, а як інструмент для здобуття нових знань. Таким чином учні покращують мовні навички у реальному контексті, глибше засвоюють предметний матеріал, розвивають критичне мислення та міждисциплінарні навички. Методика довела свою ефективність у підвищенні мотивації учнів та їхнього успіху в навчанні [7].

Окрім того, у Республіці Польща існує система професійного розвитку вчителів, що містить курси підвищення кваліфікації, тренінги та спеціалізовані навчальні програми. Це допомагає педагогам адаптуватися до змін в освітній системі, впроваджувати інноваційні методики викладання та відповідати сучасним вимогам до освітнього процесу.

Докторантура є найвищим рівнем освіти і триває від трьох до чотирьох років. Програми цього рівня поєднують наукову роботу з незалежними дослідженнями під керівництвом наукового керівника. Випускники отримують ступінь доктора філософії (PhD) у галузі педагогіки [1].

Серед провідних університетів, що пропонують програми з педагогіки, можна відмітити:

- Університет Варшави: має чотири докторантські школи з-понад 1 500 докторантами, які готують дисертації з 26 наукових дисциплін.
- Ягеллонський університет у Кракові: один із найстаріших університетів Польщі з потужною педагогічною програмою.

- Педагогічний університет у Кракові: спеціалізується на підготовці педагогічних кадрів.

- Університет Адама Міцкевича в Познані: пропонує широкий спектр програм з освіти та педагогіки.

Конкуренція при вступі на педагогічні програми залежить від університету та рівня освіти. Загалом педагогічні спеціальності є популярними, що може стимулювати високий конкурс, особливо на магістерському та докторантському рівнях.

Вступ на бакалаврат і магістратуру для майбутніх учителів іноземної мови у Республіці Польща проходить за чіткими критеріями, що залежать від рівня освіти, обраного напрямку та конкретного університету. Щоб вступити на бакалаврат у сфері підготовки вчителів іноземної мови, абітурієнти повинні мати атестат про середню освіту (польський еквівалент українського атестата та сертифіката незалежного оцінювання), скласти іспити або подати результати матури (державний випускний іспит).

Для педагогічних спеціальностей важливі предмети – іноземна мова, польська мова, іноді математика. Іноземні абітурієнти можуть вступати на основі еквівалента державного іспиту (залежно від країни). Деякі університети можуть вимагати сертифікат про знання польської мови (наприклад B2, якщо навчання проводиться польською), проходження мовного тесту (за потреби) – якщо програму викладають англійською, може знадобитися сертифікат IELTS, TOEFL або внутрішній мовний тест університету, іноді – проходження співбесіди або мотиваційного тесту (деякі університети проводять індивідуальні співбесіди або тести на педагогічні здібності та мотивацію). Попит на місця залежить від університету. У престижні заклади вищої освіти, як Варшавський університет або Ягеллонський університет, конкурс може бути 5–10 осіб на місце. У менш популярних – нижчий [5].

Для вступу на магістратуру з підготовки вчителів іноземної мови у Республіці Польща потрібно мати диплом бакалавра зі спеціальності філологія, лінгвістика, педагогіка або суміжної галузі, подати дипломну роботу бакалавра (якщо вимагають) та підтвердження рівня мови (якщо бакалаврат був польською – сертифікат польської мови, якщо англійською – TOEFL, IELTS або інший сертифікат (мінімум B2-C1)), проходження вступних іспитів або співбесіди (залежить від закладу) – деякі університети (наприклад у Кракові чи Варшаві) можуть проводити співбесіду або тест на педагогічні здібності та знання методики викладання, мотиваційний лист важливий для міжнародних програм або конкурсних вступів. Конкурс на магістратуру також залежить від закладу. Наприклад, у Варшавському університеті чи Ягеллонському університеті може бути 3–5 осіб на місце, у приватних закладах – значно менше.

Якщо вчитель уже має диплом, проте хоче здобути нову кваліфікацію, або покращити методику викладання, можна вступити на післядипломну освіту

(диплом бакалавра або магістра з педагогіки чи філології, знання іноземної мови (B2-C1) (для викладання), досвід роботи у сфері освіти (іноді вимагають) [2].

Педагогічну освіту у Республіці Польща побудовано за модульною системою, що дає майбутнім учителям можливість поступово здобувати необхідні компетенції та розширювати свої професійні можливості відповідно до вимог сучасної європейської освітньої системи.

Отже, польська система педагогічної освіти демонструє ефективне поєднання традиційних науково-педагогічних основ із вимогами сучасного суспільства. Структурованість, гнучкість та міжкультурна орієнтація забезпечують якісну підготовку педагогічних кадрів, здатних до адаптації в умовах європейського освітнього простору. Досвід Республіки Польща може бути корисним для удосконалення освітніх систем інших країн, зокрема в контексті модернізації педагогічної освіти України.

1. Біляковська О. О. Професійна підготовка майбутніх вчителів у Республіці Польща: аксіологічний підхід. Витоки педагогічної майстерності : наук. журнал. Полтава, 2019. Вип. 23. С. 9–13.

2. Бондаренко О. О. Організаційно-педагогічні засади діяльності університетських осередків культури в Республіці Польща : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2012. 347 с.

3. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції. Іноземні мови. Київ, 2011. Вип. 3. С. 3–14

4. Добіжа Н. І. Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови в процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. С. 51.

5. Зубрик А. П. Інтерактивні методи і прийоми навчання англійської мови учнів початкових класів. Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. праць молодих вчених Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. Дрогобич, 2020. С. 87–92.

6. Коханова Н. Ю. Інноваційні технології при викладанні англійської мови в початковій школі Республіки Польща. Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., (06 грудня 2018). Суми, 2018. С. 32–36.

7. Янкович І. І. Підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти Республіки Польща до виховної роботи з учнями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 23 с.

References

1. Biliakovska, O. O. (2019). Profesiina pidhotovka maibutnikh vchyteliv u Respublitsi Polshcha: aksiologichnyi pidkhid [Professional training of future teachers in the Republic of Poland: An axiological approach]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti: naukovyi zhurnal*, (23), 9–13. Poltava [in Ukrainian].
2. Bondarenko, O. O. (2012). Orhanizatsiino-pedahohichni zasady diialnosti universytetskykh oseredkiv kultury v Respublitsi Polshcha [Organizational and pedagogical principles of university cultural centers in the Republic of Poland] (PhD dissertation, Sumy State Pedagogical University). Sumy [in Ukrainian].
3. Borysko, N. F. (2011). Metodyka formuvannia inshomovnoi fonetychnoi kompetentsii [Methodology of forming foreign language phonetic competence]. *Inozemni movy*, (3), 3–14. Kyiv [in Ukrainian].
4. Dobizha, N. I. (2016). Formuvannia indyvidualnoho styliu pedahohichnoho spilkuvannia maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy v protsesi pedahohichnoi praktyky [Formation of individual style of pedagogical communication of future foreign language teachers during pedagogical practice] (Abstract of PhD dissertation, Vinnytsia State Pedagogical University). Vinnytsia [in Ukrainian].
5. Zubryk, A. P. (2020). Interaktyvni metody i pryimy navchannia anhliiskoi movy uchniv pochatkovykh klasiv [Interactive methods and techniques for teaching English to primary school students]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuz. zb. nauk. prats molodykh vchenykh Drohob. derzh. ped. un-tu im. Ivana Franka*, 87–92. Drohobych [in Ukrainian].
6. Kokhanova, N. Yu. (2018). Innovatsiini tekhnolohii pry vykladanni anhliiskoi movy v pochatkovii shkoli Respubliky Polshcha [Innovative technologies in teaching English in primary schools of the Republic of Poland]. In *Osvitni innovatsii: filosofiia, psykholohiia, pedahohika: Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference (December 6, 2018, Sumy)*, 32–36. Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education [in Ukrainian].
7. Yankovych, I. I. (2016). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv u zakladakh vyshchoi osvity Respubliky Polshcha do vykhovnoi roboty z uchniamy [Training of future teachers in higher education institutions of the Republic of Poland for educational work with students] (Abstract of PhD dissertation, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University). Ternopil [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 11.09.2025

доопрацьована 28.10.2025

прийнята до друку 05.11.2025

**FEATURES OF TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS
IN THE REPUBLIC OF POLAND****Liubov Nos¹, Daria Shevchenko²***Ivan Franko National University of Lviv,
Universytetska Str., 1, Lviv, Ukraine, UA-79000*¹*lyubov.nos@lnu.edu.ua;*²*Daria.Shevchenko@lnu.edu.ua*

The article presents an analysis of the peculiarities of professional training of future foreign language teachers in the Republic of Poland in the context of European educational transformations. The Polish pedagogical education system, which complies with European standards and consists of the following main levels: bachelor's degree, master's degree, doctoral degree, postgraduate education has been characterised. Particular attention is paid to the bachelor's level, where the formation of communicative and intercultural competences, as well as digital literacy, plays a central role. Master's programs are characterized by an emphasis on advanced foreign language teaching methodologies, modern educational technologies, and pedagogical research. Teaching practice, including international internships through academic exchange programs such as Erasmus+, is highlighted as a crucial component of professional preparation. The study describes leading Polish universities offering pedagogical programs, and the admission procedure to Polish higher education institutions. This procedure requires the submission of relevant documents, language certificates, results of interviews or tests, and involves high competition, especially in leading universities. It is substantiated that postgraduate education and the system of continuous professional development are essential components ensuring teachers' adaptability to modern educational challenges. The authors of the article propose the experience of Poland as an effective model for modernizing Ukraine's teacher education system, particularly in training primary school foreign language teachers. The implementation of competence-based, interdisciplinary, and digital approaches is expected to enhance the quality of teacher training and strengthen Ukraine's integration into the European educational area.

Keywords: pedagogical education, Republic of Poland, teacher training, foreign language, bachelor's degree, master's degree, postgraduate education, doctoral studies, digital technologies, intercultural competence, Bologna Process, professional development, European education system, quality of education.

ОСОБЛИВОСТІ ВІЗУАЛЬНОГО СПРИЙНЯТТЯ У МОВЛЕННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Марія Мельник¹, Мар'яна Породько²

Львівський національний університет імені Івана Франка,

вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005

¹melnykm2011@gmail.com;

²maryana.porodko@lnu.edu.ua

Розлади аутистичного спектра є складними нейпорухненнями, що суттєво впливають на формування мовлення та комунікативної діяльності дитини. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, частота діагностування аутизму щороку зростає, що зумовлює необхідність удосконалення підходів до раннього виявлення та корекційно-розвиткової допомоги. Однією з найбільш проблемних сфер розвитку при розладах аутистичного спектра залишається мовлення, оскільки воно безпосередньо залежить від здатності дитини сприймати та інтерпретувати інформацію із навколишнього середовища за допомогою різних сенсорних систем, зокрема зору.

Попри науковий інтерес до теми аутизму, питання взаємозв'язку між особливостями зорового сприйняття та мовленнєвим розвитком у дитки дошкільного віку з розладами аутистичного спектра досліджене недостатньо глибоко, що й зумовлює актуальність цієї теми.

У статті висвітлено особливості візуального сприйняття дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та його вплив на розвиток мовлення. Проаналізовано взаємозв'язок між зоровим сприйняттям, когнітивною активністю й мовленнєвими процесами. Визначено типові труднощі у переробці візуальної інформації та їх безпосередній вплив на розвиток мовлення та соціалізацію дитини. Проведене дослідження дало змогу комплексно проаналізувати рівень розвитку візуального сприйняття та мовлення дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра й виявити особливості їх взаємозв'язку. Отримані результати підтверджують, що зорово-перцептивні процеси у більшості обстежуваних розвинені краще, ніж мовленнєві, що пояснюють їх відносною доступністю та меншою складністю порівняно з організацією мовлення, дані підтверджують, що візуальне сприйняття є вагомим чинником формування мовленнєвої діяльності, що є важливою складовою подальшої адаптації дітей з розладами аутистичного спектра.

Ключові слова: візуальне сприйняття, мовлення, дошкільний вік, розлади аутистичного спектра.

Постановка проблеми. Сьогодні питання проявів розладу аутистичного спектра є одним із найпоширеніших. Завдяки сучасним методам діагностики симптоми розладів аутистичного спектра важко не помітити. Цей розлад

викликає потребу у різноманітних дослідженнях лікарів та корекційних педагогів. Одним із характерних симптомів, які трапляються при розладах аутистичного спектра, є порушення мовлення різної складності. У дошкільному віці у дітей з розладами аутистичного спектра спостерігаються ехोलалії, відтерміновані чи спонтанні. Іноді описані вище прояви саме вербальної поведінки (ехолалії) можуть бути не як комунікативні сигнали, а як спосіб аутостимуляції або як самозаспокоєння.

За свідченням Багрій Я. Т., незважаючи на період, коли з'являється мовлення, дитина з аутизмом не використовує його в комунікативних цілях, вони зрідка запитують щось у дорослих, у них немає потреби у веденні діалогу, вони не відповідають на питання інших та не часто стають ініціаторами розмови. Для дітей такої категорії притаманна своєрідна поведінка під час комунікації, через брак соціальних навичок, вони можуть висловлювати потребу в чомусь криком, плачем, незрозумілим гримасуванням, за допомогою ехолалій або жестами. [1]

Своєю чергою зорове сприйняття у дітей та дорослих із розладами спектра аутизму має свої особливості: воно може проявлятися як у вигляді сильних сторін, так і у вигляді труднощів. Досить часто саме увага до деталей допомагає цим людям досягати успіхів у завданнях, що потребують уважності, наприклад, у розпізнаванні образів чи пошуку візуальних елементів. Водночас труднощі із цілісним сприйняттям ситуації чи предметів можуть створювати бар'єри у повсякденному житті. Дані науковців свідчать, що у дітей з аутизмом характерною є схильність до детального аналізу зорової інформації та зосередження на локальних елементах, що часто поєднується з труднощами у переключенні уваги. Такі особливості обробки інформації тісно пов'язані з проявами стереотипної та повторюваної поведінки, включно з вузькими інтересами. Додатковим фактором є сенсорна чутливість, яка у частини дітей з розладами аутистичного спектра проявляється як надмірна реакція на візуальні подразники (яскраве світло, насичені кольори, складні візерунки). Це може спричиняти перевантаження сенсорної системи та створювати труднощі у сприйнятті інформації в умовах великої кількості стимулів [3, 4].

Особливості зорового сприйняття напряму впливають на навчальну діяльність дітей з аутизмом: вони можуть мати труднощі з почерком, читанням, фокусуванням погляду на об'єктах чи підтриманням зорового контакту. Усе це позначається не лише на академічній успішності, а й на процесі соціальної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз опрацювань Н. Базими, К. Островської, Ю. Товкес, М. Породько, Т. Скрипник, Д. Шульженко, В. Тарасун та М. Шеремет дає змогу зробити висновок, що мовлення та стан візуального сприйняття дітей з розладами аутистичного спектра залежать від складності проявів розладу аутистичного спектра та від розвитку вищих психічних процесів. Причинами порушень мовлення та

візуального сприйняття є недостатньо сформоване розуміння мови, труднощі фіксації та утримання уваги, відсутність мотивації та саморегуляції.

Згідно з дослідженнями Н. Базими, у мовленнєвому розвитку дітей з розладами аутистичного спектра наявне зниження здатності до комунікації; відсутність ініціативності у процесі спілкування; відсутність самостійності у мовленнєвих висловлюваннях; схильність до мутизмів; зниження розуміння мовлення, що впливає на його використання; зниження умінь підтримувати розмову використання слів- та фраз-штамів; використання мовлення з метою аутостимуляції; нездатністю підтримувати розмову та ініціювати комунікативну потребу [2].

Наукові опрацювання Р. L. Johnson, S. Green та S. N. S. Orloff засвідчують, що у дітей з аутизмом характерною є схильність до детального аналізу зорової інформації та зосередження на локальних елементах, що часто поєднується з труднощами у переключенні уваги. Такі особливості обробки інформації тісно пов'язані з проявами стереотипної та повторюваної поведінки включно з вузькими інтересами. Додатковим фактором є сенсорна чутливість, яка у частини дітей з розладами аутистичного спектра проявляється як надмірна реакція на візуальні подразники (яскраве світло, насичені кольори, складні візерунки). Це може спричиняти перевантаження сенсорної системи та створювати труднощі у сприйнятті інформації в умовах великої кількості стимулів [4].

Мета статті – дослідити зв'язок між візуальним сприйняттям та розвитком мовлення дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз проблеми формування у психолого-педагогічній літературі візуального сприйняття та розвитку мовлення у дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра дає змогу зробити висновок, що мовлення та стан візуального сприйняття дітей з розладами аутистичного спектра залежить від складності проявів розладу аутистичного спектра та від розвитку вищих психічних процесів. Причинами порушень мовлення та візуального сприйняття є недостатньо сформоване розуміння мови, труднощі фіксації та утримання уваги, відсутність мотивації та саморегуляції. Для нашого дослідження рівня візуального сприйняття та стану мовлення дітей з розладами аутистичного спектра використовували методику ABLLS-R, яка допомагає комплексно оцінити навички дитини з розладами аутистичного спектра. У дослідженні звернуто увагу на такі показники, як: візуальне сприйняття, рецептивне мовлення, вокальна імітація, прохання, називання, інтравербальні реакції, спонтанна вокалізація та синтаксис. Кожний досліджуваний компонент містив завдання, які оцінювали балами від 0–4, де 0 – немає навички, 1 – навичку використовують дуже рідко, 2 – навичку використовує дитина, проте не у всіх випадках та з малою кількістю реакцій, 3 – навичка сформована у дитини, проте потребує доопрацювання, 4 – навичка

повністю сформована. У дослідженні брало участь 15 дітей дошкільного віку із різним рівнем проявів розладів аутистичного спектра.

За результатами дослідження стало відомо, що в середньому рівень візуального сприйняття серед досліджуваних становить 2,5 у.о. ($p < 0,05$), що свідчить про те, що більшість дітей має розвинене візуальне сприйняття на високому рівні.

Для того, щоб отримати точні дані, ми розподілили дітей на три групи за розвитком візуального сприйняття: високий, низький та середній. Згідно з даними, ми отримали такі результати: 40 % дітей мають високий рівень сформованості візуального сприйняття, 20 % – середній рівень, 40 % – низький (рис. 1). Це свідчить про різномірну сформованість візуального сприйняття у дітей. Діти із високим рівнем демонструють сформовану здатність візуального розпізнавання, що сприяє кращому орієнтуванню у просторі та різних ситуаціях. Діти із середнім рівнем візуального сприйняття мають сформовані базові навички візуально-перцептивних навичок, які ще потребують подальшого розвитку. А діти з низьким рівнем мають недостатнє формування навичок візуального сприйняття, що може гальмувати формування інших навичок.



Рис. 1. Рівні розвитку візуального сприйняття дітей з розладами аутистичного спектра за методикою ABLLS-R

Для того, щоб зрозуміти вплив візуального сприйняття на розвиток мовлення дітей з розладами аутистичного спектра, ми дослідили його поточний стан. У дослідженні ми використали такі показники мовлення, як: рецептивне мовлення, вокальна імітація, прохання, називання, інтравербальні реакції, спонтанна вокалізація та синтаксис. Якщо оцінити рівень мовлення усіх дітей, то в середньому він дорівнює 1,9 у.о. ($p < 0,05$), що свідчить про те, що не у всіх дітей висвітлені показники розвинені на хорошому рівні. Діти були поділені на групи за рівнем розвитку мовлення: високий, середній та низький, щоб зрозуміти стан сформованості мовлення у досліджуваних. За результатами

дослідження можна стверджувати, що тільки 20 % дітей мають високий рівень розвитку мовлення. Це свідчить про сформованість багатьох компонентів мовлення та використання мовлення за призначенням. У 33 % дітей простежується середній рівень розвитку мовлення, що свідчить про порушення кількох компонентів мовлення або недостатнє його використання, а 47 % дітей мають порушене мовлення або його повну чи часткову відсутність (рис. 2).



Рис. 2. Рівні розвитку мовлення дітей з розладами аутистичного спектра за методикою ABLLS-R

Після тестування та аналізу результатів стало відомо, що у середньому рівень візуального сприйняття дорівнює 2,5 у.о. ($p < 0,05$), а рівень мовлення серед дітей дорівнює 1.9 у.о. ($p < 0,05$), що свідчить про те, що візуальне сприйняття дітей розвинене краще і є більш доступним для дітей, на відміну від показників мовлення. Це пов'язано з тим, що мовлення є складнішим за організацією, а також воно містить багато компонентів, які розвинені у кожної дитини нерівномірно. Проведене дослідження на визначення рівнів розвитку візуального сприйняття та мовлення серед дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра дало можливість з'ясувати, що візуальне сприйняття у дітей розвинене значно краще, ніж мовлення. Під час порівняння показників стало зрозуміло, що 40 % дітей мають високий рівень візуального сприйняття, в той час, коли у мовленні тільки 20 % мають високорозвинене мовлення, 20 % мають середній рівень візуального сприйняття, а в мовленні такий рівень простежується у 33 %. Якщо брати до уваги низький рівень, то у візуальному сприйнятті він є в межах 40 %, а в мовленні – 47 %. Для виявлення зв'язку між розвитком візуального сприйняття та мовлення було проведено порівняльний аналіз, результати якого подано на рис. 3.

