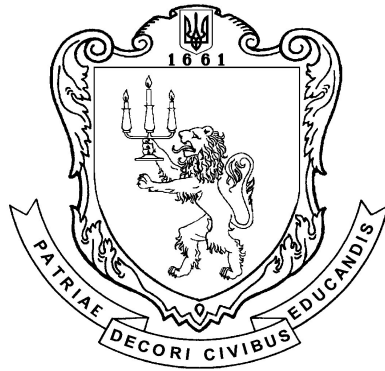


ISSN 2078-5526

ВІСНИК ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія педагогічна

Випуск 44



2026

**VISNYK
OF THE LVIV
UNIVERSITY**

Series Pedagogics

Issue 44

Scientific journal

Published 1–2 issues per year

Published since 1969

**ВІСНИК
ЛЬВІВСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічна

Випуск 44

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**

2026

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, А6 Спеціальна освіта, П10 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 № 7/5 від 28 травня 2026 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:
Україніка Наукова, 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. Галян* – головний редактор; д-р пед. наук, проф. *О. Шукатка* – заступник головного редактора; канд. пед. наук, доц. *Н. Яремчук* – відповідальний секретар; д-р пед. наук, проф. *Н. Мачинська*; д-р пед. наук, проф. *О. Бляковська*; д-р філософії з соціальної роботи, доц. *О. Столярик*; д-р філософії PhD, проф. *О. Кліна*; д-р пед. наук, проф. *О. Петренко*; д-р пед. наук, ст. наук. співроб. *В. Шевченко*; д-р пед. наук, проф. *М. Олійник*; д-р пед. наук, проф. *О. Товканець*; д-р психол. наук, проф. *К. Островська*; д-р пед. наук, проф. *О. Невмержицька*; д-р габілітований, проф. *М. Лапот*.

Professor *O. Halian* – Editor-in-chief,
Assistant Professor *O. Shukatka* – Assistant Editor,
Assistant Professor *N. Yaremchuk* – Managing Editor
Відповідальний за випуск *О. Галян*

Адреса редколегії:	Editorial office address:
Львівський національний університет імені Івана Франка, факультет педагогічної освіти, вул. Туган-Барановського, 7, 79005 Львів, тел. +(38)(032) 239-47-65	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. 24.27
Тираж 100 прим.
Випуск 44, 28.05.2026 р.

О Львівський національний університет імені Івана Франка, 2026

МОДЕЛЮВАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Лариса Ковальчук

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9070-6602>
e-mail: larysa.kovalchuk@lnu.edu.ua*

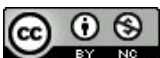
*“Хто думає про науку, той любить її, а
хто її любить, той ніколи не перестас
учитись”*

Григорій Сковорода

На підставі структурного понятійно-термінологічного аналізу окреслено фундаментальні категорії, родові й видові поняття наукового пошуку. Науково-педагогічне дослідження трактовано як процес наукової діяльності дослідника, спрямований на вирішення актуальних проблем освітніх наук і педагогічної практики, що охоплюють різнобічні аспекти наукового пошуку (історико-педагогічні, формування особистості, організацію освітнього процесу в закладах освіти, розвиток і функціонування систем освіти тощо), результатом якого є вироблення нових наукових знань про педагогічну дійсність. У межах наукового пошуку поняття “науково-педагогічне дослідження”, “дослідження (в педагогіці)” та “педагогічне дослідження” визначено тотожними.

Розроблено і обґрунтовано авторську педагогічну систему моделювання науково-педагогічних досліджень здобувачів вищої освіти в закладах вищої освіти. Зображено структурно-функціональну модель, яка репрезентує теоретичні, методологічні, організаційні, методичні й діагностичні аспекти авторської педагогічної системи моделювання науково-педагогічних досліджень аспірантів і студентів у закладах вищої освіти.

Теоретико-методологічні засади, що є першим складником авторської системи, розкривають теоретичний і методологічний аспекти досліджуваної проблеми. Другий складник (організаційно-методичні засади) передбачає осмислення аспірантами і студентами поетапного програмування науково-педагогічного дослідження, використання наукових методів дослідження. Третій складник (діагностичні засади) регламентує організацію педагогічного експерименту, опрацювання та інтерпретацію отриманих результатів за рівнями сформованості досліджуваної якості, критеріями, показниками тощо.



Наведено результати контрольного експерименту, які свідчать про ефективність впровадження авторської системи моделювання науково-педагогічних досліджень здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти.

Ключові слова: дослідження, здобувач вищої освіти, культура наукової діяльності, методологія наукових досліджень, модель, наукова діяльність, наукова культура, науково-педагогічне дослідження, наукове пізнання.

Постановка проблеми. Формування готовності здобувачів вищої освіти до наукової діяльності, яка є важливою складовою підготовки наукових і науково-педагогічних працівників з високим рівнем розвитку наукової культури, залежить від ефективності моделювання у вищій школі наукових досліджень аспірантів і студентів. Виконання здобувачами вищої освіти завдань наукових досліджень розвиває їхні дослідницькі вміння, професійні й особистісні якості, здатність гнучко орієнтуватися в просторі наукової інформації, сприяє усвідомленому й ґрунтовному вирішенню ними наукових проблем, набуттю наукової компетентності. Відтак наукова діяльність формує наукову культуру аспірантів і студентів, складовими якої є культура наукового мислення, культура наукового мовлення, культура наукової діяльності тощо. З огляду на це особливої актуальності у вищій школі набуває проблема моделювання науково-педагогічних досліджень здобувачів вищої освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичне осмислення аспектів, важливих для нашого наукового пошуку, засвідчує, що розв'язанню зазначеної проблеми присвятили свої праці такі науковці:

Н. Кушнарєнко, В. Шейко [18], Ю. Сурмін [13], Д. Чернілевський [16], Ю. Скиба, О. Ярошенко [20], Т. Ваuman, Т. Pilch [23], W. Окоћ [22] та ін. (*загальні основи організації наукових досліджень*);

С. Гончаренко [3], В. Демидов, В. Зацерковний, І. Тішаєв [5], О. Дзьобань [8], Ю. Павлов, О. Руденко, Л. Сидоренко [9], А. Фурман [8], Є. Хриков [15], Д. Чернілевський [16], Р. Шевчук [17], Ю. Скиба, О. Ярошенко [20], К. Rubacha [24] та ін. (*методологія наукових досліджень*);

В. Бабенко [1], І. Підласий [10], В. Skalbaniа [25] та ін. (*методика і діагностування наукових досліджень*);

О. Повідайчик [11], Н. Кушнарєнко [18], Ю. Сурмін [13], В. Шейко [18] та ін. (*наукова діяльність, культура наукової діяльності*).

Проте, незважаючи на чималі досягнення у вивченні актуальних питань організації наукових досліджень, є недостатньо розробленою цілісна система моделювання науково-педагогічних досліджень, яка б сприяла формуванню культури наукової діяльності здобувачів вищої освіти. Зауважимо, що організації наукового дослідження у підручниках і посібниках з педагогіки, педагогіки вищої школи, методики викладання у вищій школі приділяють недостатню увагу, що зумовлює нерозуміння аспірантами та студентами важливих аспектів моделювання науково-педагогічних досліджень.

У межах наукового пошуку **об'єктом** вивчення є науково-дослідна діяльність здобувачів вищої освіти, а **предметом** – педагогічна система моделювання науково-педагогічних досліджень здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – у контексті формування культури наукової діяльності здобувачів вищої освіти розробити та обґрунтувати систему моделювання науково-педагогічних досліджень і експериментально перевірити ефективність її впровадження у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Розв'язання завдань за окресленою тематикою вбачаємо у розробленні системи моделювання науково-педагогічних досліджень з урахуванням виробленого нами наукового стилю мислення, що передбачає обґрунтування теоретичного, методологічного, організаційного, методичного і діагностичного аспектів проблеми наукового пошуку.

Передусім зосередимо увагу на **теоретичному** аспекті моделювання науково-педагогічних досліджень, в обґрунтуванні якого дотримуємося погляду українського методолога Є. Хрикова, що понятійно-термінологічний метод як засіб аналізу змісту, вживаності, ієрархії, системності, взаємозв'язків наукових понять дозволяє оцінити стан розвитку науки, її галузі, вирішення наукової проблеми, або окрему наукову роботу [15, с. 122]. У такому сенсі йдеться про побудову дослідником понятійної системи, що дає змогу уточнити поняття, а також з'ясувати стан дослідженості проблеми наукового пошуку, визначити науковий апарат дослідження тощо. Відтак обґрунтуємо понятійну систему моделювання науково-педагогічних досліджень релевантно меті наукового пошуку і з'ясуємо категоріальну сутність основних понять, представивши їх у такій послідовності:

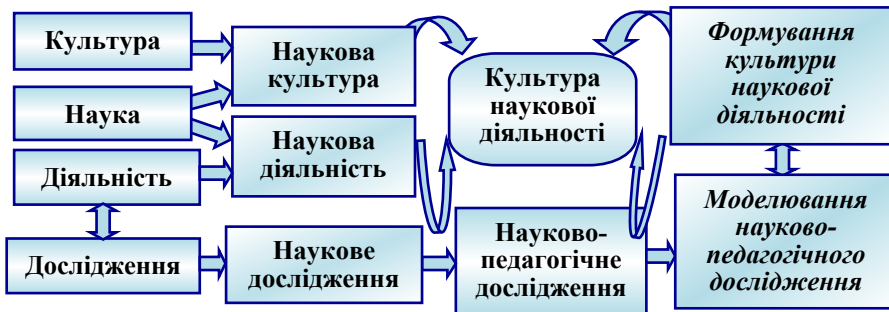


Рис. 1. Послідовність побудови та обґрунтування понятійної системи моделювання науково-педагогічних досліджень

У межах наукового пошуку фундаментальні категорії (“культура”, “наука”, “діяльність”) вважаємо системоутворювальними, поняття “наукова культура”, “наукова діяльність” – родовими до видового поняття “культура наукової діяльності”, а поняття “дослідження” – родовим до видових понять “наукове дослідження” і “науково-педагогічне дослідження”. Зазначимо, що у своїх працях

ми частково висвітлювали фундаментальні категорії (“культура” [6; 21], “наука”, “діяльність” [6]) і родові поняття “дослідження” [6]).

Успішне вирішення здобувачами вищої освіти завдань наукового дослідження суттєво залежить від їхньої готовності здійснювати наукову діяльність. Згідно з дефініцією, наведеною у Законі України “Про наукову і науково-технічну діяльність”, “**наукова діяльність** – інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання нових знань та (або) пошук шляхів їх застосування, основними видами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження” (стаття 1) [4].

Ураховуючи багатогранність наукової діяльності, кожен вид якої є важливим для наукового дослідження, у контексті реалізації завдань наукового пошуку розглядаємо науково-дослідницьку діяльність здобувачів вищої освіти.

Науково-дослідницька діяльність (за О. Повідайчик) – специфічна людська діяльність, яка регулюється свідомістю й активністю особистості і спрямована на задоволення пізнавальних інтелектуальних потреб [11, с. 64].

Під **науково-дослідницькою діяльністю** розуміємо діяльність, яку здійснюють здобувачі вищої освіти, проводячи наукові дослідження за темою наукового пошуку під час виконання навчально-наукової, науково-дослідної та інших видів робіт у закладах вищої освіти в межах освітнього процесу і в позааудиторний час. Науково-дослідницька діяльність вимагає не тільки ґрунтовних знань відповідно до тематики наукового пошуку, а й сформованості у здобувачів вищої освіти сукупності дослідницьких умінь, які виробляються в процесі проведення наукового дослідження. Відтак з’ясуємо сутність цього родового поняття нашого наукового пошуку.

На підставі понятійно-термінологічного аналізу наукових і науково-методичних праць простежуємо тлумачення сутності наукового дослідження в межах пізнавального процесу. Зокрема, **наукове дослідження** визначають як:

цілеспрямоване пізнання, результати якого виступають як система понять, законів і теорій [18, с. 16];

процес вироблення нових наукових знань; вид пізнавальної діяльності, що характеризується об’єктивністю, довідністю, точністю [13, с. 290].

У науковому обігу широко розповсюдженими є такі видові поняття:

дослідження в педагогіці (визначають як процес і результат наукової діяльності, спрямованої на отримання суспільно значущих нових знань про закономірності, структуру, механізм навчання і виховання, про теорію та історію педагогіки, методику навчально-виховної роботи, її організацію, принципи, методи і форми) [16, с. 452];

педагогічне дослідження (дослідження процесів навчання і виховання, яке належить до індивідуальних контактів між вихователями (вчителями) і вихованками (учнями), а також дослідження проблем позаперсональних контактів у галузі освітніх інституцій чи систем освіти) [22, с. 40].

Зауважимо, що в межах нашого наукового пошуку видові поняття (“*науково-педагогічне дослідження*”, “*дослідження (в педагогіці)*”, “*педагогічне дослідження*”) вважаємо тотожними. Відтак під **науково-педагогічним дослідженням** розуміємо процес наукової діяльності дослідника, спрямований на вирішення актуальних проблем освітніх наук та педагогічної практики, що охоплюють різнобічні аспекти наукового пошуку (історико-педагогічні, формування особистості, організацію освітнього процесу в закладах освіти, розвиток і функціонування систем освіти тощо), результатом якого є вироблення нових наукових знань про педагогічну дійсність.

Працюючи над науковою проблемою, здобувач вищої освіти має чітко розуміти, яке дослідження він проводить. За цільовими функціями [3, с. 234] і спрямованістю [15, с. 172] науково-педагогічні дослідження поділяють на:

фундаментальні (дають змогу отримати теоретичні знання на підставі обґрунтування педагогічних закономірностей, принципів, теорій, концепцій, парадигм, вивчення історичних аспектів тощо);

прикладні (спрямовані на вирішення практичних завдань (дидактики, теорії виховання, методики викладання освітніх компонент, управління освітою та ін.), отримання практичних результатів і впровадження їх у закладах освіти);

розробки (пояснювальні записки, програми, практичні рекомендації щодо організації освітнього процесу, управління закладом освіти, які забезпечують ефективність вирішення практичних освітніх завдань тощо).

На підставі наукового пошуку ми розробили педагогічну систему моделювання науково-педагогічних досліджень здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти, яку зображуємо у вигляді структурно-функціональної моделі (рис. 2).

Як бачимо з рис. 2, **теоретико-методологічні засади** (перший складник педагогічної системи моделювання науково-педагогічних досліджень у закладах вищої освіти) передбачають не тільки осмислення теоретичного аспекту досліджуваної проблеми, а й низки важливих питань у царині методології науки, в обґрунтуванні яких здобувачі вищої освіти відчують значні труднощі. На нашу думку, наукові проблеми, які постають перед аспірантами і студентами під час виконання завдань науково-педагогічних досліджень, зумовлені недостатнім розумінням природи наукового пізнання. Отож після розгляду актуальних питань теоретичного аспекту з’ясуємо передусім сутність цього феномену в контексті обґрунтування методологічного аспекту моделювання науково-педагогічних досліджень.

Пізнання у життєдіяльності людини простежується в усій різноманітності проявів. Завдяки діяльності спеціально організованої соціальної групи (вчені, наукові спільноти та ін.) здійснюється *наукове* пізнання відповідно до науково-професійного спрямування. За П. Йолоном, конкретний акт такого пізнання з конкретними об’єктом, метою і методикою, націлений на отримання конкретного результату, називають **науковим дослідженням** [14, с. 486].

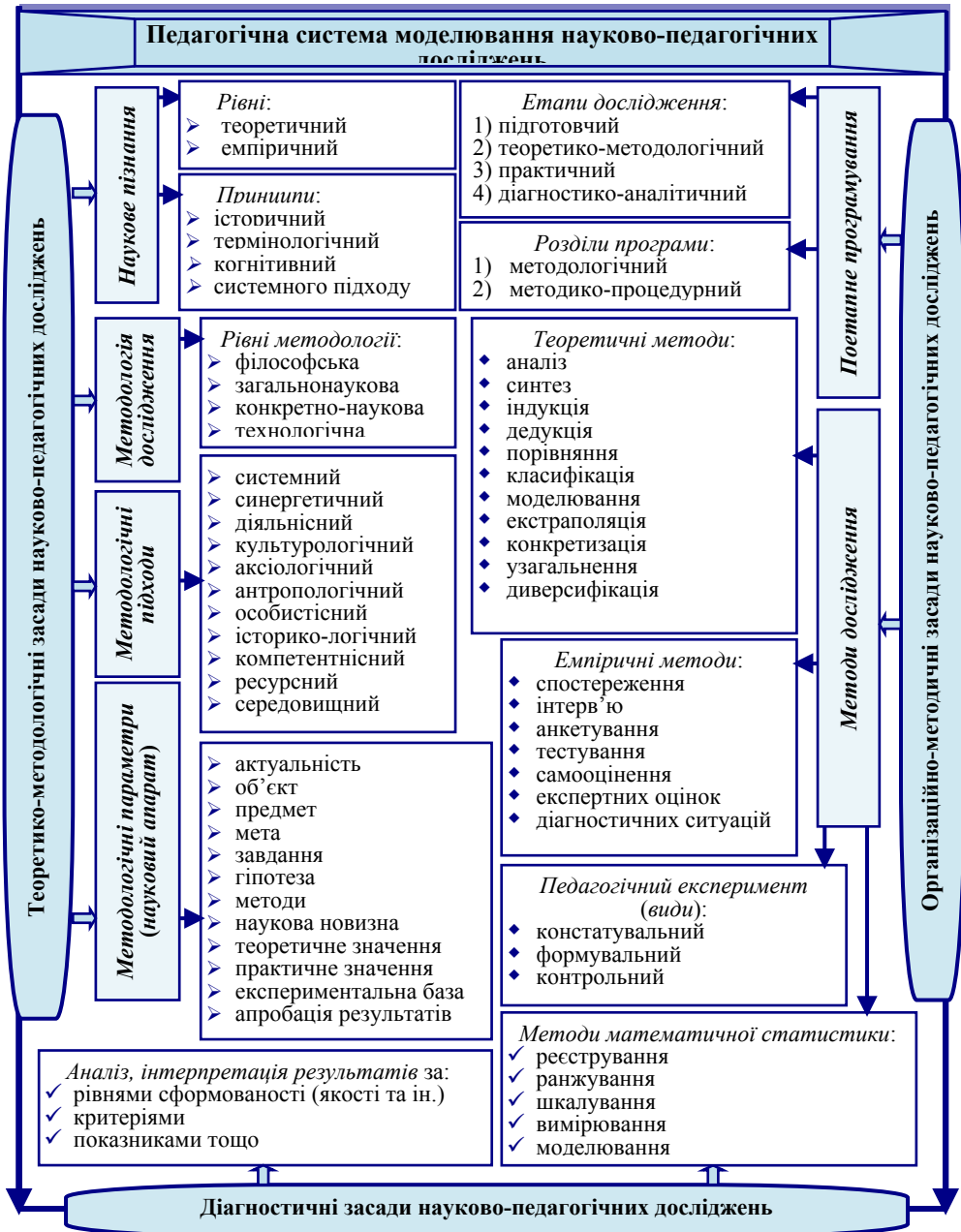


Рис. 2. Структурно-функціональна модель педагогічної системи моделювання науково-педагогічних досліджень здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти (розроблено з урахуванням [1; 5; 9; 10; 13; 15; 18; 20; 23–25] і власного наукового пошуку)

Наукове пізнання спрямоване на вирішення наукових проблем, виконання наукових досліджень, вироблення нових знань тощо. У цьому сенсі важливим є розуміння здобувачами вищої освіти методології наукового пізнання. З нашого погляду, **методологія наукового пізнання** – це вчення про сутність наукового пізнання, його структуру, рівні, принципи, методи, способи оволодіння методологічною культурою, професійними і науково-дослідницькими якостями, вміннями й навичками науково-пізнавальної діяльності тощо.

Понятійно-термінологічний аналіз наукових і науково-методичних праць засвідчує, що **наукове пізнання** трактують як:

дослідження, характерне своїми особливими цілями і задачами, методами отримання і перевірки нових знань [18, с. 12];

цілеспрямований процес, що забезпечує вирішення чітко визначених пізнавальних завдань, поєднаних метою пізнавального процесу [17, с. 33];

пізнання, що культивується спеціально через усвідомлення ролі знання (воно є спеціалізованим і спеціально організованим, контролює свій перебіг, намагаючись досягти максимального ступеня достовірності знання) [2, с. 354].

Осмилення підходів науковців [2; 5; 9; 13; 18; 24 та ін.] до трактування наукового пізнання дало змогу визначитися щодо його сутності. Під **науковим пізнанням** розуміємо цілеспрямований процес, що забезпечує оволодіння науковими знаннями на теоретичному і емпіричному рівнях в межах конкретної науки та/або різних галузей наукових знань з урахуванням міждисциплінарності наукових досліджень. Структуру наукового пізнання становлять об'єкт і предмет пізнання, його мета і завдання, методи і засоби, пізнавальна діяльність дослідника, результати.

Під час вивчення освітніх компонент магістрами (“Методологія наукових досліджень якості освіти”, “Методологія науково-педагогічних досліджень”), аспірантами (“Моделювання та діагностування науково-педагогічних досліджень”, “Культура наукового мислення”), написання наукових продуктів акцентуємо увагу здобувачів вищої освіти, що наукове пізнання має дворівневу природу і відбувається на таких **рівнях**:

теоретичному (цей рівень передбачає висунення й зіставлення альтернативних гіпотез з нульовими або існуючими, підтвердження альтернативних гіпотез або їх спростування, визначення принципів наукового пізнання і закономірностей, формулювання теорій, законів, категорій і понять, обґрунтування наукових ідей, концепцій і парадигм, розроблення моделей педагогічних систем, виведення логічних висновків тощо);

емпіричному (цей рівень ґрунтується на досвіді й охоплює спостереження та інші методи дослідження конкретних педагогічних явищ, організування і проведення педагогічного експерименту, зведення результатів науково-педагогічного дослідження, впровадження отриманих результатів у практичну діяльність закладів освіти, наукових установ тощо).

Беручи до уваги праці [13; 18] і проведене нами дослідження, виокремлюємо **принципи** наукового пізнання (*принцип системного підходу, термінологічний, історичний, когнітивний та ін.*), врахування яких сприяє успішному вирішенню завдань наукового пошуку здобувачами вищої освіти.

У науковому пізнанні в рамках виконання завдань науково-педагогічного дослідження аспіранти і студенти повинні керуватися методологією науки, беручи до уваги рівні методологічного знання, методологічні підходи тощо. Зауважимо, що сутність методології й деякі інші питання цього аспекту ми розглядали у працях [6; 7; 21] у контексті формування методологічної культури як складника наукової культури здобувачів вищої освіти.

У межах нашого дослідження вартісною є думка психолога А. Фурмана, який обґрунтовує методологію як “окремий – самобутній та унікальний – світ, котрий охоплює у взаємодоповненні і цілісності чотири сторони або буттєві виміри” [8, с. 157]. До них учений відносить:

а) вчення про логічну організацію і структурно-змістову динаміку, принципи і нормативи, методи і засоби діяльності;

б) систему раціональних знань про форми, методи, способи рефлексивного мислення і вчинкового діяння у єдності з сукупністю норм та інструментів різнорівневого методологування;

в) сферу мислєдїяльнїсно центрованих пізнання, критики, творення і рефлексїї, що інтегрують типи і стилї мислення у формї такого новоутворення як методологічне мислення, крізь оптику якого задається увесь світ;

г) персонїфікований спосіб життя, тип проблемно-рефлексивного екзистенційовання, за якого самопродукуються методологічні мислення і відношення, що циркулюють ситуаційно шораз заново від проблематизації до проектування і назад як складне практичне мистецтво мислєреалїзування [8, с. 157].

Понятійно-термінологічний аналіз підходів до трактування методології у працях [2; 5; 8; 9; 13; 18; 24] дав змогу визначитися щодо її сутності, рівнів і принципів у контексті педагогіки як науки та моделювання науково-педагогічних досліджень. Під **методологією** (гр. *μέθοδος* – шлях дослідження, спосіб пізнання [12, с. 536]); *λόγος* – наука, слово, вчення [12, с. 497]) розуміємо:

вчення про методи науково-педагогічних досліджень, часткові способи наукового пізнання в педагогіці (у вузькому сенсі);

вчення про систему методологічних знань, підходів, рівнів, принципів і методів наукового пізнання, моделювання науково-педагогічних досліджень на засадах багаторівневого методологування; вчення про методологічну культуру, культуру наукового мислення, культуру наукової мови, культуру наукової діяльності як складників наукової культури дослідника, етику науково-педагогічних досліджень і оприлюднення їх результатів (у широкому сенсі).

Під час вивчення магістрами освітніх компонент (“Методологія наукових досліджень якості освіти”, “Методологія науково-педагогічних досліджень” та ін.),

аспірантами (“Культура наукового мислення”, “Моделювання та діагностування науково-педагогічних досліджень” та ін.) написання наукових продуктів особливо акцентуємо на розумінні здобувачами вищої освіти сутності й ролі методологічних знань. **Методологічні знання** розглядаємо як сукупність систематизованих наукових фактів, понять, наукових ідей, концепцій, парадигм, гіпотез, законів, теорій тощо.

У моделюванні науково-педагогічних досліджень також зосереджуємо увагу на розумінні здобувачами вищої освіти важливості дотримання ієрархії багаторівневого методологування. На підставі теоретичного осмислення праць науковців ([3; 18; 23] та ін.) і проведеного нами дослідження ([6; 7; 21]) акцентуємо на таких **рівнях методології**:

філософській – це фундаментальна методологія, яка обґрунтовує загальні принципи наукового пізнання і категоріальний склад науки загалом (відтак у процесі моделювання здобувачами вищої освіти науково-педагогічних досліджень наголошуємо, що методологічні функції виконує цілісна система філософського знання, яка є змістовою основою методологічних знань і дає змогу визначати світоглядні підходи до процесу наукового пізнання, розуміти природу педагогічних явищ, процесів культурно-освітнього середовища тощо);

загальнонауковій – це методологія, що поєднує теоретичні концепції, які використовують у всіх або в більшості галузей наукових знань, а також у педагогічних наукових дисциплінах (акцентуємо увагу здобувачів вищої освіти, що використання системного, синергетичного, діяльнісного, аксіологічного, культурологічного та інших загальнонаукових підходів у науково-педагогічних дослідженнях передбачає обґрунтування концептуальних засад цих підходів, методики використання загальнонаукових методів дослідження, характерних особливостей фундаментальних і прикладних наукових досліджень тощо);

конкретно-науковій – це частково-наукова методологія, яка є сукупністю методів, принципів дослідження і процедур, що їх використовують у конкретних галузях наукових знань (у процесі моделювання науково-педагогічних досліджень звертаємо увагу здобувачів вищої освіти, що цей рівень містить сукупність ідей, наукових концепцій, методів, специфічних для системи освітніх наук загалом і для наукового пізнання в конкретній галузі педагогічних знань, які є базою для розв’язання конкретних дослідницьких проблем);

технологічній – методика і техніка науково-педагогічного дослідження (задля досягнення достовірності нового знання релевантно меті і завданням наукового пошуку за досліджуваною проблематикою акцентуємо увагу аспірантів і студентів на важливості чіткого укладання методико-процедурного розділу програми науково-педагогічного дослідження, який конкретизує етапи вирішення практичних завдань, описує методика відбору методів дослідження, детально розкриває технологію їхнього використання, правила зведення та інтерпретації результатів емпіричних досліджень тощо).

Зазначені *рівні методології* утворюють складну ієрархічну систему, в межах якої між ними простежується певне підпорядкування. Відтак під час моделювання здобувачами вищої освіти науково-педагогічних досліджень підкреслюємо важливість урахування методологічних принципів (*сутнісного аналізу, об'єктивності, системності, всебічності, доказовості* тощо).

Зазначимо, що методологічну основу науково-педагогічного дослідження закладають також *загальнонаукові підходи* (системний, синергетичний, діяльнісний, культурологічний, аксіологічний та ін.) і *загальноприйнятні методологічні параметри* (актуальність дослідження, об'єкт, предмет, мета, завдання, гіпотеза, наукова новизна, теоретична значущість, практична значущість), які становлять науковий апарат дослідження. Завершуючи обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження, зауважимо, що у навчальному посібнику “Моделювання науково-педагогічних досліджень” ми розкрили методологічні, теоретичні, практичні та діагностичні аспекти використання загальнонаукових підходів у науково-педагогічних дослідженнях [6, с. 15–40] і з'ясування наукового апарату дослідження [6, с. 80–109].

Як бачимо з рис. 2, другим складником запропонованої педагогічної системи моделювання науково-педагогічних досліджень здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти є *організаційно-методичні засади*, які передбачають осмислення здобувачами вищої освіти таких важливих аспектів:

- поетапне програмування дослідження (визначення етапів і програми);
- вибір і використання методів дослідження (теоретичних, емпіричних);
- організування і проведення педагогічного експерименту;
- використання методів математичної статистики з метою опрацювання та інтерпретації результатів проведеного дослідження.

Зауважимо, що ці аспекти ми висвітлювали у навчальному посібнику “Моделювання науково-педагогічних досліджень” [6, с. 110–260].

Третім складником розробленої нами педагогічної системи моделювання науково-педагогічних досліджень здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти є *діагностичні засади*, які передбачають аналіз та інтерпретацію отриманих результатів педагогічного експерименту за рівнями сформованості певної якості (культури наукової діяльності, культури наукового мислення, методологічної компетентності, дослідницьких умінь, дослідницьких здібностей тощо), критеріями, показниками тощо (рис. 2).

Зазначимо, що готовність здобувачів вищої освіти до виконання науково-педагогічного дослідження та опрацювання отриманих результатів ми оцінювали на підставі проведення контрольного експерименту на діагностико-аналітичному етапі, який передбачає виконання таких *завдань*:

- 1) *практичні завдання* до семінарських і практичних занять [6];
- 2) *науково-дослідна робота* – самостереження на тему “Мій науковий портрет” (аспіранти), “Мій професійний портрет” (магістри) [6];

3) експериментальне науково-дослідне завдання на проведення здобувачами вищої освіти педагогічного експерименту [6, с. 371–498];

4) виконання *магістерської роботи* та її захист тощо.

Зважаючи на обмежений обсяг статті, проаналізуємо лише виконання завдання № 3 (експериментальне науково-дослідне завдання) здобувачами вищої освіти Львівського національного університету імені Івана Франка. У контрольному експерименті на діагностико-аналітичному етапі вибірку становили 536 магістрів денної і заочної форм навчання (факультет педагогічної освіти, біологічний факультет) і 32 аспіранти факультету педагогічної освіти різних років навчання (з 2017/2018 по 2024/2025).

Здобувачам вищої освіти пропонувалося провести педагогічний експеримент, проаналізувати та інтерпретувати отримані результати науково-педагогічного дослідження за такою схемою:

1) *вступ* (обґрунтувати науковий апарат дослідження: актуальність, об'єкт, предмет, мета, завдання, методи, експериментальна база);

2) *теоретична частина* (обґрунтувати теоретико-методологічний аспект дослідження);

3) *методична частина* (обґрунтувати методику дослідження);

4) *експериментальна частина* (зведення, аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження);

5) *висновки*.

Аспіранти та студенти самостійно обирали респондентів і проблему дослідження за темами, пропонованими для проведення науково-дослідної роботи у навчальному посібнику “Моделювання науково-педагогічних досліджень” [6, с. 371–498]). Зведені результати контрольного експерименту з діагностування виконання здобувачами вищої освіти науково-дослідного завдання № 3 наводимо в таблиці.

Результати контрольного експерименту з діагностування виконання здобувачами вищої освіти науково-дослідного завдання № 3

Здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти, кількість осіб (%)				Здобувачі третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, кількість осіб (%)			
Рівні виконання дослідницького завдання (оцінка в балах)							
Високий (9–10)	Достатній (6–8)	Середній (3–5)	Низький (1–2)	Високий (9–10)	Достатній (6–8)	Середній (3–5)	Низький (1–2)
169 (31,53)	278 (51,87)	73 (13,62)	16 (2,98)	30 (93,75)	2 (6,25)	–	–

Як бачимо з таблиці і рис. 3, кількість здобувачів вищої освіти, які виконали науково-дослідне завдання № 3 на достатньому й високому рівнях, становить 447 (83,4 % від загальної кількості магістрів) і 32 (100 % від загальної кількості аспірантів). Утім, зауважимо, що обмежений обсяг статті не дає змоги зробити ґрунтовний аналіз результатів проведеного експерименту.

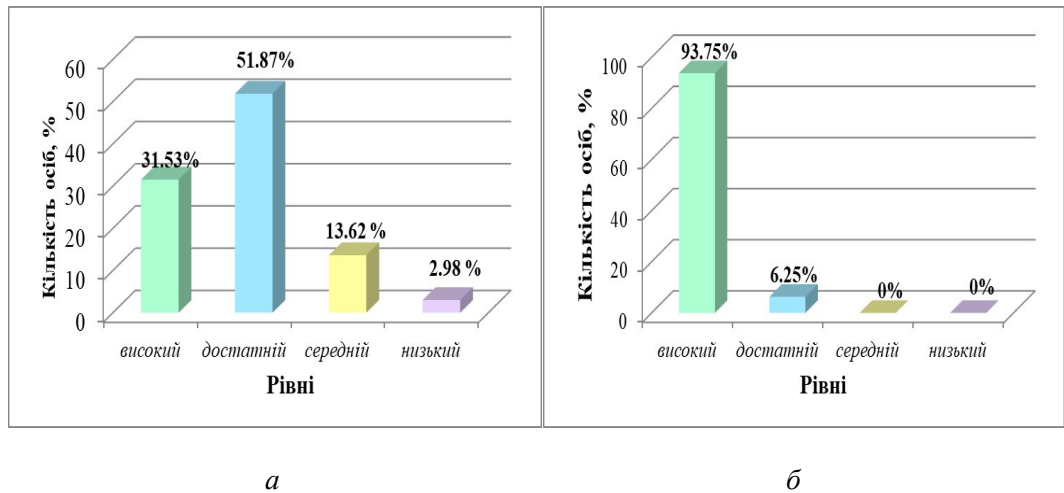


Рис. 3. Діаграма результатів контрольного експерименту з діагностування виконання здобувачами вищої освіти науково-дослідного завдання № 3:
а – магістри; б – аспіранти

Висновки. Ми суголосні з думкою Ю. Скиби і О. Ярошенко, які слушно наголосили на конкретних шляхах розв’язання окресленої проблеми, зокрема:

корегування та узгодження змісту освіти, навчальних планів і програм з метою орієнтації навчання на дослідження;

науково-методичне забезпечення підготовки студентів, аспірантів, докторантів з урахуванням основних наукових компетентностей;

вивчення світового досвіду, адаптація та впровадження кращих прикладів організації та управління науковою і дослідницькою роботою суб’єктів освітнього процесу університетів тощо [20, с. 28].

Система моделювання науково-педагогічних досліджень здобувачів вищої освіти, розроблена з урахуванням концептуальних засад наукознавства, методології науки, теорії пізнання, дає змогу здобувачам вищої освіти грамотно обґрунтувати теоретико-методологічні аспекти, застосувати теоретичні й емпіричні методи наукового пізнання, методи математичної статистики, проводити педагогічний експеримент, аналізувати, інтерпретувати, презентувати його результати та впроваджувати у практичну діяльність тощо. Отримані результати контрольного експерименту свідчать про ефективність розробленої нами системи моделювання науково-педагогічних досліджень здобувачів вищої освіти і доцільність її впровадження у закладах вищої освіти.

Перспектива подальших досліджень полягатиме в обґрунтуванні концептуальних засад готовності здобувачів вищої освіти до моделювання науково-педагогічних досліджень, аналізі й інтерпретації результатів визначення рівнів її сформованості у аспірантів і студентів.

1. *Бабенко В. В.* Основи теорії ймовірностей і статистичні методи аналізу даних у психологічних і педагогічних експериментах : навч. посібник. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. 184 с.
2. *Дзьобань О. П.* Філософія науки : підручник. Київ ; Одеса : Фенікс, 2024. 516 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Закон України “Про наукову і науково-технічну діяльність”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (дата звернення: 16.05.2025).
5. *Зацерковний В. І., Тишаєв І. В., Демидов В. К.* Методологія наукових досліджень : навч. посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.
6. *Ковальчук Л.* Моделювання науково-педагогічних досліджень : навч. посібник. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2020. 520 с.
7. *Ковальчук Л.* Формування методологічної культури здобувачів вищої освіти. Вісник Львівського університету. Сер. педагогічна. 2025. Вип. 42. С. 227–240. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2025.42.13473>.
8. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана : кол. монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 998 с.
9. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посібник / авт. кол. : І. С. Добронравова, О. В. Руденко, Л. І. Сидоренко та ін. ; за ред. І. С. Добронравової (ч. 1), О. В. Руденко (ч. 2). Київ : ВПЦ “Київський університет”, 2018. 607 с.
10. *Підласий І. П.* Діагностика і експертиза педагогічних проектів : навч. посібник. Київ : Україна, 1998. 343 с.
11. *Повідайчик О. С.* Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ “Ужгородський нац. ун-т”. Ужгород, 2019. 570 с.
12. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничук. Київ : Гол. редакція, 1985. 970 с.
13. *Сурмін Ю. П.* Майстерня вченого : підручник для науковця. Київ : Навч.-метод. центр “Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2006. 320 с.
14. Філософський енциклопедичний словник / ред. кол.: В. І. Шинкарук та ін. Київ : Абрис, 2002. VI+744 с.

15. Хриков Є. М. *Методологія педагогічного дослідження : монографія*. Харків : ТОВ “ДІСА ПЛЮС”, 2018. 298 с.
16. Чернілевський Д. В., Антонова О. Є. та ін. *Методологія наукової діяльності : навч. посібник*. Вид. 2-ге, доповн. / за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.
17. Шевчук Р. *Методологія наукового пізнання: від явища до сутності*. Філософські та методологічні проблеми права. 2016. № 1 (11). С. 31–45. URL: <https://philosophy.navs.edu.ua/index.php/philosophy/article/view/380/382> (дата звернення: 09.07.2018).
18. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. *Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник*. Київ : Знання, 2006. 307 с.
19. Щербань П. М. *Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник*. Київ : Вища школа, 2002. 215 с.
20. Ярошенко О. Г., Скиба Ю. А. *Концепція реалізації науково-дослідницької діяльності суб’єктів освітнього процесу університетів. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб’єктів навчально-виховного процесу університетів : колективна монографія / за ред. О. Г. Ярошенко*. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с.
21. 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>. <https://doi.org/10.19044/esj.2014.v10n22p%p>.
22. Okoń W. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa : Wyd-wo Akademickie “Żak”, 2007. 490 s.
23. Pilch T., Bauman T. *Zasady badań pedagogicznych: Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa : Wyd-wo Akademickie “Żak”, 2010. 376 s.
24. Rubacha K. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa : Wyd-wo Akademickie, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2011. 470 s.
25. Skalbania B. *Diagnostyka pedagogiczna: Wybrane obszary badawcze i rozwiązanie praktyczne*. Kraków : Impuls, 2011. 310 s.

References

1. Babenko, V. V. (2009). *Osnovy teorii jmovirnostej i statystychni metody analizu danykh u psyholohichnykh i pedahohichnykh eksperymentakh : navch. posib. L'viv : Vyd. tsentr LNU im. Ivana Franka [in Ukrainian]*.
2. Dz'oban', O. P. (2024). *Filosofiiia nauky : pidruchnyk*. Kyiv ; Odesa : Feniks [in Ukrainian].
3. *Entsyklopediia osvity. (2008) / hol. red. V. H. Kremen'. Kyiv : Yurinkom Inter [in Ukrainian]*.

4. Zakon Ukrainy “Pro naukovu i naukovo-tekhnicnu diial’nist’”. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> [in Ukrainian].

5. Zatserkovnyj, V. I., Tishaiev, I. V., Demydov, V. K. (2017). Metodolohiia naukovykh doslidzhen’ : navch. posib. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

6. Koval’chuk, L. (2020). Modeliuvannia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen’ : navch. posib. L’viv : Vyd. tsentr LNU im. Ivana Franka [in Ukrainian].

7. Koval’chuk, L. (2025). Formuvannia metodolohichnoi kul’tury zdobuvachiv vyschoi osvity. *Visnyk L’vivs’koho universytetu. Ser. Pedahohichna*, 42, 227–240. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2025.42.13473> [in Ukrainian].

8. Metodolohiia i psykholohiia humanitarnoho piznannia. Do 25-ricchia naukovoï shkoly profesora A. V. Furmana (2019) : kol. monohrafiia. Ternopil’ : TNEU [in Ukrainian].

9. Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen’. (2018) : navch. posib. / avt. kol. : I. S. Dobronravova, O. V. Rudenko, L. I. Sydorenko ta in. ; za red. I. S. Dobronravovoi (ch. 1), O. V. Rudenko (ch. 2). Kyiv : VPTs “Kyivs’kyj universytet” [in Ukrainian].

10. Pidlasyj, I. P. (1998) Diahnostyka i ekspertyza pedahohichnykh proektiv : navch. posib. Kyiv : Ukraina [in Ukrainian].

11. Povidajchuk, O. S. (2019). Teoriia i praktyka profesijnoi pidhotovky majbutnikh sotsial’nykh pratsivnykiv do naukovo-doslidnyts’koi diial’nosti : dys... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / DVNZ “Uzhhorods’kyj nats. un-t”. Uzhhorod [in Ukrainian].

12. Slovyk inshomovnykh sliv. (1985) / za red. O. S. Mel’nychuk. Kyiv : hol. redaktsiia [in Ukrainian].

13. Surmin, Yu. P. (2006). Majsternia vchenoho : pidruchnyk dlia naukovtsia. Kyiv : Navch.-metod. tsentr “Konsortsium z udoskonalennia menedzhment-osvity v Ukraini” [in Ukrainian].

14. Filosofs’kyj entsyklopedychnyj slovyk. (2002) / red. kol. : V. I. Shynkaruk ta in. Kyiv : Abrys [in Ukrainian].

15. Khrykov, Ye. M. (2018). Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia : monohrafiia. Kharkiv : TOV “DISA PLYuS” [in Ukrainian].

16. Chernilevs’kyj, D. V., Antonova, O. Ye. ta in. (2010). Metodolohiia naukovoï diial’nosti : navch. posib. Vyd. 2-he, dopovn. / za red. D. V. Chernilevs’koho. Vinnytsia: Vyd-vo AMSKP [in Ukrainian].

17. Shevchuk, R. (2016). Metodolohiia naukovoho piznannia: vid iavyscha do sutnosti. *Filosofs’ki ta metodolohichni problemy prava*, 1 (11), 31–45. Retrieved from <https://philosophy.navs.edu.ua/index.php/philosophy/article/view/380/382> [in Ukrainian].

18. Shejko, V. M., Kushnarenko, N. M. (2006). Orhanizatsiia ta metodyka naukovo-doslidnyts’koi diial’nosti : pidruchnyk. Kyiv : Znannia [in Ukrainian].

19. Scherban’, P. M. (2002). Prykladna pedahohika : navch.-metod. posib. Kyiv : Vyscha shkola [in Ukrainian].

20. Yaroshenko, O. H., Skyba, Yu. A. (2016). Kontseptsiiia realizatsii naukovodoslidnyts'koi diial'nosti sub'iektiv osvith'oho protsesu universytetiv. *Kontseptsiiia ta metodolohiia realizatsii naukovodoslidnyts'koi diial'nosti sub'iektiv navchal'novykhovnoho protsesu universytetiv* : kol. monohrafiia / za red. O. H. Yaroshenko. Kyiv : Instytut vyschoi osvity NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

21. Kovalchuk, 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. <https://doi.org/10.19044/esj.2014.v10n22p%0p> [in English].

22. Okoń, W. (2007). Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa : Żak.

23. Pilch, T., Bauman, T. (2010). Zasady badań pedagogicznych: Strategie ilościowe i jakościowe. Warszawa : Wyd-wo Akademickie “Żak” [in Poland].

24. Rubacha, K. (2011). Metodologia badań nad edukacją. Warszawa : Wyd-wo Akademickie, Oficyna Wydawnicza Łośgraf [in Poland].

25. Skałbana, B. (2011). Diagnostyka pedagogiczna : Wybrane obszary badawcze i rozwiązanie praktyczne. Kraków : Impuls [in Poland].

Стаття: надійшла до редколегії 03.03.2026

доопрацьована 23.03.2026

прийнята до друку 29.05.2026

MODELING OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Larysa Kovalchuk

Ivan Franko National University of Lviv,

Tuhan-Baranovskoho Str., 7, 79007, Lviv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9070-6602>

e-mail: larysa.kovalchuk@lnu.edu.ua

The article outlines the fundamental categories, generic and specific concepts of scientific research based on a structural conceptual and terminological analysis. Scientific and pedagogical research is interpreted as a process of scientific activity of a researcher aimed at solving current problems of educational sciences and pedagogical practice, covering diverse aspects of scientific research (historical and pedagogical, personality formation, organization of the educational process in educational institutions, development and functioning of education systems, etc.), the result of which is the development of new scientific knowledge about pedagogical reality. Within the framework of scientific research, the concepts of “scientific and pedagogical research”, “research in pedagogy”, and “pedagogical research” are defined as identical.

The author’s pedagogical system for modeling scientific and pedagogical research of higher education applicants in higher education institutions has been developed and substantiated.

A structural and functional model has been presented, which represents the theoretical, methodological, organizational, methodological and diagnostic aspects of the author's pedagogical system for modeling scientific and pedagogical research of postgraduate students and students in higher education institutions. Theoretical and methodological principles, which are the first component of the author's system, reveal the theoretical and methodological aspects of the problem under study. The second component (organizational and methodological principles) involves the understanding by graduate students and undergraduates of the phased programming of scientific and pedagogical research, the use of scientific research methods. The third component (diagnostic principles) regulates the organization of a pedagogical experiment, processing and interpretation of the results obtained according to the levels of formation of the quality being studied, criteria, indicators, etc.

The results of a control experiment are presented, which indicate the effectiveness of the implementation of the author's system for modeling scientific and pedagogical research of higher education students in higher education institutions.

Keywords: research, higher education student, culture of scientific activity, methodology of scientific research, model, scientific activity, scientific culture, scientific and pedagogical research, scientific knowledge.

MOTOR SKILL DEVELOPMENT AS A COMPONENT OF SCHOOL READINESS – IMPLICATIONS FOR TEACHING PRACTICE

Grzegorz Błażejowski¹, Aleksandra Suder²,

*Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University,
Gustawa Herlinga-Grudzińskiego Str., 1, Kraków, Poland, PL–30-705*

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5402-5014>

e-mail: grzegorz.blazejewski@op.pl;

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-4300-6653>

e-mail: olasuder.ka@gmail.com

The article examines motor development as an essential component of school readiness and emphasizes its direct relevance to preschool and early school teaching practice. School readiness is presented as a multidimensional construct that includes cognitive, emotional, social, and physical domains, while motor competence is treated not merely as a sign of physical maturity but as a functional condition for effective learning. The authors underline the close relationship between motor, cognitive, emotional, and social development, showing that difficulties in posture, muscle tone, gross and fine motor skills, sensory integration, and body schema may influence attention, graphomotor abilities, classroom behavior, self-esteem, and the child's adaptation to school requirements. Particular attention is paid to observable motor behaviors that may indicate reduced readiness for school, including rapid fatigue, fidgeting, clumsiness, reluctance to draw or write, excessive movement, withdrawal, and the need for intense sensory stimulation. The article stresses the important role of teachers as everyday observers of children's functioning in natural educational settings. Their awareness of motor indicators may support early recognition of developmental risks and timely referral for specialist consultation, especially physiotherapeutic assessment. The paper also presents practical strategies that teachers can use without specialized training, such as movement breaks, manipulative exercises, body-schema activities, classroom tasks involving movement, and ergonomic adaptation of the child's workstation. The authors conclude that motor development should be regarded as an integral element of school readiness and that cooperation between teachers, parents, physiotherapists, pediatricians, and psychologists is necessary to support the harmonious development of the child and prevent future learning difficulties.

Keywords: motor skill development, school readiness, preschool education, gross motor skills, fine motor skills, postural control, sensory integration, teaching practice.

Introduction. School readiness is a holistic and multidimensional concept encompassing physical well-being, motor development, cognitive processes, and the



emotional-social domain of the child [8]. Within this framework, physical maturity is understood as an adequate level of motor development and a properly developed organism [9]. Contemporary neuropsychology indicates that school readiness is the result of cumulative experiences acquired by the child from the moment of conception [8].

Despite the recognition of school readiness as a multidimensional construct, the motor component is often treated as secondary in comparison with cognitive, emotional, and social domains. In everyday preschool and early school practice, insufficient attention to motor development may lead to delayed recognition of difficulties affecting attention, graphomotor skills, posture, classroom behavior, and adaptation to school requirements. Therefore, the scientific problem addressed in this article concerns the pedagogical significance of motor development as an integral component of school readiness and the need to identify observable motor indicators that may guide teachers in supporting children's educational adaptation.

The purpose of the study is to theoretically substantiate motor development as an integral component of school readiness and to identify pedagogically relevant indicators and strategies that may support teachers in observing and strengthening children's readiness for school. *The object of the study* is school readiness in preschool and early school-age children. *The subject of the study* is motor development as a functional component of school readiness and its pedagogical interpretation in everyday teaching practice.

In accordance with the purpose, the following *research tasks* were formulated:

1. To analyze theoretical approaches to school readiness with particular attention to the physical and motor domain.
2. To characterize the relationship between motor development, postural control, sensory integration, attention, and graphomotor skills.
3. To identify observable motor behaviors that may indicate reduced school readiness.
4. To determine the role of the teacher in observing and supporting children's motor development.
5. To systematize simple pedagogical strategies that may support school readiness through movement.

Motor development constitutes the foundation for other domains of personality, and motor competence is a prerequisite for successful adaptation to school conditions [7; 8]. Teachers should pay particular attention to children's motor functioning, as movement forms the basis of learning from the earliest days of life, and early identification of deficits enables effective support of the pupil [1; 7]. In traditional approaches, school maturity is most often analyzed across several domains, namely:

- **Cognitive processes**, focusing on the ability to concentrate attention, visual and auditory perception, communicative speech, and conceptual understanding.

- **The emotional-motivational domain**, concerning the ability to regulate emotions, a sense of responsibility, and cognitive curiosity.
- **Social development**, characterized by a sense of belonging to a group and an understanding of the social norms governing that group.
- **Physical development**, encompassing general health status, growth, and motor competence.

Assessment of school readiness conducted by teachers or educators tends to focus primarily on the first three domains, largely due to the nature of their pedagogical competencies. As an example, a fragment of the final school readiness assessment form used at the Jan Brzechwa Public Kindergarten in Jarosław, made available by its director, Dr. Agata Kolasa-Skiba, is cited [10]. It is worth noting that preschool teachers use similar assessment forms when observing the behavior of three-, four-, and five-year-old children. Although the ordinal rating scales employed in these tools may be subject to certain forms of subjective bias, they function effectively in practice and are widely utilized.

In the present article, it is assumed that the level of a child's motor development constitutes not only an indicator of physical maturity but also a significant element of functional readiness to learn, which may be accurately observed and interpreted by the teacher in everyday educational practice. An analysis of available research findings indicates beneficial associations between physical activity and selected aspects of children's cognitive functioning, particularly working memory and cognitive control [2]. To illustrate how selected elements of the physical domain may be included in school readiness assessment, Table 1 presents an example of observational indicators used in preschool practice. The table is not the result of the authors' own empirical research; it is cited as an example of an existing pedagogical assessment tool.

Materials and methods. The article is theoretical and practice-oriented in character. It is based on the analysis, synthesis, and systematization of pedagogical, neuropsychological, physiotherapeutic, and developmental literature concerning school readiness and children's motor development. The following methods were used: theoretical analysis of scientific sources, comparative analysis of selected domains of school readiness, conceptual generalization, and pedagogical interpretation of motor indicators observable in preschool and early school settings.

The article does not present the results of an original pedagogical experiment. The table included in the manuscript is used as an illustrative example of an assessment tool related to the physical domain of child development and is cited from an external source. Therefore, the conclusions of the article should be understood as theoretically grounded practical recommendations rather than empirical findings obtained through the authors' own experimental research.

Lp.	Zadanie	0	1	2	3
	Physical domain of child development	0	1	2	3
1.	Reports physiological needs; independently uses the bathroom, remembering to wash hands; uses tissues when necessary				
2.	Independently puts on all items of clothing (buttoning buttons, fastening zippers, and tying shoes are not subject to assessment)				
3.	Fastens buttons and zippers				
4.	Ties shoes				
5.	Eats meals using cutlery				
6.	Sets the table and cleans up after a meal				
7.	Participates in movement activities: musical, rhythmic, imitative, etc.				
8.	Performs various forms of movement: crawls on all fours, throws at a target, runs without collisions, jumps with both feet and on one foot				
9.	Communicates his/her needs; asks for help when needed				
10.	Independently builds structures with blocks and other available materials during free time and guided activities				
11.	Engages in simple manual/technical activities during free time and guided activities, using basic tools				
12.	Cleans up toys after finishing play				
13.	Efficiently grasps and manipulates objects; is able to grasp objects with one hand and with both hands				
14.	Correctly holds a writing instrument while drawing and during initial attempts at writing				
15.	Catches a ball thrown in his/her direction				
16.	Traces along a line (Worksheet No. 1, Task 1)				
17.	Draws according to a model (Worksheet No. 1, Task 2)				

Source: Rejman K., Błażejowski G. *Problemy medycznej i środowiskowej rehabilitacji dzieci oraz młodzieży z niepełnosprawnością ruchową*. Rzeszów 2022, s. 23.

Motor Development in Preschool and Early School-Age Children. A child's personality development is comprehensive in nature and possesses a psychomotor character, which should be understood as the existence of a significant relationship between psychological, cognitive, and intellectual development and motor (physical) development. Disturbances in cognitive development may affect motor development,

and conversely, disturbances in motor development may influence cognitive development.

Contemporary perspectives widely recognize motor development as the foundation of functioning across all domains of the child's development. Within an interdisciplinary approach to school readiness, physical fitness is regarded as a key indicator of health and maturity of the central nervous system (CNS). Motor development is not an isolated process; rather, it constitutes the foundation upon which the child's cognitive, emotional, and social functions are built. Adequate motor competence is a prerequisite for the harmonious maturation of the central nervous system (CNS) and the achievement of full readiness for learning.

A child's motor functioning is not limited to the mere execution of movement; it reflects the organization of the entire system of postural regulation and muscle tone control. The quality of this organization manifests itself both in movement dynamics and in the ability to maintain a stable body position during activities requiring concentration and control. In practice, this means that a child's body posture may either facilitate or hinder attention, depending on the efficiency of stabilizing mechanisms.

Motor activity also performs an integrative function with respect to sensory experiences, which constitute the basis for environmental orientation and action planning. In this context, motor development should be considered a process encompassing overall bodily coordination, the precision of manual activities, and the capacity for postural control. Disturbances within any of these areas may lead to functional difficulties manifested not only in the motor domain but also in the course of learning and in the child's social interactions.

For practical purposes, motor activity is divided into gross motor skills and fine motor skills (grasping and manipulation) [13]. The development of gross motor skills leads to whole-body coordination, free and efficient gait, and constitutes a prerequisite for the later development of precise movements [6; 13]. Fine motor skills involve the small muscles of the hand and require good visuomotor coordination and sustained attention [13]. Postural control forms the basis for these activities. High-quality postural control underlies both the quality of movement and the appropriate body position for its execution.

The learning process occurs through multiple senses: vision, hearing, smell, taste, and touch. Sensory input from the vestibular system (inner ear), proprioceptive input (from muscles and joints), and tactile input (from the skin) are utilized by the child to generate an appropriate motor and postural response. When the position of individual body parts and segments is correct, optimal feedback from the nervous system can be expected. Any disturbance in this process may affect the body schema and sensorimotor integration in the child, potentially resulting in negative consequences for learning.

In preschool and school practice, this means that the manner in which a child—a pupil—perceives and organizes information originating from his or her own body may either facilitate learning or constitute a genuine barrier to it.

The Relationship Between Motor Development and Functioning in Preschool and School. Proper body posture ensures stability with minimal muscular effort, allowing the child to focus attention on cognitive tasks without experiencing fatigue associated with maintaining position [6; 14]. Muscle tone directly affects concentration; children with postural defects fatigue more quickly, which leads to distractibility and frustration. Disturbances in muscle tone translate into impairments in postural control as well as in fine and gross motor skills [1; 6]. They limit the capacity for antigravity activity.

Fine motor skills constitute the foundation for learning to write and draw, and their efficiency depends on the maturity of the musculoskeletal system [7]. They also depend on the ability to maintain the position of the hand as well as the entire body. Muscle strength and its modulation according to the trained function of the hand represent important aspects related to school readiness.

Research confirms strong associations between the domain of motor activity and cognitive processes, academic achievement, and IQ levels [3]. Findings from international studies indicate, among other things, that effective sensory information processing and the integration of these signals with motor activity are associated with executive functions such as attention, planning, and working memory, which play a key role in school success.

Motor Behaviors as Indicators of Reduced School Readiness in Children.

Reduced school readiness often manifests through specific behaviors that serve as inferential indicators, namely:

- **Rapid fatigue:** Difficulties in maintaining a seated position, supporting the head with the hand, or slouching frequently result from insufficient endurance of the postural muscles and weak postural control [1]. The child may have difficulty maintaining an intermediate position described as correct and more frequently adopts asymmetric, excessively flexed, or excessively extended postural patterns.

- **Fidgeting:** This is usually a physiological signal – a pupil with low postural stability fidgets in order to provide the brain with information about body position [1].

- **Motor clumsiness:** Frequent stumbling and avoidance of physical play due to fear of failure may negatively affect the child's psychological well-being [7].
- Graphomotor difficulties:** Reluctance to draw, an improper grip of the writing instrument, and the presence of synkinesis (involuntary associated movements), such as unnecessary tongue movements during writing or inappropriate muscle co-contractions [1]. An excessively weak or excessively strong grip on the writing instrument may also be observed.

- **Excessive motor activity or withdrawal:** These behaviors may constitute a response to difficulties in sensory processing [7].

- The need to seek intense sensory input: Bumping into objects or people, hitting, tightly squeezing other children, toys, or a writing instrument.
- Difficulties in speech development, articulation of phonemes, or voice modulation: These may result from faulty body posture and problems related to the respiratory system.

The above-mentioned behaviors are subjective and observational in nature and do not constitute independent or definitive diagnostic criteria. However, they may indicate insufficient school readiness and inspire further, more in-depth observation of the child.

The Role of the Teacher in Observing and Supporting the Motor Development of Pupils. The pace of development is individual for each child. Teachers have the opportunity to observe their pupils in natural school and preschool settings, which enables them to assess the health and maturity of the central nervous system in terms of functions related to education [1; 7]. When various difficulties in preschool or early school functioning are observed, teachers should consider whether the above-mentioned motor problems are present, as these may exert either a direct or indirect impact.

A child's motor functioning constitutes one of the significant factors associated with adaptation to school demands, the organization of activity within the classroom environment, and the course of the learning process, particularly with regard to maintaining attention and effectively performing educational tasks [15]. Teachers' awareness of these relationships, together with prolonged observation of the child in school or preschool educational settings, may be crucial for the child's harmonious development over time.

Every teacher has the opportunity to inform parents about the results of their observations and to suggest the need for specialist consultation, for example with a physiotherapist. Work focused on the motor system may yield visible effects not only in the child's physical functioning but also in the development of school-related competencies, including intellectual and emotional domains.

The period between 4 and 6 years of age is referred to as the "golden age" of motor development, characterized by dynamic progress in speed, agility, and strength [6; 14]. It is also a time when developmental deficits may become more pronounced and potentially more detrimental to further comprehensive development.

Simple Strategies to Support the Development of School Readiness Through Movement. The scientific literature describes numerous educational forms and methods aimed at fostering school readiness in preschool children. With regard to supporting its development through movement, teachers may, in order to maintain children's motivation and attention, introduce short movement breaks or initiate changes in body position during activities [1]. Examples of other activities that may be implemented for this purpose in everyday teaching, educational, and caregiving practice, and that do not require specialized training, are presented below:

- **Short movement exercises:** Activities developing coordination, balance, and agility [3; 6]. Games involving alternating movements of the limbs.
- **Preparation of the hand for writing:** Manipulative exercises, modeling with clay or other materials, cutting, and drawing pre-writing patterns [9; 13]. The systematic use of simple movement-based strategies may support the process of school adaptation and reduce the risk of graphomotor and attention difficulties.
- **Physical activity as prevention:** Providing children with access to forms of movement that create opportunities to acquire essential motor competencies [3]. Regular physical activity may constitute an element of early prevention of school difficulties, supporting the child's harmonious psychomotor development.
- **Auxiliary tasks during lessons:** For children who require increased movement, teachers may introduce activities such as wiping the board or distributing materials from the back of the classroom – this allows the child's movement needs to be met and may enhance task-related attention.
- **Body schema exercises:** Asking the child to maintain a specific position and describe the position of their hand or leg.
- **Attention to ergonomics:** Adjusting desks and chairs to the pupil's height [1]. Ergonomic adaptation of the pupil's workstation, considering height and body proportions, supports trunk stabilization and effective postural control during desk-based tasks.

Indications for Specialist Physiotherapeutic Consultation. Specialist consultation is indicated when the teacher observes so-called warning signs such as persistent scapular asymmetry – colloquially described as a child consistently sitting “crooked” in the same manner – disturbances in gait pattern that are visibly noticeable and limit the child's activity compared to peers and restrict freedom of movement, valgus positioning of the feet, tripping over one's own feet, or difficulty extending the trunk accompanied by a persistently flexed posture [6; 11]. Such information should be communicated to the parent or legal guardian, enabling further diagnostic evaluation and, if necessary, the implementation of appropriate corrective intervention. The teacher may also receive information useful for planning school activities, including adjustments to the environment, as well as clarification regarding the nature of the child's difficulties.

Early physiotherapeutic intervention has the greatest likelihood of success prior to the completion of central nervous system (CNS) maturation [11]. The physiotherapist supports the child through the regulation of muscle tone, postural re-education, and sensorimotor integration, while also providing the teacher with guidance on how to adapt educational demands to the pupil's physical capabilities [6; 11].

In educational practice, observation of a child's motor functioning acquires particular significance when such difficulties are not acute but develop gradually and remain unnoticed in everyday functioning. Careful and long-term observation allows

for the identification of subtle signs of reduced motor competence that may affect the child's comfort in the school environment and readiness to undertake educational tasks. Early referral to a specialist creates the opportunity to address these areas before motor difficulties begin to exert secondary effects on motivation, self-esteem, and the child's functioning in preschool or school settings.

Theoretical and practical significance of the study. The theoretical significance of the article lies in the clarification of motor development as an integral component of school readiness rather than as a merely auxiliary aspect of physical maturation. The article contributes to the interdisciplinary understanding of school readiness by linking motor competence, postural control, sensory integration, attention, graphomotor skills, and classroom adaptation. The practical significance of the article consists in the systematization of observable motor indicators and simple pedagogical strategies that may be used by teachers in preschool and early school settings. These strategies do not replace specialist diagnosis but may support early identification of developmental risks and facilitate cooperation between teachers, parents, physiotherapists, pediatricians, and psychologists.

Limitations. The study has a theoretical and analytical character and does not include original empirical testing of the proposed pedagogical strategies. The recommendations presented in the article are based on the analysis and synthesis of existing literature and require further empirical verification in preschool and early school settings. Future research should include observational studies, teacher surveys, and intervention-based designs aimed at assessing the effectiveness of movement-based strategies in supporting school readiness.

Conclusion. The analysis confirms that motor development should be considered an integral component of school readiness, alongside cognitive, emotional, and social domains. Gross motor skills, fine motor skills, postural control, muscle tone regulation, sensory integration, and body schema influence the child's ability to maintain attention, perform graphomotor tasks, participate in classroom activities, and adapt to school requirements. Movement constitutes the foundation of learning and an inseparable element of the comprehensive development of every child's personality [7]. Conscious observation of motor development in the context of school readiness enables not only the detection of postural defects but also an understanding of the underlying causes of learning difficulties [1].

The harmonious development of a pupil is a shared responsibility of the teacher, the parent, and specialists, whose collaboration allows for an optimal start within the educational system [8]. The teacher is an important—often the first—professional, conscious, and responsible observer of the quality of a child's overall development; therefore, knowledge concerning, among other aspects, motor development is significant in planning educational demands for pupils.

Considering the presented argumentation, it is justified to treat motor development as an integral component of school readiness rather than merely a

background for cognitive development. Taking into account the need for continuous observation of a child's motor functioning in everyday preschool educational and caregiving practice enables earlier identification of developmental risks and the appropriate planning of preventive and therapeutic interventions.

Teachers, as daily observers of children's functioning in natural educational settings, play an important role in identifying motor behaviors that may indicate reduced readiness for school. Such behaviors do not constitute diagnostic criteria in themselves, but they may justify further observation, communication with parents, and referral for specialist consultation. Ongoing enhancement of teachers' competencies in this area, together with the development of interdisciplinary collaboration skills involving physiotherapists, pediatricians, and psychologists, may constitute an important direction for actions supporting the child's harmonious development.

The practical strategies described in the article, including movement breaks, manipulative exercises, body-schema activities, classroom movement tasks, and ergonomic adaptation of the workstation, may support children's school adaptation. However, their effectiveness should be further verified through empirical research. Interdisciplinary cooperation between teachers, parents, physiotherapists, pediatricians, and psychologists remains essential for supporting the harmonious development of the child.

References

1. Ayres, A. J. (2015). *Integracja sensoryczna i dziecko*. Warszawa : Wyd-wo Harmonia.
2. Bidzan-Bluma, I. & Lipowska, M. (2018). Physical activity and cognitive functioning of children: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(4).
3. Cieśla, E. (2012). Sprawność fizyczna dzieci 6- i 7-letnich i jej uwarunkowania środowiskowe. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 3(59).
4. Hellbrügge, T. i in. (1994). *Monachijska Funkcjonalna Diagnostyka Rozwojowa. Pierwszy rok życia*. Kraków.
5. Kamphorst, E. i in. (2021). School Readiness Profiles and Early Childhood Predictors. *Frontiers in Psychology*.
6. Kasperczyk, T. (1994). *Wady postawy ciała – diagnostyka i leczenie*. Kraków.
7. Kowalewski, I. (2014). Zaburzenia rozwoju ruchowego dziecka przed startem szkolnym. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, LXVII.
8. Michalak, R. (2022). Gotowość szkolna w perspektywie wczesnodziecięcych doświadczeń. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3(265).
9. Pożoga, A. (2009). Gotowość dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 2.

10. Rejman, K. & Błażejowski, G. (2022). Problemy medycznej i środowiskowej rehabilitacji dzieci oraz młodzieży z niepełnosprawnością ruchową. Rzeszów.

11. Sadowska, L. (red.) (2001). Neurokinezyologiczna diagnostyka i terapia dzieci z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego. Wrocław.

12. Smith, L. B. & Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 8, 343–348. 10.1016/S1364-6613(03)00156-6.

13. Stelmasiak, I. & Różańska, M. (2021). Kształtowanie sprawności motorycznych dziecka w wieku przedszkolnym w aspekcie nauki pisanja. *Kultura i Wychowanie*, 1(19).

14. Zalewska, A., Średzińska, K. & Kułak, W. (2021). Postawa ciała a siła mięśniowa u dzieci w wieku szkolnym, Białystok.

15. Wang, L., Li J., Zhang, Y. & Chen, X. (2024). Relationships between motor skills and academic achievement in school-aged children: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 123, 102296. 10.1016/j.ijer.2023.102296.