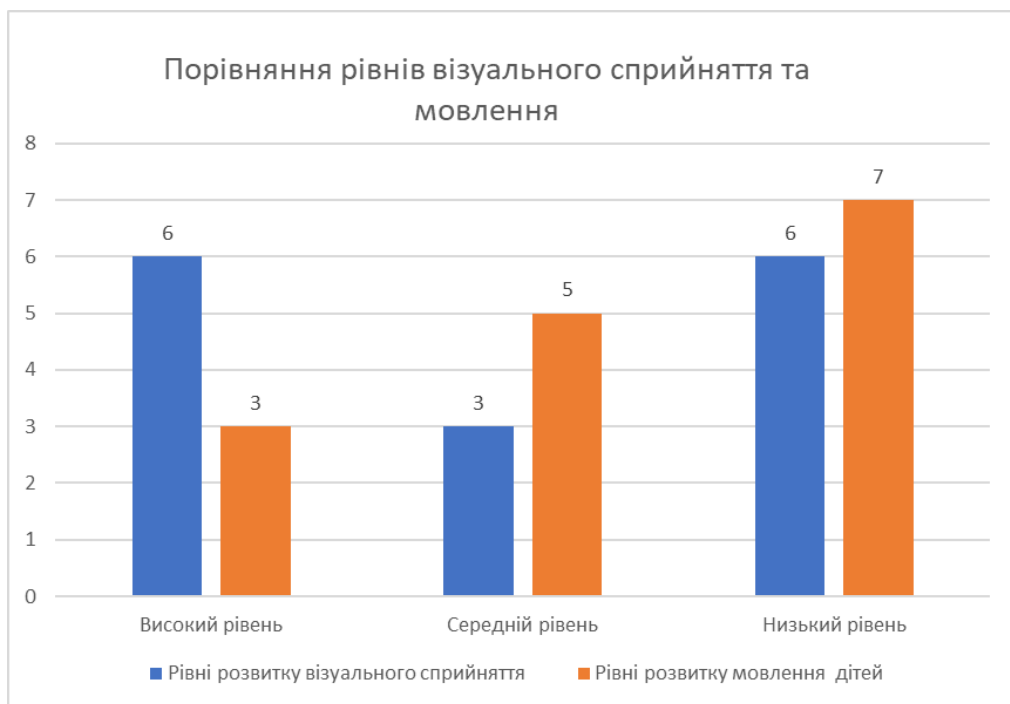


Рис. 3. Порівняльний аналіз візуального сприйняття та мовлення досліджуваних за методикою ABLLS-R

Як бачимо з рис. 3, шестеро дітей мають високий рівень візуального сприйняття, з яких лише троє демонструють високий рівень мовлення. Це свідчить, що навіть за умов сформованого візуального сприйняття мовлення може залишатися недостатньо розвиненим. За середнього рівня візуального сприйняття (три дитини) п'ятеро дітей мали середній рівень мовлення. Це може свідчити про вплив інших компенсаторних механізмів. Найбільше дітей зосереджено на низькому рівні: шестеро дітей з низьким візуальним сприйняттям і семеро дітей з низьким мовленням. Це свідчить про тенденцію до узгодженості між низькими показниками обох сфер. Таким чином, простежується загальна тенденція узгодженості рівнів, у дітей з високим або низьким рівнем візуального сприйняття переважно відповідний рівень мовлення.

Для виявлення зв'язку між рівнем розвитку візуального сприйняття та окремими компонентами мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра було проведено кореляційний аналіз за критерієм Пірсона ($N = 15$). Отримані результати свідчать про наявність високого позитивного зв'язку між візуальним сприйняттям і всіма досліджуваними мовленнєвими показниками. Усі виявлені кореляції є статистично значущими на рівні $p < 0,05$. Найвищі коефіцієнти кореляції встановлено між візуальним сприйняттям і називанням ($r = 0,94$),

рецептивним мовленням ($r = 0,93$), проханням ($r = 0,93$), інтравербальними реакціями ($r = 0,91$), вокальною імітацією ($r = 0,90$), спонтанною вокалізацією ($r = 0,89$), синтаксисом ($r = 0,86$).

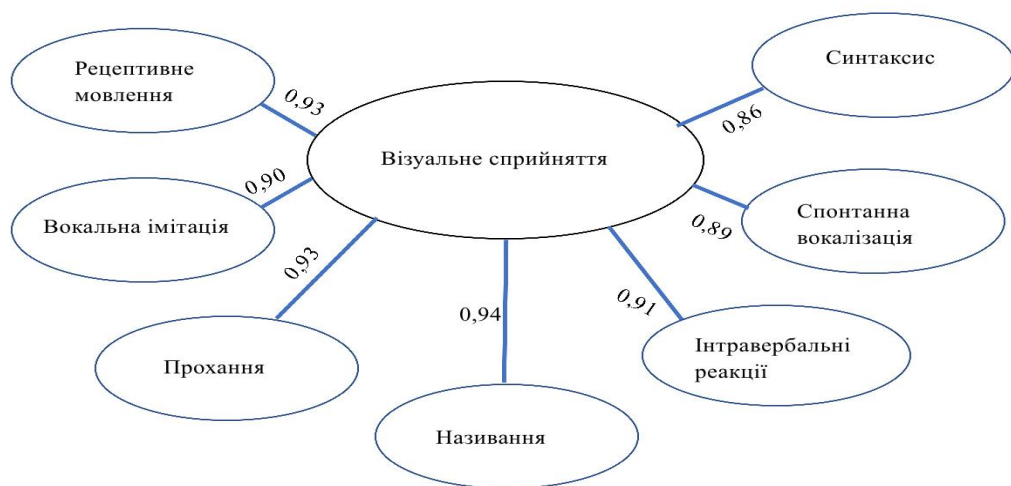


Рис. 4. Кореляційна плеяда для шкали візуального сприйняття та мовлення досліджуваних за методикою ABLIS-R

Ці результати підтверджують, що візуальне сприйняття відіграє важливу роль у формуванні як рецептивної, так і експресивної сторін мовлення, зокрема в уміннях розпізнавати, називати, просити та реагувати на мовні сигнали. Особливо тісний зв'язок простежується між візуальним сприйняттям та навичками називання й розуміння мовлення, що може пояснюватися потребою дітей з розладами аутистичного спектра у зоровій підтримці для успішної ідентифікації об'єктів та формування відповідних мовленнєвих реакцій.

Значуща, хоч і дещо нижча, кореляція з розвитком синтаксису ($r = 0,86$) свідчить про те, що візуальне сприйняття також може опосередковано впливати на розвиток граматичних структур, особливо на етапі засвоєння моделей побудови висловлювань через зорові схеми, таблиці та інші наочні засоби.

Таким чином, отримані дані обґрунтовують доцільність активного використання візуальної підтримки в процесі мовленнєвої корекції, зокрема у дітей з розладами спектра аутизму, як засобу покращення комунікативних здібностей і мовленнєвого розвитку загалом, що дасть дитині можливість краще адаптуватись та соціалізуватись, а також дасть розуміння того, що вона почута.

Висновки. Отримані результати підтверджують, що зорово-перцептивні процеси у більшості обстежуваних розвинені краще, ніж мовленнєві, що

пояснюють їх відносною доступністю та меншою складністю порівняно з організацією мовлення.

За даними методики ABLLS-R, середній показник візуального сприйняття становить 2,5 у.о. ($p < 0,05$), тоді як мовлення – 1,9 у.о. ($p < 0,05$). Це свідчить про суттєві труднощі у формуванні мовленнєвої діяльності, зокрема інтравербальних реакцій, синтаксичних конструкцій та використання мовленнєвих прохань. Водночас більш збереженими є рецептивне мовлення, вокальна імітація та схильність до спонтанної вокалізації обстежуваних.

Порівняння рівнів розвитку підтвердило певну узгодженість, а саме те, що діти з високими показниками візуального сприйняття частіше мають кращі мовленнєві результати, тоді як низькі рівні у зоровій сфері корелюють із недостатнім мовленнєвим розвитком. Однак навіть за умов сформованих зорово-перцептивних навичок мовлення не завжди досягає належного рівня, що підтверджує багатофакторність його становлення.

-
1. Багпій Я. Т. Дитячий аутизм : монографія. Київ, 2009. 200 с.
 2. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.13. Київ, 2014. 21 с.
 3. Johnson P. L., Green S. Visual perception challenges in children with ASD: Implications for social interaction and communication. *Autism Research*. 2020. No. 13(5). P. 655–668.
 4. Orloff S. N. S. Learning disability in plain English. In *Learning re-enabled*. P. 5–17.

References

1. Bahrii, Ya. T. (2009). *Dytiachyi autyzm : monohrafiia* [Childhood autism: monograph]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bazyma, N. V. (2014). *Formuvannia movlennievoi aktyvnosti u ditei z autystychnymy porushenniamy starshoho doshkilnoho viku* [Formation of speech activity in older preschool children with autistic disorders]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.13. Kyiv [in Ukrainian].
3. Johnson, P. L., & Green, S. (2020). Visual perception challenges in children with ASD: Implications for social interaction and communication. *Autism Research*, 13(5), 655–668 [in English].
4. Orloff, S. N. S. (n.d.). Learning disability in plain English. In *Learning re-enabled*, 5–17 [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 29.09.2025

доопрацьована 18.10.2025

прийнята до друку 27.10.2025

FEATURES OF VISUAL PERCEPTION IN THE SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Mariia Melnyk¹, Mariana Porodko²

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005*

¹melnykm2011@gmail.com;

²maryana.porodko@lnu.edu.ua

Autism spectrum disorders are complex neurodevelopmental conditions that significantly affect the formation of speech and communicative activity in children. According to the World Health Organization, the rate of autism diagnosis increases annually, which underscores the need to improve approaches to early detection and correctional–developmental intervention. One of the most challenging areas of development in children with ASD remains speech, as it directly depends on the child's ability to perceive and interpret information from the surrounding environment through various sensory systems, including vision.

Despite the growing scientific interest in autism, the relationship between the peculiarities of visual perception and speech development in preschool children with ASD has not been sufficiently explored, which determines the relevance of this topic. The article highlights the characteristics of visual perception in preschool children with autism spectrum disorders and its impact on speech development. It analyzes the interrelation between visual perception, cognitive activity, and speech processes. Typical difficulties in processing visual information and their direct influence on speech development and child socialization are identified. The conducted study made it possible to comprehensively analyze the level of visual perception and speech development in preschool children with ASD and to reveal the specifics of their interconnection. The obtained results confirm that visual–perceptual processes in most examined children are better developed than speech abilities, which can be explained by their relative accessibility and lower complexity compared to speech organization. The data confirm that visual perception serves as a significant factor in the formation of speech activity, which is an important component of the further adaptation of children with autism spectrum disorders.

Keywords: visual perception, speech, preschool age, autism spectrum disorders.

СТВОРЕННЯ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Христина Яворська

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005
yavorska.khrystyna@lnu.edu.ua*

На підставі аналізу науково-педагогічних літературних джерел розглянуто зміст та структуру понять “освітнє середовище закладу вищої освіти” та “культурно-освітнє середовище”.

Наголошено, що ефективність процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до розвитку культурної компетентності учнів забезпечено створенням культурно-освітнього середовища закладу вищої освіти.

Зазначено, що створення культурно-освітнього середовища формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти в закладі вищої освіти розглянуто в контексті середовищного підходу в поєднанні з культурологічним.

Уточнено сутність поняття “культурно-освітнє середовище формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти”, що передбачає комплекс чинників, які забезпечують культурне і професійне становлення, розвиток та вдосконалення майбутніх учителів початкової школи, залучення до культурно-мистецької сфери, педагогічної діяльності, оволодіння цінностями, загальними і професійними компетентностями.

Виокремлено та охарактеризовано структуру культурно-освітнього середовища формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності учнів початкової школи, яка містить такі складові: розширення знань в галузі культури і мистецтва; матеріально-технічне забезпечення; навчально-методичне і дидактичне забезпечення; створення сприятливого морально-психологічного клімату та творчої мистецької атмосфери.

У контексті створення культурно-освітнього середовища (на прикладі факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка) зазначено важливість функціонування Лабораторії Нової української школи, Освітньої лабораторії підготовки фахівців, Лабораторії музейної педагогіки, Кабінету розвивальних технологій, Творчої майстерні, діяльність яких спрямована на формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти.

Ключові слова: готовність майбутніх учителів, культурна компетентність здобувачів початкової освіти, культурно-освітнє середовище, освітнє середовище.

Постановка проблеми. Ефективність формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти залежить від спеціально створених умов, у яких відбувається професійна підготовка. У закладах вищої освіти необхідним є створення сприятливого освітнього середовища, у контексті нашого дослідження – *культурно-освітнього середовища*.

Зважаючи на те, що сучасний учитель початкової школи має бути готовим до створення культурно-освітнього середовища у власній професійній діяльності, зокрема розвитку культурної компетентності учнів, важливо, щоб під час навчання у закладі вищої освіти він сам перебував у такому середовищі. Саме занурення студента у культурно-освітнє середовище сприяє формуванню в нього системи цінностей, педагогічної культури, досвіду культурної взаємодії, що є важливою умовою його готовності до подальшої професійної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналізуючи наукові дослідження щодо проблеми створення освітнього середовища закладу вищої освіти в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зазначимо, що науковці у своїх працях розглядають поняття освітнє середовище (М. Братко, В. Ковальчук, А. Смолюк, О. Ярошинська та ін.), а також, залежно від напрямку наукового пошуку, споріднені поняття: культурно-освітнє середовище (В. Григор'єва, Л. Ковальчук, О. Семенко); культурно-мистецьке середовище (Т. Дорошенко); культурологічно-орієнтоване середовище (Н. Гречаник); культурно-освітній простір (О. Смолінська); інноваційне середовище (О. Красовська); інноваційно-освітнє середовище (М. Починкова); інформаційно-комунікаційне середовище (А. Бальоха, О. Лушинська, Л. Петухова); інформаційно-культурний простір (В. Вишківська, Є. Козлов, В. Мирошніченко, О. Патлайчук) та ін.

Науковці по-різному трактують зміст та структуру зазначених понять, проте, проаналізувавши наукові дослідження, можна зробити певне узагальнення, що ці терміни переважно розглядають як сукупність певних умов, що забезпечують професійну підготовку майбутніх учителів. Зокрема, у наукових джерелах бачимо тлумачення, згідно з якими освітнє середовище закладу вищої освіти визначають як:

- сукупність умов, які впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освіти і забезпечують ефективне функціонування форм, методів та засобів освітнього процесу з метою досягнення цілей його суб'єктів (О. Ярошинська) [7, с. 65];
- комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу (М. Братко) [1, с. 71].

Структуру освітнього середовища закладу на прикладі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи В. Ковальчук зображає поєднанням таких взаємопов'язаних компонентів:

- просторово-семантичний (предметна організація життєвого простору учасників освітнього процесу: дизайн інтер'єру закладу, навчальних кабінетів, лабораторій, символи закладу, настінна інформація);
- змістово-методичний (концепції професійної підготовки, освітні програми, плани, навчально-методичне забезпечення, технології навчання тощо);
- комунікативно-організаційний (взаємодія учасників освітнього процесу, стиль спілкування, організаційні форми і методи: аудиторна, позааудиторна діяльність, студентські дослідницькі співтовариства, проблемні групи, студентське самоврядування, самоосвіта) [4].

У контексті нашого дослідження розглянемо детальніше поняття та структуру культурно-освітнього середовища закладу вищої освіти.

Мета статті – обґрунтувати зміст поняття й охарактеризувати структуру культурно-освітнього середовища в закладах вищої освіти як важливої умови формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Ефективність процесу формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності учнів початкової школи, на нашу думку, забезпечується створенням культурно-освітнього середовища закладу вищої освіти. Проаналізуємо сутність культурно-освітнього середовища згідно з науковими дослідженнями.

Ковальчук Л., досліджуючи проблему формування культури професійного мислення майбутніх учителів, розглядає культурно-освітнє середовище як частину соціокультурного простору, що є сукупністю зовнішніх та внутрішніх умов і впливів, різноманітних ресурсів і відносин, а також інших складових, які забезпечують теоретичну та практичну підготовку студентів до педагогічної діяльності, особистісне та професійне становлення майбутніх педагогів, їх інтелектуальний та культурний розвиток [8, с. 78].

Вишківська В., Козлов Є., Мирошніченко В., Патлайчук О. тлумачать культурно-освітнє середовище як форму життєдіяльності, яка сприяє адаптації учасників освітнього процесу до широкого світу культури, науки, технологій, розширює можливості особистісного та професійного саморозвитку, самореалізації та самовизначення [2, с. 99].

Цінним для нашого дослідження є визначення Н. Гречаник. Досліджуючи проблему формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, авторка наголошує на створенні культурологічно-орієнтованого освітнього середовища у процесі професійної підготовки, що передбачає занурення студентів, як суб'єктів культурного розвитку, в умови

активного прямого й опосередкованого педагогічного впливу культурологічного характеру на особистість [3, с. 34].

Створення культурно-освітнього середовища формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності учнів початкової школи розглядаємо в контексті поєднання середовищного і культурологічного підходів. Середовищний підхід, за О. Ярошинською, є інструментом пошуку нових ресурсів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах середовищної взаємодії [7, с. 92]. Культурологічний підхід, згідно з Л. Ковальчук, – це сукупність методологічних прийомів, які забезпечують аналіз сфери освіти і педагогіки через призму системотвірних культурологічних понять (культура, культурні зразки, норми й цінності, устрій і спосіб життя, культурна діяльність та ін.) [5, с. 19].

На основі раніше наведених тез доповідей [6, с. 66] ми уточнили зміст поняття *“культурно-освітнє середовище формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти”* як комплекс чинників, які забезпечують культурне і професійне становлення, розвиток та вдосконалення майбутніх учителів початкової школи, залучення до культурно-мистецької сфери, педагогічної діяльності, оволодіння цінностями, загальними і професійними компетентностями.

У структурі культурно-освітнього середовища формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти можемо виділити такі складові:

- розширення знань в галузі культури і мистецтва;
- матеріально-технічне забезпечення;
- навчально-методичне та дидактичне забезпечення;
- створення сприятливого морально-психологічного клімату та творчої мистецької атмосфери.

Розширення знань у галузі культури і мистецтва передбачає долучення студентів до світової та української національної культури, що сприяє формуванню здатності виявляти повагу й ціннісне ставлення, бажанню пізнавати й аналізувати культуру і мистецтво, знайомить з творами різних видів мистецтва тощо. Значну роль для поглиблення знань та формування ціннісного ставлення до культурно-історичної спадщини відіграє відвідування студентами музеїв, галерей, виставок, театрів, філармоній, різноманітних освітніх та мистецьких курсів, тренінгів, майстер-класів тощо. На базі факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка створено Лабораторію музейної педагогіки, спрямовану на дослідження теоретико-практичних аспектів педагогічного впливу музею.

Для створення культурно-освітнього середовища необхідним є матеріально-технічне оснащення закладу вищої освіти, що охоплює: аудиторії, обладнані засобами навчання, комп'ютером, проектором, мультимедійною дошкою, доступом до мережі Інтернет, рухомими меблями для організації

різних видів і форм роботи; бібліотеки, що надають доступ до паперових та електронних ресурсів, наукових баз даних; місця для самостійної роботи студентів, що мають доступ до користування комп'ютером та мережі "Інтернет"; актовий зал для проведення культурних заходів, конференцій; простори для творчості та спілкування (студентський хаб); засоби для створення інклюзивного освітнього середовища тощо.

Культурно-освітнє середовище закладу вищої освіти охоплює навчально-методичне та дидактичне забезпечення. Навчально-методичне забезпечення полягає у наявності навчально-методичних комплексів освітніх компонент, які реалізують формування готовності майбутніх учителів початкової школи до розвитку культурної компетентності учнів. Такі комплекси містять навчальну і робочу програми, силабус, конспекти лекцій, плани практичних чи семінарських занять, завдання для самостійної роботи, методичні рекомендації, питання для контролю, заліку чи іспиту, тестові завдання, тематику курсових робіт, критерії оцінювання, список рекомендованої літератури, доступ до навчальних посібників і підручників тощо.

Дидактичне забезпечення охоплює систему технологій, методів, прийомів, засобів, форм організації освітнього процесу, які допомагають ефективно реалізувати зміст навчання. Такі комплекси спрямовані на організацію системної теоретико-практичної підготовки майбутніх учителів та формування у них високого рівня готовності до розвитку культурної компетентності учнів початкової школи.

Важливим кроком підвищення якості професійної підготовки студентів на факультеті педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка є створення: Лабораторії Нової української школи, середовище якої наближене до реальних умов організації освітнього процесу і простору початкової школи; Освітньої лабораторії підготовки фахівців, що поєднає теоретичну, науково-дослідну та практичну діяльність в умовах закладу загальної середньої освіти (I ступеня); Кабінету розвивальних технологій, обладнаного під дитячу кімнату з усіма необхідними засобами та матеріалами. Вони забезпечують проведення практичних та лабораторних занять, тренінгів, семінарів, майстер-класів, відпрацювання новітніх практик, проєктних та інформаційних технологій, ігрових методик з використанням відповідного матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення [6, с. 65].

Створення сприятливого морально-психологічного клімату та творчої мистецької атмосфери є важливими складовими культурно-освітнього середовища закладу вищої освіти. Відповідний позитивний морально-психологічний клімат сприяє формуванню культури поведінки та культури спілкування, організації співпраці та взаємодії, налагодженню конструктивного діалогового спілкування між учасниками освітнього процесу, інтеграції студентів в активне громадське життя освітнього закладу. Творча мистецька атмосфера допомагає розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів,

налаштовує на активну творчу діяльність, дає змогу заглибитись у мистецьку сферу. Цінним для забезпечення комфортної творчої атмосфери є відкриття творчої майстерні факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка. Створення сприятливого морально-психологічного клімату та творчої мистецької атмосфери сприяє мотивації майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти.