Стаття: надійшла до редколегії 27.03.2026

доопрацьована 30.04.2026

прийнята до друку 29.05.2026

РОЗВИТОК МОТОРИКИ У ДІТЕЙ В ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ШКОЛИ

Григорій Блажейовський¹, Александра Судер²

Університет імені Анджеея Фрича Моджевського,
вул. Густава Херлінга-Грундзінського, 1, Краків, Польща, PL–30-705

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5402-5014> 9

e-mail: grzegorz.blazejewski@op.pl;

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-4300-6653>

e-mail: olasuder.ka@gmail.com

Розглянуто моторний розвиток як важливий складник готовності дитини до школи та підкреслено його безпосереднє значення для практики дошкільної та початкової освіти. Готовність до школи трактується як багатовимірне явище, що охоплює когнітивну, емоційну, соціальну й фізичну сфери, тоді як моторну компетентність розглянуто не лише як показник фізичної зрілості, а й як функціональну умову успішного навчання. Автори наголошують на тісному взаємозв'язку рухового, пізнавального, емоційного та соціального розвитку дитини, доводячи, що порушення постави, м'язового тону, великої та дрібної моторики, сенсорної інтеграції й схеми тіла можуть впливати на увагу, графомоторні навички, поведінку в класі, самооцінку та адаптацію до шкільних вимог. Особливу увагу приділено моторним проявам, які можуть свідчити про знижену готовність до навчання: швидкій втомлюваності, постійному

руховому неспокою, незграбності, небажанню малювати чи писати, надмірній руховій активності, замкненості, потребі в інтенсивній сенсорній стимуляції. Зазначено роль педагога як щоденного спостерігача за функціонуванням дитини в природному освітньому середовищі. Усвідомлення моторних індикаторів дає змогу своєчасно виявляти ризики розвитку та рекомендувати консультацію фахівців, зокрема фізіотерапевта. Також подано практичні стратегії підтримки, доступні педагогам без спеціальної підготовки: рухові паузи, маніпулятивні вправи, вправи на схему тіла, доручення з руховою активністю та ергономічне облаштування робочого місця. Зроблено висновок, що моторний розвиток варто розглядати як невід'ємну частину шкільної готовності, а ефективна підтримка дитини потребує співпраці педагогів, батьків, фізіотерапевтів, педіатрів і психологів.

Ключові слова: моторний розвиток, готовність до школи, дошкільна освіта, велика моторика, дрібна моторика, постуральний контроль, сенсорна інтеграція, педагогічна практика.

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПОЛІТОЛОГІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

Назар Сениця

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6296-5231>
e-mail: Nazar.Senytsia@lnu.edu.ua*

Проаналізовано стан цифровізації професійної підготовки майбутніх політологів у Республіці Польща та визначено основні цифрові інструменти, що забезпечують трансформацію освітнього процесу в галузі політичних наук. Зазначено, що цифрова трансформація дала змогу сучасній польській політичній науці не лише інтегруватися до світового дослідницького простору, а й радикально оновити дидактичний інструментарій та подолати історичне тяжіння до гуманітарної інтерпретації та описового підходу. Охарактеризовано професійні функції та завдання, які стоять перед польськими політологами, та доведено важливість формування у них цифрової компетентності задля успішної самореалізації.

З'ясовано, що використання цифрових інструментів у професійній підготовці майбутніх політологів у Республіці Польща можна розглядати з позиції чинника, що впливає на дидактику вищої школи, та з точки зору прищеплення майбутнім фахівцям навичок їхнього застосування у професійній діяльності. Подано характеристику цифрових засобів, які використовують у польських університетах під час підготовки майбутніх політологів: електронних публікацій, інтернет-додатків та онлайн-сервісів, симуляцій, масових відкритих онлайн-курсів, вебквестів, платформ управління навчанням, спеціалізованого аналітичного програмного забезпечення тощо.

На основі аналізу праць польських науковців окреслено окремі перспективи розвитку процесів цифровізації професійної підготовки майбутніх політологів (зростання ролі онлайн-інструментів в освітньому процесі та розширення спектра навчальних дисциплін, пов'язаних із цифровізацією політичного життя, передусім тих, що стосуються електронного урядування та електронного голосування). Наведено ризики, пов'язані з цифровізацією професійної підготовки майбутніх політологів, що полягають у звуженні міжособистісної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.

Ключові слова: підготовка політологів, цифровізація, цифрова компетентність, цифрові інструменти, онлайн-сервіси, професійна підготовка, Республіка Польща.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти у світі характеризується трансформаційними процесами, спричиненими процесами глобалізації та цифровізації. Розвиток інформаційного суспільства неминуче



відображається на розвитку освітніх систем, потребує переосмислення змісту та інструментарію професійної підготовки фахівців, зокрема у галузі політичних наук. Зважаючи, що об'єкти їхнього дослідження – влада, державні інституції, політична комунікація тощо – сьогодні стрімко мігрують у віртуальний простір, ця обставина не можна просто ігнорувати.

У наш час цифровізація освітнього середовища уже не може обмежитися лише належним рівнем технічно-програмного забезпечення закладів освіти. Вона має передбачати комплексну перебудову професійної підготовки, до якої мають активно залучатися цифрові технології. Відповідно, професійна підготовка майбутніх політологів має відбуватися в умовах апробування нових освітніх підходів та спрямовуватися на розвиток цифрових компетентностей здобувачів освіти. Політолог нового покоління має бути фахівцем, який не лише володіє теоретичним базисом, а й здатен оперувати інструментарієм аналізу даних, здійснювати комп'ютерне моделювання політичних процесів, демонструвати наявність навичок цифрової гігієни тощо.

У цьому контексті надзвичайно цінним є досвід Республіки Польща. Проведений нами аналіз наукової та методичної літератури дав змогу констатувати, що у польській системі освіти відбувається інтенсивний перехід від репродуктивних методів навчання до інноваційних технологій, метою яких є формування загальних та фахових компетентностей здобувачів освіти, серед яких вагоме місце посідають цифрові. Відтак вивчення польського досвіду може допомогти визначити ефективні шляхи розв'язання суперечностей між рівнем професійної підготовки та запитами ринку праці, який ставить перед фахівцем-політологом завдання володіти цифровим інструментарієм задля формування його професійної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. XXI століття називають століттям реформ у польській системі вищої освіти [2; 9]. Вони пов'язані, зокрема, з процесами творення інформаційного суспільства та цифровізацією різних сфер життя. Цифровізація підготовки майбутніх фахівців у Республіці Польща, з погляду М. Кшикавського [5], трактується як знаковий антропологічний та інституційний виклик для університетів, що зумовлює концептуально інноваційну педагогічну систему. Відтак проблема цифровізації професійної підготовки майбутніх політологів у Республіці Польща стала предметом досліджень низки дослідників. Причому її розглядають у різних аспектах. Зокрема, у колективній монографії “Політична наука та цифровізація – глобальні перспективи” (за редакцією М. Кноер, Г. Мілнер) [4] розглянуто вплив цифрових технологій на викладання політичних наук у різних країнах світу. Автори монографії описують способи використання цифрових методів аналізу політичних процесів, електронних баз даних, а також різних цифрових ресурсів. Один із розділів монографії (автори – А. Жуковський та М. Гартліньський) [12] присвячено аналізу специфіки цифровізації викладання політичних наук у польських університетах. Автори висвітлили результати

емпіричного дослідження, проведеного у 2018 році. У ньому взяв участь 141 польський політолог із 16 академічних центрів. Метою опитування стало з'ясування змін у викладанні та наукових дослідженнях у галузі політичних наук, викликаних цифровізацією. Отримані результати дали змогу авторам визначити роль цифрових інструментів у підготовці нової генерації польських політологів, перспективи розвитку їх професійної підготовки, а також основні ризики цифровізації політичних наук.

Оригінальний підхід до цифровізації професійної підготовки політологів простежуємо у монографії П. Жукевича та Р. Фелнера [11]. Зокрема, з нею автори пов'язують зміну способів передання політичних знань. Причому дослідники також виходять на площину практичного застосування цифрових інструментів у діяльності політологів та артикулюють думку про необхідність формування такої готовності у процесі навчання в університеті.

Відтак аналіз наукових праць засвідчив різноплановий розгляд у них проблеми цифровізації підготовки фахівців у галузі політичних наук. Зокрема, акцентовано на трансформації освітнього середовища, змінах дидактичних підходів, розширенні можливостей застосування цифрових інструментів. Водночас подальшого осмислення потребує питання систематизації таких інструментів, визначення їх функціональної ролі у професійній підготовці політологів.

Мета статті полягає в аналізі стану цифровізації професійної підготовки майбутніх політологів у Республіці Польща та систематизації основних цифрових інструментів, які використовують в освітньому процесі.

Методологічною основою дослідження стали системний та компетентнісний підходи, що дали змогу комплексно розглянути процес цифровізації професійної підготовки майбутніх політологів. Було використано низку методів дослідження, зокрема, аналіз та синтез наукових джерел, порівняльний аналіз освітніх практик польських університетів, узагальнення та систематизацію цифрових інструментів професійної підготовки. Добір джерельної бази здійснювався з урахуванням їх актуальності, релевантності темі дослідження та наявності практико-орієнтованих результатів. До аналізу було залучено праці, опубліковані переважно впродовж останнього десятиліття, а також матеріали, що містять емпіричні дані та прикладні напрацювання.

Наукова новизна дослідження полягає у систематизації цифрових інструментів професійної підготовки політологів в університетах Республіки Польща, уточненні їх ролі у формуванні цифрової компетентності майбутніх фахівців, а також у виокремленні окремих перспектив цифровізації цього процесу в контексті сучасної вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Трансформація системи підготовки майбутніх політологів у Республіці Польща відбувається на тлі тривалої дискусії щодо наукового статусу та методологічної самостійності цієї дисципліни. Зокрема, як зазначає М. Ярентовський, історично польська

політологія тяжіла до гуманітарної інтерпретації та описового підходу, що дещо дистанціювало її від позитивістських стандартів соціології чи економіки. Цю ситуацію автор пояснює “кадровим генезисом” дисципліни, адже серед її фундаторів переважали представники юридичних та історичних шкіл [3]. Однак сучасний етап розвитку вищої освіти у Польщі пов’язаний із рішучим відходом від описової парадигми. І саме процеси цифровізації слугували каталізатором, що дав змогу польській політичній науці не лише інтегруватися у світовий дослідницький простір, а й радикально оновити дидактичний інструментарій.

Сучасний польський політолог – це фахівець нового покоління, професіограма якого проектується через низку професійних функцій та завдань. Наприклад, серед функцій сучасного політолога виділяють: проведення досліджень та розробку аналітичних звітів щодо теорії політики, політичних систем, історії політики та політичної думки, міжнародних відносин, політичних інститутів та організацій, суспільних установок і поведінки стосовно політичних рішень та інститутів влади, оприлюднення отриманих знань, що можуть слугувати основою для прийняття рішень та дій у сфері внутрішньої та зовнішньої політики, проведення дидактичної діяльності. Професійними завданнями політолога є: розвиток політологічних теорій, що пояснюють передумови, перебіг та наслідки політичних процесів на національному та міжнародному рівнях; ідентифікація на основі емпіричних досліджень політичних структур сучасних суспільств; встановлення історичних чинників соціальних, економічних та політичних трансформацій, що відбуваються; аналіз ставлення та поглядів суспільства на державу, економіку та політику; проведення емпіричних досліджень на замовлення політичних інституцій та організацій; аналіз різноманітних аспектів міжнародних відносин та зовнішньої політики; проведення навчальних занять із курсів “Громадянська освіта” у школах та політичних наук у закладах вищої освіти; провадження наукової діяльності у сфері теорії політики, політичних систем, історії політики та політичної думки; участь у наукових семінарах та конференціях, зустрічах експертів у галузі внутрішньої та зовнішньої політики; проведення публіцистичної діяльності у засобах масової інформації; підготовка політологічних експертиз; виконання ролі експерта та радника в політичних інституціях та організаціях, структурах державної адміністрації та органах місцевого самоврядування, у дипломатичній службі та міжнародних організаціях (додатково) [6].

Узагальнення наведених професійних завдань та функцій дало нам змогу констатувати, що більшість із них безпосередньо пов’язані з обробкою інформації, аналітикою даних та комунікацією у цифровому середовищі, що зумовлює об’єктивну необхідність формування цифрової компетентності у майбутніх політологів. Наприклад, дослідницька діяльність у сфері політичних наук в умовах сьогодення неможлива без сформованих навичок володіння цифровими інструментами для опитування та обробки даних (наприклад,

Google Forms, SPSS тощо). Публіцистична діяльність активно зміщується у площину соціальних медіа та цифрових платформ, оскільки засоби масової інформації переходять в онлайн-формат. Експертування, зрештою, вимагає наявності у фахівця сформованих навичок моніторингу цифрового середовища у режимі реального часу. Викладацька діяльність в умовах сьогодення потребує володіння методиками дистанційного та змішаного навчання, сформованості навичок створення мультимедійного контенту, використання платформ для гейміфікації навчання тощо. З огляду на це, використання цифрових засобів у професійній підготовці – це не лише розширення номенклатури засобів навчання. Значно важливіше, що воно дає змогу подолати розрив між теоретичною підготовкою та вимогами практики, забезпечити трансформацію позиції студента з реципієнта інформації на аналітика політичних процесів, який активно використовує цифрові інструменти.

Очевидно, що використання цифрових інструментів у професійній підготовці майбутніх політологів у Польщі можна розглядати: 1) з позиції чинника, що впливає на дидактику вищої школи; 2) з точки зору прищеплення майбутнім фахівцям навичок їхнього застосування у професійній діяльності. У першому випадку йдеться про цифрові інструменти як засіб навчання, що створює нові освітні можливості та робить процес навчання більш привабливим. А це, своєю чергою, сприяє кращому засвоєнню знань, розвитку необхідних умінь та навичок. До таких засобів П. Жукевич та Р. Фелнер віднесли:

– електронні публікації. Автори стверджують, що Інтернет здатний забезпечити доступ до високоякісного наукового контенту в необмеженій кількості. У процесі навчання студенти отримують можливість опрацювати цифрові репозитарії книг, журналів, наукових статей, спеціалізовані пошукові системи, користуватися базами даних та реєстрами;

– інтернет-додатки та онлайн-сервіси, які забезпечують не лише миттєвий обмін даними, а й мінімізацію дистанції між громадянами та місцевими, державними та наднаціональними інституціями. Відтак завдяки інтернет-додаткам та онлайн-сервісам майбутні політологи можуть вчитися подавати запити на доступ до публічної інформації, надсилати скарги на бездіяльність органів влади, подавати петиції, користуватися базами даних, створювати інтерактивні форми тощо;

– ділові ігри, кейс-технологія та симуляції. Їхнє застосування може набувати різних форм: від гейміфікації до включення елементів симуляції в програми окремих навчальних дисциплін. Використання професійних кейсів для обговорення полегшує проведення дискусій, спонукає студентів до формулювання запитань. Симуляції та ділові ігри вимагають від учасників більшої залученості та часто попередньої підготовки щодо процесів ухвалення рішень, підготовки документів, механізмів переговорів тощо. Ділові ігри у професійній підготовці політологів найчастіше стосуються виборчих кампаній,

роботи польського Сейму, засідань Ради Європейського Союзу, сесій Генеральної Асамблеї ООН тощо. І, власне, комп'ютерні технології тут можна використовувати, наприклад, як симулятор голосування у Раді Європи тощо;

– масові відкриті онлайн-курси (MOOCs), що є продовженням e-learning, сприяючи здобуттю і розширенню професійних знань. Вони дають змогу порівнювати різні підходи до розв'язання професійних проблем та максимально забезпечують індивідуалізацію навчання тощо;

– вебквести, що передбачають використання студентами інтернет-ресурсів та цифрових інструментів для розв'язання завдань, запропонованих викладачем. Найчастіше у межах вебквестів відбувається перевірка отриманої інформації, пошук необхідної інформації і на її основі характеристика певного об'єкта, суб'єкта чи явища або ж проведення короткого аналізу [11, с. 32–38].

Важливо, що в польських університетах також широко застосовують платформи управління навчанням (LMS). Сьогодні вони від простого сховища матеріалів трансформувалися в інтерактивні середовища для асинхронної комунікації та групової роботи. На платформі проводять онлайн-дебати, виконують спільні проекти, а також ведуть роботу з електронними портфоліо тощо. Так, наприклад, у Варшавському університеті на факультеті політичних наук та міжнародних студій використовують систему Kampus (на базі Moodle) [8], у Ягеллонському університеті на факультеті міжнародних і політичних досліджень – платформу Pegaz (на базі Moodle) [1] тощо.

Окрім того, у підготовці майбутніх політологів використовують спеціалізоване аналітичне програмне забезпечення, яке дає змогу здобувачам освіти опанувати методи аналізу політичних даних. В освітній процес впроваджують, головню, такі інструменти, як NVivo, що допомагає реалізувати якісний аналіз текстів політичних програм, а також SPSS/R з метою аналізу електоральної статистики. До прикладу, студенти Варшавського університету вивчають дисципліну “Аналіз соціальних даних” [8], у межах якого вчать працювати з базами соціально-політичних даних та застосовувати статистичні методи аналізу, зокрема з використанням програми SPSS.

Дослідження, проведене А. Жуковським та М. Гартлінським, дало змогу констатувати популярність у підготовці майбутніх політологів сервісів Google Docs, Google Forms, платформи You Tube, різноманітних вебсайтів. Автори наголошують, що цифровізація освітнього процесу виходить за межі педагогічного інструментарію та охоплює реєстрацію студентів на навчальні дисципліни, внесення результатів іспитів до системи, процедури, пов'язані із захистом дипломних робіт, тощо [12, с. 174]. А. Жуковські та М. Гартлінські дійшли висновку, що цифрові інструменти є корисними для викладання політичних наук і набувають щоразу більшого значення.

З метою узагальнення цифрових інструментів, які використовують у професійній підготовці політологів у Республіці Польща, їхню систематизацію подамо у таблиці.

Систематизація цифрових інструментів у професійній підготовці
політологів у Республіці Польща

Групи цифрових інструментів	Призначення в освітньому процесі	Значення для професійної підготовки
Платформи управління навчанням (Moodle (Kampus, Pegaz) тощо)	Організація освітнього процесу, контроль знань, забезпечення зворотного зв'язку	Формування навичок дистанційної взаємодії, самоорганізації
Онлайн-сервіси та інтернет-додатки (Google Docs, Google Forms, YouTube)	Спільна робота, збір та обробка даних, презентація результатів	Розвиток навичок опосередкованої комунікації та аналітичної діяльності
Електронні публікації та бази даних (наукові репозитарії, електронні бібліотеки)	Доступ до наукової інформації, підготовка досліджень	Формування інформаційної культури та дослідницьких умінь
Симуляції, ділові ігри, кейс-технології (моделювання виборів, засідань парламенту тощо)	Імітація професійної діяльності, розвиток критичного мислення	Формування практичних професійних навичок
Масові відкриті онлайн-курси (Coursera, edX та ін.)	Розширення знань, індивідуалізація навчання	Розвиток здатності до самоосвіти та академічної мобільності
Вебквести (дослідницькі онлайн-завдання)	Пошук, аналіз і систематизація інформації	Розвиток аналітичного мислення
Спеціалізоване аналітичне програмне забезпечення (SPSS, NVivo тощо)	Кількісний і якісний аналіз політичних даних	Формування дослідницької та аналітичної компетентності

Тяжіння до застосування у професійній підготовці майбутніх політологів цифрових інструментів ґрунтується на низці тенденцій, окремі з яких описав Б. Семенецький. Польський медіапедагог звернув увагу на прагнення до відходу від: масовості на користь індивідуалізації навчання; формальної освіти до самоосвіти; моделі передання університетом знань до пошуку та створення в університетах нових знань; навчання в межах предметів до формування компетенцій. Окрім того, він звертає увагу на тенденції навчання упродовж життя, відмову від ієрархічної моделі управління та впровадження командного управління тощо [7, с. 327–328].

Цифровізація підготовки майбутніх політологів у Республіці Польща – це процес, який інтенсивно розвивається, і без нього вже не мислиться навчання студентів. Тому польські дослідники намагаються окреслити перспективи його розвитку. Зокрема, подальший розвиток процесів цифровізації професійної підготовки майбутніх політологів А. Жуковський та М. Гартлінський вбачають у: зростанні ролі онлайн-інструментів в освітньому процесі та розширенні спектра навчальних дисциплін, пов'язаних із цифровізацією політичного життя,

передусім тих, що стосуються електронного урядування та електронного голосування [12, с. 168]. Додамо також, що подальша цифровізація професійної підготовки майбутніх політологів може бути пов'язана з посиленням ролі технологій аналізу даних і штучного інтелекту; впровадження нових навчальних дисциплін, пов'язаних із цифровізацією політичного життя. Також польські науковці виділяють ризики цифровізації, наголошуючи, що надмірна увага до цифрових інструментів може перешкоджати міжособистісній взаємодії між студентами та викладачами. А тому варто пам'ятати, що цифрові інструменти мають виконувати роль допоміжного засобу, а не бути основним інструментом і метою освітнього процесу [12, с. 168].

Висновки. Проведене дослідження дало змогу констатувати, що цифровізація професійної підготовки майбутніх політологів у Республіці Польща є системним і динамічним процесом, який охоплює як трансформацію змісту освіти, так і зміну дидактичних підходів. Використання цифрових інструментів у підготовці політологів не обмежується їх роллю як допоміжних засобів навчання. Сьогодні вони стали важливим чинником формування професійної компетентності, зокрема, здатності до аналітичної діяльності, роботи з даними та ефективної комунікації в цифровому середовищі.

Систематизація основних груп цифрових інструментів, що застосовують у польських університетах, дала змогу розглядати їх крізь призму чотирьох функціональних блоків: 1) платформи управління навчанням; 2) спеціалізоване аналітичне програмне забезпечення; 3) технології імітаційного моделювання та віртуальної взаємодії; 4) інформаційні ресурси та бази даних. З'ясовано, що їхнє використання має посприяти як підвищенню ефективності навчання майбутніх фахівців, так і формуванню їхньої цифрової компетентності. Водночас виявлено, що процес цифровізації супроводжується певними ризиками, зокрема звуженням міжособистісної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, що потребує дотримання чіткого балансу між використанням цифрових технологій і традиційних педагогічних інструментів.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання для модернізації професійної підготовки політологів в Україні, зокрема в частині інтеграції цифрових інструментів в освітній процес, розробки відповідних освітніх програм та формування цифрової компетентності здобувачів вищої освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у порівняльному аналізі процесів цифровізації підготовки майбутніх політологів в Республіці Польща та Україні.

2. Elerian M., Yemini M., Jasikowska K. Educational reforms and political polarization: competing visions of citizenship education and youth engagement in Poland. *Journal of Curriculum Studies*. 2025. Vol. 57, No. 6. P. 717–737. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2548311>
3. Jarentowski M. Czym skorupka za młodu nasiąka? Kadrowcy politologii i kształcenie jej studentów. *Studia Politologiczne*. 2023. Vol. 67. S. 167–191. DOI: <https://doi.org/10.33896/SPolit.2023.67.10>
4. Kneuer M., Milner H. V. (Eds.). *Political Science and Digitalization – Global Perspectives*. Opladen, Berlin & Toronto : Verlag. Barbara Budrich, 2019. 290 p. DOI: <https://doi.org/10.3224/84742332>
5. Krzykawski M. K. Uniwersytet na czas przełomu. *Gospodarka i entropia: jak wyjść z polikryzysu?* Warszawa : Wyd-wo Naukowe Scholar, 2023. S. 393–411. URL: <https://surl.li/tqyvte>
6. MRPiPS. Klasyfikacja zawodów i specjalności. *Politolog*. URL: <https://surl.li/twksur>
7. Siemieniecki B. Uniwersytet w świecie mediów i technologii informacyjnej. *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*. Kraków : Wyd-wo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015. S. 319–330. URL: <https://surl.li/ruwixl>
8. University of Warsaw. ETCS course. *Social data analysis*. URL: <https://surl.li/ccsdsc>
9. Uniwersytet Warszawski. *Kampus*. URL: <https://surl.li/mdkjrjrh>
10. Warzec P. Politics of Political Science in Poland: The Ongoing Reform of Higher Education. *Polish Journal of Political Science*. 2023. Vol. 9, Iss. 1. P. 46–59. DOI: <https://doi.org/10.58183/pjps.01042023>
11. Żukiewicz P., Fellner R. *Polska politologia w obliczu wyzwań nauki cyfrowej*. Wrocław : Instytut Politologii Uniwersytetu Wrocławskiego, 2015. 247 p. URL: <https://surl.li/vbjplh>
12. Żukowski A., Hartliński M. *Digitalization and Political Science in Poland*. Kneuer M., & Milner H. V. (Eds.). *Political Science and Digitalization – Global Perspectives*. Opladen, Berlin & Toronto : Verlag. Barbara Budrich, 2019. P. 163–174. URL: <https://surl.li/qutbkx>

References

1. Uniwersytet Jagielloński w Krakowie. (2026). *E-learning*. Retrieved from <https://surl.li/utwgpw> [in Polish].
2. Elerian, M., Yemini, M., & Jasikowska, K. (2025). Educational reforms and political polarization: competing visions of citizenship education and youth engagement in Poland. *Journal of Curriculum Studies*, 57(6), 717–737. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2548311> [in English].
3. Jarentowski, M. (2023). Czym skorupka za młodu nasiąka? Kadrowcy politologii i kształcenie jej studentów [Early Impressions Last: Political Science

Faculty and the Training of Students]. *Studia Politologiczne*, 67, 167–191. <https://doi.org/10.33896/SPolit.2023.67.10> [in Polish].

4. Kneuer, M., & Milner, H. V. (Eds.). (2019). *Political Science and Digitalization – Global Perspectives*. Opladen, Berlin & Toronto. <https://doi.org/10.3224/84742332> [in English].

5. Krzykowski, M. K. (2023). Uniwersytet na czas przełomu [The University for a Time of Breakthrough]. *Gospodarka i entropia: jak wyjść z polikryzysu?* Warszawa, 393–411. Retrieved from <https://surl.li/tqyvte> [in Polish].

6. MRPiPS. (2026). Klasyfikacja zawodów i specjalności. Politolog [Classification of Occupations and Specializations. Political Scientist]. Retrieved from <https://surl.li/twksur> [in Polish].

7. Siemieniecki, B. (2015). Uniwersytet w świecie mediów i technologii informacyjnej [The University in the World of Media and Information Technology]. *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*. Kraków, 319–330. Retrieved from <https://surl.li/ruwixl> [in Polish].

8. University of Warsaw. (2026). ETCS course. Social data analysis. Retrieved from <https://surl.li/ccsdsc> [in English].

9. Uniwersytet Warszawski. (2026). Kampus. Retrieved from <https://surl.li/mdkjrjrh> [in Polish].

10. Warzec, P. (2023). Politics of Political Science in Poland: The Ongoing Reform of Higher Education. *Polish Journal of Political Science*, 9(1), 46–59. <https://doi.org/10.58183/pjps.01042023> [in English].

11. Żukiewicz, P., Fellner, R. (2015). Polska politologia w obliczu wyzwań nauki cyfrowej [Polish Political Science in the Face of the Challenges of Digital Science]. Wrocław. Retrieved from <https://surl.li/vbjplh> [in Polish].

12. Żukowski, A., Hartliński, M. (2019). Digitalization and Political Science in Poland. Kneuer, M., & Milner, H. V. (Eds.). *Political Science and Digitalization – Global Perspectives*. Opladen, Berlin & Toronto. Retrieved from <https://surl.li/qutbkx> [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 16.03.2026

доопрацьована 04.05.2026

прийнята до друку 29.05.2026

**DIGITALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING FOR POLITICAL
SCIENTISTS IN THE REPUBLIC OF POLAND****Nazar Senytsia**

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6296-5231>
e-mail: Nazar.Senytsia@lnu.edu.ua*

The article analyzes the state of digitalization in the professional training of future political scientists in the Republic of Poland and identifies the key digital tools that ensure the transformation of the educational process in the field of political science. It is argued that digital transformation has enabled contemporary Polish political science not only to integrate into the global research space, but also to significantly modernize its didactic toolkit and overcome its historical tendency toward a humanitarian interpretation and a descriptive approach. The professional functions and tasks facing Polish political scientists are characterized, and the importance of developing their digital competence for successful professional self-realization is substantiated.

It is pointed out that the use of digital tools in the professional training of future political scientists in Poland can be considered both as a factor influencing higher education didactics and from the perspective of instilling skills for their application in future professional activities. The article provides a characterization of digital means used in Polish universities for training future political scientists: electronic publications, Internet applications and online services, simulations, Massive Open Online Courses (MOOCs), web quests, learning management platforms (LMS), specialized analytical software, etc.

Based on the analysis of the works of Polish scholars, several prospects for the development of digitalization processes in the professional training of future political scientists have been outlined (including the growing role of online tools in the educational process and the expansion of the range of academic disciplines related to the digitalization of political life, particularly those concerning e-governance and e-voting). The risks associated with the digitalization of professional training for future political scientists have also been identified, primarily consisting in the reduction of interpersonal interaction among participants in the educational process.

Keywords: training of political scientists, digitalization, digital competencies, digital tools, online services, professional training, Republic of Poland.

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Радислава Горбіль

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-2481-5997>
e-mail: Radyslava.Horbil@lnu.edu.ua*

Проведено комплексний теоретико-методологічний аналіз специфіки діагностики зв'язного мовлення у дітей із розладами аутистичного спектра (РАС) та науково обґрунтовано необхідність впровадження цілісних, багатомірних підходів до оцінювання їхнього комунікативного статусу. Актуальність дослідження зумовлена складним первазивним характером порушень при РАС, що зумовлюють глибокий дефіцит усієї системи комунікативної діяльності, охоплюючи труднощі в ініціації соціальної взаємодії, підтримці діалогу, розумінні контекстів та намірів співрозмовника.

Визначено, що традиційні діагностичні парадигми, орієнтовані переважно на формально-лінгвістичні показники (лексичний запас та граматичну будову), є недостатніми, оскільки вони не звертають увагу на специфіку прагматичного компонента мовлення, особливості соціальної мотивації та специфіку сенсорної організації дитини.

У роботі детально проаналізовано сучасний діагностичний інструментарій, зокрема світовий “золотий стандарт” ADOS-2, скринінгову методику M-CHAT, а також профілі PEP-3 та шкалу CARS, які допомагають диференційовано оцінити як ступінь прояву симптомів аутизму, так і рівень вербального розвитку.

Доведено, що ефективна діагностика має бути поетапною та міждисциплінарною, базуючись на інтеграції стандартизованих шкал (CCC-2, TOPL, CASL) із методами прямого спостереження за дитиною в природних умовах для отримання найбільш об'єктивних даних про її комунікативну поведінку.

Особливу увагу приділено поведінковому підходу (АВА) у вивченні функціонального мовлення, що дає змогу виявити суттєві розбіжності між формальним засвоєнням лексичних одиниць та їх реальним практичним застосуванням у соціальних ситуаціях.

Автор акцентує на тому, що кінцевою метою діагностичного процесу є не лише констатація наявних дефіцитів, а й виявлення збережених та потенційних ресурсів дитини, що є стратегічно важливим для проектування ефективного інклюзивного освітнього середовища. Узагальнені результати дослідження слугують надійним науковим підґрунтям для розробки персоналізованих корекційно-розвиткових стратегій та забезпечення успішної соціалізації дітей з РАС у сучасному суспільстві.



Ключові слова: розлади аутистичного спектра, зв'язне мовлення, діагностика мовлення, мовленнєва діяльність, логопедична діагностика, інклюзивна освіта.

Постановка проблеми. У сучасному науковому дискурсі проблема вивчення розладів аутистичного спектра (далі – РАС) посідає одне з головних місць через стабільну тенденцію до зростання кількості дітей із цією нозологією. За результатами систематичного огляду приблизно одному із 100 дітей у світі діагностують розлади аутистичного спектра, що наразі становить понад 1 % дитячої популяції [10, с. 778]. Згідно з МКХ-11 (ICD-11) РАС розглядають як складне першазвичайне порушення психічного розвитку, що характеризується двома основними групами симптомів: *стійкі порушення соціальної комунікації та соціальної взаємодії*, які охоплюють труднощі у встановленні та підтриманні соціальних контактів, дефіцит соціально-емоційної взаємності, порушення невербальної комунікації та соціального використання мовлення; *обмежені, повторювані та стереотипні патерни поведінки, інтересів або діяльності*, зокрема: стереотипні рухи або мовлення, ригідність поведінки, наполягання на незмінності, вузькі, інтенсивні інтереси, гіпо- або гіперчутливість до сенсорних стимулів [6].

Водночас сучасна практика логопедичної та психолого-педагогічної роботи засвідчує наявність суттєвих труднощів у сфері діагностики зв'язного мовлення цієї категорії дітей. Більшість традиційних діагностичних методик орієнтовані переважно на оцінку формально-структурних компонентів мовлення та не враховують специфіки порушень прагматичного аспекту комунікації, особливостей соціальної мотивації та сенсорної організації діяльності дітей з РАС. Унаслідок цього отримані діагностичні дані часто не відображають реального рівня мовленнєвої спроможності дитини у ситуаціях живої комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях діагностику зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра розглядають як складний міждисциплінарний процес, що поєднує лінгвістичні, психологічні та педагогічні підходи. Вітчизняні дослідники, зокрема К. Островська, В. Тарасун та Т. Куценко, обґрунтовують доцільність поетапного діагностичного підходу, який передбачає врахування когнітивних, мовленнєвих і соціально-комунікативних особливостей розвитку дитини. Така позиція зумовлена специфікою проявів РАС, для яких характерна нерівномірність формування мовлення та його функціонального використання в комунікативних ситуаціях [1, 3].

Світовим “золотим стандартом” діагностики визнано методику ADOS-2 (Catherine Lord), а для скринінгу та оцінки потенційних можливостей дитини використовують M-CHAT, PEP-3 та CARS [7]. Дослідники J. Volden та L. Phillips наголошують на пріоритетності прагматичного компонента, оскільки формальних тестів часто недостатньо у реальному спілкуванні [9]. Для глибокої оцінки прагматики фахівці рекомендують інструменти CCC-2 та TOPL, а

Х. Ткач пропонує використовувати поведінковий підхід (АВА) для вивчення функціонального мовлення [4].

Узагальнення результатів наукових досліджень засвідчує, що традиційні діагностичні методики, зосереджені переважно на формальних мовленнєвих показниках, не завжди відображають реальні комунікативні можливості дітей з РАС. Недостатнє врахування соціальної мотивації, прагматичного компонента мовлення та невербальних засобів комунікації може призводити до фрагментарної оцінки мовленнєвого розвитку. У зв'язку з цим сучасна діагностична практика потребує інтеграції стандартизованих інструментів із методами спостереження та аналізу функціонального використання мовлення, що дає змогу отримати більш повне й об'єктивне уявлення про комунікативні спроможності дитини та слугує надійним підґрунтям для подальшої корекційно-розвиткової роботи.

Формулювання цілей статті. Мета статті – провести комплексний теоретико-методологічний аналіз особливостей діагностики зв'язного мовлення у дітей з РАС та обґрунтувати специфічні підходи до оцінювання їхнього мовленнєвого статусу.

Виклад основного матеріалу. Діагностика зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) є складним, багаторівневим та міждисциплінарним процесом, що передбачає використання комплексу валідизованих і стандартизованих інструментів для оцінки як структурно-мовних компонентів, так і особливостей соціально-прагматичного використання мови. У сучасних умовах зростання поширеності РАС проблема своєчасного та точного виявлення мовленнєвих і комунікативних порушень набуває особливої актуальності, оскільки саме рівень сформованості комунікації значною мірою визначає можливості соціалізації дитини та ефективність подальшого психолого-педагогічного супроводу.

З огляду на первазивний характер порушень розвитку при РАС, мовленнєві труднощі не обмежуються лише окремими аспектами лексики або граматики, а охоплюють усю систему комунікативної діяльності, включно з ініціацією взаємодії, підтримкою діалогу, розумінням намірів співрозмовника та використанням мовлення у відповідному соціальному контексті. Саме тому сучасна діагностична практика ґрунтується на поєднанні методів прямого клінічного та педагогічного спостереження, опитувальних методик для батьків і педагогів.

Згідно з рекомендаціями сучасних дослідників (К. Островська, В. Тарасун, Т. Куценко), діагностика зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра має бути поетапною та комплексною. Такий підхід забезпечує всебічне вивчення мовленнєвого розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних психофізіологічних, когнітивних і соціально-комунікативних особливостей [1; 3].

Діагностичне обстеження розпочинається зі збору анамнестичних даних шляхом інтерв'ю з батьками або законними представниками дитини, а також аналізу медичної й психолого-педагогічної документації. Важливим інструментом на цьому етапі є використання скринінгових методик раннього виявлення ризику розладів аутистичного спектра, зокрема опитувальника M-CHAT (Checklist for Autism in Toddlers), розробленого S. Baron-Cohen, який застосовують для оцінювання комунікативних та поведінкових маркерів аутизму у дітей віком від 18 місяців та займає 15 хвилин. Зазначений інструмент дає змогу своєчасно ідентифікувати дітей групи ризику та визначити доцільність подальшого поглибленого обстеження. Опитувальник складається з двох анкет, які містять закриті питання з відповідями “так”/“ні” [2; 5].

Суттєве значення у структурі діагностики має метод спостереження за дитиною в природних для неї умовах життєдіяльності. Застосування “Карти спостереження за дитиною”, розробленої авторським колективом під керівництвом Катерини Островської, допомагає об'єктивно оцінити мимовільні прояви поведінки, особливості невербальної та вербальної комунікації, емоційного реагування й ініціативності у взаємодії без використання прямих інструкцій. Такий підхід є особливо цінним у роботі з неконтактними дітьми, оскільки мінімізує вплив тривожності та опору до комунікативної взаємодії [1, с. 9].

Подальше діагностичне обстеження передбачає використання стандартизованих психолого-педагогічних шкал і методик, спрямованих на визначення ступеня прояву аутизму та рівня мовленнєвого розвитку дитини. У межах цього підходу проводять детальний аналіз сформованості зв'язного мовлення, зокрема здатності до розуміння й продукування висловлювань, логіко-сміислової організації мовлення, послідовності викладу та сформованості прагматичного компонента комунікації. Отримані результати дають змогу окреслити індивідуальний профіль мовленнєвих порушень і слугують підґрунтям для планування подальшої корекційно-розвиткової роботи.

Серед стандартизованих психолого-педагогічних шкал і методик, спрямованих на визначення ступеня прояву аутизму та рівня мовленнєвого розвитку дитини, можна виокремити шкалу ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule), авторство якої належить Catherine Lord та її колегам. Зазначений інструмент вважають “золотим стандартом” у діагностиці розладів аутистичного спектра. Методика ґрунтується на використанні напівструктурованих діагностичних сценаріїв, що створюють умови для ініціювання дитиною спонтанної комунікації. Оцінювання мовлення відбувається за допомогою різних модулів, які добирають відповідно до рівня вербального розвитку дитини: від аналізу вокалізацій і невербальних комунікативних проявів до оцінювання здатності підтримувати діалог та продукувати логічно зв'язні нарративні висловлювання [7].

Значний діагностичний потенціал має психолого-освітній профіль PEP-3 (Psychoeducational Profile), розроблений Eric Schopler та колегами. Особливістю цієї методики є орієнтація не лише на виявлення дефіцитів розвитку, а й на визначення збережених та потенційних можливостей дитини, так званих “обнадійливих” результатів. У контексті дослідження мовлення PEP-3 передбачає оцінювання рецептивного та експресивного мовлення, рівня соціальної взаємодії, а також особливостей афективного вираження, що дає змогу сформулювати цілісне уявлення про комунікативний розвиток дитини з РАС [8].

Шкалу CARS (Childhood Autism Rating Scale), створена В. Renner, Е. Schopler, Р. Reichler, широко застосовують для диференційованої оцінки ступеня прояву аутизму. Методика містить 15 оціночних шкал, які охоплюють основні сфери розвитку дитини, зокрема особливості вербальної та невербальної комунікації, соціальної взаємодії, емоційних реакцій і рівня інтелектуального функціонування. Використання CARS допомагає кількісно та якісно визначити тяжкість аутистичних проявів у структурі загального розвитку [2].

У вітчизняній науково-практичній площині заслуговує на увагу методика обстеження мовленнєвого розвитку, запропонована Х. Ткач. Методика базується на поведінковому підході, зокрема принципах прикладного аналізу поведінки (АВА-терапії), та спрямована на оцінювання функціонального використання мовлення. У межах обстеження аналізують навички прохання, називання предметів і дій, а також здатність відповідати на запитання, що дає змогу виявити розбіжності між формальним засвоєнням лексичних одиниць і їх практичним застосуванням у комунікативних ситуаціях [4].

У процесі діагностики зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра особливої уваги потребує оцінка прагматичного компонента комунікації. Як засвідчують дослідження J. Volden та L. Phillips, традиційні мовленнєві тести не завжди дають можливість виявити комунікативні дефіцити у високофункціональних дітей з РАС, оскільки формально правильне мовлення може маскувати труднощі його соціального та контекстуального використання. У зв'язку з цим дослідники рекомендують застосування порівняльного комплексу методик, спрямованих на аналіз мовлення в реальних або змодельованих комунікативних ситуаціях.

Одним із таких інструментів є опитувальник CCC-2 (Children's Communication Checklist-2), розроблений Dorothy V. M. Bishop, який заповнюють батьки і який допомагає оцінити особливості використання мовлення в повсякденному житті дитини. Методика фіксує труднощі дотримання контексту, недоречні висловлювання, порушення ініціації та підтримання діалогу, що є основними маркерами прагматичних порушень.

Доповненням до опитувальних методів є TOPL (Test of Pragmatic Language), автором якого є D. Phelps-Terasaki. Цей тест передбачає безпосереднє обстеження здатності дитини розв'язувати соціально-комунікативні завдання,

інтерпретувати ситуації спілкування та добирати адекватні мовленнєві стратегії відповідно до соціального контексту.

Важливу роль у дослідженні прагматичного мовлення відіграє також комплексна методика CASL (Comprehensive Assessment of Spoken Language), розроблена Е. Carrow-Woolfolk. Її субтести, спрямовані на оцінювання прагматичних суджень і розуміння нелітеральної мови, дають можливість задокументувати труднощі адаптивного використання мовлення, зокрема у ситуаціях прихованого змісту, іронії чи переносного значення [9].

Висновки. Ефективне оцінювання мовленнєвого розвитку у дітей з розладами аутистичного спектра потребує переходу від аналізу формальної мовної правильності, зокрема лексичного запасу та граматичної будови мовлення, до поглибленого дослідження прагматичного аспекту комунікації. Саме прагматичний компонент визначає здатність дитини використовувати мовлення як інструмент соціальної взаємодії, ініціювати та підтримувати контакт, адекватно реагувати на комунікативні наміри співрозмовника.

Сучасні наукові підходи зазначають, що об'єктивна діагностика можлива лише за умови комплексного використання діагностичного інструментарію. Поєднання стандартизованих методик, визнаних “золотими стандартами” діагностики РАС, з інструментами оцінювання соціальної мотивації та прагматичного використання мовлення дає змогу виявити реальні комунікативні можливості дитини, які часто залишаються прихованими за формально правильно побудованими мовленнєвими структурами. Такий міждисциплінарний підхід забезпечує цілісне бачення мовленнєвого розвитку та його функціональної значущості у повсякденному спілкуванні.

Водночас у наукових публікаціях наголошено, що кінцевою метою діагностичного обстеження є не лише фіксація наявних порушень, а й виявлення збережених і потенційних ресурсів дитини. Орієнтація на соціально-практичну спрямованість діагностики створює підґрунтя для побудови ефективного інклюзивного освітнього середовища та сприяє успішній соціалізації дитини з РАС. Застосування такого підходу забезпечує об'єктивність отриманих результатів і звертає увагу на індивідуальні сенсорні, комунікативні та поведінкові особливості кожної дитини.

1. *Островська К. О., Качмарик Х. В., Дробіт Л. Р.* Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра : навч. посібник. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. 124 с.

2. *Островська К. О.* Аутизм: проблеми психологічної допомоги : навч. посібник. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2006. 110 с.

3. *Тарасун В. В., Куценко Т. О., Скрипник Т. В.* та ін. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом “Розквіт”. 2013. 234 с.

4. Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу : практич. посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 136 с.

5. ASD Handbook: Ukrainian Translation. Oregon Health & Science University. Portland. 2024. URL: <https://www.ohsu.edu/sites/default/files/2024-02/ASD-Handbook-Ukrainian-Translation.pdf>

6. International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics (11th Revision). World Health Organization. 2020. URL: <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en>

7. Lord C., Rutter M., DiLavore P. C., Risi S., Gotham K., Bishop S. L. Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS-2). 2012. URL: <https://autism.org/autismtreatment-evaluation-checklist>

8. Schopler E., Lansing M., Reichler R., Marcus L. Psychoeducational Profile: Third Edition (PEP-3). Texas : Pro-Ed. 2005.

9. Volden J., Phillips L. Measuring pragmatic language in speakers with autism spectrum disorders: Comparing the Children’s Communication Checklist–2 and the Test of Pragmatic Language. American Journal of Speech-Language Pathology. 2010. Vol. 19(3). P. 204–212.

10. Zeidan J., Fombonne E., Scolah J. et al. Global prevalence of autism: A systematic review update. Autism Research. 2022. Vol. 15(5). P. 778–790. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9310578/>

References

1. Ostrovska, K. O., Kachmaryk, Kh. V., & Drobit, L. R. (2017). Osnovy diahnostryky ditei z rozladamy autystychnoho spektra [Fundamentals of diagnostics of children with autism spectrum disorders]. Lviv : Vyd. tsentr LNU im. Ivana Franka [in Ukrainian].

2. Ostrovska, K. O. (2006). Autyzm: problemy psykholohichnoi dopomohy [Autism: problems of psychological assistance]. Lviv : Vyd. tsentr LNU im. Ivana Franka [in Ukrainian].

3. Tarasun, V. V., Kutsenko, T. O., Skrypnyk, T. V. et al. (2013). Kompleksna prohrama rozvytku ditei doshkilnoho viku z autyzmom “Rozkvit” [Comprehensive development program for preschool children with autism “Rozkvit”] [in Ukrainian].

4. Tkach, K. Y. (2020). Obstezhennia movlennievoho rozvytku ditei z autyzmom i tiazhkymy porushenniamy movlennia. Na osnovi povedinkovoho pidkhodu [Assessment of speech development of children with autism and severe speech disorders. Based on the behavioral approach]. Ternopil : Mandrivets [in Ukrainian].

5. Oregon Health & Science University. (2024). ASD Handbook: Ukrainian Translation. Portland. Retrieved from <https://www.ohsu.edu/sites/default/files/2024-02/ASD-Handbook-Ukrainian-Translation.pdf> [in English].

6. World Health Organization. (2020). International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics (11th Revision). Retrieved from <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en> [in English].

7. Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., & Bishop, S. L. (2012). Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS-2). Retrieved from <https://autism.org/autismtreatment-evaluation-checklist> [in English].

8. Schopler, E., Lansing, M., Reichler, R., & Marcus, L. (2005). Psychoeducational Profile: Third Edition (PEP-3). Texas : Pro-Ed [in English].

9. Volden, J., & Phillips, L. (2010). Measuring pragmatic language in speakers with autism spectrum disorders: Comparing the Children's Communication Checklist-2 and the Test of Pragmatic Language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(3), 204–212 [in English].

10. Zeidan, J., Fombonne, E., Scorah, J. et al. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. Retrieved from <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9310578/> [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 17.03.2026

доопрацьована 03.05.2026

прийнята до друку 29.05.2026

PECULIARITIES OF DIAGNOSING COHERENT SPEECH IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Radyslava Gorbil

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-2481-5997>
e-mail: Radyslava.Horbil@lnu.edu.ua*

The article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis of the peculiarities of diagnosing coherent speech in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and justifies specific, multi-dimensional approaches to assessing their communicative status. It is established that the pervasive nature of ASD leads to a deficit across the entire system of communicative activity, requiring a diagnostic shift from formal linguistic markers to the pragmatic component of speech. This component is crucial as it determines the child's ability to use language as a functional tool for social interaction and to understand the communicative intentions of others.

The study provides a detailed analysis of modern diagnostic instruments, including the international “gold standard” ADOS-2, the M-CHAT screening tool, and the PEP-3 and CARS profiles, which allow for a differentiated assessment of both the severity of autism and the level of verbal development. The author demonstrates that effective diagnostics must be multi-staged and interdisciplinary, integrating standardized scales (such as CCC-2, TOPL, and CASL) with

methods of direct observation in natural environments to minimize anxiety and capture authentic communicative behavior.

Special attention is paid to the behavioral approach (ABA) in studying functional speech, which helps identify discrepancies between formal vocabulary acquisition and its practical application in social contexts. The research emphasizes that the ultimate goal of diagnostics is not merely to document deficits but to identify the child's preserved and potential resources. This orientation is strategically vital for designing effective inclusive educational environments and ensuring successful socialization. The findings serve as a robust foundation for developing personalized correctional and developmental strategies.

Keywords: autism spectrum disorders, coherent speech, speech diagnostics, speech activity, speech and language assessment, inclusive education.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Наталія Мачинська¹, Уляна Шот²

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

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0309-7074>

e-mail: nataliya.machynska@lnu.edu.ua;

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-6938-4490>

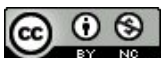
e-mail: uliana.shot@lnu.edu.ua

Досліджено проблему соціалізації учнів початкової школи в умовах сучасного освітнього середовища. Розкрито теоретичні засади соціалізації молодших школярів, схарактеризовано психологічні особливості цього процесу та вплив сучасних освітніх технологій на процес соціалізації. Подано характеристику молодшого шкільного віку, зазначено основні чинники соціалізації у молодшому шкільному віці (сім'я як первинне середовище взаємодії; школа як головний інститут соціального впливу; група однолітків; цифрове та соціокультурне середовище); виокремлено основні виклики соціалізації молодших школярів (зростаюча цифровізація дитячого життя; інформаційне перевантаження; зміна структури сім'ї та стилів виховання; зростання рівня тривожності й емоційної нестійкості дітей; ризики булінгу; міжкультурні бар'єри в умовах вимушеного переміщення).

Описано організацію та методику емпіричного дослідження, подано результати емпіричного дослідження рівня соціалізованості учнів за критеріями комунікативності, соціальної адаптованості, емоційно-ціннісного ставлення до оточення та соціальної активності. Обґрунтовано ефективність застосування ігрових та інтерактивних методів для формування соціальних навичок молодших школярів (рольові ігри, ситуаційні вправи та кейси, групові проекти та командні завдання, інтерактивні вправи та техніки емоційного інтелекту). Запропоновано практичні рекомендації для педагогів (застосування групових та командних форм навчальної діяльності; формування безпечного психологічного клімату у класі; проведення регулярної діагностики рівня соціалізованості учнів тощо) і батьків (демонстрування зразків конструктивного спілкування, формування культури відповідального використання цифрових ресурсів, продовження практики розвитку емоційного інтелекту в домашніх умовах тощо).

Ключові слова: соціалізація, молодші школярі, освітнє середовище, соціальна компетентність, ігрові методи, інтерактивне навчання.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві, цифровізація освітнього простору та орієнтація на компетентнісний



підхід суттєво змінюють умови розвитку й соціалізації учнів початкової школи. Саме в молодшому шкільному віці закладаються основи особистості, формуються соціальні навички, здатність до взаємодії, адаптації, морального вибору та саморегуляції. Школа є одним із головних соціальних інститутів, що впливає на становлення дитини як суб'єкта соціальних відносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні аспекти соціалізації молодших школярів висвітлено у працях Н. Бібік [1], О. Будник [2], Т. Дуткевич [3], В. Марківа [7], І. Новіцької та Т. Колодяженської [10], Р. Павелківа [12], І. Скоморовської [14], О. Хвашевської [15;16], І. Червінської та С. Довбенко [17] та ін. Водночас питання практичної діагностики й формування соціальних навичок учнів в умовах сучасного цифровізованого освітнього середовища залишаються актуальними і потребують подальшого дослідження.

Мета статті – розкрити теоретичні засади соціалізації учнів початкової школи, продемонструвати результати емпіричного дослідження та обґрунтувати ефективність ігрових й інтерактивних методів формування соціальних навичок молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Поняття “соціалізація” є одним із основних у сучасній педагогічній, психологічній та соціологічній науці. У найзагальнішому сенсі соціалізацію можна визначити як процес двосторонньої взаємодії індивіда і суспільства, завдяки якій особа засвоює соціальний досвід, адаптується до існуючих соціальних умов та водночас бере участь у їх зміні [11]. Більшість дослідників розглядають соціалізацію як подвійний процес: адаптації до соціального середовища та інтеграції в нього на основі особистісної активності.

Соціалізація містить кілька взаємопов'язаних компонентів: когнітивний (засвоєння знань про соціальні норми та правила), емоційно-ціннісний (формування ставлення до соціальних явищ, розвиток емпатії) та поведінковий (формування навичок соціальної взаємодії) [14, с. 14]. Ефективна соціалізація передбачає опанування соціальних ролей: учня, товариша, члена колективу, громадянина.

Молодший шкільний вік (6–10 років) є одним із найважливіших у формуванні особистості. Дитина переходить до нового соціального статусу – стає учнем. Зміна провідної діяльності, поява нових вимог, розширення кола соціальних контактів зумовлюють глибоку перебудову її психологічної та соціальної сфери [13, с. 12]. Цей вік характеризується: високою пластичністю психіки; емоційною вразливістю та залежністю від зовнішніх оцінок; активним формуванням внутрішньої позиції школяра; нестабільністю самооцінки; інтенсивним розвитком когнітивної та мовленнєвої сфери [5, с. 42].

Основними чинниками соціалізації у молодшому шкільному віці є: сім'я як первинне середовище взаємодії; школа як головний інститут соціального впливу; група однолітків; цифрове та соціокультурне середовище [7, с. 41].

Взаємодія цих чинників забезпечує формування моральних уявлень, комунікативних умінь, довільної поведінки, емоційного інтелекту та здатності до рефлексії.

Сучасне освітнє середовище є складним, багатовимірним і динамічним утворенням. Воно охоплює фізичний, цифровий, соціальний та культурно-ціннісний простір [17, с. 34]. Серед основних викликів для соціалізації молодших школярів у цьому середовищі дослідники виокремлюють: зростаючу цифровізацію дитячого життя; інформаційне перевантаження; зміну структури сім'ї та стилів виховання; зростання рівня тривожності й емоційної нестійкості дітей; ризики булінгу; міжкультурні бар'єри в умовах вимушеного переміщення.

Роль сучасних освітніх технологій у соціалізації є неоднозначною. З одного боку, технології відкривають нові можливості для розвитку комунікативних навичок, співпраці й самовираження. Використання інтерактивних дошок, освітніх платформ і цифрових ресурсів сприяє формуванню толерантності та взаємоповаги, партнерської взаємодії між учнями [4, с. 58]. З іншого боку, надмірна залежність від технічних засобів, зниження рівня живої емоційної взаємодії та нерівний доступ до цифрових ресурсів створюють нові виклики для педагогів [18, с. 46].

Організація та методика емпіричного дослідження. З метою визначення рівня соціалізованості учнів початкової школи було проведено комплексне емпіричне дослідження, яке охопило учнів 2–3 класів загальноосвітніх закладів. Дослідження реалізовувалося у декілька взаємопов'язаних етапів.

На підготовчому етапі відбувалося теоретичне обґрунтування дослідження, визначення критеріїв і показників соціалізованості учнів, підбір і адаптація діагностичного інструментарію. Дослідницький інструментарій охоплював: педагогічне спостереження за учнями в умовах навчальної та позаурочної діяльності; соціометричне дослідження за адаптованим варіантом методики Дж. Морено; анкетування учнів і вчителів; експертне оцінювання рівня сформованості соціальних навичок.

На основі аналізу наукових джерел [2; 10; 15] було визначено чотири основні критерії соціалізованості учнів початкової школи та відповідні показники (див. таблицю).

Критерії та рівні соціалізованості учнів початкової школи

Критерій	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Комунікативність	37 %	46 %	17 %
Соціальна адаптованість	42 %	40 %	18 %
Емоційно-ціннісне ставлення	48 %	38 %	14 %
Соціальна активність	33 %	50 %	17 %
Загальний рівень	40 %	45 %	15 %

Результати педагогічного спостереження та соціометричного дослідження, подані нами в таблиці, засвідчили суттєву диференціацію рівнів соціалізованості серед учнів початкової школи.

За критерієм комунікативності високий рівень виявлено у 37 % школярів, які легко налагоджували контакт, активно взаємодіяли з однолітками й проявляли вміння вирішувати конфліктні ситуації. Середній рівень зафіксовано у 46 % дітей – вони здатні до конструктивної взаємодії, проте подекуди потребують педагогічної підтримки. Решта 17 % учнів виявляли низький рівень комунікативності: уникали спілкування або відчували значні труднощі у налагодженні міжособистісних стосунків.

Аналіз результатів за критерієм соціальної адаптованості показав, що 42 % учнів упевнено брали до уваги вимоги шкільного середовища та дотримувалися правил поведінки (високий рівень). Середній рівень (40 %) характеризував дітей, здатних адаптуватися до шкільних норм, проте не завжди стійких у їх дотриманні. Низький рівень соціальної адаптованості виявлено у 18 % школярів, які частіше за інших потребували наставництва та роз'яснення норм колективного співжиття.

Особливо показовими є результати за критерієм емоційно-ціннісного ставлення до оточення: майже половина опитаних (48 %) продемонструвала здатність до емпатії, толерантності, доброзичливості у спілкуванні. Середній рівень (38 %) засвідчив, що учні загалом позитивно ставляться до однолітків, однак у деяких ситуаціях їхні емоційні реакції недостатньо стабільні. Низький рівень (14 %) виявив потребу у цілеспрямованому розвитку емоційної чутливості.

За критерієм соціальної активності розподіл мав такий вигляд: 33 % школярів – високий рівень; 50 – середній; 17 – низький. Отримані дані свідчать про те, що значна частина учнів потребує педагогічної підтримки для розвитку лідерських якостей, самостійності та впевненості у власних силах.

Узагальнення результатів за всіма критеріями дало змогу визначити загальний рівень соціалізованості: 40 % учнів мають високий рівень; 45 – середній; 15 – низький. Такий розподіл свідчить: більшість дітей достатньо успішно адаптувалися до шкільного середовища та оволоділи основними соціальними навичками. Водночас наявність значної групи учнів із середнім рівнем соціалізованості свідчить про необхідність системної роботи з розвитку комунікативних умінь та навичок конструктивної взаємодії.

Порівняння результатів педагогічного спостереження та соціометрії засвідчило: учні з низьким рівнем комунікативності частіше займали периферійні позиції у системі міжособистісних взаємин класу. Це підтверджує взаємозалежність різних аспектів соціалізації та необхідність комплексного підходу до їх розвитку [6; с. 29].

За результатами діагностики було розроблено й апробовано комплекс ігрових та інтерактивних методів, спрямованих на підвищення рівня

соціалізованості учнів початкової школи. Теоретичним підґрунтям слугували дослідження, які доводять, що гра в молодшому шкільному віці є не лише розвагою, а й важливим способом соціального навчання [8, с. 23; 9, с. 37].

У грі дитина набуває здатності співпрацювати, домовлятися, підкорятися правилам, брати на себе відповідальність за спільний результат, розуміти наслідки власних дій. Ігровий простір дає можливість школярам випробовувати різні соціальні ролі без страху помилитися. Водночас інтерактивні методи, що передбачають активну позицію учня, постійний діалог і взаємодію в різних групових форматах, стимулюють кожну дитину висловлювати власні ідеї та нести відповідальність за спільний результат [1; с. 29].

У процесі формувального етапу дослідження застосовували такі групи методів:

1. *Рольові ігри* (“Ріпка”, “Дитина вдома”, “Ми будемо клас”). Вони давали дітям можливість виконувати різні соціальні ролі, моделювати типові життєві ситуації й відпрацьовувати стратегії поведінки у безпечних умовах. Особлива цінність рольових ігор – розвиток емпатії: щоб повноцінно виконати роль, дитина має зрозуміти, що відчуває й очікує її персонаж [14; с. 15].

2. *Ситуаційні вправи та кейси* (“Конфлікт у класі”, “Як ти вчиниш?”, “Допоможи другу”). Моделювання конфліктних і проблемних ситуацій давало учням змогу практично відпрацьовувати шляхи конструктивного вирішення непорозумінь, розвивало навички саморегуляції й формувало культуру спілкування [17, с. 49].

3. *Групові проекти та командні завдання* (“Клас-команда”, “Наш колаж”, “Спільна газета”). Спільна творча та дослідницька діяльність стимулювала учнів домовлятися, розподіляти ролі, нести відповідальність за спільний результат. Командна робота значно підвищувала рівень соціальної активності й сприяла згуртованості класу [5; с. 25].

4. *Інтерактивні вправи та техніки емоційного інтелекту* (“Емоційні хвилини”, “Барометр настрою”, “Я і мої почуття”). Вони спрямовані на розвиток здатності розпізнавати й називати власні почуття, розуміти емоції інших, обирати адекватні способи емоційного реагування [11; с. 34].

Педагогічне спостереження за динамікою поведінки учнів упродовж апробаційного етапу засвідчило: у дітей, які систематично брали участь у пропонуванних видах діяльності, помітно зросла готовність до ініціативи у груповій роботі, покращилися навички ненасильницького спілкування, знизилася кількість конфліктних ситуацій у класі. Особливо суттєві зрушення спостерігалися у групі учнів із низьким рівнем соціалізованості за критеріями комунікативності та соціальної активності. Це підтверджує результативність застосованих методів і їх відповідність психологічним особливостям молодшого шкільного віку.

На основі результатів дослідження сформульовано систему практичних рекомендацій для забезпечення ефективної соціалізації учнів початкової школи.

Рекомендації для педагогів:

– Систематично застосовувати групові та командні форми навчальної діяльності, що стимулюють учнів домовлятися, розподіляти ролі та нести відповідальність за спільний результат.

– Включати у щоденний освітній процес “емоційні хвилинки” – короткі практики, під час яких діти діляться своїм настроєм, вчаться називати й розуміти почуття.

– Використовувати рольові ігри та ситуаційні вправи для моделювання соціальних ситуацій і відпрацювання конструктивних стратегій поведінки.

– Формувати безпечний психологічний клімат у класі: запобігати булінгу, підтримувати культуру взаємоповаги, своєчасно реагувати на прояви ізоляції чи агресії.

– Проводити регулярну діагностику рівня соціалізованості учнів, щоб своєчасно виявляти труднощі й коригувати педагогічні стратегії.

Рекомендації для батьків:

– Підтримувати ініціативність дитини та поступово розширювати її соціальний досвід: гуртки, секції, спільні родинні справи, участь у громадських заходах.

– Демонструвати зразки конструктивного спілкування, толерантності й розв’язання конфліктів мирним шляхом.

– Продовжувати вдома практики розвитку емоційного інтелекту: обговорювати події дня, запитувати про почуття дитини, допомагати їй розуміти власні переживання.

– Формувати культуру відповідального використання цифрових ресурсів, допомагати дитині контролювати час за гаджетами та безпечно поводитися в інтернет-просторі.

– Підтримувати тісний зв’язок зі школою, брати участь у заходах, обговорювати з учителем особливості поведінки та потреби дитини.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що соціалізація учнів початкової школи є складним, багаторівневим і неперервним процесом, ефективність якого визначається сукупністю психологічних, педагогічних і соціальних чинників. Результати емпіричного дослідження засвідчили: 40 % учнів мають високий рівень соціалізованості; 45 – середній; 15 – низький. Найбільші труднощі учні виявляють за критеріями соціальної активності та комунікативності, що є необхідністю системної й цілеспрямованої педагогічної роботи.

Апробація ігрових та інтерактивних методів показала їхню високу ефективність у формуванні соціальних навичок молодших школярів. Рольові ігри, ситуаційні вправи, групові проєкти й техніки розвитку емоційного інтелекту сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок співпраці, вміння розв’язувати конфлікти та формують позитивний емоційний клімат у класі. Ці

методи відповідають психологічним особливостям молодшого шкільного віку та природній потребі дитини в діяльності й емоційному переживанні.

Перспективами подальших досліджень є вивчення ефективності цифрових інструментів у соціалізації молодших школярів, розробка критеріїв оцінювання їхньої соціальної компетентності та дослідження впливу сімейного середовища на якість соціалізаційного процесу в сучасних умовах.

1. *Бібік Н. М.* Соціалізація молодших школярів у взаємозв'язку урочної та позаурочної діяльності. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2020. 104 с.

2. *Будник О.* Психолого-педагогічний супровід соціалізації молодших школярів: проблеми підготовки майбутнього вчителя. Гірська школа українських Карпат. 2016. № 14. С. 133–139.

3. *Дуткевич Т. В.* Дитяча психологія : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

4. *Каретна О. О.* Труднощі в процесі соціалізації дітей молодшого шкільного віку. Актуальні проблеми філософії та соціології. 2022. № 35. С. 57–60.

5. *Малкова Т. М.* Соціальна психологія : навч. посібник. Київ : Крок, 2016. 132 с.

6. *Мальцева М. В.* Особливості міжособистісних стосунків молодших школярів з різних за економічним статусом сімей : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2018. 262 с.

7. *Марків В. М.* Теорія виховання : навч.-метод. посібник. Кривий Ріг : КПІ, 2015. 241 с.

8. *Матус В. В.* Роль колективу у формуванні особистості учня. Педагогічні науки : зб. наук. праць. 2012. Вип. 62. С. 157–161.

9. *Маценко Л. М.* Теорія і методика виховання : навч. посібник. Київ : Компринт, 2019. 319 с.

10. *Новіцька І. В., Колодяженська Т. М.* Педагогічні умови соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2018. Вип. 2 (93). С. 97–102.

11. *Омеляненко В. Л., Кузьмінський А. І.* Теорія і методика виховання. Київ : Знання, 2008. 415 с.

12. *Павелків Р. В.* Вікова психологія. Київ : Кондор, 2011. 469 с.

13. *Пономарьова Г. Ф., Толмачова І. М.* Педагогіка : словник термінів і понять. Харків : ДІСА ПЛЮС, 2017. 148 с.

14. *Скоморовська І. А.* Педагогіка початкової школи. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2014. 182 с.

15. *Хващевська О. О.* Організаційно-педагогічні умови соціалізації молодших школярів. Духовність особистості. 2017. Вип. 2. С. 266–272.

16. Хващевська О. О. Особливості соціалізації молодших школярів. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2018. Vol. 1. P. 51–58.

17. Червінська І. Б., Довбенко С. Ю. Теоретико-методичні засади виховної роботи в початковій школі. Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2012. 515 с.

18. Шахова О. Г. Соціальна психологія особистості. Харків : Контраст, 2019. 116 с.

19. Pescaru M. The Importance Of The Socialization Process For The Integration Of The Child In The Society. *Revista Universitara de Sociologie*. 2018. Vol. 2. P. 18–26.

References

1. Bibik, N. M. (2020). Sotsializatsiia molodshykh shkoliariv u vzaiemozviazku urochnoi ta pozaurochnoi diialnosti [Socialization of younger schoolchildren in the relationship between curricular and extracurricular activities]. KONVI PRINT [in Ukrainian].