Висновки. Створення у закладі вищої освіти культурно-освітнього середовища забезпечує ефективну організацію процесу професійної підготовки майбутніх учителів, сприяє їхньому культурному, духовному та особистісному становленню. Культурно-освітнє середовище закладу вищої освіти відіграє значну роль у формуванні системи цінностей, педагогічної культури, розвитку особистісних якостей, комунікативних умінь і творчого потенціалу студентів, зокрема у формуванні готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності учнів початкової школи.

Проведене дослідження дало змогу розкрити зміст культурно-освітнього середовища формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти, виокремити та охарактеризувати його структуру, яка містить розширення знань в галузі культури і мистецтва, матеріально-технічне забезпечення, навчально-методичне та дидактичне забезпечення, створення сприятливого морально-психологічного клімату та творчої мистецької атмосфери.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти.

1. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. Вип. 135. С. 67–72. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nz_p_2015_135_19.

2. Вишківська В. Б., Патлайчук О. В., Мирошниченко В. М., Козлов Є. Д. Інформаційно-культурний простір закладу вищої освіти. Теорія і методика професійної освіти. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 53. Т. 1. С. 96–101. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/53/part_1/18.pdf.

3. Гречаник Н. І. Обґрунтування моделі системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. Colloquium-journal. Pedagogical sciences. 2020. № 16 (68). Cześć 3. С. 30–37. URL: <https://colloquium-journal.org/wp-content/uploads/2022/05/Colloquium-journal-2020-68-3.pdf>.

4. Ковальчук В. Освітнє середовище закладу професійної освіти як фактор розвитку особистості майбутнього фахівця. Креативна педагогіка: Академія міжнар. співробітництва з креативної педагогіки “Полісся”. Житомир, 2023. Вип. 16. С. 48–53. URL: https://eprints.zu.edu.ua/38735/1/%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D1%87%D1%83%D0%BA_%D0%92_%D0%90_%D0%9A%D1%80%D0%B5%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D0%B5%D0%B4_2023.pdf.

5. Ковальчук Л. Моделювання науково-педагогічних досліджень : навч. посібник. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2020. 520 с.

6. Яворська Х. Культурно-освітнє середовище формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти. Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору: світовий та вітчизняний вимір : тези доп. III Міжнар. наук. конф., м. Львів, 27 жовтня 2023 р. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2023. С. 64–66. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/11/ZBIRNYK-tez-2023.pdf>.

7. Ярошинська О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань, 2015. 544 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/17810/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%AF%D1%80%D0%BE%D1%88%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D0%9E.%D0%9E.pdf.

8. Kovalchuk L. Modeling of cultural and educational environment as a pedagogical condition of forming of professional thinking culture of future teachers. European Scientific Journal. 2014. Vol. 10, No. 22. P. 69–88. URL: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3906/3697>.

References

1. Bratko, M. Struktura osvitn'oho seredovyscha vyschoho navchal'noho zakladu [Structure of the educational environment of a higher education institution]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, 135, 67–72. Retrieved from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_me ta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Nz_p_2015_135_19 [in Ukrainian].

2. Vyshkivs'ka, V. B., Patlajchuk, O. V., Myroshnychenko, V. M., Kozlov, Ye. D. (2022). Informatsijno-kul'turnyj prostir zakladu vyschoi osvity [Information and cultural space of a higher education institution]. *Teoriia i metodyka profesijnoi osvity. Innovatsijna pedahohika*, 53, 1, 96–101. Retrieved from http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/53/part_1/18.pdf [in Ukrainian].

3. Hrechanyk, N. I. (2020). Obgruntuvannia modeli systemy formuvannia kul'turolohichnoi kompetentnosti majbutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly u

profesijnij pidhotovtsi [Justification of the model of the system for forming the cultural competence of future primary school teachers in professional training]. *Colloquium-journal. Pedagogical sciences*, 16 (68), 3, 30–37. Retrieved from <https://colloquium-journal.org/wp-content/uploads/2022/05/Colloquium-journal-2020-68-3.pdf> [in Ukrainian].

4. Koval'chuk, V. (2023). Osvitnie seredovysche zakladu profesijnoi osvity iak faktor rozvytku osobystosti majbutn'oho fakhivtsia [The educational environment of vocational education institutions as a factor in the development of future specialists]. *Kreatyvna pedahohika: Akademiia mizhnar. spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky "Polissia"*. Zhytomyr, 16, 48–53. Retrieved from https://eprints.zu.edu.ua/38735/1/%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D1%87%D1%83%D0%BA_%D0%92_%D0%90_%D0%9A%D1%80%D0%B5%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D0%B5%D0%B4_2023 [in Ukrainian].

5. Koval'chuk, L. (2020). Modeliuvannia naukovo-pedahohichnykh doslidzen' [Modelling scientific and pedagogical research]: navch. posibnyk. L'viv: Vyd. tsentr LNU im. Ivana Franka [in Ukrainian].

6. Yavors'ka, Kh. (2023). Kul'turno-osvitnie seredovysche formuvannia hotovnosti majbutnikh uchyteliv do rozvytku kul'turnoi kompetentnosti здобувачів початкової освіти [Cultural and educational environment for preparing future teachers to develop the cultural competence of primary school pupils]. *Teoretychni ta praktychni aspekty formuvannia osvityn'oho prostoru: svitovij ta vitchyznianyj vymir: tezy dop. III Mizhnar. nauk. konf., m. L'viv, 27 zhovtnia 2023 r.* L'viv: LNU im. Ivana Franka, 64–66. Retrieved from <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/11/ZBIRNYK-tez-2023.pdf> [in Ukrainian].

7. Yaroshyn'ska, O. (2015). Teoretychni i metodychni zasady proektuvannia osvityn'oho seredovyscha profesijnoi pidhotovky majbutnikh uchyteliv початкової школи [Theoretical and methodological foundations for designing an educational environment for the professional training of future primary school teachers]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Uman'. Retrieved from https://eprints.zu.edu.ua/17810/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%AF%D1%80%D0%BE%D1%88%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D0%9E.%D0%9E..pdf [in Ukrainian].

8. Koval'chuk, L. (2014). Modeling of cultural and educational environment as a pedagogical condition of forming of professional thinking culture of future teachers. *European Scientific Journal*, 10, 22, 69–88. Retrieved from <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3906/3697> [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 31.09.2025

доопрацьована 18.10.2025

прийнята до друку 25.11.2025

**CREATING A CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT
AS A PREREQUISITE OF FUTURE TEACHERS' READINESS TO FOSTER
THE CULTURAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

Khrystyna Yavorska

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
yavorska.khrystyna@lnu.edu.ua*

The article is devoted to the study of the essence and structure of the concepts “educational environment of a higher education institution” and “cultural and educational environment”. Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, the author of the article claims that creating a cultural and educational environment within a higher education institution guarantees effective development of future primary school teachers’ readiness to foster pupils’ cultural competence.

The establishment of a cultural and educational environment aimed at developing future teachers’ readiness to foster the cultural competence of primary school pupils within a higher education institution is considered in the context of the environmental approach, combined with the culturological approach.

The author of the article clarifies the essence of the concept «cultural and educational environment for the development of future teachers’ readiness to foster the cultural competence of primary school pupils». This concept implies a set of factors that ensure future primary school teachers’ cultural and professional development, their continuous improvement and engagement in the cultural, artistic sphere or pedagogical activities, alongside with the acquisition of values, general and professional competences.

The structure of the cultural and educational environment aimed at developing future teachers’ readiness to foster pupils’ cultural competence comprises the following components: deep knowledge in the fields of culture and art, material and technical support, educational, methodological, and didactic provision, and the creation of a favourable moral and psychological climate along with a creative artistic atmosphere.

Within the context of creating a cultural and educational environment (illustrated by the case of the Faculty of Pedagogical Education of Ivan Franko National University of Lviv), the article describes the activities of the Laboratory of the New Ukrainian School, the Educational Laboratory for Specialists’ Training, the Laboratory of Museum Pedagogy, the Room of Developmental Technologies, and the Creative Workshop. The work of these units is aimed at developing future teachers’ readiness to foster the cultural competence of primary school students.

Keywords: readiness of future teachers, cultural competence of primary school pupils, cultural and educational environment, educational environment.

ВИРАЗНЕ ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ДІТЯМ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПОКАЗНИК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ (ПРОФЕСІЙНО-ОСВІТНІЙ ВИМІР)

**Ольга Табака¹, Наталія Вінарчук², Марія–Тереза Шоловій³,
Юлія Денисяк⁴**

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005*

¹olha.tabaka@lnu.edu.ua;

²nataliia.vinarchuk@lnu.edu.ua;

³mariya-tereza.sholoviy@lnu.edu.ua;

⁴yuliia.denysiak@lnu.edu.ua

Теоретично обґрунтовано значущість виразного читання художніх творів дітям дошкільного віку як інтегрального показника педагогічної майстерності вихователя. На основі аналізу праць класиків педагогіки (К. Ушинського, С. Русової, В. Сухомлинського) та сучасних науковців (Н. Гавриш, І. Кондратець, Н. Сиротич, О. Карпенко та ін.) доведено, що виразне читання є ефективним засобом розвитку мовлення, формування естетичних і моральних почуттів дітей, а також показником педагогічної техніки вихователя. Проаналізовано новітні підходи до визначення сутності понять “педагогічна майстерність” та “виразне читання”. З’ясовано, що майстерність вихователя є синтезом професійних знань, умінь, навичок, культури спілкування та особистісних якостей, спрямованих на ефективну організацію освітнього простору в закладі дошкільної освіти. Виразне читання розглянуто не лише як технічну навичку, а й як показник педагогічної майстерності, що відображає рівень професійної компетентності, емоційно-ціннісної сфери особистості та комунікативних умінь вихователя.

Актуальність теми зумовлена модернізацією дошкільної освіти, оновленням змісту професійної підготовки фахівців і підвищенням вимог до якості художньо-мовленнєвої діяльності в освітньому процесі. Реалії сьогодення все більше потребують педагогів, які майстерно володіють словом – головним інструментом впливу на дітей дошкільного віку. Метою дослідження є теоретичний аналіз проблеми формування умінь виразного читання художніх творів у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та визначення ролі цього вміння як показника педагогічної майстерності. У практичному вимірі уточнення теоретичних положень відкриває можливість удосконалення змісту професійної підготовки у закладах вищої освіти, зокрема змісту навчальних дисциплін, спрямованих на формування мовленнєвої та інтонаційної культури студентів.

Завдяки проведеному аналізу уточнено зміст поняття «виразне читання» в контексті професійної підготовки педагогів, визначено його значення у розвитку

мовленнєвої, емоційної та культурно-комунікативної компетентності вихователя. Обґрунтовано, що формування вмінь виразного читання сприяє формуванню творчої самобутності педагога, розвитку емпатійності, удосконаленню звукової культури мовлення та підвищенню якості його взаємодії з дітьми дошкільного віку. Визначено, що розвиток умінь виразного читання у майбутніх педагогів є основним чинником підвищення якості освітньої діяльності та професійного зростання вихователя.

Ключові слова: виразне читання, педагогічна майстерність, професійна компетентність, дошкільна освіта, художня література, емоційна культура, інтонаційна виразність.

Постановка проблеми. В умовах модернізації дошкільної освіти в Україні, спрямованої на реалізацію завдань Державного стандарту, особливої актуальності набуває проблема підвищення рівня професійної компетентності та педагогічної майстерності вихователя. Одним із головних завдань закладу дошкільної освіти є мовленнєвий та емоційно-ціннісний розвиток дитини, ефективним засобом якого є художня література.

Процес ознайомлення дошкільників із літературними творами нерозривно пов'язаний з умінням вихователя донести до дитячої свідомості зміст, емоційну насиченість та розвивально-виховну цінність тексту. В цьому контексті виразне читання стає не просто елементом освітньої діяльності, а й яскравим показником педагогічної майстерності фахівця.

Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів має бути спрямована на формування не лише теоретичних знань із дитячої літератури, а й практичних умінь виразно відтворювати художній текст, володіти мовними, просодичними та невербальними засобами впливу на маленьких слухачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки та педагогічної майстерності вихователя закладу дошкільної освіти є предметом дослідження багатьох науковців як минулого, так і сучасності. В історичному контексті класики педагогіки (К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський) уже виголошували ідеї про те, що слово педагога має бути не тільки змістовним, а й емоційно виразним.

Сьогодні теоретичні основи педагогічної майстерності розкрито в працях Л. Загородньої, С. Тітаренко, Т. Куліш та ін. Аспекти мовленнєвого розвитку дошкільників та методики ознайомлення з художньою літературою ґрунтовно висвітлено у дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш, О. Безсонової, І. Кондратець, І. Кіндрат, А. Гончаренко та ін.

Мета статті – визначити сутність і значення виразного читання художніх творів як показника педагогічної майстерності вихователя, проаналізувати теоретичні засади формування цього вміння в системі професійної підготовки майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У класичній педагогічній думці вже закладено підґрунтя для розуміння виразного мовлення як складової педагогічної майстерності. Так, К. Ушинський у праці “Рідне слово” акцентував,

що з раннього віку дитину потрібно вводити у світ рідної мови як носія духовності, і що слово має бути живим, емоційно насиченим, адже мова “одухотворяє народ, всю його історію духовного життя” [12].

Сухомлинський В. вважав, що педагог повинен насамперед бути закоханим у слово, нести його “в люди, як добро, як знамення” [11]. Автор наголошує, що читання має бути не просто технічною дією, а духовною, емоційною практикою, що формує характер і внутрішній світ дитини.

Русова С. зазначає, що “оповідач і аудиторія мають ніби злитися в одному переживанні, обличчя оповідача має виявляти певний настрій...”, знайомство дітей із художнім словом формує їх естетичний смак і мовленнєву культуру [8].

Сучасні дослідження українських науковців, як-от Н. Гавриш, О. Безсонова, І. Кондратець, І. Кіндрат, А. Гончаренко, підтверджують засадничі підходи, визначаючи виразне читання як засіб розвитку мовлення, уваги, творчих здібностей дітей, а також як механізм формування емоційно-ціннісного ставлення до художніх творів. Зокрема, А. Гончаренко зазначає, що художнє літературне слово збагачує життєвий досвід дитини, її внутрішній світ та формує позитивний образ іншого та самої себе [3, с. 10].

У контексті підготовки майбутніх вихователів дослідники наголошують на важливості інтонаційної культури, умінні передавати через слово емоційний настрій, головні ідеї та смисли твору. Т. Степанова вважає, що оволодіння професійно-мовленнєвою культурою є чинником успішності майбутніх вихователів у професійно-мовленнєвій діяльності в дошкільному навчальному закладі [10]. Н. Сиротич підкреслює беззаперечну значимість впливу живого літературного слова на душі дітей. Авторка стверджує, що кожен вихователю закладу дошкільної освіти зобов’язаний працювати над удосконаленням власної майстерності у виразному читанні, дбати про те, щоб малюки “жадібно вбирали в себе все почуте” [9, с. 26]. Таким чином, виразне читання є показником професійної компетентності педагога, демонструючи його педагогічну майстерність.

Володіння виразним читанням допомагає вихователю не лише формувати у дітей інтерес до книги, а й реалізувати освітньо-виховні цілі, плекати високодуховну особистість. Педагог, який вміє передавати зміст твору за допомогою інтонації, ритму, пауз і художніх засобів, здатний утримувати увагу дітей, викликати у них емоційний відгук, виховувати любов до мистецтва слова. О. Карпенко розглядає мовлення вихователя як низку дій, спрямованих на те, щоб донести певну інформацію, переконати у правильності дій тощо [5].

Виразне читання можна вважати не лише методичним, а й педагогічним інструментом, що безпосередньо впливає на формування базових якостей особистості дошкільників і є важливим показником професійної майстерності вихователя.

Педагогічна майстерність є комплексною характеристикою, що виходить за межі простої суми знань і навичок. Це показник високого рівня професійної

компетентності педагога, що проявляється у творчому підході до вирішення освітніх завдань, умінні ефективно взаємодіяти з дітьми, батьками та колегами, а також у постійному самовдосконаленні [4].

Структурними компонентами майстерності є гуманістична спрямованість особистості, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка. Саме в останньому компоненті – педагогічній техніці – вміння виразно читати посідає одне з головних місць.

Виразне читання – це мистецтво звукової інтерпретації літературного твору, метою якого є відтворення в уяві слухачів картин, образів та емоцій, закладених автором. Воно базується на глибокому розумінні ідейно-художнього змісту тексту і вимагає від читця володіння комплексом засобів емоційної та логічної виразності: інтонацією, темпом, паузами, логічними наголосами, тембром голосу.

Підготовка до виразного читання потребує від педагога глибокого аналізу тексту: визначення головної думки, характеристики персонажів, розуміння підтексту. Це демонструє його професійну підготовку та здатність до критичного мислення. Вихователь-майстер не просто читає текст, він його «проживає», розуміючи мотивацію героїв та авторський задум [1].

Здатність передати емоції образів, створити відповідну атмосферу свідчить про розвинений емоційний інтелект та емпатію педагога. Бездоганна дикція, правильне мовленнєве дихання, володіння широким діапазоном голосу – усе це елементи педагогічної техніки. Нечітке або монотонне мовлення не лише знижує ефективність сприйняття твору, а й може свідчити про загальний низький рівень професійної культури вихователя [9].

Виразне читання є актом комунікації. Педагог-майстер у процесі читання постійно підтримує зоровий та емоційний контакт з аудиторією, реагує на їхні емоції, використовує міміку та жести. Він перетворює читання на спільне творче дійство, залучаючи дітей до діалогу, спонукаючи їх до роздумів та власних інтерпретацій [6].

Отже, вміння вихователя виразно читати є інтегративним показником його педагогічної майстерності. У професійно-освітньому вимірі це зумовлює необхідність для закладів вищої освіти, що готують фахівців дошкільної освіти, унеможливити розрив між теоретичним усвідомленням важливості виразного читання та практичним формуванням відповідних умінь і навичок.

У практиці підготовки майбутніх вихователів (наприклад, на факультеті педагогічної освіти ЛНУ ім. Івана Франка) важливими складниками формування професійної компетентності є дисципліни “Дитяча література з методикою виразного читання”, “Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ЗДО”, у межах яких студенти навчаються не лише аналізувати текст, а й відтворювати його засобами інтонаційної виразності.

Відтак виразне читання стає критерієм сформованості педагогічної майстерності, адже поєднує професійні, емоційні та комунікативні якості

вихователя. Удосконалення підготовки майбутніх вихователів має відбуватися шляхом посилення практичної спрямованості відповідних навчальних дисциплін та впровадження інтерактивних форм навчання.

Висновки. Виразне читання є важливим показником професійної майстерності вихователя, адже поєднує знання, емоції та педагогічну дію. Через інтонаційне, образне слово педагог формує у дітей емоційно-ціннісне ставлення до світу, розвиває мовлення, моральні й естетичні почуття.

У професійно-освітньому вимірі воно є обов'язковим компонентом підготовки майбутніх вихователів, сприяючи розвитку мовленнєвої культури, емоційної виразності та педагогічного такту. Виразне читання стає інтегральною складовою професійної компетентності вихователя і важливим чинником всебічного розвитку дитини.

Отже, вміння виразно читати для майбутнього педагога є не просто методичною навичкою, а засобом професійного зростання, що формує педагогічну майстерність, емоційну культуру, комунікативність і здатність до творчого самовираження.

1. *Аніщук А.* Культура мовлення та виразне читання : навч.-метод. посібник. Ніжин, 2012. 134 с.

2. *Гавриш Н., Табака О., Безсонова О.* До проблеми ознайомлення дітей раннього віку з літературними та фольклорними творами. Перспективи та інновації науки. 2025. № 8(54). С. 262–274.

3. *Гончаренко А.* Від душі до душі : навч.-метод. посібник. Київ, 2015. 176 с.

4. *Загородня Л. П., Тітаренко С. А.* Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посібник. Суми, 2010. 319 с.

5. *Карпенко О.* Методика роботи з дитячою книжкою та виразне читання : метод. матеріали до семінар. занять та самост. роботи. Дрогобич, 2023. 88 с.

6. *Кіндрат І. Р.* Формування у дошкільників основ світобачення в умовах інтегрованого освітнього процесу. Науковий вісник Донбасу. 2012. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_2_2.

7. *Кондратець І. В.* Світ літературних творів для дошкільників. Філософські години: читання з продовженням і рефлексуванням : навч.-метод. посібник. Львів, 2025. 160 с.

8. *Русова С. Ф.* Теорія і практика дошкільного виховання. Львів, Краків, Париж, 1993. 125 с.

9. *Сиротич Н.* Формуємо навички виразного читання різножанрових дитячих творів: система тренінгів для вихователів. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2015. № 2. С. 24–30.

10. Степанова Т. Педагогічні умови формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Наука і освіта. 2015. № 9. С. 166–170.
11. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям : вибр. твори. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 3. 670 с.
12. Ушинський К. Д. Рідне слово : вибр. пед. твори. Київ : Рад. школа, 1983. Т. 1. 488 с.

References

1. Anishchuk, A. (2012). Kultura movlennia ta vyrazne chytannia [Culture of speech and expressive reading]: navch.-metod. posib. Nizhyn [in Ukrainian].
2. Havrysh, N., Tabaka, O., Bezsonova, O. (2025). Do problemy oznaomlennia ditei rannoho viku z literaturnymy ta folklornymy tvoramy [On the problem of introducing young children to literary and folklore works]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 8(54), 262–274 [in Ukrainian].
3. Honcharenko, A. (2015). Vid dushi do dushi [From heart to heart]: navch.-metod. posibnyk. Kyiv [in Ukrainian].
4. Zahorodnia, L. P., Titarenko, S. A. (2010). Pedahohichna maisternist vykhovatel'ia doshkilnoho zakladu [Pedagogical skills of a preschool teacher]: navch. posibnyk. Sumy [in Ukrainian].
5. Karpenko, O. (2023). Metodyka roboty z dytiachoiu knyzhkoiu ta vyrazne chytannia [Methods for working with children's books and expressive reading]: metod. materialy do seminar. zaniat ta samost. roboty. Drohobych [in Ukrainian].
6. Kindrat, I. R. (2012). Formuvannia u doshkilnykiv osnov svitobachennia v umovakh intehrovanoho osvitnoho protsesu [Forming the foundations of worldview in preschoolers in the context of an integrated educational process]. *Naukovyi visnyk Donbasu*, 2. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_2_2 [in Ukrainian].
7. Kondratets, I. V. (2025). Svit literaturnykh tvoriv dlia doshkilnykiv [The world of literary works for preschoolers]. *Filosofski hodyny: chytannia z prodovzhenniam i refleksuvanniam: navch.-metod. posibnyk*. Lviv [in Ukrainian].
8. Rusova, S. F. (1993). Teoriia i praktyka doshkilnoho vykhovannia [Theory and practice of preschool education]. Lviv, Krakiv, Paryzh [in Ukrainian].
9. Syrotych, N. (2015). Formuiemo navychky vyraznoho chytannia riznozhannovykh dytiachykh tvoriv: systema treninhiv dlia vykhovateliv [Developing skills for expressive reading of children's works in various genres: a training system for educators]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*, 2, 24–30 [in Ukrainian].
10. Stepanova, T. (2015). Pedahohichni umovy formuvannia profesiino-movlennievoi kultury maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Pedagogical conditions for the formation of professional speech culture of future teachers of preschool educational institutions]. *Nauka i osvita*, 9, 166–170 [in Ukrainian].

11. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]: vybr. tvory. Kyiv: Rad. shkola, 3 [in Ukrainian].

12. Ushynskyi, K. D. (1983). Ridne slovo [Native word]: vybr. ped. tvory. Kyiv: Rad. shkola, 1 [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 31.09.2025

доопрацьована 28.10.2025

прийнята до друку 25.11.2025

EXPRESSIVE READING OF LITERARY WORKS TO PRESCHOOL CHILDREN AS AN INDICATOR OF THE TEACHER'S PEDAGOGICAL MASTERY (PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL DIMENSIONS)

Olha Tabaka¹, Nataliia Vinarchuk², Mariia–Tereza Sholovij³, Yuliia Denysiak⁴

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA–79005*

¹olha.tabaka@lnu.edu.ua;

²nataliia.vinarchuk@lnu.edu.ua;

³mariya-tereza.sholoviy@lnu.edu.ua;

⁴yuliia.denysiak@lnu.edu.ua

The article theoretically substantiates the significance of expressive reading of literary works to preschool children as an integral indicator of the educator's pedagogical mastery. Based on the analysis of the classical pedagogical works (K. Ushinsky, S. Rusova, V. Sukhomlynsky) and modern researchers (N. Gavrish, I. Kondratets, N. Syrotich, O. Karpenko, etc.), the authors of the article claim that expressive reading is an effective means of developing children's speech and forming their aesthetic and moral feelings. It is also an important indicator of the educator's pedagogical technique. The research implies the latest approaches to defining the essence of the concepts of "pedagogical skill" and "expressive reading". It is argued that the educator's skill is a synthesis of professional knowledge, skills, abilities, communication culture and personal qualities aimed at the effective organization of the educational space in a preschool educational institution. Expressive reading is considered not only as a technical skill, but as an indicator of pedagogical mastery, reflecting the level of professional competence, emotional and value sphere, and communicative skills of the educator.

The relevance of the topic is due to the modernization of preschool education, updated content of teachers' professional training and increased requirements for the quality of artistic and speech activity in the educational process. Current realities increasingly require teachers who obtain the mastery of language – the key means of influence on preschool children. Therefore, the research is aimed at the theoretical analysis of the problems related to the formation of the expressive reading skill in future preschool educators, while defining the role of this skill as an indicator of pedagogical mastery.

The use of the theoretical approach, presented in the article, enables the improvement of teacher training programs in higher education institutions. Specifically, this approach enhances

the content of academic disciplines that aim to develop students' speech and intonational culture. The study clarifies the concept of "expressive reading" within the context of professional teacher training and identifies its significance in developing an educator's speech, emotional, and cultural-communicative competence. The research substantiates that fostering expressive reading skills promotes a teacher's creative identity, develops empathy, refines speech culture, and improves the quality of interaction with preschool children. Furthermore, the study claims that developing expressive reading skills in future educators is a key factor in enhancing the quality of teaching and fostering professional growth.

Keywords: expressive reading, pedagogical skill, professional competence, preschool education, fiction, emotional culture, intonational expressiveness.

МУЗИКА ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Богдан Кіндратюк

*Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, Україна, UA-76018
bohdan.kindratiuk@pnu.edu.ua*

Окреслено формування в майбутніх учителів природничих предметів (біології, географії, хімії) інтегративних якостей особистості (комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії), зокрема засобами музики, формування компетентностей педагогів у річизі її використання при організації інклюзивного навчання як складової сучасної системи освіти в Україні. Методологічне підложжя статті закріплюють наукові підходи до вивчення явищ дійсності, передусім системний, феноменологічний, синергетичний, герменевтичний; дотримання належних принципів дослідження та реалізації комплексу його методів. Вишукано резерви для підвищення якості діяльності закладів вищої освіти, ламання стереотипів, координації зусиль викладачів різних предметів у річизі удосконалення навчального процесу, осібно в площині застосування мистецтва як одного із засобів створення найкращих умов для професійного зростання, інтелектуального й емоційного розвою та виховання освічених особистостей, їх уміння використовувати музику як терапевтичний прийом, засаду саморозвитку, запоруку зміцнення стресостійкості. Іншим напрямом роботи є підготовка майбутніх педагогів до застосування едукативного й оздоровчого потенціалу музики в інклюзивних класах. Гарантією цього є оптимальне доповнення змісту освіти у вищій школі в потрібному ракурсі, використання належних методів навчання та виховання, форм педагогічного процесу. Серед дидактичних засобів виховного впливу музики є рекомендації здобувачам освіти стосовно глибокої взаємодії в системі слухач–музичний твір–виконавець/виконавиці–композитор.

Ключові слова: музика, університет, навчання, майбутні вчителі, природничі предмети, творчі завдання, школа, особливі освітні потреби (ООП), інклюзивне навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні стратегії формування освітнього простору в контексті викликів сьогодення, інтеграція формальної та неформальної освіти в ракурсі створення персоналізованого едукативного середовища актуалізують потребу використання мистецтва, зокрема музики, як одного із засобів підготовки майбутніх учителів природничих наук (біології, географії, хімії) до інклюзивного навчання. Останнє поняття є складовою інклюзивної освіти, що створює однаковий доступ до неї для всіх дітей, зокрема з ООП, окреслює умови для навчання школярів з різними

можливостями в одному педагогічному обширі класу. Воно бере до уваги індивідуальні запити вихованців і забезпечується підтримкою для їх успішної едукції. Запорукою налагодження в соціальному безмежжі особливого підходу до навчання дітей зі своєрідними потребами є дотримання принципів урахування багатоманітності якостей людини, недискримінації. Закономірно, що засади інклюзивної освіти ставлять особливі вимоги до вчителів як її безпосередніх організаторів. Йдеться, передусім, про необхідне у них формування вселюдських якостей, професійних компетентностей тощо [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі названо сучасних науковців та методистів, які виокремили теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти, подано аналіз останніх досліджень і публікацій стосовно такого навчального середовища, розглянуто його структуру й основні характеристики [5, с. 152–206]. Водночас значний перелік наукових праць присвячено резервам мистецької педагогіки, арттерапії [10], зокрема в умовах війни [2]. Чимало досліджень висвітлюють питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва його засобами (для розвитку професійних компетентностей, у тому аналіз музичних творів, формування вокально-хорових і сценічних навичок, удосконалення емоційного інтелекту й здатності виражати емоції тощо) [7, с. 58–61].

Формулювання цілей статті. Однак ще недостатньо опубліковано наукових узагальнень стосовно можливостей мистецтва при організації навчання в інклюзивних класах, урахування характеристик едукції майбутніх учителів природничих предметів під час підготовки до інклюзивного навчання, застосування тут музичних творів. Запорукою їхнього виховного впливу мали б стати розроблені рекомендації здобувачам освіти для налагодження глибокої взаємодії в системі *слухач–музичний твір–виконавець/виконавці–композитор*.

Виклад основного матеріалу дослідження. Музика від народження оточує кожного, нас залучають ще в дошкільні до сприймання музичних композицій, їхнього виконання. Про це розповіли учасники проведеного опитування – майбутні вчителі природничих наук, які здобувають освіту в Карпатському національному університеті ім. В. Стефаника. Учасники дослідження зазначили ті якості особистості вчителя, що вкрай необхідні в роботі зі згаданими дітьми. Щоправда, значний відсоток з опитаних випускників шкіл згадали, що з музикою на уроках біології, географії, хімії не часто стикалися. Чимало студентів відмітили едукційний і оздоровлюючий потенціал цього виду мистецтва, особливо нині.

Під час ознайомлення студентів зі специфікою побудови педагогічного процесу в інклюзивному класі, організації належного освітнього середовища, приділяємо увагу не тільки застосуванню інноваційних едукційних методик, забезпеченню психолого-педагогічної підтримки й налагодженню співпраці учнів із різними потребами й можливостями тощо, а й зазначаємо важливість створення позитивного емоційного клімату. Він теж сприяє дієвій соціалізації

всіх учасників освітнього процесу. Між основ формування такої атмосфери важливе місце посідає майстерність учителя в застосуванні музики, адже вона має не тільки традиційну дію на школярів з ООП, а й лікувальну. Цей вид мистецтва доступний, ефективний ресурс. Він сприяє покращенню настрою та мотивації до уроків, допомагає регулювати поведінку й знижує стрес, тривожність, агресивність, розвиває пам'ять і увагу, мовлення, соціальні навички, сприяє створенню комфортних умов для навчання, робить його приємнішим. Як елемент змісту освіти музика – засіб мобілізації розумових, емоційних, рухових, мовленнєвих, інших функціональних можливостей організму таких дітей [10].

Особливості застосовування музики в процесі підготовки майбутніх педагогів визначають, передусім, здобутими ними компетентностями в цьому виді мистецтва, можливостями змісту, методів і форм освітнього процесу в університеті. Вимальовується проблема вишукування тут резервів для продовження підвищення рівня підготовки прийдешнього покоління учителів у сфері використання творів музичного мистецтва в професійному самовдосконаленні й на уроках біології та здоров'я людини, географії, хімії тощо, позакласній роботі із цих предметів, діяльності класного керівника. Одне із завдань, як переконує досвід роботи з таким контингентом здобувачів вищої освіти, є необхідність актуалізації призабутих компетентностей у сфері музики, спрямування майбутніх педагогів на самостійне поповнення засвоєного на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі, відповідні рекомендації для слухача/реципієнта музики.

Рациональне використання можливостей обов'язкових компонентів підготовки у закладі вищої освіти в нашому досвіді передбачає координацію зусиль між викладачами різних дисциплін, приміром, для майбутніх біологів: Анатомія людини, Історія України та української культури, Філософія, Психологія, Педагогіка, Методика викладання біології, Екологічна освіта й виховання, Організація гурткової та позакласної роботи, Основи інклюзивної освіти, Інформаційні технології в освітньому процесі, Природні засоби підвищення резистентності організму, Інноваційна біологія, написання курсових і дипломних робіт, педагогічна практика. Подібні обов'язкові освітні складники бачимо в підготовці майбутніх географів і хіміків.

Розвитку мотивації особистості до використання музики як засобу самовдосконалення теж допомагає дослідження питання оздоровчих ресурсів людини. Це зумовлює потребу синтезу головних функцій мистецтва, вивчення його терапевтичної дії. На думку Аристотеля (384 до н. е. – 322 до н. е.), музика здатна передавати рухи душі й впливати на них, тобто лікувати її. Згодом наука збагатила аристотелівську модель, увівши соціальне, пізнавальне, сугестивне, виховне, компенсаторне, комунікативне, прогностичне призначення музики. Заразом переконуємо здобувачів освіти, що кожен із численних видів здоров'я (тілесне/фізичне, психічне, емоційне, духовне, ментальне, соціальне, екологічне,

професійне, репродуктивне) має свої засоби зміцнення, укріплення стресостійкості, нарізно дією мистецтва на особистість. Між технологій, що множать духовно-фізіологічні можливості організму людини, виділяють такий вид арттерапії, як оздоровлення музичним мистецтвом. Її досліджено як інноваційну здоров'язбережувальну технологію; означено зміст, вимоги до застосування, виокремлено серед форм і видів активну й рецептивну [2; 10].

Оздоровчий потенціал мистецтва бачимо крізь призму резервів музикотерапії, а едукативний – її застосування в роботі зі здобувачами базової освіти на уроках і позакласній діяльності, підготовці у вищій школі майбутніх педагогів до налагодження такої роботи. Вважаємо, приміром, що світські й канонічні церковні дзвоніння, як своєрідна музика, її феномен об'єднує едукативний і оздоровчий потенціал [3, с. 269].

Укріпленню в здобувачів вищої освіти поваги до різних жанрів музичного мистецтва сприяє усвідомлення його можливостей у сфері розвою інтегральних якостей особистості (комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії). На основі обрисів Оксаною Рудницькою (1946–2002) резервів музики, спілкування з нею, сутності, масштабів і механізмів дії на формування особистісних властивостей, науковиця розкрила наслідки у розвитку педагогічної культури, урахувала взаємозалежність окремих психологічних якостей у динамічній структурі особистості, її інтегральних характеристик [9]. Крім того, студенти усвідомлюють істину, що мистецтво, зокрема музичне, – це вагомий засіб профілактики й корекції деяких порушень у дітей з ООП. Воно позитивно діє на розвиток усіх сенсорних систем, пам'яті й психоемоційної сфери. Однак, як переконує наше вивчення практики підготовки майбутніх учителів природничих наук, закономірності, які лежать в основі активізації музичного сприйняття у розвитку професійно значущих якостей прийдешнього покоління педагогів, освітні й оздоровчі можливості музики цілеспрямовано майже не реалізуються в процесі роботи зі здобувачами вищої освіти. У цьому бачимо одну з її суперечностей і мету нашої статті. Її методологічне підложжя закріплюють наукові підходи до вивчення явищ дійсності, передусім системний, феноменологічний, синергетичний, герменевтичний; важливо дотримуватися належних принципів дослідження та реалізації комплексу його методів.

Привертає увагу здобувачів освіти до музики застосування музичного привітання, коли викладач розпочинає заняття з ними замість традиційного *Доброго дня* співом за ступенями мажорного ладу вверх до п'ятої сходини *Добро-го Вам здо-ро-в'яч-ка!* (останнє слово виконується на звуці п'ятого ступеня), а присутні проспівують із нього вниз *І-і-Ва-ам теж!* Для закінчення заняття теж є відповідне музичне прощання. Звісно, не все відразу вдається. Як переконує досвід, однією зі спонук до виконання присутніми музичного привітання може бути репліка викладача стосовно співу кожним у майбутньому колискових, переконування, що такі музичні твори, як доведено, є одним із засобів нейропсихолінгвістичного програмування щасливої долі дітей.

Зацікавлює присутніх принагідне повідомлення, що колись українські жінки співали колискових своїм чоловікам [1]. Використання музичного привітання та прощання в майбутньому допомагає в роботі з інклюзивними класами, де є, приміром, діти із синдромом Дауна, що сприяє кращому позначенню для них початку й закінчення уроку.

Корисним для формування в здобувачів вищої педагогічної освіти компетентностей у сфері застосування музичного мистецтва на майбутніх уроках і після них є виконання творчих завдань стосовно пошуку у вебресурсах: *Музика для навчання та роботи, Музика для роботи без слів, Музика для роботи мозку, роздумів і думок, Фонова музика для навчання, читання, Музика для натхнення, Розслаблююча музика для навчання та концентрації, Натхнення до роботи, фонова музика, Енергія музики* та ін. Розшукування студентами в інтернет-мережі потрібних фрагментів цікаве й корисне ще тим, що звучання інструментальних композицій супроводжують картини природи. Організаторів опанування школярами відомостей із біології, географії, хімії зацікавлюють вебресурси: *Спів птахів і шум води, Звуки природи й спокійна музика для релаксу, Лісова річка, зцілення*. Значимість музики в процесі підготовки майбутніх учителів, налагодження їхнього професійно-педагогічного самовдосконалення теж є завданням стосовно шукання ними композиції, що допомагають боротися зі стресом, втомою. Тут стає в нагоді, приміром, рубрика *Теплі мелодії, які піднімуть вам настрій*. Згадані вебресурси можна брати до уваги як своєрідні критерії вибору тієї чи іншої функціональної музики.

Ще одним критерієм добору музики, наприклад, для майбутніх географів, може бути країнознавчий. У розповіді про Німеччину, країну композиторів, як не згадати про родину Йогана Себастьяна Баха (1685–1750); Францію – про Клода Дебюссі (1862–1918); Ліверпуль (Британія) – місце народження біт-рок-гурту *Бітлз*; під час вивчення інших країн згадують США і джаз, демонструють його фрагменти. У красназавчо-етнографічному блоці вивчення географії – про Гуцульщину, описують сміливих гуцулів, демонструють фрагменти їхньої характерної музики; Наддніпрянщина – звучать свої музичні ілюстрації.

Під час ознайомлення студентів зі змістом теми *Розумове виховання школярів* курсу *Педагогіка* серед засобів розвитку інтелекту, пам'яті й слуху називають музику Вольфганга Амадея Моцарта (1756–1791), обговорюють питання її можливостей стосовно тимчасового покращення показників у тестах на IQ, здатності оздоровлювати настрій і поліпшувати просторове мислення та сприяти загальному заспокоєнню, всебічному розвитку (*ефект Моцарта*). У вишукуванні аргументів для участі в дискусії частина таких міркувань отримує своє наукове тлумачення в підтримці чи розвінчується. Водночас майбутні вчителі отримують матеріал, який використають на своїх заняттях зі школярами.

Під час опанування курсу *Психологія* теж є можливості для формування компетентностей у сфері сприймання музичних творів. Ураховується модерний підхід до взаємодіяння з ними як мистецьке спілкування. Адже воно передбачає

взаємодію людини з музикою, яка обгортає нас і діє на настрій, покращує когнітивні функції, а також є основою для музикотерапії. Музика впливає на індивіда подібно невербальному спілкуванню, виражаючи емоції через висоту звука, як і мова, але в іншій формі. Називають модуси спілкування з музикою: слухання (найбільш поширений спосіб, коли вона викликає різноманітні емоції – від радості до смутку, покращує настрій і знімає стрес), рух під музику (танець або ритмічні рухи, що дають можливість тілесно виразити емоції та поліпшити моторику), створення музики (вокальна чи інструментальна імпровізація, написання звукових композицій як форма самовираження та розвою креативності), їх обговорення (розмова про музику чи обмін думками про почуту допомагає в соціальному зв'язку й глибшому її розумінні). Через твір ми спілкуємося з його виконавцем/виконавцями і автором. Подібні відомості так чи інакше застосовують у різних ситуаціях взаємодії зі школярами, зокрема з ООП.

Своєрідні можливості має курс за вибором *Педагогіка здоров'я*. Під час залучення здобувачів освіти до сеансів біосугестивної психотерапії, аутогенного тренування увагу учасників заняття вчергове звернуто до значимості в такому оздоровчому процесі творів музичного мистецтва.

Професіоналізації здобувачів освіти сприяє їхнє залучення до глибокого сприймання музичних творів. Йдеться про те, що вони не обмежуються викладом теми, а мають у собі її розвій. Для формування відповідних компетенцій пропонувано творчі завдання стосовно простеження за розвитком теми, рекомендовано порефлексувати й визначити, які почуття викликає таке простеження. Обговорено питання звернення мистецьких творів до різних шарів людської психіки – від нижчих (дія музики на фізіологічному рівні), обумовлених, зазвичай, біологічними чинниками, до вищих (вплив музики на емоції). Розтлумачено, що настрої мистецького твору накладається на індивідуальні переживання реципієнта, посилює їх (виникає емоційний відгос), або направляє їх в інше річище. Однак частина слухачів, здебільш, не йде далі цього рівня розуміння музики. Інтригують відомості про третій щабель пізнання твору, що звучить. Окремі реципієнти піднімаються на цю сходинку, ідуть далі в його сприйнятті. Воно наближається до межі, за якою – пробудження духовних резервів особистості. Адже частина музичних творів не тільки запалює емоційний, поверхневий пласт душі, а й змушує пірнати в характерний, надособистісний стан. При цьому слухач не просто проживає під музику свої настрої; він задумується над вічними проблемами буття, відчуває себе частиною Всесвіту, пробує пізнати його таїни. На цьому рівні особистість уже намагається зрозуміти логіку музичного розвитку, спонуки композитора, його думки, сприймає їх або заперечує [8, с. 16, 17].