2. Budnyk, O. (2016). Psykholoho-pedahohichniy suprovid sotsializatsii molodshykh shkoliariv: problemy pidhotovky maibutnoho vchytelia [Psychological and pedagogical support of socialization of younger schoolchildren: problems of future teacher training]. *Hirska shkola ukrainskykh Karpat*, 14, 133–139 [in Ukrainian].

3. Dutkevych, T. V. (2012). Dytiacha psykholohiia [Child psychology]. Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

4. Karetna, O. O. (2022). Trudnoshchi v protsesi sotsializatsii ditei molodshoho shkilnoho viku [Difficulties in the socialization process of primary school children]. *Aktualni problemy filosofii ta sotsiologii*, 35, 57–60 [in Ukrainian].

5. Malkova, T. M. (2016). Sotsialna psykholohiia [Social psychology]. Krok [in Ukrainian].

6. Maltseva, M. V. (2018). Osoblyvosti mizhosobystisnykh stosunkiv molodshykh shkoliariv z riznykh za ekonomichnym statusom simei [Features of interpersonal relationships of younger schoolchildren from families of different economic status] [Candidate's thesis]. Kyiv [in Ukrainian].

7. Markiv, V. M. (2015). Teoriia vykhovannia [Theory of education]. KPI [in Ukrainian].

8. Matus, V. V. (2012). Rol kolektyvu u formuvanni osobystostiuchnia [The role of the collective in shaping the student's personality]. *Pedahohichni nauky : zb. nauk. prats*, 62, 157–161 [in Ukrainian].

9. Matsenko, L. M. (2019). Teoriia i metodyka vykhovannia [Theory and methods of education]. Kompyrnt [in Ukrainian].

10. Novitska, I. V., & Kolodiazhenska, T. M. (2018). Pedahohichni umovy

sotsializatsii molodshykh shkoliariv u stosunkakh z odnolitkamy [Pedagogical conditions of socialization of younger schoolchildren in peer relationships]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedagogichni nauky*, 2 (93), 97–102 [in Ukrainian].

11. Omelianenko, V. L., & Kuzminskyi, A. I. (2008). Teoriia i metodyka vykhovannia [Theory and methods of education]. *Znannia* [in Ukrainian].

12. Pavelkiv, R. V. (2011). Vikova psykholohiia [Developmental psychology]. *Kondor* [in Ukrainian].

13. Ponomarova, H. F., & Tolmachova, I. M. (2017). Pedagogika: slovnyk terminiv i poniat [Pedagogy: glossary of terms and concepts]. *DISA PLUS* [in Ukrainian].

14. Skomolovska, I. A. (2014). Pedagogika pochatkovoї shkoly [Pedagogy of primary school]. *Symfonia forte* [in Ukrainian].

15. Khvashchevska, O. O. (2017). Orhanizatsiino-pedagogichni umovy sotsializatsii molodshykh shkoliariv [Organizational and pedagogical conditions of socialization of younger schoolchildren]. *Dukhovnist osobystosti*, 2, 266–272 [in Ukrainian].

16. Khvashchevska, O. O. (2018). Osoblyvosti sotsializatsii molodshykh shkoliariv [Features of socialization of younger schoolchildren]. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 1, 51–58 [in Ukrainian].

17. Chervinska, I. B., & Dovbenko, S. Yu. (2012). Teoretyko-metodychni zasady vykhovnoi roboty v pochatkovii shkoli [Theoretical and methodological foundations of educational work in primary school]. *Prykarp. nats. un-t im. V. Stefanyka* [in Ukrainian].

18. Shakhova, O. H. (2019). Sotsialna psykholohiia osobystosti [Social psychology of personality]. *Kontrast* [in Ukrainian].

19. Pescaru, M. (2018). The importance of the socialization process for the integration of the child in the society. *Revista Universitara de Sociologie*, 2, 18–26 [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 09.04.2026

доопрацьована 24.04.2026

прийнята до друку 29.05.2026

**THE SOCIALISATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS
IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Nataliia Machynska¹, Uliana Shot²

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

¹*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0309-7074>*

e-mail: nataliya.machynska@lnu.edu.ua;

²*ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-6938-4490>*

e-mail: uliana.shot@lnu.edu.ua

The article examines the problem of socialization of primary school students in the context of the modern educational environment. The theoretical foundations of socialization of younger schoolchildren are revealed, the psychological characteristics of this process are described, and the influence of modern educational technologies on the socialization process is analyzed. The article provides a characterization of primary school age and identifies the key factors of socialization at this stage: the family as the primary environment of interaction; the school as the main institution of social influence; the peer group; and the digital and sociocultural environment. The key challenges of socialization for younger schoolchildren are outlined: the growing digitalization of children's lives; information overload; changes in family structure and parenting styles; increasing levels of anxiety and emotional instability in children; risks of bullying; and intercultural barriers in the context of forced displacement.

The article describes the organization and methodology of an empirical study and presents its findings regarding students' socialization levels according to the criteria of communicativeness, social adaptability, emotional-value attitude toward others, and social activity. The effectiveness of game-based and interactive methods for developing social skills in younger schoolchildren is substantiated, including role-playing games, situational exercises and case studies, group projects and team tasks, as well as interactive exercises and emotional intelligence techniques. Practical recommendations are proposed for teachers – such as the use of group and team forms of learning activity, the creation of a safe psychological climate in the classroom, and regular assessment of students' socialization levels – and for parents, including modeling constructive communication, fostering responsible use of digital resources, and continuing emotional intelligence development practices at home.

Keywords: socialization, primary school students, educational environment, social competence, game-based methods, interactive learning.

A PEDAGOGICAL SYSTEM FOR MINIMISING PROFESSIONAL BURNOUT AMONG TEACHERS

Andrii Tsarenko

*Ivan Puluj Lyceum of Lviv City Council,
Ivana Puliuia Str., 16, Lviv, Ukraine, UA–79030
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8187-2155>
e-mail: andrijczarenko@lyceumpuluja.ukr.education*

This article provides a comprehensive substantiation of a pedagogical system for minimising professional burnout among teachers in general secondary education institutions under wartime conditions, growing emotional workload, organisational instability, and accelerated digital transformation of the educational environment. Professional burnout is conceptualised as a multidimensional destructive process that includes emotional exhaustion, depersonalisation, and reduced professional accomplishment, and directly affects teaching quality, the psychological climate of the teaching staff, institutional personnel stability, and student learning outcomes. Based on a theoretical analysis of current national and international sources, the study demonstrates that fragmented anti-stress measures do not provide a lasting effect and therefore should be replaced by a holistic, institutionally embedded prevention system.

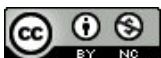
The empirical basis is formed by the results of an author-designed survey of 378 teachers, which revealed a systemic pattern of overload in terms of weekly workload, additional employment, and accompanying professional roles. Generalisation of the obtained data made it possible to specify the risk configuration of professional exhaustion factors and justify a shift toward resource-oriented school management.

The proposed structural-functional model is implemented through the interaction of target, content-procedural, and result-oriented blocks, and its technological basis is defined as the cyclic 3R strategy (Recognize–Reverse–Resilience) combined with the professional resilience framework “7C” (Competence, Confidence, Connection, Character, Contribution, Coping, Control).

The article outlines organisational and pedagogical conditions for effective implementation of the system: reducing administrative and bureaucratic pressure, creating a psychologically safe interaction space, developing partnership-based communication within the school community, ensuring access to psycho-pedagogical support, and regularly monitoring indicators of teachers’ professional well-being. It is shown that implementation of the proposed system can contribute to lower levels of emotional exhaustion and depersonalisation, higher job satisfaction and teacher self-efficacy, improved team interaction within staff, and stronger institutional resilience of educational institutions to crisis challenges.

Keywords: professional burnout, pedagogical system, teacher, general secondary education institution, psycho-pedagogical support, prevention.

© Tsarenko A., 2026



*Матеріали поширюються на умовах міжнародної ліцензії
Creative Commons Attribution Non-Commercial 4.0*

Problem Statement. The professional activity of a contemporary teacher unfolds under conditions of high communication intensity, increasing administrative workload, and a constant need to adapt to educational change. In Ukrainian schools, these challenges are significantly intensified by the realities of full-scale war: security uncertainty, interruptions of the educational process due to air-raid alerts, experiences of loss and forced displacement, as well as the need for daily psycho-emotional support of students. The combination of these factors increases the risk of professional burnout syndrome, negatively affecting teaching quality, teacher motivation, and the psychological climate in schools [18, p. 31; 9, p. 3]. In the practice of general secondary education institutions, support for teachers' psycho-emotional well-being often remains peripheral and is not integrated into strategic school development management [21, p. 262; 8, p. 514].

Analysis of Recent Research and Publications. The problem of teacher professional burnout has received substantial attention in national and international scholarship, particularly in the works of C. Maslach, M. Leiter, W. Schaufeli, J. Sarros, A. Sarros, T. Kristensen, O. Shapira-Lishchinsky, K. Kniffin, O. Shimony, P. Jennings, S. Ahtainen, and other researchers [17, p. 191; 18, p. 31; 20, p. 4; 19, p. 219; 15, p. 193; 23, p. 169; 22, p. 311; 14, p. 66; 24, p. 7; 13, p. 493; 10, p. 12]. Their studies cover the etiology and structure of burnout, psychometric diagnostics, the role of organisational environment, the influence of administrative leadership, and the relationship between teacher professional stress and educational quality. National academic discourse is also represented by studies that highlight methodological foundations of pedagogical research modelling and applied aspects of teacher burnout prevention [2, p. 52; 4, p. 67; 3, p. 118].

Recent publications emphasise a shift from fragmented anti-stress interventions to systemic, multi-component prevention models that integrate risk monitoring, supportive collective practices, and management decisions at the educational institution level [25, p. 240; 21, p. 262; 8, p. 514; 16, p. 276; 12]. In particular, C. Maslach and M. Leiter substantiate the three-dimensional syndrome structure and organisational prerequisites for overcoming it; W. Schaufeli generalises contemporary conceptual boundaries of the phenomenon; T. Kristensen and colleagues propose validated measurement tools; O. Shapira-Lishchinsky (including co-authored work with Z. Rosenblatt) demonstrates the significance of school climate and professional engagement; K. Kniffin and O. Shimony analyse post-pandemic and crisis overload among educators. At the same time, in the context of Ukrainian education, especially under prolonged martial law, the pedagogical system for minimising burnout as an integral model combining diagnostic, managerial, and psycho-pedagogical components remains insufficiently studied [7, p. 84].

Purpose of the Article. The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation and structural presentation of a pedagogical system for minimising teachers' professional burnout, define its components, identify pedagogical conditions for implementation, and specify expected outcomes.

Main Body of the Study. The theoretical and methodological basis for further analysis is the position that teacher professional burnout has a multidimensional nature and manifests through emotional exhaustion, depersonalisation, and reduced professional performance. Generalisation of the JD-R and COR approaches and the Areas of Worklife model (Maslach–Leiter) made it possible to interpret burnout as a consequence of a systemic imbalance between professional environment demands and available support resources, which under martial law and accelerated digitalisation acquires features of chronic stress. Therefore, the focus of the study includes not only individual teacher resilience but also institutional prevention mechanisms structured according to the 3R logic: timely risk recognition, organisational correction of stressogenic factors, and formation of long-term professional resilience.

We define the pedagogical system for minimising teachers' professional burnout as a harmonious unity of management, resources, professional environment, and person-centred communication that support teachers' mental well-being and ensure a high level of professional longevity, mastery, and pedagogical culture [6, p. 57].

The survey covered 378 teachers of general secondary education institutions (for details see [6, p. 57]). Respondents were selected purposefully according to their direct involvement in teaching at general secondary education institutions and willingness to participate voluntarily; the sample included teachers with different weekly workloads, additional employment formats, and accompanying professional roles. The empirical tool was an author-designed questionnaire aimed at clarifying organisational factors of burnout risk rather than reproducing a standardised diagnostic scale. The questionnaire combined closed single-choice and multiple-choice items concerning workload, additional duties, employment format, and perceived organisational pressure. The survey had an exploratory-descriptive nature and is used in this article to identify professional burnout risk configurations rather than to test intervention effects causally. Data analysis was carried out through descriptive statistics, grouping of responses by indicator blocks, comparison of absolute frequencies, and interpretation of combined risk factors in relation to the theoretical model. Therefore, the reported results are interpreted as an analytical basis for designing a pedagogical prevention system, not as experimental confirmation of its effectiveness.

The first group concerns the format of additional employment (Fig. 1).

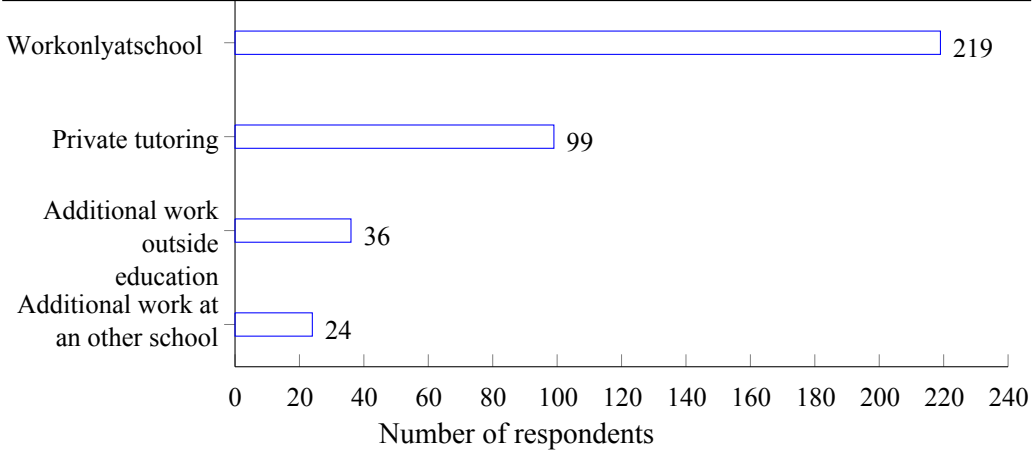


Fig. 1. Distribution of respondents by format of additional employment (N=378)

The second group reflects the type of weekly workload (Fig. 2).

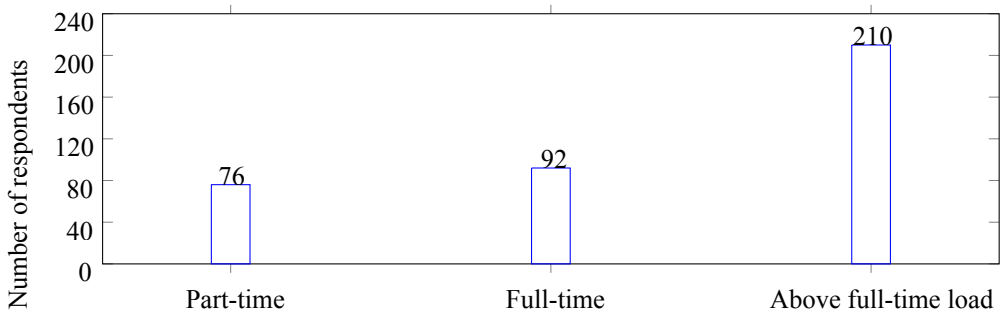


Fig. 2. Distribution of respondents by type of weekly workload (N=378)

The third group describes the volume of accompanying professional roles (Fig. 3).

The obtained results indicate that burnout risk is sustained not only by emotional factors but also by the organisational architecture of work: 210 respondents work above a full-time load, and a substantial share of teachers simultaneously perform several additional roles. In the third group of indicators, multiple choice was used; therefore, the total number of responses exceeds the sample size. Combined with chronic wartime stress, this forms a multidimensional “pressure square” (administrative-bureaucratic, social-status, economic, and security-existential dimensions), which confirms the need for systemic prevention at the level of educational institution management.

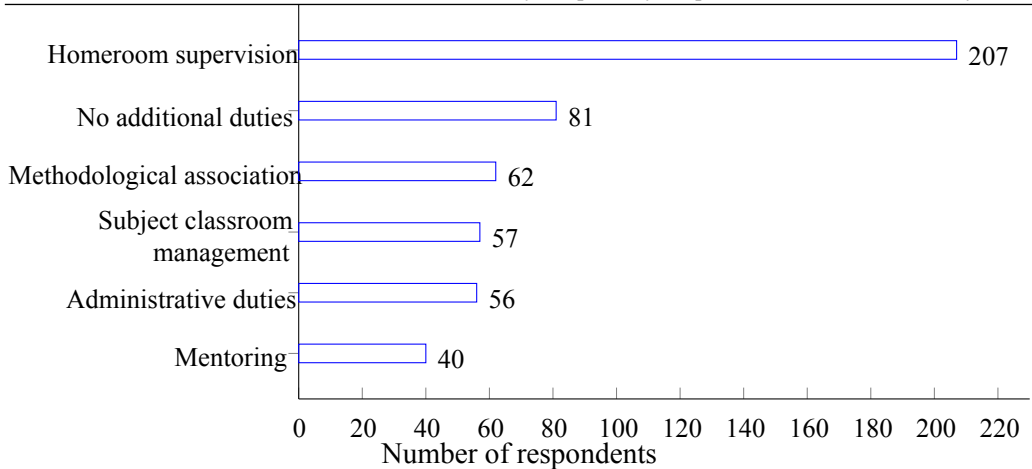


Fig. 3. Most common types of teachers' additional workload (N=378; multiple choice)

The system includes four mutually complementary components.

1. *Target component* involves establishing, within the educational institution, the value of teachers' psychological well-being as a prerequisite for educational quality. At this level, strategic orientations are defined: burnout prevention, stress resilience development, and support for professional identity [13, p. 493; 10, p. 34].

2. *Diagnostic component* covers regular identification of risk indicators (emotional exhaustion, decreased motivation, professional cynicism, overload). For this purpose, it is advisable to use a combination of quantitative and qualitative methods: standardised questionnaires, self-assessment, focus-group interviews, and analysis of organisational working conditions [25, p. 240; 15, p. 193].

3. *Content-procedural component* provides for introducing multilevel support formats: emotional self-regulation training, peer support groups, pedagogical supervision, individual counselling, and micro-courses in time management and digital hygiene. It is fundamentally important that these formats function not as one-time activities but as cyclical practices integrated into the school's annual work plan [16, p. 276; 12].

4. *Result-reflective component* is aimed at tracking the dynamics of teachers' condition and adjusting the programme. Effectiveness criteria may include: reduced emotional exhaustion indicators, higher job satisfaction, increased teacher participation in collegial interaction formats, and staff stabilisation [11, p. 831; 9, p. 11].

Organisational and Pedagogical Conditions for System Implementation. Practical implementation of the model requires creating a managed organisational environment in an educational institution that reduces the intensity of daily stressors and shifts burnout prevention from situational measures to institutional policy. For lyceums and gymnasiums, priority should be given to academic workload regulation, coordination of subject teams, and prevention of excessive competition for learning

outcomes; for primary schools, the emphasis should be placed on emotional support, parent communication protocols, and assistance with inclusive or crisis-sensitive classroom practices; for rural and small schools, the system should additionally include workload sharing, interschool methodological networks, and remote counselling formats. In accordance with the logic of the 3R strategy (Recognize–Reverse–Resilience), four interrelated conditions are distinguished.

Condition 1: neutralising administrative-bureaucratic pressure. At the stage of managerial correction (Reverse), key priorities include regulation of communication, optimisation of document flow, and humanisation of control. Practical mechanisms include appointing a responsible coordinator for teacher well-being, introducing a single official digital channel for service messages, applying the principle of “protected time” for administrative tasks, and conducting reporting audits with elimination of duplicated paper and digital forms. In addition, clear differentiation between pedagogical and auxiliary functions is needed to remove practices that devalue the teacher’s professional role.

Condition 2: ensuring psychological and physical safety under wartime conditions. The model becomes more effective when standardised crisis algorithms are in place (actions during alerts, evacuation, restoration of the learning process after night attacks), alongside adaptive workload regimes and basic technical resilience of the institution (backup power, stable communication). At the Resilience stage, institutional mechanisms for restoring teachers’ resources are crucial: access to psychological support, group formats of professional reflection, and flexible solutions for staff experiencing increased family stress.

Condition 3: forming an ethical communication space and protecting professional dignity. This involves formalising the “right to disconnect”, introducing transparent protocols for administrative mediation of conflicts with parents, and implementing anti-mobbing mechanisms within staff teams. An important element is restoring classroom manageability through clear disciplinary procedures that simultaneously protect students’ right to a safe learning environment and teachers’ right to professional safety.

Condition 4: ensuring organisational fairness and motivational balance. Even with limited external financial resources, school administration can reduce burnout risks through transparent workload distribution rules, open criteria for material incentives, prohibition of hidden teacher “self-financing” of the educational process, and recognition of the full scope of professional labour (including extracurricular activities) in managerial regulations. These measures should be fixed in the annual school work plan, internal quality assurance procedures, meeting minutes, and professional development plans, which makes the system observable and accountable.

Levels of Pedagogical System Implementation. An important structural feature of the proposed model is its multilevel architecture, which aligns with the socio-ecological logic of analysing teachers’ professional well-being. In this approach,

burnout prevention is interpreted not as a local intervention but as a coordinated system of actions across four hierarchically interconnected levels of educational space.

Micro level (individual) is focused on teacher personal resilience: development of self-regulation skills, stress management, restoration of psycho-emotional resources, and support of professional self-worth.

Meso level (institutional) is the key operational contour of the model, where school administration ensures changes in organisational culture, communication practices, and work regimes, thereby shaping a school environment that reduces the impact of chronic stressors.

Exo level (intersubjective interaction with the community) covers communication with parents, local community members, and professional networks; at this level, it is important to establish constructive interaction boundaries and support partnership collaboration formats that minimise external social pressure on teachers.

Macro level (socio-normative) reflects the influence of state educational policy, regulatory frameworks, and cultural attitudes toward the teacher's role. Although the institution's direct managerial influence is limited here, the system provides for advocacy of the teaching staff's interests and internal mechanisms to neutralise destructive consequences of the "culture of professional self-sacrifice".

Hence, practical recommendations by levels of influence are as follows: at the *micro level* – teacher self-regulation, recovery planning, and access to individual counselling; at the *meso level* – institutionalisation of psychological safety policies, workload audits, and collegial supervision within the school; at the *exo level* – partnership rules with parents, involvement of the founder, local support programmes, and professional development resources; at the *macro level* – alignment of local practices with state policy on teacher labour protection, reporting deregulation, and development of a service-oriented management model in education.

System effectiveness is ensured through compliance with pedagogical conditions: (a) consistent administrative support and a non-directive management style; (b) development of a culture of partnership communication within staff; (c) availability of psychological support, including crisis assistance under wartime conditions; (d) variability of professional development formats; (e) regular feedback and programme adjustment based on monitoring results.

Thus, the pedagogical system for burnout minimisation should be viewed not as an additional service but as an integral part of the internal quality assurance system in education. Its implementation contributes not only to preserving teachers' professional resources but also to increasing educational institutions' resilience to crisis challenges. The generalised logic of relationships between model blocks is presented in Fig. 4.

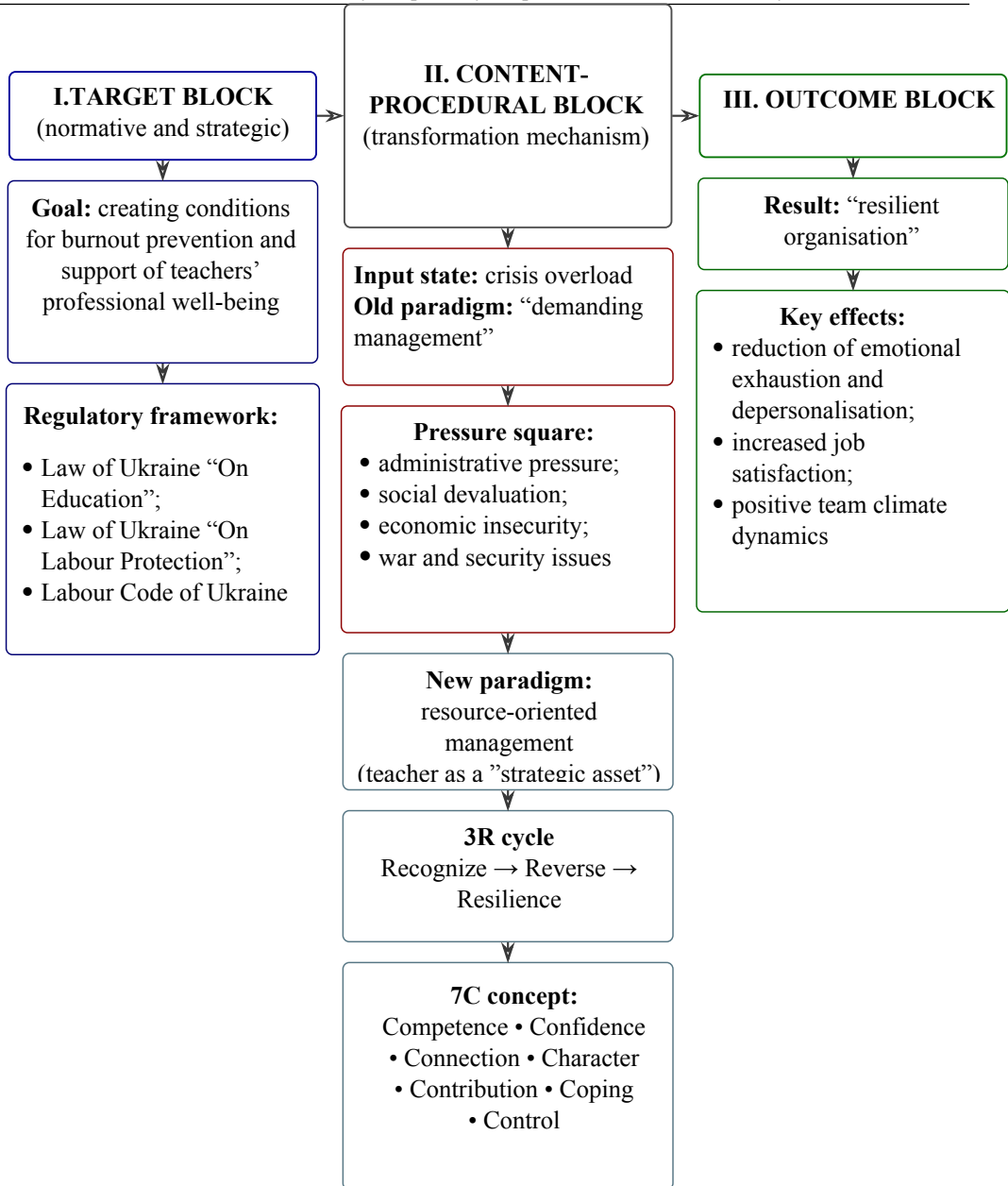


Fig. 4. Structural-functional model for implementing the pedagogical system of minimising teachers' professional burnout

Conclusions and Prospects for Further Research. Generalisation of theoretical provisions made it possible to define the pedagogical system for

minimising teachers' professional burnout as a multi-component model that combines goals, diagnostics, support technologies, and reflective evaluation of results. The empirical survey specified the main organisational risk indicators and confirmed the need for resource-oriented school management. It is substantiated that system effectiveness depends on institutional consolidation at the educational institution level, interdisciplinary interaction, and continuity of teacher support. Prospects for further research include empirical approbation of the proposed model, comparison of its effectiveness in urban and rural schools, and development of digital tools for long-term monitoring of teachers' professional well-being.

1. Ковальчук І. Економічна депривація науково-педагогічних працівників як фактор їх професійної діяльності. 2024. URL: <http://rep.btsau.edu.ua/handle/BNAU/11015>

2. Ковальчук Л. Моделювання науково-педагогічних досліджень : навч. посібник. Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2020. ISBN: 978-617-10-0588-4

3. Ковтун Н., Кін О. Проблема професійного вигорання педагогів в умовах воєнного стану. 2025. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18403>

4. Кононенко О. Професійне вигорання у педагогів: сутність, ознаки, профілактика. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2020. DOI: 10.31812/psychology.v0i10.3920. URL: <https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/article/view/3920>

5. Сідельнікова В. Роль емоційної стійкості та вольової саморегуляції вчителя у запобіганні синдрому професійного вигорання в умовах дистанційного навчання. Golden Quill Publishing; Center for financial-economic research; International Center of Social Sciences and Humanities. 2025. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/20566>

6. Царенко А. Вигорання вчителів закладів загальної середньої освіти в умовах професійного середовища. Магістерська робота. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2025.

7. Царенко А. Професійне вигорання викладачів закладів вищої освіти: проблеми та шляхи подолання. Актуальні проблеми освіти в Україні : матеріали XXV Всеукр. студ. наук. конф. м. Львів, 14 травня 2025 р. Львів, 2025.

8. Adeoye M. et al. Organizational Behavior and its Impact on Teacher Burnout in Public Secondary Schools. JPI. Jurnal Pendidikan Indonesia. 2023. P. 511–518. DOI: 10.23887/jpiundiksha.v12i3.66845. URL: <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JPI/article/view/66845>

9. Agyapong B. et al. Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. No. 17. P. 10706. ISSN: 1660-4601. DOI: 10.3390/ijerph191710706. URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/17/10706>

10. *Ahtainen R.* et al. (Eds.). *Leadership in Educational Contexts in Finland: Theoretical and Empirical Perspectives*. Educational Governance Research. Cham: Springer International Publishing. 2024. Vol. 23. URL: <https://link.springer.com/10.1007/978-3-031-37604-7>

11. *Einav M.* et al. Teachers' Burnout – The Role of Social Support, Gratitude, Hope, Entitlement and Loneliness. *International Journal of Applied Positive Psychology*. 2024. P. 827–849. DOI: 10.1007/s41042-024-00154-5

12. European School Education Platform. Preventing teacher burnout: mental health and workplace well being. 2023. URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/preventing-teacher-burnout-mental-health-and-workplace-well-being>

13. *Jennings P., Greenberg M.* The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*. 2009. P. 491–525. URL: <http://www.jstor.org/stable/40071173>

14. *Kniffin K.* et al. COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action. *American Psychologist*. 2021. Place: US. P. 63–77. DOI: 10.1037/amp0000716

15. *Kristensen T.* et al. The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress – WORK STRESS*. No. 19. 2005. P. 192–207. DOI: 10.1080/02678370500297720

16. *Kruse S., Edge K.* Is it just me? The organizational implications of individual and collective burnout in schools. *Journal of Educational Administration* 2023. P. 272–286. DOI: 10.1108/JEA-10-2022-0187

17. *Maslach C., Jackson S., Leiter M.* The Maslach Burnout Inventory Manual. *Evaluating Stress: A Book of Resources*. Vol. 3. Journal Abbreviation: *Evaluating Stress: A Book of Resources*. 1997. P. 191–218.

18. *Maslach C., Leiter M.* The burnout challenge: managing people's relationships with their jobs. Cambridge (Mass.). London : Harvard university press, 2022. ISBN: 978-0-674-25101-4

19. *Sarros J., Sarros A.* Predictors of teacher burnout. *Journal of Educational Administration*. 1987. P. 216–230. DOI: 10.1108/eb009933

20. *Schaufeli W., Desart S., De Witte H.* Burnout Assessment Tool (BAT)–Development, Validity, and Reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. P. 9495. DOI: 10.3390/ijerph17249495. URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/24/9495>

21. *Schildkamp K.* Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*. 2019. DOI: 10.1080/00131881.2019.1625716

22. *Shapira-Lishchinsky O.* Teachers' withdrawal behaviors: integrating theory and findings. *Journal of Educational Administration*. 2012. P. 307–326. DOI: 10.1108/09578231211223329. URL: <http://www.emerald.com/jea/article/50/3/307-326/432823>

23. *Shapira-Lishchinsky O., Rosenblatt Z.* School ethical climate and teachers voluntary absence. *Journal of Educational Administration*. 2010. P. 164–181. DOI: 10.1108/09578231011027833. URL: <http://www.emerald.com/jea/article/48/2/164-181/194066>

24. *Shimony O. et al.* Understanding the factors affecting teachers' burnout during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *PLOS ONE*. 2022. DOI: 10.1371/journal.pone.0279383

25. *Shoman Y., Hostettler R., Canu I.* Psychometric validity of the Shirom-Melamed Burnout Measure and the Burnout Assessment Tool: a systematic review. *Archives of Industrial Hygiene and Toxicology*. 2023. P. 238–245. DOI: 10.2478/aiht-2023-74-3769. URL: <https://www.sciendo.com/article/10.2478/aiht-2023-74-3769>

References

1. Kovalchuk, I. (2024). Ekonomichna deprivatsiia naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv yak faktor yikh profesiinnoi diialnosti [The economic deprivation of academic and teaching staff as a factor in their professional activities]. Retrieved from <http://rep.btsau.edu.ua/handle/BNAU/11015> [in Ukrainian].

2. Kovalchuk, L. (2020). Modeliuvannia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen: navch. posibnyk (1st ed.) [Modelling of scientific and educational research]. Vyd. tsentr LNU im. Ivana Franka [in Ukrainian].

3. Kovtun, N., & Kin, O. (2025). Problema profesiinoho vyhorannia pedahohiv v umovakh voiennohostanu [The problem of teacher burnout under martial law]. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18403> [in Ukrainian].

4. Kononenko, O. (2020). Profesiine vyhorannia u pedahohiv: sutnist, oznaky, profilaktyka [Teacher burnout: nature, signs, and prevention]. *Aktualni problemy psykholohii v zakladakh osvity*. <https://doi.org/10.31812/psychology.v0i10.3920> [in Ukrainian].

5. Sidelnikova, V. (2025). Rol emotsiinoi stiikosti ta volovoї samorehuliatsii vchytelia u zapobihanni syndromu profesiinoho vyhorannia v umovakh dystantsiinoho navchannia [The role of emotional resilience and volitional self-regulation in teachers in preventing professional burnout syndrome in the context of distance learning]. Golden Quill Publishing. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/20566> [in Ukrainian].

6. Tsarenko, A. (2025). Vyhorannia vchyteliv zakladiv zahalnoi serednoi osvity v umovakh profesiinoho seredovyscha (Master's thesis) [Burnout among teachers in general secondary education institutions within the professional environment]. Ivan Franko National University of Lviv [in Ukrainian].

7. Tsarenko, A. (2025). Profesiine vyhorannia vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity: problemy ta shliakhy podolannia [Professional burnout among higher education lecturers: problems and ways to overcome them]. *Aktualni problemy osvity v Ukraini: materialy XXV Vseukr. stud. nauk. konf.*, 7–8. Lviv [in Ukrainian].

8. Adeoye, M. et al. (2023). Organizational Behavior and its Impact on Teacher Burnout in Public Secondary Schools. *JPI. Jurnal Pendidikan Indonesia*, 12(3), 511–518. <https://doi.org/10.23887/jpiundiksha.v12i3.66845> [in English].

9. Agyapong, B. et al. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706> [in English].

10. Ahtiainen, R. et al. (Eds.). (2024). Leadership in Educational Contexts in Finland: Theoretical and Empirical Perspectives (Vol. 23). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7> [in English].

11. Einav, M. et al. (2024). Teachers' Burnout – The Role of Social Support, Gratitude, Hope, Entitlement and Loneliness. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9(2), 827–849. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00154-5> [in English].

12. European School Education Platform. (2023). Preventing teacher burnout: mental health and workplace well-being. Retrieved from <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/preventing-teacher-burnout-mental-health-and-workplace-well-being> [in English].

13. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525 [in English].

14. Kniffin, K. M. et al. (2021). COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action. *American Psychologist*, 76(1), 63–77. <https://doi.org/10.1037/amp0000716> [in English].

15. Kristensen, T. S. et al. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, 19(3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720> [in English].

16. Kruse, S. D., & Edge, K. (2023). Is it just me? The organizational implications of individual and collective burnout in schools. *Journal of Educational Administration*, 61(3), 272–286. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2022-0187> [in English].

17. Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In *Evaluating Stress: A Book of Resources*, 3, 191–218 [in English].

18. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2022). The burnout challenge: Managing people's relationships with their jobs. Harvard University Press [in English].

19. Sarros, J. C., & Sarros, A. M. (1987). Predictors of teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 25(2), 216–230. <https://doi.org/10.1108/eb009933> [in English].

20. Schaufeli, W. B., Desart, S., & De Witte, H. (2020). Burnout Assessment Tool (BAT)–Development, Validity, and Reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495> [in English].

21. Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716> [in English].

22. Shapira-Lishchinsky, O. (2012). Teachers' withdrawal behaviors: Integrating theory and findings. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 307–326. <https://doi.org/10.1108/09578231211223329> [in English].

23. Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2010). School ethical climate and teachers' voluntary absence. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 164–181. <https://doi.org/10.1108/09578231011027833> [in English].

24. Shimony, O. et al. (2022). Understanding the factors affecting teachers' burnout during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *PLOS ONE*, 17(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279383> [in English].

25. Shoman, Y., Hostettler, R., & Canu, I. (2023). Psychometric validity of the Shirom-Melamed Burnout Measure and the Burnout Assessment Tool: A systematic review. *Archives of Industrial Hygiene and Toxicology*, 74(4), 238–245. <https://doi.org/10.2478/aiht-2023-74-3769> [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 01.04.2026

доопрацьована 30.04.2026

прийнята до друку 29.05.2026

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА МІНІМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ

Андрій Царенко

Ліцей ім. Івана Пулюя Львівської міської ради,
вул. Івана Пулюя, 16, Львів, Україна, UA–79030
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8187-2155>
e-mail: andrijczarenko@lyceumpulujia.ukr.education

Комплексно обґрунтовано педагогічну систему мінімізації професійного вигорання вчителів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стресу, зростання емоційного навантаження, організаційної нестабільності та прискореної цифрової трансформації шкільних практик. Професійне вигорання концептуалізовано як багатовимірний деструктивний процес, що охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень і має прямі наслідки для якості викладання, психологічної безпеки педагогічного колективу, організаційної стійкості та навчальних результатів здобувачів освіти. На основі критичного огляду сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень доведено, що фрагментарні антистресові інтервенції є недостатніми й мають бути замінені цілісною інституційно вбудованою системою профілактики, інтегрованою у шкільне управління та щоденну професійну взаємодію.

Емпіричну основу моделі становлять результати авторського опитування 378 учителів. Дані засвідчили системний характер перевантаження, пов'язаного зі структурою тижневого навантаження, додатковою зайнятістю та множинністю супровідних професійних ролей. Узагальнення отриманих результатів дало змогу ідентифікувати стійку конфігурацію чинників ризику вигорання та обґрунтувати перехід до ресурсно-орієнтованого управління школою. Запропонована структурно-функціональна модель поєднує три взаємопов'язані блоки (цільовий, змістово-процесуальний і результативний), а її логіка реалізації спирається на циклічну стратегію 3R (Recognize–Reverse–Resilience) у поєднанні з концепцією професійної стійкості “7C” (Competence, Confidence, Connection, Character, Contribution, Coping, Control).

Визначено основні організаційно-педагогічні умови результативного впровадження системи: зниження адміністративно-бюрократичного тиску, створення психологічно безпечного професійного середовища, розвиток партнерської комунікації у шкільних спільнотах, забезпечення доступу до психолого-педагогічної підтримки та регулярний моніторинг показників професійного добробуту педагогів. Очікуваними ефектами є зниження рівня емоційного виснаження і деперсоналізації, підвищення задоволеності працею та професійної самоефективності, посилення колегіальної взаємодії й підвищення інституційної стійкості шкіл у кризових умовах. Обґрунтовано, що профілактику вигорання варто розглядати не як факультативний сервіс, а як базовий елемент внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Ключові слова: професійне вигорання, педагогічна система, вчитель, заклад загальної середньої освіти, психолого-педагогічна підтримка, профілактика.

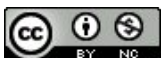
ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТРАВМОІНФОРМОВАНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Ольга Столярик

*Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1105-2861>
e-mail: olgastolarik4@gmail.com*

Обґрунтовано доцільність впровадження інтерактивних методів навчання у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи крізь призму травмоінформованого підходу (ТПП). На основі аналізу наукової літератури виявлено стійку суперечність між декларативним рівнем підготовки (теоретичною обізнаністю студентів про генезис та механізми травми) та операційною готовністю майбутніх фахівців діяти в умовах травматичної реальності. Ефективним методологічним каркасом для подолання цього розриву слугує цикл емпіричного навчання Д. Колба. Обґрунтовано, що поетапна трансформація суб'єктивного досвіду студента – від безпосереднього занурення у контрольовану кризову ситуацію до критичної рефлексії та абстрактної концептуалізації – дає можливість перетворити теоретичні знання про травму на стійку професійну оптику, яка дає змогу впроваджувати безпечні практики у соціальній сфері. Деталізовано кожен етап циклу Колба (конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація, активне експериментування) з огляду на потребу у формуванні травмоінформованих компетентностей майбутніх соціальних працівників. Презентовано алгоритм впровадження авторського інтерактивного кейс-методу “Травмоінформована відповідь”, що демонструє механізми професійного “контейнування” та запобігання вторинній травматизації здобувачів освіти, побудований на основі циклу емпіричного навчання. Продемонстровано, що його застосування сприяє розвитку професійної рефлексії, саморегуляції та здатності до “контейнування” емоцій, а також запобігає вторинній травматизації здобувачів освіти. Зроблено висновок, що інтерактивні методи навчання забезпечують перехід від репродуктивного засвоєння знань до рефлексивного процесу формування травмоінформованих компетентностей, розвитку професійної рефлексії, саморегуляції та стійкості соціальних працівників.

Ключові слова: травмоінформований підхід, соціальна робота, інтерактивні методи навчання, цикл Д. Колба, професійна підготовка, вторинна травматизація, стійкість.



Постановка проблеми. Сучасний соціокультурний контекст України, зумовлений тривалою військовою агресією, масштабною внутрішньою міграцією та соціальною нестабільністю, спричинив різке зростання кількості осіб, які мають досвід складних травмувальних подій. За таких умов традиційні моделі соціальної роботи є недостатньо ефективними. Виникає гостра потреба у впровадженні травмоінформованого підходу, який зміщує фокус із симптомів поведінки на розуміння глибинних причин травматичного досвіду.

Попри очевидну значущість травмоінформованої практики для сучасної системи соціального захисту України, у вищій педагогічній школі простежується суперечність між декларативним рівнем підготовки (вивчення теорій травми) майбутніх фахівців з соціальної роботи та операційним рівнем (здатність діяти в ситуації травмувальних обставин). Проблема полягає у переході від “знаннєвої” парадигми до “діяльнєвої”, де знання про травму мають трансформуватися у конкретні навички етичної та безпечної взаємодії з клієнтами.

Формування навичок травмоінформованої роботи у майбутніх фахівців соціальної сфери потребує переосмислення дидактичних підходів у вищій школі, оскільки травмоінформованість – це не лише сума знань, а й специфічна професійна оптика та набір етичних установок, тому процес їхнього засвоєння має відбуватися на перетині когнітивного, емоційного та поведінкового рівнів. Традиційна лекційно-семінарська система навчання часто неспроможна підготувати майбутнього соціального працівника до складних динамічних процесів, що виникають під час взаємодії з травмованою особистістю, а формальний підхід до навчання створює ілюзію компетентності, що в реальній практиці може призвести до ненавмисної ретравматизації вразливих груп населення через невміння розпізнавати тригери та ознаки вторинного стресу. Це потребує переходу від класичної трансляції знань до створення інтерактивного освітнього простору, який би за своєю структурою відповідав філософії та принципам травмоінформованого підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасного наукового дискурсу свідчить, що впровадження травмоінформованого підходу (далі в тексті – ТП) у вищу освіту з соціальної роботи вийшло за межі простого опанування клінічних навичок. Сучасна академічна спільнота, зокрема Дж. Е. Сандерс, Дж. П. Мерскай, Дж. Топінез та Л. Брітц, розглядає ТП у навчальному процесі як комплексну стратегію, що має подвійне навантаження – підготовку компетентного фахівця, здатного працювати із клієнтами, що зазнали травмувального досвіду, та створення безпечного освітнього середовища, яке захистить здобувача вищої освіти від вікарної травми. Головним аспектом їхніх досліджень можна вважати твердження про те, що освітні програми не повинні ставати джерелом ретравматизації для студентів та викладачів. Дослідники наголошують на впровадженні специфічних методів викладання матеріалу із потенційно травмувальним змістом, оскільки належна освіта щодо травми мінімізує ризик неправильного тлумачення стратегій подолання стресу у майбутніх клієнтів [16; 18].

Важливий внесок у розуміння інтеграції травмоінформованого підходу в освітнє середовище зробили Дж. Кавенер та С. Лонбей. Їхній якісний аналіз досвіду викладачів і студентів доводить, що ТПП має бути інтегрований безпосередньо у методологію викладання. Це допомагає не лише покращити підготовку студентів, а й забезпечити їхнє психосоціальне благополуччя, захищаючи від вторинної травматизації ще на етапі навчання [10]. Натомість дослідники Дж. Карелло та Л. Батлер заохочують освітян до моделювання етичної взаємодії. Згідно з їхньою позицією, студенти мають прожити принципи ТПП, у стосунках із викладачами, оскільки таке моделювання ефективніше для засвоєння ТПП, ніж суто теоретичне вивчення концепцій [9].

Ця ідея розвивається у працях щодо польової освіти, відтак Л. Левіс та колеги стверджують, що ТПП має стати універсальним превентивним заходом під час польової практики. Тільки відчувши “атмосферу” травмоінформованості в освітньому та практичному середовищі, студент зможе ефективно транслювати ці цінності у майбутній професійній діяльності [14].

До важливих аспектів розбудови травмоінформованих підходів у системі соціальної підтримки варто віднести питання інклюзивності. Як зазначають Г. Айм та Л. Е. Свон, побудова інклюзивних сервісів вимагає від майбутніх фахівців системного переосмислення взаємодії, де кожен аспект сервісу – від фізичного простору до стилю комунікації – працює на зниження тривоги. Для професійної освіти це означає необхідність використання інтерактивних симуляцій, які б дали змогу студентам відпрацювати навички адаптації ТПП-принципів до потреб представників соціально вразливих груп [11].

Ефективність формування травмоінформованих умінь та навичок прямо залежить від активної ролі суб'єкта навчання. У контексті андрагогіки та сучасної педагогіки вищої школи найбільш релевантним для цієї мети є цикл *емпіричного навчання на основі досвіду* Д. Колба. Цикл, або ж, як сам автор його називає, модель, передбачає, що трансформація студента у компетентного фахівця відбувається через цикл, який містить такі етапи: “конкретний (безпосередній досвід), рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація, активне експериментування” [12; 13]. Саме інтерактивні методи навчання дають змогу цілеспрямовано використати безпосередній досвід тих, хто навчається, у безпечному аудиторному середовищі.

У контексті професійної підготовки соціальних працівників це означає, що студент має не просто почути про “безпеку” чи “тригери”, а прожити їх у симульованих ситуаціях. Цей підхід тісно корелює із конструктивізмом Ж. Піаже (1976), який стверджує, що студенти активно конструюють власну модель світу через взаємодію з ним [17]. Ми поділяємо погляд інших авторів цього підходу [7] про те, що у травмоінформованій освіті є особливо актуальним – майбутній фахівець будує нові когнітивні структури, інтегруючи складний емоційний досвід у професійну схему дій.

Важливим доповненням до розуміння травмокомпетентності може слугувати підхід К. Адамсон, яка акцентує увагу на системних викликах освіти з соціальної роботи. Авторка зазначає, що стресостійкість фахівця формується не лише через опанування технік допомоги, а й через усвідомлення організаційного контексту та готовність до критичних інцидентів у професійній практиці [6]. Це актуалізує впровадження в навчальний процес методів кейс-стаді та організаційних інтерактивних симуляцій, які дають студентам можливість відпрацювати навички самозбереження та професійної навігації в умовах високого системного тиску.

Що стосується вітчизняного наукового дискурсу, то в ньому наявні поодинокі дослідження, які обґрунтовують необхідність впровадження травмоінформованих підходів в освіту з соціальної роботи, однак обмаль публікацій, які характеризують педагогічні умови формування у майбутніх фахівців соціальної роботи травмоінформованих компетентностей. Наразі О. Столярик та Т. Семигіна доводять доцільність інтеграції підходів, орієнтованих на травму, для підготовки соціальних працівників та визначають загальні напрями розвитку професійної освіти [3–5]. Інші дослідниці – І. Марченко, О. Ташкінова, Л. Пономарьова, О. Роговська – окреслюють стратегії та практичні аспекти того, як викладати в університеті, використовуючи травмочутливі технології [1]. Натомість А. Руднева та Ю. Мальована аналізують специфіку роботи вже практикуючих соціальних працівників, які займаються подоланням травмувальних наслідків війни у клієнтів [2]. Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри теоретичне опрацювання принципів травмоінформованості, питання інтеграції інтерактивних технологій у підготовку соціальних працівників до діяльності в умовах травматичної реальності залишається відкритим.

Формулювання цілей статті. Мета роботи полягає в тому, щоб розкрити потенціал інтерактивних методів, заснованих на циклі емпіричного навчання Колба, у формуванні травмоінформованих компетентностей соціальних працівників та представити алгоритм впровадження авторського кейс-методу як інструменту розвитку навичок професійного самозахисту і роботи з травмою.

З огляду на поставлену мету визначено такі завдання:

- схарактеризувати дидактичні можливості інтерактивних методів у формуванні травмоінформованої компетентності;
- структуровано розкрити застосування циклу емпіричного навчання Колба у підготовці майбутніх соціальних працівників через інтерактивні освітні практики;
- презентувати алгоритм впровадження авторського кейс-методу на основі циклу емпіричного навчання Колба як інструменту розвитку умінь та навичок професійного самозахисту і роботи з травмою.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні теоретичних і емпіричних підходів. Використано методи аналізу й узагальнення наукової

літератури (Google Scholar, 1976–2025) для визначення теоретичних засад травмоінформованої соціальної роботи та інтерактивного навчання; метод педагогічного проєктування – для розроблення авторського кейс-методу на основі циклу емпіричного навчання Колба; елементи педагогічного експерименту (апробації) – для його впровадження в освітній процес підготовки магістрів соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу. У контексті травмоінформованого підходу знання, уміння та навички не можуть бути лише репродуктивними – їх набувають завдяки трансформації досвіду, де студент одночасно є суб'єктом пізнання та емоційного впливу [15; 18]. Однак, як засвідчує проведений аналіз наукової літератури [9; 10; 14; 16], традиційна академічна модель освіти з соціальної роботи, яка побудована на ієрархії та директивному викладанні, входить у когнітивний дисонанс із філософією травмоінформованості.

Неможливо підготувати фахівця до партнерської взаємодії з клієнтом, перебуваючи в умовах освітнього авторитаризму. Інтерактивні методи (фасилітовані дискусії, ігри, рефлексивні групи, симуляції, активні вправи тощо) долають цей розрив, створюючи простір, де суб'єкт-суб'єктні стосунки стають не декларативними, а повсякденним досвідом студента. Користь такого підходу ґрунтується на тому, що атмосфера безпеки, поваги до кордонів та співпраці в аудиторії інтерналізується майбутнім фахівцем як єдиний можливий професійний стандарт. Інтерація тут є безпечним моделюванням соціальної дійсності, де помилка студента стає ресурсом для зростання, а не приводом для сорому. Вивчення досвіду професійної підготовки фахівців із соціальної роботи [7–11] свідчить, що інтерактивні методи виконують функцію професійного “контейнера”, забезпечуючи безпечне та контрольоване опрацювання теми травми. Завдяки інтерактивній взаємодії навчальна аудиторія трансформується у середовище підтримки, у якому здобувачі освіти набувають не лише інструментальних навичок, а й розвивають професійну ідентичність та готовність до роботи з травматичним досвідом.

Плануючи навчання для соціальних працівників, доцільно взяти до уваги, що спільні інтерактивні симуляції для студентів соціальної роботи не лише покращують комунікативні компетентності, а й дають змогу майбутнім фахівцям усвідомити специфіку професійних ролей у кризових ситуаціях. При цьому досвід, отриманий під час інтерації, варто розцінювати як потужний тригер для глибокого навчання, проте він вимагає обов'язкового рефлексивного дебрифінгу для запобігання стресу самих студентів [15]. Звісно ж, разової симуляції недостатньо, адже навчання має бути системним, з поступовим ускладненням.

Також потрібно взяти до уваги процеси цифрової трансформації вищої освіти. Так, Д. Алгар пропонує використання інтерактивних відеонаративів як травмоінформованого педагогічного інструменту. На думку авторки, інтерактивні відеоінструменти є ефективними незалежно від формату навчання

(онлайн чи офлайн), оскільки вони забезпечують емоційний зв'язок, якого часто бракує у цифровому просторі. У ситуації спільної травматичної реальності такі методи перетворюють освітній процес на простір колективної стійкості – студенти не просто вивчають ТП як зовнішній об'єкт, а й опановують його через власну вразливість і професійне зростання [8].

Методологічним каркасом для обґрунтування ролі інтеракції у набутті та розвитку травмоінформованої компетентності соціальних працівників може слугувати *цикл емпіричного навчання на основі досвіду Д. Колба (інші авторські назви – теорія емпіричного навчання або модель Д. Колба)* [12; 13]. Використання інтерактивних методів дає можливість не просто ілюструвати теорію, а й створювати контрольований освітній простір, де кожен етап циклу Колба наповнюється специфічним травмоінформованим змістом. Розглянемо ці цикли детальніше.

Етап 1 циклу Колба – конкретний досвід. На початковому етапі циклу Колба навчання ініціюється через занурення у професійне середовище. Використання професійних симуляцій допомагає вийти за межі когнітивного сприйняття тексту і задіяти лімбічну систему мозку студента. Це принципово важливо, оскільки травмоінформована компетентність потребує від фахівця здатності зберігати “вікно толерантності” в умовах інтенсивного афекту клієнта. Глибина цього етапу забезпечується низкою дидактичних прийомів: створенням “безпечного дискомфорту”, вісцеральним навчанням, етичною дистанцією. Розглянемо кожен із них окремо.

1. *Створення “безпечного дискомфорту”.* Симуляція гострої реакції на стрес у здобувача вищої освіти генерує контрольовану емоційну напругу. Цей стан слугує нейробіологічним пусковим механізмом, що формує емпатійний відгук, який неможливо досягти в межах лекційного викладу матеріалу.

2. *Вісцеральне навчання.* Студент не просто дізнається про ознаки травми, а й вчиться розпізнавати їх на довербальному рівні – через тон голосу, мікроміміку чи заціпеніння клієнта. Як зазначають Дж. Карелло та Л. Д. Батлер, таке занурення допомагає студенту прожити принципи безпеки та передбачуваності “зсередини” ситуації [9].

3. *Етична дистанція.* Застосування інтерактивних методів створює ефект присутності, однак зберігає необхідну дистанцію для збереження особистісних кордонів. Це допомагає майбутньому фахівцю стикнутися з чужою травмувальною реальністю, не стаючи її жертвою, що є фундаментом професійної стійкості.

Отже, конкретний досвід у межах навчальної аудиторії є чинником формування емоційного інтелекту. Студент отримує можливість зробити помилку, відчути її наслідки в інтеракції та миттєво скоригувати власну поведінку, що закладає основу для формування компетентностей, необхідних для роботи з клієнтами із травмувальним досвідом у реальному житті.

Етап 2 циклу Колба – рефлексивне спостереження. На другій стадії циклу фокус навчання зміщується з зовнішньої дії на внутрішні процеси майбутнього фахівця. Рефлексивне спостереження в травмоінформованій освіті

виконує роль когнітивного фільтра, який дає змогу переробити інтенсивний емоційний досвід, отриманий під час симуляції, у структуроване професійне знання. Глибина цього етапу реалізується через такі прийоми, як:

1. *Травмоінформований дебрифінг*. Цей прийом дає студентам можливість вербалізувати свої переживання. Головна мета полягає у відокремленні власного “Я” від “Я” потенційного клієнта, що запобігає так званому емоційному зараженню, яке є першопричиною вторинної травматизації.

2. *Ідентифікація професійних реакцій*. Шляхом рефлексії студенти аналізують свої автоматизовані поведінкові реакції – несвідомі патерни поведінки, що виникають у відповідь на травму у клієнта, наприклад, надмірна опіка або, навпаки, емоційне відсторонення. Як вважає С. Адамсон, усвідомлення власних тригерів у безпечному освітньому середовищі сприяє збереженню професійної позиції в реальних критичних ситуаціях [6].

3. *Навчання через спостереження*. Аналіз дій інших студентів і викладача розширює уявлення про можливі стратегії реагування на ситуацію та сприяє засвоєнню різних моделей травмоінформованої практики.

4. *Формування рефлексивної стійкості*. Систематичне використання рефлексивних практик сприяє розвитку навичок самоспостереження і саморегуляції як складових професійної стійкості. Ця стадія трансформує потенційно травматичний досвід симуляції в безпечний об’єкт для аналізу. Без цього етапу інтерактивне навчання ризикує стати джерелом стресу, а з ним стає інструментом розвитку професійної свідомості, де кожна емоцію клієнта сприймають не як загрозу, а як інформацію для надання допомоги.

Етап 3 циклу Колба – абстрактна концептуалізація. На третій стадії циклу відбувається узагальнення досвіду та його структурування у вигляді професійних знань і смислових структур. У травмоінформованій підготовці цей етап забезпечує перехід від індивідуального переживання до усвідомлення закономірностей професійної діяльності. Його реалізація відбувається через дидактичні прийоми, до яких належать:

1. *Конструктивістська асиміляція* (узагальнення та переосмислення досвіду). Здобувачі освіти аналізують власні дії та допущені помилки, співвідносячи їх із професійними принципами. Це сприяє корекції попередніх уявлень і формуванню більш адекватних моделей взаємодії з клієнтом. Наприклад, якщо студент намагався домінувати в розмові, на етапі концептуалізації він усвідомлює це як порушення принципу співпраці у роботі з клієнтами та самостійно формулює нове правило взаємодії.

2. *Трансформація досвіду в ТПП-принципи*. Досвід відчуття безпеки або пережитої кризи під час вправ перекладається мовою фундаментальних стандартів ТПП. Студенти інтегрують свої спостереження з п’ятьма стовпами ТПП: *безпека* (фізична та емоційна), *довіра* (прозорість дій), *вибір* (надання клієнту контролю), *співпраця* (вирівнювання владної дистанції), *розширення можливостей* (фокус на ресурсах) [4; 5].

3. *Педагогічна фасилітація*. Викладач організовує процес осмислення через постановку запитань, аналіз кейсів і стимулювання обговорення, спрямовуючи студентів до самостійного формулювання висновків і узагальнень. На цьому етапі варто використовувати інтерактивні кейси, де студенти мають можливість концептуалізувати складні випадки, застосовуючи теоретичні знання про травму для пояснення деструктивної поведінки клієнта. Це стадія формування професійної мови та етичного компаса у майбутнього фахівця. Саме такий підхід допомагає студентам формувати дослідницькі та практичні компетентності, запобігаючи поверхневому застосуванню ТПП-технік без розуміння їхньої суті.

Етап 4 циклу Колба – активне експериментування. Четверта стадія циклу передбачає трансформацію теоретичних знань у практичні уміння та навички через їх застосування під час навчання. На цьому етапі інтерактивні методи виконують функцію безпечного освітнього середовища, у якому здобувачі освіти мають змогу перевіряти й удосконалювати власні професійні стратегії. Для реалізації цього етапу можна використовувати такі прийоми, як:

1. *Перехід від реактивності до проактивності*. Якщо на стадії досвіду студент часто реагував на стрес клієнта інтуїтивно, то на стадії експериментування він демонструє свідомий вибір інструментарію.

2. *Адаптація комунікації для вразливих груп*. Особлива увагу приділяють інклюзивному аспекту – студенти експериментують із модифікацією ТПП-принципів для клієнтів із когнітивними порушеннями, нейровідмінностями або глибокою депресією. Наприклад, відпрацьовують навичку візуальної підтримки або техніку спрощеної комунікації, що допомагає клієнту відчувати контроль над ситуацією навіть за обмежених ресурсів.

3. *Партнерська модель взаємодії в навчанні*. Прийом керується синергією андрагогічних та ТПП-принципів, тому на цьому етапі процес навчання остаточно позбувається ієрархічності – викладач є партнером у процесі навчання, що дзеркально відображає принцип співпраці. Коли студенти переживають досвід партнерства в аудиторії, вони природно переносять цю модель у роботу з клієнтом.

4. *Формування професійної стійкості через дію*. Успішне застосування нової стратегії в інтерактивній симуляції створює позитивний підкріплюючий досвід, що знижує тривогу перед реальною практикою та формує впевненість у власній здатності залишатися стабільним у травматичному контексті. Отже, активне експериментування стає дієвим механізмом профілактики професійного вигорання, оскільки фахівець виходить на робоче місце з готовим та перевіреним арсеналом копінг-стратегій.

У межах впровадження циклу емпіричного навчання у професійну підготовку фахівців соціальної роботи доцільно продемонструвати алгоритм авторського інтерактивного кейс-методу “Травмоінформована відповідь”, який ілюструє застосування інтерактивних методів навчання (таблиця) на кожному з

етапів циклу навчання за Д. Колбом. Інтерактивний кейс є елементом авторського навчального курсу “Травмоінформована та травмочутлива соціальна робота”, який впроваджується в освітній процес магістерської підготовки соціальних працівників у Львівському національному університеті імені Івана Франка (див. таблицю).

Алгоритм впровадження інтерактивного авторського кейс-методу “Травмоінформована відповідь” на основі циклу емпіричного навчання Д. Колба

Інтерактивний кейс: “Травмоінформована відповідь”

Мета: трансформувати теоретичні знання про принципи ТПП у практичну навичку етичної взаємодії в умовах високого емоційного напруження, мінімізуючи ризик ретравматизації через механізм професійного «контейнування».

Контекст: студенти працюють із кейсом клієнта, який звернувся до управління соціального захисту після тривалого перебування в зоні бойових дій. Клієнт демонструє ознаки гіперзбудження: він роздратований, вимагає негайного рішення, порушує дистанцію та звинувачує систему в бездіяльності.

Структура вправи за циклом Д. Колба

Етап 1. Безпосередній досвід. Використовують метод “зупиненої симуляції”.

Завдання: двоє студентів (соціальний працівник та клієнт) починають діалог. Решта групи спостерігає. У будь-який момент викладач або спостерігачі можуть вигукнути “Стоп-кадр!”. У цей момент “соціальний працівник” має вголос озвучити свою внутрішню реакцію (страх, роздратування, бажання захиститися), а “клієнт” – свою потребу, яка стоїть за агресією.

ТПП-акцент: це моделює визнання того, що почуття фахівця є легітимними, але потребують контейнування заради безпеки клієнта.

Етап 2. Рефлексивне спостереження. Група об’єднується у малі підгрупи.

Завдання: використовуючи метод “емоційного картування”, студенти мають розбити діалог на підтеми: (1) Які слова/дії стали тригерами? (2) Де в цій взаємодії був простір для вибору клієнта? (3) Які невербальні сигнали викладача (як фасилітатора) допомагали студентам почуватися в безпеці?

Етап 3. Абстрактна концептуалізація. На основі прожитого досвіду групи розробляють “травмоінформовану відповідь”.

Завдання: сформулювати три конкретні фрази або дії, які одночасно (1) валідують емоції та досвід клієнта; (2) встановлюють професійні межі та відновлюють безпеку для обох учасників діалогу; (3) пропонують клієнту контроль (співпраця, залучення до прийняття рішень, акцент на сильні сторони). Студенти мають обґрунтувати, якому саме принципу ТПП відповідає кожна їхня пропозиція.

Етап 4. Активне експериментування. Повернення до симуляції.

Завдання: тепер “соціальний працівник” має застосувати напрацьовані протоколи.

Вправа завершується не оцінкою “правильно/неправильно”, а дебрифінгом стійкості – кожен учасник ділиться одним відкриттям про власну здатність залишатися в ресурсі поруч із болем іншого.

Запропонований алгоритм впровадження кейс-методу інтегрує всі чотири етапи циклу емпіричного навчання Д. Колба, що забезпечує поетапне формування травмоінформованих компетентностей. На етапі безпосереднього

досвіду створюються умови для занурення у змодельовану професійну ситуацію з високим емоційним навантаженням, що дає змогу активізувати емпатійний компонент і сформувати первинний досвід реагування. Етап рефлексивного спостереження сприяє усвідомленню власних емоційних реакцій, аналізу взаємодії та виявленню тригерів, що є важливою умовою запобігання вторинній травматизації.

Етап абстрактної концептуалізації забезпечує узагальнення досвіду та трансформацію його у структуровані професійні алгоритми дій, узгоджені з принципами ТПП. На етапі активного експериментування відбувається перевірка та корекція сформованих стратегій у безпечному освітньому середовищі, що сприяє їх закріпленню та перенесенню у реальну професійну практику.

В основі запропонованого алгоритму впровадження кейс-методу інтегруються всі чотири етапи циклу емпіричного навчання Д. Колба – поєднання емоційного занурення з контрольованою рефлексією, що забезпечує баланс між навчальною складністю та психологічною безпекою. Використання технік “зупиненого кадру” та дебрифінгу сприяє розвитку умінь та навичок саморегуляції, професійної рефлексії та здатності до “контейнування” власних емоційних реакцій. Отже, алгоритм впровадження кейс-методу виконує інтерактивну, дидактичну функцію, що сприяє формуванню професійної ідентичності, стійкості та готовності до роботи з клієнтами, які мають досвід травматизації. Оцінювання результативності застосування цього кейс-методу може відбуватися за такими критеріями та індикаторами, як:

- *рефлексивність* (здатність студентів усвідомлювати власні емоційні реакції та описувати їх у професійних термінах);
- *застосування принципів травмоінформованого підходу* (інтеграція принципів безпеки, довіри, вибору, співпраці та розширення можливостей у сформульованих відповідях і діях);
- *професійні комунікативні навички* (валідуюча, ненасильницька та інклюзивна взаємодія з клієнтом у змодельованих ситуаціях);
- *здатність до саморегуляції та професійного “контейнування”* (контроль емоційного стану, збереження професійних меж у ситуаціях високого навантаження);
- *проактивність* (перехід від реактивних до усвідомлених і цілеспрямованих дій у взаємодії з клієнтом).

Застосування зазначених критеріїв дає змогу оцінити не лише засвоєння знань, а й сформованість практичних навичок та професійно важливих особистісних якостей, визначальних для фахівців, здатних впроваджувати травмоінформовану соціальну роботу.

Висновки. Обґрунтовано потенціал інтерактивних методів навчання як інструменту формування травмоінформованих компетентностей майбутніх соціальних працівників. Продемонстровано, що інтеграція принципів травмоінформованого підходу в структуру освітнього процесу забезпечує не

лише засвоєння теоретичних знань, а й їх трансформацію у практичні уміння та навички професійної взаємодії.

На основі циклу емпіричного навчання Д. Колба розроблено та представлено кейс-метод “Травмоінформована відповідь”, який демонструє можливості поетапного формування професійних дій через досвід, рефлексію, концептуалізацію та експериментування. Використання технік “зупиненого кадру”, дебрифінгу та моделювання дає змогу створювати безпечне навчальне середовище, у якому поєднуються емоційне залучення та контрольована рефлексія. Результати аналізу свідчать, що запропонований кейс-метод сприяє розвитку навичок професійної рефлексії, саморегуляції, комунікації та здатності до “контейнування” емоцій у взаємодії з клієнтами, які мають травматичний досвід. Водночас він є інструментом профілактики вторинної травматизації здобувачів освіти.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення та емпіричну верифікацію моделі формування травмоінформованих компетентностей, визначення її структурних компонентів, критеріїв та рівнів сформованості, а також на оцінювання ефективності інтерактивних методів у різних освітніх та професійних контекстах.