Ще з метою налагодження кращої дії мистецтва на особистість, нагадуємо, що пафос – це ідейно-емоційне ядро змісту твору. Під час прочитання поезії Лесі Українки (1871–1913) *До мого фортепіано* й сприймання композиції для цього інструмента Микола Лисенка (1841–1912) *Елегія*, просимо порівняти

твори, визначити внутрішні цілісні пануючі ідеї-почуття, сукупність переживань (пафос). Про його подібність у зазначених опусах майбутні виховники роблять висновок під час міркувань. Підводимо студентів до усвідомлення потреби чутливими слухачами, глядачами й читачами шукати у творі будь-якого виду мистецтва передусім емоційне ядро, яке треба “відкрити” й “відродити”.

Зараджує розвою інтегральних якостей здобувачів освіти у сприйманні творів музичного мистецтва послуговування *Пам'яткою для слухача концертної музики*. Тут рекомендовано: 1. Ужитися в мистецький твір як в особливий створений автором, світ. 2. Проникнутися його особливою емоційною атмосферою, пізнати почуття автора. 3. Відчувати розвиток твору, рух музики до кульмінації. 4. Усвідомити те бачення життя, яке приховує в собі мистецька композиція та яке слухач має відчути й зрозуміти. 5. Одночасно потрібно вийти за межі того світу й намагатися зрозуміти авторську позицію, задум митця, намагатися вступити в діалог із ним. Корисним у подібних едукативних ситуаціях є *Словник естетичних емоцій для позначення характеру звучання*.

Обмеженість у часі під час формування інтегральних якостей особистості засобами музики потребує не тільки ретельного підбирання яскравих, оригінальних творів для сприймання, їхньої рекомендації для самостійного прослуховування, а й пропозиції студентам мистецьких завдань. Так, у пошуку відповідей на питання, приміром, чому Ференц Ліст (1811–1886) Ноктюрн № 3 назвав *Мрії кохання*, розглянути засоби музичної виразності, які є відображенням саме такого марення; визначити, чому Клод Дебюссі (1862–1918) свою Прелюдію назвав *Мертві листя*? Крім розвою інтегральних якостей особистості, музика допомагає розвивати в майбутніх педагогів терпіння, силу волі, які вкрай потрібні для роботи в інклюзивних класах. Адже чого гріха таїти, іноді потрібні певні внутрішні зусилля, аби дослухати той чи інший твір до закінчення, перемкнути свою увагу на його розвиток, події, які відбуваються з мистецькими образами чи одним із них.

У сучасних умовах відродження дзвонарства з'явилися нові можливості знайомства з ним у навчальних закладах. Під час опанування здобувачами змісту освіти повідомляють правдиві відомості з історії України, засвоюють її надбання культури, усвідомлюють етнічну структуру особистості, вивчають основи сприйняття музики, її оздоровчо-лікувальну дію на душу й тіло. Формується етнокультурна компетентність майбутніх учителів, зокрема їхня підготовка до застосування музики в едукативній роботі.

Для мотивації опанування відомостями про дзвонарство нагадуємо про магію дзвоніння, яке віддавна не залишала байдужими людей. Феномен такої музики, її містика особливо справляла на них враження після прийняття християнства. Дзвоніння вважають найвиразнішим проявом музичних основ і могутнім, таємничим вісником такого підґрунтя, який мав у житті людства важливе значення. Закономірно, що музика дзвонів стала невід'ємним атрибутом довкілля українських сіл, містечок і міст, його звуковою домінантою.

В їх ареалі вражають багатством архітектурних форм дзвіниці. Із них лунають благовісні заклики до початку Служб Божих, позначають їх найурочистіші місця, подають вістку про смерть парафіянина, дзвонінням супроводжують його в останню путь, за допомогою сполошного биття у дзвони вміли розганяти грозу, повідомляли про інші стихійні лиха тощо. Всеохоплюючі звуки церковного дзвона уподібнюють із молитвою-голосом дзвонінь до Бога, їх уособлюють з Євангелієм у музиці. Про подібне твердиться в *Чині освячення дзвона*. Його музика зміцнює в українців почуття соборності. Годинникові дзвони значать плин часу. Дзвінки й дзвони, крім чутного звука, видають ультразвук. Він розбиває ядра хвороботворних бактерій, пригнічує збудників хвороб. Це допомагало боротися з епідеміями. Нагадуємо про звичай дозволяти всім у Великодні дні піднятися до дзвонів і подзвонити (активна музикотерапія). Якраз під час опанування ширшими відомостями про дзвонарство наголошено, що дія музики на особистість прямо пропорційна рівню її освіченості, мистецького досвіду.

Систематизовані відомості про дзвонарство дають змогу окреслити його складові. Передусім це мистецтво виготовлення дзвонів, як пам'яток відливної (людвисарства) й писемності, різноманітні за формою споруди для них, виконавська творчість дзвонарів і сприйняття їхніх канонічних і авторських звукових композицій, створення механічних систем для биття у дзвони, зокрема в курантах і карийонах, вкорінення цих явищ у народній культурі, відображення у творчості прозаїків і поетів, композиторів, майстрів пензля чи графіки, писанкарства, різця, роботах кахлярів, засобах масової інформації, наукові пошуки в цьому аспекті тощо. Такі й подібні відомості, донедавна маловідомі пересічному громадянину, пропонувано для доречного використання на уроках біології, географії, хімії, підведення при цьому наукового підґрунтя, пояснення під час реалізації триєдиної мети уроків, опанування на годинах класного керівника, позакласної роботи. Майбутнім учителям географії пропонувано організовувати пошукову діяльність школярів під час проведення краєзнавчо-туристичної роботи для віднайдення цікавих знахідок дзвонарства у своєму регіоні, студентам-біологам – розглянути можливості лікувального впливу дзвонінь на клітини організму й психіку тощо.

Рекомендуємо пригадати, приміром, розділ *Обмін речовин і перетворення енергії* зі шкільного курсу *Біологія*, коли опановують відомості про цілющий вплив музики, зокрема дзвонінь, на людський організм. Він є енергоінформаційною структурою зі своєю особливою енергетичною оболонкою, тобто своєрідними вібраціями. Цей факт доводить квантова фізика. Теорія загалом перегукується з твердженням Церкви про те, що людина складається з трьох рівнів: тіло, душа й дух. А підґрунтям життя індивіда якраз є біополіа, які випромінюють навіть атоми його тіла. На обмін речовин і енергії впливає саме така аура. Дисонанс комплексу різних полів, що оточують живі організми, спричиняють хвороби. Саме надлегкі частинки біополів збуджує звук

дзвона. Вони, своєю чергою, блокують шкідливі елементи, зокрема вільні радикали (саме вони, як твердять, призводять до раку, викликають генетичні мутації тощо). Водночас дзвоніння значиме в енергоінформаційному обміні. Адже людина, як вважають, складається із семи енергетичних центрів. Кожен із них може згортатися внаслідок образи, переживання, страхів, гніву, інших негативних емоцій, які особистість не змогла “відпустити”. Несприятливі життєві обставини, що ведуть до недуг, спричиняють закриття того чи того енергетичного центру. Кожен із них за вібраціями співзвучний із певною мантрою чи звуком, що гармонізує його. У пору звучання дзвонів перед початком Служби Божої налаштовуємося на щиру молитву, духовно розкриваємося [4], а під час вдаряння в кампани у найважливіших митях богослуження досягаємо духовного очищення (катарсису).

Висновки. Упровадження кращих практик у процес підготовки вчителів природничих предметів, прагнення надавати якісні освітні послуги, спрямовані на підготовку високопрофесійних спеціалістів, допомагають викохувати конкурентоспроможного, затребуваного вчителя, здатного забезпечити бажані результати, зокрема в ракурсі інклюзивного навчання. У цьому допомагають сформовані інтегральні якості особистості педагога, його гуманізм, толерантність, терпіння та сила волі тощо. Серед засобів їхнього формування важливе місце посідає музика. Відповідно, це потребує ламання стереотипів, вишукування резервів для підвищення якості діяльності закладів вищої освіти, удосконалення тут навчального процесу, осібно в площині застосування музики як запоруки створення найкращих умов для професійного зростання, інтелектуального й мистецького розвою та виховання освічених особистостей, високоморальних і патріотично налаштованих, їх уміння використовувати музику як засіб саморозвитку, зміцнення стресостійкості. Посилення дії музики на особистість забезпечено належними засобами (*Пам'яткою для слухача...*, *Словником естетичних емоцій...*). Іншим напрямом роботи вважаємо підготовку майбутніх педагогів до застосування музики в інклюзивних класах відповідно до особливостей навчальних предметів. Запорукою цього є оптимальне доповнення змісту освіти у закладах вищої освіти з кожного предмета в потрібному ракурсі, застосування належних методів і форм педагогічного процесу, його моніторинг.

Задумом подальших студій теж може стати чіткіший опис технології використання творів музичного мистецтва вчителями природничих предметів, конкретизація критеріїв підбирання його творів для різних типів занять, окреслення тих, де можна застосовувати не лише музику, а й твори інших видів мистецтва. Перспективним бачимо його використання під час підготовки до інклюзивного навчання не тільки вчителів природничих предметів.

1. *Антонюк В.* “А моя бабуся, царство їй небесне, співала дідові колискову”. Рідна школа. Київ, 1995. № 1. С. 2–3.
2. Досвід проживання російсько-української війни у вимірах пластичного мистецтва, психології мистецтва й арттерапії : зб. тез доп. круглого столу (Івано-Франківськ, 3 лютого 2023 р.) / [упоряд. С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк]. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, 2023. 67 с.
3. *Кіндратюк Б.* Значимість дзвонарства Коломиї в час російсько-української війни. Педагогічна наука й освітня практика в реаліях війни: виклики, досвід, перспективи : зб. наук. праць / упоряд. О. Слипанюк, О. Поясик, О. Ковальчук, О. Русакова. Івано-Франківськ : НАІР, 2025. С. 268–276.
4. *Мостова Н.* Чому дзвонять дзвони? [Думки фахівців про силу церковних дзвонів]. Галицький кореспондент. Івано-Франківськ, 2017. 6 квітня. С. 3.
5. Педагогічна наука й освітня практика в реаліях війни: виклики, досвід, перспективи : зб. наук. праць / упоряд. О. Слипанюк, О. Поясик, О. Ковальчук, О. Русакова. Івано-Франківськ : НАІР, 2025. 332 с.
6. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки. Розпорядження Кабінету міністрів України від 7 червня 2024 р. № 527-р. Київ.
7. Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття : зб. матеріалів ХХІ Міжнар. мист.-пед. читань пам’яті проф. О. П. Рудницької / [наук. ред. Г. Сотська, М. Вовк]. Київ : Талком, 2024. Вип. 7 (19). 251 с.
8. *Побережна Г., Щериця Т.* Загальна теорія музики : підручник. Київ : Вища школа, 2004. 303 с.
9. *Рудницька О.* Вплив музичного сприйняття на розвиток професійно значущих якостей майбутнього вчителя. Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. Київ, 1994. С. 98–106.
10. *Сорока О., Банкул Л.* Музикотерапія як інноваційна здоров’язбережувальна технологія для роботи з молодшими школярами. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія “Педагогіка, соціальна робота”. Ужгород, 2013. Вип. 27. С. 192–195.

References

1. Antoniuk, V. (1995). “A moia babusia, tsarstvo ij nebesne, spivala didovi kolyskovu” [And my grandmother, may she rest in peace, sang a lullaby to my grandfather]. *Ridna shkola*, Kyiv, 1, 2–3 [in Ukrainian].

2. Dosvid prozhyvannia rosijs'ko-ukrains'koi vijny u vymirakh plastychnoho mystetstva, psykholohii mystetstva j artherapii [The experience of living through the Russian-Ukrainian war in the dimensions of plastic arts, art psychology and art therapy]: zb. tez dop. kruhloho stolu (2023). (Ivano-Frankivs'k, 3 liutoho 2023 r.) / [uporiad. S. Lytvyn-Kindratiuk, B. Kindratiuk]. Ivano-Frankivs'k : Prykarpats'kyj natsional'nyj universytet im. V. Stefanyka [in Ukrainian].

3. Kindratiuk, B. (2025). Znachymist' dzvonarstva Kolomyi v chas rosijs'ko-ukrains'koi vijny [The significance of bell ringing in Kolomyia during the Russian-Ukrainian war]. Pedahohichna nauka j osvithnia praktyka v realiiakh vijny: vyklyky, dosvid, perspektyvy: zb. nauk. prats' / uporiad. O. Slypaniuk, O. Poiasyk, O. Koval'chuk, O. Rusakova. Ivano-Frankivs'k : NAIR, 268–276 [in Ukrainian].

4. Mostova, N. (2017). Chomu dzvoniat' dzvony? [Dumky fakhivtsiv pro sylu tserkovnykh dzvonin'] [Why do bells ring? (Experts' opinions on the power of church bells). Halyts'kyj korespondent. Ivano-Frankivs'k, 6 kvitnia, 3 [in Ukrainian].

5. Pedahohichna nauka j osvithnia praktyka v realiiakh vijny: vyklyky, dosvid, perspektyvy [Pedagogical science and educational practice in the realities of war: challenges, experience, prospects]: zb. nauk. prats' (2025) / uporiad. O. Slypaniuk, O. Poiasyk, O. Koval'chuk, O. Rusakova. Ivano-Frankivs'k : NAIR [in Ukrainian].

6. Pro skhvalennia Natsional'noi stratehii rozvytku inkluzyvnogo navchannia na period do 2029 roku ta zatverdzhennia operatsijnogo planu zakhodiv z ii realizatsii na 2024–2026 roky [Approval of the National Strategy for the Development of Inclusive Education for the period up to 2029 and approval of the operational plan of measures for its implementation for 2024–2026]. Rozporiadzhennia Kabinetu ministriv Ukrainy vid 7 chervnia 2024 r. № 527-r. Kyiv [in Ukrainian].

7. Neperervna pedahohichna osvita KhKhI stolittia [Continuing teacher education in the 21st century]: zb. materialiv KhKhI Mizhnarodnykh mystets'ko-pedahohichnykh chytan' pam'iaty prof. O. P. Rudnyts'koi (2024) / [nauk. red. H. Sots'ka, M. Vovk]. Kyiv: Talkom, 7 (19) [in Ukrainian].

8. Poberezhna, H., Scherytsia, T. (2004). Zahal'na teoriia muzyky [General theory of music]: pidruch. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].

9. Rudnyts'ka, O. (1994). Vplyv muzychnoho spryjniattia na rozvytok profesijno znachuschykh iakostej majbutn'oho vchytelia [The influence of musical perception on the development of professionally significant qualities of future teachers]. *Pedahohika i psykholohiia : Visnyk APN Ukrainy*, Kyiv, 98–106 [in Ukrainian].

10. Soroka, O., Bankul, L. (2013). Muzykoterapiia iak innovatsijna zdorov'iazbezhuval'na tekhnolohiia dlia roboty z molodshymy shkoliaramy [Music therapy as an innovative health-saving technology for working with younger schoolchildren]. *Naukovyj visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu. Seriia "Pedahohika, sotsial'na robota"*. Uzhhorod, 27, 192–195 [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 13.10.2025

доопрацьована 08.11.2025

прийнята до друку 15.11.2025

**MUSIC AS A MEANS OF TRAINING FUTURE NATURAL SCIENCE TEACHERS
FOR INCLUSIVE EDUCATION**

Bohdan Kindratiuk

*Vasyl Stefanyk Carpathian National University,
Shevchenko Str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, UA-76018
bohdan.kindratiuk@pnu.edu.ua*

This article describes the formation of integrative personality traits such as communication skills, empathy, creativity, and reflection in future natural science teachers (biology, geography, and chemistry) with the use of music. It examines how the development of music-based pedagogical competencies shapes inclusive education within the current education system in Ukraine. The research grounds its methodological basis in scientific approaches to studying real-world phenomena, specifically employing systemic, phenomenological, synergistic, and hermeneutic approaches. Furthermore, the study adheres to fundamental research principles and implements a specific set of selected methods to ensure rigorous analysis.

The author of the article identifies the ways to enhance the quality of university students' performance by breaking stereotypes and coordinating faculty efforts across diverse disciplines to improve the learning process. Specifically, the research highlights art as a powerful tool for creating optimal conditions for students' professional growth, their intellectual and emotional development. It is argued that future teachers should be able to utilize music as a therapeutic technique, a foundation for self-development, and a means to strengthen stress resilience. Another research direction targets preparing future educators to apply the educational and health-promoting potential of music in inclusive classrooms. To ensure this, the study recommends strategically supplementing higher education content, employing appropriate teaching methods, and utilizing effective pedagogical forms. Among its didactic tools, the article provides recommendations for learners regarding deep interaction within the system of "listener–musical work–performer(s)–composer (s)".

Keywords: music, university, education, future teachers, natural sciences, creative tasks, school, special educational needs (SEN), inclusive education.

WHY WE SHOULD STRIVE TO ESTABLISH A SINGLE PARADIGM IN DIDACTICS: ON RELATIVISM, LANGUAGE, AND LEARNING IN A CONSTRUCTIVIST CONTEXT

Jacek Moroz

University of Szczecin,

Papieża Jana Pawła II Av., 22a, Szczecin, Poland, 70–453

jacek.moroz@usz.edu.pl

This article critiques the ambiguous use of the term *constructivism* in education, highlighting the risk of its trivialisation into a mere set of teaching methods and techniques. It proposes an interpretation of constructivism from the perspective of epistemology and cognitive science, presenting it as an anti-relativist position grounded in rational accountability and sustained by a communicative community. From this standpoint, education is conceived as a process of jointly constructing knowledge, continually shaped by experience and intersubjective critique. Such a perspective requires a redefinition of the teacher's role and an understanding of the classroom as a space of dialogue and inquiry. The analysis presented in this article shows that constructivism – when interpreted through the lenses of the philosophy of language, cognitive science, and epistemology – is neither an ambiguous theory nor one open to arbitrary variants. On the contrary, its core is defined by four irreducible dimensions: a) the linguistic–communicative character of learning; b) its grounding in the learner's cognitive structures; c) its reference to the external constraints of reality; d) the intersubjective control of claims with respect to their rationality. Didactics requires a single paradigm: only an interpretation that incorporates the four elements listed above avoids relativism and trivialisation while providing methodological coherence. Any account of constructivism that neglects any of these dimensions reduces the paradigm to an oversimplified version, stripped of explanatory power and thus losing its status as a serious scientific proposal. The author of the article argues that only a coherent constructivist paradigm can preserve the scientific status of didactics and provide a viable alternative to behaviourist models.

Keywords: constructivism, didactics, paradigm, education, language, relativism.

Introduction. In pedagogical literature, the concept of constructivism is used in multiple and often ambiguous ways, frequently reduced to the implementation of a supposedly “appropriate” set of teaching methods or classroom techniques, such as project-based learning or group work. Such reduction leads to a trivialization of the theory and the loss of its epistemological substance. Constructivism in didactics is not a collection of methods (including techniques) or forms of instruction; fundamentally, it is a philosophical position rooted in Immanuel Kant's transcendental idealism, Jean Piaget's genetic psychology, and Hilary Putnam's anti-realist intuitions, and further developed in contemporary cognitive science and the philosophy of language. I

consider the thesis that multiple equivalent paradigms exist in didactics to be harmful, for it reinforces the belief in the relativistic nature of the discipline, thereby weakening its explanatory and predictive power.

In this article, I argue that didactics *requires*: (i) a coherent constructivist paradigm grounded in epistemology and the philosophy of language; and (ii) a paradigm that avoids both relativism and the methodological inflation of theories. The core of such a paradigm should be an understanding of education as a process of constituting knowledge that remains subject to rational control and critique. Only under this interpretation can constructivism retain its critical, yet scientific and anti-relativistic character, opening new possibilities for both educational analysis and practice.

I. Why Constructivism Does Not Have to Be Relativistic

Constructivism in didactics requires a solid epistemological grounding. Thomas Kuhn's (2001) conception of the paradigm – partly inspired by Ludwik Fleck's (2006) idea of “thought styles” – has become one of the most frequently invoked ways of describing the development of science, both in philosophy and in the humanities. Its popularity stems not only from the originality of Kuhn's ideas but also from the simplicity with which it portrays the emergence and transformation of scientific theories. Kuhn rejects Karl Popper's (2005) realist narrative, which interpreted scientific progress in terms of the rational “logic of scientific discovery.” Instead, he proposes an image of science as a transition from one paradigm to another – a transition often understood more as a kind of “mystical conversion” than as the result of rational rules. As Imre Lakatos notes (1995, p. 5), in this view paradigm change belongs more to the realm of the “psychology of discovery” than to that of methodology.

To properly assess the consequences of this perspective, however, we must return to a fundamental question: what is the object of scientific inquiry? How does it appear to the knowing subject, and do we have direct access to it, or is such access always mediated? I argue – drawing on Hilary Putnam's (1998) line of reasoning – that we do have cognitive access to the world, yet this access must necessarily be mediated. There are no grounds for assuming that we can apprehend reality directly; it is, in fact, difficult even to imagine such unmediated insight into the states of affairs that exist. Putnam's “no miracles argument” (Putnam, 1975) can be interpreted in various ways, but even from an epistemologically anti-realist standpoint it is hard to deny its persuasive force. The question of the sources and limits of knowledge has accompanied philosophical reflection since antiquity, when a metaphysical perspective predominated and knowledge was understood as the discovery of an independently existing reality, one that is what it is “in itself”. For centuries this conviction remained largely unquestioned, and even today many scientists and philosophers defend the thesis that we do indeed know the external world – pointing precisely to the so-called success of science. It is difficult to deny that achievements such as space travel or the development of information technologies testify to a kind of correspondence between

theory and reality. Their practical effectiveness is a strong indication that our models and cognitive schemas “fit” the world in a significant way. However, philosophical reflection does not allow us to rest with this common-sense conclusion. The world appears cognitively accessible and describable only if we abstract from the entire philosophical tradition that problematizes the very concept of “knowledge”.