1. Марченко І., Ташкінова О., Пономарьова Л., Rogovська О. Організація освітнього процесу в університеті з урахуванням травма-чутливих технологій викладання в умовах воєнного стану: стратегії та практичні аспекти. Соціальна робота та соціальна освіта. 2024. Вип. 1 (12). С. 268–277. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(12\).2024.305361](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.305361)

2. Руднева А. О., Мальована Ю. Г. Особливості діяльності соціальних працівників у подоланні психотравмуючих наслідків війни. Психологія та соціальна робота. 2025. № 1. С. 284–293. DOI: <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.1.27>

3. Столярик О. Формування компетентостей майбутніх соціальних працівників для роботи в умовах травмивних подій. Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Запоріжжя, 2024 р.) : зб. наук. праць. Запоріжжя : БДПУ, 2024. С. 211–215.

4. Столярик О. Переосмислення соціальної роботи крізь призму практики, що враховує травму. *Social Work and Education*. 2025. Vol. 12 (3). P. 424–443. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.11>

5. Столярик О. Ю., Семігіна Т. В. Орієнтовані на травму підходи: важливість у підготовці соціальних працівників та напрями розвитку. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. Вип. 10. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13895828>

6. *Adamson C.* Stress, trauma and critical incidents: The challenge for social work education. *Social Work Review*. 2006. Vol. 18, No. 4.

7. *Apeah-Kubi D.* Interactive Learning For Impact: Game-Based Learning In Social Work Education. *Journal Of Teaching In Social Work*. 2025. Vol. 45, No. 3. P. 623–641. DOI: <https://doi.org/10.1080/08841233.2025.2469565>

8. *Apgar D.* Video narratives as a trauma-informed pedagogical tool in remote social work education. *Social Work Education*. 2024. Vol. 43, No. 7. P. 1967–1983. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2229862>

9. *Carello J., Butler L. D.* Practicing what we teach: Trauma-informed educational practice. *Journal of Teaching in Social Work*. 2015. Vol. 35, No. 3. P. 262–278. DOI: <https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1030059>

10. *Cavener J., Lonbay S.* Enhancing “best practice” in trauma-informed social work education: insights from a study exploring educator and student experiences. *Social Work Education*. 2024. Vol. 43, No. 2. P. 317–338. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2091128>

11. *Im H., Swan L. E.* “We learn and teach each other”: Interactive training for cross-cultural trauma-informed care in the refugee community. *Community Mental Health Journal*. 2022. Vol. 58, No. 5. P. 917–929. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10597-021-00899-2>

12. *Kolb D. A.* The process of experiential learning. Culture and processes of adult learning. Routledge, 2013. P. 138–156.

13. *Kolb D. A.* Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT press, 2014.

14. *Lewis L., McClain-Meeder K., Lynch M., Quartley M.* Defining a trauma-informed approach to social work field education: A path forward for the profession. *Advances in Social Work*. 2022. Vol. 22, No. 2. P. 517–532. DOI: <https://doi.org/10.18060/24941>

15. *Manning S. J., Skiff D. M., Santiago L. P., Irish A.* Nursing and social work trauma simulation: Exploring an interprofessional approach. *Clinical Simulation in Nursing*. 2016. Vol. 12, No. 12. P. 555–564. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2016.07.004>

16. *Mersky J. P., Topitzes J., Britz L.* Promoting evidence-based, trauma-informed social work practice. *Journal of Social Work Education*. 2019. Vol. 55, No. 4. P. 645–657. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1627261>

17. *Piaget J.* Piaget’s theory. Piaget and his school: A reader in developmental psychology. Berlin, Heidelberg : Springer Berlin Heidelberg, 1976. P. 11–23. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2

18. *Sanders J. E.* Teaching note – Trauma-informed teaching in social work education. *Journal of Social Work Education*. 2021. Vol. 57, No. 1. P. 197–204. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661923>

References

1. Marchenko, I., Tashkinova, O., Ponomariova, L., & Rohovska, O. (2024). Orhanizatsiia osvithnioho protsesu v universyteti z urakhuvanniam travma-chutlyvykh tekhnolohii vykladannia v umovakh voiennoho stanu: stratehii ta praktychni aspekty [Organization of the educational process in the university taking into account trauma-sensitive teaching technologies under martial law: Strategies and practical aspects]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*, (1(12)), 268–277. [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(12\).2024.305361](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.305361) [in Ukrainian].
2. Rudnieva, A., & Malovana, Yu. (2025). Osoblyvosti diialnosti sotsialnykh pratsivnykiv u podolanni psykhotravmuiuchykh naslidkiv viiny [Features of social workers' activities in overcoming the psychotraumatic consequences of war]. *Psykhologhiia ta sotsialna robota*, (1), 284–293. <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.1.27> [in Ukrainian].
3. Stoliaryk, O. (2024). Formuvannia kompetentostei maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv dlia roboty v umovakh travmivnykh podii [Formation of future social workers' competencies for working in conditions of traumatic events]. In *Sotsialno-osvithni dominanty profesiinnoi pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery ta inkluzyvnoi osvity: materialy VI Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii*. BSPU, 211–215 [in Ukrainian].
4. Stoliaryk, O. (2025). Pereosmyslennia sotsialnoi roboty kriz pryzmu praktyky, shcho vrakhovuie travmu [Rethinking social work through the lens of trauma-informed practice]. *Social Work and Education*, 12(3), 424–443. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.11> [in Ukrainian].
5. Stoliaryk, O., & Semyhina, T. (2024). Oriientovani na travmu pidkhody: vazhlyvist u pidhotovtsi sotsialnykh pratsivnykiv ta napriamy rozvytku [Trauma-oriented approaches: Importance in the training of social workers and directions of development]. *Pedahohichna Akademiia: naukovyi zapysky*, 10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13895828> [in Ukrainian].
6. Adamson, C. (2006). Stress, trauma and critical incidents: The challenge for social work education. *Social Work Review*, 18(4) [in English].
7. Apeah-Kubi, D. (2025). Interactive Learning For Impact: Game-Based Learning In Social Work Education. *Journal Of Teaching In Social Work*, 45(3), 623–641. <https://doi.org/10.1080/08841233.2025.2469565> [in English].
8. Apgar, D. (2024). Video narratives as a trauma-informed pedagogical tool in remote social work education. *Social Work Education*, 43(7), 1967–1983. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2229862> [in English].
9. Carello, J., & Butler, L. D. (2015). Practicing what we teach: Trauma-informed educational practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 35(3), 262–278. <https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1030059> [in English].
10. Cavener, J., & Lonbay, S. (2024). Enhancing 'best practice' in trauma-informed social work education: insights from a study exploring educator and student

experiences *Social work education*, 43(2), 317–338. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2091128> [in English].

11. Im, H., & Swan, L. E. (2022). “We learn and teach each other”: Interactive training for cross-cultural trauma-informed care in the refugee community. *Community Mental Health Journal*, 58(5), 917–929. <https://doi.org/10.1007/s10597-021-00899-2> [in English].

12. Kolb, D. A. (2013). The process of experiential learning. In *Culture and processes of adult learning*. Routledge, 138–156 [in English].

13. Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press [in English].

14. Lewis, L., McClain-Meeder, K., Lynch, M., & Quartley, M. (2022). Defining a trauma-informed approach to social work field education: A path forward for the profession. *Advances in Social Work*, 22(2), 517–532. <https://doi.org/10.18060/24941> [in English].

15. Manning, S. J., Skiff, D. M., Santiago, L. P., & Irish, A. (2016). Nursing and social work trauma simulation: Exploring an interprofessional approach. *Clinical Simulation in Nursing*, 12(12), 555–564. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2016.07.004> [in English].

16. Mersky, J. P., Topitzes, J., & Britz, L. (2019). Promoting evidence-based, trauma-informed social work practice. *Journal of social work education*, 55(4), 645–657. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1627261> [in English].

17. Piaget, J. (1976). Piaget’s theory. *Piaget and his school: A reader in developmental psychology*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 11–23. https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2 [in English].

18. Sanders, J. E. (2021). Teaching note – Trauma-informed teaching in social work education. *Journal of Social Work Education*, 57(1), 197–204. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661923> [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 03.04.2026

доопрацьована 05.05.2026

прийнята до друку 29.05.2026

**THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS FOR THE DEVELOPMENT
OF TRAUMA-INFORMED SOCIAL WORK SKILLS****Olha Stoliaryk**

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1105-2861>
e-mail: olgastolarik4@gmail.com*

The article substantiates the feasibility of introducing interactive teaching methods into the professional training of future social work specialists through a trauma-informed approach (TIA). Based on the analysis of scientific literature, a persistent contradiction was revealed between the declarative level of training (students' theoretical awareness of the genesis and mechanisms of trauma) and the operational readiness of future specialists to act in conditions of traumatic reality. D. Kolb's cycle of empirical learning serves as an effective methodological framework for overcoming this gap. It is substantiated that the gradual transformation of the student's subjective experience – from direct immersion in a controlled crisis to critical reflection and abstract conceptualization – allows transforming theoretical knowledge about trauma into a stable professional optics, which allows implementing safe practices in the social sphere. The paper details each stage of Kolb's cycle (concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, active experimentation) in view of the need to form trauma-informed competencies of future social workers. The article presents an algorithm for implementing the author's interactive case method "Trauma-informed Response", which demonstrates the mechanisms of professional "containment" and prevention of secondary traumatization of education seekers, built based on the empirical learning cycle. It is demonstrated that its use contributes to the development of professional reflection, self-regulation and the ability to "contain" emotions, and also prevents secondary traumatization of education seekers. It is concluded that interactive teaching methods ensure the transition from reproductive assimilation of knowledge to the reflective process of forming trauma-informed competencies, developing professional reflection, self-regulation and resilience of social workers.

Keywords: trauma-informed approach, social work, interactive teaching methods, D. Kolb's cycle, professional training, secondary traumatization, resilience.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИНАМІЧНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ МЕДИЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Наталія Менів¹, Ганна Різун²

*Львівська медична академія імені Андрея Крупинського,
вул. Дорошенка, 70, Львів, Україна, UA–79007*

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7802-2232>

e-mail: vinemn@ukr.net;

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3059-3789>

e-mail: gannarizun@gmail.com

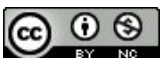
Розкрито теоретико-практичні засади організації динамічного освітнього середовища в умовах медичного закладу вищої освіти. Запропоновано авторське визначення поняття динамічне освітнє середовище медичного закладу, яке трактується як інтегрована, гнучка та технологічно збагачена система організації навчання, де поєднуються цифрові інструменти, проблемномодульне навчання та практико-орієнтовані методи.

Виокремлено умови якісної професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі медицини (поглиблення професійного спрямування змісту освітнього процесу; виокремлення цілей професійної підготовки шляхом урахування індивідуальних освітніх потреб; забезпечення можливостей формування індивідуальної освітньої траєкторії тощо).

Запропоновано структуру динамічного освітнього середовища медичного закладу, подано коротку характеристику кожного компонента (цифровотехнологічний, змістовомодульний, практико-орієнтований, комунікативноінтерактивний, організаційноуправлінський, оцінювально-діагностичний, соціальнопсихологічний, мотиваційний), проведено вибірково аналіз змістового наповнення окремих компонентів. Наголошено на доцільності та необхідності впровадження симуляційних моделей та інноваційних інтерактивних навчальних програм; особистісно-орієнтованих технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців медичного профілю.

Показано, що створення динамічного освітнього середовища медичного закладу вищої освіти відкриває можливості для удосконалення системи підготовки майбутніх медичних працівників (формування навичок клінічного мислення й колективної роботи над виконанням конкретного практичного завдання), формування мотивації до пізнавальної активності, підвищення ефективності педагогічного менеджменту, зміцнення міжнародних позицій медичного закладу та формування конкурентоспроможного фахівця.

Ключові слова: фахівці медичного профілю, динамічне освітнє середовище, компоненти середовища, симуляційні моделі навчання, індивідуальна освітня траєкторія.



Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, що сьогодні відбуваються у сфері медичної освіти, зумовлюють необхідність глибокого переосмислення цілей, змісту та технологій підготовки майбутніх медичних фахівців. Стрімкий розвиток медичної науки, впровадження інноваційних технологій в охороні здоров'я та зростання суспільного запиту на висококваліфікованого фахівця актуалізують потребу у створенні динамічного освітнього середовища закладу вищої медичної освіти. Таке середовище має відповідати сучасним концепціям навчання й виховання, забезпечувати інтеграцію новітніх педагогічних підходів, методів симуляційного та компетентнісного навчання, а також формувати готовність студента до професійного саморозвитку впродовж життя. У контексті глобалізаційних викликів особливої ваги набуває результативний педагогічний менеджмент, спрямований на підвищення конкурентоспроможності медичного закладу вищої освіти на внутрішньому та міжнародному ринках освітніх послуг. Ефективне управління сприяє розширенню спектра освітнього експорту, розвитку міжнародного партнерства та зміцненню позицій закладу у світовому освітньому просторі.

Однією з основних складових такого поступу є позитивний імідж закладу вищої освіти, що формується завдяки якісній організації освітнього процесу, високому рівню професійної і педагогічної культури викладачів та їхній здатності створювати сприятливе, мотиваційне й інноваційне навчальне середовище. Важливою характеристикою сучасного освітнього середовища є його здатність відповідати не лише професійним, а й психолого-педагогічним потребам науково-педагогічних працівників і студентів. Створення умов для розвитку індивідуальних освітніх траєкторій, забезпечення академічної свободи та впровадження практик наставництва дають змогу підвищити якість підготовки майбутніх медичних фахівців, сприяють їхньому гармонійному особистісному становленню, формуванню професійної ідентичності та розвитку основ професійної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка майбутніх фахівців в умовах вищого закладу медичної освіти завжди перебувала в центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Адже компетентність майбутнього фахівця медицини визначає не тільки підтримання належного рівня стану здоров'я у громадян країни, а й безпосередньо впливає на активність життєдіяльності кожної особи. Питання створення динамічного освітнього середовища зумовлено насамперед підготовкою таких фахівців, які б були конкурентоспроможними на сучасному ринку праці.

Питання організації освітнього процесу медичного закладу вищої освіти в контексті підготовки майбутнього сімейного лікаря до ефективного застосування медичного обладнання вивчала Бичко М., яка наголошувала, що освітній процес – інтелектуальна творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і

педагогічних заходів та спрямована на передання, засвоєння, примноження й використання знань, умінь та інших компетентностей в осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості [2].

Низку питань, які стосуються організації освітнього середовища медичного закладу вищої освіти, зокрема його модернізації, застосування мультимедійних технологій, пошуку та впровадження інноваційних напрямів розвитку медичної освіти тощо, наведено у матеріалах науково-практичної конференції з міжнародною участю “Інтеграційні та інноваційні напрями розвитку медичної освіти”, яка була проведена 20 березня 2025 р. у Полтаві на базі Полтавського державного медичного університету (<https://pdmu.edu.ua/>).

Зокрема, група авторів (Білаш С., Кононов Б., Коптев М., Олійніченко Я., Донченко С. В. та ін.) одним зі стратегічних завдань модернізації вищої медичної освіти в Україні визначає впровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній процес підготовки майбутніх медичних працівників. Інноваційні педагогічні технології в системі професійної підготовки, на думку дослідників, покликані забезпечити вищу ефективність і ширшу доступність навчання медичних працівників різних спеціальностей, розкрити їхній творчий потенціал, змінити парадигму мислення. Активне використання інновацій спонукає здобувачів вищої освіти до активної пошукової діяльності, розвиваючи у них навички самостійного засвоєння знань і формуючи самостійну особистість, здатну до постійної самоосвіти й саморозвитку завдяки доступу до великого обсягу медичної інформації та можливостей її комплексного й глибинного аналізу [3, с. 26].

Підготовка студентів – майбутніх медичних працівників у ЗВО – є частиною професійної підготовки, а тому містить різні функціонально-змістові компоненти педагогічної системи: зміст, цілі, процес, форми, методи, прийоми, технології, особистісний розвиток, результати. Дубковецька І. та Побігун Н. наголошують, що важливими умовами якісної професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі медицини є:

- поглиблення професійного спрямування змісту освітнього процесу ЗВО;
- виокремлення цілей професійної підготовки шляхом урахування індивідуальних освітніх потреб кожного учасника освітнього процесу ЗВО;
- сприяння особистісному самовдосконаленню, саморозвитку здобувачів вищої освіти шляхом залучення їх до активної участі в різних видах діяльності (самостійна, навчально-дослідницька, пошукова, творча робота);
- забезпечення можливостей формування індивідуальної освітньої траєкторії професійного та особистісного розвитку майбутнього медичного працівника [6, с. 79].

Мета статті – на основі теоретико-практичного аналізу розкрити важливість та необхідність створення активного динамічного освітнього середовища для ефективної підготовки майбутніх медичних працівників в умовах медичного закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Проведений теоретичний аналіз проблеми створення активного динамічного освітнього середовища, набутий досвід професійної діяльності у КЗВО ЛОР “Львівська медична академія імені Андрея Крупинського” дають можливість запропонувати власне визначення дефініції *динамічне освітнє середовище медичного закладу*, яке ми трактуємо як інтегровану, гнучку та технологічно збагачену систему організації навчання, де поєднуються цифрові інструменти (медичні симуляції, цифрові платформи, блоги та електронні щоденники практики), проблемномодульне навчання та практико-орієнтовані методи. Таке середовище забезпечує розвиток клінічного мислення й професійної готовності майбутніх медичних фахівців, підтримує формування Soft Skills та індивідуальних освітніх траєкторій, а також допомагає швидко адаптуватися до змін у системі охорони здоров'я й нових вимог доказової медицини.

Аналіз науково-методичних джерел, тривалий досвід професійно-практичної підготовки майбутніх медичних фахівців дає можливість виокремити структурні компоненти динамічного освітнього середовища медичного закладу:

1. Цифровотехнологічний компонент (містить інструменти та платформи, що забезпечують інтерактивне, симуляційне та доказове навчання: симулятори клінічних ситуацій; віртуальні лабораторії, VR/ARтренажери; цифрові щоденники, практики, блоги, освітні платформи; аналітичні інструменти для відстеження прогресу студента).

2. Змістовомодульний компонент охоплює структуру навчання, яка базується на: проблемно-модульних курсах; інтеграції теорії, клінічних кейсів і практичних ситуацій; оновлюваному змісті згідно з потребами системи охорони здоров'я.

3. Практико-орієнтований компонент спрямований на формування клінічного мислення через навчання в умовах симуляційних центрів, роботу з реальними клінічними кейсами, спостереження й участь у роботі медичних команд; інтернальні та тьюторські практики.

4. Комунікативноінтерактивний компонент формує Soft Skills, професійну комунікацію та мультипрофесійну взаємодію (командна робота, міждисциплінарні обговорення, тренінги з клінічної комунікації, рефлексивні сесії й зворотний зв'язок).

5. Організаційноуправлінський компонент забезпечує гнучкість, адаптивність та індивідуальні траєкторії: індивідуальні освітні маршрути, гнучкі графіки навчання, моніторинг прогресу, підтримку наставників і кураторів.

6. Оцінювально-діагностичний компонент відповідає за прозорі механізми оцінювання компетентностей: OSCEформат; портфоліо студента;

самооцінювання та взаємооцінювання; цифрові інструменти діагностики досягнень.

7. Соціальнопсихологічний та мотиваційний компонент підтримує психологічну стійкість і професійну мотивацію студентів: індивідуальне та групове консультування; програми підтримки Well-being; розвиток професійної ідентичності.

Проаналізуємо виокремлені компоненти динамічного освітнього середовища. Корда М. М. зазначає, що сучасне освітнє середовище вищого медичного навчального закладу повинно відповідати низці умов, таких як: естетична привабливість елементів середовища (архітектура, дизайн приміщень, іменні аудиторії, наявність сучасного оснащення – різноманітних фантомів, тренажерів, віртуальних симуляторів, манекенів для відпрацювання алгоритмів виконання практичних навичок і моделювання різних професійних ситуацій та умов, максимально наближених до реальних клінічних ситуацій, комп'ютерних класів із новітніми контролюючими та навчальними програмами)[8].

Формування такого середовища є вирішальним для професійної підготовки майбутніх медичних працівників, здатних ефективно працювати в умовах реформованої системи охорони здоров'я та військового стану.

Сутність освітнього процесу в закладах вищої освіти України полягає в цілеспрямованому поєднанні процесів передання та отримання знань з обов'язковим самоосвітнім елементом. Бичко М. наголошує, що мета освітнього процесу полягає в підготовці компетентних, висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців для відповідної галузі та пов'язаних із нею суміжних галузей чи сфер суспільного життя. Результатом провадження освітнього процесу є формування сукупності знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти. Якість освітньої діяльності визначається рівнем організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє утворенню нових знань [2].

У контексті підготовки фахівців КЗВО ЛОР “Львівська медична академія імені Андрея Крупинського” за різними освітньо-професійними програмами ми визначасмо доцільність та необхідність створення відповідного динамічного освітнього середовища. Так, зокрема, професійна підготовка майбутніх фахівців ОПІ “Сестринська справа”, на нашу думку (<https://lma.edu.ua/osvitnya-diyalnist/organizaciya-osvitnogo-proczesu/osvitno-profesijni-programy/fahovyj-molodshyj-bakalavr/opp-2025/>), матиме більш якісні показники за умови впровадження в освітній процес симуляційних моделей навчання.

Ми погоджуємося з думкою вітчизняних науковців, які наголошують, що застосування симуляційних моделей та інноваційних інтерактивних навчальних програм дає широкі можливості й допомагає здобувачам візуалізувати

навчальний матеріал, покращуючи його розуміння і запам'ятовування з можливістю отримати практичний досвід. Онлайн-симуляції та віртуальні лабораторії дають можливості для практики й експериментування в безпечному середовищі, що особливо важливо для вивчення складних і ризикованих процедур. Використання комп'ютерних програм для моделювання клінічних випадків і віртуальних пацієнтів дає здобувачам освіти можливість розвивати навички діагностики і прийняття рішень. Такі інновації в освітній програмі дають змогу майбутнім лікарям краще адаптуватися до умов у клініці, здобувати знання й навички з діагностики, лікування, профілактики захворювань, опановувати нові технології в медицині та стати ефективними у професійній діяльності [1, с. 12].

Відповідно до ОПП “Акушерська справа” (<https://lma.edu.ua/osvitnya-diyalnist/organizacziya-osvitnogo-procesu/osvitno-profesijni-programy/fahovyj-molodshyj-bakalavr/opp-2025/>) серед програмних результатів навчання професійної підготовки майбутніх фахівців є: застосовувати паліативну компетентність у процесі роботи з пацієнтами, їх оточенням, медичними та соціальними працівниками під час здійснення професійної діяльності (ПРН 7); вжити заходів, спрямованих на створення безпечного лікарняного середовища та дотримання лікувально-охоронного режиму, в інтересах збереження власного здоров'я та зміцнення здоров'я пацієнта (ПРН 8). У цьому контексті ми зазначаємо, що у процесі роботи з віртуальним пацієнтом здобувачі освіти мають змогу опанувати навички клінічного мислення й колективної роботи над виконанням конкретного практичного завдання. Андріянова О. з групою колег наголошують, що в такій ситуації процес навчання стає активним за своїм змістом, тобто здобувачі вищої освіти самі визначають, які елементи обговорення теми найважливіші, визначають питання для підготовки до занять і пошуку джерел необхідної інформації, якими вони скористаються, щоб знайти потрібний матеріал. У результаті стимулюється мотивація до цілеспрямованого засвоєння фундаментальних знань, необхідних у клінічній практиці [1, с.12].

Підготовка фахових молодших бакалаврів зі стоматології (ОПП “Стоматологія”: <https://lma.edu.ua/wp-content/uploads/2025/09/opp-stomatologiya-2025.pdf>) передбачає упровадження новітніх методів навчання, таких як віртуальна й дистанційна реалізація, інтерактивні моделі та ігрові підходи. Так, нам близький тут досвід, описаний Бойченко О. та Мошель Т., які наголошують, що під час групових і практичних занять доцільно використовувати презентації, де можна вести демонстрацію і за допомогою проєктора, і на екранах моніторів у комп'ютерному класі. Зокрема, це доцільно використовувати під час практичних фантомних занять із лікування захворювань пародонта, де презентація демонструється на екранах моніторів. Крім того, для засвоєння техніки ручного скелінгу і юретажу викладач проводить відеодемонстрацію техніки роботи на фантомі. При цьому виводиться зображення на моніторах на кожному робочому місці, що дає змогу майбутнім фахівцям краще опановувати практичні навички [4, с. 31].

У КЗВО ЛОР “Львівська медична академія імені Андрея Крупинського” з 2020 р. завдяки Україно-Швейцарському проєкту “Розвиток медичної освіти” функціонує Центр медичної стимуляції як окремий структурний підрозділ (<https://lma.edu.ua/czentr-medychnoyi-symulyacziyi/>). Діяльність такого центру дає можливість формувати необхідні професійні компетентності у здобувачів освіти за такими напрямками: терапевтичний, хірургічний та надзвичайні стани, акушерство, реабілітація і паліативна допомога, сестринський догляд.

Аналіз змісту ОПП дає можливість стверджувати, що у процесі навчальної діяльності здобувачі вищої освіти опановують більш ґрунтовні й глибокі знання, які вирізняються цілісністю та системністю і сприяють розвитку самостійного мислення та виражених суджень. Також варто зазначити, що здобувачі освіти КЗВО ЛОР “Львівська медична академія імені Андрея Крупинського” у переліку вибіркових дисциплін професійного циклу мають можливість вивчати такі освітні компоненти: “Введення в медичну симуляцію” та “Основи медичної симуляції”.

Створення динамічного освітнього середовища, на нашу думку, забезпечує активне впровадження особистісно-орієнтованих технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців медичного профілю. І тут доцільно акцентувати увагу на позиції Борак І. Дослідниця зазначає, що впровадження особистісно-орієнтованих технологій характеризується певними особливостями, зокрема: гнучкістю й варіативністю; позитивним оцінюванням досягнень здобувачів та заохоченням до самовдосконалення; проєктуванням змісту з урахуванням індивідуальних особливостей студентів; діяльнісно-творчим характером професійно-педагогічного процесу; інтерактивністю, що реалізується в систематичній активній взаємодії суб’єктів освітнього процесу; проєктивністю, що передбачає розвиток самосвідомості студентів [5, с. 406].

У контексті нашого дослідження актуальними є результати наукових розвідок Ісаєвої О. та Шумило М., які наголошують, що використання віртуальної реальності, інтерактивних моделей і гейміфікації дає студентам можливість краще засвоювати матеріал і отримувати практичний досвід у безпечних умовах [7]. Так, зокрема, дослідники зазначають, що використання віртуальної реальності для створення реалістичних симуляцій дають студентам змогу практикувати клінічні навички в безпечному середовищі. Доповнена реальність, інноваційні технології додають цифрові елементи до реального світу. Це може бути корисним, наприклад, для вивчення анатомії, де студенти можуть бачити 3D-моделі органів на своїх планшетах. Також ми підтримуємо точку зору авторів щодо дистанційного навчання (вебінари, онлайн-курси і платформи для дистанційного навчання), що дає студентам можливість вивчати матеріали у зручний для них час і темп, що особливо актуально в умовах воєнного стану.

Висновки. Запропонований теоретико-практичний аналіз дослідження організації динамічного освітнього середовища в умовах закладу медичної освіти дає змогу акцентувати увагу на важливості та необхідності створення активного динамічного освітнього середовища для ефективної підготовки майбутніх

медичних працівників в умовах медичного закладу вищої освіти. У цьому контексті ми визначаємо три важливі, на нашу думку, акценти створення такого середовища:

1. Створення динамічного освітнього середовища передбачає інтеграцію різних технологій, зокрема: використання електронних ресурсів, симуляційних центрів, вебквестів та віртуальних потреб для формування фахових компетентностей.

2. У процесі створення динамічного освітнього середовища реалізуються професійно-орієнтований підхід та студентоцентрованість через індивідуальні освітні траєкторії, де беруть до уваги особливості особистісного та професійного розвитку майбутніх фахівців медичного профілю.

3. Динамічне освітнє середовище дає можливість інтеграції в європейський простір, адже забезпечується оновлення освітньо-професійних програм відповідно до міжнародних стандартів та вимог вітчизняного ринку праці.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні досвіду створення динамічного освітнього середовища у різних типах закладів медичної освіти з метою пошуку шляхів імплементації у професійну діяльність.

1. Інтеграція педагогічних, інноваційних і медичних технологій у професійній підготовці майбутнього лікаря / О. Ю. Андріянова, Л. Ф. Каськова, Л. І. Амосова та ін. Інтеграційні та інноваційні напрями розвитку медичної освіти : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Полтава, 20 берез. 2025 р.). Полтава : ПДМУ, 2025. С. 11–12. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/25927>

2. Панчук Г. В., Михайловська О. В. Мікробіологія, вірусологія та імунологія : метод. вказівки до виконання практ. робіт для студентів спеціальності 224 “Технології медичної діагностики та лікування”. Хмельницький : ХНУ, 2023. 84 с. URL: <https://elar.khmnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/288a7244-2f9e-400d-a691-69d008eb4ff4/content>

3. Інноваційні напрями розвитку медичної освіти / С. М. Білаш, Б. С. Кононов, М. М. Коптев та ін. Інтеграційні та інноваційні напрями розвитку медичної освіти : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Полтава, 20 берез. 2025 р.). Полтава : ПДМУ, 2025. С. 25–26. URL: https://pdmu.edu.ua/storage/n_process_vimo_monitorig_conference/docs_links/owubRy5FOiutQMTfE1EXuxnor2OFf2Xy1NKN8AbY.pdf

4. Бойченко О. М., Мошель Т. М. Використання мультимедійних технологій у викладанні предмета “Терапевтична стоматологія”. Інтеграційні та інноваційні напрями розвитку медичної освіти : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Полтава, 20 берез. 2025 р.). Полтава : ПДМУ, 2025. С. 30–31.

URL: https://pdmu.edu.ua/storage/n_process_vimo_monitorig_conference/docs_links/owubRy5FOiutQMTfE1EXuxnor2Of2Xy1NKH8AbY.pdf

5. Борак І. Роль особистісно орієнтованого підходу у підготовці медичних сестер до професійної діяльності. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2023. № 8–9 (132–133). С. 399–409. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.08-09/399-409>

6. Дубковецька І., Побігун Н. Професійна підготовка майбутніх медичних працівників до роботи в умовах пандемії. Освітні обрії. 2021. Т. 53, № 2. С. 77–81. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrii.53.2.77-81>

7. Ісаєва О., Шумило М. Оновлені стандарти освіти лікарів – фахівців нової генерації. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2018. Vol. VI (72), No. 174. P. 10–14. DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-174VI72-02>

8. Розвиток практично-орієнтованого та симуляційного навчання в Тернопільському державному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського / М. М. Корда, А. Г. Шульгай, А. А. Гудима, С. Й. Запорожан. Медична освіта. 2016. № 2. С. 54–57. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2016.2.6457>

References

1. Andriianova, O. Yu., Kaskova, L. F., Amosova, L. I. et al. (2025). Intehratsiia pedahohichnykh, innovatsiinykh i medychnykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho likaria [Integration of pedagogical, innovative and medical technologies in the professional training of a future doctor]. In *Intehratsiini ta innovatsiini napriamy rozvytku medychnooi osvity : materialy nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastii (Poltava, 20 berez. 2025 r.)*. Poltava : PDMU, 11–12. Retrieved from <https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/25927> [in Ukrainian].

2. Panchuk, H. V., & Mykhailovska, O. V. (2023). *Mikrobiolohiia, virusolohiia ta imunolohiia : metod. vkazivky do vykonannia prakt. robit dlia studentiv spetsialnosti 224 "Tekhnolohii medychnoi diahnostryky ta likuvannia"* [Microbiology, virology and immunology: guidelines for practical work for students of specialty 224 "Technologies of medical diagnostics and treatment"]. Khmelnytskyi : KhNU. Retrieved from <https://elar.khmnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/288a7244-2f9e-400d-a691-69d008eb4ff4/content> [in Ukrainian].

3. Bilash, S. M., Kononov, B. S., Koptev, M. M. et al. (2025). Innovatsiini napriamy rozvytku medychnooi osvity [Innovative directions of medical education development]. In *Intehratsiini ta innovatsiini napriamy rozvytku medychnooi osvity: materialy nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastii (Poltava, 20 berez. 2025 r.)*. Poltava : PDMU, 25–26. Retrieved from https://pdmu.edu.ua/storage/n_process_vimo_monitorig_conference/docs_links/owubRy5FOiutQMTfE1EXuxnor2Of2Xy1NKH8AbY.pdf [in Ukrainian].

4. Boichenko, O. M., & Moshel, T. M. (2025). Vykorystannia multymediinykh tekhnolohii u vykladanni predmeta "Terapevtychna stomatolohiia" [The use of

multimedia technologies in teaching the subject “Therapeutic Dentistry”]. In *Intehratsiini ta innovatsiini napriamy rozvytku medychnooi osvity : materialy nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu (Poltava, 20 berez. 2025 r.)* Poltava: PDMU, 30–31. Retrieved from https://pdmu.edu.ua/storage/n_process_vimo_monitorig_conference/docs_links/owubRy5FOiutQMTfE1EXuxnor2OFf2Xy1NKH8AbY.pdf [in Ukrainian].

5. Borak, I. (2023). Rol osobystisno-orientovanoho pidkходу u pidhotovtsi medychnykh sester do profesiinoi diialnosti [The role of a personality-oriented approach in the training of nurses for professional activity]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 8–9 (132–133), 399–409. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.08-09/399-409> [in Ukrainian].

6. Dubkovetska, I., & Pobihun, N. (2021). Profesiina pidhotovka maibutnykh medychnykh pratsivnykiv do roboty v umovakh pandemii [Professional training of future medical workers for work in pandemic conditions]. *Osvitni obrii*, 53(2), 77–81. <https://doi.org/10.15330/obrii.53.2.77-81> [in Ukrainian].

7. Isaieva, O., & Shumylo, M. (2018). Оновлені standarty osvity likariv – fakhivtsiv novoi heneratsii [Updated educational standards for doctors as specialists of a new generation]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (72), 174, 10–14. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-174V172-02> [in Ukrainian].

8. Korda, M. M., Shulhai, A. H., Hudyma, A. A., & Zaporozhan, S. Y. (2016). Rozvytok praktychno-orientovanoho ta symuliatsiinoho navchannia v Ternopilskomu derzhavnomu medychnomu universyteti imeni I. Ya. Horbachevskoho [Development of practice-oriented and simulation training at I. Horbachevsky Ternopil State Medical University]. *Medychna osvita*, 2, 54–57. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2016.2.6457> [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 31.03.2026
доопрацьована 04.05.2026
прийнята до друку 29.05.2026

FEATURES OF ORGANIZING A DYNAMIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR DEVELOPING COMPETENT PROFESSIONALS IN A MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Nataliia Meniv¹, Hanna Rizun²

*Lviv Medical Academy named after Andrei Krupynsky,
Doroshenka Str., 70, Lviv, Ukraine, UA-79007*

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7802-2232>
e-mail: vinemn@ukr.net;

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3059-3789>
e-mail: gannarizun@gmail.com

The article explores the theoretical and practical foundations for organizing a dynamic educational environment in a medical higher education institution. The authors propose their own definition of the concept *dynamic educational environment of a medical institution*, interpreted as an integrated, flexible, and technologically enriched system of learning organization that combines digital tools, problem-based modular learning, and practice-oriented methods.

The authors highlight the conditions for high-quality professional training of future medical specialists (enhancing the professional focus of the educational content; defining professional training goals by considering individual educational needs; providing opportunities to form an individualized educational trajectory, etc.).

The authors propose the structure of a dynamic educational environment in a medical institution, providing a brief description of each component (digital-technological, content-modular, practice-oriented, communicative-interactive, organizational-management, assessment-diagnostic, socio-psychological, motivational) and selectively analyze the content of certain components. The necessity and advisability of implementing simulation models, innovative interactive educational programs, and learner-centered technologies in the professional training of future medical specialists are emphasized.

It is shown that creating a dynamic educational environment in a medical higher education institution opens opportunities to improve the system of training future healthcare professionals (developing clinical thinking and teamwork skills for performing specific practical tasks), enhancing motivation for cognitive activity, increasing the effectiveness of educational management, strengthening the international standing of the institution, and forming a competitive specialist.

Keywords: medical specialists, dynamic educational environment, environment components, simulation-based learning, individualized educational trajectory.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ірина Субашкевич¹, Соломія Слонівська²

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, Львів, Україна, UA-79007*

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0453-3587>

e-mail: iryna.subashkevych@lnu.edu.ua;

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-3630-9610>

e-mail: solomiia.slonivska@lnu.edu.ua

Наведено результати емпіричного дослідження соціально-психологічної адаптації студентів до навчання у закладі вищої освіти в умовах сучасного освітнього середовища. Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до рівня самостійності, психологічної стійкості та мотивації студентів, а також необхідністю їх успішного пристосування до нових форм і організації навчального процесу, зокрема очної та дистанційної форм навчання.

Проведено аналіз загального рівня адаптації студентів, визначено складність пристосування до окремих компонентів навчальної діяльності (вимог до знань і навичок, організації навчального процесу, формування психологічної самостійності), а також досліджено роль соціальної підтримки та особистісних ресурсів у процесі входження студентів в освітнє середовище закладу вищої освіти.

Емпіричне дослідження проведено за участю 34 студентів бакалаврату та магістратури віком від 17 до 44 років. Для обробки отриманих даних застосовано методи описової та кореляційної статистики з використанням непараметричних критеріїв, зокрема коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Статистичну значущість результатів визначали на рівні $p \leq 0,05$.

Результати дослідження засвідчили, що більшість студентів характеризуються середнім та вище середнього рівнем адаптації до навчання у вищій школі, за відсутності виражених масових дезадаптаційних проявів. З'ясовано, що найбільш складними аспектами адаптації є пристосування до нових навчальних вимог, організація навчального процесу та формування психологічної самостійності. Водночас взаємодія з викладачами та однокурсниками оцінюється студентами як відносно сприятлива.

Виявлено, що головну роль у процесі адаптації відіграють особистісні якості студентів, зокрема самостійність і стресостійкість, а також мотивація до навчання. Соціальна підтримка з боку викладачів та одногрупників має статистично значущий позитивний зв'язок із загальною задоволеністю адаптацією та оцінкою легкості навчання. Отримані результати підтверджують багатofакторність соціально-психологічної адаптації студентів і можуть бути використані для розробки психолого-педагогічних заходів



підтримки студентської молоді у процесі навчання у закладі вищої освіти.

Ключові слова: адаптація, студенти, соціально-психологічна адаптація, соціальна підтримка, мотивація до навчання.

Постановка проблеми. Адаптація студентів до навчання у закладі вищої освіти є однією з основних проблем сучасної психології та педагогіки вищої школи. Перехід до нових умов навчання супроводжується зміною соціального статусу, вимог до організації діяльності, рівня самостійності та відповідальності за результати навчання. Особливої актуальності проблема адаптації набуває в умовах поєднання очної та дистанційної форм навчання, що потребує від студентів високого рівня саморегуляції, мотивації та психологічної стійкості.

Недостатня адаптація до освітнього середовища може призводити до зниження навчальної успішності, емоційного виснаження, втрати мотивації та формування дезадаптаційних проявів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику адаптації студентів до навчання у вищій школі розкрито у працях багатьох науковців. Загальнотеоретичні підходи до вивчення психологічної адаптації студентської молоді наведено у дослідженнях Г. Левківська, В. Сорочинська, В. Штифурак, Л. Ілійчук, О. Воробець [1].

Соціально-психологічні чинники адаптації студентів до навчання у закладі вищої освіти, зокрема роль мотивації та особистісних ресурсів, проаналізовано у працях І. Соколової, С. Редько [2]. Окремі аспекти навчальної поведінки студентів, що впливають на процес адаптації, зокрема академічну прокрастинацію, досліджено у працях І. Субашкевич [3].

Зарубіжні дослідження також акцентують увагу на основних психологічних і соціальних факторах адаптації студентів до умов вищої освіти. Наприклад, у комплексному огляді літератури з психологічної адаптації студентів виявлено, що соціальна підтримка, самоефективність та особистісні ресурси відіграють значну роль у формуванні успішної адаптації, причому акцентовано на важливості соціальних зв'язків та індивідуальної мотивації для психосоціального благополуччя студентів у вищій освіті [5].

Психологічні чинники адаптації студентів до навчання у закладі вищої освіти, зокрема роль мотивації та особистісних ресурсів, проаналізовано у сучасних зарубіжних дослідженнях, які показують, що мотивація, самоефективність та навчальна поведінка тісно пов'язані з процесом адаптації і академічними результатами студентів. Зокрема, у дослідженні Р. Vlachorinou та співавторів показано, що вищі рівні мотивації та нижчі рівні прокрастинації сприяють кращому академічному та психологічному пристосуванню студентів до університетського життя [6].

Окремі аспекти навчальної поведінки студентів, що впливають на процес адаптації, зокрема академічну прокрастинацію, досліджено у численних іноземних працях. У них наголошено, що академічна прокрастинація і соціальна підтримка взаємопов'язані, оскільки низький рівень соціальної підтримки може

підсилювати прокрастинацію і, як наслідок, ускладнювати адаптацію студентів до університетського середовища. Так, Chen та співавтори демонструють, що соціальна підтримка опосередковано зменшує прокрастинацію через зміцнення внутрішньої мотивації та навчальної самоефективності [4].

Отже, сучасні зарубіжні дослідження підтверджують, що психологічні (мотиваційні, когнітивні, емоційні) та соціальні (підтримка, міжособистісні стосунки, інтеграція в соціальне середовище) чинники є комплексними детермінантами адаптації студентів до навчання у вищій школі. Це узгоджується з висновками вітчизняних авторів і є необхідністю комплексного підходу до підтримки студентів у процесі адаптації.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз особливостей соціально-психологічної адаптації студентів до навчання у закладі вищої освіти, визначення рівня загальної адаптації, значущих чинників та взаємозв'язків між соціальною підтримкою, мотивацією та задоволеністю процесом адаптації.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення особливостей адаптації студентів до навчання у закладі вищої освіти. У дослідженні взяли участь 34 студенти віком від 17 до 44 років, які навчаються на денній та заочній (дистанційній) формах навчання за освітніми програмами бакалаврату та магістратури.

Для обробки емпіричних даних застосовували методи описової та кореляційної статистики. З огляду на шкальність показників і відносно невеликий обсяг вибірки використовували непараметричні методи аналізу, зокрема коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Описова статистика містила обчислення середнього арифметичного (M), медіани (Me), стандартного відхилення (SD) та частотний аналіз. Рівень статистичної значущості приймали на рівні $p \leq 0,05$.

Аналіз загальної оцінки адаптації до навчання у вищій школі показав, що більшість студентів оцінює процес адаптації як помірно легкий або легкий. Домінуючими є оцінки 3–4 бали, що свідчить про середній та вище середнього рівень адаптації у вибірці. Низькі оцінки (1–2 бали) трапляються поодинокі, що вказує на відсутність масових дезадаптаційних проявів серед студентів.

Під час аналізу складності адаптації до окремих аспектів навчального процесу виявлено, що найбільш проблемними для студентів є адаптація до нових вимог до знань і навичок, формування психологічної самостійності та організація навчального процесу. Отримані результати свідчать про труднощі, пов'язані з необхідністю саморегуляції навчальної діяльності та підвищенням рівня відповідальності за власне навчання.

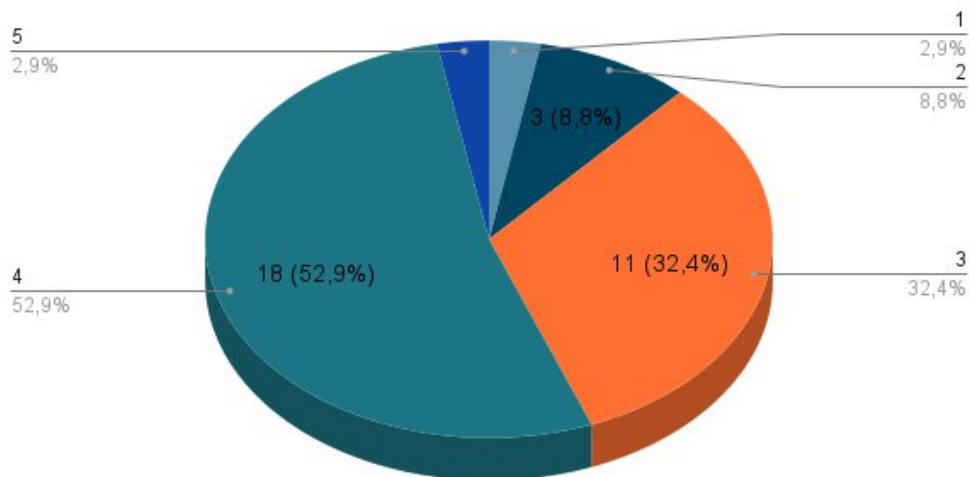


Рис. 1. Розподіл оцінок легкості адаптації студентів до навчання у вищій школі (1 – дуже важко; 5 – дуже легко)

Водночас адаптацію до взаємодії з викладачами та однокурсниками студенти оцінюють як менш складну, що свідчить про загалом задовільний рівень міжособистісної взаємодії та сприятливий соціально-психологічний клімат в освітньому середовищі.

Аналіз показників соціальної підтримки виявив, що студенти найвищий рівень підтримки відчують з боку родини, викладачів та однокурсників. Підтримка з боку старших студентів і кураторів оцінюється дещо нижче, що може свідчити про недостатню системність наставницьких практик у закладі вищої освіти або нерегулярність їх реалізації.

Згідно з отриманими даними, фундаментальну роль у забезпеченні ефективної адаптації відіграє суб'єктивний ресурс особистості. Основними детермінантами визначено:

- самостійність та самоорганізація: здатність до автономного функціонування в новому освітньому просторі стає критичною точкою переходу від контрольованого навчання до академічної свободи;
- стресостійкість: є психологічним захисним механізмом, що дає здобувачам освіти змогу нівелювати негативний вплив неочікуваних викликів та високого інтелектуального навантаження;

- навчальна мотивація: саме внутрішня спрямованість на професійне становлення стає тим вектором, що підтримує активність особистості навіть у періоди адаптаційної кризи.

Другим за рівнем значущості ешеленом факторів є соціально-педагогічна підтримка. З'ясовано, що конструктивна взаємодія з викладачами та позитивний мікроклімат у групі створюють необхідне безпечне середовище. Викладач у цьому контексті постає не лише як транслятор знань, а й як фасилітатор, що полегшує засвоєння нових соціальних ролей.

Особливий інтерес викликає оцінка впливу соціальної активності (волонтерство, участь у гуртках). Попри очікувану високу роль, здобувачі освіти класифікують цей фактор як помірний. Це дає підстави стверджувати, що позааудиторну діяльність розглядають не як основний інструмент інтеграції, а як додатковий ресурс для самоактуалізації та емоційного розвантаження, що задіюється лише після стабілізації основних навчальних показників.

Загальний рівень задоволеності процесом адаптації серед респондентів варіюється від середнього до високого. Такі показники свідчать про успішне подолання “адаптаційного бар'єру”. Важливим теоретичним та практичним висновком є узгодженість когнітивного та емоційного компонентів:

1. Когнітивна узгодженість проявляється у чіткому розумінні вимог освітнього середовища та прийнятті нових правил академічної взаємодії.

2. Емоційна узгодженість фіксується через відчуття психологічного комфорту та відсутність виражених станів тривожності.

Отже, висока кореляція між об'єктивною легкістю проходження адаптації та суб'єктивним відчуттям задоволеності підтверджує системність цього процесу. Отримані результати підкреслюють необхідність зміщення акцентів у виховній роботі на розвиток soft skills (самостійності та емоційного інтелекту) як важливих передумов успішної життєдіяльності в університетській спільноті.

Детальний аналіз отриманих емпіричних даних допоміг виявити внутрішню логіку адаптаційного процесу та визначити статистичні важелі, що впливають на його успішність.

1. Кореляційні закономірності: соціальний капітал та внутрішній ресурс. *Проведений кореляційний аналіз підтвердив гіпотезу про те, що адаптація не є ізольованим процесом, а напряду залежить від якості соціальної взаємодії.*

- Інституційна та міжособистісна підтримка: виявлений позитивний взаємозв'язок між рівнем підтримки з боку професорсько-викладацького складу та загальною задоволеністю навчанням свідчить про те, що доброзичливе академічне середовище нівелює стрес від новизни умов. Аналогічно, підтримка з боку однокурсників корелює з показником “легкості адаптації”, що підкреслює важливість горизонтальних зв'язків для психологічного розвантаження.

- Мотиваційний вектор: статистично значущий зв'язок між мотивацією до навчання та загальною оцінкою адаптації доводить, що внутрішня готовність здобувача до оволодіння професією є потужним компенсаторним механізмом.

Це підтверджує пріоритетність внутрішніх психологічних ресурсів над зовнішніми обставинами.

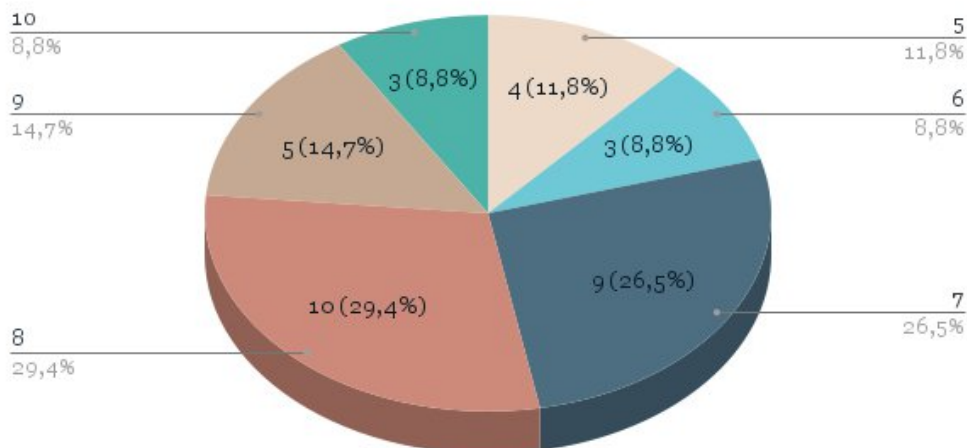


Рис. 2. Розподіл рівнів задоволеності студентів власною адаптацією до навчання у вищій школі (за 10-бальною шкалою)

2. Аналіз дескриптивних статистик: профіль адаптованості. *Описові статистики дають змогу вибудувати ієрархію чинників, що реально функціонують у студентському середовищі:*

- Загальний рівень ($M = 3,62$; $Me = 4,00$): показники на рівні “середній–вище середнього” свідчать про те, що більшість здобувачів успішно інтегрувалися в освітній простір, маючи певний запас адаптаційного потенціалу.

- Домінанти успіху: найвищі бали отримали особистісні якості ($M = 4,65$) та мотивація ($M = 4,47$). Це свідчить про високу самосвідомість респондентів, які ідентифікують власні зусилля та характер як головну запоруку успіху.

- Мікроклімат та автономія: високі оцінки взаємодії з однокурсниками ($M = 4,24$) та психологічної самостійності ($M = 4,12$) вказують на те, що сучасна молодь демонструє достатньо високий рівень емоційного інтелекту та готовність до відповідальності за власну освітню траєкторію.

- Слабкі сторони: найнижчий показник соціальної активності ($M = 2,79$) може свідчити про певну дистанційованість від позааудиторного життя закладу або про фокусування ресурсів виключно на навчальних та міжособистісних завданнях у період адаптації.

3. Суб'єктивне благополуччя. Підсумковий показник загальної задоволеності адаптацією є досить високим ($M = 7,62$ за 10-бальною шкалою; $Me = 8,00$). Показник стандартного відхилення ($SD = 1,48$) свідчить про відносну однорідність вибірки – більшість здобувачів мають схожий позитивний досвід входження в університетське життя.

Отже, отримані статистичні дані (M , Me , SD) дають змогу констатувати цілісність адаптаційного процесу. Головна роль внутрішніх ресурсів (мотивації та особистісних якостей) у поєднанні з підтримкою соціального оточення забезпечує високий рівень задоволеності навчанням, тоді як формальна соціальна активність залишається на периферії уваги на початкових етапах навчання.

Висновки. Адаптація студентів до навчання у закладі вищої освіти є складним і багатовимірним процесом, що визначає не лише успішність навчальної діяльності, а й психологічне благополуччя особистості в новому соціальному середовищі. Отримані результати свідчать, що більшість студентів загалом успішно входять в освітній простір, демонструючи середній та вище середнього рівень адаптації, що дає змогу говорити про відсутність системних дезадаптаційних тенденцій у досліджуваній вибірці.

Водночас адаптаційний процес супроводжується певними труднощами, які пов'язані передусім не з міжособистісною взаємодією, а з внутрішніми вимогами до особистості студента. Необхідність самостійної організації навчальної діяльності, відповідальність за результати навчання, потреба в саморегуляції та плануванні власного часу формують підвищене психологічне навантаження. Саме тому найбільш складними аспектами адаптації є пристосування до нових навчальних вимог, організація навчального процесу та формування психологічної самостійності.

Соціальне середовище також виконує підтримувальну роль. Позитивні оцінки взаємодії з викладачами та однокурсниками свідчать про сприятливий соціально-психологічний клімат, який знижує напруженість адаптаційного періоду. Кореляційні зв'язки між соціальною підтримкою та задоволеністю адаптацією підтверджують, що підтримка з боку значущого оточення допомагає студентам емоційно прийняти нові умови навчання та відчути впевненість у власних можливостях.

Водночас вирішальне значення в адаптаційному процесі мають внутрішні ресурси особистості. Студенти визначають самостійність, стресостійкість і мотивацію до навчання як основні чинники успішного пристосування до освітнього середовища. Це дає можливість розглядати адаптацію як активний процес, у якому головна роль належить самій особистості, тоді як соціальне середовище виконує функцію підтримки та стабілізації.

Отже, адаптація студентів до навчання у вищій школі постає як результат взаємодії особистісних ресурсів і соціального оточення. Освітнє середовище загалом створює сприятливі умови для входження студентів у навчальний

процес, однак потребує посилення напрямів, пов'язаних із розвитком навичок саморегуляції, тайм-менеджменту та психологічної стійкості.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні динаміки адаптації студентів на різних етапах навчання, порівнянні особливостей адаптації за різних форм навчання, а також у розробці та впровадженні психолого-педагогічних програм підтримки, спрямованих на розвиток особистісних ресурсів студентів і підвищення їхньої готовності до самостійної навчальної діяльності.

1. Ілійчук Л., Воробець О. Психолого-педагогічні особливості адаптації студентів до навчання у закладах вищої освіти. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2020. Т. 7, № 1. С. 184–191. DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.7.1.184-191>

2. Редько С. І. Особистісні чинники психологічної адаптації першокурсників до навчання у вищому закладі освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 6. С. 52. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6\(52\)-1487-1498](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-1487-1498)

3. Субашикевич І. Р. Особливості академічної прокрастинації студентської молоді. Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2024. Вип. 9. С. 110–114. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/03/Materialy-zvitnykh-naukovykh-konferentsiy-fakultetu-pedahohichnoi-osvity.-Vyp.-9-2024.pdf>

4. Chen X., Wu M., Dong G. et al. Social support and academic procrastination in health professions students: the serial mediating effect of intrinsic learning motivation and academic self-efficacy. *Adv in Health Sci Educ*. 2025. No. 30. P. 1143–1160. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-024-10394-4>

5. Soheili F., Lanz M. Psychological adaptation of international students in higher education: a bibliometric analysis. *Curr Psychol*. 2025. No. 44. P. 10670–10678. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07926-5>

6. Vlachopanou P., Maska L., Kalamaras D., Nasika F. Academic motivation, procrastination, and adjustment: Exploring their impact on student profiles and academic performance. *PLoS One*. 2025. Nov. 18; 20(11):e0335913. DOI: 10.1371/journal.pone.0335913. PMID: 41252405; PMCID: PMC12626312

References

1. Ilijchuk, L., Vorobets', O. (2020). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti adaptatsii studentiv do navchannia u zakladakh vyschoi osvity [Psychological and pedagogical aspects of students' adaptation to studying at higher education institutions]. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 7, 1, 184–191. <https://doi.org/10.15330/jpnu.7.1.184-191> [in Ukrainian].

2. Red'ko, S. I. (2025). Osobystisni chynnyky psykholohichnoi adaptatsii pershokursnykiv do navchannia u vyschomu zakladi osvity [Personal factors influencing the psychological adaptation of first-year students to higher education]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 6, 52. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6\(52\)-1487-1498](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-1487-1498) [in Ukrainian]

3. Subashkevych, I. R. (2024). Osoblyvosti akademichnoi prokrastynatsii students'koi molodi [Characteristics of academic procrastination among students]. *Materialy zvitnykh naukovykh konferentsij fakul'tetu pedahohichnoi osvity*. L'viv: LNU im. Ivana Franka, 9, 110–114. Retrieved from <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/03/Materialy-zvitnykh-naukovykh-konferentsiy-fakultetu-pedahohichnoi-osvity.-Vyp.-9-2024.pdf> [in Ukrainian].

4. Chen, X., Wu, M., Dong, G. et al. (2025). Social support and academic procrastination in health professions students: the serial mediating effect of intrinsic learning motivation and academic self-efficacy. *Adv in Health Sci Educ.*, 30, 1143–1160. <https://doi.org/10.1007/s10459-024-10394-4> [in English].

5. Soheili, F., Lanz, M. (2025). Psychological adaptation of international students in higher education: a bibliometric analysis. *Curr Psychol.*, 44, 10670–10678 <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07926-5> [in English].

6. Vlachopanou, P., Maska, L., Kalamaras, D., Nasika, F. (2025). Academic motivation, procrastination, and adjustment: Exploring their impact on student profiles and academic performance. *PLoS One*, 18; 20(11):e0335913. 10.1371/journal.pone.0335913. PMID: 41252405; PMCID: PMC12626312 [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 27.03.2026

доопрацьована 23.04.2026

прийнята до друку 29.05.2026

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF STUDENTS' ADAPTATION TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Iryna Subashkevych¹, Solomiia Slonivska²

Ivan Franko National University of Lviv,
Universytetska Str., 1, Lviv, Ukraine, UA-79007

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0453-3587>

e-mail: iryna.subashkevych@lnu.edu.ua;

²ORSID ID: <https://orcid.org/0009-0005-3630-9610>

e-mail: solomiia.slonivska@lnu.edu.ua

This article presents the results of an empirical study on the socio-psychological adaptation of students to studying at a higher education institution within the context of the modern educational environment. The relevance of the study is driven by increasing demands

on students' independence, psychological resilience, and motivation, as well as the necessity for their successful adjustment to new forms and organization of the learning process, including both on-campus and distance learning.

The study analyzes the overall level of students' adaptation, identifies the complexity of adjusting to specific components of academic activity (requirements for knowledge and skills, organization of the learning process, development of psychological independence), and examines the role of social support and personal resources in students' integration into the educational environment of higher education institutions.

The empirical research involved 34 undergraduate and graduate students aged 17 to 44 years. Descriptive and correlational statistical methods were applied to process the data, using non-parametric criteria, in particular Spearman's rank correlation coefficient. Statistical significance was determined at the level of $p \leq 0.05$.

The results showed that most students demonstrate an average to above-average level of adaptation to higher education, without pronounced widespread maladaptive behaviors. The most challenging aspects of adaptation were found to be adjusting to new academic requirements, organizing the learning process, and developing psychological independence. At the same time, interactions with instructors and peers were evaluated by students as relatively favorable.

It was revealed that personal qualities of students, particularly independence and stress resilience, as well as learning motivation, play a leading role in the adaptation process. Social support from teachers and peers showed a statistically significant positive correlation with overall adaptation satisfaction and perceived ease of learning. The findings confirm the multifactorial nature of students' socio-psychological adaptation and can be used to develop psychological and pedagogical measures to support students in the higher education learning process.

Keywords: adaptation, students, socio-psychological adaptation, social support, learning motivation.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ ОСВІТНІХ ВТРАТ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Марія Бургер

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8549-5994>
e-mail: Mariia.Burher@lnu.edu.ua*

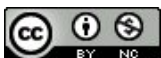
Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню класифікації освітніх втрат у контексті системних трансформацій освітнього простору України, спричинених глобальними викликами пандемії COVID-19 та руйнівними наслідками повномасштабної війни. Актуалізовано проблему необхідності розширення змісту поняття “освітні втрати” в українському науковому дискурсі та виконано його концептуальне розмежування з категорією “навчальні втрати”. Визначено, що освітні втрати у широкому сенсі означають втрату можливостей для всебічного розвитку учнів (інтелектуального, соціального, емоційного), тоді як навчальні втрати є вузькою категорією, що стосується безпосередньо академічного регресу та прогалин у знаннях.

На основі аналізу міжнародного досвіду та вітчизняних напрацювань запропоновано системну класифікацію, що базується на таксономії освітніх цілей Б. Блума, що дає змогу виокремити когнітивні, афективні та психомоторні компоненти розвитку особистості у контексті освітніх втрат. Особливу увагу приділено диференціації втрат за критерієм тривалості на тимчасові (епізодичні) та кумулятивні (накопичувальні). Доведено, що в умовах тривалої війни втрати набувають кумулятивного характеру, що веде до стійкого відставання від освітніх стандартів та деформації індивідуальних освітніх траєкторій. Висвітлено роль державних інституцій (ДСЯО, УЦОЯО) у розробці інструментарію для моніторингу якості освіти та виявлення навчальних прогалин.

Обґрунтовано, що подолання освітніх втрат потребує не лише локальних заходів, а й системної державної політики, яка охоплює нормативне врегулювання термінології, запровадження уніфікованих індикаторів оцінювання та реалізацію довготривалих компенсаторних програм. Визначено напрями подальшого наукового пошуку, пов’язані з розробкою валідних діагностичних інструментів для вищої освіти та моделей відновлювального навчання, адаптованих до безпекових умов конкретних регіонів.

Ключові слова: освітні втрати, навчальні втрати, класифікація освітніх втрат, освітні трансформації, воєнний стан, якість освіти, освітня політика.

Постановка проблеми. На початку 2020-х років освітній простір України зазнав глибоких трансформацій: пандемія COVID-19 та повномасштабна війна



перетворили тимчасові переривання навчання на затяжну кризу. Через постійні безпекові загрози, міграцію та руйнування інфраструктури навчання триває переважно у дистанційному чи змішаному форматах, що суттєво розширило зміст поняття “освітні втрати”. Сьогодні воно охоплює не лише зниження академічної успішності, а й порушення освітніх траєкторій, поглиблення соціальної нерівності та негативні психоемоційні наслідки для студентства. Відсутність узгодженої теоретичної бази для класифікації цих втрат ускладнює розробку механізмів їх подолання та формування державної політики відновлення людського капіталу. Ця проблема постає як багатовимірний виклик, що потребує системного міждисциплінарного аналізу та обґрунтованих рішень для воєнного й повоєнного розвитку країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя дослідження базується на класичній таксономії Б. Блума та її оновленій версії, представленій D. Krathwohl [10], яка дає можливість структурувати втрати за когнітивною, афективною та психомоторною сферами. Питання академічних та когнітивних дефіцитів у період пандемії ґрунтовно вивчали Engzell [8], Kuhfeld [9] та Tomasik [12]. Важливими є дослідження N. Suwastini, L. Wulandari та T. Nugroho, що розкривають вплив дистанційного навчання на емоційно-мотиваційну сферу здобувачів освіти [11]. В українському науковому дискурсі основні напрацювання належать О. Топузову, Н. Головко, О. Локшиній [5], які досліджують освітні втрати в умовах воєнного стану. Питання діагностичних критеріїв та термінологічного апарату висвітлено у працях Л. Шелестової [7]. Також значущими є звіти міжнародних організацій (UNESCO, Світовий банк) [13] та державних інституцій України (ДСЯО [2], УЦОЯО [6], Служба освітнього омбудсмена [4]).

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні системи класифікації освітніх втрат через призму сучасних трансформацій освітнього простору, що передбачає синтез міжнародного досвіду та аналіз характерних українських реалій.

Виклад основного матеріалу. Сучасна наукова парадигма вимагає чіткої диференціації між термінами, які описують освітній регрес. Освітні втрати у широкому сенсі означають втрату можливостей для всебічного розвитку учнів: інтелектуального, соціального, емоційного та психологічного [5]. Натомість навчальні втрати є вузькою категорією, що стосується безпосередньо академічного прогресу, прогалин у знаннях та недосягнення очікуваних результатів навчання [7].

Актуальність вивчення категорій і видів освітніх втрат пояснюють необхідністю вироблення ефективних педагогічних стратегій, спрямованих на їх подолання. Без системного аналізу освітніх втрат неможливо забезпечити рівність освітніх можливостей, а також створити умови для відновлення освітніх результатів у дітей, які перебувають у складних життєвих ситуаціях [5; 7, с. 117–118].

Окрім загальноновживаних критеріїв освітніх втрат, українські дослідники і освітні управлінці вводять специфічні індикатори й підходи, адаптовані до умов війни, пошкодженої інфраструктури, змішаних форм навчання, внутрішньо переміщених осіб.

Згідно з критеріями міжнародного дослідження RDNA3, освітні втрати диференціюють за такими показниками [3, 5, с. 38]:

1. Фізичні збитки інфраструктури (відсоток закладів освіти або наукових установ, пошкоджених чи зруйнованих).

2. Доступність безпечного освітнього простору: чи можуть учні навчатися очно, чи існують укриття, чи відновлено функціонування навчальних приміщень.

3. Потреби на реконструкцію/відновлення: кошти, необхідні для ремонту, реконструкції, відновлення освітньої інфраструктури, включно з безпековими стандартами, екологією, якістю.

4. Розриви у знаннях та навичках: відмінності у результатах між групами учнів (географічно, соціально-економічно) та зміни у рівнях академічних досягнень порівняно з попередніми роками.

У науковому доробку Л. Шелестової [7 с. 117–121] запропоновано класифікацію за такими діагностичними критеріями:

1. Недоотримання або втрата знань, умінь, навичок, коли учень не засвоїв певний навчальний матеріал, або втратив знання через паузу в навчанні.

2. Уповільнення темпу академічного прогресу, коли учень міг би опанувати більше, однак через переривання навчання, змішані форми роботи, втрати продуктивного часу, він відстає від програми.

3. Контекстуальні фактори, обставини зовнішнього середовища, такі як війна, відсутність ресурсів (інтернет, електроенергія), безпеки, зміни форматів навчання (онлайн, змішаного, дистанційного).

Сучасні українські дослідження освітніх втрат пропонують багатовимірний підхід до їхньої оцінки. Зокрема, у праці “Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації” [5, с. 34–42] О. Топузов, М. Головка, О. Локшина визначають основні критерії, які дають можливість системно оцінювати масштаби втрат. Насамперед наголошують на комплексності діагностики, що передбачає урахування не лише академічних результатів, а й мотивації учнів, доступності навчання та психоемоційного стану здобувачів освіти.

Ще одним важливим критерієм є накопичувальний ефект, що проявляється у збільшенні обсягу освітніх втрат із тривалістю перерв у освітньому процесі [5, с. 36]. Крім того, беруть до уваги пропорційність втрат до регіональних умов: на Сході та Півдні України, де зазвано значних руйнувань та високої міграції, рівень освітніх втрат є вищим, ніж у порівняно безпечних регіонах України [3].