Individual scientific disciplines differ in their methods and objects of inquiry, yet they share a common denominator: the pursuit of uncovering the order and structure underlying observable phenomena. At the foundation of science lies the continual need to identify regularities – whether concerning the physical nature of the universe, the biological mechanisms of life, or the principles governing social systems. However, in order to speak meaningfully of categories, laws, or rules, we must accept three fundamental assumptions: (i) an external reality exists and possesses a structure that can be captured within a conceptual system; (ii) the human cognitive system is capable of grasping this structure; and (iii) it is possible to create a language through which this structure can be described³³.

Realism grows out of the intuitive conviction that the world “simply” exists. In philosophy, however, one does not argue with common-sense beliefs but with refined, logically coherent positions. The debate over realism acquires particular significance when it is contrasted with contemporary forms of anti-realism, which are no longer mere repetitions of classical idealism. It is precisely the tension between realism and anti-realism that opens the space for analysing cognition, the role of language and concepts in shaping the scientific image of the world, and the legitimacy of attributing “objectivity” to knowledge despite its inevitable entanglement in conceptual and methodological frameworks.

Putnam (1998) rejects both the metaphysical claim that there exists a “reality in itself” and the conventionalist view that ontological commitments are purely matters of agreement. In his account, the adoption of a particular conceptual scheme is not the result of an arbitrary decision or a social convention but is grounded in rational considerations: (a) its effectiveness in explaining phenomena, (b) its usefulness in scientific practice, and (c) its ability to solve specific cognitive problems. “Descriptions of the world” remain relative to the conceptual framework adopted, but they are not arbitrary; on the contrary, they are the result of reflection on experience and the rational adjustment of cognitive tools to practical purposes.

In this article, I advocate a moderate epistemic scepticism, understood as the rejection of both extreme epistemological realism – which assumes full adequacy of cognitive representations with respect to reality – and relativism, according to which every judgement (or theory) is considered equally valid. We must remember, however, that – as Adam Grobler writes – “it is impossible to observe anything without prior expectations shaped by the theories we already possess” (Grobler, 2006, p. 70–71). In

³³ The last assumption differs from the first: while the first posits the existence of a non-amorphous structure, the third emphasizes the capacity of language and conceptual systems to capture that structure.

practice, this means that conducting scientific research – making observations, justifying claims, or formulating hypotheses – requires a firm grounding in a particular theory or model that makes interpretation of reality possible. Knowledge, therefore, although constructed, remains subject to the criteria of rationality and intersubjective verification. In his account of internal realism, Putnam (1981) showed that truth, understood as a property of judgements or sentences, is neither an absolute correspondence with a language-independent world nor an arbitrary narrative, but rather a form of rational acceptability within a cognitive community. Internal realism (see Putnam, 1998) makes it possible to avoid both extreme relativism and naïve objectivism.

Constructivism grounded in internal realism (a form of anti-realism) emerges as a project in which knowledge is neither a simple reflection of reality nor a purely subjective construction. The cognitive limitations of the individual are counterbalanced by linguistic rules, communicative practices, and standards of rationality shared by the scientific community. This makes it possible to build a didactic theory that avoids both arbitrariness and dogmatism.

I adopt the position of moderate epistemic scepticism because, although we cannot know how things exist “in themselves,” this does not entail cognitive arbitrariness. Epistemic models must be anchored in something that does not reduce to individual acts of cognition. Science – including the humanities – makes sense only when its models are intersubjectively verifiable and subject to criteria of rationality. In this perspective, constructivism appears not as a relativistic doctrine but as a project of internal realism (see Putnam, 1998): knowledge is not a simple mirror of reality, yet neither is it an arbitrary narrative. One of the main sources of misunderstanding surrounding constructivism is its frequent identification with epistemological relativism. Ernst von Glasersfeld’s (2007) radical constructivism is often interpreted as a thesis about the arbitrariness of interpretation, which leads to the belief that truth (or truthfulness) is a relative category. Yet Jean Piaget (1996) had already emphasized that the process of constructing knowledge takes place within the cognitive structures of the individual and under the constraints imposed by reality. Hilary Putnam, in introducing the notion of “internal realism”, stressed that the truth of statements is determined within a linguistic–cognitive community, in accordance with standards of rationality.

II. Language and Cognition

A key component of constructivism is language. Wittgenstein’s thesis that “the meaning of a word is its use in the language” (2000) implies that the didactic process consists in introducing the learner to the language games characteristic of a given discipline and to their rules of correct use. Yet the idea of language games does not exhaust the problem: since meaning depends on usage, the question arises whether it is possible to establish unequivocal equivalents across different linguistic systems. Willard Van Orman Quine’s account, emphasizing the indeterminacy of translation, shows clearly that teaching is not a mechanical transfer of information but a practice

of coordinating meanings – their establishment requires negotiation within a community and reference to accepted inferential criteria (Quine, 1999). In this sense, the epistemic correctness of the content produced takes the form of intersubjectively monitored rational acceptability. It is the (scientific) community that determines the rules of justification, which order and stabilize the uses of concepts.

Education, therefore, does not consist in “transmitting” ready-made content but in jointly constituting meanings within linguistic and cultural rules subject to critical scrutiny. Constructing in educational relations is thus a matter of co-producing meanings within linguistic rules that are always embedded in a specific cultural context. Culture functions as an essential medium: it stabilizes meanings, provides a repertoire of concepts, and offers interpretative patterns. However, the entire process cannot be reduced to cultural determinants alone, for linguistic relations remain anchored in something external both to the knowing subject and to the interpretive community. Workingly, we may assume that what lies outside both culture and the cognizing subject is the posited structure of reality – a structure that sets the limits of permissible interpretations and corrects our cognitive constructions.

In this sense, education appears as a process shaped by the interaction of three dimensions: the subjective – linked to the individual’s cognitive structures; the cultural – encompassing the language and traditions of the community; and the external – stemming from the constraints of reality, which prevent certain constructions from being maintained. A particularly useful tool for describing this process is Sperber and Wilson’s (2011) relevance theory. Its central claim is that human communication is guided by the pursuit of maximal relevance – a balance between interpretive effort and cognitive effect.

For didactics, this means that a teacher’s messages become understandable only when the learner is able to relate them to their own cognitive context. Relevance is not given in advance; it emerges in the process of interpretation. Thus, the teacher’s role is to design communication in such a way that it enables the learner to create relevant contexts. Otherwise, teaching collapses into a quasi-behaviourist model in which knowledge is treated as a “set of behaviours to be reinforced”.

III. Learning in the Context of Constructivist Didactics

A school operating within the so-called behaviourist paradigm treats knowledge as a set of behaviours to be learned, ignoring the cognitive mechanisms through which knowledge emerges and the linguistic conditions that make communication possible (cf. Klus-Stańska, 2010). Based on the stimulus – response mechanism (to put it simply), the behaviourist approach to education relies heavily on the “accumulation” of data – that is, on memorization. Yet cognitive science has long shown that memory does not function by passively storing information “for its own sake,” but by using information in cognitive processes oriented toward problem-solving. The accumulated content serves as material for logical inference, enabling the formulation of hypotheses, the comparison of new situations with prior experience, and the selection of appropriate strategies of action (Mietzel, 2009, p. 212–217). In this sense, memory

should be understood not as a storage bin for data but as a dynamic system whose function is to support processes of reasoning and adaptation to changing cognitive conditions.

The constructivist paradigm in didactics (grounded in the evolutionary paradigm of the mind) maintains that the learner should employ effective, adaptive cognitive strategies, focusing on solutions³⁴ and on the ability to “cope with reality” (see Moroz, 2019). Consequently, transmissive conceptions of knowledge are rejected. There is no universal instruction manual, no algorithm for acquiring skills, because every educational situation is contextual and dependent on the learner’s conceptual structures. The classroom becomes a space of discussion, negotiation of meaning, and the creation of small learning communities. Activity is the starting point of the learner’s work, for they must have time for independent – even clumsy – attempts at solving problems (cf. Klus-Stańska, 2010). The didactic process is based on the reconstruction of the learner’s knowledge, the elicitation of cognitive dissonance, and the design of situations that promote changes in conceptual structures. Educational goals are not fixed: they may be redefined during the process, in line with flexible planning that is sensitive to context and to the learner’s “cognitive environment.” Constructivism fosters critical thinking: instead of mere reproduction, it promotes interpretation, evaluation, and the questioning of claims. At the center lies the relevance of communication (Sperber & Wilson, 2011): knowledge must be understandable and relevant to the learner, which means that the teacher does not control the learner’s responses but instead shapes the conditions for meaning-generating communication. Thus, cognitive constructivism assumes that the function of cognition itself is to organise the empirical world; consequently, in didactics, learning is understood as a process that requires the learner’s full engagement and curiosity, along with the activation of critical and analytical thinking mechanisms. Understanding cognitive constructivism compels a fundamental rethinking of education. It reveals that there is no universal didactic instruction manual and no algorithmic account of the processes of “acquiring” knowledge or “developing” skills. This follows both from the variability of educational situations and from the fluidity and diversity of conceptual structures characteristic of each individual. From this perspective, the teacher must redefine their role: they become a facilitator of learning and transform the classroom into a space for intellectual inquiry (Fosnot, 2005). The teacher organises the didactic process as a space for deliberation and dialogue. Their task is to create conditions that support the formulation of questions, the articulation of opinions, and the negotiation of meanings during lessons, so as to generate shared, rational, and intersubjectively controlled interpretative frameworks within which knowledge becomes the product of critical collaboration (see Moroz, 2019).

³⁴ The solutions have a practical character, yet this “practicality” is understood in a very broad sense: even those that appear “theoretical” are, within constructivism, regarded as practical – namely, as solutions that are expected to *work* in specific contexts.

Students should have opportunities not only to present their own interpretations of problems but also to subject them to empirical or logical verification and to modify adopted strategies of action in light of new arguments or data. This process leads to the development of the ability to discover independently, to evaluate critically, and to experience epistemic responsibility for one's claims. As a consequence, small learning communities – research groups – emerge, becoming model environments for constructivist didactics. In this way, the classroom takes on the character of a research environment, and the teaching process becomes closely aligned with the practice of doing science.

Conclusions

The analysis presented in this article shows that constructivism – when interpreted through the lenses of the philosophy of language, cognitive science, and epistemology – is neither an ambiguous theory nor one open to arbitrary variants. On the contrary, its core is defined by four irreducible dimensions: (i) the linguistic–communicative character of learning, (ii) its grounding in the learner's cognitive structures, (iii) its reference to the external constraints of reality, and (iv) the intersubjective control of claims with respect to their rationality. Any account of constructivism that neglects any of these dimensions reduces the paradigm to an oversimplified version, stripped of explanatory power and thus losing its status as a serious scientific proposal. In this sense, I justify the thesis that didactics requires a single paradigm: only an interpretation that incorporates the four elements listed above avoids relativism and trivialisation while providing methodological coherence. The elimination of competing variants of constructivism in didactics is not a matter of declarative preference, but a logical consequence of the analysis presented. The epistemological and linguistic narrative leads to the conclusion that alternative versions of constructivism either reduce the theory to a set of methodological techniques or fall into relativism, thereby losing their status as credible scientific propositions.

References

1. Fleck, L. (2006). *Psychosocjologia poznania naukowego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
2. Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism revisited: implications and reflections*. "The Constructivist", 1 (16), 1–17. Pobrane z: <http://users.otenet.gr/~dimigo/files/fosnot.pdf> (1.06.2014).
3. Glasersfeld, von E. (2007). *Key Works in Radical Constructivism*. Rotterdam–Taipei: Sense Publishers.
4. Grobler, A. (2006). *Metodologia nauk*. Kraków: Wydawnictwo Aureus.
5. Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

6. Kuhn, T. S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*, trans. H. Ostromecka. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.
7. Lakatos, I. (1995). *Pisma z filozofii nauk empirycznych*, trans. W. Sady. Warszawa: PWN.
8. Mietzel, G. (2009). *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, trans. A. Ubertowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Naukowe.
9. Moroz, J. (2019). *Teoria uczenia się w perspektywie konstruktywistycznej*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
10. Piaget, J. (1981). *Równoważenie się struktur poznawczych. Centralny problem rozwoju*, trans. Z. Zakrzewska. Warszawa: PWN.
11. Popper, K. (2005). *The Logic of Scientific Discovery*. London and New York: Taylor & Francis e-Library.
12. Putnam, H. (1981). *Reason, Truth and History*. New York: Cambridge University Press.
13. Putnam, H. (1998). *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*, trans. A. Grobler. Warszawa: PWN.
14. Putnam, H. (1975). *What Is "Realism"?* "Proceedings of the Aristotelian Society", 76, 177–94. JSTOR. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4544887>. Access: 22 October 2025.
15. Quine, W.V.O. (1999). *Słowo i przedmiot*, trans. Cz. Cieśliński. Warszawa: PWN.
16. Sperber, D., Wilson, D. (2011). *Relewancja. Komunikacja i poznanie*. Kraków: Tertium.
17. Wittgenstein, L. (2000). *Dociekania filozoficzne*, trans. B. Wolniewicz. Warszawa: PWN.

Стаття: надійшла до редколегії 11.10.2025
доопрацьована 28.10.2025
прийнята до друку 25.11.2025

ЧОМУ МИ ПОВИННІ ПРАГНУТИ ДО СТВОРЕННЯ ЄДИНОЇ ПАРАДИГМИ В ДИДАКТИЦІ: ПРО РЕЛЯТИВІЗМ, МОВУ ТА НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ КОНСТРУКТИВІЗМУ

Яцек Мороз

Щецинський Університет,
просп. Папи Івана Павла II, 22А, Щецин, Польща, 70–453
jacek.moroz@usz.edu.pl

Подано критичний аналіз неоднозначного використання терміна “конструктивізм” в освіті, підкреслюючи ризик його спрощення до набору звичайних методів і технік

навчання. Запропонована інтерпретація конструктивізму з точки зору епістемології та когнітивізму визначає його як антирелятивістську концепцію, засновану на раціональній відповідальності та підтриману комунікативною спільнотою. З позиції конструктивістської теорії, освіту розглядають як процес спільного конструювання знань, які постійно змінюються, формуються досвідом та суб'єктивною критикою. Конструктивістська філософія освіти потребує переосмислення ролі вчителя та розуміння класу як простору для діалогу та дослідження. Наголошено, що лише цілісна конструктивістська парадигма освіти може зберегти науковий статус дидактики та стати життєздатною альтернативою біхевіористичним моделям. Зазначено, що конструктивізм – якщо його інтерпретувати крізь призму філософії мови, когнітивістики та епістемології – не є ні суперечливою теорією, ні теорією, яка допускає довільні трактування. Навпаки, його суть визначають чотири невід'ємними компонентами: а) лінгвістично-комунікативним характером навчання; б) ґрунтуванням на когнітивних можливостях та стратегіях учнів; в) залежністю від зовнішніх чинників; г) суб'єктивним контролем тверджень щодо їх раціональності. Будь-яке трактування конструктивізму, яке ігнорує хоча б один із цих вимірів, зводить парадигму до надмірно спрощеної версії, позбавленої здатності переконливо пояснювати і, таким способом, обмеженої у статусі серйозної наукової теорії. Дидактика вимагає єдиної концептуальної моделі: лише інтерпретація, що включає чотири вищезазначені елементи, дає змогу уникнути відносного підходу та спрощення, забезпечуючи при цьому методологічну узгодженість. Виключення альтернативних пояснень конструктивізму в дидактиці не є питанням заявленої переваги, а логічним наслідком поданого аналізу. Епістемологічна та лінгвістична аргументація приводить до висновку, що альтернативні версії конструктивізму або зводять теорію до набору методологічних технік, або піддаються впливу релятивізму, втрачаючи тим самим свій статус вагомих наукових положень.

Ключові слова: конструктивізм, дидактика, парадигма, освіта, мова, релятивізм.

ВИВЧЕННЯ ПОТРЕБ СТУДЕНТІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІНИ “АНГЛІЙСЬКА МОВА ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ”

Наталія Горук

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA-79005
nataliya.horuk@lnu.edu.ua*

Досконале знання іноземної мови безпосередньо впливає на професійний розвиток спеціалістів та забезпечення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. У зв'язку з цим важливого значення набуває вивчення дисципліни “Англійська мова професійного спрямування” для студентів педагогічних спеціальностей. Ефективність змістового наповнення цієї освітньої компоненти визначено глибиною розуміння реальних пізнавальних і професійних потреб здобувачів освіти. Результати проведеного дослідження показали, що застосування змішаної методики для вивчення потреб дає змогу врахувати рівень мовної підготовки студентів, їхні професійні цілі, мотиваційні чинники та індивідуальні особливості. Цей підхід базується на синтезі кількісних і якісних методів під час збору та аналізу даних, інтеграції результатів і формулювання висновків, що дає змогу повніше вивчити запити студентів і виявити наявні суперечності. Визначено, що для проведення опитування доцільно формувати питання за блоками: рівень англійської мови здобувачів, мотиви вивчення іноземної мови для обраної спеціальності, введення спеціалізованої термінології та тем для розвитку професійних компетентностей, пріоритетні форми та методи навчальної діяльності, труднощі у вивченні мови, очікування від дисципліни, використання автентичних аудіоматеріалів і професійних кейсів англійською мовою, а також пропозиції щодо вдосконалення освітньої компоненти. Зроблено висновки, що зміст дисципліни “Англійська мова професійного спрямування” для здобувачів другого освітньо-професійного рівня освіти потрібно диференціювати відповідно до конкретної спеціальності, а не лише до галузі знань, оскільки потреби студентів та вимоги освітньої програми суттєво відрізняються. Ретельно сплановане вивчення потреб студентів сприятиме розробці навчальних програм, силябусів та навчально-методичних матеріалів, які відповідатимуть їхньому рівню іншомовної компетентності, професійним зацікавленням та навчальним пріоритетам.

Ключові слова: англійська мова професійного спрямування (АМПС), зміст освітньої компоненти, вивчення потреб студентів, змішана методика дослідження.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти орієнтована на підготовку фахівців, здатних ефективно діяти та співпрацювати в умовах глобалізованого професійного середовища, де знання іноземної мови є одним із

основних компонентів професійної компетентності. “Іноземна мова (англійська) професійного спрямування” сьогодні є однією із дисциплін, які безпосередньо впливають на здатність майбутніх спеціалістів до професійного розвитку та забезпечення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Проте ефективність змістового наповнення зазначеної освітньої компоненти значною мірою залежить від глибини розуміння та вивчення реальних пізнавальних і професійних потреб здобувачів освіти.

Особливого значення набуває вивчення дисципліни “Іноземна (англійська) мова професійного спрямування” для студентів педагогічних спеціальностей в умовах прийняття 23 квітня 2024 року закону України № 3642-IX про офіційне закріплення статусу англійської мови як мови міжнародного спілкування, а її вивчення посилюється на всіх рівнях освіти. Відповідно до прийнятого закону, англійська мова набуває статусу “lingua franca” та потребує втілення нових ефективних підходів до опанування, особливо в умовах повномасштабного вторгнення та євроінтеграційних процесів.

Вивчення потреб студентів є необхідною умовою для формування змісту дисциплін, який відповідає очікуванням студентів, вимогам ринку праці та тенденціям розвитку конкретної галузі. Розуміння очікувань та потреб студентів сприятимуть кращій адаптації навчального матеріалу до рівня іншомовної компетентності студентів, їхніх побажань та професійних інтересів, підвищуватиме мотивацію до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості викладання англійської мови професійного спрямування студентам немовних спеціальностей були предметом вивчення іноземних та українських вчених R. Berwick, P. Hutchings, T. Hutchinson, M. Long, J. Richards, R. West, К. Балацької, О. Буяновської, В. Ільїна, О. Канюк, А. Кондрашової, О. Петрової, Т. Платонова, Л. Савченко, О. Тарасенко та ін. Проте питання системного вивчення освітніх потреб студентів педагогічних спеціальностей для ефективного формування змісту дисципліни “Іноземна мова професійного спрямування” залишається відкритим і недостатньо дослідженим.

Мета дослідження – розкрити особливості формування змісту дисципліни “Англійська мова професійного спрямування” (АМПС) на прикладі вивчення потреб студентів педагогічних спеціальностей за допомогою змішаного методу дослідження.

Виклад основного матеріалу. Успішній інтеграції європейських підходів до вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти перешкоджає низка чинників, які знижують навчальну мотивацію здобувачів та призводять до зневіри у власних навчальних можливостях. Це, насамперед, низький рівень володіння англійською мовою як результат поганої успішності у школі або відсутність належної підготовки, невміння або небажання застосовувати нові методики у вивченні мови, брак навичок самостійної роботи або роботи із

цифровими інструментами. Вирішення цих проблем значною мірою залежить від вивчення викладачем навчальних потреб студентів, мотивів та інтересів.

Курс “Англійська мова професійного спрямування” дослідники трактують як дисципліну, що повинна: 1) відповідати потребам конкретної групи студентів; 2) використовувати методологію та завдання професійної галузі, якій слугує; 3) вивчати лексику, граматику, стилістику та жанри, які відповідають поставленим завданнями окресленої спеціальності [3].

На думку Дж. Ричардса (2001), вивчення та аналіз потреб студентів є важливою передумовою планування змісту дисципліни “Англійська мова професійного спрямування”, що накладає певні обмеження на викладачів у виборі змісту, який повинен відповідати іншомовній комунікативній компетентності конкретної групи студентів та бути наповненим темами, лексикою, граматикою і відповідними мовленнєвими конструкціями, що впливатимуть із їхніх потреб [6].

Балацька Л. та Вислободська І. (2020) вважають, що зміст дисципліни “Англійська мова професійного спрямування” повинен також відповідати вимогам до освітніх та кваліфікаційних характеристик здобувачів вищої освіти; конкретним посадовим інструкціям, затвердженим роботодавцями, та містити результати проведених опитувань конкретної групи студентів, працевлаштувачів, фахівців цієї галузі та викладачів, що читають схожі дисципліни [1].

На думку Р. Бервіка, потреби варто розглядати як різницю між поточним рівнем знань студентів і бажаним майбутнім рівнем. Автор класифікує потреби на суб’єктивні (бажання, інтереси) та об’єктивні (необхідні, обов’язкові, програмні) і зазначає, що комплексна оцінка потреб повинна виходити за межі об’єктивних даних і містити суб’єктивні фактори, які впливають на ефективне оволодіння знаннями [2].

Хатчінсон Т. і Уотерс А. (1987) розрізняють два типи потреб. Перший тип – це цільові (професійні) потреби, які стосуються того, що студенти повинні знати і вміти у конкретній професійній галузі. Цільові потреби дослідники класифікують у три групи, де перша – це необхідні навички дій, які студенти повинні вміти робити в конкретній ситуації; друга група – це прогалини, тобто розрив між тим, що студенти вже знають, і тим, що потрібно в цільовій ситуації, а третя група – бажання, які стосуються того, що, на думку студентів, їм потрібно. Другий тип потреб, запропонований Т. Хатчінсоном і А. Уотерс – це потреби в опануванні іноземною мовою. Цей тип передбачає врахування того, як студенти навчаються, який спосіб вивчення мови їм імпонує. Він також передбачає отримання інформації про студентів, причини вибору освітньої програми, час і місце курсу АМПС в освітній програмі, розкладі занять тощо [4].

Головними методами визначення потреб студентів у вивченні англійської мови професійного спрямування є: анкетування, бесіди, інтерв’ю, спостереження, фокус-групи, аналіз текстових матеріалів тощо [2]. Метою проведення опитування шляхом анкетування є визначення інтересів, цілей,

очікувань студентів стосовно опанування курсом окресленої дисципліни. Інтерв'ю та бесіди передбачають зустрічі із випускниками, студентами, що навчаються на схожих програмах, та працевластуваними, що уможливило визначення необхідного лексичного матеріалу та особливостей його використання у професійній сфері. Дослідження комунікативної взаємодії у професійному або академічному середовищі допомагають зрозуміти проблеми використання іноземної мови та особливості професійної комунікації.

На відміну від загальної дисципліни “Англійська мова для студентів гуманітарних факультетів”, яку вивчають на початкових рівнях навчання у закладах вищої освіти і яка є стандартизованою дисципліною, “Англійську мову професійного спрямування” вивчають зазвичай на другому, магістерському рівні вищої освіти, вона має на меті розвинути іншомовні комунікативні навички студентів у конкретній галузі професійної діяльності та спрямована на формування здатності до іншомовного спілкування в типових академічних і професійних ситуаціях шляхом розвитку комунікативної мовленнєвої компетентності на рівні B2 за Глобальною шкалою, визначеною у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти.

У випадку студентів спеціальності A1 “Організація освітнього простору: управління та експертиза” (факультет педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка) англійська мова стає не лише інструментом міжкультурної комунікації, а й засобом доступу до міжнародного науково-освітнього простору, розуміння світових тенденцій розвитку освіти, освітнього менеджменту та експертизи, а також сприяє формуванню методичної, дослідницької та управлінсько-аналітичної компетентності майбутніх фахівців.

Натомість студенти освітньої програми зі спеціальності A6 “Спеціальна освіта. Логопедія” потребують поглиблення іншомовної компетентності для розв’язання завдань дослідницького та інноваційного характеру у сфері спеціальної та інклюзивної освіти, зокрема для надання якісних логопедичних послуг особам із порушенням мовлення. Таким чином, головними орієнтирами для вивчення англійської мови професійного спрямування на факультеті педагогічної освіти є практико-орієнтований підхід із професійним спрямуванням, що безпосередньо пов’язаний із майбутньою професійною діяльністю студентів.

Формування змісту дисципліни АМПС для різних спеціальностей потребує, на нашу думку, комплексного підходу, який в методології науково-педагогічного пізнання отримав назву *змішаної методики дослідження* (“mixed-method research”). Цей підхід ґрунтується на синтезі кількісних і якісних методів у процесі збору, аналізу даних, інтеграції результатів та формулювання висновків [5, р. 16]. Використання змішаної методики дослідження допомагає якнайповніше дослідити проблему для використання отриманих результатів на практиці. Вона передбачає використання якісних методів для пояснення даних, зібраних кількісними методами, і навпаки, що дасть змогу повніше вивчити

запити студентів та виявити існуючі суперечності. Наприклад, за допомогою кількісних методів ми можемо виконати ранжування пріоритетів студентів, а згодом провести якісний або тематичний аналіз відповідей. Зокрема, використання педагогічних та лінгвістичних методів дослідження надає проблемі формування змісту дисципліни АМПС міждисциплінарного характеру, що дає можливість проаналізувати її з різних теоретико-методологічних перспектив.

Аналіз потреб, виявлених шляхом напівструктурованого інтерв'ю та вивчення професійних документів, допоміг виокремити конкретні уміння та навички, якими повинні володіти фахівці спеціальності А1 (наприклад, вміння вести ділове листування з міжнародними партнерами та освітніми інституціями, писати та презентувати освітні проекти англійською мовою, брати участь у міжнародних конференціях, круглих столах, грантових програмах, критично осмислювати наукові тексти англійською мовою для розуміння сучасних освітніх тенденцій та підготовки наукових робіт тощо). Це передбачає включення до змісту курсу АМПС тематичних блоків, присвячених процедурі проведення наукового пошуку та презентації досліджень, організації освітнього процесу у вищій школі, освітній політиці, аналізу автентичних текстів на педагогічну та освітню тематику тощо.

Вивчення потреб студентів спеціальності А6 “Спеціальна освіта. Логопедія” і вимог ОП засвідчило необхідність побудови змісту дисципліни АМПС з урахуванням рівня володіння студентами англійською мовою та включенням тем, що стосуються особливостей фізичного, психічного та соціального розвитку особистості, проблем розвитку мовлення дитини, мовленнєвих порушень у різні вікові періоди, діагностичної діяльності тощо. Читання, аналіз професійних текстів та перегляд відеокейсів, на думку студентів, повинні сприяти розвитку їхньої іншомовної компетентності у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

Опитувальник для проведення напівструктурованого інтерв'ю студентів щодо формування змісту дисципліни “Англійська мова професійного спрямування” на факультеті педагогічної освіти містить блоки питань, що стосуються: 1) рівня знання англійської мови; 2) мотивів вивчення іноземної мови стосовно конкретної спеціальності; 3) включення спеціалізованої термінології та окремих тематичних блоків для формування професійних компетентностей; 4) пріоритетних видів навчальної діяльності; 5) труднощів у вивченні англійської мови; 6) очікувань від вивчення дисципліни; 7) ставлення до використання автентичних матеріалів та прослуховування професійних кейсів англійською мовою; 8) пропозицій щодо вдосконалення змісту та організації навчання на заняттях з АМПС. Проведення щорічних опитувань студентів є практикою, яка допомагає забезпечувати якісне навчання із цільовим професійним спрямуванням для здобувачів різних педагогічних спеціальностей.

Висновки. Вивчення потреб студентів є передумовою ефективного планування та втілення змісту дисципліни “Іноземна мова професійного спрямування”, оскільки звертає увагу на рівень іншомовної комунікативної компетентності, мотиваційні чинники вивчення іноземної мови для професійного становлення та індивідуальні особливості здобувачів. Використання змішаної методики для вивчення потреб студентів передбачає застосування кількісних та якісних методів дослідження для збору даних та аналізу отриманої інформації. Отримані в процесі дослідження кількісні дані дають змогу побачити загальні тенденції та рівень сформованості іншомовної компетентності студентів, а якісні – поглиблюють розуміння труднощів, очікувань, ставлень та індивідуальних потреб.

За результатами опитувань, проведених серед студентів педагогічного факультету, зроблено висновки, що зміст дисципліни “Іноземна мова професійного спрямування” для здобувачів другого освітньо-професійного рівня освіти потрібно диференціювати відповідно до конкретної спеціалізації, оскільки потреби студентів та вимоги освітньої програми суттєво відрізняються. Отримані дані можуть слугувати підґрунтям для внесення змін до робочих навчальних програм та силабусів, розроблення нових навчально-методичних матеріалів, формування індивідуальної освітньої траєкторії студентів та бути включеними до змісту професійної підготовки майбутнього вчителя.

References

1. Balatska, L. P., Vyslobodska, I. M. (2020). Needs Analysis in Teaching English for Specific Purposes. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія*, 16–19. <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.1-2/04> [in English].
2. Berwick, R. (1989). Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice. In R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 48–62. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524520.006> [in English].
3. Dudley-Evans, T., & St. John., M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A MultiDisciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
4. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031> [in English].
5. Park, E. J. (2021). Affordances and Challenged of Mixed-Methods Needs Analysis for the Development of ESP Courses. *Language teaching research quarterly*, 23, 12–22. (ERIC EJ1314910). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1314910.pdf>, 21.10.2025 [in English].
6. Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44 (1), 5–33 [in English].

7. Widdowson, H. G. (1981). English for specific purposes: Criteria for course design. In Trimble, L., Selinker, L., Tarone, E., & Hanzeli, V. E. (Eds.). *English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honor of Louis Trimble*. London: Newbury House, 1–11 [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 11.10.2025

доопрацьована 28.10.2025

прийнята до друку 15.11.2025

ASSESSING STUDENTS' NEEDS AS A PRECONDITION FOR THE CURRICULUM DEVELOPMENT OF ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES COURSE

Nataliya Horuk

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
nataliya.horuk@lnu.edu.ua*

English proficiency significantly impacts professional development and competitiveness of specialists in the labor market. Consequently, the English for Professional Purposes course is important for students' intellectual and professional growth. The effectiveness of this course depends on the thorough understanding of students' cognitive and professional needs. This research demonstrates the use of the mixed-method approach to assessing Education major students' needs for the effective curriculum design of English for Professional Purposes (EPP) course. The approach combines quantitative and qualitative data collection and analysis, effectively addressing students' language proficiency, professional objectives, motivation, and individual characteristics. The integration of mixed methods enables a comprehensive study of students' needs and uncovers potential contradictions. Therefore, proposed survey design should include questions within several thematic blocks, including students' English proficiency, motivation for learning English for professional purposes, the use of specialized professional terminology and authentic texts, preferred learning style and learning activities, learning challenges, the course expectations, willingness to study professional documents and cases, suggestions for the course enhancement, and its curriculum design. According to the results of the survey conducted among the students of the Faculty of Pedagogical Education, the curriculum of EPP courses should reflect the needs of the students and the requirements of the educational programs. Effective students' needs analysis is the basis for the English for Professional Purposes syllabus designs, curriculum and instruction development, and should be included into the training program of prospective English teachers.

Keywords: English for Professional Purposes (EPP), future education specialists, curriculum development, students' needs analysis, mixed-method research.

MEMORY IN POLISH FORMAL EDUCATION: TYPES AND STRATEGIES

Dominika Gruntkowska

*Institute of Pedagogy and Psychology Pomeranian University in Słupsk,
Arciszewskiego Str., 22A, Słupsk, Poland, 76–200
ORCID: 0000-0002-2904-5187*

The article explores the function of memory within Polish formal education, defining it as a projected and normative dimension shaped by official educational documents. Drawing on discourse analysis, the study examines how the core curriculum for secondary education conceptualizes, structures, and transmits memory. By applying theoretical perspectives on collective and cultural memory, specifically Pierre Nora's concept of "sites of memory", the paper argues that school education unifies national memory and, consequently, constructs a specific identity project.

The analysis demonstrates that memory in the Polish core curriculum is closely linked to tradition, national heritage, and value-oriented education, while the distinction between memory and history remains largely unarticulated. Educational content related to literature, history, and civic education often promotes emotive and symbolic engagement with the past rather than critical reflection, reinforcing dominant cultural narratives rooted in Romantic paradigms. At the same time, limited acknowledgment of plural and contested memories appears in selected curriculum elements, particularly in relation to post-war history.

The article highlights the discursive and power-laden nature of educational knowledge, showing how curricula and textbooks reproduce dominant interpretations of the past while marginalizing alternative perspectives. It also addresses the role of autobiographical memory, oral history, and postmemory in school education, emphasizing the need to critically examine their mediation and subjectivity. The study concludes that Polish formal education largely treats memory as a unifying national construct, which may weaken students' critical potential and their ability to recognize the constructed nature of historical narratives.

Keywords: discourse analysis, core curriculum, memory, postmemory, school.

The aim of this paper is to reflect on the issue of memory—understood as a category within the humanities. I am interested in, how this category is understood and how it functions at the level of school education. By "formal education", I mean its projected dimension, defined by educational documents.

As in school education, the category of memory primarily encompasses basic curricula, which contain the content of the curriculum and often also the method of its implementation in school teaching. Core curricula comprise normative documents that are announced by the Ministry of National Education as subject to regulations and published in the Journal of Laws. The core curriculum defines the content of teaching

and lesson plans, as well as their implementation in school teaching. Curricula and textbooks are available for use by the Ministry of National Education after being deemed compatible with the current software version. It should be noted that the curriculum details the content of the core curricula and is a mandatory document for schools, whereas the textbook is currently considered an optional teaching aid.

One of the key issues surrounding memory is whether it is presented as a component of historical discourse or constitutes a separate category. Assuming the latter, one should consider how the difference or interrelationship between the two is drawn. To demonstrate how the category of memory functions in school teaching, I will use the current core curriculum for the third stage of education – secondary schools.

I would like to use the thought of Pierre Nora, the creator of the concept of “site of memory”, as a starting point for my reflection. He understands it as something sustained by the national community and a manifestation of holiness—including national holiness. Nora (2022) also includes the school textbook among his numerous sites of memory, a recognition of its culture-forming role, understood as co-creating the national sacred. In the French historian’s thought, sites of memory are those that resist the disintegration of the concepts of history and nation, holiness and life. Nora (2022) notes that history that ceases to be the memory of a nation loses its sacred dimension and becomes a mere field of research, in which various competing trends and contradictory interpretations exist, and above all, meanings are negotiated. The existence of research on the writing of history makes it felt as an object of construction, subject to shifts and susceptible to the fluidity of meanings and the negotiation of values. Establishing a dividing line between memory and history leads to the recognition of memory as non-scientific, but personal and endowed with affect.

The awareness of memory as something subjective and belonging to people and communities entails the necessity of rejecting the existence of one memory in favour of the existence of particularisms, many different memories emitting dissemination from different perspectives (Le Goff, 2007). The multiplicity and disintegration of the connection between memory and history originated from the disintegration of their unity with the Nation, capitalized and understood as a sacred category encompassing a community bound by shared history, memory, and shared values, and regulating life through rituals understood by all and possessing a sacralizing power. Nora also notes that the specific homogeneity of social life was also expressed in the uniformity of the didactic model, that is, in the lack of dissonance between the memory-history and values of the Nation and the content of school teaching (Nora, 2022).

Nora highlights the relationship between the collective memory of a given society/nation and the content of education. He credits the iconic publication created for school use, *Tour de la France par deux enfants* (1877), with shaping collective memory through its widespread use in schools. Even when first published, this textbook presented an anachronistic and outdated image of France. The source of this image was adult memory combined with the conjuring of the past (Nora, 2022). The

crisis of school, in Nora's view, was its loss of the function of creating identity through the transmission of tradition, and thus the possibility of creating a nation that was homogeneous in terms of its values.

In the case of a textbook understood as a medium of memory, there are two ways of fulfilling this function: conveying the object to be known and remembered, and conveying how that object is to be remembered. Specific visions of a national past and ways of interpreting its past constitute arguably the most important element of collective memory, but also the subject of political discourse. Thus, visions of the past co-create the future and the present. "Now" becomes subordinate to "the past" insofar as a certain shared collective memory is necessary to create the integrity of society (Zenderowski, 2011).

It is worth considering the relationship between education and memory, and what kind of memory (co-)creates education. I propose that there is an interdependence between educational content and memory, because collective memory shapes the way we view culture and past events, thus creating a dominant discourse that is then reproduced through education. Educational content is, after all, created by people, participants in collective memory. Educational content, in turn, shapes students' identities (Gromadzka, 2006) and embeds the dominant model of culture within them, including the memory inherent to it. The mutual relationship between collective (cultural) memory, which shapes a given community's self-image, and the content of teaching is not sufficient to explain the cultural model of memory transmission. Public pedagogies, understood as elements of public culture, including artistic culture, that possess educational potential, play a significant role (Witkowski & Giroux, 2010). Public pedagogies co-create and create collective memory and are simultaneously shaped by it, similarly to educational content, which remains in a mutual relationship with each other.

Following Hayden White's (2010) lead, we can observe that the past available to us is primarily a story we create for ourselves and others. We inscribe the memory of the past into familiar cultural patterns. We adapt what happened to fit the pattern, the paradigm, within which we think. In this way, history connects with memory and takes on a pedagogical dimension – it transmits desired patterns, the ways in which they are formed and achieved, as well as the evaluation of behaviors, events, and attitudes taken in the past. Consequently, collective (cultural) memory is linked to myths functioning within given communities, leading to the formation of specific narratives about the past, establishing interpretations of events, or suppressing certain narratives. This transfer of memory can simultaneously become a transfer of generational trauma to subsequent generations (Bilewicz, 2024; Alexander, 2010). Postmemory, understood as inherited memory, resulting from family relationships and intergenerational memory, as well as culturally transmitted memory, is also formed through school (Bryś, 2020).

Nora (2022), writing about the disintegration of a single memory, co-creating the Nation–Memory–History triad, refers precisely to the formation of memory as a

discursive approach, thus focused on the multiplicity and sometimes contradiction between individual narratives. This triad introduces a homogeneous discourse both within each of the above categories and in the relations between them. Thus, the narratives produced within and between them constitute the only possible mode of representation, simultaneously constituting a discourse of power. Others, produced by minority groups located on the borders of or outside the Nation, are deemed irrelevant or even nonexistent. Thus, the dominant discourse is a practice of power that aims to unify and form a unified society identifying with the same values, sharing a common history and collective memory, and thus sharing the same vision of the past. In such cases, fissures and discrepancies remain hidden, relegated to the margins, where they do not impact or disrupt the dominant discourse. Homogeneity impacts education, primarily the content of teaching, which reproduces knowledge shaped by power. This leads to the creation of specific subjectivities that individuals adopt, only to reproduce this system in turn. The belief in the existence of “objective” and “certain” knowledge leads to the production of uniform student identities, the basis of which is enslavement (Klus-Stańska, 2012).

The disintegration of unity and the transition from Nation to Society, in Pierre Nora's (2022) thought, is a transformation from the monolithic, homogeneous Nation to the multiplicity and diversity that characterize Society. The multiplicity of discourses present in public space means that the “what” and “how” and “in what manner” we present in education lose their obviousness and transparency, becoming a choice within the framework of possible discursive practices. Recognizing this state of affairs stimulates research curiosity regarding the discourses present within education itself, that is, in textbooks and other educational materials. This research focuses in particular on the type of “knowledge” transmitted in schools – what models it adopts, and what identities it reproduces. An important aspect here is also investigation into the hidden curricula contained primarily in school textbooks (Żłobicki, 2002; Ostrowicka, 2022).

In the core curriculum for general secondary schools and technical schools, in force since 2018, with changes from 2024, memory appears only in relation to tradition and national heritage, and the educational function of the school is primarily emphasized.

“The school's mission is to orient the educational process toward values, which determine the goals of education and the criteria for its assessment. Value-oriented education primarily assumes a subjective approach to students, and values encourage individuals to make appropriate choices and decisions. In its educational and educational process, the school undertakes activities related to places important to national memory, forms of commemoration of past figures and events, major national holidays, and state symbols” (Journal of Laws, item 1019, Annex 1, p. 8).

It's worth noting here the mention of the category of “values” without any clarification. We are therefore dealing here with an assumption that the student must internalize the values espoused by the authors of the core curriculum. Furthermore, the

lack of a precise definition of values suggests that they belong to the dominant cultural trend and fit into the currently desired discourse. Assumed, undefined, yet certain values lead to the conclusion that there must be some point of reference so well-known to everyone that there is no need to verbalize it.

The subsequent sentences mentioning places, figures and events important for national memory also indicate the existence of a dominant historical discourse in which (the postulated) national memory participates.