Окрему групу критеріїв, орієнтовану на якість діяльності закладів освіти, пропонує Державна служба якості освіти України. ДСЯО підкреслює важливість наявності чіткого та об'єктивного оцінювання учнів, що охоплює прозорі механізми виставлення оцінок та регулярне відстеження навчальної динаміки. Важливим є також моніторинг результатів з усіх навчальних предметів, що дає змогу своєчасно виявляти прогалини у знаннях. Значущою складовою є наявність у закладі освіти інструментарію для діагностики навчальної програми, який містить тестові завдання та перевірочні матеріали, що можна порівнювати із встановленими стандартами [2, с. 12–15].

Не менш важливими є законодавчі та системні критерії. Вітчизняні експерти наголошують на необхідності чіткого визначення термінів “освітні втрати”, “навчальні втрати” та “освітні прогалини” на законодавчому рівні. Так, у праці Л. Шелестової [7, с. 117–118] поняття “навчальні втрати” означає будь-яку втрату знань, умінь або навичок або їх недоотримання унаслідок перерв у навчанні. Додатково акцентовано на важливості наявності мінімальних стандартів знань та еталонних показників, які дають можливість порівняти досягнення учнів із міжнародними результатами [6, с. 5–6; 1].

Серед інших суттєвих критеріїв виділяють системність освітньої політики, що передбачає регулярність оцінювань, тестувань, моніторингів та адресну реалізацію компенсаторних заходів [4, с. 7–9]. Важливою є також інтеграція контекстуальних факторів, таких як умови навчання (доступ до інтернету, електроенергія, безпека) та формат навчання (очне, дистанційне або змішане) [1].

Окрім того, сучасні дослідження підкреслюють роль якісних та суб'єктивних критеріїв, пов'язаних із мотивацією учнів, їх емоційним станом, самооцінкою та відчуттям власних навчальних прогалин, а також якістю викладання та організаційними аспектами школи, зокрема наявністю компенсаторних програм [5, с. 38–40; 7, с. 120–121].

На основі проведеного аналізу та синтезу наукових поглядів ми запропонували власну системну класифікацію освітніх втрат. До основних категорій освітніх втрат доцільно виокремити *когнітивні, афективні та психомоторні*, що відповідають структурі класичної таксономії освітніх цілей Б. Блума [10]. Використання таксономії Б. Блума дає змогу вийти за межі оцінювання лише академічних знань і врахувати емоційний стан (афективна сфера) та практичні навички (психомоторна сфера) як рівноцінні об'єкти освітніх втрат.

Категорія когнітивних втрат пов'язана зі зниженням рівня інтелектуального розвитку та академічних результатів. Учні втрачають здатність засвоювати нові знання, уповільнюється формування критичного мислення, погіршується навичка розв'язання задач. Особливо відчутними є втрати у сфері читання, письма та математичної грамотності. За даними міжнародних досліджень, у період пандемії школярі значною мірою втратили досягнення з

математики та мовних дисциплін, а темпи їх навчального прогресу знизилися у кілька разів порівняно з попередніми роками [8; 9; 12].

Афективні втрати охоплюють емоційно-мотиваційну сферу розвитку особистості. Йдеться про зниження інтересу до навчання, втрату навчальної мотивації, появу байдужості до освітнього процесу. Дистанційне навчання та соціальна ізоляція сприяли зростанню тривожності, зниженню самооцінки та погіршенню комунікативних навичок учнів [11]. Такі втрати є довготривалими, оскільки впливають на здатність дитини брати активну участь у навчальній діяльності навіть після повернення до звичайного освітнього середовища [1, с. 35–36].

Категорія психомоторних втрат стосується зниження рівня практичних умінь та навичок, що формуються через фізичну активність і практичну діяльність. Обмежений доступ до лабораторій, спортивних секцій та мистецьких занять в обставинах війни призвів до недоотримання учнями необхідних компетентностей. Як наслідок, діти мають труднощі у виконанні практичних завдань, що особливо відчутно в технічних і природничих дисциплінах [13; 5, с. 36–37].

У межах авторської класифікації за критерієм тривалості та динаміки ми виокремили: *тимчасові (епізодичні) та кумулятивні (накопичувальні)* втрати. Тимчасові освітні втрати виникають унаслідок нетривалих перерв в освітньому процесі, зумовлених канікулами, захворюванням учнів або короточасними організаційними змінами формату навчання. Такі втрати зазвичай мають обмежений характер і можуть бути компенсовані за умов своєчасної педагогічної підтримки, корекційних занять та відновлення систематичності освітньої діяльності. Вони не призводять до глибокої деформації освітньої траєкторії, якщо освітнє середовище швидко повертається до стабільного функціонування.

Натомість кумулятивні (накопичувальні) освітні втрати формуються внаслідок тривалих кризових явищ, зокрема пандемії чи воєнних дій, коли освітній процес зазнає системних і довготривалих порушень. У таких умовах прогалини у базових знаннях і навичках поступово накопичуються, ускладнюючи засвоєння складнішого навчального матеріалу на наступних етапах освіти. Кумулятивний характер втрат проявляється у зниженні темпу навчального прогресу, посиленні розриву між очікуваними та фактичними результатами навчання, а також у ризику стійкого відставання учнів від освітніх стандартів. Саме цей тип втрат потребує системного втручання на рівні освітньої політики, довготривалих компенсаторних програм та індивідуалізованих освітніх траєкторій.

Подолання освітніх втрат не може обмежуватися локальними педагогічними заходами. Воно потребує системної державної політики, нормативного врегулювання понятійного апарату, запровадження уніфікованих індикаторів оцінювання та реалізації довготривалих компенсаторних програм.

Комплексність проблеми зумовлює необхідність міждисциплінарного підходу, що поєднує педагогічні, психологічні, соціологічні та управлінські механізми аналізу й реагування. Розробка системної класифікації в цьому контексті є важливою, оскільки вона слугує основою для диференційованого підходу до відновлення освіти. Чітке розмежування освітніх втрат на когнітивні, афективні та психомоторні дає змогу точніше визначити об'єкт втручання: чи йдеться про академічні прогалини, що потребують посилення навчання, чи про психоемоційні труднощі, які ускладнюють засвоєння нового матеріалу.

У перспективі такий підхід може стати основою для розроблення стандартизованих індикаторів оцінювання та валідних діагностичних інструментів, зокрема у сфері вищої освіти. Це, своєю чергою, сприятиме створенню науково обґрунтованих моделей компенсаторного навчання, адаптованих до регіональних особливостей і умов війни в Україні.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дав змогу дійти висновку, що освітні втрати в умовах сучасних освітніх трансформацій мають системний і багаторівневий характер, що вимагає чіткого розмежування категоріального апарату. У дослідженні доведено необхідність диференціації понять, де “освітні втрати” визначено як комплексний регрес особистості (інтелектуальний, соціальний, емоційний), а “навчальні втрати” – як вузькоспеціалізований дефіцит академічних знань та навичок. На основі таксономії Б. Блума обґрунтовано системну класифікацію, яка дає можливість ідентифікувати втрати у когнітивній, афективній та психомоторній сферах.

Важливим результатом дослідження стало виявлення критичної різниці між динамікою втрат. З'ясовано, що в умовах тривалої війни втрати переходять із розряду тимчасових у кумулятивні, що веде до стійкого відставання від освітніх стандартів та деформації освітньої траєкторії здобувачів освіти. Виявлено також специфічні детермінанти освітнього регресу в Україні, серед яких головне місце посідають інфраструктурні руйнування, регіональні диспропорції (зокрема вищий рівень втрат на Півдні та Сході) та технічні бар'єри. Доведено, що подолання цих наслідків потребує не лише локальних педагогічних заходів, а й системної державної політики, що охоплює законодавче закріплення термінології та впровадження уніфікованих індикаторів вимірювання якості освіти. Перспективи подальшого пошуку вбачають у розробленні валідних діагностичних інструментів для вищої освіти та науковому обґрунтуванні моделей компенсаторного навчання, адаптованих до безпекових умов конкретних регіонів.

2. Державна служба якості освіти України. Діагностика та подолання освітніх втрат. Київ : ДСЯО, 2023. 36 с. URL: <https://sqe.gov.ua/diagnostika-ta-podolannya-osvitnikh-vtr>

3. Міністерство освіти і науки України. Оцінювання втрат та потреб української освіти на основі RDNA3. Київ : МОН України, 2023. 48 с. URL: <https://mon.gov.ua/news/otsinyuvannya-vtrat-ta-potreb-ukrainskoi-osviti-na-osnovi-rdna3>

4. Служба освітнього омбудсмена України. Моніторинг та компенсаторні програми у школах України. Київ : Служба освітнього омбудсмена України, 2023. 30 с.

5. *Топузов О. М., Головка М. В., Локшина О. І.* Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. Український педагогічний журнал. 2022. № 2. С. 34–42. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>

6. Український центр оцінювання якості освіти. Освітні втрати учнів в Україні та світі: результати PISA-2022. Київ : УЦОЯО, 2023. 40 с. URL: <https://eo.gov.ua/osvitni-vtraty-uchniv-v-ukraini-ta-sviti-zrosly-rezultaty-mizhnarodnoho-doslidzhennia-iakosti-osvity-pisa-2022>

7. *Шелестова Л. В.* Навчальні втрати учнів в умовах війни. Психологія і особистість. 2023. Т. 1, № 13. С. 115–125. 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. *Engzell P., Frey A., Verhagen M. D.* Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. Proceedings of the National Academy of Sciences. 2021. Vol. 118, No. 17. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>

9. *Kuhfeld M., Soland J., Tarasawa B., Johnson A., Ruzek E., Liu J.* Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. Educational Researcher. 2020. Vol. 49, No. 8. P. 549–565. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>

10. *Krathwohl D. R.* A revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory Into Practice. 2002. No. 41(4). P. 212–218. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

11. *Suwastini N., Wulandari L., Nugroho T.* Effects of Distance Learning on Students' Emotional and Motivational Outcomes During COVID-19 Pandemic. Journal of Educational Psychology. 2023. Vol. 115, No. 2. P. 210–223.

12. *Tomasik M. J., Helbling L. A., Moser U.* Educational Gains of In-Person vs. Distance Learning in Primary and Secondary Schools: A Natural Experiment During the COVID-19 Pandemic School Closures in Switzerland. International Journal of Psychology. 2021. Vol. 56, No. 4. P. 566–576. DOI: <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>

13. UNICEF, UNESCO, The World Bank. Where are we on education recovery? New York : UNICEF, 2022. URL: <https://www.unicef.org/media/117626/file/Where20are20we20in20Education20Recovery?.pdf>

References

1. Bychko, H., Tereshchenko, V. (2023). Navchalni vtraty: sutnist, prychyny, naslidky ta shliakhy podolannia [Educational losses: essence, causes, consequences and ways to overcome them]. Kyiv: UTSOIAO. Retrieved from https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf [in Ukrainian].

2. Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy. (2023). Diahostyka ta podolannia osvitnikh vtrat [Diagnostics and overcoming educational losses]. Kyiv: DSIAO. Retrieved from <https://sqe.gov.ua/diagnostika-ta-podolannya-osvitnikh-vtr> [in Ukrainian].

3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2023). Otsiniuvannia vtrat ta potreb ukrainskoi osvity na osnovi RDNA3 [Assessment of losses and needs of Ukrainian education based on RDNA3]. Kyiv: MON Ukrainy. Retrieved from <https://mon.gov.ua/news/otsinyuvannya-vtrat-ta-potreb-ukrainskoi-osviti-na-osnovi-rdna3> [in Ukrainian].

4. Sluzhba osvitnoho ombudsmena Ukrainy. (2023). Monitorynh ta kompensatorni prohramy u shkolakh Ukrainy [Monitoring and compensatory programs in schools of Ukraine]. Kyiv: Sluzhba osvitnoho ombudsmena Ukrainy [in Ukrainian].

5. Topuzov, O. M., Holovko, M. V., & Lokshyna, O. I. (2022). Osvitni vtraty v period voiennoho stanu: problemy diahostyky ta kompensatsii [Educational losses during martial law: problems of diagnosis and compensation]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 34–42. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13> [in Ukrainian].

6. Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. (2023). Osvitni vtraty uchniv v Ukraini ta sviti: rezultaty PISA-2022 [Educational losses of students in Ukraine and the world: PISA-2022 results]. Kyiv: UTSOIAO. Retrieved from <https://eo.gov.ua/osvitni-vtraty-uchniv-v-ukraini-ta-sviti-zrosly-rezultaty-mizhnarodnoho-doslidzhennia-iakosti-osvity-pisa-2022> [in Ukrainian].

7. Shelestova, L. V. (2023). Navchalni vtraty uchniv v umovakh viiny [Learning losses of students in war conditions]. *Psykhohiia i osobystist*, 1 (13), 115–125. [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1\(30\)-62-72](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1(30)-62-72) [in Ukrainian].

8. Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118 (17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118> [in English].

9. Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*, 49 (8), 549–565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918> [in English].

10. Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: *An overview. Theory Into Practice*, 41 (4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2 [in English].
11. Suwastini, N., Wulandari, L., & Nugroho, T. (2023). Effects of Distance Learning on Students' Emotional and Motivational Outcomes During COVID-19 Pandemic. *Journal of Educational Psychology*, 115 (2), 210–223 [in English].
12. Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2021). Educational Gains of In-Person vs. Distance Learning in Primary and Secondary Schools: A Natural Experiment During the COVID-19 Pandemic School Closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56 (4), 566–576. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728> [in English].
13. UNICEF, UNESCO, The World Bank. Where are we on education recovery? New York : UNICEF, 2022. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/117626/file/Where%20are%20we%20in%20Education%20Recovery?.pdf> [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 27.03.2026

доопрацьована 07.05.2026

прийнята до друку 29.05.2026

THEORETICAL APPROACHES TO THE CLASSIFICATION OF EDUCATIONAL LOSSES IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS

Mariia Burher

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8549-5994>
e-mail: Mariia.Burher@lnu.edu.ua*

The article is devoted to the theoretical justification of the classification of educational losses in the context of systemic transformations of the educational space of Ukraine, caused by the global challenges of the COVI—19 pandemic and the devastating consequences of the full-scale war. The problem of the need to expand the meaning of the concept of “educational losses” in Ukrainian scientific discourse is highlighted, and its conceptual distinction from the category of “learning losses” is established. It is determined that educational losses in a broad sense mean the loss of opportunities for the comprehensive development of students (intellectual, social, emotional), while learning losses are a narrower category related directly to academic regression and knowledge gaps.

Based on the analysis of international experience and domestic developments, a systemic classification based on B. Bloom's taxonomy of educational goals is proposed, which allows for identifying the cognitive, affective, and psychomotor components of personality development in the context of educational losses. Particular attention is paid to the

differentiation of losses by the criterion of duration into temporary (episodic) and cumulative (accumulative). It is proven that in the conditions of a long-term war, losses acquire a cumulative nature, leading to a stable lag from educational standards and the deformation of individual educational trajectories. The role of state institutions (SSEQ, UCEQA) in the development of tools for monitoring the quality of education and identifying learning gaps is also highlighted.

It is substantiated that overcoming educational losses requires a systemic state policy, which includes regulatory regulation of terminology, the introduction of unified assessment indicators, and the implementation of long-term compensatory programs. Directions for further scientific research related to the development of valid diagnostic tools for higher education and restorative learning models adapted to the security conditions of specific regions are determined.

Keywords: educational losses, learning losses, classification of educational losses, educational transformations, martial law, quality of education, educational policy.

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Анна Войтович

*Львівського національного університету імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4572-0813>
e-mail: anna.voytovych@lnu.edu.ua*

Статтю присвячено дослідженню теоретичних і практичних засад упровадження здоров'язбережувальних технологій у процесі формування здорового способу життя здобувачів початкової освіти. Актуальність теми зумовлена сучасними соціальними викликами, зокрема зростанням психоемоційного навантаження, впливом стресових факторів та погіршенням стану здоров'я дітей молодшого шкільного віку. У цих умовах формування культури здоров'я та відповідального ставлення до нього є одним із пріоритетних завдань освіти.

Проаналізовано наукові підходи до визначення сутності поняття “здоров'язбережувальні технології” та розкрито їх зміст як цілісної системи педагогічних впливів, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Висвітлено функціональні можливості таких технологій у формуванні основних компетентностей учнів, зокрема здоров'язбережувальної.

Окрему увагу приділено аналізу класифікацій здоров'язбережувальних технологій, запропонованих О. Ващенко та М. Гончаренко, що дає змогу узагальнити їх різновиди та визначити доцільність використання в освітньому процесі початкової школи. Обґрунтовано, що ефективність застосування цих технологій залежить від їх системного та комплексного впровадження, а також від професійної готовності вчителя до реалізації відповідних педагогічних підходів.

Наведено практичні приклади застосування здоров'язбережувальних технологій, зокрема впровадження фізкультхвилинок, дихальних і релаксаційних вправ, ігрових методів навчання, інтеграції здоров'язбережувального змісту в різні навчальні предмети, формування навичок безпечної поведінки, створення психологічно комфортного середовища та організації партнерської взаємодії з батьками.

Систематичне використання здоров'язбережувальних технологій у початковій школі забезпечує збереження фізичного та психічного здоров'я дітей, сприяє формуванню ціннісного ставлення до здорового способу життя, розвитку навичок саморегуляції, соціальної активності та підвищенню ефективності освітнього процесу загалом.



Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, здоровий спосіб життя, початкова школа, здоров'язбережувальна компетентність, освітній процес, фізичне та психічне здоров'я, здобувачі початкової освіти.

Постановка проблеми. XXI століття характеризується стрімкими змінами в технологічній, науковій та інформаційній сферах, що безпосередньо впливають і на розвиток освіти. Україна, орієнтуючись на інтеграцію у світовий освітній простір, упроваджує нові освітні парадигми, модернізує зміст, форми та методи навчання. Водночас сучасний етап розвитку суспільства позначений глибокими соціальними трансформаціями, зумовленими, зокрема, війною, що суттєво впливає на психоемоційний стан як дорослих, так і дітей. Постійне відчуття тривоги, стресові ситуації, емоційне виснаження негативно позначаються на мотивації до ведення здорового способу життя.

Особливої актуальності набуває проблема зростання розумових, емоційних і фізичних перевантажень у здобувачів початкової освіти, що призводить до погіршення їхнього фізичного та психічного здоров'я, появи функціональних порушень і зниження рівня життєвої активності. У таких умовах питання збереження та зміцнення здоров'я дітей стає одним із пріоритетних завдань сучасної освіти.

Освіта як динамічна й гнучка система постійно реагує на виклики часу, що зумовлює оновлення її змісту, форм і методів. У контексті реалізації реформи "Нова українська школа" особливого значення набуває створення освітнього середовища, орієнтованого на потреби дитини, її всебічний розвиток і формування основних компетентностей, зокрема здоров'язбережувальної. Використання сучасних освітніх технологій сприяє підвищенню мотивації до навчання, забезпечує практичну спрямованість знань і їх застосування в повсякденному житті.

У цьому контексті особливої уваги потребує впровадження здоров'язбережувальних технологій, які поєднують традиційні та інноваційні підходи до організації освітнього процесу. Такі технології орієнтовані на створення сприятливого психологічного клімату, зниження рівня перевантаження, розвиток емоційної стійкості та формування навичок здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі проблему зміцнення та збереження здоров'я, формування здорового способу життя розглядали у своїх працях Л. Волкова, Г. Власюк, О. Дубогай, М. Зубалій, І. Петренко, Н. Хоменко (формування здорового способу життя засобами фізичної культури); С. Свириденко (формування здорового способу життя молодших школярів у позакласній роботі); А. Турчак, В. Оржеховська (запобігання шкідливим звичкам, девіантній поведінці школярів); Т. Бойченко, Г. Зайцев, М. Гончаренко, Л. Татарникова, С. Юрочкина (валеолого-педагогічні основи забезпечення здоров'я людини в системі освіти, створення валеологічної освіти в загальноосвітніх закладах, валеологічне виховання у дошкільних

закладах); І. Бех, С. Лапаєнко (виховна робота в школі з формування здорового способу життя і створення сприятливих психологопедагогічних умов для реалізації особистісно зорієнтованого виховання дітей та учнівської молоді).

Питання впровадження та використання здоров'язбережувальних технологій відображено у працях багатьох науковців та дослідників, серед яких: О. Ващенко, М. Гончаренко, О. Дубогай, С. Лупаренко, Т. Осадченко, Л. Рибалко, С. Свириденко тощо. У цих дослідженнях науковці розкривають суть та поняття “здоров'язбережувальних технологій”, види, класифікації та роль вчителя у процесі навчання дітей. Однак проблема використання здоров'язбережувальних технологій у процесі виховання здорового способу життя здобувачів початкової освіти досі залишається не до кінця вивченою.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності та необхідності використання здоров'язбережувальних технологій для формування здорового способу життя здобувачів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Застосування здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі початкової школи сприяє формуванню в учнів здоров'язбережувальної компетентності, розвитку культури здоров'я та утвердженню пріоритету здорового способу життя як важливої життєвої цінності. У цьому контексті особливого значення набуває інтеграція змісту навчання з практиками, що забезпечують збереження та зміцнення здоров'я дітей у щоденній освітній діяльності.

Здоров'я розглядають як важливу суспільну цінність, що забезпечується системою науково обґрунтованих і практично зорієнтованих заходів, спрямованих на його збереження і зміцнення, діяльністю відповідних інституцій, а також усвідомленою відповідальністю кожної особистості за власне й громадське здоров'я [1, с. 66]. Формування таких якостей відбувається як у сім'ї, так і в процесі навчання, оскільки освіта є цілеспрямованою діяльністю, спрямованою на набуття, поглиблення та вдосконалення знань, умінь і навичок.

Важливим чинником формування здорового способу життя та самозбережувальної поведінки є сприятливе соціальне середовище, яке гармонізує потреби особистості й суспільства, забезпечує засвоєння соціальних норм і цінностей, орієнтованих на здоров'я. Саме таке середовище створює умови для розвитку відповідальної поведінки щодо збереження власного здоров'я [4, с. 23].

У науковій літературі наведено різні підходи до трактування поняття “здоров'язбережувальні технології”. Загалом воно охоплює всі напрями діяльності закладу освіти, спрямовані на формування культури здоров'я учнів і позитивної мотивації до здорового способу життя. Зокрема, за визначенням В. Лозинського, здоров'язбережувальна технологія – це система, що створює максимально сприятливі умови для збереження, зміцнення й розвитку

духовного, емоційного, інтелектуального, особистісного та фізичного здоров'я всіх учасників освітнього процесу [6, с. 27].

Технологія формування здоров'язбережувальної компетентності учнів молодшого шкільного віку реалізує комплекс взаємопов'язаних функцій: дидактичну, виховну, розвивальну, стимулювальну та психологічну.

Дидактична функція передбачає формування в учнів системи знань про основи здоров'я і здорового способу життя, а також відповідних умінь і навичок, необхідних для його збереження.

Виховна функція спрямована на формування відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших, розвиток мотивації до ведення здорового способу життя.

Розвивальна функція забезпечує розвиток пізнавальних здібностей, оволодіння способами здоров'язбережувальної діяльності, набуття практичного досвіду та вміння прогнозувати наслідки власної поведінки.

Стимулювальна функція полягає в активізації внутрішньої мотивації учнів до свідомого застосування здоров'язбережувальних навичок у повсякденному житті.

Психологічна функція забезпечує формування психологічної готовності до дотримання норм здорового способу життя, а також сприяє встановленню емоційно комфортних і безпечних взаємин у колективі [1, с. 66].

Отже, впровадження здоров'язбережувальних технологій у початковій школі є важливою умовою гармонійного розвитку особистості, формування відповідального ставлення до здоров'я та забезпечення успішної соціалізації учнів.

Аналіз класифікацій існуючих здоров'язбережувальних технологій дає змогу виокремити такі їх типи (за О. Ващенко):

1. *Здоров'язбережувальні* – ті, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі, та ті, що вирішують завдання раціональної організації освітнього процесу, відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини.

До конкретних методів цих технологій належать: диспансеризація учнів; профілактичні щеплення; забезпечення рухової активності; вітамінізація, організація здорового харчування (зоврема дієтичне); заходи санітарно-гігієнічного характеру, пов'язані з респіраторно-вірусними інфекціями, зокрема грипом.

2. *Оздоровчі* – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія.

Деякі методи (наприклад, фітотерапія та гімнастика) залежно від характеру впливу та способів застосування і категорій учнів можуть

використовуватись як у межах здоров'язбережувальних, так і в межах оздоровчих технологій.

3. *Технології навчання здоров'ю* – гігієнічне навчання (раціональне харчування, догляд за тілом тощо); вироблення життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо); профілактика травматизму та зловживання психоактивних речовин; статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загальнонавчального циклу; введення до варіативної частини навчального плану нових предметів; організації факультативного навчання та додаткової освіти.

4. *Технології виховання культури здоров'я* – виховання в учнів особистісних якостей, що сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я [3, с. 4].

Гончаренко М. С. пропонує таку класифікацію здоров'язбережувальних технологій [8]:

– *медико-гігієнічні* – передбачають дотримання санітарно-гігієнічних норм, організацію належних умов навчання та надання своєчасної медичної допомоги здобувачам початкової освіти;

– *фізкультурно-оздоровчі* – спрямовані на розвиток фізичних якостей дітей (сили, гнучкості, швидкості, витривалості), зміцнення організму, загартовування;

– *екологічні* – забезпечують формування екологічної свідомості, відповідального ставлення до довкілля як чинника збереження здоров'я;

– *технології забезпечення безпеки життєдіяльності* – орієнтовані на створення безпечного освітнього середовища та формування вмінь дотримуватися правил безпеки як у школі, так і поза нею;

– *лікувально-оздоровчі* – містять елементи лікувальної фізкультури та корекційно-педагогічної підтримки (за потреби);

– *соціально-адаптаційні й особистісно-розвивальні* – передбачають використання засобів соціальної та сімейної педагогіки, організацію соціально-психологічних тренінгів для учнів, учителів і батьків;

– *здоров'язбережувальні освітні технології* – охоплюють психолого-педагогічні методи й прийоми, спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я учнів у процесі навчання [8, с. 85].

Отже, існує значна кількість підходів до класифікації здоров'язбережувальних технологій. Попри певні відмінності, їх об'єднує спільна мета – забезпечення гармонійного розвитку дитини та формування основ здорового способу життя. Ефективність упровадження таких технологій досягається за умови їх комплексного поєднання з урахуванням вікових, індивідуальних та освітніх потреб здобувачів початкової освіти.

Водночас результативність будь-яких освітніх інновацій значною мірою залежить від готовності педагога до їх реалізації. Учителю має володіти сучасними знаннями про сутність здоров'язбережувальних технологій, уміти добирати доцільні методи й форми роботи, а також усвідомлювати власну роль у формуванні культури здоров'я учнів початкової школи.

У цьому контексті особливого значення набуває практичне впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес. Систематичне й цілеспрямоване застосування відповідних методів і прийомів сприяє формуванню в учнів свідомого ставлення до власного здоров'я та виробленню стійких навичок здорового способу життя.

З-поміж ефективних практик доцільно виокремити такі.

Передусім, важливе місце посідає впровадження фізкультурно-оздоровчих хвилинок (фізкультхвилинок) під час уроків. Короткотривалі руханки (1–3 хвилини) сприяють зняттю втоми, покращенню кровообігу, активізації уваги та підвищенню працездатності учнів. Вони можуть органічно поєднуватися зі змістом навчального матеріалу, зокрема під час уроків літературного читання чи математики.

Не менш значущим є застосування дихальних вправ і вправ на релаксацію. Їх доцільно проводити на початку уроку або після інтенсивної розумової діяльності, що сприяє зниженню рівня тривожності, стабілізації емоційного стану та формуванню вмінь саморегуляції. Прикладами таких вправ є "Повітряна кулька" або "Хвиля спокою".

Важливою складовою є також організація навчання у формі рухливих ігор. Ігрові технології забезпечують природну рухову активність дітей, сприяють розвитку соціальних навичок і зниженню психоемоційного напруження. Зокрема, на уроках інтегрованого курсу "Я досліджую світ" доцільно використовувати рольові ігри, що моделюють ситуації здорового способу життя (дотримання режиму дня, правил гігієни, основ раціонального харчування).

Наступним важливим напрямом є інтеграція елементів здоров'язбереження у зміст навчальних предметів. Так, на уроках української мови учні можуть створювати висловлювання про здоровий спосіб життя, на математиці – розв'язувати задачі, пов'язані з фізичною активністю чи режимом дня, а на уроках мистецтва – відображати у творчих роботах цінність здоров'я. Такий міжпредметний підхід сприяє формуванню цілісного уявлення про здоров'я як базову життєву цінність [7, с. 123].

Окремої уваги заслуговує використання технологій формування безпечної поведінки. Йдеться про моделювання життєвих ситуацій (поведінка на дорозі, під час надзвичайних ситуацій, зокрема повітряної тривоги), проведення тренінгів, бесід, використання навчальних відеоматеріалів. Це сприяє розвитку відповідальності за власне життя і здоров'я.

Водночас важливою умовою ефективного навчання є створення психологічно комфортного освітнього середовища. Реалізація принципів

педагогіки партнерства, доброзичлива атмосфера, позитивне підкріплення та індивідуальні особливості учнів сприяють збереженню їхнього психічного здоров'я. Зокрема, проведення “ранкових зустрічей” допомагає налаштувати дітей на продуктивну діяльність, розвиває емоційний інтелект і комунікативні вміння.

Не можна оминати й важливість співпраці з батьками у формуванні здорового способу життя дітей. Організація спільних проєктів, тематичних зустрічей, консультацій, а також участь у спортивних заходах (наприклад, “Тато, мама, я – спортивна сім'я”) забезпечують узгодженість виховного впливу школи і родини.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можемо констатувати, що впровадження здоров'язбережувальних технологій є важливою умовою формування здорового способу життя здобувачів початкової освіти в умовах сучасних соціальних викликів. Зростання психоемоційного навантаження, вплив стресових чинників та перевантаження актуалізують необхідність створення освітнього середовища, спрямованого на збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я дітей.

Узагальнення наукових підходів до визначення сутності здоров'язбережувальних технологій і їх класифікацій засвідчило комплексний характер та значний потенціал у формуванні здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти. Ефективність їх реалізації забезпечується систематичністю застосування, поєднанням різних методів і форм роботи, а також активною участю учнів в освітній діяльності.

Визначальну роль у впровадженні здоров'язбережувальних технологій відіграє вчитель, який організовує освітній процес на засадах педагогіки партнерства, створює психологічно комфортне середовище та використовує різноманітні практики, зокрема фізкультхвилинки, дихальні й релаксаційні вправи, ігрові методи навчання, інтегрує здоров'язбережувальний зміст у навчальні предмети та формує навички безпечної поведінки.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у поглибленому вивченні можливостей формування здорового способу життя учнів початкової школи за допомогою здоров'язбережувальних технологій під час взаємодії сім'ї та школи.

1. Бондар О. Особливості впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес початкової школи. Педагогічна Житомирщина. 2025. № 1 (37). С. 65–72. URL: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2025/03/6.-85-%D0%91%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80.pdf>

2. Ващенко О. М. Формування в майбутніх учителів компетентності використання здоров'язбережувальних освітніх технологій у навчально-

виховному процесі початкової школи. Перлини наукового пошуку. 2013. С. 17–24. URL:

<https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5154/1/%D0%92%D0%B0%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E.%D0%9C.%20%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B2%20%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D0%B1%D1%83%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%85%20%D0%B2%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%96%D0%B2.pdf>

3. Ващенко О., Свириденко С. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи. Початкова освіта. 2005. № 46. С. 2–4.

4. Дахнюк Г. І. Здоров'язбережувальні аспекти сучасного уроку. Формування інноваційного здоров'язбережувального освітнього середовища: досвід проектування і реалізації : матеріали круглого столу / упоряд. Н. А. Поліщук. Луцьк : ВІППО, 2018. С. 22–26.

5. Дубогай О. Навчання учнів початкової школи в системі здоров'язбереження засобами освітньо-рухової методики. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. праць. 2015. № 3(31). С. 69–74. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/items/0ad8dbe6-e6ea-44f4-bf88-36e93680ea4c>

6. Лозинський В. Техніки збереження здоров'я. Київ: Главник, 2008. 160 с.

7. Онищенко Н. П., Лиховид О. Р. Здоров'язбережувальні технології у системі підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Молодий вчений. 2016. № 9.1(36.1). С. 122–126. 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&_S21P03=FLA=&_S21STR=Fvs_2015_3_18

8. Потюк С. Особливості застосування здоров'язбережувальних технологій в початковій школі. Acta Paedagogica Volyniensis. 2022. Вип. 3. С. 82–88. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.12>

References

1. Bondar, O. (2025). Osoblyvosti vprovadzhennia zdorov'iazberezhuvalnykh tekhnolohii v osvitnii protses pochatkovoї shkoly [Peculiarities of implementing health-preserving technologies in the educational process of primary school]. *Pedahohichna Zhytomyrshchyna*, 1 (37), 65–72 [in Ukrainian].

2. Vashchenko, O. M. (2013). Formuvannia v maibutnikh uchyteliv kompetentnosti vykorystannia zdorov'iazberezhuvalnykh osvitnikh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi pochatkovoї shkoly [Formation of future teachers' competence in using health-preserving educational technologies in the primary school educational process]. *Perlyny naukovoho poshuku*, 17–24 [in Ukrainian].

3. Vashchenko, O., & Svyrydenko, S. (2005). Orhanizatsiia zdoroviazberihaiuchoi diialnosti pochatkovoї shkoly [Organization of health-preserving activities in primary school]. *Pochatkova osvita*, 46, 2–4 [in Ukrainian].

4. Dakhniuk, H. I. (2018). Zdorov'iazberezhuvalni aspekty suchasnoho uroku [Health-preserving aspects of a modern lesson]. In N. A. Polishchuk (Ed.), *Formuvannia innovatsiinoho zdorov'iazberezhuvalnogo osvitnoho seredovyscha: dosvid proektuvannia i realizatsii : materialy kruhloho stolu*. Lutsk : VIPPO, 22–26 [in Ukrainian].

5. Dubohai, O. (2015). Navchannia uchniv pochatkovoї shkoly v systemi zdorov'iazberezhennia zasobamy osvitno-rukhoivoї metodyky [Teaching primary school students in the system of health preservation by means of educational and motor methods]. *Fizychnе vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi*, 3 (31), 69–74 [in Ukrainian].

6. Lozynskiy, V. (2008). Tekhniky zberezhennia zdorovia [Techniques for preserving health]. Kyiv : Hlavnyk [in Ukrainian].

7. Onyshchenko, N. P., & Lykhovyd, O. R. (2016). Zdorov'iazberezhuvalni tekhnolohii u systemi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoї diialnosti [Health-preserving technologies in the system of training future teachers for innovative activity]. *Molodyi vchenyi*, 9.1 (36.1), 122–126 [in Ukrainian].

8. Potiuk, S. (2022). Osoblyvosti zastosuvannia zdorov'iazberezhuvalnykh tekhnolohii v pochatkovii shkoli [Peculiarities of applying health-preserving technologies in primary school]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 82–88 [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 26.03.2026

доопрацьована 04.05.2026

прийнята до друку 29.05.2026

THE USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING A HEALTHY LIFESTYLE IN PRIMARY EDUCATION LEARNERS

Anna Voitovych

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4572-0813>
e-mail: anna.voytovych@lnu.edu.ua*

This article examines the theoretical and practical foundations for implementing health-promoting technologies in the process of fostering a healthy lifestyle among elementary school students. The relevance of the topic stems from contemporary social challenges, particularly the increase in psycho-emotional stress, the influence of stressors, and the deterioration of health among elementary school-aged children. Under these conditions, fostering a culture of health and a responsible attitude toward it is identified as one of the priority tasks of education.

The paper analyzes scientific approaches to defining the essence of the concept of “health-promoting technologies” and reveals their content as a comprehensive system of pedagogical influences aimed at preserving and strengthening the health of all participants in the educational process. The functional capabilities of such technologies in the development of students’ key competencies, particularly health-preserving competencies, are highlighted.

Particular attention is paid to the analysis of the classifications of health-promoting technologies proposed by O. Vashchenko and M. Goncharenko, which allows for a generalization of their types and an assessment of their suitability for use in the educational process of elementary schools. It is argued that the effectiveness of these technologies depends on their systematic and comprehensive implementation, as well as on the teacher’s professional readiness to apply the relevant pedagogical approaches.

The article presents practical examples of the application of health-promoting technologies, including the implementation of physical activity breaks, breathing and relaxation exercises, game-based learning methods, the integration of health-promoting content into various academic subjects, the development of safe behavior skills, the creation of a psychologically comfortable environment, and the organization of collaborative interaction with parents.

The systematic use of health-promoting technologies in elementary school ensures the preservation of children’s physical and mental health, fosters a value-based attitude toward a healthy lifestyle, develops self-regulation skills and social activity, and enhances the effectiveness of the educational process as a whole.

Keywords: health-promoting technologies, healthy lifestyle, elementary school, health literacy, educational process, physical and mental health, elementary school students.

СПІВПРАЦЯ ВИХОВАТЕЛІВ, ВЧИТЕЛІВ І БАТЬКІВ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКА

Світлана Лозинська

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9413-5496>
e-mail: svitlana.lozynska@lnu.edu.ua*

Проведено комплексний аналіз особливостей адаптації першокласників до умов шкільного навчання та визначено роль взаємодії між учителем і батьками у забезпеченні успішності цього процесу. Розкрито теоретичні підходи до розуміння феномену адаптації дитини до школи та окреслено чинники, що можуть ускладнювати або порушувати її перебіг. Зазначено універсальність адаптаційних процесів, які є характерними для будь-яких динамічних змін у різних системах.

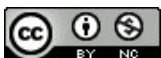
Показано, що адаптацію трактують як безперервний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища. У контексті шкільного навчання адаптацію розуміють як взаємний процес пристосування дитини до школи та школи до потреб і особливостей дитини. Наголошено, що поняття шкільної адаптації охоплює біологічні, психологічні і соціальні компоненти. Доведено важливість підвищення педагогічної компетентності батьків та розвитку партнерської взаємодії в системі “школа–сім’я” для забезпечення психічного благополуччя та успішного навчання першокласників.

Подано завдання та виклики, які постають перед дошкільною освітою в умовах воєнного стану, обґрунтовано важливість наступності у системі дошкільної та початкової освіти.

Запропоновано програму психолого-педагогічного супроводу першокласника, де чітко визначено мету і завдання (психологічні та педагогічні), описано етапи супроводу (мета та основні види діяльності), запропоновано форми роботи з батьками (батьківські збори, індивідуальні консультації, тематичні тренінги, спільні проєкти, онлайн-консультавання тощо).

Також запропоновано окремі шляхи реалізації програми в практиці роботи і початкової школи, і закладів дошкільної освіти (налагодження тісної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу; впровадження просвітницьких заходів; налагодження тісної співпраці усіх психологічних служб тощо).

Ключові слова: адаптація першокласників, шкільна дезадаптація, соціальнопсихологічна адаптація, шкільна готовність, взаємодія вихователя закладу дошкільної освіти вчителя і батьків, педагогічна компетентність, адаптаційне середовище, діти дошкільного віку.



Постановка проблеми. Вступ дитини до школи є важливим етапом онтогенетичного розвитку, що супроводжується необхідністю пристосування до нових соціальних, організаційних і психологічних умов. Адаптаційний процес має комплексний характер і суттєво впливає на психоемоційну сферу та подальшу траєкторію навчальної успішності й соціальної взаємодії. У сучасних умовах (постпандемічні та воєнні виклики) профіль адаптаційних труднощів у дітей зазнає змін, що підсилює значення скоординованої взаємодії між сім'єю та школою.

Головне завдання початкової школи – забезпечення перебігу успішної адаптації першокласників до нових умов навчання. Період входження дитини у шкільне життя – це період соціально-психологічної адаптації дитини до нових умов, до нового статусу – школяра. Завдання вчителя початкової школи – сформувати у дитини внутрішню позицію школяра, позитивне ставлення до освітнього процесу та нового типу стосунків з дорослим, як учителем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема адаптації дітей дошкільного віку до умов навчання в школі посилюється несформованістю у дітей на період вступу до школи психічних новоутворень, які сприяли б здійсненню ними навчально-пізнавальної діяльності. Так, як зазначає Н. Захарова, у шестирічок ще мало розвинена здатність до самоаналізу результатів власної діяльності, переважає ігрова мотивація над навчальною в процесі виконання навчально-пізнавальних завдань. Для дітей цього віку властиві: слабка воля, несформована довільність у діях та відсутність пізнавального інтересу до знань. Водночас включення семирічної дитини у навчальну діяльність як основну, зумовлює появу і розвиток тих новоутворень, які сприяють адаптації [1, с. 23].

Федорчук О. І. наголошує, що сучасний соціокультурний простір значно підсилює актуальність проблеми соціальної адаптації дошкільника, психологічної готовності дитини до школи. Це проявляється, насамперед, у підвищенні вимог до сформованості вже у першокласника певних моделей соціальної поведінки, усвідомлення базової системи ціннісних орієнтацій, що сьогодні потребує серйозного переосмислення завдань виховання та соціалізації в період дошкільного дитинства [5, с. 110].

Проблематику шкільної адаптації ґрунтовно досліджено у працях багатьох науковців, що зумовлено універсальністю адаптаційних процесів, характерних для будь-яких динамічних змін у різних системах. Актуальною проблематикою сучасних досліджень постало питання адаптації до навчання в умовах воєнного стану. Так, зокрема, Н. Фроленкова та І. Купіна зазначають, що важливу роль під час воєнного стану відіграють способи взаємодії закладу освіти з педагогічними працівниками, вихованцями, їхніми батьками. Ефективна комунікація дає можливість налагодити оптимальний зворотний зв'язок, обмін інформацією. Завдяки цьому адаптація дитини до навчання проходить більш гармонійно. Особливі труднощі в процесі адаптації до навчання, на думку

дослідниць, виникають у дітей, які внаслідок активних бойових дій стали вимушеними переселенцями, адже, крім стресу, спричиненого війною, вони відчувають труднощі через виникнення нового соціального становища [6, с. 480].

Отож аналіз теоретичних джерел дає можливість констатувати, що дослідники трактують адаптацію як безперервний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища. У контексті шкільного навчання адаптацію розуміють як взаємний процес пристосування дитини до школи та школи до потреб і особливостей дитини. Варто зазначити, що увагу вітчизняних дослідників зосереджено на етапах, рівнях і критеріях адаптованості, а також на чинниках, що її ускладнюють, зокрема, зміна соціальної ролі, новий режим діяльності, розширення мережі взаємодій (учитель, однолітки, батьки). Узагальнення результатів теоретичного аналізу свідчить, що узгодженість підходів сім'ї й педагогів та створення безпечного освітнього середовища є визначальними умовами успішного проходження адаптації.

Формулювання цілей статті. Мета статті – на основі теоретико-практичного аналізу розробити, описати та запропонувати шляхи реалізації програми психолого-педагогічного супроводу першокласника у період адаптації до умов навчання в школі.

Виклад основного матеріалу. В Інформаційно-аналітичному збірнику “Освіта України в умовах воєнного стану (2022) зазначено, що завданнями дошкільної освіти є:

- насамперед збереження життя в умовах воєнного стану, зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров'я дитини;
- виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення й довкілля;
- формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду;
- виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту;
- проведення соціально-педагогічного патронату сім'ї [3, с. 44].

У цьому ж нормативному документі окреслено виклики, які постали перед сферою повної загальної середньої освіти через агресію рф проти України, як-от:

1. Необхідність ефективного вирішення питання доступу до освіти внутрішньо переміщених учасників освітнього процесу в Україні, учнів із тимчасово окупованих територій, тих, хто виїхав за кордон; пошук можливих

шляхів розв'язання цієї проблеми в поточному періоді та тривалішій перспективі.

2. Необхідність забезпечення закладів загальної середньої освіти захисними спорудами цивільного захисту/укриттями, відновлення пошкоджених закладів, їхньої інфраструктури, забезпечення шкільними автобусами.

3. Потреба в забезпеченні закладів загальної середньої освіти педагогічними кадрами у зв'язку із внутрішнім переміщенням педагогів до інших регіонів України, де не ведуться бойові дії, або за кордон.

4. Необхідність забезпечення учнів і педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти комп'ютерами, ноутбуками, планшетами, інтернет-обладнанням для проведення дистанційного навчання.

5. Необхідність розроблення методичного забезпечення для освітнього процесу в нових умовах із урахуванням різних форм його організації.

6. Формування нової мережі закладів загальної середньої освіти з урахуванням європейських вимог і найкращого європейського досвіду надання освітніх послуг, які забезпечать здобуття освіти учнями на рівні світових стандартів [3, с. 64].

У Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку зазначено, що необхідним для забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти є усвідомлення педагогами та батьками вікових особливостей і можливостей конкретного періоду життя дитини. У цілісній системі дошкільної освіти незмінними мають бути: цінності гуманної педагогіки і цінності праці як такої; принципи як вимоги до психологічного комфорту та дидактично виваженого і збалансованого щодо прав і обов'язків дітей як учасників освітнього процесу; пріоритети соціалізуючого, компетентнісного і комунікативного підходів до розвивального середовища в закладі дошкільної освіти, пріоритет ровесництва як важливої умови збереження навичок взаємодії між поколіннями тощо [2, с. 13].

Реалізація окреслених завдань, подолання викликів потребують тісної налагодженої співпраці педагогічних колективів з громадськістю, зокрема з родинами вихованців.

Саме тому проблематика шкільної адаптації, яка охоплює біологічні, психологічні і соціальні компоненти та розглядається як безперервний процес активного пристосування дитини до середовища навчання, є актуальною та важливою складовою педагогічної освіти.

Ми погоджуємося з позицією О. Федорчук, яка наголошує, що особливо важко для дитини шестирічного віку дається соціально-особистісне навантаження, порівняно із навантаженням освітнього процесу, з яким інтелектуальний розвиток більшості дітей справляється. Дослідниця зазначає, що зміна соціальних умов для дітей шестирічного віку проявляється значною мірою через їх неадаптованість у різних планах, починаючи із сприйняття навколишніх людей, комунікації із дорослими [5, с. 111].

Ще одним важливим аспектом є психологічна адаптація першокласника, яка, на думку Т. Пасічник, є основним чинником успішного входження дитини у шкільне середовище. Дослідниця наголошує, що більшість адаптаційних механізмів має саме психічну природу, а в процесі адаптації першокласник повинен опановувати навчальну діяльність, налагоджувати соціальні контакти з однолітками та вчителями, вибудовувати довірливі взаємини з ними та освоювати прийнятні моделі поведінки.

Пасічник Т. зазначає, що ефективна комунікація між учителем і батьками, спільне визначення реалістичних очікувань щодо навчальних можливостей дитини та узгодження виховних підходів сприяють створенню сприятливого психоемоційного середовища, необхідного для повноцінного адаптаційного процесу [4, с. 86–88].

Ефективність сім'ї як основного чинника впливу на розвиток дитини визначається рівнем батьківської відповідальності, де вирішальну роль відіграють:

- ціннісні орієнтації батьків у вихованні дитини;
- рівень обізнаності батьків із закономірностями розвитку дитини;
- готовність та здатність будувати свої взаємини з дитиною у форматі суб'єкт-суб'єктних, партнерських взаємин [5, с. 111, 112].

Аналіз спостережень, проведених під час проходження здобувачами освіти першого (бакалаврського) рівня педагогічної практики, різних тематичних зустрічей з батьками майбутніх першокласників, організованих педагогами закладів дошкільної освіти та початкової школи, дають підстави стверджувати, що основним чинником успішної адаптації першокласників є партнерська взаємодія в системі “школа–сім'я”. Ми зазначаємо, що однією з ефективних моделей такої партнерської взаємодії є розроблена нами програма психологопедагогічного супроводу першокласників. Пропонуємо складові цієї програми, яку ми уклали у такій таблиці.

Програма психологопедагогічного супроводу першокласників

Мета програми – забезпечення успішної адаптації першокласників до умов шкільного навчання, збереження психічного здоров'я, розвиток емоційної стійкості, формування позитивної мотивації до навчання та створення комфортного, безпечного й підтримувального освітнього середовища		
Завдання супроводу		
<i>Психологічні</i>		<i>Педагогічні</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Діагностика готовності – Виявлення дітей групи ризику – Розвиток емоційного інтелекту 		<ul style="list-style-type: none"> – Адаптація освітнього процесу – Формування навчальної автономії – Підтримка партнерської педагогіки
Етапи супроводу		
<i>Етап</i>	<i>Мета</i>	<i>Основні види діяльності</i>
Стартовий (вересень)	Діагностика, адаптація	Спостереження, опитувальники, бесіди з батьками
Адаптаційний (жовтень–грудень)	Стабілізація емоцій	Тренінги, корекційні заняття, підтримка вчителя

Закінчення таблиці

Розвивально-корекційний (січень–квітень)	Розвиток самостійності	Соціальні навички, медіація, тренінги мотивації
Підсумковий (травень)	Оцінка динаміки	Повторна діагностика, рекомендації, проекти
Форми роботи з батьками		
<i>Форма роботи</i>		<i>Опис та мета</i>
Батьківські збори		Психологічна просвіта, інформування про адаптацію, рекомендації
Індивідуальні консультації		Обговорення індивідуальних труднощів дитини, спільний пошук рішень
Тематичні тренінги		Навчання навичкам підтримувального батьківства, зниження тривожності
Спільні проекти школа–родина		Залучення батьків до освітнього процесу, підсилення партнерства
Онлайн-спілкування		Швидкий зворотний зв'язок, рекомендації, інформування

Ми погоджуємося з позицією Т. Пасічник, яка наголошує, що соціальнопсихологічна адаптація першокласників є багатофакторним процесом, ефективність якого залежить від умов виховання та якості взаємодії між основними соціальними агентами дитини – сім'єю і школою [4, с. 86–88].

Саме ця позиція стала головною ідеєю запропонованої нами програми психолого-педагогічного супроводу, і важливими завданнями програми є формування (підвищення) психологічної та педагогічної культури батьків. Також запропоновані форми роботи з батьками передбачають розвиток партнерської взаємодії з педагогами з метою забезпечення успішного перебігу адаптації першокласників.

Отриманий досвід впровадження розробленої нами програми дає підстави запропонувати окремі шляхи її реалізації в практику роботи не тільки початкової школи, а й закладів дошкільної освіти. Так, зокрема:

1. Налагодження тісної співпраці: *заклад дошкільної освіти–початкова школа–батьки*. Підготовка дітей до навчання в школі повинна відбуватися ще в умовах закладу дошкільної освіти, адже до важливих змін, які відбудуться в житті дитини-першокласника, повинні бути готові усі безпосередні учасники освітнього процесу.

2. Впровадження просвітницьких заходів для батьків (чи осіб, які їх замінюють), інших членів родини з метою популяризації інформації про зміни, які відбуваються в організмі дитини з моменту її підготовки до школи та першого адаптаційного етапу навчання.

3. Забезпечення тісної співпраці психологів закладу дошкільної освіти та психологів, які працюють в умовах початкової школи з метою забезпечення наступності.

Висновки. Аналіз наукових джерел, набутий практичний досвід дають можливість зробити такі висновки досліджуваної проблематики.

1. Адаптація першокласників до умов навчання в школі є складним процесом, що потребує узгоджених дій усіх учасників освітнього середовища.

2. Успішна адаптація дитини до школи залежить не лише від її внутрішніх ресурсів та рівня сформованості навчальної мотивації, а й від якості взаємодії між усіма активними суб'єктами освітнього процесу – педагогами та батьками.

3. Підвищення рівня педагогічної культури батьків, яке розпочинається ще на етапі перебування дитини в умовах закладу дошкільної освіти, повинно відбуватися на систематичній основі.

4. Удосконалення форм і методів комунікації між школою та родиною є важливою умовою забезпечення психічного благополуччя дітей та їх успішного навчання.

5. Системна підтримка дітей у період переходу до нового соціального простору повинна зреалізуватися у тісній взаємодії між школою та батьками, зважаючи на особливості індивідуального розвитку кожної дитини.

Оскільки запропонована нами програма психолого-педагогічного супроводу першокласника є апробаційною, перспективи подальшого наукового дослідження вбачаємо у вивченні різних аспектів реалізації цієї програми та розробці методичних рекомендацій щодо налагодження ефективної співпраці батьків, педагогів школи та закладу дошкільної освіти тощо.

1. *Захарова Н. М.* Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору : монографія. Донецьк : Вид-во “Ноулідж” (донецьке відділення), 2010. 218 с. URL: <chrome-extension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/http://dnz430.edu.kh.ua/Files/downloads/Zakharova%20N.M.%20Adaptatsiya%20ditey%20doshkil%CA%B9noho%20viku%20do%20suchasnoho%20sotsial%CA%B9noho%20prostoru.pdf>

2. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Київ : ФОП Ференець В. Б. 2020. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/publications/concept>

3. Освіта України в умовах воєнного стану. Інформаційно-аналітичний збірник. Київ : 2022. 358 с. URL: chrome-extension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/https://oblosvita.mk.gov.ua/store/files/file/education-of-ukraine_2022.pdf

4. *Пасічник Т.* Взаємодія вчителя і батьків як умова успішної адаптації дитини до школи. Наука. Освіта. Молодь. 2016. Ч. 2. С. 86–88. URL: <https://library.udpu.edu.ua/zbirnyky-naukovykh-prats-udpu/2501-nauka-osvita-molod-2017-chastina-2>

5. *Федорчук О. І.* Сім'я як чинник майбутньої успішної адаптації дитини до умов шкільного життя. “Дошкільник: крок у шкільне життя” : навч.-метод. посібник. Пироженко Т. О., Карабаєва І. І., Соловійова Л. І., Токарева Л. Д.,

Федорчук О. І. Хартман О. Ю. ; за наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 110–131. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/735988/>

6. Фроленкова Н. О., Купіна І. О. Адаптація дітей дошкільного та молодшого шкільного віку до навчання в умовах воєнного стану. Перспективи та інновації науки. 2022. № 7 (12). С. 471–482. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/91bf9d0a-75d5-4bf1-8f2d-bb3c082d9b10>

References

1. Zakharova, N. M. (2010). Adaptatsiia ditei doshkilnoho viku do suchasnoho sotsialnoho prostoru [Adaptation of preschool children to the modern social space]. Noulidzh. Retrieved from <http://dnz430.edu.kh.ua/Files/downloads/Zakharova%20N.M.%20Adaptatsiya%20ditey%20doshkil%CA%B9noho%20viku%20do%20suchasnoho%20sotsial%CA%B9noho%20prostoru.pdf> [in Ukrainian].

2. Kontsepsiia osvity ditei rannioho ta doshkilnoho viku. (2020). [The concept of education for infants and pre-school children]. FOP Ferenets V. B. Retrieved from <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/publications/concept> [in Ukrainian].

3. Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu: Informatsiino-analitychnyi zbirnyk. (2022). [Education in Ukraine under martial law]. Retrieved from https://oblosvita.mk.gov.ua/store/files/file/education-of-ukraine_2022.pdf [in Ukrainian].

4. Pasichnyk, T. (2016). Vzaiemodiia vchytelia i batkiv yak umova uspishnoi adaptatsii dytyny do shkoly [Interaction between teacher and parents as a condition for successful adaptation of a child to school]. *Nauka. Osvita. Molod*, 2, 86–88. Retrieved from <https://library.udpu.edu.ua/zbirnyky-naukovykh-prats-udpu/2501-nauka-osvita-molod-2017-chastina-2> [in Ukrainian].

5. Fedorchuk, O. I. (2023). Sim'ia yak chynnyk maibutnoi uspishnoi adaptatsii dytyny do umov shkilnoho zhyttia [Family as a factor of future successful adaptation of a child to school life]. In T. O. Pirozhenko et al. (Eds.), *Doshkilnyk: krok u shkilne zhyttia*. Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuuka NAPN Ukrainy, 110–131. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/735988/> [in Ukrainian].

6. Frolenkova, N. O., & Kupina, I. O. (2022). Adaptatsiia ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku do navchannia v umovakh voiennoho stanu [Adaptation of preschool and primary school children to learning under martial law]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 7(12), 471–482. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/91bf9d0a-75d5-4bf1-8f2d-bb3c082d9b10> [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 29.03.2026

доопрацьована 28.04.2026

прийнята до друку 29.05.2026

**COOPERATION BETWEEN EDUCATORS, TEACHERS AND PARENTS
AS A KEY FACTOR IN THE SUCCESSFUL ADAPTATION OF FIRST-GRADERS****Svitlana Lozynska**

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9413-5496>
e-mail: svitlana.lozynska@lnu.edu.ua*

The article provides a comprehensive analysis of the specific features of first graders' adaptation to the conditions of school education and identifies the role of interaction between the teacher and parents in ensuring the success of this process. Theoretical approaches to understanding the phenomenon of a child's school adaptation are explored, and the factors that may complicate or disrupt its course are outlined. The universality of adaptation processes, which are characteristic of any dynamic changes within various systems, is emphasized.

It is shown that adaptation is interpreted as a continuous process of active adjustment of an individual to the conditions of the social environment. In the context of schooling, adaptation is understood as a reciprocal process of the child's adjustment to the school and the school's adjustment to the needs and individual characteristics of the child. The article highlights the importance of enhancing parents' pedagogical competence and developing partnership-based cooperation within the "school-family" system to ensure first graders' psychological well-being and successful learning.

The article outlines the tasks and challenges faced by preschool education under the conditions of martial law and substantiates the importance of continuity between preschool and primary education.

The author proposes a psychological and pedagogical support program for first graders, clearly defining its goals and objectives (psychological and pedagogical), describing its implementation stages (objectives and main activities), and suggesting various forms of work with parents (parent meetings, individual consultations, thematic trainings, joint projects, online consultations, etc.).

The article also offers specific ways to implement the program in the practice of both primary schools and preschool institutions—establishing close cooperation among all participants in the educational process, conducting educational and informational activities, and strengthening collaboration among all psychological services involved.

Keywords: first graders adaptation, school maladaptation, socio-psychological adaptation, school readiness, interaction between preschool educators, teachers, and parents, pedagogical competence, adaptive environment, preschool-age children.

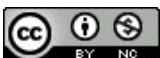
ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО З БАТЬКАМИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО СПІВПРАЦІ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Юлія Денисяк

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3111-1753>
e-mail: ulya_denusyak@ukr.net*

Розглянуто проблему партнерської взаємодії між закладами дошкільної освіти та сім'ями вихованців як одну з важливих умов забезпечення якісного освітнього процесу. Обґрунтовано теоретичні засади педагогічного партнерства як основного принципу сучасної дошкільної освіти, що базується на рівноправності, взаємоповазі та спільній відповідальності всіх суб'єктів освітнього процесу. Проведено аналіз наукових підходів до розуміння сутності поняття “партнерство” у педагогічному контексті, розкрито його відмінність від традиційних моделей просвітницької роботи з батьками. Визначено основні форми та методи взаємодії педагогів із батьками, що забезпечують ефективний всебічний розвиток дитини дошкільного віку. Розкрито специфіку побудови партнерських відносин у закладах дошкільної освіти в умовах сьогодення, зокрема в контексті воєнного стану, дистанційної взаємодії та соціальної нестабільності. Охарактеризовано основні умови успішної реалізації партнерства: взаємоповага, відкрита двостороння комунікація, спільна відповідальність за результати освітнього процесу, довіра та конфіденційність. Описано рівні залученості батьків – від інформаційного до управлінського – та окреслено шляхи переходу до більш глибоких форм партнерства. На основі аналізу практичного досвіду виявлено, що активне залучення батьків до освітнього процесу позитивно впливає на пізнавальний, емоційний і соціальний розвиток дошкільників, підвищує їхній рівень готовності до школи та навички саморегуляції. Виокремлено найбільш результативні інноваційні форми залучення батьків: проєктна діяльність, тренінги, батьківські клуби, освітні воркшопи, відкриті заняття, діджитал-партнерство. Окреслено типові труднощі, що виникають у процесі налагодження партнерських відносин між педагогами та батьками, а також шляхи їх подолання засобами фасилітації та медіації. Констатовано, що формування педагогічної культури батьків є невід'ємною складовою партнерства. Зроблено висновок про те, що системна і цілеспрямована робота з батьками є одним із визначальних чинників якості дошкільної освіти та підґрунтям для гармонійного розвитку особистості дитини.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, партнерство, взаємодія з батьками, педагогічна культура, освітній процес, форми роботи з сім'єю, розвиток дитини.



Постановка проблеми. Сучасна дошкільна освіта перебуває в умовах принципових змін, зумовлених оновленням нормативно-правової бази, впровадженням компетентнісного підходу та переосмисленням ролі сім'ї в освітньому процесі. Базовий компонент дошкільної освіти України визначає партнерство з батьками як один з основних принципів організації освітньої діяльності. Водночас практика свідчить, що взаємодія між педагогами закладів дошкільної освіти (ЗДО) та родинами вихованців часто залишається формальною, зводяться до епізодичних контактів і традиційних зборів. Це суперечить сучасному розумінню освітнього партнерства та знижує ефективність педагогічного процесу.

Проблема налагодження справжнього партнерства між ЗДО та сім'єю набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану, дистанційної взаємодії, соціального стресу та загальної нестабільності. Педагог дошкільного закладу стає не лише фахівцем з розвитку дитини, а й своєрідним медіатором між родиною і суспільством, що зобов'язує до нового рівня комунікативної та партнерської компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему взаємодії сім'ї та дошкільного закладу відображено у численних педагогічних дослідженнях. Л. Загик, В. Іванова, Т. Маркова зосереджують увагу на формах залучення батьків до освітнього процесу [3; 3]. О. Кононко, Н. Лисенко аналізують ціннісно-мотиваційні чинники батьківської участі [6]. А. Богуш розглядає мовленнєвий розвиток дітей у контексті сімейного виховання [3]. Зарубіжні дослідники J. Epstein, S. Sheldon обґрунтовують модель школи–родини–громади [10], яка адаптується до рівня дошкільної освіти. Водночас питання системного педагогічного партнерства у ЗДО в сучасних умовах залишається недостатньо розробленим.

Формулювання цілей статті. Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність педагогічного партнерства ЗДО з батьками та визначити ефективні форми й умови його реалізації в сучасності.

Завдання дослідження: проаналізувати сучасні наукові підходи до розуміння поняття партнерства у дошкільній освіті; виявити чинники, що визначають ефективність взаємодії педагогів з батьками; схарактеризувати інноваційні форми партнерської роботи; окреслити перспективи розвитку цього напрямку.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці поняття “партнерство” трактують як рівноправну, добровільну, відповідальну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на досягнення спільної мети – всебічного розвитку дитини. На відміну від традиційної “просвітницької” моделі, де педагог є джерелом знань для батьків, партнерська модель передбачає взаємообмін, спільне планування та прийняття рішень [5, с. 18].

Поніманська Т. розглядає партнерство як “педагогічну стратегію”, що містить: повагу до батьківського досвіду і позиції; визнання права сім'ї на

власний виховний стиль; готовність педагога до діалогу [8, с. 34]. Такий підхід відповідає принципам суб'єктності, що важливо для сучасної дошкільної педагогіки.

Основними принципами партнерства ЗДО з батьками є: взаємоповага та рівноправність сторін; відкритість і прозорість освітнього процесу; взаємна відповідальність за результати розвитку дитини; конфіденційність і довіра; систематичність і послідовність у взаємодії [7, с. 55].

Аналіз практичного досвіду дає змогу виділити такі рівні залученості батьків до життя ЗДО:

1. Інформаційний – батьки отримують відомості про розвиток дитини і поточне життя групи.
2. Консультативний – педагоги надають рекомендації, батьки висловлюють побажання.
3. Партнерський – спільне планування, участь у заходах, реалізація проєктів.
4. Управлінський – участь у батьківських радах, прийняття рішень щодо розвитку закладу [10, с. 201].

Найвищий рівень ефективності партнерства досягають за умов переходу від першого до третього–четвертого рівня, що потребує цілеспрямованої роботи педагогічного колективу.

Серед форм взаємодії ЗДО з батьками дослідники традиційно виділяють колективні (батьківські збори, семінари, конференції), індивідуальні (бесіди, консультації) та наочно-інформаційні (стенди, буклети, сайт закладу) [4, с. 72]. Однак в умовах сьогодення ці форми потребують доповнення інноваційними підходами.

Серед ефективних інноваційних форм партнерства варто виокремити:

- батьківські клуби та школи – систематичні зустрічі, присвячені конкретним темам виховання і розвитку дитини;
- спільні дитячо-батьківські проєкти – тематичні дослідження, творчі роботи, що об'єднують родину;
- освітні воркшопи і тренінги – практично орієнтовані заняття з розвитку батьківських компетентностей;
- відкриті заняття і дні відкритих дверей – можливість для батьків безпосередньо спостерігати освітній процес;
- діджитал-партнерство – використання месенджерів, освітніх платформ, спільних онлайн-ресурсів [9, с. 113].

Дослідження засвідчують, що активна батьківська участь у дошкільній освіті позитивно корелює з рівнем мовленнєвого, когнітивного та соціально-емоційного розвитку дітей [11, с. 45]. Зокрема, діти, чиї батьки регулярно взаємодіють із педагогами, демонструють вищий рівень готовності до школи, кращу саморегуляцію та навички соціальної взаємодії.

У практиці роботи дошкільних закладів Львівської області в умовах воєнного стану набула поширення модель “Цифровий щоденник групи”: вихователі щотижня публікували у закритій групі месенджера короткі відеозвіти про заняття, фото розвивального середовища та практичні поради для домашнього виховання. Батьки мали змогу залишати коментарі, ставити запитання й ділитися власними спостереженнями. Така форма діджитал-партнерства є особливо ефективною для родин, евакуйованих за кордон: незважаючи на фізичну дистанцію, батьки залишалися повноправними учасниками освітнього процесу. За узагальненими даними педагогів, систематичне цифрове залучення батьків сприяло зростанню рівня взаємної довіри, оперативному вирішенню індивідуальних питань розвитку дітей та підвищенню задоволеності сімей якістю освітніх послуг.

Важливою умовою партнерства є формування педагогічної культури батьків. Під цим поняттям розуміють сукупність знань, умінь і ціннісних орієнтацій батьків у сфері виховання, здатність до рефлексії власних виховних практик і відкритість до педагогічної підтримки [6, с. 29]. Вихователь ЗДО відіграє важливу роль у розвитку педагогічної культури батьків через організацію просвітницьких заходів й особистісно орієнтований діалог.

Практика засвідчує існування низки труднощів у налагодженні партнерства: зайнятість батьків та брак часу; різний рівень педагогічної компетентності сімей; страх критики з боку педагогів; недостатня ініціативність вихователів; формальність традиційних форм роботи. Для подолання цих бар'єрів необхідне системне підвищення кваліфікації педагогів ЗДО у сфері комунікації та партнерської взаємодії [7, с. 61].

Суттєвим кроком є використання медіаційних і фасилітаційних технік у роботі з батьками, що допомагає налагодити відкритий діалог навіть у конфліктних ситуаціях. Окремого значення набуває цифровий вимір партнерства: зручні канали комунікації, оперативне інформування, доступ до освітніх ресурсів стають нормою у роботі сучасного ЗДО.

Висновки. Отже, партнерство з батьками є основним елементом ефективної роботи закладу дошкільної освіти. Воно ґрунтується на принципах рівноправності, взаємоповаги та спільної відповідальності й реалізується через різноманітні форми взаємодії – від традиційних до інноваційних. Залучення сімей до освітнього процесу позитивно впливає на розвиток дитини дошкільного віку в усіх його вимірах.