“Literary and cultural education [...] should simultaneously introduce students to tradition as a guardian of collective memory, a link between the past and present – a transmitter of content distinguished from cultural heritage as socially important and significant, both in the past and in the present, a tradition that constitutes a significant factor in worldview processes influencing the formation of human identity. Reading literary and cultural texts should teach not only dialogue with tradition but also inspire questions about the work conditioned by the personal and cultural context, understanding the role of symbol and metaphor related to cultural (spiritual), moral, and sacred values” (emphasis mine. – *D. G.*), (Journal of Laws item 1019, annex 1, p. 46).

This fragment, relating to Polish language teaching, clearly indicates that knowledge of tradition is subordinated not to knowledge of myths and fantasies present in past culture and their present-day impact, but to the reproduction of these. Thus, the reception of content related to the nation’s history and culture is designed in an emotive rather than an intellectual context, and definitely not a critical one. Furthermore, there is a strong emphasis on the educational function of the educational process, which seems to dominate, or at least strongly intertwine with the content of instruction. Here, I see the risk of uncritical transmission of cultural patterns and all sorts of related entanglements. This type of education can lead to a weakening of critical potential in society.

In the case of Polish language – school subject, the core curriculum also determines the selection of required reading and a set of optional readings, which can be selected by the teacher. Literature itself constitutes an image of memory, a testimony to specific experiences, or it constructs a picture of the past—not necessarily known from personal experience. Finally, specific literary texts build a national imaginary, which is then culturally reproduced, as was the case in Poland, primarily with Romantic texts. Furthermore, school reading of the required reading is not freely chosen but rather subordinated to curriculum requirements and usually also guided by the relevant textbook content.

The above quote reveals an unarticulated but visible conviction that there is no difference between memory and history—collective memory and the tradition it creates should not only be accepted uncritically but also recognized as one’s own. However, in the case of the core curriculum for social studies, one can observe an awareness of the existence of not just one collective memory, but various memories, the carriers of which are social groups, understood in various ways. The point: “based on literature, it

analyzes the issues of the diversity of treatment in social memory of the period of the so-called People's Republic of Poland and its reckoning" (p. 503) may suggest that the authors of the document recognize that creating a fully unifying narrative in relation to such a new history is impossible.

In justifying the program of school subject history and the present³⁵, the authors present the discursive nature of "knowledge" about contemporary history. In connection with this, they recommend examining media discussions about the history of the 20th century.

"Controversies surrounding some of the issues covered by the detailed requirements provide an opportunity to examine and create arguments, as well as to analyze the specific features of the debate currently taking place in social media, including, among others, recognizing violations of good manners or various forms of disinformation" (Journal of Laws, item 1019, Annex 1, p. 523).

In this way, we demonstrate to students that, yes, memory of the past, particularly memory formed in response to one's own experience—autobiographical memory—can take various forms, including those opposed to the memories of other participants in the same events, but in my opinion, this is not enough. It lacks evidence that even scientific publications, popularization publications, and textbooks were also created within a specific cultural climate and social space, and that the author himself was not merely a 'pure knowing mind' but, like any other person, was entangled in various currents of thought and their own beliefs. I believe that the lack of addressing these issues leaves students helpless against potential manipulation by so-called authorities.

"Since students will be learning about the most important cultural, political, social, and economic changes in Poland and the world after 1945, it is worthwhile to provide them with meetings with participants and witnesses of the events discussed (e.g., activists of the "Solidarity" social movement). It is also worthwhile to visit local memorial sites associated with the events discussed, such as soldiers' tombs, sites of martyrdom (e.g., former Security Office detention buildings), graves of victims of the communist apparatus (e.g., the grave of Blessed Father Jerzy Popiełuszko), sites of strikes and social protests, and to take advantage of what museums have to offer" (emphasis mine. – *D.G.*), (Journal of Laws, item 1019, annex 1, p. 523–524).

The above passage recommends meetings with participants in the events, thus valuing oral, autobiographical history. The approach to these meetings seems to depend primarily on the way they are conducted, as well as on the teacher's subsequent actions, for example, discussing the issue of testimony as a historical source. I believe it is necessary to present students with issues related to the subjectivity of experiencing history through stories about events directly witnessed (Kurkowska-Budzan, 2011), as well as its strong mediation in the culture of which the witness is a participant. Furthermore, the way events are recorded in human memory is

³⁵ Currently, this subject is being phased out, so its implementation only applies to students who started their education before 1 September 2024.

influenced by, for example, the age of the person recalling the event at the time of the experience, as well as their position in relation to the events, e.g., being a participant or a distant witness. Furthermore, during meetings with witnesses to history, in the face of the so-called oral history, the significant role of the person initiating the interview and meeting, as well as the speaking situation itself, should be mentioned (Ciesek-Ślizowska, Duda, Sujkowska-Sobisz, 2020).

In the passage quoted above, I highlighted the phrases “soldiers’ tomb” and “places of martyrdom” to draw attention to them, as they place the entire message within the Romantic paradigm. “Tomb” (pl “*mogiły*”) – instead of the linguistically neutral “graves” or “burial sites” – and “nation’s martyrdom” place the described places and their associated history within the context of the Romantic paradigm. Language dictates our perspective on the indicated elements of reality and locates them within a Romantic imaginative space. We are to “read” the indicated objects and the spaces associated with them using a Romantic code and incorporate them into this interpretation of the nation’s history. Thus, we are dealing with a strong revelation, in the language itself, of the intentions of the creators of the core curriculum regarding how to shape a vision of history and instill it in the next generation. Incorporating content into appropriate cultural codes also indicates to the authors of curricula and textbooks how the implementation of content related to the indicated issues should look like (Janion, 2001; Lewandowska-Tarasiuk, 2024).

The very concept of memory in formal education has various meanings. We speak of biographical memory, a narrative drawn from a witness to specific events, but “memory” also appears in the sense of collective and cultural memory, the sharing of which simultaneously constitutes access to a community. In educational discourse, memory is meant to be closely linked to tradition and form a unified, national symbolic imaginary.

References

1. Alexander, J. C. (2010). *Znaczenia społeczne. Studia z socjologii kulturowej* (S. Burdziej, J. Gądecki, tłum.). Zakład Wydawniczy Nomos.
2. Bilewicz, M. (2024). *Traumaland. Polacy w cieniu przeszłości*. Wydawnictwo WAM.
3. Bryś, M. (2020). *Doświadczenie postpamięci w teatrze*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
4. Duda, B., Sujkowska-Sobisz, K., Ciesek-Ślizowska, B. (2020). O (nie)widoczności prowadzącego spotkanie ze świadkiem historii – wstępna typologia ról inicjujących wywiady narracyjne *LingVaria*, 29, 47–58.
5. Giroux, H. A., Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (M. Jaworska-Witkowska, E. Kiszczurno-Koziej, P. Kwieciński, A. Nalaskowski, L. Witkowski, P. Zamojski, tłum.). Oficyna Wydawnicza Impuls.

6. Grabski, A. F. (1996). Czy historiografię można uwolnić od mitu?. *Przegląd Humanistyczny*, 40(1), 1–17.
7. Gromadzka, B. (2006). *Podręczniki szkolne do literatury jako narzędzie wprowadzania w tradycję. Na podstawie podręczników do romantyzmu wydanych po roku 1945*. Wydawnictwo “Poznańskie Studia Polonistyczne”.
8. Janion, M. (2001). *Purpurowy płaszcz Mickiewicza. Studium z historii poezji i mentalności*. Słowo/obraz terytoria.
9. Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
10. Klus-Stańska, D. (2012). *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. Forum Oświatowe, 1(46), 21–40.
11. Kurkowska-Budzan, M. (2011). “Informator, świadek historii, narrator – kilka wątków epistemologicznych i etycznych oral history”. *Wrocławski Rocznik Historii Mówionej*, 1, 9–34.
12. Le Goff, J. (2007). *Historia i pamięć* (A. Gronowska, J. Stryczyk, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
13. Lewandowska-Tarasiuk, E. (2024). Frazy słowne romantyków nieśmiertelnymi kodami kultury. W: E. Lewandowska-Tarasiuk, B. Śliwerski, S. M. Kwiatkowski, B. Mydlowska, J. Z. Lichański, E. Paczoska, I. Pospiszyl, K. Pankowska, K. Pospiszyl, K. Bzowska, J. Chrobak, W. Mier-Jędrzejowicz, A. Subdysiak. *Romantyzm w dyskursach pedagogiki kultury*, 93–105. Wydawnictwo Difin.
14. Marszałek-Kawa, J., Ratke-Majewska, A., Wawrzyński, P. (2016). *Polityka pamięci i kształtowanie tożsamości politycznej w czasie tranzycji postautorytarnej*. Wydawnictwo Difin.
15. Nora, P. (2022). *Między pamięcią a historią* (J. M. Kłoczowski, tłum.). słowo/obraz terytoria.
16. Ostrowicka, H. (2022). *Problematyzacje. Studia nad dyskursem w badaniach edukacyjnych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
17. Ronikier, J. (2002). *Mit i historia. Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych*. Wydawnictwo naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego.
18. White, H. (2010). *Poetyka pisarstwa historycznego* (E. Domańska, M. Loba, A. Marciniak, M. Wilczyński, tłum.). Universitas.
19. Zenderowski, R. (2011). Pamięć i tożsamość narodowa. *Athenaeum*, 28, 149–166.
20. Żłobicki, W. (2002). *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*. Oficyna Wydawnicza Impuls. Journal of Laws, item 1019, appendix 1: Regulation of the Minister of Education of 28 June 2024 amending the regulation on the core curriculum of general education for general secondary schools, technical schools and vocational schools of the second degree.

Стаття: надійшла до редколегії 21.10.2025

доопрацьована 18.11.2025

прийнята до друку 28.11.2025

ПАМ'ЯТЬ У ПОЛЬСЬКІЙ ФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ: ТИПИ ТА СТРАТЕГІЇ

Домініка Грунтковська

*Інститут педагогіки та психології Поморського університету в Слупську,
вул. Арцішевського, 22А, Слупськ, Польща, 76–200
ORCID: 0000-0002-2904-5187*

Досліджено функцію пам'яті в польській формальній освіті, яку визначено як проєктований та регульований вимір сформований офіційними освітніми документами. На основі дискурсного аналізу в дослідженні розглянуто, як базова навчальна програма для середньої освіти концептуалізує, структурує і транслює пам'ять. Застосовуючи теоретичні підходи до колективної та культурної пам'яті, зокрема концепцію “місце пам'яті” П'єра Нора, доведено, що шкільна освіта уніфікує національну пам'ять і, як наслідок, формує конкретний проєкт ідентичності.

Засвідчено, що пам'ять у польській базовій навчальній програмі тісно пов'язана з традиціями, національною спадщиною та ціннісно-орієнтованою освітою, тоді як розмежування між пам'яттю та історією залишається головно невизначеним. Зміст предметів, пов'язаних із літературою, історією та громадянським вихованням, часто сприяє емоційному та символічному ставленню до минулого, а не його критичному осмисленню. Це поглиблює домінуючі культурні наративи, що ґрунтуються на ідеях романтизму. Водночас у окремих елементах навчальної програми, особливо тих, що стосуються післявоєнної історії, простежується обмежене визнання плюралістичних та суперечливих поглядів.

Виділено дискурсивну та ідеологічну природу змісту освіти, розкрито, яким чином навчальні програми та підручники відтворюють домінуючі інтерпретації минулого, витісняючи альтернативні погляди та тлумачення. Розглянуто роль автобіографічної пам'яті, усної історії та постпам'яті у шкільній освіті та підкреслено необхідність критичного аналізу їхньої інтерпретації та суб'єктивності. У дослідженні зроблено висновок, що польська формальна освіта головно трактує пам'ять як загальнонаціональну конструкцію, що може знижувати потенціал критичного мислення учнів та їхню здатність розпізнавати конструйований характер історичних наративів.

Ключові слова: дискурсивний аналіз, базова навчальна програма, пам'ять, постпам'ять, школа.

ЗМІСТ

<i>Наталія Менів, Ганна Різун, Марія Вінярська. Soft skills як складова якісної підготовки майбутніх фахівців лабораторної діагностики</i>	<i>3</i>
<i>Наталія Мачинська. Керівник закладу загальної середньої освіти: професійне становлення та професійний розвиток</i>	<i>12</i>
<i>Liliya Morska. From inspiration to despair: the psychological effects of social media on youth well-being and motivation.....</i>	<i>23</i>
<i>Роман Крохмальний, Галина Крохмальна. Освітньо-наукові дискурси та філологічна наука: методологічні концепти на тлі сучасних ілюзій III</i>	<i>34</i>
<i>Volodymyr Senyk. Influence of aspects of distance learning on the quality of training of information technology specialists in martial law conditions ...</i>	<i>50</i>
<i>Анна Войтович, Анна Собчук. Теоретичні засади професійної комунікації фахівців початкової освіти в умовах сучасних викликів</i>	<i>66</i>
<i>Орест Барабаш. Цифровий освітній контент як чинник забезпечення якості освітнього середовища закладу вищої освіти.....</i>	<i>78</i>
<i>Світлана Лозинська, Наталія Вінарчук. Особливості створення розвивально предметно-ігрового середовища в закладі дошкільної освіти</i>	<i>87</i>
<i>Каріна Шевчук, Мар'яна Породько. Практичні підходи до вивчення дисфагії в осіб з дифузними ураженнями мозку</i>	<i>100</i>
<i>Любов Нос. Стан і тенденції розвитку системи освіти у Чехії на сучасному етапі.....</i>	<i>108</i>
<i>Ірина Матійчин. Репрезентація художньо-педагогічних технологій у публікаціях журналу “Мистецтво та освіта”</i>	<i>117</i>
<i>Зоряна Фалинська, Святослав Слободян. Психолого-педагогічні умови формування мотивації у осіб з РАС до здобуття трудових навичок</i>	<i>128</i>
<i>Вікторія Трофименко, Інна Кудзіновська. Використання елементів STEM-освіти у викладанні математичних дисциплін.....</i>	<i>136</i>
<i>Наталія Мачинська, Наталія Вінарчук, Марія–Тереза Шоловій. Професійна підготовка майбутніх вихователів: зарубіжний досвід.....</i>	<i>149</i>
<i>Olena Kazakevych. The role of communication in a foreign language in the professional success of future marketing managers.....</i>	<i>159</i>
<i>Мар'яна Породько, Каріна Шевчук. Особливості корекції мовлення у дітей з диспраксією в умовах закладу дошкільної освіти.....</i>	<i>168</i>

<i>Ольга Біляковська, Лілія Кубик.</i> Забезпечення якості освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти на засадах розбудови внутрішньої системи забезпечення якості.....	177
<i>Богданна Гвоздецька, Леся Перхун, Зоряна Гнатів.</i> Регіональні трудові перспективи першокурсника в умовах війни: соціологічний моніторинг та психолого-педагогічний аспект	191
<i>Яна Пилипенко, Ольга Широбокова.</i> Професійна майстерність соціального працівника в умовах війни: виклики та шляхи вдосконалення.....	202
<i>Мар'яна Породько, Марта Ковальовська.</i> Особливості проведення корекційної роботи над складовою структурою мовлення у дітей дошкільного віку з диспраксією	214
<i>Yuliya Derkach.</i> Integration of reading literature into the english language teaching process: modern approaches and digital resources.....	224
<i>Катерина Максимик, Наталія Тлумач.</i> Інтерактивні методи навчання на уроках математики в контексті сучасної освіти.....	230
<i>Богдан Шуть.</i> Компонентний склад готовності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до організації та проведення занять з кіюкушин карате.....	241
<i>Ольга Галюка, Яна Колядич.</i> Зміст формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи	252
<i>Любов Нос, Дар'я Шевченко.</i> Особливості підготовки вчителів іноземних мов у Республіці Польща.....	262
<i>Марія Мельник, Мар'яна Породько.</i> Особливості візуального сприйняття у мовленні дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра	269
<i>Христина Яворська.</i> Створення культурно-освітнього середовища як умова формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти	278
<i>Ольга Табака, Наталія Вінарчук, Марія–Тереза Шоловій, Юлія Денисяк.</i> Виразне читання художніх творів дітям дошкільного віку як показник педагогічної майстерності вихователя (професійно-освітній вимір).....	287
<i>Богдан Кіндратюк.</i> Музика як засіб підготовки майбутніх учителів природничих предметів до інклюзивного навчання.....	295
<i>Jacek Moroz.</i> Why we should strive to establish a single paradigm in didactics: on relativism, language, and learning in a constructivist context	307
<i>Наталія Горук.</i> Вивчення потреб студентів як передумова формування змісту дисципліни “Англійська мова професійного спрямування”	316
<i>Dominika Gruntkowska.</i> Memory in Polish formal education: types and strategies..	323

CONTENT

<i>Nataliia Meniv, Hanna Rizun, Mariia Vinyarska. Soft skills as a component of high-quality training for future laboratory diagnostics specialists</i>	<i>3</i>
<i>Nataliya Machynska. Head of a general secondary education institution: professional formation and professional development</i>	<i>12</i>
<i>Лілія Морська. Від натхнення до відчаю: психологічні наслідки соціальних мереж на психічне здоров'я та мотивацію молоді</i>	<i>23</i>
<i>Roman Krokhmalnyi, Halyna Krokhmalna. Educational and scientific discourses and philological science: methodological concepts against the backdrop of contemporary AI illusions</i>	<i>34</i>
<i>Володимир Сенік. Вплив аспектів дистанційного навчання на якість підготовки фахівців з інформаційних технологій в умовах воєнного стану</i>	<i>50</i>
<i>Anna Voitovych, Anna Sobchuk. Theoretical foundations of professional communication of primary education specialists in the context of modern challenges</i>	<i>66</i>
<i>Orest Barabash. Digital educational content as a factor in ensuring the quality of the educational environment of a higher education institution</i>	<i>78</i>
<i>Svitlana Lozynska, Nataliia Vinarchuk. Features of creating a developing, subject-play environment in a preschool education institution</i>	<i>87</i>
<i>Karina Shevchuk, Mariana Porodko. Practical approaches to studying dysphagia in patients with diffuse brain lesions</i>	<i>100</i>
<i>Liubov Nos. Current state and trends in the development of the education system in the Czech Republic</i>	<i>108</i>
<i>Iryna Matychyn. Representation of artistic and pedagogical technologies in papers published in the Art and Education journal</i>	<i>117</i>
<i>Zoriana Falynska, Sviatoslav Slobodian. Psychological and pedagogical conditions for motivation formation in people with autism spectrum disorders to acquire work skills</i>	<i>128</i>
<i>Viktoriya Trofymenko, Inna Kudzinovska. Using elements of STEM education in teaching Mathematics</i>	<i>136</i>
<i>Nataliya Machynska, Nataliia Vinarchuk, Mariia–Tereza Sholovii. Professional training of future educators: foreign experience</i>	<i>149</i>
<i>Олена Казакевич. Роль комунікації іноземною мовою у професійному успіху майбутніх маркетологів</i>	<i>159</i>

<i>Maryana Porodko, Karina Shevchuk. Features of speech correction in children with dyspraxia in preschool education settings</i>	<i>168</i>
<i>Olha Bilyakovska, Liliia Kubyk. Quality assurance of the educational process in professional pre-higher education institutions on the basis of developing an internal quality assurance system.....</i>	<i>177</i>
<i>Bohdanna Hvozdetzka, Lesia Perkhun, Zoriana Hnativ. Regional labor prospects of the freshman in war conditions: sociological monitoring and psychological and pedagogical aspect</i>	<i>191</i>
<i>Yana Pylypenko, Olga Shirobokova. Social workers' professional mastery in wartime: challenges and improvement strategies</i>	<i>202</i>
<i>Maryana Porodko, Marta Kovalovska. Specifics of speech therapy for syllable structure development in preschoolers with dyspraxia</i>	<i>214</i>
<i>Юлія Деркач. Інтеграція читання літератури в процес викладання англійської мови: сучасні підходи та цифрові ресурси.....</i>	<i>224</i>
<i>Kateryna Maksymyk, Nataliia Tlumach. Interactive teaching methods in mathematics lessons within the context of modern education</i>	<i>230</i>
<i>Bohdan Shut. Component structure of readiness development in future physical education specialists to organize and conduct Kyokushin karate training.....</i>	<i>241</i>
<i>Olha Haliuka, Yana Koliadych. Curriculum content for developing sociocultural competence in primary school students</i>	<i>252</i>
<i>Liubov Nos, Daria Shevchenko. Features of training foreign language teachers in the republic of Poland.....</i>	<i>262</i>
<i>Mariia Melnyk, Mariana Porodko. Features of visual perception in the speech of preschool children with autism spectrum disorders.....</i>	<i>269</i>
<i>Khrystyna Yavorska. Creating a cultural and educational environment as a prerequisite of future teachers' readiness to foster the cultural competence of primary school students.....</i>	<i>278</i>
<i>Olha Tabaka, Nataliia Vinarchuk, Mariia – Tereza Sholovij, Yuliia Denysiak. Expressive reading of literary works to preschool children as an indicator of the teacher's pedagogical mastery (professional and educational dimensions)</i>	<i>287</i>
<i>Bohdan Kindratiuk. Music as a means of training future natural science teachers for inclusive education.....</i>	<i>295</i>
<i>Яцек Мороз. Чому ми повинні прагнути до створення єдиної парадигми в дидактиці: про релятивізм, мову та навчання у контексті конструктивізму</i>	<i>307</i>

<i>Nataliya Horuk. Assessing students' needs as a precondition for the curriculum development of English for professional purposes course</i>	<i>316</i>
<i>Домініка Грунтовська. Пам'ять у польській формальній освіті: типи та стратегії</i>	<i>323</i>