Важливими умовами успішного партнерства є: педагогічна компетентність і комунікативна культура вихователя; відкритість і прозорість закладу; формування педагогічної культури батьків; застосування інноваційних форм взаємодії; системність і послідовність роботи з родинami.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці моделі педагогічного партнерства для ЗДО в умовах дистанційної та змішаної форм

роботи, а також у дослідженні впливу партнерства на психологічне благополуччя дітей в умовах кризових суспільних ситуацій.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text> (дата звернення: 10.09.2025).

2. *Богуш А. М.* Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови у дошкільних навчальних закладах. Київ : Вид. дім “Слово”, 2011. 704 с.

3. *Загик Л. В., Іванова В. М.* Вихователю про роботу з сім'єю. Київ : Просвіта, 2006. 159 с.

4. *Іванченко А. В.* Сучасні форми взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю. Педагогічні науки. 2018. № 82. С. 68–75.

5. *Крутії К. Л.* Педагогічна взаємодія дошкільного навчального закладу та сім'ї. Запоріжжя : ТОВ “ЛППС” ЛТД, 2014. 208 с.

6. *Кононко О. Л.* Соціально-емоційний розвиток особистості. Київ : Освіта, 2010. 255 с.

7. *Лисенко Н. В.* Педагогіка українського дошкілля. Київ : Слово, 2006. 399 с.

8. *Поніманська Т. І.* Дошкільна педагогіка. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.

9. *Приходько Ю. О.* Формування позитивних взаємин у дитячому колективі. Київ : Освіта, 2012. 183 с.

10. *Epstein J. L.* School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Boulder, CO : Westview Press, 2011. 384 p.

11. *Sheldon S. B., Epstein J. L.* Getting Students to School: Using Family and Community Involvement to Reduce Chronic Absenteeism. School Community Journal. 2004. Vol. 14, No. 2. P. 39–56.

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini [Basic component of preschool education in Ukraine]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text> (data zvernennia: 10.09.2025) [in Ukrainian].

2. Bohush, A. M. (2011). Doshkilna lnhvodydaktyka: teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy u doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Preschool language didactics: theory and methods of teaching children their native language in preschool institutions]. Kyiv: Vyd. dim “Slovo” [in Ukrainian].

3. Zahyk, L. V., Ivanova, V. M. (2006). Vykhovatelu pro robotu z simoiu [For educators on working with families]. Kyiv: Prosvita [in Ukrainian].

4. Ivanchenko, A. V. (2018). Suchasni formy vzaiemodii doshkilnoho navchalnoho zakladu z simoiu [Modern forms of interaction between preschool institutions and families]. *Pedahohichni nauky*, 82, 68–75 [in Ukrainian].
5. Krutii, K. L. (2014). Pedahohichna vzaiemodiia doshkilnoho navchalnoho zakladu ta simi [Pedagogical interaction of preschool institution and family]. Zaporizhzhia: TOV “LIPS” LTD [in Ukrainian].
6. Kononko, O. L. (2010). Sotsialno-emotsiinyi rozvytok osobystosti [Social-emotional development of personality]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
7. Lysenko, N. V. (2006). Pedahohika ukrainskoho doshkillia [Pedagogy of Ukrainian preschool]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
8. Ponimanska, T. I. (2006). Doshkilna pedahohika [Preschool pedagogy]. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
9. Prykhodko, Yu. O. (2012). Formuvannia pozytyvnykh vzaiemyn u dytiachomu kolektyvi [Formation of positive relationships in a children’s collective]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
10. Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press [in English].
11. Sheldon, S. B., Epstein, J. L. (2004). Getting Students to School: Using Family and Community Involvement to Reduce Chronic Absenteeism. *School Community Journal*, 14(2), 39–56 [in English].

*Стаття: надійшла до редколегії 07.04.2026
доопрацьована 23.04.2026
прийнята до друку 29.05.2026*

PEDAGOGICAL PARTNERSHIP WITH PARENTS: MODERN APPROACHES TO COOPERATION IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Yulia Denysiak

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3111-1753>
e-mail: ulya_denusyak@ukr.net*

The article examines the problem of partnership interaction between preschool education institutions and families of pupils as one of the key conditions for ensuring a high-quality educational process. The theoretical foundations of pedagogical partnership as a leading principle of modern preschool education are substantiated, based on equality, mutual respect, and shared responsibility of all participants in the educational process. Scientific approaches to understanding the concept of “partnership” in the pedagogical context are analyzed, and its

distinction from traditional models of parental education work is revealed. The main forms and methods of teachers' interaction with parents that ensure the comprehensive and effective development of preschool children are identified. The specifics of building partnership relations in preschool education institutions under modern conditions are revealed, particularly in the context of martial law, remote interaction, and social instability. Key conditions for the successful implementation of partnership are characterized: mutual respect, open two-way communication, shared responsibility for the outcomes of the educational process, trust, and confidentiality. Levels of parental involvement – from informational to managerial – are described, and pathways toward deeper forms of partnership are outlined. Based on the analysis of practical experience, it was established that active parental involvement in the educational process positively influences the cognitive, emotional, and social development of preschoolers, increases their readiness for school, and enhances self-regulation skills. The most effective innovative forms of parental engagement are highlighted: project activities, trainings, parent clubs, educational workshops, open lessons, and digital partnership tools. Typical difficulties arising in the process of establishing partnerships between teachers and parents, as well as ways to overcome them through facilitation and mediation techniques, are outlined. It is stated that fostering the pedagogical culture of parents is an integral component of partnership. The conclusion is drawn that systematic and purposeful work with parents is one of the determining factors of the quality of preschool education and the foundation for the harmonious development of the child's personality.

Keywords: preschool education institution, partnership, interaction with parents, pedagogical culture, educational process, forms of work with family, child development.

РОЗВИТОК ОСВІТИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ТА ПОЛТАВСЬКОЇ ГУБЕРНІЙ НАПРИКІНЦІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.: ІСТОРИОГРАФІЯ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕНЬ

Євгенія Хланта

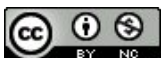
*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, UA–79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-6476-0826>
e-mail: Yevheniia.Khlanta@lnu.edu.ua*

Проведено комплексний аналіз розвитку освіти у Чернігівській та Полтавській губерніях наприкінці XIX – на початку XX ст. з урахуванням сучасних методологічних підходів. Особливу увагу приділено деколоніальному осмисленню освітніх процесів, що дає змогу переоцінити традиційні імперські наративи та визначити роль місцевих громад і земського самоврядування у формуванні освітнього простору Лівобережної України. У дослідженні також проаналізовано наукову історіографію проблеми та систематизовано джерельну базу, зокрема архівні матеріали, статистичні джерела та особові документи. Визначено особливості розвитку освітньої мережі в регіонах, а також окреслено специфіку фінансування освіти та підготовки педагогічних кадрів. Зазначено, що важливим чинником розвитку освіти була фінансова децентралізація (місцеві громади через систему самоподаткування та за підтримки меценатів створювали фонди допомоги учням і матеріального заохочення вчителів, що сприяло залученню до освітньої сфери молодих і прогресивно налаштованих педагогів, які розглядали просвіту як важливий чинник національного розвитку).

Показано, що Чернігівська та Полтавська губернії відігравали значну роль у розвитку народної освіти та становленні національної освітньої традиції. Наголошено, що наприкінці XIX – на початку XX ст. у цих губерніях було закладено основи сучасної системи методичної роботи, акцентовано увагу на “активних формах” професійної діяльності вчителів, які співзвучні сучасним підходам до їхньої самореалізації (зокрема в умовах реформування освіти).

Зазначено, що, попри формальну належність до імперської адміністративної системи, губернії фактично були активними осередками освітньої модернізації. Результати дослідження можуть бути використані для подальших наукових розвідок у сфері історії освіти та історіографії України.

Ключові слова: Чернігівська губернія, Полтавська губернія, народна освіта, земство, історіографія, джерельна база, деколонізація історії, Лівобережна Україна, земський учитель, освітня мережа.



Постановка проблеми. Сучасні трансформації в українській освіті зумовлюють потребу звернення до вітчизняного педагогічного досвіду в історичній ретроспективі. Особливу увагу привертає період кінця XIX – початку XX ст., коли на території Лівобережної України активно формувалися моделі народної освіти. У цей час Чернігівська та Полтавська губернії стали важливими осередками освітніх пошуків, де завдяки діяльності земського самоврядування та національно свідомої інтелігенції закладалися основи майбутньої української школи.

В умовах сучасної збройної агресії рф проти України та процесів деколонізації історичної пам'яті особливого значення набуває переосмислення освітнього розвитку Лівобережжя. Це дає змогу критично оцінити імперські наративи про нібито “просвітницьку місію” центру. Натомість джерела засвідчують, що розвиток освіти був зумовлений передусім ініціативами місцевих громад, меценатством і протидією русифікаційній політиці царизму [1, с. 154; 4, с. 82].

У дослідженні використано термін “губернія” (Чернігівська та Полтавська) як адміністративно-територіальне означення відповідного історичного періоду. Водночас важливо розмежовувати формальний імперський статус цих одиниць і реальний зміст їхнього освітнього життя. Попри те, що губернія була інструментом імперського управління, розвиток освіти на цих територіях значною мірою забезпечувався діяльністю українського земського самоврядування. Відтак у статті ці регіони розглядають як активні осередки українського культурно-освітнього розвитку, а не як пасивні частини імперської системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку освіти на Лівобережжі тривалий час перебуває в полі зору істориків та педагогів. Водночас лише після здобуття Україною незалежності стало можливим відійти від ідеологічних обмежень радянського періоду. Важливе значення для осмислення ролі земств мають праці Т. Демченко [5] (щодо Чернігівщини) та О. Любченка [7] (щодо Полтавщини). Питання професійного становлення вчителя й формування ідеї національної школи ґрунтовно висвітлено у творчій спадщині С. Русової [8]. Сучасні методологічні підходи до вивчення регіональної освіти наведено у працях Н. Антоненць [1, с. 11] та І. Упатової [10, с. 112].

Попри значний науковий доробок, недостатньо дослідженим залишається питання комплексного аналізу джерельної бази, зокрема матеріалів регіональних архівів, що й зумовило вибір теми цієї статті.

Мета статті полягає у цілісному аналізі історіографії та систематизації джерельної бази з історії розвитку освіти в Чернігівській та Полтавській губерніях наприкінці XIX – на початку XX ст. з урахуванням деколонізаційного підходу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасних досліджень засвідчує, що постать земського вчителя та роль місцевого самоврядування в Чернігівській і

Полтавській губерніях перебувають у центрі уваги українських науковців. Так, у працях Т. Демченко [5, с. 210] ґрунтовно проаналізовано діяльність Чернігівського земства, що дає можливість розглядати освітні процеси як системно організовану діяльність, а не стихійне явище. Натомість О. Любченко [7, с. 94], досліджуючи Полтавщину, акцентує увагу на фінансово-господарських аспектах, доводячи, що саме економічна спроможність місцевих громад стала важливим чинником розвитку освіти.

Використання цих наукових напрацювань дає змогу зіставити теоретичні підходи з архівними матеріалами та точніше оцінити реальний стан освітнього розвитку в губерніях.

Аналіз освітніх процесів на Лівобережжі свідчить про активну роль Чернігівського та Полтавського регіонів у розвитку освіти на зламі століть. Попри спільні імперські законодавчі умови, кожна з губерній мала свої особливості у фінансуванні, будівництві шкіл і залученні громадськості до освітніх ініціатив. Використання терміна “губернія” в цьому контексті підкреслює територіальну відповідальність земських установ, які фактично були головними рушіями освітніх змін.

Регіональна специфіка та адміністративні межі дослідження. Перед аналізом джерел доцільно окреслити територіальні та інституційні межі дослідження. На зламі XIX–XX ст. Чернігівська та Полтавська губернії вирізнялися специфічною системою управління освітою, у якій головну роль відігравали не державні чиновники, а земські діячі та меценати [5, с. 45]. Для порівняння освітнього потенціалу цих регіонів і визначення основних центрів впливу відповідні дані узагальнено в табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика освітнього потенціалу регіонів
(на основі земських звітів 1910–1912 рр.)

Губернія	Кількість початкових училищ	Провідні освітні центри	Головні меценати та діячі
Чернігівська	~1 100	Глухів, Ніжин, Чернігів	Родини Терещенків, Галаганів, С. Русова
Полтавська	~1 400	Полтава, Лубни, Миргород	Полтавське земство, Г. Ващенко, В. Короленко

Як свідчать наведені дані, попри спільний адміністративний статус, регіони мали різні пріоритети розвитку: Полтавська губернія характеризувалася більшою кількістю шкіл, що було зумовлено ефективною фінансовою політикою земств [2, с. 35], тоді як Чернігівська – розвиненою мережею фахових освітніх установ [9, с. 92]. Це створює підстави для детального аналізу джерел, які відображають зазначені процеси.

Аналіз джерельної бази дослідження: архівний та статистичний аспекти. Дослідження освітніх процесів на Лівобережжі кінця XIX – початку

XX ст. потребує залучення різнопланових джерел. Відповідно до обраної методології їх можна поділити на кілька груп: нормативно-директивні, статистичні, діловодні та джерела особового походження.

Важливе місце в джерельній базі займають матеріали Державного архіву Чернігівської області та Державного архіву Полтавської області [3; 4]. Зокрема, фонди дирекцій народних училищ (ДАЧО, ф. 127; ДАПО, ф. 1011) містять документи, що дають змогу простежити реалізацію освітньої політики на місцевому рівні. Особливо інформативними є “Звіти інспекторів народних училищ”, які відображають не лише кількісні показники, а й якість навчального процесу. У цих документах трапляються оцінки “неблагонадійності” вчителів, що фактично свідчить про їхню проукраїнську позицію та використання елементів національного виховання поза межами офіційної програми.

Основну групу джерел становлять матеріали земської статистики. Полтавське та Чернігівське губернські земства вирізнялися високим рівнем збору й опрацювання статистичних даних. Зокрема, “Щорічники” Полтавського губернського земства за 1900–1912 рр. містять детальну інформацію про витрати на освіту, вартість будівництва шкіл та соціальний склад учительства. Ці дані свідчать, що фінансування освіти на Лівобережжі здійснювалося переважно коштом місцевих громад, а не за рахунок держави, що забезпечувало відносну автономію освітньої сфери від центральної влади.

Розвиток освітньої мережі та професійна діяльність учительства. У досліджуваній період Чернігівська та Полтавська губернії демонстрували активний розвиток початкової та професійної освіти. Зокрема, на Полтавщині станом на 1910 рік функціонувала розгалужена мережа земських шкіл [7, с. 120]. Їх будували за спеціальними проектами, що передбачали створення належних умов для навчання і праці вчителя – наявність бібліотеки, пришкільної ділянки та житла. Такий підхід відповідав ідеї створення сприятливого середовища для професійної реалізації педагога.

На Чернігівщині важливим освітнім центром був Глухівський учительський інститут, заснований у 1874 р. [9, с. 95]. Аналіз його навчальних програм і списків випускників свідчить про високий рівень методичної підготовки. Випускники Інституту активно впроваджували нові підходи до навчання, зокрема так звані “активні форми” роботи – екскурсії, шкільні театри, виставки, що значно випереджало традиційні підходи того часу.

Окрему групу джерел становлять “его-документи” – щоденники та листування. Зокрема, епістолярна спадщина Б. Грінченка, пов’язана з діячами чернігівського земства, дає змогу побачити процес створення українських підручників. Попри цензурні обмеження, вчителі Чернігівщини широко використовували методичні розробки С. Русової [8, с. 114; 10, с. 115], які фактично закладали основи сучасних підходів до професійного розвитку вчителя початкової школи.

Отже, залучена джерельна база допомагає не лише уточнити статистичні дані, а й відтворити цілісну картину розвитку освітнього середовища. Причому важливо взяти до уваги не лише кількісні показники, а й якісні характеристики освітньої мережі та механізми її підтримки з боку місцевого самоврядування.

Розвиток початкової та професійної освіти в Чернігівській і Полтавській губерніях на межі століть відбувався в умовах зростання попиту на освіту з боку селянського населення. У відповідь на це земства обох регіонів реалізовували стратегію “малої школи”, тобто наближення навчальних закладів до місця проживання дітей.

На Полтавщині це проявилось у створенні розгалуженої мережі земських шкіл із належним методичним забезпеченням. Земство не лише фінансувало будівництво шкіл, а й ініціювало створення підручників, адаптованих до місцевих умов. Натомість на Чернігівщині, де функціонував потужний освітній центр у Глухові, основну увагу приділяли підготовці педагогічних кадрів. Глухівський учительський інститут готував учителів, здатних не лише викладати, а й організовувати громадське життя в сільських громадах.

Важливим чинником розвитку освіти була фінансова децентралізація. Місцеві громади через систему самооподаткування та за підтримки меценатів (зокрема родин Галаганів і Терещенків) створювали фонди допомоги учням і матеріального заохочення вчителів. Це сприяло залученню до освітньої сфери молодих і прогресивно налаштованих педагогів, які розглядали просвіту як важливий чинник національного розвитку.

Аналіз статистичних матеріалів за 1910–1912 рр. дає змогу визначити основні відмінності у ресурсному забезпеченні освіти в цих регіонах. Для детальнішого розгляду цих показників і характеристики кадрового потенціалу вчителів звернімося до даних, поданих у табл. 2.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика фінансування та кадрового забезпечення
(станом на 1911 рік)

Показник порівняння	Чернігівська губернія	Полтавська губернія
Середній бюджет земської школи (крб)	850–1 000	950–1 200
Частка вчителів з професійною освітою (%)	72 %	78 %
Наявність шкільних бібліотек (%)	65 %	82 %
Пріоритетний напрям розвитку	Реміснична та аграрна освіта	Класична початкова освіта

Аналіз даних, поданих у табл. 2, дає підстави для кількох важливих висновків. По-перше, вищий середній бюджет земської школи на Полтавщині (до 1 200 крб) свідчить про пріоритетність освітньої сфери у видатках місцевого

самоврядування. По-друге, частка вчителів із фаховою освітою (понад 70 % в обох губерніях) є високою для тогочасних умов і спростовує поширене у радянській історіографії уявлення про низький рівень підготовки педагогів до 1917 р.

Показовим є високий рівень забезпечення шкіл бібліотеками на Полтавщині (82 %), що свідчить про функціонування школи як важливого інтелектуального центру сільської громади. Загалом порівняння ресурсного забезпечення підтверджує, що, попри спільну імперську адміністративну форму, кожен регіон мав власну модель розвитку освіти, засновану на фінансовій самостійності та відповідальності місцевих громад. Висока частка фахово підготовлених учителів (72–78 %) свідчить також про вимогливість земств до професійного рівня педагогів і стимулювання їхнього постійного розвитку [1, с. 14].

Аналіз джерел дає змогу стверджувати, що наприкінці XIX – на початку XX ст. у Чернігівській та Полтавській губерніях було закладено основи сучасної системи методичної роботи. У цьому контексті особливий інтерес становлять “активні форми” професійної діяльності вчителів, які співзвучні сучасним підходам до їхньої самореалізації (зокрема в умовах реформування освіти).

За архівними матеріалами (ДАПО, ф. 1011), Полтавське земство запровадило практику регулярних педагогічних з’їздів і курсів, що виконували функції центрів професійного розвитку. На цих заходах учителі не лише ознайомилися з новими методиками, а й аналізували власний досвід. Обговорювалися питання використання наочності, організації шкільних театрів, розвитку краєзнавчого компонента. Така діяльність була рефлексивною і сприяла професійному зростанню педагогів.

На Чернігівщині методична робота більше тяжіла до науково-педагогічного напрямку, що було пов’язано з діяльністю Глухівського учительського інституту. Значну увагу приділяли створенню вчительських бібліотек, які містили не лише навчальні матеріали, а й сучасну на той час європейську літературу з педагогіки та психології. Поєднання традиційних підходів із новими формами професійної діяльності (виставки, конкурси педагогічного досвіду) сприяло зміні ролі вчителя – від простого передавача знань до активного учасника освітнього процесу.

Отже, історичний досвід Лівобережжя підтверджує, що методична компетентність учителя формується через систематичну роботу над собою та активну взаємодію у професійному середовищі.

Підсумовуючи результати дослідження розвитку освіти в Чернігівській та Полтавській губерніях наприкінці XIX – на початку XX ст., варто наголосити, що системний аналіз історіографії та джерельної бази дає змогу по-новому оцінити роль регіонального самоврядування у формуванні національної школи. Попри формальну належність до імперської адміністративної системи, ці регіони фактично були активними осередками освітньої модернізації. Земське

самоврядування забезпечувало як фінансову підтримку, так і змістове наповнення освітнього процесу.

Матеріали архівів, зокрема статистичні звіти та документація дирекцій народних училищ, переконливо спростовують уявлення про культурну відсталість українських земель у цей період і засвідчують високий рівень розвитку освітньої сфери.

Отримані результати свідчать, що Лівобережна Україна була одним із провідних регіонів у впровадженні інноваційних моделей початкової освіти. Рівень професійної підготовки педагогів тут часто перевищував аналогічні показники в центральних регіонах Російської імперії.

Виявлені форми методичної роботи – регулярні педагогічні з'їзди, курси підвищення кваліфікації, розвиток мережі вчительських бібліотек – демонструють помітну спадкоємність із сучасними підходами до безперервної освіти та професійного розвитку вчителя, зокрема в контексті Нової української школи.

Досвід Полтавщини та Чернігівщини щодо залучення громадськості й меценатів до управління освітою зберігає актуальність і сьогодні, особливо в умовах децентралізації та розвитку територіальних громад.

Отже, звернення до джерел і переосмислення історії освіти в деколонізаційній перспективі дає змогу не лише об'єктивно відтворити освітні процеси минулого, а й окреслити ціннісні орієнтири для розвитку сучасної української освітньої системи.

1. *Антонець Н. І.* Освітня діяльність земств Лівобережної України (друга половина XIX – початок XX ст.). Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 12. Т. 1. С. 11–15.

2. *Берегівська Т.* Діяльність Полтавського земства у галузі народної освіти: джерелознавчий аспект. Київські історичні студії. 2018. № 1 (6). С. 34–39.

3. Державний архів Полтавської області (ДАПО). Ф. 1011: Полтавська губерньська земська управа. Оп. 2. Спр. 85. 98 арк.

4. Державний архів Чернігівської області (ДАЧО). Ф. 127: Дирекція народних училищ Чернігівської губернії. Оп. 1. Спр. 412. 124 арк.

5. *Демченко Т. П.* Земство на Чернігівщині (друга половина XIX – початок XX ст.). Чернігів : Сіверянська думка, 2003. 524 с.

6. *Коляда Н. М.* Розвиток дитячого руху в Україні (початок XX ст. – середина 30-х років XX ст.). Умань : Візаві, 2015. 342 с.

7. *Любченко О. С.* Земська школа на Полтавщині (1864–1917 рр.). Полтава: ПДПУ, 2005. 268 с.

8. *Русова С. Ф.* Мемуари. Щоденник. Київ : Поліграфкнига, 2004. 288 с.

9. Самохотов В. М. Освітня політика земств Чернігівської губернії наприкінці XIX – на початку XX ст. Сіверянський літопис. 2017. № 5. С. 90–96.

10. Упатова І. П. Професійна підготовка вчителів у системі земської освіти. Педагогічні науки. 2015. Вип. 67. С. 112–118.

References

1. Antonets, N. I. (2019). Educational activities of the zemstvos in Left-Bank Ukraine (second half of the 19th – early 20th century). *Innovative Pedagogy*, 12, 1, 11–15 [in Ukrainian].

2. Berehivska, T. (2018). Activities of the Poltava Zemstvo in the field of public education: a source-study aspect. *Kyiv Historical Studies*, 1 (6), 34–39 [in Ukrainian].

3. State Archives of Poltava Region (SAPR). F. 1011: Poltava Provincial Zemstvo Administration. Op. 2. Case 85. 98 sheets [in Ukrainian].

4. State Archives of Chernihiv Region (SACR). F. 127: Directorate of Public Schools of Chernihiv Governorate. Op. 1. Case 412. 124 sheets [in Ukrainian].

5. Demchenko, T. P. (2003). Zemstvo in Chernihiv region (second half of the 19th – early 20th century). Chernihiv: Siverianska Dumka [in Ukrainian].

6. Koliada, N. M. (2015). Development of the children's movement in Ukraine (early 20th century – mid-1930s). Uman: Vizavi [in Ukrainian].

7. Liubchenko, O. S. (2005). Zemstvo school in Poltava region (1864–1917). Poltava: PDPU [in Ukrainian].

8. Rusova, S. F. (2004). Memoirs. Diary. Kyiv: Polihrafknyha [in Ukrainian].

9. Samokhotov, V. M. (2017). Educational policy of the zemstvos of Chernihiv Governorate in the late 19th – early 20th century. *Siverian Chronicle*, 5, 90–96 [in Ukrainian].

10. Upatova, I. P. (2015). Professional training of teachers in the system of zemstvo education. *Pedagogical Sciences*, 67, 112–118 [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 07.04.2026

доопрацьована 20.04.2026

прийнята до друку 29.05.2026

**DEVELOPMENT OF EDUCATION IN CHERNIHIV AND POLTAVA
GOVERNORATES IN THE LATE 19TH - EARLY 20TH CENTURIES:
HISTORIOGRAPHY AND SOURCE BASE OF RESEARCH****Yevheniia Khlanta**

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-6476-0826>
e-mail: Yevheniia.Khlanta@lnu.edu.ua*

The article provides a comprehensive analysis of the development of education in the Chernihiv and Poltava governorates in the late nineteenth and early twentieth centuries, taking into account contemporary methodological approaches. Particular attention is paid to the decolonial interpretation of educational processes, which makes it possible to reconsider traditional imperial narratives and to determine the role of local communities and zemstvo self-government in shaping the educational space of Left-Bank Ukraine.

The study also analyzes the scholarly historiography of the problem and systematizes the source base, including archival materials, statistical data, and personal documents. The specific features of the development of the educational network in the regions are identified, and the peculiarities of educational financing and teacher training are outlined. It is noted that an important factor in the development of education was financial decentralization: local communities, through a system of self-taxation and with the support of patrons, established funds to assist students and provide material incentives for teachers. This contributed to the involvement of young and progressive educators in the educational sphere, who viewed education as an important factor in national development.

It is demonstrated that the Chernihiv and Poltava governorates played a significant role in the development of public education and the formation of a national educational tradition. It is emphasized that in the late nineteenth and early twentieth centuries, the foundations of the modern system of methodological work were laid in these regions. Particular attention is paid to the “active forms” of teachers’ professional activity, which resonate with contemporary approaches to their self-realization, especially in the context of ongoing educational reforms.

It is also noted that, despite their formal inclusion in the imperial administrative system, these governorates effectively functioned as active centers of educational modernization. The results of the study may be used for further research in the field of the history of education and the historiography of Ukraine.

Keywords: Chernihiv Governorate, Poltava Governorate, public education, zemstvo, historiography, source base, decolonization of history, Left-Bank Ukraine, zemstvo teacher, educational network.

ВПЛИВ ЦИФРОВОГО ОСВІТЬОГО КОНТЕНТУ НА ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

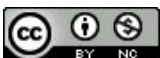
Орест Барабаш

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-3441-8257>
e-mail: orest.barabash@lnu.edu.ua*

Проаналізовано результати опитування здобувачів вищої освіти та педагогів щодо впливу цифрових інструментів, сервісів, а також цифрового освітнього контенту на забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Широке впровадження в освітній процес закладів вищої освіти цифрових технологій суттєво впливає на професійну підготовку майбутніх учителів, зумовлює перегляд її змісту, форм, методів навчання, а також формату взаємодії учасників освітнього процесу. Сучасний вчитель вже на етапі підготовки закладу освіти має оволодіти цифровими технологіями та вміти користуватися програмним забезпеченням для подальшого використання у професійно-педагогічній діяльності. Здобувачам освіти було запропоновано запитання анкети щодо частоти використання цифрового контенту, рівень їх зацікавленості та залученості, оцінювання наочності й інтерактивності цифрових ресурсів, а також сприйняття складності навчальних завдань та можливостей для індивідуальної роботи. Під час опитування респонденти наголосили на важливості цифрової компетентності та грамотності, 66 % опитаних відповіли, що щоденно використовують цифрові технології. Тому важливим чинником формування цифрової компетентності здобувачів вищої освіти є ефективне використання цифрових платформ, інструментів і ресурсів та створення на цій основі якісного освітнього контенту. Освітній контент має бути актуальним, перевіреним, а також адаптивним, орієнтованим на різне сприйняття інформації студентами, гнучким щодо можливості його використання здобувачами освіти у визначеному ними темпі, зручний час та в будь-якому місці. Якість цифрового освітнього контенту визначається його структурованістю, науковістю, інтерактивністю, візуальною привабливістю та доступністю, що має вагоме значення для забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів математики.

Ключові слова: цифровізація, якість освіти, якість підготовки, майбутні вчителі, цифрові ресурси, цифрові інструменти, цифровий освітній контент, цифрова компетентність.

Постановка проблеми. Інноваційні перетворення, які відбуваються в системі освіти, потребують переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, внесення коректив у зміст освіти, оновлення методичного



забезпечення, організації освітнього процесу, побудови нового формату освітнього середовища, трансформації оцінювання та нового розуміння ролі вчителя в сучасному цифровому суспільстві.

На переконання науковців [6, с. 148], широка інтеграція в освітній процес ІКТ, що забезпечує доступність до більш інформаційно ємного освітнього контенту, сприятиме розвитку як самостійності здобувачів освіти, так і їхніх природних задатків, обдарувань, життєвих інтересів. Це своєю чергою створить умови для реалізації принципу людиноцентризму та педагогічного закону зв'язку складності і самостійності в освіті (за яким вищий за складністю освітній рівень потребує прояву більшої самостійності в його опануванні). Здобувачі освіти зможуть освоювати конкурентоспроможну освіту та водночас бути конкурентно самодостатніми, адаптивними та креативними. Таким способом формуватиметься основна компетентність – здатність навчатися упродовж життя.

Водночас цифровізація освіти має бути насамперед спрямована на чіткий завершальний результат: підвищення якості освіти [2, с. 203]. Невід'ємним складником якості освіти є якість підготовки майбутніх фахівців. Погоджуємося з визначенням науковців, що “якість професійної підготовки майбутнього вчителя – це відповідність рівня професійної підготовки нормативним вимогам державного стандарту, запитам і потребам освітніх установ, суспільним вимогам, які висувуються до випускника закладу вищої освіти як до фахівця, конкурентоспроможного на ринку надання освітніх послуг, готового до виконання професійних функцій та розширення їх спектра на основі навчання впродовж життя” [1]. Беручи до уваги швидкий розвиток технологій, вважаємо, що сучасний вчитель вже на етапі підготовки в закладі освіти повинен оволодіти цифровими технологіями та вміти користуватися програмним забезпеченням для подальшого використання у професійно-педагогічній діяльності. Як зазначають науковці [2, с. 204], цифровізація – це реалізація можливостей цифрових технологій у забезпечення автоматизації процесів: отримання освітнього контенту в електронній формі та методичних консультації щодо його освоєння відповідно до індивідуальних можливостей здобувачів освіти; індивідуалізованого контролю результатів навчання з наданням відповідних коментарів в електронному вигляді щодо виправлення помилок; ідентифікації особи та спільного створення цифрового освітнього ресурсу групою розробників за умов віддаленого доступу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники у своїх наукових розвідках приділяють значну увагу впровадженню цифрових технологій в систему педагогічної освіти та цифровому розвитку педагогів, це, зокрема: пріоритети цифрової трансформації освіти (В. Биков, А. Гуржій, В. Кремень, С. Литвинова); цифровізація освітнього процесу (О. Біляковська, І. Варжанський, В. Залізко, Н. Тимошенко); застосування цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх учителів (К. Біницька, Н. Морзе, С. Сисоєва,

О. Стойка); формування інформаційної компетентності майбутнього педагога (О. Андрущенко, Л. Сущенко, Андрущенко, О. Спирін, Л. Шевчук), а також головні засади професійної підготовки майбутніх учителів (В. Андрущенко, С. Гончаренко, М. Гриньова, І. Зязюн, Н. Ничкало).

Зважаючи на науковий інтерес до обраної тематики дослідників в галузі освіти, соціальне значення й актуальність порушеної проблеми в контексті важливості розвитку цифрової грамотності громадян, що визначено одним із пріоритетних завдань держави на шляху до прискореного розвитку цифрової економіки, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на можливостях цифрового освітнього контенту в покращенні якості професійної підготовки майбутніх учителів.

Мета статті полягає у висвітленні впливу цифрового освітнього контенту на якість професійної підготовки майбутніх учителів математики (на основі результатів опитування).

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація впливає на забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів, зумовлює перегляд її змісту, форм, методів навчання, а також ролей учасників освітнього процесу. Так, у “Цифровому освітньому плані дій (2021–2027)” (Digital Education Action Plan 2021–2027) визначено стратегії та ініціативи для підтримки цифрової трансформації освітніх систем в Європі та акцентовано увагу на розвитку високоякісних цифрових освітніх інструментів і ресурсів та на вдосконаленні цифрових компетентностей здобувачів освіти та педагогів [7].

Зважаючи на необхідність активного й ефективного застосування цифрових інструментів, ресурсів і технологій в процесі навчання, варто наголосити на певних умовах, які сприятимуть якості професійної підготовки майбутніх учителів, а саме: належне мотиваційне забезпечення освітнього процесу щодо формування готовності здобувачів до подальшої навчально-пізнавальної діяльності; впровадження інтегрованого та особистісно орієнтованого підходів до формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання, зокрема з природничо-математичних дисциплін; залучення студентів до спеціально організованої розвивальної навчально-пізнавальної, рефлексивної діяльності, спрямованої на одержання, зберігання, оброблення та передання інформації [3, с. 26]. Також наголошуємо, що важливою компетентністю, згідно з професійним стандартом, визначено інформаційно-цифрову, складниками якої є вміння ефективно, безпечно, з дотриманням етичних норм використовувати освітній контент у власній педагогічній діяльності.

З метою вивчення впливу цифрового освітнього контенту на якість підготовки майбутніх учителів математики в контексті ефективності навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти було проведено анонімне онлайн-опитування, створене із використанням сервісу Google Forms. Під час опитування респондентів (викладачів та здобувачів освіти) просили висловити

свої пропозиції щодо поліпшення якості навчання з використанням цифрових інструментів і сервісів.

В опитуванні взяли участь 50 респондентів. Серед педагогів анкета охоплювала запитання щодо частоти та форм використання цифрового контенту під час занять, рівень його інтеграції в освітній процес, вплив на мотивацію та успішність здобувачів освіти, а також труднощі, які пов'язані з технічними бар'єрами й адаптацією методик викладання. Аналіз відповідей респондентів дав змогу визначити, яким цифровим технологіям педагоги надають перевагу в освітньому процесі, наскільки використання цифрових ресурсів оптимізує процес навчання та як все це впливає на вдосконалення їхньої підготовки до навчальних занять.

Для здобувачів освіти було запропоновано запитання анкети щодо частоти використання цифрового контенту, рівень їх зацікавленості та залученості, оцінювання наочності й інтерактивності цифрових ресурсів, а також сприйняття складності навчальних завдань та можливостей для індивідуальної роботи. Відповіді здобувачів освіти дали змогу зрозуміти, як цифрові технології впливають на їхню мотивацію, самостійність у процесі навчання, а також виявити потреби щодо покращення доступності й адаптивності цифрових освітніх ресурсів.

Аналіз результатів анкетування показав, що 94 % здобувачів вищої освіти вважають, що сучасний учитель математики – це фахівець з високим рівнем цифрової компетентності та медіаграмотний. Сьогодні важко уявити навчальне заняття без використання цифрових ресурсів. На запитання анкети щодо частоти використання цифрових технологій у процесі навчання/викладання 66 % респондентів відповіли “щодня” (рис. 1). Це свідчить про те, що цифровий контент стає постійним елементом освітнього процесу. Використання цифрових ресурсів дає змогу здобувачам освіти засвоювати навчальний матеріал у зручний час і у визначеному ними темпі, а педагогам – впроваджувати інтерактивні елементи цифрового навчання у процес підготовки майбутніх фахівців. Регулярне застосування цифрових ресурсів сприяє формуванню навичок самостійної роботи та підвищує рівень цифрової компетентності. Отже, цифровий контент, який інтегрується у щоденну практику навчання та викладання, сприймається як звичний інструмент в освітньому процесі.

Як часто Ви використовуєте цифрові технології (гаджети, інтернет, спеціальні платформи) у навчанні/викладанні?

50 відповідей

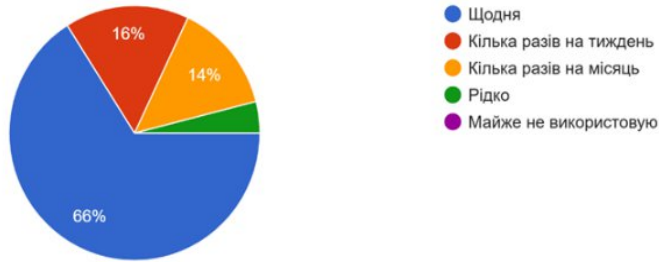


Рис. 1. Використання цифрових технологій у процесі навчання/викладання

Цікавим є факт, що 78 % респондентів, відповідаючи на запитання щодо оцінки рівня цифрової компетентності/грамотності (рис. 2), оцінили свій рівень цифрової компетентності/грамотності як високий (30 %) та середній (48 %).

Оцініть свій рівень цифрової грамотності/компетентності:

50 відповідей

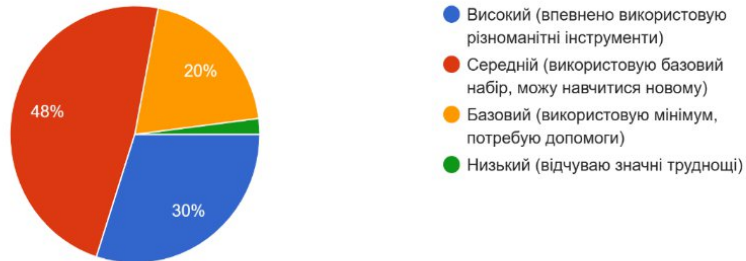


Рис. 2. Оцінка рівня цифрової грамотності/компетентності

Згідно з Рамкою цифрової компетентності громадян України [5], цифрова компетентність є основною компетентністю в умовах четвертої промислової революції та означає впевнене, критичне, відповідальне використання та взаємодію з цифровими технологіями для навчання, роботи й участі в суспільному житті. Цифрова компетентність охоплює такі поняття, як інформаційна грамотність та медіаграмотність, комунікація та співпраця, створення цифрового контенту (охоплюючи програмування), безпека (зокрема захист персональних даних у цифровому середовищі та кібербезпека), а також розв'язання різнопланових проблем і навчання впродовж життя.

Одним із важливих чинників формування цифрової компетентності здобувачів вищої освіти є широке впровадження цифрових технологій, ефективне використання платформ, цифрових інструментів, ресурсів і створення на цій основі якісного освітнього контенту. Водночас варто пам'ятати про те, що робота з сучасними цифровими ресурсами та технологіями потребує знань у сфері цифрової етики, захисту персональних даних та авторського права. Недостатня обізнаність може призвести до порушень, які пов'язані з неправомірним використанням контенту або особистих даних осіб.

На запитання щодо типу цифрового контенту, який найчастіше використовують у процесі навчання, респонденти відповіді респондентів розділили так: 25 % використовують презентації, по 20 % – онлайн-тести та відеозаняття, 15 – електронні підручники, 10 – віртуальні лабораторії та 10 – інше (інтерактивні вправи, гайди тощо). Погоджуємося з думкою науковців, що “контент має бути не просто наявним; на передній план виходять його оптимізація та забезпечення гнучкості, доцільної варіативності й інших властивостей, що дають змогу будувати з окремих контентних одиниць комплексні багатофункціональні навчальні матеріали широкого дидактичного спрямування” [4, с. 216].

Проаналізувавши відповіді на запитання анкет, можемо констатувати, що цифрові інструменти, ресурси підвищують мотивацію здобувачів освіти у процесі навчання, а також уможлиблюють його індивідуалізацію (рис. 3). Індивідуалізація у процесі навчання забезпечується наявними адаптивними ресурсами та розробленістю завдань різного рівня складності, що дає змогу кожному здобувачу освіти працювати в обраному ним темпі й орієнтуватися на власний рівень підготовки, а це особливо актуально для тих здобувачів, які перебувають у віддалених регіонах.

Наскільки цифрові інструменти допомагають Вам в індивідуалізації процесу навчання/викладання?

50 відповідей



Рис. 3. Індивідуалізація процесу навчання засобами цифрових інструментів

Так, 68 % здобувачів освіти та 71 % педагогів відзначили можливість адаптувати складність навчальних завдань, повторювати матеріал та працювати у власному темпі на основі якісного цифрового контенту.

Серед найважливіших якостей цифрового освітнього контенту респонденти виділяють структурованість (28 %), науковість та інтерактивність (по 22 %), візуальну привабливість (16 %) та доступність (12 %). Водночас зауважимо, що контент має бути актуальним і перевіреним, а також володіти такою важливою властивістю, як системність освітнього контенту, яка “полягає у дотриманні блочної структури змісту, що дасть змогу забезпечити мікронавчання, тобто обмін навчальним матеріалом у невеликих модулях з обов’язковим урахуванням зовнішніх та внутрішніх зв’язків навчального матеріалу (дидактичний принцип системності та систематичності, послідовності у навчанні)” [4, с. 218].

Висновки. Отже, на підставі аналізу опитування можемо констатувати, що цифрові ресурси в освітньому процесі не обмежуються лише технічними засобами навчання, а є повноцінними педагогічними інструментами, які здатні підвищувати ефективність навчання, сприяти його індивідуалізації й оптимізації, розвитку критичного мислення та уможливають доступ до навчальних матеріалів здобувачам освіти у будь-який зручний для них час. Якість цифрового освітнього контенту визначається його структурованістю, науковістю, інтерактивністю, візуальною привабливістю та доступністю, що має вагоме значення для забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів математики.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в узагальненні й систематизації поглядів науковців на проблему цифровізації вищої освіти в контексті розроблення якісного освітнього контенту.

1. Біляковська О. Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні: порівняльний аналіз : монографія. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2020. 440 с.

2. Коношевський О. Підготовка майбутніх учителів математики до застосування цифрових технологій в освітньому закладі загальної середньої освіти. Математика, Інформатика, Фізика: Наука та Освіта. 2024. Т. 1, № 2. С. 200–209. DOI: <https://doi.org/10.31652/3041-1955/2024-01-02-10>

3. Мулеса П. Підготовка майбутніх учителів математики та інформатики до використання засобів віртуальної наочності у професійній діяльності: обґрунтування організаційних умов. Освіта. Інноватика. Практика. 2023. Т. 11, № 2. С. 25–30. DOI: [10.31110/2616-650X-vol11i2-0042](https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i2-0042)

4. Півненко Ю. В., Стадниченко К. В. Особливості застосування електронного освітнього контенту в умовах сучасної освіти. Інноваційна педагогіка. 2023. Т. 2. Вип. 64. С. 215–231. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/61.2.43>

5. Рамка цифрової компетентності громадян України. 2023. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf

6. Суцzenко Л. О., Андриуцzenко О. О., Суцzenко П. Р. Цифрова трансформація закладів вищої освіти в умовах діджиталізації суспільства: виклики і перспективи. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2022. Т. 2. С. 146–151. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.28>

7. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. COM, 624. Brussels, 2020. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52020DC0624>

References

1. Bilyakovska, O. (2020). Systema zabezpechennia yakosti profesiynoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv u Respublitsi Polshcha ta v Ukraini: porivnialnyi analiz : monographia [The Quality Assurance System for the Professional Training of Prospective Teachers in the Republic of Poland and Ukraine: A Comparative Analysis]. Lviv [in Ukrainian].

2. Konoshevskiy, O. (2024). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv matematyky do zastosuvannia tsyfrovyykh tekhnolohii v osvithomu zakladi zahalnoi serednoi osvity [Preparing Prospective Mathematics Teachers to Use Digital Technologies in General Secondary Education Institutions]. *Matematyka, Informatyka, Fizyka: Nauka ta Osvita*, 1, 2, 200–209. <https://doi.org/10.31652/3041-1955/2024-01-02-10> [in Ukrainian].

3. Mulesa, P. (2023). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv matematyky ta informatyky do vykorystannia zasobiv virtualnoi naochnosti u profesiinii diialnosti: obgruntuvannia orhanizatsiinykh umov [Training future mathematics and computer science teachers to use virtual visual aids in their professional practice: justification of organisational conditions]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 11, 2, 25–30. [10.31110/2616-650X-vol11i2-0042](https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i2-0042) [in Ukrainian].

4. Pivnenko, Yu. V., Stadnychenko, K. V. (2023). Osoblyvosti zastosuvannia elektronnoho osvithoho kontentu v umovakh suchasnoi osvity [Features of the use of digital educational content in the context of modern education]. *Innovatsiina pedahohika*, 2, 64, 215–231. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/61.2.43> [in Ukrainian].

5. Рамка tsyfrovoy kompetentnosti hromadian Ukrainy (2023) [Framework for the digital competence of Ukrainian citizens]. Retrieved from https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf [in Ukrainian].

6. Sushchenko, L. O., Andriushchenko, O. O., Sushchenko, P. R. (2022). Tsyfrova transformatsiia zakladiv vyshchoi osvity v umovakh didzhytalizatsii

suspilstva: vyklyky i perspektyvy [Digital transformation of higher education institutions in the context of the digitalisation of society: challenges and prospects]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Serii: Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy*, 2, 146–151. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.28> [in Ukrainian].

7. European Commission. (2020). Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. COM, 624. Brussels. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52020DC0624> [in English].

*Стаття: надійшла до редколегії 06.04.2026
доопрацьована 20.04.2026
прийнята до друку 29.05.2026*

THE IMPACT OF DIGITAL EDUCATIONAL CONTENT ON THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Orest Barabash

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-3441-8257>
e-mail: orest.barabash@lnu.edu.ua*

The article analyzes the results of a survey of higher education students and teachers on the impact of digital tools, services, and digital educational content on ensuring the quality of professional training of future teachers. The widespread introduction of digital technologies into the educational process of higher education institutions significantly affects the professional training of future teachers, necessitates a review of its content, forms, teaching methods, and the format of interaction between participants in the educational process. A modern teacher at the stage of training in an educational institution must master digital technologies and be able to use software for further use in professional and pedagogical activities. Students were asked questions in a questionnaire on the frequency of use of digital content, the level of their interest and involvement, assessing the clarity and interactivity of digital resources, as well as the perception of the complexity of educational tasks and opportunities for individual work. As a result of the survey, respondents emphasized the importance of digital competence and literacy, 66 % of those surveyed said that they use digital technologies daily. Therefore, an important factor in the formation of students' digital competence is the effective use of digital platforms, tools and resources and the creation of high-quality educational content on this basis. Educational content should be relevant, proven, and adaptive, oriented to different perceptions of information by students, flexible in terms of the possibility of its use by students at a pace determined by them, at a convenient time and in any place. The quality of digital educational content is determined by its structure, scientificity, interactivity, visual appeal and accessibility, which is of great importance for ensuring the quality of professional training of future mathematics teachers.

Keywords: digitalization, quality of education, quality of training, future teachers, digital resources, digital tools, digital educational content, digital competence.

ЕКСПЕРТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ЯК ІНСТРУМЕНТ АНАЛІЗУ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ: КЕЙС ОКСФОРДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Юлія Заячук

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005
University of Oxford,
Norham Gardens Srt., 15, Oxford, UK–OX2 6PY
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5861-2761>
e-mail: yuliya.zayachuk@lnu.edu.ua*

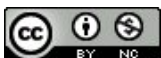
Проведено експертний аналіз освітньої системи Оксфордського університету як приклад ефективної університетської моделі в умовах глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти. Дослідження ґрунтується на поєднанні документального аналізу, емпіричних спостережень, отриманих у процесі наукового стажування, та експертної інтерпретації.

Аналіз проведено за системою критеріїв, що охоплюють інституційно-управлінську модель, педагогічні підходи, дослідницько-ресурсну інфраструктуру, академічну культуру та систему забезпечення якості освіти. Особливу увагу приділено таким елементам, як колегіальна структура управління, тьюторська система навчання (tutorials), інтеграція дослідження і викладання, а також механізми формувального оцінювання та академічної підтримки студентів.

Визначено основні механізми функціонування освітньої моделі Оксфордського університету, зокрема поєднання інституційної автономії та централізованих стандартів, розвиток індивідуалізованого навчання, функціонування потужної дослідницької інфраструктури та багаторівневої системи забезпечення якості. Обґрунтовано, що її ефективність забезпечується системною взаємодією організаційних, педагогічних, ресурсних і культурних компонентів.

Додатково з'ясовано, що важливу роль у забезпеченні якості відіграють академічна культура, традиції університету та інтернаціоналізація освітнього середовища, які формують високий рівень мотивації та академічної відповідальності студентів і викладачів.

Окреслено імплементаційний потенціал окремих елементів цієї моделі для адаптації в інших освітніх середовищах. Доведено, що експертна діяльність є ефективним інструментом аналізу університетських освітніх систем, даючи змогу виявляти основні механізми їх функціонування та оцінювати можливості їх застосування в різних освітніх контекстах.



Ключові слова: експертна діяльність, система вищої освіти, забезпечення якості вищої освіти, Оксфордський університет, tutorials, інтернаціоналізація вищої освіти, академічна культура.

Постановка проблеми. Умови глобалізації, інтернаціоналізації та зростаючої конкуренції у сфері вищої освіти зумовлюють підвищення вимог до якості освітніх систем та механізмів її забезпечення. У цьому контексті особливого значення набуває експертна діяльність як інструмент аналізу, оцінювання та вдосконалення освітніх практик, а також адаптації кращого міжнародного досвіду.

Сучасні дослідження у сфері вищої освіти демонструють зростаючий інтерес до питань забезпечення якості, університетського врядування, інтернаціоналізації та трансформації педагогічних моделей. Водночас у науковому дискурсі недостатньо розробленим залишається питання застосування експертної діяльності як комплексного інструменту аналізу конкретних університетських освітніх систем, зокрема провідних світових університетів.

Проблема полягає у відсутності цілісного підходу до аналізу університетських моделей, який би давав можливість не лише описати їх окремі елементи, а й виявити системні механізми забезпечення якості освіти, оцінити їх ефективність та визначити можливості адаптації в інших освітніх контекстах.

Під цим кутом зору особливої актуальності набуває дослідження провідних університетських систем світу, зокрема Оксфордського університету, як прикладу ефективного поєднання традицій та інновацій у забезпеченні якості освіти. Оксфорд представляє унікальну модель поєднання інституційної автономії, персоналізованого навчання, розвиненої дослідницької інфраструктури та усталеної академічної культури, що забезпечує стабільно високі результати у сфері вищої освіти.

Під експертною діяльністю у цій статті розуміємо систематизований процес оцінювання освітніх практик і формування висновків на основі визначених критеріїв якості, що поєднує аналіз політик і документів, емпіричні спостереження та порівняльну інтерпретацію. Такий підхід дає змогу перейти від опису освітньої системи до виявлення основних механізмів її функціонування та визначення потенціалу для творчого використання в сучасному українському контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику функціонування та розвитку систем вищої освіти активно досліджують в умовах глобалізації та інтернаціоналізації освітнього простору. У цьому напрямі варто відмітити праці вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема Н. Авшенюк [1], А. Сбруєвої [9], а також U. Teichler [19], J. Knight [18], H. Schuetze [20], у яких аналізовано структурні зміни у вищій освіті, академічну свободу та еволюцію університетських систем.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із *проблемами забезпечення якості освіти*. У сучасних працях розглянуто механізми внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості, роль університетської автономії, стандартизації освітнього процесу та оцінювання результатів навчання. У цьому контексті важливими є класичні та сучасні підходи до розуміння якості у вищій освіті. Зокрема, у дослідженнях L. Harvey [16] та D. Green [17] якість розглянуто як багатовимірне явище, що містить різні інтерпретації – від відповідності стандартам до трансформаційного впливу освіти.

Важливого значення набувають також дослідження, присвячені проблемам університетського врядування, що розглядають університет як складну багаторівневу систему [4]. Такий підхід підкреслює важливість гнучких організаційних структур і прозорості управлінських процесів у забезпеченні якості вищої освіти, водночас будучи релевантним для аналізу освітніх систем провідних університетів, зокрема Оксфордського, де поєднання автономії та координації є головною характеристикою управління.

Окремі дослідження [7] також акцентують увагу на ролі академічного персоналу в університетському врядуванні, зокрема у закладах вищої освіти Великої Британії, де активно розвиваються механізми залучення академічної спільноти до процесів прийняття рішень та функціонування комітетів і експертних груп.

Наукові роботи також зосереджуються на аналізі системи внутрішнього забезпечення якості в Оксфордському університеті [6]. Дослідження політики академічної доброчесності у закладах вищої освіти Великої Британії свідчать про наявність цілісної системи регулювання, що містить як нормативні механізми, так і інституційні практики її забезпечення [10].

У сучасних українських дослідженнях увагу акцентовано на необхідності вдосконалення системи забезпечення якості вищої освіти в контексті євроінтеграції та післявоєнного відновлення [8]. Водночас систему забезпечення якості розглядають як багатовимірну, таку, що охоплює організаційні, ресурсні та управлінські компоненти, а також функціонування внутрішніх і зовнішніх механізмів контролю якості на інституційному, державному та міжнародному рівнях [3].

Важливе місце в сучасних дослідженнях посідає також *проблема експертної діяльності в освіті*, яку розглядають як інструмент аналізу, оцінювання та вдосконалення освітніх систем. Експертний підхід дає змогу проводити комплексне дослідження освітніх практик через систему критеріїв і показників, що особливо актуально в умовах реформування вищої освіти.

Дослідження підготовки експертів у галузі освіти підкреслюють складність і багатовимірність експертної діяльності. Зокрема, увагу акцентують на її нормативно-правових засадах, принципах та ролі у забезпеченні якості освіти. [5]. Дослідники також розглядають експертну діяльність у контексті експертно-консультативної взаємодії, що передбачає поєднання оцінювання,

аналітичної інтерпретації та надання рекомендацій у процесі прийняття управлінських рішень в освіті [2].

Окремі аспекти педагогічних практик університетів досліджують в контексті розвитку критичного мислення, академічного письма та індивідуалізації навчання. Зокрема, наявні дослідження демонструють багатовимірність тьюторської системи (tutorials) як форми навчання та різні підходи до їх інтерпретації студентами і викладачами [11, 12]. Утім, у науковій літературі тьюторську систему Оксфордського університету розглядають як унікальну педагогічну модель, спрямовану на розвиток критичного мислення, академічної автономії та індивідуалізацію навчання [22].

Отже, функціонування tutorials детально аналізують у межах емпіричних магістерських робіт, виконаних в Оксфордському університеті. У цих дослідженнях розглянуто питання сприйняття студентами тьюторської системи, взаємозв'язку між навчанням та оцінюванням, особливості організації навчального процесу, а також роль tutorials у розвитку критичного мислення та академічної культури [13–15; 21].

Водночас аналіз наукової літератури свідчить, що питання застосування експертної діяльності як інструменту комплексного аналізу конкретної університетської системи, зокрема провідного світового університету, залишається недостатньо розробленим. Це зумовлює актуальність цього дослідження, спрямованого на експертний аналіз освітньої системи Оксфордського університету.

Мета статті – проведення експертного аналізу освітньої системи Оксфордського університету як цілісної університетської моделі з метою виокремлення механізмів, що забезпечують академічну якість, а також визначення їх потенціалу для адаптації в інших освітніх середовищах. Дослідження ґрунтується на комбінованій методології, що містить документальний аналіз університетських політик і ресурсів, експертну оцінку, а також емпіричні спостереження, виконані авторкою під час наукового стажування на факультеті освіти Оксфордського університету. Такий підхід дає можливість поєднати зовнішній аналітичний погляд із дослідженням освітніх практик “зсередини” університетського середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оксфорд як університетське місто є не лише географічним, а й інституційним контекстом, у якому формується особлива академічна культура. Висока частка студентського населення Оксфорда та концентрація університетських підрозділів створюють середовище, сприятливе для інтенсивної академічної комунікації та швидкого поширення знань. З експертної точки зору, це є важливим чинником підтримки якості освітнього процесу, хоча й потребує відповідної інфраструктури та управлінської координації.

У межах дослідження експертний аналіз освітньої системи Оксфордського університету проводять за такими критеріями:

- інституційно-управлінська модель;
- педагогічна модель;
- дослідницько-навчальна та ресурсна інфраструктура;
- академічна культура, відбір студентів та репутація;
- система забезпечення якості освіти та стандарти освітнього процесу.

Кожен із зазначених критеріїв розглядають через відповідні індикатори, що дає змогу перейти від опису освітньої системи до її аналітичної інтерпретації та виявлення основних механізмів функціонування. Такий підхід відповідає сучасним уявленням про експертну діяльність у сфері вищої освіти як інструменту аналізу та оцінювання освітніх систем.

1. Інституційно-управлінська модель Оксфорда

Інституційно-управлінська модель Оксфордського університету базується на *колегіальній системі (collegiate system)*, яка передбачає поєднання центральної університетської структури з мережею автономних коледжів [25]. Університет виконує функції загального академічного керівництва, визначає стандарти освітніх програм, організовує іспити та присуджує наукові ступені, тоді як коледжі є незалежними інституціями з власними фінансами, управлінням і традиціями, забезпечуючи безпосередній навчальний і соціальний супровід студентів. Кожен студент є членом певного коледжу, який формує його академічне середовище та освітній досвід.

З експертної точки зору, така структура є індикатором високого рівня інституційної автономії та функціональної диференціації. Наявність 39 коледжів і постійних приватних залів свідчить про децентралізований характер управління, у якому автономія поєднується з єдиними академічними стандартами. Це забезпечує баланс між централізованим контролем якості та гнучкістю освітніх практик на рівні окремих підрозділів. Така організаційна модель створює передумови для ефективного функціонування системи забезпечення якості на всіх рівнях університету.

Колегіальна система виконує кілька основних функцій у забезпеченні якості освітнього процесу. По-перше, вона створює умови для персоналізованого навчання та соціальної інтеграції студентів через малі академічні спільноти. По-друге, забезпечує різноманітність педагогічних підходів, оскільки окремі коледжі формують власні освітні “мікрокультури”. По-третє, сприяє внутрішній конкуренції та інноваціям, зберігаючи узгодженість освітнього процесу через загальноуніверситетські стандарти та координаційні механізми.

Водночас така модель передбачає і виклики. Високий рівень автономії коледжів може ускладнювати уніфікацію політик забезпечення якості та призводити до нерівномірності ресурсного забезпечення. Вирішальне значення мають механізми координації між університетом і коледжами.

Аналіз дає можливість констатувати, що колегіальна система Оксфорда є не лише організаційною формою, а й одним із основних механізмів забезпечення

якості освіти, оскільки поєднує інституційну автономію, структуроване управління та академічну координацію, демонструючи ефективну модель поєднання централізованого управління та інституційної автономії.

2. Педагогічна модель Оксфорда: tutorials

У вищій освіті одним із поширених підходів до навчання, спрямованих на поглиблення знань, є “Оксфордський” tutorial – персоналізований сократівський підхід, за яким викладач обговорює питання, пов’язані з курсом, з кількома студентами [12].

На тьюторській системі (tutorials), яка є головним елементом персоналізованого навчання, базується педагогічна модель Оксфордського університету. Така модель навчання формує високий рівень залученості студентів у навчальний процес. Tutorials – це регулярні заняття в малих групах або індивідуально, що організуються на рівні коледжів. Вони доповнюють лекційну та факультетську діяльність і спрямовані на розвиток критичного мислення та академічного письма. Такий формат навчання забезпечує безпосередню взаємодію між студентом і викладачем та формує індивідуальну освітню траєкторію.

З експертної точки зору, tutorials є індикатором високого рівня персоналізації освітнього процесу. Їх ефективність зумовлена низьким співвідношенням викладачів і студентів, регулярністю академічного контакту та орієнтацією на активну участь студента в навчанні. Особливістю цієї моделі є фокус на письмовому й усному академічному дискурсі, що реалізується через систематичне написання есе, їх обговорення та критичний аналіз. Tutorials працюють як інструмент формувального оцінювання й академічного наставництва – вони підвищують когнітивну глибину, мотивацію й академічну автономію студентів.

Ефективність ролі tutorials у навчальному процесі підтверджується й результатами емпіричних досліджень студентського досвіду Оксфордського університету. Зокрема, аналіз інтерв’ю зі студентами, проведений у дослідженні “Variation in students’ experiences of the «Oxford Tutorial»” [11], дає змогу виокремити якісно різні підходи до сприйняття tutorials як форми навчання.

Водночас специфіка “оксфордського tutorial” полягає у його інтегрованості в загальну систему навчання. Tutorials не є ізольованою формою занять, а є завершальним етапом інтенсивного навчального циклу, який охоплює самостійну підготовку студента, виконання письмових завдань (есе або problem sheets) та подальше їх обговорення.

Аналіз дає змогу констатувати, що tutorials є складним педагогічним механізмом, який поєднує індивідуалізацію навчання, формувальне оцінювання та розвиток критичного мислення, забезпечуючи перехід від відтворення знань до їхнього активного конструювання.

Водночас така модель передбачає і певні обмеження. Висока ресурсомісткість tutorials, зокрема потреба у значній кількості

висококваліфікованих викладачів і часу на індивідуальну роботу зі студентами, ускладнює її масштабування.

Отже, tutorials варто розглядати не як універсально досконалу модель, а як складний педагогічний інструмент, ефективність якого залежить від способу його реалізації.

3. Дослідницько-навчальна та ресурсна інфраструктура

Дослідницько-навчальна інфраструктура Оксфордського університету є одним із головних чинників, що забезпечують якість освітнього процесу та розвиток академічної спільноти. До її складу ми віднесемо Bodleian Libraries [23], онлайн-каталог SOLO [30], навчальні воркшопи iSkills [27], Researcher Hub [28], Oxford Research Staff Society [29] та платформу Oxford Talks (тепер Oxford Events) [26]. У сукупності ці ресурси створюють багаторівневу систему підтримки студентів, викладачів і дослідників, спрямовану на розвиток інформаційної грамотності, навичок наукового пошуку, академічного письма та публічної наукової комунікації.

З експертної точки зору, Bodleian Libraries та SOLO виконують не лише функцію доступу до джерел, а й є інструментами формування дослідницької культури. Можливість швидкого пошуку книг, статей, електронних ресурсів, дисертацій і рідкісних видань забезпечує студентам та науковцям безперервний доступ до актуальної академічної інформації. Водночас iSkills сприяє розвитку практичних компетентностей, пов'язаних із пошуком, відбором, оформленням і використанням наукових джерел, що є важливою умовою якісної дослідницької роботи.

Окреме значення має Researcher Hub, який забезпечує підтримку дослідників на різних етапах їхньої академічної траєкторії. Цей ресурс можна розглядати як механізм супроводу професійного розвитку, що поєднує інформаційну, консультаційну та комунікативну функції. З експертної точки зору, наявність такого сервісу свідчить про високу інституційну увагу до потреб дослідника як учасника університетської спільноти, а також про орієнтацію університету на довгострокове формування наукового потенціалу.

Важливим елементом цієї інфраструктури є й Oxford Talks, який забезпечує академічну комунікацію, поширення інформації про лекції, семінари, конференції та інші події. Саме ця платформа демонструє, що в Оксфорді дослідження і викладання функціонують у тісному взаємозв'язку (research-teaching nexus): студенти й викладачі мають змогу долучатися до актуальних наукових дискусій, знайомитися з новими дослідженнями та брати участь у міждисциплінарних подіях. Це свідчить про те, що освітній процес в Оксфорді не обмежується аудиторним навчанням, а розгортається в ширшому академічному середовищі, де знання постійно оновлюється, обговорюється й інтегрується в навчання.

Показовим прикладом реалізації цієї логіки стала ініційована авторкою серія лекцій “Ukrainian Higher Education in Times of War” у межах Global Public

Seminars on Comparative and International Education [24]. З одного боку, цей досвід засвідчує відкритість Оксфордського університету до міжнародної проблематики та міждисциплінарного діалогу; з іншого – він демонструє можливість інтеграції української тематики у глобальний академічний простір. З експертної точки зору, такий формат підтверджує, що інституційна інфраструктура університету не лише забезпечує доступ до знань, а й створює умови для їхнього виробництва, поширення та публічного обговорення.

Це свідчить про те, що якість освіти в Оксфорді підтримується не лише навчальними практиками, а й потужною інституційною інфраструктурою, яка забезпечує доступ до знань, дослідницьку підтримку та академічну комунікацію.

Аналіз дає змогу констатувати, що ресурсна та дослідницька інфраструктура Оксфордського університету є системоутворювальним елементом якості освіти. Вона поєднує доступ до знань, підтримку досліджень, академічну комунікацію та міждисциплінарну взаємодію.

4. Академічна культура, відбір і репутація

Академічна культура Оксфордського університету є важливим системоутворювальним чинником, що визначає не лише організацію освітнього процесу, а й загальний рівень академічної якості. Вона формується через поєднання інтернаціоналізації освітнього середовища, високого рівня селекції студентів, розвиненої системи підтримки таланту, історичних традицій та глобальної репутації університету.

Значну роль у формуванні академічного середовища відіграє *міжнародний склад студентства*: близько третини студентів Оксфорда становлять іноземні громадяни, які представляють понад 140 країн світу. Така інтернаціоналізація створює умови для міжкультурної комунікації, обміну досвідом і формування глобального академічного мислення.

Відбір і підтримка таланту є ще одним основним елементом освітньої моделі Оксфорда. Вступ до університету характеризується високою конкуренцією та багаторівневою процедурою селекції, яка містить оцінювання академічних досягнень, рекомендацій, результатів співбесід, в окремих випадках – вступних випробувань. Високий конкурс на навчання формує середовище, у якому зосереджуються найбільш підготовлені та мотивовані студенти.

Водночас університет пропонує широкий спектр *стипендійних програм*, які забезпечують доступ до освіти для талановитих студентів з різних країн. Така політика сприяє залученню найкращих студентів незалежно від їхнього соціально-економічного становища. Аналіз дає змогу констатувати, що поєднання жорсткого відбору та розвиненої системи підтримки формує середовище високої академічної мотивації та відповідальності.

Культура та традиції відіграють особливу роль у формуванні академічного середовища. Оксфордський університет зберігає багатовікові церемонії, академічні ритуали, традиційні іспити, а також усталені форми академічної взаємодії між студентами і викладачами. З експертної точки зору,

такі традиції виконують функцію соціалізації студентів в академічну спільноту, формують відчуття належності та підтримують високі стандарти академічної етики.

Зовнішній вплив і репутація Оксфордського університету є важливими індикаторами його освітньої моделі. Університет стабільно посідає провідні позиції у світових рейтингах (THE, QS), а серед його випускників і викладачів – численні лауреати Нобелівської премії, політичні лідери, а також відомі діячі науки, культури та суспільного життя.

Високий рівень конкуренції на вступ і значна концентрація академічно сильних студентів і викладачів створюють середовище, у якому *досягнення стають нормою*. Це свідчить про те, що репутація університету є не лише наслідком історичних традицій, а й результатом системної роботи з формування академічної якості, підтримки досліджень і розвитку людського капіталу.

З експертної точки зору, поєднання інтернаціоналізації освітнього середовища, селекції, традицій та глобальної репутації формує особливу академічну культуру Оксфорда, яка є не лише фоном освітнього процесу, а й невід'ємною його складовою. Така культура забезпечує високий рівень мотивації студентів, підтримує академічні стандарти та підсилює конкурентоспроможність та репутацію університету на глобальному рівні.

5. Система забезпечення якості освіти та стандарти освітнього процесу

Система забезпечення якості освіти в Оксфордському університеті є комплексною та багаторівневою, поєднуючи внутрішні механізми академічного контролю із зовнішніми індикаторами ефективності, зокрема позиціями у світових рейтингах, і репутаційними показниками. Вона ґрунтується не лише на формалізованих процедурах, а й на усталеній академічній культурі, що підтримує високі стандарти навчання та досліджень.

У цьому зв'язку важливо наголосити, що йдеться *не просто про “якість” як результат*, а про *систему механізмів її забезпечення та підтримки*, які функціонують на різних рівнях освітнього процесу. Першим основним механізмом є *регулярне оцінювання результатів навчання*. Другим – *структурованість освітнього процесу*. Третім – *розподіл ролей і відповідальності* між різними рівнями університетської системи. Як уже було зазначено, особливістю Оксфорда є чітке розмежування функцій між університетом, факультетами та коледжами, що забезпечує поєднання централізованих стандартів із локальним контролем якості навчання. Четвертим механізмом є *інтеграція дослідження і викладання*. Результати наукових досліджень безпосередньо впроваджуються у навчальний процес, що дає студентам можливість працювати з актуальними науковими проблемами та бути залученими до дослідницької діяльності. П'ятим, зовнішнім механізмом, є *рейтинги та репутаційні показники*, що виконують функцію не лише оцінювання, а й регулювання якості. Нарешті, важливим “м'яким” механізмом є *академічна культура та культура*

відповідальності. Усталені академічні традиції, високі очікування щодо якості навчання та досліджень, а також внутрішня мотивація студентів і викладачів формують середовище, у якому підтримка стандартів стає невід'ємною частиною щоденної академічної практики.

Аналіз дає змогу констатувати, що якість освіти забезпечується не лише формальними процедурами, а й цілісною системою академічних вимог, інституційної координації та взаємодії різних рівнів університетської структури. У цьому контексті експертна діяльність є інструментом виявлення та інтерпретації таких механізмів, що допомагає не лише описати освітню систему, а й оцінити її ефективність і потенціал для адаптації в інших освітніх середовищах.

Висновки. Проведений експертний аналіз освітньої системи Оксфордського університету дав змогу виявити комплекс взаємопов'язаних чинників, що забезпечують її ефективність і стабільно високий рівень якості освіти. Визначено, що головною особливістю цієї моделі є не окремі інституційні або педагогічні елементи, а їх системна взаємодія, яка формує цілісне академічне середовище.

З'ясовано, що якість освіти в Оксфордському університеті забезпечується через поєднання інституційної автономії та колегіальної структури управління, персоналізованого навчання (tutorials), розвиненої дослідницько-ресурсної інфраструктури, інтернаціоналізації освітнього середовища, високого рівня селекції студентів, а також усталеної академічної культури та традицій. Важливу роль відіграє багаторівнева система забезпечення якості, яка охоплює структурованість освітнього процесу, регулярне оцінювання результатів навчання та інтеграцію дослідження і викладання.

Обґрунтовано, що система забезпечення якості в Оксфорді функціонує як сукупність взаємодоповнювальних механізмів – організаційних, педагогічних, ресурсних і культурних, – що дає змогу підтримувати високі академічні стандарти. Такий підхід підтверджує, що якість освіти є не лише результатом, а й наслідком цілеспрямовано вибудованої системи її забезпечення.

Завдяки проведеному дослідженню визначено, що окремі елементи освітньої моделі Оксфордського університету мають потенціал для адаптації в інших освітніх середовищах. Водночас їх імплементація потребує врахування національних особливостей, ресурсних обмежень та інституційного контексту. Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим порівняльним аналізом університетських моделей та розробленням практичних механізмів впровадження кращих освітніх практик у національні системи вищої освіти.

1. Авшениук Н. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині XX – на початку XXI ст. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2015.

2. *Боднар О., Івасів О.* Специфіка розвитку експертно-консультативної діяльності в умовах модернізації освіти. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2019. Вип. 34. С. 3–12. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2019.34.10568>

3. *Бучківська Г., Барановська В.* Система забезпечення якості вищої освіти: вітчизняний досвід та сучасний стан розвитку. Освітні обрії. 2024. № 1 (58). С. 4–8.

4. *Драч І., Литвинова С.* Дослідницьке врядування в сучасному університеті в умовах відкритої науки. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 80, № 6. С. 326–345. DOI: [10.33407/itlt.v80i6.4094](https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4094)

5. *Корсікова К., Потапова Н.* Проблема професійної підготовки експертів у галузі освіти: огляд змісту навчальних програм. Актуальні питання у сучасній науці. 2024. № 1 (19). С. 637–648. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-1\(19\)-637-648](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-1(19)-637-648)

6. *Мороз С., Марущенко В., Бука І., Тищук О.* Система внутрішнього забезпечення якості Оксфордського університету: детермінанти впливу держави на підготовку конкурентоспроможного людського капіталу. Вісник Національного технічного університету “ХПІ”. Серія : Актуальні проблеми розвитку українського суспільства. 2025. № 1. С. 54–60. DOI: <https://doi.org/10.20998/2227-6890.2025.1.08>

7. *Паламарчук О.* Роль академічного персоналу в ефективному врядуванні університетів Великої Британії. Теорія і методика управління освітою. 2019. Вип. 19. Т. 3. С. 165–168. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-34>

8. Розвиток систем забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти в контексті стійкого розвитку : монографія / О. Воробйова, В. Луговий, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, В. Ткаченко ; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2024. 92 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-44-1-2024>

9. *Сбруєва А.* Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу. Вища освіта України. 2013. № 3. С. 89–95.

10. *Шинкарук О.* Політика впровадження академічної доброчесності у закладах вищої освіти Великої Британії. Порівняльна професійна педагогіка. 2023. № 13 (1). С. 93–100.

11. *Ashwin P.* Variation in students’ experiences of the “Oxford Tutorial”. Higher Education. 2005. Vol. 50. P. 631–644. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6369-6>

12. *Balwant P., Doon R.* Alternatives to the conventional “Oxford” tutorial model: a scoping review. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2021. 18:29. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00265-y>

13. *Beesemyer L.* Who runs Oxford? An examination of the university’s governance structures. Dissertation submitted to the University of Oxford for the

degree of Master of Science in Higher Education. University of Oxford. Department of Educational Studies. 2006. 58 p.

14. *Berry S.* Undergraduate student perceptions of the Oxford tutorials: an exploratory study. Dissertation submitted to the University of Oxford in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Science in Educational Research Methodology. University of Oxford. Department of Educational Studies. 2008. 70 p.

15. *Cosgrove R.* Critical thinking in the Oxford tutorial. Thesis submitted to the University of Oxford in partial fulfilment for the degree of M.Sc. in Higher Education. University of Oxford. Department of Education. 2009. 78 p.

16. *Harvey L.* What have we learned from 30 years of Quality in Higher Education: academics' views of quality assurance, *Quality in Higher Education*. 2024. 30:3. P. 360–375. DOI: 10.1080/13538322.2024.2385793

17. *Harvey L., Green D., Burrows A.* Assessing Quality in Higher Education: a transbinary research project. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 1993. 18:2. P. 143–148. DOI: 10.1080/0260293930180206

18. *Knight J.* Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*. 2004. Vol. 8, No. 1. P. 5–31.

19. *Teichler U.* Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*. 2017. Vol. 5, No. 1. P. 177–216.

20. *Schuetze H.* University governance reform: the drivers and the driven. University governance and reform: policy, fads, and experience in international perspective. Ed. by Schuetze H., Bruneau W., Grosjean G. New York, 2012. P. 3–10.

21. *Tewari N.* Tutorials and examinations: exploring the apparent misalignment between teaching and assessment at Oxford University. Dissertation submitted to the University of Oxford in partial fulfilment for the degree of M. Sc. Education (Higher Education). University of Oxford. Department of Education. 2015. 108 p.

22. The Oxford tutorial: “Thanks, you taught me how to think”. Ed. by D. Palfreyman. Oxford : Oxford Centre for higher education policy studies, 2008. 128 p.

23. University of Oxford. Bodleian Libraries. URL: <https://www.bodleian.ox.ac.uk/>

24. University of Oxford. Global Public Seminar in CIE: Yuliya Zayachuk. Internationalisation of Ukrainian universities. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kM2IY2Lm2Tk&list=PLs6wX5YDliDJhiMfEVedHtlIspLBGhQr5&index=15&t=118s>

25. University of Oxford. Organisation. URL: <https://www.ox.ac.uk/about/organisation>

26. University of Oxford. Oxford Events. URL: <https://events.ox.ac.uk/>

27. University of Oxford. iSkills workshops. URL: <https://www.bodleian.ox.ac.uk/ask/workshops#/>

28. University of Oxford. Researcher Hub. URL: <https://www.ox.ac.uk/research/support-researchers/researcher-hub>

29. University of Oxford. Oxford Research Staff Society. URL: <https://oxrss.web.ox.ac.uk/>
30. University of Oxford. SOLO. URL: <https://www.bodleian.ox.ac.uk/collections-and-resources/solo>

References

1. Avsheniuk, N. (2015). Tendentsii rozvytku transnatsional'noi vyschoi osvity u druhij polovyni KhKh – na pochatku KhKhI st. [Trends in the Development of Transnational Higher Education in the Second Half of the 20th and Early 21st. Centuries]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny [in Ukrainian].
2. Bodnar, O., Ivasiv, O. (2019). Spetsyfika rozvytku ekspertno-konsul'tatyvnoi diial'nosti v umovakh modernizatsii osvity [Specific Features of the Development of Expert and Advisory Activity in the Context of Educational Modernization]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya pedahohichna*, 34, 3–12. <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2019.34.10568> [in Ukrainian].
3. Buchkivs'ka, H., Baranovs'ka, V. (2024). Systema zabezpechennia iakosti vyschoi osvity: vitchyznianyj dosvid ta suchasnyj stan rozvytku [Quality Assurance System in Higher Education: Domestic Experience and Current State of Development]. *Osvitni obrii*, 1 (58), 4–8 [in Ukrainian].
4. Drach, I., Lytvynova, S. (2020). Doslidnyts'ke vriaduvannya v suchasnomu universyteti v umovakh vidkrytoi nauky [Research Governance in the Modern University in the Context of Open Science]. *Informatsijni tekhnologii i zasoby navchannia*, 80, 6, 326–345. [10.33407/itlt.v80i6.4094](https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4094) [in Ukrainian].
5. Korsikova, K., Potapova, N. (2024). Problema profesijnoi pidhotovky ekspertiv u haluzi osvity: ohliad zmistu navchal'nykh prohram [The Problem of Professional Training of Experts in the Field of Education: A Review of Educational Program Content]. *Aktual'ni pytannia u suchasnij nauksi*, 1 (19), 637–648. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-1\(19\)-637-648](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-1(19)-637-648) [in Ukrainian].
6. Moroz, S., Maruschenko, V., Buka, I., Tyschuk, O. (2025). Systema vnutrishn'oho zabezpechennia iakosti Oksfords'koho universytetu: determinanty vplyvu derzhavy na pidhotovku konkurentospromozhnogo liuds'koho kapitalu [The Internal Quality Assurance System of the University of Oxford: Determinants of State Influence on the Development of Competitive Human Capital]. *Visnyk Natsional'noho tekhnichnogo universytetu "KhPI". Seriya: Aktual'ni problemy rozvytku ukrains'koho suspil'stva*, 1, 54–60. <https://doi.org/10.20998/2227-6890.2025.1.08> [in Ukrainian].
7. Palamarchuk, O. (2019). Rol' akademichnogo personalu v efektyvnomu vriaduvanni universytetiv Velykoi Brytanii [The Role of Academic Staff in Effective Governance of Universities in the United Kingdom]. *Teoriia i metodyka upravlinnia osvitoiu*, 19, 3, 165–168. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-34> [in Ukrainian].
8. Rozvytok system zabezpechennia ta vdoskonalennia iakosti vyschoi osvity v konteksti stjikhoho rozvytku : monohrafiia [Development of Quality Assurance and

Enhancement Systems in Higher Education in the Context of Sustainable Development] (2024) / O. Vorobjova, V. Luhovyj, O. Palamarchuk, O. Sliusarenko, Zh. Talanova, V. Tkachenko; za red. V. Luhovoho, Zh. Talanovoi. Kyiv: Instytut vyschoi osvity NAPN Ukrainy. <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-44-1-2024> [in Ukrainian].

9. Sbruieva, A. (2013). Internatsionalizatsiia vyschoi osvity: priorytety kompleksnoi stratehii Yevropejs'koho Soiuzu [Internationalization of Higher Education: Priorities of the Comprehensive Strategy of the European Union]. *Vyscha osvita Ukrainy*, 3, 89–95 [in Ukrainian].

10. Shynkaruk, O. (2023). Polityka vprovadzhennia akademichnoi dobrochesnosti u zakladakh vyschoi osvity Velykoi Brytanii [Policy of Implementing Academic Integrity in Higher Education Institutions of the United Kingdom]. *Porivnial'na profesijna pedahohika*, 13 (1), 93–100 [in Ukrainian].

11. Ashwin, P. (2005). Variation in students' experiences of the "Oxford Tutorial". *Higher Education*, 50, 631–644. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6369-6> [in English].

12. Balwant, P., and Doon, R. (2021). Alternatives to the conventional "Oxford" tutorial model: a scoping review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18:29. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00265-y> [in English].

13. Beesemyer, L. (2006). Who runs Oxford? An examination of the university's governance structures. Dissertation submitted to the University of Oxford for the degree of Master of Science in Higher Education. University of Oxford. Department of Educational Studies [in English].

14. Berry, S. (2008). Undergraduate student perceptions of the Oxford tutorials: an exploratory study. Dissertation submitted to the University of Oxford in part-fulfilment of the requirements for the degree of Master of Science in Educational Research Methodology. University of Oxford. Department of Educational Studies [in English].

15. Cosgrove, R. (2009). Critical thinking in the Oxford tutorial. Thesis submitted to the University of Oxford in partial fulfilment for the degree of M.Sc. in Higher Education. University of Oxford. Department of Education [in English].

16. Harvey, L. (2024). What have we learned from 30 years of Quality in Higher Education: academics' views of quality assurance, *Quality in Higher Education*, 30:3, 360–375. [10.1080/13538322.2024.2385793](https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2385793) [in English].

17. Harvey, L., Green, D. & Burrows, A. (1993). Assessing Quality in Higher Education: a transbinary research project. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18:2, 143–148. [10.1080/0260293930180206](https://doi.org/10.1080/0260293930180206) [in English].

18. Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8, 1, 5–31 [in English].

19. Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*, 5, 1, 177–216 [in English].

20. Schuetze, H. (2012). University governance reform: the drivers and the driven. University governance and reform: policy, fads, and experience in international perspective. Ed. by Schuetze H., Bruneau W., Grosjean G. New York, 3–10 [in English].

21. Tewari, N. (2015). Tutorials and examinations: exploring the apparent misalignment between teaching and assessment at Oxford University. Dissertation submitted to the University of Oxford in partial fulfilment for the degree of M.Sc. Education (Higher Education). University of Oxford. Department of Education [in English].

22. The Oxford tutorial: “Thanks, you taught me how to think” (2008). Ed. by D. Palfreyman. Oxford: Oxford Centre for higher education policy studies [in English].

23. University of Oxford. (2026). Bodleian Libraries. Retrieved from <https://www.bodleian.ox.ac.uk/> [in English].

24. University of Oxford. (2024). Global Public Seminar in CIE: Yuliya Zayachuk. Internationalisation of Ukrainian universities. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=kM2lY2Lm2Tk&list=PLs6wX5YDIiDJhiMfEVedHtlIspLBGhQr5&index=15&t=118s> [in English].

25. University of Oxford. (2026). Organisation. Retrieved from <https://www.ox.ac.uk/about/organisation> [in English].

26. University of Oxford. (2026). Oxford Events. Retrieved from <https://events.ox.ac.uk/> [in English].

27. University of Oxford. (2026). iSkills workshops. Retrieved from <https://www.bodleian.ox.ac.uk/ask/workshops#/> [in English].

28. University of Oxford. (2026). Researcher Hub. Retrieved from <https://www.ox.ac.uk/research/support-researchers/researcher-hub> [in English].

29. University of Oxford. (2026). Oxford Research Staff Society. Retrieved from <https://oxrss.web.ox.ac.uk/> [in English].

30. University of Oxford. (2026). SOLO. Retrieved from <https://www.bodleian.ox.ac.uk/collections-and-resources/solo> [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 06.04.2026

доопрацьована 26.04.2026

прийнята до друку 29.05.2026

**EXPERT ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION AS AN ANALYTICAL
FRAMEWORK FOR UNIVERSITY EDUCATIONAL SYSTEMS:
THE CASE OF THE UNIVERSITY OF OXFORD**

Yuliya Zayachuk

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
University of Oxford,
Norham Gardens Str., 15, Oxford, UK-OX2 6PY
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5861-2761>
e-mail: yuliya.zayachuk@lnu.edu.ua*

The article presents an expert analysis of the educational system of the University of Oxford as an example of an effective university model in the context of globalization and internationalization of higher education. The study is based on a combination of document analysis, empirical observations obtained during an academic internship, and expert interpretation.

The analysis is conducted using a system of criteria covering institutional governance, pedagogical approaches, research and resource infrastructure, academic culture, and quality assurance mechanisms. Particular attention is paid to such elements as the collegiate system of governance, the tutorial model of teaching, the integration of research and teaching, as well as formative assessment and academic support mechanisms for students.

The study identifies the key mechanisms underlying the functioning of the University of Oxford's educational model, including the combination of institutional autonomy and centralized standards, the development of personalized learning, a strong research infrastructure, and a multi-level quality assurance system. It is argued that its effectiveness is ensured by the systemic interaction of organizational, pedagogical, resource, and cultural components.

In addition, the study highlights the important role of academic culture, university traditions, and the internationalization of the educational environment in shaping a high level of motivation and academic responsibility among students and academic staff.

The implementation potential of selected elements of this model for adaptation in other educational contexts is outlined. The study demonstrates that expert activity serves as an effective tool for analyzing university educational systems, enabling the identification of key functional mechanisms and the assessment of their applicability across different educational contexts.

Keywords: expert activity, higher education system, quality assurance, University of Oxford, tutorials, internationalization of higher education, academic culture.

СОЦІАЛЬНА ІЗОЛЯЦІЯ ЯК НОВА ФОРМА СОЦІАЛЬНОЇ ВРАЗЛИВОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ КРИЗ: ВИКЛИКИ ДЛЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Валентина Стець¹, Іванна Сухоцька²

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

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5530-5376>

e-mail: valentina_stec@ukr.net;

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-7183-2746>

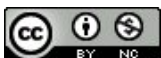
e-mail: ivannatistyk@ukr.net

Виконано комплексне теоретичне обґрунтування та емпіричну верифікацію феномену соціальної ізоляції як специфічної форми “нової соціальної вразливості”. Підтверджено, що в умовах сучасних системних криз – пандемії COVID-19, повномасштабної війни в Україні та тотальної цифровізації – вразливість трансформується з економічного дефіциту у жорсткий структурний бар’єр. Цей бар’єр зумовлений глибокою ерозією соціального капіталу, руйнацією горизонтальних зв’язків та цифровим відчуженням, що фактично виштовхує індивіда у вакуум підтримки.

На основі результатів пілотного дослідження (n = 48), проведеного у 2026 році, виявлено високий рівень латентної ізоляції серед найбільш вразливих категорій: внутрішньо переміщених осіб (46 %), людей похилого віку та осіб з інвалідністю. Особливу увагу приділено феномену “невидимих клієнтів” – осіб, які мають об’єктивну потребу в допомозі, але не звертаються до соціальних служб через стан навченої безпорадності та цифрові бар’єри. З’ясовано, що 32 % респондентів відмовляються від пошуку підтримки навіть за її наявної потреби, що підтверджує латентний характер сучасної вразливості.

Доведено, що традиційна реактивна модель соціальної роботи, яка базується на заявницькому принципі, є неефективною для ідентифікації таких груп. Обґрунтовано необхідність зміни парадигми: перехід до проактивної стратегії *outreach*. Вона передбачає активне виявлення ізольованих осіб за допомогою мобільних бригад, співпрацю з волонтерськими мережами та реінтеграцію соціального капіталу через мікрогрупову взаємодію і цифрову інклюзію. Практична значущість роботи полягає у розробці інструментарію для відновлення суб’єктності особистості та зміцнення соціальної згуртованості громад у воєнний та поствоєнний періоди.

Ключові слова: соціальна ізоляція, соціальна вразливість, соціальна робота, соціальний капітал, цифрове відчуження, внутрішньо переміщені особи, стратегія outreach, навчена безпорадність, соціальна інклюзія.



Постановка проблеми. У сучасному науковому дискурсі феномен соціальної вразливості традиційно трактується через обмеження життєдіяльності за станом здоров'я, дефіцит економічних ресурсів, або специфічні вікові закономірності особистості. Проте динамічні трансформації суспільного устрою та ряд локальних та глобальних криз останнього десятиліття – від наслідків пандемії COVID–19 до масштабної деструкції суспільства внаслідок збройної агресії росії – загострили проблеми соціальної ізоляції як критичну та автономну форму соціальної вразливості. Сьогодні соціальна ізоляція виходить за межі лише психологічного стану самотності, перетворюючись у жорсткий структурний бар'єр, який блокує доступ особистості до ресурсів інформації, підтримки та інституційних механізмів захисту [4, с. 16].

Актуальність вивчення зазначеної проблематики зумовлена глибоким загостренням соціального капіталу в умовах війни, що власне проявляється у примусовій деструкції усталених зв'язків: фрагментації родинних структур через міграцію, руйнацію сусідських мереж та втраті звиклих форматів громадської участі. Це створює унікальну ситуацію “соціальної невидимості”, де особистість опиняється у вакуумі підтримки і фактично випадає з поля зору наявних систем соціального захисту. Також цифровізація комунікацій та соціальних послуг, що стала відповіддю на безпекові виклики, поглиблює лінію відчуження, створюючи цифровий розрив. Для населення, що не володіє відповідними компетенціями чи то позбавлене постійного доступу до мережі, це означає тотальну ексклюзію з життєдіяльності територіальної громади.

Окрім того, соціальна ізоляція в умовах тривалої кризи та стресу набуває ознак хронічності соціального відчуження, яке знецінює суб'єктність особистості, а також її мотивацію до того, щоб звернутися за допомогою. Для соціальної сфери це стає серйозним викликом: традиційні реактивні моделі, що базуються на заявницькому принципі, є нездатними ідентифікувати та залучати найбільш ізольоване населення. Отже, теоретичне переосмислення феномену соціальної ізоляції як новітньої форми вразливості є критичною передумовою для розробки проактивних стратегій соціальної роботи, які будуть спрямовані на зміцнення соціальної згуртованості громад та реінтеграцію особистості у воєнний та поствоєнний періоди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. База дослідження ексклюзії та соціальної ізоляції закладена у працях класиків західної соціальної роботи та соціології, а саме П. Бурдье (концепція соціального поля та відтворення нерівності), Р. Патнема (теорія соціального капіталу) та Е. Гідденса (аналіз механізмів соціального виключення в умовах модерну). У сучасних західних дослідженнях, зокрема у працях М. Шеппарда (M. Sheppard) та Х. Сільвер (H. Silver), соціальну ізоляцію розглядають як багатовимірний процес “розриву соціальних зв'язків”, що позбавляє людину доступу до суспільних благ та участі у житті громади [1, с. 148].

У сучасному українському науковому просторі феномени соціальної вразливості та ізоляції в умовах криз набули особливої гостроти. Проблему соціальної інклюзії та бар'єрів для вразливих груп досліджували В. Костіна, Л. Смеречак, які заклали методологію для сучасної соціальної роботи в Україні [3, 134]. Специфіку соціальної вразливості в сучасних українських реаліях аналізують Д. Палатна (соціалізація особистості в кризових умовах), Т. Семигіна (сучасні практики та політика соціальної роботи) [5].

На окрему увагу заслуговує вивчення впливу вимушеної ізоляції на стан психічного здоров'я і соціальну адаптацію молодих людей та внутрішньопереміщених, проаналізоване в працях Т. Іваніцької [2, с. 68]. Аналіз змін у територіальних громадах як середовища підтримки виконують вчені, дослідження яких фокусуються на "соціальній згуртованості".

Попри наявність значної кількості напрацювань, залишаються недостатньо вивченими механізми формування "нової вразливості" саме через соціальну ізоляцію як першопричину, а не тільки як наслідок бідності або інвалідності. Потребують додаткового вивчення також цифрові аспекти ізоляції (digital exclusion) і специфіка соціальної роботи з феноменом "невидимих" вразливих груп в умовах тривалих безпекових загроз.

Мета дослідження. Метою публікації є теоретичний аналіз соціальної ізоляції як чинника соціальної вразливості в умовах сучасних кризових процесів та вивчення окремих проявів соціальної ізоляції серед представників вразливих груп населення на основі результатів пілотного емпіричного дослідження. Особливу увагу зосереджено на визначенні викликів для соціальної роботи та окресленні перспектив використання проактивних підходів до підтримки соціально ізольованих осіб.

Виклад основного матеріалу. Вивчення сучасних кризових процесів в Україні дає змогу говорити про те, що соціальна ізоляція поступово перестала бути тільки супутнім фактором похилого віку чи бідності і трансформувалась у деструктивну та самостійну форму соціальної вразливості. У межах нашого вивчення "нову вразливість" розглядають як стан групи або індивіда, за якого розрив усталених соціальних зв'язків спричиняє повну або часткову втрату доступу інституційної підтримки, суспільних благ та механізмів самозахисту.

На відміну від звиклих форм вразливості, що мають чіткі економічні та біологічні маркери, соціальна ізоляція часто є латентною, що ускладнює її виявлення і призводить до формування категорії "невидимих клієнтів", які не потрапляють у поле зору соціальних служб, оскільки не звертаються за допомогою і не ідентифікують себе як такі, що її потребують.

Першим основним аспектом цієї трансформації є ерозія соціального капіталу в умовах збройного конфлікту. Масове внутрішнє переміщення, руйнування локальних громад та розрив традиційних форм взаємодії призвели до дезінтеграції горизонтальних соціальних зв'язків.

Якщо раніше соціальний капітал функціонував через:

- локальні спільноти (релігійні осередки, громадські організації);
- неформальну взаємодію (підтримка родичів, сусідська допомога);
- стабільні соціальні ролі, то в умовах українського сьогодення ці механізми значною мірою втратили свою ефективність.

Особливо це проявляється з-поміж внутрішньо переміщених осіб, для яких соціальна ізоляція у нових приймаючих громадах зумовлена не тільки фізичною відсутністю соціальних зв'язків, а й наявністю символічних бар'єрів:

- стигматизація;
- відчуття “чужості”;
- недовіра з боку приймаючих громад;
- культурні та мовні відмінності.

У такому контексті соціальна ізоляція постає первинним фактором вразливості, що запускає ланцюг негативних наслідків: психологічне виснаження, депресивні стани, зниження економічної активності.

Другою важливою детермінантою є феномен цифрового відчуження (digital exclusion), який сьогодні набуває особливої актуальності в умовах тотальної цифровізації соціальних послуг. Сьогодні система доступу до ресурсів суттєво перемістилася у цифрову площину: дистанційна зайнятість; цифрові канали інформування; онлайн-освіта; отримання державних послуг через платформу “Дія”. Через це соціальну нерівність все більше визначають не тільки матеріальними ресурсами, а й, зокрема, доступом до технічних засобів, здатністю користуватися онлайн-сервісами та рівнем цифрової грамотності. Найбільш чутливими до цього є люди з інвалідністю, особи похилого віку, мешканці сільських та віддалених територій та ті, хто має низький рівень освіти.

Цифрове відчуження призводить до інформаційної ізоляції, що в умовах війни може мати критичні наслідки, зокрема, у питаннях безпеки, доступу медичних послуг, натуральної допомоги тощо.

Третій аспект – трансформація суб'єктності споживача послуг соціальної сфери. Тривала соціальна ізоляція, стресові фактори сприяють формуванню феномену “навченої беспорядності”. Цей стан характеризується відмовою від пошуку допомоги, зниженням мотивації до активної діяльності, пасивною адаптацією до негативних умов, переконанням у неможливості змін. У таких випадках клієнт фактично випадає із кола соціальної підтримки, що потребує зміни підходів у соціальній роботі.

В умовах зростання ізоляції реактивна модель соціальної роботи, яка розрахована на очікування звернення клієнта, є зовсім неефективною. Натомість актуалізується проактивна стратегія “outreach”, яка передбачає активне виявлення ізольованих осіб, моніторинг соціально закритих середовищ, роботу мобільних бригад, співпрацю з волонтерськими та громадськими мережами.

З метою верифікації теоретичних положень щодо соціальної ізоляції як нової форми вразливості ми провели пілотне дослідження протягом

лютого–березня 2026 року на базі територіальних громад Західного регіону України.

Методологія та організація дослідження. Емпірична частина базується на поєднанні кількісних та якісних методів. Об'єктом дослідження є представники населення з високим ризиком соціальної вразливості: внутрішньо переміщені особи, люди похилого віку (60+), особи з інвалідністю та особи у складних життєвих обставинах. Вибірка (n = 48) формувалася методом цілеспрямованого відбору з елементами методу “снігової кулі” для залучення найбільш ізольованих (“невидимих”) респондентів. Статеві-вікова структура: 62 % жінок, 38 – чоловіків. Розподіл за категоріями: люди похилого віку – 30 %; ВПО – 45; особи з інвалідністю – 25.

Діагностичний інструментарій становили:

1. Напівструктурована анкета (22 питання), яка містила адаптовані елементи Шкали самотності Університету Каліфорнії (UCLA Loneliness Scale).
2. Глибинне інтерв'ю (n = 10) для аналізу феномену “навченої безпорадності”.
3. Експертне оцінювання (опитування 12 фахівців із соціальної роботи) з метою верифікації суб'єктивних даних респондентів.

Результати пілотного дослідження. Отримані під час емпіричного дослідження дані підтверджують припущення про те, що соціальна ізоляція є самостійним чинником вразливості в умовах сучасної кризи. Основні показники за результатами анкетування наведено у таблиці.

Показники соціальної ізоляції та бар'єрів інтеграції респондентів (n = 48)

Категорія аналізу	Індикатор	Показник (%)
Рівень ізоляції	Відчуття браку соціальних контактів	63
	Відсутність участі у громадському житті	46
Бар'єри (для ВПО)	Суб'єктивне відчуття “відчуженості” у громаді	59
	Труднощі у встановленні нових зав'язків/контактів	40
	Досвід непрямой стигматизації	36
Цифрове відчуження	Проблеми з використанням онлайн-сервісів (загалом)	55
	Показник цифрового відчуження з-поміж осіб 60+	69
	Повна відмова від цифрових платформ	28
Суб'єктність	Ознаки навченої безпорадності (впевненість, що “нічого не залежить від мене”)	37
	Відмова від пошуку допомоги за явної потреби	32
Потенціал включення	Бажання брати участь у суспільних заходах	75
	Покращення стану через культурні/групові активності	66

Аналіз даних засвідчує глибоку ерозію соціального капіталу. Особливо критичним є досить високий рівень ізоляції в поєднанні з низькою ініціативністю у зверненні по допомогу (32 %). Це підтверджує латентний

характер “нової вразливості”: респонденти потребують включення (75 %), однак через цифрові бар’єри та стан навченої безпорадності залишаються “невидимими” для системи соціального захисту.

Результати дослідження диктують крайню необхідність переходу саме до активних форм соціальної роботи. Ефективна відповідь на виклики ізоляції має базуватися на концепції реінтеграції соціального капіталу через розвиток мікроспільнот, підтримку груп взаємодопомоги та залучення клієнтів до культурних і освітніх практик. І саме відновлення мережі міжособистісних взаємодій є ключем до подолання вразливості та забезпечення стійкості особистості в умовах тривалих криз.

Висновки. Проведене дослідження дає змогу зробити висновок про те, що соціальна ізоляція є важливим чинником соціальної вразливості в умовах сучасних кризових процесів. Отримані результати свідчать про поширеність проявів соціальної ізоляції, цифрового відчуження та ознак навченої безпорадності серед окремих представників вразливих груп населення.

Дані пілотного дослідження засвідчили наявність труднощів соціальної інтеграції серед внутрішньо переміщених осіб, людей похилого віку та осіб з інвалідністю. Особливої уваги потребує виявлена суперечність між високою потребою у соціальній взаємодії та недостатньою активністю щодо звернення по допомогу.

Отримані результати дають підстави розглядати проактивні підходи соціальної роботи, зокрема outreach-стратегії, як перспективний напрям підтримки соціально ізольованих осіб. Разом з тим результати дослідження слід інтерпретувати з урахуванням його пілотного характеру та обмеженого обсягу вибірки.

Перспективою подальших наукових пошуків є проведення масштабніших досліджень соціальної ізоляції серед різних категорій населення, а також апробація моделей проактивної соціальної роботи в умовах воєнного та повоєнного відновлення України.

1. Гоян І. М. Соціальна інклюзія vs соціальна ексклюзія. *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations* : матеріали міжнар. наук. конф. (м. Амстердам, 9 квітня 2021 р.). Амстердам, 2021. Т. 1. С. 147–149. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-09.04.2021.v1.60>

2. Іваніцька Т. І. Вплив карантину та соціальної ізоляції на психічний стан населення. *Буковинський медичний вісник*. 2023. Т. 27. № 1(105). С. 67–72. DOI: <https://doi.org/10.24061/2413-0737.27.1.105.2023.12>

3. Костіна В. В., Смеречак Л. І. Соціальна інклюзія в Україні: імплементація закордонного досвіду та особливості підготовки майбутніх

фахівців соціальної галузі. Освіта та суспільство в умовах воєнного стану. 2023. С. 132–135. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-325-5-9>

4. Семігіна Т. В. Соціальна робота в умовах війни: від гуманітарного реагування до зміцнення життєстійкості громад. Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму. 2024. № 1–2. С. 15–28. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2024-1/2>

5. Семігіна Т. Палатна Д. Згуртування громади: соціальний вимір. Таллінн : Teadmus. 2024. 315 с. URL: <https://ssrn.com/abstract=4801655>

6. Сурело Є. Соціальна інклюзія як чинник формування сприятливого освітнього середовища: досвід України. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2025. Вип. 94. С. 112–119. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2025.94.18>

7. Труніна Г. О. Соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб в умовах воєнного стану: виклики та інноваційні практики. Соціальна робота та соціальна освіта. 2023. № 2(11). С. 45–56. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(11\).2023.292345](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(11).2023.292345)

References

1. Hoian, I. M. (2021). Sotsialna inkluziia vs sotsialna ekskluziia [Social inclusion vs social exclusion]. *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: Proceeding of the International Scientific Conference* (Amsterdam, April 9, 2021), 1, 147–149. <https://doi.org/10.36074/logos-09.04.2021.v1.60> [in Ukrainian].

2. Ivanitska, T. I. (2023). Vplyv karantynu ta sotsialnoi izoliatsii na psykhychnyi stan naselennia [The impact of quarantine and social isolation on the mental state of the population]. *Bukovinian Medical Herald*, 27(1), 67–72. <https://doi.org/10.24061/2413-0737.27.1.105.2023.12> [in Ukrainian].

3. Kostina, V. V., & Smerechak, L. I. (2023). Sotsialna inkluziia v Ukraini: implementatsiia zakordonnoho dosvidu ta osoblyvosti pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi haluzi [Social inclusion in Ukraine: Implementation of foreign experience and peculiarities of training of future social work specialists]. *Osvita ta suspilstvo v umovakh voiennoho stanu – Education and society in the conditions of martial law*, 132–135. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-325-5-9> [in Ukrainian].

4. Semigina, T. V. (2024). Sotsialna robota v umovakh viiny: vid humanitarnoho reahuvannia do zmitsnennia zhyttiistiikosti hromad [Social work in the conditions of war: From humanitarian response to strengthening community resilience]. *Visnyk Akademii pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu – Herald of the Academy of Labor, Social Relations and Tourism*, 1–2, 15–28. <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2024-1/2> [in Ukrainian].

5. Semigina, T., & Palatna, D. (2024). *Zghurtuvannia hromady: sotsialnyi vymir* [Community building: the social dimension]. Tallinn: Teadmus. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=4801655> [in Ukrainian].

6. Surelo, Ye. (2025). Sotsialna inkluziia yak chynnyk formuvannia spryiatlyvoho osvitynoho seredovyscha: dosvid Ukrainy [Social inclusion as a factor in the formation of a favorable educational environment: Ukraine's experience]. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University*, 94, 112–119. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2025.94.18> [in Ukrainian].

7. Trunina, H. O. (2023). Sotsialna pidtrymka vnutrishno peremishchenykh osib v umovakh voiennoho stanu: vyklyky ta innovatsiini praktyky [Social support for internally displaced persons under martial law: Challenges and innovative practices]. *Social Work and Social Education*, 2(11), 45–56. [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(11\).2023.292345](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(11).2023.292345) [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 07.04.2026

доопрацьована 29.04.2026

прийнята до друку 29.05.2026

SOCIAL ISOLATION AS A NEW FORM OF SOCIAL VULNERABILITY IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY CRISES: CHALLENGES FOR SOCIAL WORK

Valentyna Stets¹, Ivanna Sukhotska²

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

¹*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5530-5376>*

e-mail: valentina_stec@ukr.net;

²*ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-7183-2746>*

e-mail: ivannatistyk@ukr.net

The article provides a comprehensive theoretical substantiation and empirical verification of the phenomenon of social isolation as a specific form of “new social vulnerability”. The author argues that in the context of modern systemic crises – the COVID-19 pandemic, the full-scale war in Ukraine, and total – digitalization vulnerability is transforming from a purely economic deficit into a rigid structural barrier. This barrier is caused by the deep erosion of social capital, the destruction of established horizontal ties, and digital exclusion, which effectively pushes the individual into a vacuum of support.

Based on the results of a pilot study (n = 48) conducted in 2026, a high level of latent isolation was identified among the most vulnerable categories: internally displaced persons

(46 %), the elderly, and people with disabilities. Particular attention is paid to the phenomenon of “invisible clients” – individuals who have an objective need for help but do not turn to social services due to a state of learned helplessness and digital barriers. It was established that 32 % of respondents refuse to seek support even when the need exists, confirming the latent nature of modern vulnerability.

The study proves that the traditional reactive model of social work, based on the application principle, is ineffective for identifying such groups. Therefore, the necessity of a paradigm shift is substantiated: a transition to a proactive outreach strategy. This strategy involves the active identification of isolated individuals using mobile teams, cooperation with volunteer networks, and the reintegration of social capital through micro-group interaction and digital inclusion. The practical significance of the work lies in developing tools to restore individual agency and strengthen community social cohesion during the war and post-war periods.

Keywords: social isolation, social vulnerability, social work, social capital, digital exclusion, internally displaced persons, outreach strategy, learned helplessness, social inclusion.

ЗАСТОСУВАННЯ STEAM-ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН НА ПРИКЛАДІ ОСВІТНЬОГО ПРОЄКТУ “БАГАТОГРАННИЙ ВУГЛЕКИСЛИЙ ГАЗ”

Наталія Муць¹, Оксана Заремба², Христина Якимович³, Олексій Павлюк⁴

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Кирила і Мефодія, 6, Львів, Україна, UA–79005*

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9945-5210>
e-mail: nataliya.muts@lnu.edu.ua;

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3179-845X>
e-mail: oksana.zaremba@lnu.edu.ua;

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3665-915X>
e-mail: oleksiy.pavlyuk@lnu.edu.ua

Продемонстровано авторську розробку освітнього STEAMпроєкту “Багатогранний вуглекислий газ”, спрямовану на реалізацію в межах шкільної освітньої практики та компетентнісно орієнтованого навчання. Обґрунтовано актуальність застосування STEAMпідходу як ефективного інструменту інтеграції природничих наук, технологій, інженерного мислення, математики та творчої діяльності задля формування цілісної наукової картини світу, розвитку дослідницьких умінь, міжпредметних зв’язків і базових компетентностей учнів відповідно до ідей Нової української школи.

Особливу увагу приділено експериментальній складовій проєкту, що базується на системі авторських демонстраційних лабораторних дослідів із вуглекислим газом і сухим льодом. Детально описано методику проведення хімічних експериментів, зокрема одержання карбон(IV) оксиду з карбонатів, сублимацію сухого льоду в різних середовищах, його взаємодію з лугами, визначення кислотності середовища, а також горіння магнію в атмосфері вуглекислого газу. Розглянуто спостереження фізичних явищ (ефект Лейденфроста, «співучий» сухий лід) та подано їх пояснення на молекулярному й макроскопічному рівнях. Наголошено на доцільності використання візуалізації, 3Dмоделей, відеосупроводу та безпечних демонстрацій як засобів активізації пізнавальної діяльності учнів.

Розкрито авторський підхід до інтеграції експерименту з математичними розрахунками, задачами різного рівня складності, біологічними та фізіологічними аспектами дії вуглекислого газу, а також аналізом екологічної проблеми вуглецевого сліду з використанням онлайнкалькуляторів. Особливо висвітлено роль дебатів і творчої візуалізації як форм розвитку критичного мислення, аргументованого обговорення та комунікативних навичок.

Показано, що запропонований STEAMпроєкт сприяє формуванню практикоорієнтованих умінь, розвитку критичного й креативного мислення, екологічної



свідомості, медіаграмотності та готовності учнів до розв'язання комплексних міждисциплінарних проблем. Запропонована модель може бути адаптована й масштабована для вивчення інших тем шкільного курсу природничих наук.

Ключові слова: методика навчання, шкільний курс хімії, НУШ, STEAM-проект, навчальний експеримент, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Модернізація природничої освіти в умовах цифрової трансформації та інтеграції України до європейського освітнього простору обумовлює необхідність застосування інноваційних педагогічних підходів. Важливим є формування цілісної наукової картини світу, розвиток дослідницьких умінь і основних компетентностей здобувачів освіти. Одним із таких підходів є STEM-освіта та її розширена модель – STEAM.

Упровадження STEM-підходу в Україні визначено одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики. Зокрема, розпорядженням Кабінету Міністрів України схвалено Концепцію розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) та затверджено план заходів щодо її реалізації, що передбачає оновлення змісту навчання, розвиток STEM-компетентностей, розширення використання проектної діяльності й створення STEM-центрів та лабораторій у закладах освіти різних рівнів. Реалізацію зазначених положень конкретизують накази Міністерства освіти і науки України та діяльність Інституту модернізації змісту освіти, спрямовані на науково-методичне забезпечення та масштабування STEM-освіти в освітньому процесі [1].

Особливої актуальності в цьому контексті набуває STEAM-підхід, який доповнює STEM (*Science* – природничі науки, *Technology* – технології, *Engineering* – інженерія, *Math* – математика) творчою складовою (*Art*) і забезпечує глибше осмислення наукових понять через дизайн-мислення, моделювання та візуалізацію.

За результатами науково-методичних досліджень, застосування STEAM сприяє підвищенню мотивації до навчання, розвитку критичного й креативного мислення, умінь командної роботи та здатності застосовувати знання для розв'язання реальних проблем. Такі переваги корелюють із сучасними європейськими освітніми стратегіями, у яких STEAM-освіту розглядають як засіб підвищення результатів навчання з природничих дисциплін та інструмент формування навичок, необхідних на ринку праці XXI століття [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика впровадження STEM- та STEAM-підходів у вивченні природничих дисциплін посідає важливе місце у сучасних педагогічних дослідженнях. Аналіз фахових публікацій засвідчує, що STEM-освіту розглядають як ефективний інструмент оновлення змісту природничо-математичної підготовки, орієнтований на формування основних і предметних компетентностей, розвиток дослідницьких умінь і практичну спрямованість навчання.

Стан і перспективи впровадження STEM-освіти в умовах реформування української школи ґрунтовно висвітлено у працях А. П. Овчатової. Авторка акцентує увагу на перевагах інтегрованого навчання, що забезпечує усвідомлене

засвоєння навчального матеріалу та орієнтацію на розв'язання практичних завдань, водночас окреслюючи проблеми методичної підготовки педагогів і матеріально-технічного забезпечення в закладах освіти [3].

Науково-методичні аспекти реалізації STEM-освіти широко представлені у виданнях Державної наукової установи “Інститут модернізації змісту освіти”. У збірнику “STEM-освіта: теорія та практика” узагальнено досвід організації STEM-проектів у закладах загальної середньої та вищої освіти, окреслено підходи до впровадження проєктно-дослідної діяльності та підкреслено її значення для формування природничо-наукової грамотності здобувачів освіти [4].

Суттєвого розвитку набула ідея розширення STEM-парадигми до рівня STEAM-освіти. У методичному посібнику Н. І. Поліхун, О. В. Лозової, Г. В. Онопченко (та співавторів) STEAM-підхід обґрунтовано як міждисциплінарну модель навчання, що поєднує наукову, технологічну та творчу діяльність, сприяє розвитку креативності, дизайн-мислення та цілісному розумінню природничих процесів [5].

Вагомий внесок у дослідження проблеми впровадження STEM-освіти зробила Н. В. Форкун, яка довела доцільність використання елементів STEM підходу в процесі навчання фізики. Авторка розглядає STEM-проекти як ефективний засіб інтеграції змісту навчальних дисциплін і формування у здобувачів освіти вмінь застосовувати знання у реальних життєвих ситуаціях, розвитку критичного мислення та дослідницьких навичок [6].

Проблемам STEM-освіти присвячено наукові праці також і зарубіжних вчених: Хізера Гонсалеса, Джеффри Куензі, Девіда Ленгдона, Кейта Ніколса та ін. [7–9].

Отже, аналіз останніх досліджень свідчить про наукову й методичну значущість STEM- і STEAM-підходів у природничій освіті. Водночас недостатньо висвітленими залишаються предметноорієнтовані STEAM-проекти, спрямовані на цілісне вивчення конкретних наукових явищ, що актуалізує подальші дослідження у цьому напрямі.

Метою статті є аналіз особливостей застосування STEAM-підходу під час вивчення природних дисциплін і представлення педагогічного досвіду у вигляді освітнього STEAM-проекту.

Виклад основного матеріалу. Реалізація STEAM-підходу в освітній практиці найбільш ефективна через організацію предметно-інтегрованих навчальних проєктів, що відображають зв'язок наукових знань із реальними процесами навколишнього світу. У цьому аспекті показовим є освітній проєкт “Багатогранний вуглекислий газ”, який дає змогу поєднати початковий матеріал з хімії, фізики, біології, математики, екології, технологій і мистецтва, розкриваючи роль карбон(IV) оксиду у природних, техногенних та соціально-економічних процесах. Залучення здобувачів освіти до дослідницької та конструкторської діяльності в межах подібних проєктів створює умови для глибшого засвоєння навчального матеріалу, формування екологічної свідомості

та удосконалення STEM/STEAM-компетентностей, що відповідає стратегічним завданням розвитку сучасної природничої освіти в Україні.

STEAM-проект як педагогічна система – це цілісна модель організації навчання, що інтегрує природничі науки, технології, інженерію, мистецтво та математику навколо реальної проблеми. Його сутність полягає в проектно-дослідницькій діяльності учнів, орієнтованій на створення практичного продукту, застосування знань з різних галузей і формування компетентностей XXI століття.

Складові STEAM-проекту охоплюють науковий (дослідження, експерименти), технологічний (використання ІКТ, програмування), інженерний (проектування й конструювання), мистецький (креативність, дизайн, естетика), математичний (розрахунки, аналіз даних) та проектно-організаційний (командна робота, планування, презентація результатів) аспекти. Їх інтеграція забезпечує міждисциплінарність, практичну спрямованість та активну роль учня у навчанні.

Наводимо фрагмент проекту, акцентувавши увагу на окремих його складових.

Візуалізація

STEAM-проект “Багатогранний вуглекислий газ” варто візуалізувати як педагогічну систему, що поєднує науковий зміст, демонстраційний експеримент, інженерне моделювання та творчий компонент. Спочатку варто зосередитися на візуально-тактильній компоненті як актуалізації пізнавальної діяльності: охарактеризувати вуглекислий газ на молекулярному рівні – продемонструвати лінійну будову ($O=C=O$) та кристалічну ґратку за допомогою 3D-моделей або схем, проілюструвати наявність подвійних зв’язків та порівняти зі структурними характеристиками кристалічного силіцій(IV) оксиду. Також можна запропонувати розглянути шматки “сухого льоду”, показати наскільки він крихкий, що підтверджує молекулярну ґратку речовини.

Хімічна складова

Хімічну складову доречно реалізувати шляхом виконання експерименту, починаючи із одержання карбон(IV) оксиду з карбонатів та дослідів із ним (проведення якісної реакції із вапняною водою, пропускання газу через розчин лугу, попередньо забарвлений фенолфталеїном, визначення кислотності водного розчину, сублимація “сухого льоду” тощо).

Дослід 1. Одержання вуглекислого газу з карбонатів

Для одержання вуглекислого газу у лабораторії використовуємо апарат Кіппа, в якому відбувається таке перетворення:



З отриманим вуглекислим газом проводимо такі експерименти:

1. Якісна реакція з вапняною водою: наливаємо у прозору склянку свіжовиготовлену вапняну воду.



Пропускаємо через цей розчин вуглекислий газ (поруч з текстом тут і далі розташований QR-код з гіперпосиланням, за яким можна переглянути авторський відеофрагмент відповідного експерименту).

Спостереження: через 10–20 с розчин почне ставати каламутним, набуваючи молочно-білого відтінку. За подальшого пропускання надлишку газу каламутність зникає і розчин знову стає прозорим.

Пояснення: вуглекислий газ реагує з кальцій гідроксидом, утворюючи осад кальцій карбонату – речовини, що входить до складу крейди, мармуру, мушлі моллюсків. Оскільки він не розчиняється у воді, утворюються дрібні білі часточки і розчин стає каламутним: $\text{Ca(OH)}_2 + \text{CO}_2 = \text{CaCO}_3 \downarrow + \text{H}_2\text{O}$.

Якщо продовжувати пропускати CO_2 , то осад розчиниться. Кальцій карбонат перетворюється на кальцій гідрокарбонат, що добре розчиняється у воді: $\text{CaCO}_3 \downarrow + \text{H}_2\text{O} + \text{CO}_2 = \text{Ca(HCO}_3)_2$. Подібні процеси відбуваються за утворення сталактитів і сталагмітів у печерах – вода, насичена вуглекислим газом, повільно розчиняє вапняк.

Аналогічний експеримент можна провести із використанням сухого льоду. Зовнішні зміни практично ідентичні, але з твердим карбон(IV) оксидом каламутність зникає набагато швидше. Це зумовлено вищою концентрацією відповідної речовини у розчині.

2. Гасіння полум'я свічки: у хімічний стакан набираємо вуглекислий газ, потім вміст обережно “переливаємо” на запалену свічку.

Спостереження: полум'я свічки гасне.

Пояснення: дослід демонструє, що вуглекислий газ важчий за повітря та не підтримує горіння.

Дослід 2. Сублімація сухого льоду

1. У хімічний стакан поміщаємо кілька шматочків сухого льоду. Деякий час спостерігаємо за зменшенням розміру цих шматків. Щоб пришвидшити процес сублімації, поміщаємо у відкрите полум'я.

Спостереження: спостерігаємо зменшення розміру шматка без утворення крапель рідини.

Пояснення: сублімація – це процес переходу речовини з твердого стану в газоподібний, оминаючи рідкий стан.

2. Порівнюємо процес сублімації сухого льоду у воді та олії. У хімічний стакан наливаємо воду і кидаємо кілька шматочків сухого льоду.



Спостереження: як тільки лід потрапляє у воду, починається бурхливе “кипіння”. Зі склянки виділяється густий білий туман, який стікає через вінця посудини.

Пояснення: вода, що має високу теплопровідність та теплоємність, швидко віддає тепло сухому льоду. Він миттєво сублімується, перетворюючись на газ. Багато хто думає, що білий туман, який спостерігаємо – це і є вуглекислий газ. Це помилкове припущення! Вуглекислий газ – безбарвний, а білий туман – це дрібні крапельки рідкої води, що сконденсувалися з повітря через різке охолодження внаслідок сублімації.

Повторюємо дослід з соняшниковою олією. У хімічний стакан наливаємо олію і занурюємо кілька шматочків сухого льоду.

Спостереження: процес відбувається набагато спокійніше. Бульбашки газу підіймаються повільно, вони великі та прозорі. Олія не “димить”, як вода.

Пояснення: олія гущіша (більш в’язка) за воду, тому бульбашкам важче підніматися догори. Крім того, олія гірше проводить тепло, тому сублімація відбувається повільніше. Відсутність туману можна пояснити повільнішим перебігом процесу.

Дослід 3. Взаємодія сухого льоду з розчином лугу

1. До розчину лугу додаємо індикатор фенолфталеїн до появи інтенсивного малинового забарвлення. Додаємо кілька шматочків сухого льоду.

Спостереження: розчин поступово знебарвлюється.

Пояснення: під час сублімації сухого льоду утворюється газоподібний CO_2 , який добре розчиняється у воді з утворенням солі слабкої карбонатної кислоти H_2CO_3 . Це призводить до зростання кислотності (зниження рН) середовища, внаслідок чого малинове забарвлення фенолфталеїну поступово зникає, і розчин стає безбарвним. Спостереження можна описати таким рівнянням реакції:



2. Аналогічний дослід можна провести й з використанням універсального індикатора, який для нашого дослідження ми використали у форматі розчину. В колбу з водою додаємо індикатор і спостерігаємо темно-помаранчеве забарвлення, що свідчить про нейтральне середовище. Доливаємо луг – колір розчину стає темно-синім. Під час додавання шматочків сухого льоду спостерігаємо зміну забарвлення від темно-синього (лужне середовище) через помаранчеве (нейтральне) до світло-жовтого (слабокисле).



3. Для прецизійного експерименту доцільно додатково скористатися рН-метром, електронним приладом для точного вимірювання кислотності середовища. Завдяки спеціальному електроду, що реагує на концентрацію йонів Гідрогену $[H^+]$ у розчині, прилад відображає чисельне значення рН розчину. Під час додавання сухого льоду рН стрімко зменшується (від сильно лужного з рН ~ 12 до слабокислого з рН ~ 6).

Дослід 4. Горіння магнію на повітрі та в атмосфері вуглекислого газу

Магнієву стружку підпалюємо на керамічній підставці. Потім поміщаємо на іншу підставку кілька шматочків сухого льоду, насипаємо магнієву стружку і підпалюємо.

Спостереження: магнієва стрічка на повітрі горить яскравим білим світлом, виділяється багато тепла, після горіння залишається білий порошок. Якщо ж взаємодія відбувається в атмосфері вуглекислого газу, то реакція значно інтенсивніша, утворюються продукти – порошки білого та чорного кольору.

Пояснення: під час горіння магній реагує з киснем повітря за реакцією: $2Mg + O_2 = 2MgO$. Магній оксид MgO – білий порошок. В атмосфері вуглекислого газу відбувається така взаємодія:

$Mg + CO_2 = 2MgO + C$. Разом з відповідним оксидом утворюється аморфний вуглець C – чорний порошок.

Дослід 5. “Мильні бульбашки”

Наповнюємо колбу теплою водою, приблизно на дві третини, додаємо кілька шматочків сухого льоду та рідкого миючого засобу.

Спостереження: замість звичного густого туману (як у попередньому досліді “Сублімація сухого льоду у воді“) з посудини починає стрімко рости “стовп” з білих мильних бульбашок. Їх стає так багато, що вони виливаються через край, створюючи ефектну мильну піну.

Пояснення: сухий лід, потрапляючи у воду, інтенсивно переходить з твердого стану в газоподібний (сублімує). Бульбашки вуглекислого газу підіймаються на поверхню. Оскільки у воді є миючий засіб, газ не просто виходить у повітря, а “захоплюється” мильною плівкою, утворюючи бульбашки.

Дослід 6. Рух сухого льоду по гарячій поверхні

Кілька шматочків сухого льоду кладемо на попередньо розігріту металеву поверхню.

Спостереження: фіксуємо хаотичний рух шматочків по поверхні.



Пояснення: рух сухого льоду по гарячій поверхні – це захопливе фізичне явище, яке ідеально ілюструє ефект Лейденфроста. Твердий об'єкт не просто лежить, а “літає” над поверхнею. Коли шматочок сухого льоду торкається гарячої поверхні, відбувається сублімація і нижній шар льоду перетворюється на газ. Цей газ створює тонку “газову подушку” між твердим шматочком і металом. Оскільки вона майже повністю усуває тертя, спостерігаємо хаотичний рух внаслідок мікропоштовхів газу.

Дослід 7. “Снівучий” сухий лід

Притискаємо шматочок сухого льоду до металевої поверхні.

Спостереження: чуємо характерний високий звук – “писк”.

Пояснення: газ, що утворюється під тиском, намагається вирватися назовні. Це створює надшвидку вібрацію шматочка льоду, що передається металу. Таке враження, ніби метал “кричить” від холоду.

Математична складова

Математичні розрахунки є дуже важливими у STEAM-проектах, адже саме вони забезпечують точність, обґрунтованість і достовірність результатів експерименту. Зокрема, у проектах, пов'язаних із вивченням вуглекислого газу, учням пропонуємо починати із базових обчислень (наприклад, знаходження молекулярної маси речовини), а згодом, поступово розкриваючи хімічні властивості вуглекислого газу, переходити до більш складних задач, де необхідно використовувати пропорції, відсотки, розрахунки із від'ємними числами, рівняння чи, навіть, системи рівнянь (прикладні задачі наведено нижче). Таким способом, поетапно ускладнюючи математичний апарат, можна досягти глибшого розуміння досліджуваних явищ. Ще кращий ефект можна одержати, насичуючи умову задачі не лише “цифрами”, а й відомостями про галузі застосування речовин, технологічні процеси, екологічний аспект тощо.

Важливо також використовувати різноманітні типи задач, наприклад: обчислення відносної молекулярної маси речовини за її формулою, масової частки елемента у складній речовині, розрахунки з використанням відносної густини газів, за хімічними та термохімічними рівняннями тощо [10].

Приклади задач різного рівня складності:

Задача 1. Вуглекислий газ (CO_2) є одним із найважливіших газів у природі та техніці. Він входить до складу атмосфери, бере участь у процесі фотосинтезу рослин і є продуктом дихання живих організмів. Вкажіть відносну молекулярну масу вуглекислого газу.



Відомо:

Хімічна формула – CO_2

$Mr(\text{CO}_2) = ?$ а.о.м.

Розв'язок:

Зазначаємо відносні атомні маси елементів, які входять до складу карбон(IV) оксиду (вуглекислого газу):

$Ar(\text{C}) = 12$ а.о.м.; $Ar(\text{O}) = 16$ а.о.м.

Для знаходження відносної молекулярної маси, використовуємо формулу:

$Mr(\text{CO}_2) = Ar(\text{C}) \cdot 1 + Ar(\text{O}) \cdot 2$

Підставляємо числові значення та обчислюємо:

$Mr(\text{CO}_2) = 12 \cdot 1 + 16 \cdot 2 = 44$ (а.о.м.)

Відповідь: відносна молекулярна маса вуглекислого газу становить 44 а.о.м.

Задача 2. Основним продуктом горіння карбонвмісних речовин є вуглекислий газ. Підвищення його концентрації в атмосфері пов'язують із парниковим ефектом і змінами клімату. Знайдіть масу (г) вуглецю, яку необхідно спалити для одержання 56 л карбон(IV) оксиду.

Відомо:

$V(\text{CO}_2) = 56$ л

$m(\text{C}) = ?$ г

Розв'язок:

Горіння вуглецю з утворенням карбон(IV) оксиду (вуглекислого газу) можна описати таким рівнянням реакції:

$\text{C} + \text{O}_2 = \text{CO}_2$

Для знаходження маси вуглецю користуємося пропорцією:

$$\frac{m(\text{C})}{M(\text{C})} = \frac{V(\text{CO}_2)}{Vm}$$

Підставляємо числові значення та обчислюємо масу вуглецю:

$$\frac{x(\text{г})}{12(\text{г/моль})} = \frac{56(\text{л})}{22,4(\text{л/моль})}; m$$

$$(\text{C}) \quad \text{---} = \frac{12 \cdot 56}{22,4} = 30 \text{ г}$$

Відповідь: для одержання 56 л карбон(IV) оксиду потрібно спалити 30 г вуглецю.

Задача 3. Натрій гідрогенкарбонат (NaHCO_3 , інша назва – харчова сода), широко використовують у побуті, зокрема в харчовій промисловості як розпушувач тіста. Він реагує з кислотами з виділенням вуглекислого газу, який утворює бульбашки та “піднімає” тісто. Для цього часто використовують етанову кислоту (CH_3COOH), що міститься в харчовому оцті, яка є слабкою

органічною кислотою і легко реагує з гідрогенкарбонатами. Обчисліть об'єм (л) утвореного газу, якщо харчову соду масою 4,2 г помістили у 100 г розчину оцтової кислоти з концентрацією 9 %.

Відомо:

$$m(\text{NaHCO}_3) = 4,2 \text{ г}$$

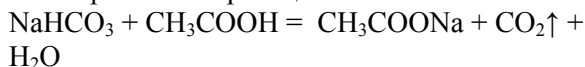
$$m\text{р-ну}(\text{CH}_3\text{COOH}) = 100 \text{ г}$$

$$w(\text{CH}_3\text{COOH}) = 9 \%$$

$$V(\text{газу}) = ? \text{ л}$$

Розв'язок:

Реакцію взаємодії харчової соди (NaHCO_3) з оцтовою кислотою (CH_3COOH) можна описати таким рівнянням реакції:



Для початку потрібно знайти масу чистої кислоти у розчині:

$$w = m\text{р-ни} / m\text{р-ну}; \quad m\text{р-ни} = w \cdot m\text{р-ну};$$

$$m(\text{CH}_3\text{COOH}) = w \cdot m\text{р-ну}(\text{CH}_3\text{COOH}) = 0,09 \cdot 100 = 9 \text{ г}$$

Далі обчислюємо кількості вихідних речовин ($n = m/M$) та порівнюємо їх, щоб дізнатися, яка з них є в надлишку:

$$n(\text{NaHCO}_3) = 4,2/84 = 0,05 \text{ моль}$$

$$n(\text{CH}_3\text{COOH}) = 9/60 = 0,15 \text{ моль}$$

Зважаючи на те, що кислоту взято в надлишку, обрахунки за рівнянням реакції виконуємо відповідно до пропорції:

$$\frac{m(\text{соди})}{M(\text{соди})} = \frac{V(\text{CO}_2)}{V_m},$$

$$\frac{4,2(\text{г})}{84(\text{г/моль})} =$$

$$\frac{x(\text{л})}{22,4(\text{л/моль})},$$

$$V(\text{CO}_2) = \frac{4,2 \cdot 22,4}{84} = 1,12 \text{ л}$$

Відповідь: об'єм утвореного вуглекислого газу становить 1,12 л.

Задача 4. Термохімічні розрахунки дають змогу знаходити тепловий ефект реакцій без проведення реальних експериментів. Вони допомагають зрозуміти, виділяється чи поглинається тепло під час хімічних реакцій, отож широко використовують в хімії та промисловості. Обчисліть тепловий ефект (кДж) реакції $\text{CO}_2(\text{г}) + \text{H}_2(\text{г}) \rightarrow \text{CO}(\text{г}) + \text{H}_2\text{O}(\text{г})$, знаючи теплоти утворення вихідних речовин та продуктів реакції: $\Delta H^\circ(\text{CO}_2) = -393,71 \text{ кДж/моль}$,

$$\Delta H^\circ(\text{CO}) = -110,54 \text{ кДж/моль}, \quad \Delta H^\circ(\text{H}_2\text{O}) = -241,83 \text{ кДж/моль}.$$

Відомо:

$$\Delta H^\circ(\text{CO}_2) = -393,71 \text{ кДж/моль}$$

$$\Delta H^\circ(\text{CO}) = -110,54 \text{ кДж/моль}$$

Розв'язок:

Згідно з наслідком закону Гесса ентальпія хімічної реакції дорівнює різниці між

$\Delta H^\circ(\text{H}_2\text{O}) = -241,83 \text{ кДж/моль}$ $\Delta H^\circ = ? \text{ кДж}$	сумою ентальпій утворення продуктів реакції та сумою ентальпій утворення вихідних речовин (реагентів): $\Delta H^\circ = \sum \Delta H^\circ_{\text{продуктів}} - \sum \Delta H^\circ_{\text{реагентів}}$ Відповідно до рівняння реакції $\text{CO}_2(\text{г}) + \text{H}_2(\text{г}) \rightarrow \text{CO}(\text{г}) + \text{H}_2\text{O}(\text{г})$ записуємо вираз для обчислення теплового ефекту реакції: $\Delta H^\circ = (1 \text{ моль} \cdot \Delta H^\circ(\text{CO}) + 1 \text{ моль} \cdot \Delta H^\circ(\text{H}_2\text{O})) - (1 \text{ моль} \cdot \Delta H^\circ(\text{CO}_2) + 1 \text{ моль} \cdot \Delta H^\circ(\text{H}_2))$ Підставляємо значення та обчислюємо: $\Delta H^\circ = (1 \text{ моль} \cdot (-110,54 \text{ кДж/моль}) + 1 \text{ моль} \cdot (-241,83 \text{ кДж/моль})) - (1 \text{ моль} \cdot (-393,71 \text{ кДж/моль}) + 1 \text{ моль} \cdot 0) = -352,37 \text{ кДж} + 393,71 \text{ кДж} = 41,34 \text{ кДж}$
---	---

Відповідь: тепловий ефект реакції становить 41,34 кДж.

Задача 5. Гідроксиди натрію (NaOH) і калію (KOH) належать до сильних лугів, які широко використовують в хімічній промисловості. Поглинання CO_2 лужними розчинами застосовують, зокрема, для очищення газових сумішей і регулювання вмісту вуглекислого газу в різних процесах. Визначіть масовий склад суміші натрій гідроксиду та калій гідроксиду, якщо відомо, що суміш масою 192 г розчинили у воді і отриманий розчин поглинає вуглекислий газ об'ємом 44,8 л з утворенням середніх солей.

<p><i>Відомо:</i> $m(\text{NaOH} + \text{KOH}) = 192 \text{ г}$ $V(\text{CO}_2) = 44,8 \text{ л}$ $m(\text{NaOH}) = ? \text{ г}$ $m(\text{KOH}) = ? \text{ г}$</p>	<p><i>Розв'язок:</i> Опишемо хімічні процеси, які відбуваються за поглинання вуглекислого газу розчином: $2\text{NaOH} + \text{CO}_2 = \text{Na}_2\text{CO}_3 + \text{H}_2\text{O}$ $2\text{KOH} + \text{CO}_2 = \text{K}_2\text{CO}_3 + \text{H}_2\text{O}$ Для проведення обрахунків складемо систему рівнянь, позначивши масу NaOH у вихідній суміші за x, а об'єм вуглекислого газу, який поглинається у першій реакції, за y:</p> $\frac{V1(\text{CO}_2)}{Vm} \cdot \frac{m(\text{KOH})}{2 \cdot M(\text{KOH})} = \frac{V2(\text{CO}_2)}{Vm};$ $\left\{ \frac{m(\text{NaOH})}{2 \cdot M(\text{NaOH})} = \right.$ $\left. \left\{ \frac{x(\text{г})}{2 \cdot 40(\text{г/моль})} = \frac{y(\text{л})}{22,4(\text{л/моль})} \cdot \frac{192-x(\text{г})}{2 \cdot 56(\text{г/моль})} = \frac{44,8-y(\text{л})}{22,4(\text{л/моль})} \right. \right.$ Виражаємо y з першого рівняння $y = \frac{x \cdot 22,4}{80} =$
--	--

$0,28x$ і підставляємо в друге:

$$\frac{192-x}{112} = \frac{44,8-0,28x}{22,4},$$

Знаходимо значення x відповідно до таких обрахунків:

$$22,4(192-x) = 112(44,8-0,28x)$$

$$4300,8-22,4x = 5017,6-31,36x$$

$$8,96x = 716,8$$

$$x = 716,8 / 8,96$$

$$x = 80$$

$$m(\text{NaOH}) = x \text{ г} = 80 \text{ г}; m(\text{KOH}) = (192-x) \text{ г} = 192-80 = 112 \text{ г}$$

Відповідь: масовий склад вихідної суміші: $m(\text{NaOH}) = 80 \text{ г}$, $m(\text{KOH}) = 112 \text{ г}$.

Біологічна складова

Варто наголосити, що відомості з біології є невід’ємними у STEAM-проекті природничого характеру. Тому потрібно акцентувати на важливій біологічній ролі вуглекислого газу, зокрема його участі у фотосинтезі. Ознайомимось з актуальними даними та графіками динаміки зростання концентрації карбон(IV) оксиду в атмосфері Землі (крива Кілінга), обговоримо основні джерела викидів і механізм парникового ефекту. Такий підхід поєднує науку й технології, демонструючи зв’язок хімії з біологією, екологією та кліматом.

Окремо розглянемо вплив карбон(IV) оксиду на фізіологію людини. Поширено стереотип, що “вуглекислий газ – отрута, а нам потрібен лише кисень”. Проте під час стресу часто виникає гіпервентиляція – надто швидке дихання, внаслідок чого рівень вуглекислого газу у крові знижується (гіпокапнія). Це призводить до звуження судин мозку та зміщення показника рН крові в лужний бік (алкалоз), що викликає запаморочення, тривогу й посилення стресу.

Вуглекислий газ є основним регулятором дихання: саме він, а не кисень, стимулює вдих. У малих дозах він сприяє заспокоєнню та відновленню біохімічної рівноваги. Цей вплив добре ілюструє так званий “ефект паперового пакета”, відомий з кіно: людина дихає повітрям, збагаченим власним видихуваним CO_2 , і його рівень у крові повертається до норми. Це розширює судини, покращує кровопостачання мозку та припиняє панічну атаку, демонструючи, що невелике підвищення концентрації вуглекислого газу має заспокійливу дію.

Є і зворотний ефект, коли наявний надлишок вуглекислого газу у повітрі, бо у великих дозах він є хімічним тригером паніки. Якщо концентрація вуглекислого газу у вдихуваному повітрі стає занадто високою (наприклад, у закритому задушливому приміщенні), мозок отримує сигнал від спеціальних рецепторів: “Ми задихаємося!”. Виникає “гіперкапнічна паніка”. Це первинний, найпотужніший вид стресу. Навіть якщо кисню в повітрі достатньо, високий рівень карбон(IV) оксиду змушує серце битися швидше, викликає пітливість і відчуття страху [11; 12].

Екологія (Вуглецевий слід)

Важливим питанням, що варто розглянути в проєкті, є уявлення про вуглецевий слід – сукупність викидів усіх парникових газів, які утворились (прямо або опосередковано) внаслідок використання енергії, транспорту, виробництва речей і навіть повсякденних звичок людини. Проблема вуглецевого сліду сьогодні є однією з найважливіших екологічних тем, оскільки вона безпосередньо пов'язана зі змінами клімату та впливом діяльності людини на довкілля. Усвідомлення важливості цього поняття допомагає учням зрозуміти, як їхні особисті дії впливають на стан планети, та формує відповідальне ставлення до природи [13].

Діяльність, пов'язана з обчисленням вуглецевого сліду, сприяє розвитку практичних умінь учнів. Наприклад, школярі можуть підрахувати вуглецевий слід свого класу, школи або власної родини, порівняти різні способи пересування чи джерела енергії та запропонувати шляхи зменшення негативного впливу на довкілля. Така діяльність формує навички дослідження, роботи з інформацією та прийняття обґрунтованих рішень.

Наприклад, можна організувати роботу учнів з онлайн-калькулятором вуглецевого сліду *WWF* (<https://footprint.wwf.org.uk/>) як зручним і наочним цифровим інструментом.

Спочатку учні поетапно вносять дані, що характеризують повсякденну діяльність людини (енергоспоживання, транспорт, харчування тощо), орієнтуючись на власний або сімейний побут. На наступному етапі увага зосереджується на аналізі результатів розрахунку. Отримані дані дають змогу визначити чинники, що найбільше впливають на формування вуглецевого сліду. Учні порівнюють власні показники із середніми значеннями та роблять висновки щодо ролі вуглекислого газу у зміні клімату, інтегруючи знання з хімії, фізики, математики та інформатики. Завершальним етапом може бути дослідницька робота, під час якої учні моделюють шляхи зменшення вуглецевого сліду, змінюючи окремі параметри в калькуляторі. Це сприяє формуванню вмінь працювати з даними, встановлювати причиннонаслідкові зв'язки та пропонувати практичні екологічно відповідальні рішення.

За потреби можна скористатися більш простішими версіями калькуляторів вуглецевого сліду, які спеціально адаптовані для учнів та не потребують складних попередніх розрахунків. На початковому етапі проєкту доцільно використовувати калькулятори, орієнтовані на школярів, зокрема *StuCarbon* (<https://stucarbon.com/>). Його перевагою є спрощена структура запитань, зрозуміла мова інтерфейсу та наочне подання результатів.

Для поглибленої та міжпредметної роботи в межах STEM-проєкту доцільно залучати більш детальні калькулятори, зокрема *Household Carbon Footprint Calculator* (<https://www.epa.gov/ghgemissions/household-carbon-footprint-calculator>). Перевагою такого інструменту є науково обґрунтована методика розрахунків і робота з реальними числовими даними, що дає можливість

інтегрувати завдання з математики, фізики та інформатики. Використання кількох калькуляторів у межах одного проєкту дає змогу порівнювати результати, обговорювати точність обчислень і формувати в учнів критичне ставлення до екологічної інформації, що повністю відповідає цілям STEAM-освіти та компетентнісного підходу.

Дебати

Ще одним способом покращити STEAM-проєкт є проведення учнівських дебатів чи конструктивної дискусії на запропоновані теми. *Дебати* – це формат навчання, що базується на аргументованій суперечці навколо певної теми. На відміну від звичайної дискусії, дебати мають чітку структуру: дві сторони (стверджувальна та заперечувальна) наводять аргументи, ставлять запитання та спростовують позицію опонента. Такий формат розвиває критичне мислення учнів, вони навчаються відрізняти наукові факти від стереотипів та маніпуляцій, формують навички медіаграмотності, адже підготовка до дебатів змушує шукати багато інформації, використовувати першоджерела. Часто учням доводиться захищати позицію, з якою вони особисто не згодні (але змушені за правилами дебатів виконувати свою роль), що допомагає глибше зрозуміти проблему з різних сторін.

Можна запропонувати такі теми для дебатів в рамках STEAM-проєкту “Багатогранний вуглекислий газ”:

➤ “CO₂ – ворог чи друг?” Аргументи “Проти” (Ворог): зростання температури, закислення океану, танення льодовиків. Аргументи “За” (Друг): основа фотосинтезу, регулятор дихання людини, “тепла ковдра” планети, без якої Земля була б крижаною кулею.

➤ “Фотосинтез проти парникового ефекту: хто сильніший?” Основною тезою може стати питання “Чи зможе природне озеленення повністю нівелювати вплив антропогенних викидів?”

Творча складова STEAM-проєкту “Багатогранний вуглекислий газ” відіграє важливу роль у формуванні цілісного розуміння природних і техногенних явищ, а також у розвитку креативного та критичного мислення учнів. Її реалізація сприяє активному залученню здобувачів освіти до навчально-дослідницької діяльності та підвищує мотивацію до вивчення природничих дисциплін. Вона може бути втілена через створення різноманітних візуальних продуктів, зокрема постерів, просторових моделей, мультимедійних презентацій та інфографіки на тему “Кругообіг карбону”, де учні можуть окреслити багаторівневі взаємозв'язки між атмосферою, біосферою, гідросферою та антропогенною діяльністю людини. Такі візуалізації дають змогу інтегрувати наукові відомості про основні біогеохімічні процеси (фотосинтез, клітинне дихання, мінералізацію органічної речовини), екологічні аспекти (вуглецевий слід, глобальне потепління, закислення Світового океану) та сучасні технологічні рішення (відновлювані джерела енергії, технології уловлювання та зберігання вуглекислого газу).

Створення подібних візуальних продуктів сприяє розвитку навичок аналізу й узагальнення інформації, проєктування інфографіки, формування системного та міждисциплінарного мислення, а також інтеграції знань із хімії, біології, географії, екології та технологій. Крім того, така діяльність підсилює міжпредметний характер STEAM-проєкту, створює умови для ефективного представлення та обговорення результатів навчально-дослідницької роботи, а також формувє в учнів уміння аргументовано презентувати власні висновки.

Висновки. У наведеному STEAM-проєкті “Багатогранний вуглекислий газ” теоретично обґрунтовано та практично реалізовано комплексний підхід до вивчення природничих дисциплін.

Інтеграція хімії, фізики, біології та математики через творчу (*Art*) та технологічну складові допомагає подолати фрагментарність знань учнів. Супровід виконання проєкту демонстраційними дослідами (від класичної якісної реакції до вивчення ефекту Лейденфроста та “співучого” льоду) є потужним тригером пізнавального інтересу. Експерименти з сухим льодом не лише візуалізують абстрактні поняття молекулярної будови та фазових переходів, а й руйнують усталені стереотипи про “невидимість” та “пасивність” газів.

Використання математичної складової для вирішення прикладних задач (розрахунок теплових ефектів, масового складу сумішей та аналіз екологічних онлайн-калькуляторів) підвищує практичну якість навчання. Робота з цифровими онлайн-інструментами (як-от калькулятори *WWF* чи *EPA*) трансформує теоретичні знання про екологію у розуміння персональної відповідальності за власний вуглецевий слід.

Важливим є розвиток *soft skills*, зокрема у форматі учнівських дебатів (наприклад, “CO₂ – ворог чи друг?”) та створення підсумкової творчої інфографіки, що сприяють розвитку навичок аргументації, критичного аналізу інформації та командної взаємодії. Це готує здобувачів освіти до розв’язання реальних проблем сучасного суспільства, де наукові виклики потребують як точних розрахунків, так і креативних рішень.

Запропонована модель STEAM-проєкту може бути масштабована на інші теми шкільного курсу природничих наук, зокрема для вивчення циклів води, кисню чи енергетичного менеджменту, що відповідає стратегічним цілям модернізації української освіти. Також важливими є емпіричні дослідження для перевірки ефективності підходів, що є перспективою подальших досліджень.

1. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : розпорядження Кабінету Міністрів України від 05 серп. 2020 р. № 960-р. Законодавство України. Верховна Рада України. Київ, 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>.

2. *Aguilera D., Ortiz-Revilla J.* STEM vs. STEAM education and student creativity: a systematic literature review. *Education Sciences*. 2021. Vol. 11(7). Art. 331. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11070331>

3. *Овчатова А. П.* Проблеми та перспективи впровадження STEM-освіти в Україні. Науковий дискурс. 2021. № 35(7). С. 50–60. DOI: [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.35\(7\)-5](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.35(7)-5)

4. STEM-освіта: теорія та практика : зб. наук.-метод. матеріалів / за ред. Ю. І. Завалевського. Київ : ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти”, 2024. 302 с.

5. *Поліхун Н. І., Лозова О. В., Онопченко Г. В.* та ін. STEAM-освіта: від теорії до практики. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 127 с.

6. *Форкун Н. В.* Впровадження елементів STEM-освіти в освітній процес : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна. 2019. Вип. 25. С. 108–111. DOI: <https://doi.org/10.326626/2307-4507.2019-25.108-111>

7. *Gonzalez H. B., Kuenzi J. J.* Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education. Congressional Research Service Report No. R42642. Washington, DC : Library of Congress, Congressional Research Service, 2013. 38 p. URL: https://www2.law.umaryland.edu/marshall/crsreports/crsdocuments/R42642_04052013.pdf

8. *Langdon D., McKittrick G., Beede D., Khan B., Doms M.* STEM: Good Jobs Now and for the Future. Washington, DC : U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, 2011. 10 p. (ESA Issue Brief No. 03–11). URL: <https://www.govinfo.gov/app/details/GOVPUB-C-PURL-gpo93914>

9. *Cao X., Lu H., Wu Q., Hsu Y.* Systematic review and meta-analysis of the impact of STEM education on students learning outcomes. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Art. 1579474. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1579474>

10. *Павлюк О. В., Муць Н. М., Заремба О. І.* Методичні рекомендації до вивчення курсу “Методика викладання хімії”. Розділ “Розрахункові задачі у шкільному курсі хімії”. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2019. 76 с.

11. *Iturriaga R., Alcaayaga J., Chapleau M. W., Somers V. K.* Carotid body chemoreceptors: physiology, pathology, and implications for health and disease. *Physiological Reviews*. 2021. No. 101(3). P. 1177–1235. DOI: <https://doi.org/10.1152/physrev.00039.2019>

12. *Hall J. E., Hall M. E.* Guyton and Hall Textbook of Medical Physiology (13th ed.). Elsevier, 2020. 1046 p.

13. *Кривомаз Т. І., Циба А. М., Гамоцький Р. О., Ільченко І. С.* Зменшення вуглецевого сліду як механізм адаптації до змін клімату. Київ : КНУБА, 2024. 24 с.

References

1. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) : rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 05 serp. 2020 r. № 960-r [For the approval of the concept of the development of natural and

mathematical education (stem-education) : resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 05 Aug. 2020. No. 960-r.]. (2020). *Zakonodavstvo Ukrainy*. Verkhov. Rada Ukrainy. Kyiv. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

2. Aguilera, D., Ortiz-Revilla, J. (2021). STEM vs. STEAM-education and student creativity: a systematic literature review. *Education Sciences*, 11(7), 331. <https://doi.org/10.3390/educsci11070331> [in English].

3. Ovchatova, A. P. (2021). Problemy ta perspektyvy vprovadzhennia STEM-osvity v Ukraini [Problems and prospects of implementing STEM education in Ukraine] *Naukovyi dyskurs*, 35(7), 50–60. [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.35\(7\)-5](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.35(7)-5) [in Ukrainian].

4. STEM-osvita: teoriia ta praktyka : zb. nauk.-metod. materialiv [STEM-education: theory and practice: collection of scientific and methodological materials] / main edit. Yu. I. Zavalevskyyi (2024). Kyiv : DNU “Instytut modernizatsii zmistu osvity” [in Ukrainian].

5. Polikhun, N. I., Lozova, O. V., Onopchenko, H. V. ta in. (2023). STEAM-osvita: vid teorii do praktyky [STEAM-education: from theory to practice.] Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

6. Forkun, N. V. (2019). Vprovadzhennia elementiv STEM-osvity v osvitnii protses [Implementation of STEM education elements in the educational process] : *zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho nats. un-tu im. Ivana Ohiiienka. Seriiia pedahohichna*, 25, 108–111. <https://doi.org/10.326626/2307-4507.2019-25.108-111> [in Ukrainian].

7. Gonzalez, H. B., Kuenzi, J. J. (2013). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education. Congressional Research Service Report No. R42642. Washington, DC : Library of Congress, Congressional Research Service. Retrieved from https://www2.law.umaryland.edu/marshall/crsreports/crsdocuments/R42642_04052013.pdf [in English].

8. Langdon, D., McKittrick, G., Beede, D., Khan, B., Doms, M. (2011). STEM: Good Jobs Now and for the Future. Washington, DC : U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration. (ESA Issue Brief No. 03-11). Retrieved from <https://www.govinfo.gov/app/details/GOVPUB-C-PURL-gpo93914> [in English].

9. Cao, X., Lu, H., Wu, Q., Hsu, Y. (2025). Systematic review and meta-analysis of the impact of STEM education on students learning outcomes. *Frontiers in Psychology*, 16, 1579474. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1579474> [in English].

10. Pavliuk, O. V., Muts, N. M., Zaremba, O. I. (2019). Metodychni rekomendatsii do vyvchennia kursu “Metodyka vykladannia khimii”. Rozdil “Rozrakhunkovi zadachi u shkilnomu kursi khimii” [Methodological recommendations for teaching the course “Methodology of teaching chemistry”. Chapter “Calculation tasks in a school chemistry course”]. Lviv: LNU im. Ivana Franka [in English].

11. Iturriaga, R., Alcayaga, J., Chupleau, M. W., Somers, V. K. (2021). Carotid body chemoreceptors: physiology, pathology, and implications for health and disease. *Physiological Reviews*, 101(3), 1177–1235. <https://doi.org/10.1152/physrev.00039.2019> [in English].

12. Hall, J. E., Hall, M. E. (2020). *Guyton and Hall Textbook of Medical Physiology* (13th ed.). Elsevier [in English].

13. Kryvomaz, T. I., Tsyba, A. M., Hamotskyi, R. O., Ilchenko, I. S. (2024). Zmenschennia vuhletsevoho slidu yak mekhanizm adaptatsii do zmin klimatu [Reducing the carbon footprint as a mechanism for adapting to climate change]. Kyiv : KNUBA [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 21.04.2026

доопрацьована 06.05.2026

прийнята до друку 29.05.2026

**APPLICATION OF STEAM APPROACH TO LEARNING NATURAL SCIENCES:
A CASE STUDY OF THE EDUCATIONAL PROJECT
“MULTIFACETED CARBON DIOXIDE”**

Nataliya Muts¹, Oksana Zaremba², Khrystyna Yakymovych³, Oleksii Pavlyuk⁴

Ivan Franko National University of Lviv,

Kyryla i Mefodiya Str., 6, Lviv, Ukraine, 79005

¹*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9945-5210>*

e-mail: nataliya.muts@lnu.edu.ua;

²*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3179-845X>*

e-mail: oksana.zaremba@lnu.edu.ua;

⁴*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3665-915X>*

e-mail: oleksiy.pavlyuk@lnu.edu.ua

This paper presents an original methodological framework for a school-based STEAM-project titled “Multifaceted Carbon Dioxide” The study highlights the relevance of the STEAM-approach as an effective tool for integrating natural sciences, technology, engineering thinking, mathematics, and art. This integration aims to cultivate a holistic scientific worldview while developing students’ research skills and core competencies.

Particular emphasis is placed on the experimental component of the project, which is based on a system of original laboratory demonstrations involving carbon dioxide and dry ice. The paper provides a detailed description of the methodology for conducting chemical experiments (obtaining carbon(IV) oxide from carbonates, sublimation of dry ice in various environments, the interaction with bases, pH determination, the combustion of magnesium in a carbon dioxide atmosphere, etc.) and observations of physical phenomena (the Leidenfrost effect, “singing” dry ice), complemented by explanations at both molecular and macroscopic levels. The use of visualization, 3D-models, video support, and safety-oriented demonstrations is underscored as a means of stimulating students’ cognitive engagement.

The author’s approach further integrates experimental data with mathematical calculations, varying levels of problem-solving tasks, and the biological and physiological

aspects of carbon dioxide impact. Additionally, the project incorporates an analysis of the “carbon footprint” ecological issue through the use of online calculators. The findings demonstrate that the proposed STEAM-project fosters the development of practice-oriented skills, critical and creative thinking, environmental awareness, and the ability to engage in evidence-based discussion during debates and creative visualization of results.

Keywords: STEAM-project, carbon dioxide, school chemistry course, educational experiment, teaching methodology.

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЦІННІСНИЙ РЕСУРС ПІДТРИМКИ ТА РОЗВИТКУ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ВИМІРІ

Ольга Тарнопольська¹, Дмитро Герцюк²

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

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-6832-6461>

e-mail: olha.lytvynenko@lnu.edu.ua;

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6228-4625>

e-mail: dmytro.hertsyuk@lnu.edu.ua

Проведено комплексний теоретичний аналіз освітнього середовища як ціннісного ресурсу підтримки студентів у закладах вищої освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій. Обґрунтовано доцільність його розгляду як багатовимірного феномену, що інтегрує організаційні, соціальні, психологічні та аксіологічні компоненти та визначає якість освітнього процесу і характер особистісного розвитку здобувачів освіти.

Розкрито інклюзивний вимір освітнього середовища закладу вищої освіти як системи умов, що забезпечує доступність освіти, активну участь студентів у освітньому процесі та надання необхідної підтримки відповідно до їхніх індивідуальних освітніх потреб. Наголошено, що інклюзивне освітнє середовище передбачає не лише організаційні зміни, а й трансформацію ціннісних орієнтацій, культури взаємодії та освітніх практик.

Визначено, що освітнє середовище виконує не лише навчальну, а й підтримувальну функцію, забезпечуючи психологічну стабільність студентів, зниження рівня тривожності, формування відчуття безпеки та належності до академічної спільноти. Акцентували увагу на психологічній безпеці як основній характеристиці якісного освітнього середовища.

Обґрунтовано роль педагогічної взаємодії як важливий системоутворювальний компонент освітнього середовища, який визначає характер взаємин між учасниками освітнього процесу та впливає на його результативність. Доведено, що діалогічний, партнерський характер такої взаємодія сприяє формуванню довіри, підвищенню навчальної мотивації студентів. Узагальнено значення різних форм взаємодії (“викладач–студент”, “студент–студент”, “студент–освітнє середовище”) у забезпеченні інклюзивності освітнього процесу.

Доведено, що освітнє середовище в інклюзивному вимірі є ціннісним ресурсом, який забезпечує не лише доступ до освіти, а й створює умови для самореалізації, соціальної інтеграції та індивідуального розвитку особистості здобувача вищої освіти.



Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням практичних механізмів формування інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти та інструментів оцінювання його якості.

Ключові слова: освітнє середовище, інклюзивна освіта, заклад вищої освіти, студенти, педагогічна взаємодія, інклюзивне освітнє середовище, психологічна безпека, освітній процес, ціннісні орієнтації, підтримка студентів.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими як глобальними соціокультурними змінами, так і внутрішніми чинниками, функціонування освітньої системи в умовах нестабільності, цифровізації та підвищення вимог до якості освітніх послуг. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема забезпечення не лише академічної результативності навчання, а й формування освітнього середовища, яке сприяє всебічному розвитку особистості студента, його психологічному благополуччю та соціальній інтеграції.

Освітнє середовище закладу вищої освіти розглядають як цілісний простір взаємодії, що інтегрує організаційні, соціальні, психологічні та ціннісні компоненти і визначає ефективність освітнього процесу [6, с. 139]. Як зазначено у сучасних дослідженнях, результативність функціонування закладу вищої освіти дедалі більше визначають не лише змістом наповнення освітніх програм, а й якісними характеристиками освітнього середовища як простору взаємодії, підтримки та розвитку [8]. У цьому контексті освітнє середовище розглядають як інтегративну систему, що узгоджує різні аспекти освітнього процесу та зумовлює його результати.

Особливого значення набуває інклюзивний вимір освітнього середовища, який передбачає створення умов для повноцінної участі всіх студентів у освітньому процесі незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, освітніх потреб чи соціального досвіду. Інклюзивна освіта у закладах вищої освіти є системною трансформацією освітнього простору, що охоплює освітню політику, практики та культуру взаємодії й спрямована на забезпечення рівного доступу до освіти, активного залучення студентів до навчального процесу та надання необхідної підтримки кожному здобувачу освіти [8].

У сучасній педагогічній науці інклюзивне освітнє середовище розглядають як систему цінностей, що ґрунтується на принципах рівності, доступності та поваги до різноманіття, а також передбачає формування культури підтримки й взаємодії в освітньому процесі [2;]. У такому розумінні інклюзія постає не лише як організаційний механізм, а як інтегральна характеристика якості освітнього середовища загалом.

Водночас аналіз наукових праць засвідчує, що, попри зростання інтересу до проблем інклюзії, у дослідженнях переважає увага до організаційних і технологічних аспектів її реалізації. Натомість ціннісно-психологічний вимір освітнього середовища як ресурсу підтримки студентів розкритий недостатньо

повно: питання довіри, прийняття, взаємоповаги та психологічної безпеки часто не набувають системного висвітлення.

Особливої актуальності в цьому контексті набуває проблема психологічної безпеки освітнього середовища. Як зазначено у дослідженнях, створення безпечного освітнього простору сприяє зниженню рівня тривожності студентів, підвищенню їхньої навчальної мотивації та забезпеченню ефективності освітнього процесу [4, с. 116].

Як наголошують дослідники, значна частина бар'єрів у вищій освіті має не так фізичний, як соціально-психологічний характер і пов'язана зі ставленням, комунікацією та культурою взаємодії в освітньому середовищі [9, с. 58]. Це особливо актуально в умовах інклюзивної освіти, де саме характер взаємодії визначає рівень включеності студентів у освітній процес.

У зв'язку з цим освітнє середовище доцільно розглядати не лише як організаційну систему, а й як ціннісний ресурс, що забезпечує підтримку, розвиток і самореалізацію особистості студента. Саме через середовище реалізуються основні принципи інклюзивної освіти – доступність, участь і прийняття різноманіття.

Особливої ролі у формуванні такого середовища набуває педагогічна взаємодія як система міжособистісних відносин між викладачами та студентами. Вона визначає атмосферу освітнього процесу, рівень психологічної безпеки та готовність студентів до активної участі у навчанні. У дослідженнях акцентовано, що саме взаємодія є одним із основних чинників ефективності інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти [8].

Отже, проблема дослідження освітнього середовища як ціннісного ресурсу підтримки студентів у контексті інклюзивної освіти набуває особливої наукової та практичної значущості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує, що проблема формування інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти перебуває у центрі уваги як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Це зумовлено необхідністю забезпечення рівного доступу до якісної освіти, створення умов для участі всіх студентів у навчальному процесі та їхньої соціальної інтеграції.

У зарубіжній науковій літературі інклюзивну освіту розглянуто як процес системної трансформації освітнього середовища. Зокрема, у дослідженні К. Filippou, E. Asquah, A. Bengs обґрунтовано, що інклюзивність у закладах вищої освіти визначають поєднанням інституційних освітніх політик, практик і рівня доступності освітнього середовища, а також ступенем залучення студентів до навчального процесу [8]. Автори наголошують, що саме якість освітнього середовища є визначальним чинником ефективності інклюзії.

Важливим теоретичним підґрунтям є концепція універсального дизайну навчання, яка передбачає створення гнучкого освітнього середовища, здатного

брати до уваги різноманітні освітні потреби студентів та забезпечувати однакові можливості доступу до навчання [1].

У вітчизняній педагогічній науці значний внесок у розвиток теорії інклюзивної освіти зробили Н. Софій та А. Колупаєва, які розглядають інклюзивне освітнє середовище як систему цінностей, що ґрунтується на принципах рівності, доступності, поваги до різноманіття та підтримки кожного здобувача освіти [2]. У їхніх працях наголошено, що інклюзія передбачає не лише організаційні зміни, а й трансформацію освітньої культури та характеру взаємин між учасниками освітнього процесу.

У сучасних дослідженнях українських учених акцентовано увагу на комплексному характері інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти. Зокрема, у працях О. Гуренко, М. Нестеренко, Г. Лопатіної наведено моделі інклюзивного навчання, що передбачають інтеграцію педагогічних, соціальних та психолого-педагогічних компонентів підтримки студентів [1].

Дослідження Л. Шелудченко та співавторів розкривають сутність інклюзивного освітнього середовища у закладі вищої освіти як системи умов, що забезпечують доступність освіти та ефективну інтеграцію студентів у освітній процес [6, с. 139].

Окремий напрям наукових розвідок пов'язаний із проблемою психологічної безпеки освітнього середовища. Зокрема, О. Назарчук наголошує, що безпечне освітнє середовище передбачає створення атмосфери довіри, взаємоповаги та підтримки, що є необхідною умовою ефективного навчання та розвитку студентів [4, с. 116].

Водночас у працях О. Мурзіної та співавторів акцентовано на ролі ціннісних орієнтацій у системі вищої освіти, що дає змогу розглядати освітнє середовище як простір формування цінностей і смислів [3].

Попри значну кількість досліджень, недостатньо розкритим залишається питання освітнього середовища як ціннісного ресурсу підтримки студентів у контексті інклюзивної освіти. Зокрема, потребує подальшого дослідження взаємозв'язок між педагогічною взаємодією, психологічною безпекою та рівнем включеності студентів у освітній процес.

Метою статті є теоретичне обґрунтування освітнього середовища як ціннісного ресурсу підтримки та розвитку студентів у закладах вищої освіти в умовах сучасних викликів, а також визначення ролі педагогічної взаємодії як основного чинника формування інклюзивного освітнього середовища, що забезпечує доступність, участь і психологічну безпеку здобувачів освіти.

Вклад основного матеріалу. Освітнє середовище у сучасній педагогічній науці розглядають як складний багатовимірний феномен, що охоплює сукупність умов, факторів і взаємодій, які визначають характер освітнього процесу та впливають на розвиток особистості. Воно не зводиться до лише матеріально-технічних або організаційних параметрів, а охоплює

соціальні, психологічні та аксіологічні компоненти, що формують індивідуальний досвід студента у закладі вищої освіти [6, с. 140].

У цьому контексті освітнє середовище доцільно проектувати як цілісний простір, у межах якого відбувається не лише трансляція знань, а й становлення особистості, її ціннісних орієнтацій, соціальних навичок та життєвих смислів. Саме середовище визначає характер взаємодії між учасниками освітнього процесу, впливає на рівень залученості студентів до навчальної діяльності, їхню мотивацію та академічну успішність.

З позицій аксіологічного підходу освітнє середовище доцільно трактувати як простір актуалізації та формування цінностей, що визначають спрямованість освітнього процесу. Як засвідчують дослідження, система вищої освіти є вагомим чинником формування ціннісних орієнтацій особистості, які зумовлюють її поведінку, професійний вибір і соціальну активність [3, с. 67–68]. У цьому контексті освітнє середовище набуває статусу не лише освітнього, а й виховного ресурсу, що сприяє формуванню відповідального та соціально активного здобувача вищої освіти.

У межах інклюзивного підходу освітнє середовище розглядають як простір, що забезпечує доступність, участь і підтримку всіх здобувачів освіти. Інклюзія передбачає створення умов, за яких кожен студент має можливість реалізувати свій потенціал, брати участь у освітньому процесі та отримувати необхідну підтримку відповідно до індивідуальних потреб [1, с. 48].

Розвиваючи ці положення, у наукових працях наголошено, що інклюзивне освітнє середовище має ґрунтуватися на принципах рівності, поваги до різноманіття та прийняття кожного здобувача освіти [2, с. 26–27]. Це дає підстави розглядати інклюзію як системну характеристику освітнього середовища, що визначає його якість і гуманістичну спрямованість.

Освітнє середовище постає також як простір емоційного досвіду студентів, що значно впливає на їхнє психологічне благополуччя. В умовах сучасних соціокультурних викликів, які супроводжуються рівнем тривожності, невизначеності та емоційного навантаження, особливої ваги набуває здатність освітнього середовища виконувати підтримувальну функцію.

У цьому контексті важливого значення набуває забезпечення психологічної безпеки, що передбачає формування атмосфери довіри, взаємоповаги та підтримки. Як зазначено у дослідженнях, безпечне освітнє середовище сприяє зниженню рівня тривожності, розвитку впевненості у власних можливостях та підвищенню навчальної мотивації студентів [4, с. 117].

Освітнє середовище виконує також соціально-підтримувальну функцію, сприяючи адаптації студентів до нових умов навчання, формуванню відчуття належності до академічної спільноти та розвитку соціальних компетентностей. У цьому контексті воно постає як ресурс, що забезпечує інтеграцію студента в освітній простір і підтримує його особистісний розвиток [6, с. 142].

Варто наголосити, що ефективність освітнього середовища значною мірою детермінується рівнем залученості студентів до освітнього процесу. Активна участь у навчальній діяльності, взаємодія з викладачами та іншими здобувачами сприяють глибшому засвоєнню знань і формуванню професійних компетентностей.

Як засвідчують сучасні наукові дослідження, залученість студентів безпосередньо пов'язана з характером освітнього середовища, зокрема рівнем його відкритості, підтримки та гнучкості [8]. Саме ці параметри визначають ступінь готовності до активної включеності студента у навчальній взаємодії.

Важливим компонентом освітнього середовища закладу вищої освіти є педагогічна взаємодія, яка визначає характер взаємин між учасниками освітнього процесу та безпосередньо впливає на ефективність навчання, рівень залученості студентів і їхнє психологічне самопочуття.

Педагогічну взаємодію розглядають не лише як процес трансляції знань, а як складну систему міжособистісної комунікації, у межах якої відбувається обмін не лише інформацією, а й смислами, цінностями, установками та досвідом. Вона передбачає активну участь як викладача, так і студента та ґрунтується на принципах партнерства, взаємоповаги, відкритості та довіри.

У сучасних умовах розвитку вищої освіти педагогічна взаємодія набуває особливої значущості у контексті інклюзивного підходу. Це зумовлено необхідністю врахування індивідуальних особливостей здобувачів, створення умов для їхньої активної участі у освітньому процесі та забезпечення рівних можливостей для досягнення освітніх результатів. Інклюзивне освітнє середовище передбачає таку організацію взаємодії, за якої кожен студент має можливість бути почутим, зрозумілим і включеним у навчальну діяльність [3, с. 29–30].

Як зазначено у сучасних дослідженнях, ефективна педагогічна взаємодія має діалогічний характер, що передбачає відкритість до спілкування, готовність до співпраці та визнання студента як суб'єкта освітнього процесу [9, с. 58–59]. Діалогічність взаємодії сприяє формуванню атмосфери довіри, що, своєю чергою, позитивно впливає на мотивацію студентів, їхню активність і включеність у навчання.

У межах інклюзивного освітнього середовища педагогічна взаємодія виконує також підтримувальну функцію. Забезпечуючи створення умов, за яких студент відчуває себе прийнятим, має можливість вільно висловлювати власну думку, брати участь у освітньому процесі та отримувати необхідну допомогу. Такий підхід сприяє формуванню позитивного освітнього досвіду та підвищенню ефективності навчання.

Особливого значення педагогічна взаємодія набуває у забезпеченні психологічної безпеки освітнього середовища. Відчуття безпеки формується у процесі взаємодії, коли студент не боїться висловлювати свої думки, не відчуває загрози негативного оцінювання та відчуває підтримку з боку викладача. Як

засвідчують наукові дослідження, психологічно безпечне середовище є важливою умовою активної участі студентів у навчальному процесі [4, с. 116].

Водночас педагогічна взаємодія є важливим чинником подолання бар'єрів, що виникають у процесі навчання. У сучасних дослідженнях наголошено, що бар'єри у вищій освіті часто мають соціально-психологічний характер і зумовлені не лише з організаційними умовами, а й особливостями комунікації, ставленням до здобувачів та рівнем прийняття різноманіття [8]. Саме тому якість взаємодії значною мірою визначає рівень доступності освітнього середовища для різних категорій студентів.

Важливо також зазначити, що педагогічна взаємодія сприяє формуванню суб'єктності студента, тобто його здатності виступати активним учасником освітнього процесу, приймати рішення, нести відповідальність за результати навчання та здійснювати рефлексію власної діяльності. У цьому контексті взаємодія є не лише засобом організації навчання, а й умовою особистісного розвитку здобувачів освіти.

У межах інклюзивного освітнього середовища особливої ваги набуває індивідуалізація педагогічної взаємодії, яка передбачає врахування освітніх потреб, можливостей і попереднього досвіду кожного студента. Це дає змогу створити оптимальні умови для ефективного навчання та забезпечити однакові можливості для досягнення освітніх результатів.

Отже, педагогічна взаємодія є основним компонентом освітнього середовища закладу вищої освіти, який визначає його якість та інклюзивний характер. Саме через взаємодію реалізуються цінності підтримки, прийняття та співпраці, що забезпечують ефективне функціонування освітнього середовища та сприяють всебічному розвитку особистості студента.

Висновки. Завдяки теоретичному аналізу проблеми виявлено, що освітнє середовище закладу вищої освіти доцільно розглядати як складну багатовимірну систему, яка поєднує організаційні, соціальні, психологічні та ціннісні компоненти й визначає не лише умови здійснення освітнього процесу, а й характер розвитку особистості здобувача вищої освіти.

Обґрунтовано, що в умовах сучасних соціальних викликів освітнє середовище виконує не лише навчальну, а й підтримувальну функцію, забезпечуючи психологічну стабільність студентів, сприяючи їхній адаптації до освітнього процесу та формуванню відчуття належності до академічної спільноти. У цьому контексті воно постає важливим ресурсом подолання емоційного напруження, підвищення мотивації та забезпечення ефективності навчальної діяльності.

З'ясовано, що інклюзивний вимір освітнього середовища передбачає створення таких умов, які забезпечують доступність освіти, активну участь студентів у навчальному процесі та надання необхідної підтримки відповідно до їхніх індивідуальних освітніх потреб. Інклюзивне освітнє середовище закладу вищої освіти постає як система взаємопов'язаних елементів, що охоплює освітні

практики, взаємодію та ціннісні орієнтири, спрямовані на забезпечення однакових можливостей для всіх здобувачів освіти.

Доведено, що освітнє середовище доцільно розглядати як ціннісний ресурс, оскільки саме через нього реалізуються основні принципи сучасної інклюзивної освіти – повага до різноманіття, прийняття, рівність можливостей і підтримка кожного студента. У цьому аспекті воно є не лише умовою навчання, а й чинником формування ціннісних орієнтацій, соціальної відповідальності та готовності до конструктивної взаємодії.

Визначено, що одним із основних механізмів формування якісного інклюзивного освітнього середовища є педагогічна взаємодія, яка забезпечує реалізацію цінностей освітнього процесу, сприяє формуванню атмосфери середовища довіри, взаємоповаги та психологічної безпеки учасників освітнього процесу. Характер педагогічної взаємодії безпосередньо впливає на рівень залученості студентів до навчання, їхню мотивацію та академічну активність.

З'ясовано, що ефективна педагогічна взаємодія має діалогічний характер і ґрунтується на принципах партнерства, що відповідає сучасним підходам до студент-центрованого навчання. У межах інклюзивного освітнього середовища така взаємодія виконує також функцію подолання бар'єрів, пов'язаних із соціально-психологічними аспектами освітнього процесу, зокрема особливостями комунікації, ставлення та рівнем прийняття різноманіття.

Отже, освітнє середовище закладу вищої освіти в інклюзивному вимірі постає як цілісна система, що забезпечує цінності, педагогічну взаємодію та підтримувальні механізми, забезпечуючи умови для розвитку особистості студента, його самореалізації та інтеграції в академічну спільноту.

Перспективи подальших досліджень вбачають у розробленні практичних механізмів формування інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти, а також у створенні інструментів оцінювання його якості та ефективності.

1. *Гуренко О., Нестеренко М., Лопатіна Г.* Моделі інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. *Наука і освіта.* 2024. № 3. С. 45–51. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-3-1>

2. *Колупаєва А. А.* Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : Педагогічна думка, 2019. 304 с.

3. *Мурзіна О. А., Мирошниченко В. О., Каблуков А. О.* Формування ціннісних орієнтацій у системі вищої освіти. *Науковий вісник ДДУВС.* 2019. № 1. С. 67–72. URL: <https://er.dduvs.edu.ua/bitstream/123456789/3495/1/15.pdf>

4. *Назарчук О. М.* Створення безпечного освітнього простору у ЗВО: сучасні виклики сьогодення. 2024. С. 115–118. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/51752>

5. Софій Н. З., Таранченко О. М. Інклюзивне навчання: теорія і практика. Київ : Вид. група "А.С.К.", 2012. 336 с.

6. Шелудченко Л. С. та ін. Інклюзивне освітнє середовище у закладах вищої освіти. *Освіта дорослих*. 2024. Вип. 1 (25). С. 138–146. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.138-146](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.138-146)

7. CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2 [Electronic resource]. Wakefield, MA : CAST, 2018. URL: <https://udlguidelines.cast.org>

8. Filippou K., Acquah E. O., Bengs A. Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education*. 2025. Vol. 13. DOI: <https://doi.org/10.1002/rev3.70034>

9. Jardinez M. J., Natividad L. R. The Advantages and Challenges of Inclusive Education. *Shanlax International Journal of Education*. 2024. Vol. 12, No. 2. P. 55–62. DOI: <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>

References

1. Hurenko, O., Nesterenko, M. & Lopatina, H. (2024). Modeli inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [Models of inclusive education in higher education institutions]. *Nauka i osvita*, 3, 45–51 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-3-1>

2. Kolupaieva, A. A. (2019). *Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy* [Inclusive education: realities and prospects]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

3. Murzina, O. A., Myroshnychenko, V. O., & Kablukov, A. O. (2019). Formuvannia tsinnisnykh oriiantatsii u systemi vyshchoi osvity [Formation of value orientations in higher education system]. *Naukovyi visnyk DDUVS*, 1, 67–72 [in Ukrainian]. Retrieved from <https://er.dduvs.edu.ua/bitstream/123456789/3495/1/15.pdf>

4. Nazarchuk, O. M. (2024). Stvorennia bezpechnoho osvitnoho prostoru u ZVO: suchasni vyklyky sohodennia [Creation of a safe educational environment in higher education institutions: current challenges], 115–118 [in Ukrainian].

5. Sofii, N. Z., & Taranenko, O. M. (2012). *Inkliuzyvne navchannia: teoriia i praktyka* [Inclusive education: theory and practice]. Kyiv: Vyd. hrupa "A.S.K." [in Ukrainian].

6. Sheludchenko, L. S. et al. (2024). Inkliuzyvne osvitnie seredovyshche u zakladakh vyshchoi osvity [Inclusive educational environment in higher education institutions]. *Osvita doroslykh*, 1(25), 138–146 [in Ukrainian]. [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.138-146](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.138-146)

7. CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2 [Electronic resource]. Wakefield, MA: CAST [in English]. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>

8. Filippou, K., Acquah, E. O., & Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education*, 13. [in English]. <https://doi.org/10.1002/rev3.70034>

9. Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education. *Shanlax International Journal of Education*, 12, 2, 55–62 [in English]. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>

Стаття: надійшла до редколегії 27.04.2026

доопрацьована 06.05.2026

прийнята до друку 29.05.2026

THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A VALUE-BASED RESOURCE FOR SUPPORTING AND DEVELOPING PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS WITHIN AN INCLUSIVE DIMENSION

Olha Tarnopolska, Dmytro Hertsyuk

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

¹*ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-6832-6461>*

e-mail: olha.lytvynenko@lnu.edu.ua;

²*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6228-4625>*

e-mail: dmytro.hertsyuk@lnu.edu.ua

This article presents a comprehensive theoretical analysis of the educational environment as a value-based resource for supporting students in higher education institutions amid contemporary social transformations. The article justifies the relevance of considering it as a multidimensional phenomenon that integrates organizational, social, psychological, and axiological components and determines the quality of the educational process and the nature of students' personal development.

The inclusive dimension of the higher education institution's educational environment is explored as a system of conditions that ensures the accessibility of education, active student participation in the educational process, and the provision of necessary support in accordance with their individual educational needs. It is emphasized that an inclusive educational environment entails not only organizational changes but also a transformation of value orientations, the culture of interaction, and educational practices.

It is determined that the educational environment performs not only an educational but also a supportive function, ensuring students' psychological stability, reducing anxiety levels, and fostering a sense of security and belonging to the academic community. Attention is focused on psychological safety as a key characteristic of a high-quality educational environment.

The role of pedagogical interaction as a key system-forming component of the educational environment, which determines the nature of relationships among participants in the educational process and influences its effectiveness, has been substantiated. It has been

demonstrated that the dialogical, partnership-based nature of such interaction contributes to the development of trust and the enhancement of students' academic motivation. The significance of various forms of interaction ("teacher–student," "student–student," "student–educational environment") in ensuring the inclusivity of the educational process has been summarized.

It has been demonstrated that the educational environment, in an inclusive context, serves as a valuable resource that not only ensures access to education but also creates conditions for self-realization, social integration, and the individual development of higher education students.

Prospects for further research are linked to the development of practical mechanisms for creating an inclusive educational environment in higher education institutions and tools for assessing its quality.

Keywords: educational environment, inclusive education, higher education institution, students, pedagogical interaction, inclusive educational environment, psychological safety, educational process, value orientations, student support.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ”

Галина Подановська

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9874-7898>
e-mail: halyna.podanovska@lnu.edu.ua*

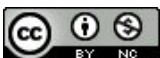
Розкрито теоретико-методичні засади формування екологічної компетентності учнів початкової школи в умовах сучасного освітнього процесу. Обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми в контексті глобальних екологічних викликів та необхідності виховання екологічно відповідальної особистості, здатної до свідомої взаємодії з довкіллям. Наголошено на головній ролі початкової освіти у становленні екологічної свідомості, ціннісних орієнтацій і поведінкових моделей особистості.

Узагальнено наукові підходи до визначення сутності понять “компетентність” і “екологічна компетентність”, уточнено їх змістове наповнення. Визначено, що екологічна компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка охоплює систему екологічних знань, умінь, ціннісних орієнтацій, мотивації та досвіду екологічно доцільної діяльності. Розкрито структуру екологічної компетентності як сукупність взаємопов’язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, емоційно-вольового, діяльнісно-практичного та рефлексивного.

Обґрунтовано потенціал інтегрованого курсу “Я досліджую світ” як ефективного дидактичного середовища формування екологічної компетентності учнів початкової школи. Інтеграція змісту різних освітніх галузей у поєднанні з діяльнісним і практикоорієнтованим підходами забезпечує цілісність екологічної освіти та сприяє формуванню здатності учнів застосовувати набуті знання в реальних життєвих ситуаціях.

Окреслено ефективні методи і форми організації освітнього процесу, зокрема використання дидактичних ігор, проблемних завдань, проєктної діяльності, моделювання соціально-моральних ситуацій, мультимедійних засобів, спостережень і дослідницької діяльності. Виявлено, що їх системне застосування сприяє розвитку екологічного мислення, формуванню відповідальної поведінки та набуттю практичного досвіду природоохоронної діяльності.

Зазначено, що формування екологічної компетентності є цілісним і поетапним процесом, який передбачає поступовий перехід від засвоєння знань до їх практичного застосування в різних життєвих ситуаціях.



Ключові слова: екологічна компетентність, початкова школа, інтегрований курс “Я досліджую світ”, екологічна освіта, діяльнісний підхід, екологічна свідомість, освітній процес.

Постановка проблеми. Сучасний стан екологічної ситуації в Україні та світі зумовлює необхідність переосмислення підходів до екологічної освіти підростаючого покоління. У цьому контексті особливого значення набуває формування в учнів уміння жити в гармонії з природою, усвідомлювати особисту відповідальність за збереження довкілля, а також розвиток екологічної свідомості та поведінки як важливих складових цілісного розвитку особистості. Відповідно до Закону України “Про освіту”, освіта має забезпечувати всебічний розвиток людини, формування відповідальних громадян, здатних до свідомого ставлення до довкілля та сталого розвитку суспільства [4].

Важливу роль у реалізації цього завдання відіграє початкова школа, оскільки саме в молодшому шкільному віці закладаються основи світогляду, поведінкових моделей і ціннісних орієнтацій дитини. Згідно з положеннями Державного стандарту початкової освіти, серед основних компетентностей, яких мають набути учні, визначено екологічну компетентність, що передбачає дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів з розумінням важливості збереження природи [3].

Згідно з Концепцією екологічної освіти в Україні, її основною метою є формування екологічної культури окремих осіб і суспільства загалом, вироблення навичок екологічно доцільної життєдіяльності, фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на ставленні людини до природи як універсальної, унікальної цінності [5]. Екологічна освіта, з одного боку, повинна бути самостійним елементом загальної системи освіти, з іншого – виконувати інтегративну роль у всій системі освіти.

На основі аналізу типових освітніх програм обґрунтовано необхідність наскрізної інтеграції екологічного змісту в курс “Я досліджую світ” [8]. Ідеї інтегрованого навчання, яке передбачає поєднання змісту з різних освітніх галузей і наскрізних ліній, також підтримано у сучасних концепціях розвитку початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць із проблеми формування екологічної компетентності здобувачів початкової освіти свідчить про ґрунтовний рівень її теоретичного опрацювання. Зокрема, у дослідженнях Т. Байбара, О. Пометун, О. Пруцакової, В. Рогози, Т. Коршевнюк розкрито концептуальні засади екологічної освіти, уточнено категоріальний апарат та окреслено різні підходи до розуміння сутності відповідального ставлення до природи – від споживацького до ціннісного, заснованого на морально-етичних орієнтирах.

Значний внесок у розвиток теорії і методики екологічного виховання школярів зробила Т. Байбара, яка обґрунтувала модель формування екологічних

уявлень у процесі вивчення природничої освітньої галузі в початковій школі. У її працях визначено комплекс ефективних педагогічних умов (організаційно-методичних і психолого-педагогічних), що забезпечують результативність формування екологічних знань та уявлень, а також доведено необхідність урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів у цьому процесі.

У дослідженнях А. Логінової, Н. Пустовіт, Г. Тарасенко обґрунтовано технологічні підходи до реалізації екологічної освіти як складника загальної системи освіти та водночас інтегративного компонента, що сприяє формуванню базових і предметних компетентностей. У працях Т. Засекіної, Л. Величко, А. Войтович, І. Андрусенко акцентовано увагу на необхідності посилення діяльнісного підходу в екологічній освіті, зокрема через упровадження практикоорієнтованих форм роботи, організацію проектної діяльності, розв'язання проблемних ситуацій, що потребують прояву відповідальної поведінки у взаємодії з довкіллям.

Особливої уваги в контексті досліджуваної проблеми набуває інтегрований курс “Я досліджую світ”, який створює широкі можливості для формування екологічної компетентності учнів початкової школи на засадах міжпредметної інтеграції, діяльнісного підходу та практичної спрямованості навчання. Водночас аналіз наукових джерел і педагогічної практики засвідчує, що питання цілісної реалізації потенціалу цього курсу щодо формування екологічної компетентності потребує подальшого наукового обґрунтування та методичного забезпечення.

Формулювання цілей статті. Проаналізувати теоретико-методичні підходи до формування екологічної компетентності учнів початкової школи та обґрунтувати ефективні шляхи її формування в освітньому процесі початкової школи, зокрема на уроках інтегрованого курсу “Я досліджую світ”.

Виклад основного матеріалу. У контексті дослідження формування екологічної компетентності учнів початкової школи доцільним є звернення до аналізу сутності базових понять “компетентність” та “екологічна компетентність”. У Законі “Про освіту” компетентність визначається як “динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність” [4].

У психолого-педагогічній літературі [6; 7; 9] поняття “компетентність” трактують неоднозначно та розглядають як інтегровану характеристику особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід і ціннісні орієнтації. Зокрема, на думку О. Федій, Я. Макаренко та Г. Мірошніченко, компетентність інтегрує внутрішні і зовнішні компоненти поведінки, відображаючи не лише знання про те, як діяти, а й про конкретні вміння застосувати ці знання у певній ситуації [9].

На думку І. Андрусенко, екологічна компетентність – це усвідомлення здобувачами початкової освіти основ екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, розуміючи важливість збереження природи для сталого розвитку суспільства [1, с. 15]. Екологічна компетентність поєднує в собі екологічну освіченість, знання, цінності, мотивацію до екологічно відповідальної діяльності та досвід практичних дій у різних ситуаціях, спрямованих на розв’язання екологічних проблем.

Федій О., Макаренко Я. та Мірошніченко Т. під екологічною компетентністю вбачають здатність учнів застосовувати екологічні знання та ефективно вирішувати екологічні проблеми у повсякденному житті [9, с. 217].

На думку Мороченець, “екологічна компетентність – це здатність розуміти складні екологічні процеси, впливи людини на природу, та приймати раціональні рішення щодо власної поведінки та стосунків з навколишнім середовищем. Вона містить знання, уміння та цінності, які сприяють сталому співіснуванню людини та навколишнього світу [7, с. 71]”. На нашу думку, екологічна компетентність учнів початкової школи є складовою їхньої життєвої компетентності й охоплює знання про природне середовище, природні ресурси, правила їх раціонального використання, а також емоційно-ціннісне ставлення до довкілля.

Аналіз сутності екологічної компетентності свідчить, що її формування ґрунтується не лише на засвоєнні теоретичних знань, а передусім на набутті особистісного досвіду екологічно доцільної діяльності. Важливим є розвиток в учнів початкової школи здатності не тільки адаптуватися до умов навколишнього середовища, а й активно впливати на нього, виявляючи ініціативу, креативність та відповідальність. У цьому контексті особливого значення набуває організація освітнього процесу, спрямованого на формування практичних умінь і навичок екологічної поведінки, що реалізується як в освітній діяльності, так і в повсякденному житті учнів.

Структура екологічної компетентності є складною та багатокомпонентною. У наукових дослідженнях [1; 6; 7] виокремлюють п’ять взаємопов’язаних компонентів:

- мотиваційно-ціннісний, що відображає систему мотивів, інтересів і ціннісних орієнтацій особистості щодо природи;
- когнітивний (гностичний), який охоплює сукупність екологічних знань;
- емоційно-вольовий, що характеризує емоційне ставлення до довкілля та здатність до саморегуляції поведінки;
- діяльнісно-практичний, пов’язаний із реалізацією екологічно доцільних дій і вчинків;
- рефлексивний, який передбачає здатність до самооцінювання власної діяльності та її наслідків для довкілля.

Важливим аспектом формування екологічної компетентності є врахування вікових особливостей пізнавального розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Саме цей період, як зазначає дослідниця А. Войтович, є особливо сприятливим до впливів соціального та природного середовища, тому його доцільно використовувати для закладання основ екологічної культури [2, с. 129].

У процесі навчання учні поступово переходять від емоційно-образного сприйняття довкілля до його усвідомленого аналізу та дослідження. Вони оволодівають уміннями спостерігати за природними явищами, здійснювати порівняльний аналіз об'єктів, виокремлювати їхні спільні та відмінні ознаки, а також встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Завдяки такій пізнавальній діяльності (аналізу, узагальненню, класифікації) формуються наукові поняття, що становлять основу екологічних знань і світогляду.

Відповідно до результатів досліджень О. Мороченець екологічна компетентність здобувачів початкової освіти формується поступово та може бути охарактеризована за рівнями. Початковий рівень (базового розуміння) передбачає засвоєння елементарних знань про природу та усвідомлення простих взаємозв'язків у довкіллі. Рівень свідомого ставлення до природи характеризується розумінням необхідності її збереження, здатністю розпізнавати елементарні екологічні проблеми та пояснювати їх. Рівень практичної взаємодії з природою проявляється в готовності учнів брати участь у природоохоронній діяльності та дотримуватися правил екологічно доцільної поведінки. Найвищий рівень – усвідомлення глобальних екологічних проблем – передбачає сформованість відповідального ставлення до довкілля та розуміння необхідності спільних дій для його збереження [7, с. 70].

З огляду на зазначене, особливої актуальності набуває питання формування екологічної компетентності саме в умовах початкової школи, де закладаються основи екологічної культури особистості. Значний потенціал для реалізації цього завдання має інтегрований курс “Я досліджую світ”, зміст якого спрямований на формування цілісного уявлення про взаємозв'язки в природі та суспільстві. Завдяки інтеграції знань із різних освітніх галузей, використанню діяльнісного підходу, організації дослідницької та практичної діяльності учнів створюються сприятливі умови для формування всіх компонентів екологічної компетентності та забезпечується поступовий перехід від засвоєння знань до їх практичного застосування. Зокрема, варто виділити ігрову діяльність, яка відповідає віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку та сприяє підвищенню мотивації до навчання. Використання дидактичних ігор дає змогу перетворити процес засвоєння знань на цікаву, емоційно насичену та змістовну діяльність.

З метою формування екологічної компетентності доцільно застосовувати різноманітні ігри екологічного змісту, зокрема: “Екологічний світлофор” (визначення правильної та неправильної поведінки в природі), “Знайди помилку” (аналіз і виправлення екологічно недоцільних дій), “Сортуємо разом” (класифікація відходів), “Хто чим корисний?” (усвідомлення ролі живих організмів у природі), “Екодетективи” (розв'язання проблемних ситуацій у

довкіллі). Такі ігри сприяють розвитку логічного мислення, формуванню вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та приймати екологічно обгрунтовані рішення.

Важливим засобом впливу на емоційно-ціннісну сферу учнів є використання соціально-моральних ситуацій і вправ. Вони сприяють розвитку емпатії, формуванню відповідального ставлення до природи та здатності оцінювати власні вчинки. Наприклад, учням можна запропонувати ситуації для обговорення: “Уяви себе річкою, яку забруднюють люди. Що ти відчуваєш?”, “Ти – пташка взимку, яка не може знайти їжу. Що тобі допоможе вижити?”, “Уяви, що ти квітка, яку зірвали – що ти відчуваєш?”.

Ефективним інструментом формування екологічної компетентності є також проектна діяльність, яка поєднує пізнавальну, дослідницьку та практичну активність учнів. У процесі реалізації проєктів діти вчаться працювати в команді, планувати діяльність, аналізувати результати та презентувати власні напрацювання. Доцільно використовувати такі проєкти, як “Екодім” (формування навичок ощадливого використання ресурсів у побуті), “Чисте подвір'я” (організація прибирання та благоустрою території), “Друге життя речей” (створення виробів із вторинної сировини), “Вода – джерело життя” (дослідження значення води та способів її збереження). Такі види діяльності сприяють формуванню практичних умінь екологічно відповідальної поведінки.

Результативним є використання проблемного навчання, яке передбачає створення педагогом проблемних ситуацій екологічного змісту, що потребують самостійного пошуку шляхів їх розв'язання. Наприклад, учням можна запропонувати завдання: “Чому зменшується кількість бджіл і як це впливає на життя людей?” або “Що відбудеться, якщо зникнуть ліси?”. Такі завдання стимулюють пізнавальну активність, формують уміння аналізувати, робити висновки та усвідомлювати взаємозв'язки в природі.

Важливу роль відіграє також використання мультимедійних засобів навчання, зокрема відеоматеріалів екологічного змісту. Вони допомагають візуалізувати складні природні процеси, підвищують інтерес до навчання, сприяють розвитку спостережливості та уяви. Доцільно використовувати короткі навчальні відео або фрагменти анімацій, присвячених проблемам забруднення довкілля, змін клімату, збереження тваринного та рослинного світу. Подальше обговорення побаченого сприяє розвитку критичного мислення та формуванню власної позиції щодо екологічних проблем.

Крім того, ефективними є такі методи, як екскурсії в природу, мінідослідження, спостереження за сезонними змінами, ведення “щоденника спостережень”, що дають учням можливість безпосередньо взаємодіяти з довкіллям. Це сприяє глибшому розумінню природних явищ і формує практичний досвід екологічно доцільної поведінки.

Висновки. Проблема формування екологічної компетентності учнів початкової школи набуває особливої значущості в умовах сучасних екологічних

викликів і потребує цілеспрямованого педагогічного впливу. Саме в молодшому шкільному віці відбувається становлення основ екологічного світогляду, що визначає подальше ставлення особистості до природи та власної поведінки в довкіллі.

Екологічна компетентність постає як багатокомпонентне утворення, що поєднує когнітивний, ціннісний і діяльнісний аспекти. Її сформованість проявляється не лише в обсязі знань про природу, а й у здатності учнів усвідомлювати взаємозв'язки в ній, оцінювати наслідки людської діяльності та здійснювати екологічно доцільні вчинки. У цьому контексті особливого значення набуває організація навчання, зорієнтована на активну пізнавальну діяльність і практичний досвід взаємодії з довкіллям.

Інтегрований курс “Я досліджую світ” створює сприятливі умови для реалізації зазначених завдань, оскільки забезпечує поєднання знань із різних освітніх галузей та орієнтує освітній процес на формування цілісного бачення світу. Його зміст і методичні можливості дають змогу органічно поєднувати теоретичне навчання з практичною діяльністю учнів, що є важливою умовою формування екологічної компетентності учнів початкової школи.

Практика свідчить, що ефективність цього процесу значно підвищується за умови використання різноманітних педагогічних технологій: ігрових методів, проєктної та дослідницької діяльності, проблемного навчання, спостережень у природі, а також створення ситуацій, що спонукають до морального вибору. Такі підходи сприяють розвитку екологічного мислення, формують емоційно-ціннісне ставлення до природи та закладають основи відповідальної поведінки.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що формування екологічної компетентності учнів початкової школи потребує системності, послідовності та інтеграції змісту освіти. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення та впровадження цифрових освітніх інструментів для формування екологічної компетентності здобувачів початкової освіти в умовах сучасного освітнього середовища початкової школи.

1. Андрусенко І. В. Формування екологічної грамотності молодших школярів в інтегрованому курсі “Я досліджую світ” : метод. рекомендації. Київ : Пед. думка, 2020. 75 с.

2. Войтович А. Ю. Практичні аспекти формування екологічної компетентності здобувачів початкової школи засобами проєктної діяльності. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2025. Вип. 42. С. 128–136.

3. Державний стандарт початкової освіти. Постанова КМУ № 87 від 21 лютого 2018 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12> (дата звернення: 05.09.2024).

4. Закон України “Про освіту” : від 05.09.2017, № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 23.09.24).

5. Концепція екологічної освіти України. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2002. № 7. С. 3–23.

6. *Молодиченко В. В., Сердюк А. М., Молодиченко Н. А.* Педагогічні умови формування екологічної компетентності учнів початкової школи. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 20. Т. 3. С. 11–16.

7. *Мороченець О.* Формування екологічної компетентності молодших школярів у процесі вивчення інтегрованого курсу “Я досліджую світ”. Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації. 2024. № 102. С. 69–72.

8. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи (Державний стандарт початкової освіти). Київ : ТД “Освіта-Центр+”, 2018. С. 92–121.

9. *Федій О., Макаренко Я., Мірошніченко Т.* Формування екологічної компетентності молодших школярів засобами екологічної стежки. Естетика і етика педагогічної дії. 2022. Вип. 26. С. 216–230.

References

1. Andrusenko, I. V. (2020). Formuvannia ekolohichnoi hramotnosti molodshykh shkoliariv v intehrovanomu kursi “Ya doslidzhuiv svit” : metod. rekomendatsii [Formation of environmental literacy of primary school students in the integrated course “I explore the world” : method. recommendations]. Kyiv: Ped. dumka [in Ukrainian].

2. Voitovych, A. Yu. (2025). Praktychni aspekty formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti zdobuvachiv pochatkovoiv shkoly zasobamy proiektnoiv diialnosti [Practical aspects of the formation of environmental competence of primary school students by means of project activities]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna*, 42, 128–136 [in Ukrainian].

3. Derzhavnyi standart pochatkovoiv osvity. Postanova KМУ № 87 vid 21 liutoho 2018 roku [State Standard of Primary Education]. (n.d.). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12> [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy “Pro osvitu”: vid 05.09.2017, № 2145-VIII [Law of Ukraine “On Education”]. (n.d.). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

5. Kontseptsiia ekolohichnoi osvity Ukrainy. (2002) [Concept of Environmental Education of Ukraine]. *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*, 7, 3–23 [in Ukrainian].

6. Molodychenko, V. V., Serdiuk, A. M., Molodychenko, N. A. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoiv

shkoly [Pedagogical conditions for the formation of environmental competence of primary school students]. *Innovatsiina pedahohika*, 20, 3, 11–16 [in Ukrainian].

7. Morochenets, O. (2024). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi vyvchennia intehrovanooho kursu “Ya doslidzhuui svit” [Formation of environmental competence of junior schoolchildren in the process of studying the integrated course “I explore the world”]. *Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii*, 102, 69–72 [in Ukrainian].

8. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи (Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity). (2018) [Typical educational programs for general secondary education institutions: grades 1–2]. Kyiv : TD “Osvita-Tsentr+”, 92–121 [in Ukrainian].

9. Fedii, O., Makarenko, Ya., Miroshnichenko, T. (2022). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy ekolohichnoi stezhky [Formation of environmental competence of junior schoolchildren by means of an ecological trail]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*, 26, 216–230 [in Ukrainian].

Стаття: надійшла до редколегії 13.04.2026

доопрацьована 24.04.2026

прийнята до друку 29.05.2026

FORMING THE ECOLOGICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE LESSONS OF THE INTEGRATED COURSE “I EXPLORE THE WORLD”

Halyna Podanovska

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9874-7898>
e-mail: halyna.podanovska@lnu.edu.ua*

This article explores the theoretical and methodological foundations for developing environmental competence among elementary school students within the context of the modern educational process. It justifies the relevance of the issue under study in light of global environmental challenges and the need to foster environmentally responsible individuals capable of consciously interacting with the environment. The leading role of primary education in the formation of environmental awareness, value orientations, and behavioral models of the individual is emphasized.

The work summarizes scientific approaches to defining the essence of the concepts of “competence” and “environmental competence” and clarifies their content. It is determined that environmental competence is an integrative characteristic of the individual, encompassing a system of environmental knowledge, skills, value orientations, motivation, and experience in environmentally sound activities. The structure of environmental competence is revealed as a

set of interrelated components: motivational-value, cognitive, emotional-volitional, activity-practical, and reflective.

The potential of the integrated course “I Explore the World” as an effective educational environment for developing environmental literacy among elementary school students has been substantiated. The integration of content from various educational disciplines, combined with activity-based and practice-oriented approaches, ensures the integrity of environmental education and fosters students’ ability to apply acquired knowledge in real-life situations.

Effective methods and forms of organizing the educational process are outlined, including the use of educational games, problem-based tasks, project-based activities, modeling of social and moral situations, multimedia resources, observations, and research activities. It is emphasized that their systematic application contributes to the development of ecological thinking, the formation of responsible behavior, and the acquisition of practical experience in environmental protection activities.

It is noted that the development of environmental competence is a holistic and phased process that involves a gradual transition from the acquisition of knowledge to its practical application in various real-life situations.

Keywords: environmental competence, elementary school, integrated course “I Explore the World,” environmental education, activity-based approach, environmental awareness, educational process.

НАСТУПНІСТЬ МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Наталія Вінарчук¹, Олександра Шаран², Марія-Тереза Шоловій³

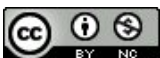
*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005*

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7418-236X>
e-mail: nataliia.vinarchuk@lnu.edu.ua;

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3198-8026>
e-mail: oleksandra.sharan@lnu.edu.ua;

³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2650-3090>
e-mail: mariya-tereza.sholoviy@lnu.edu.ua

Актуалізовано проблему забезпечення наступності математичного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах цифровізації освіти. Наголошено, що період переходу від дошкільної до початкової освіти є визначальним для формування основ логічного мислення, елементарної математичної компетентності, пізнавальної активності та готовності дитини до систематичного навчання. На основі аналізу джерел уточнено сутність математичного розвитку як процесу якісних змін у пізнавальній діяльності дитини, що відбуваються внаслідок математичної підготовки та розвитку логічних операцій. Розкрито значення наступності як системного взаємозв'язку між попереднім досвідом дитини та подальшим ускладненням змісту математичної освіти в початковій школі. Обґрунтовано, що цифрове освітнє середовище за умови педагогічно доцільного використання розширює можливості математичного розвитку дітей завдяки візуалізації абстрактних понять, поєднанню навчальної, ігрової та пізнавальної діяльності, індивідуалізації темпу й рівня складності завдань, оперативному зворотному зв'язку та підтримці мотивації. Схарактеризовано найбільш доцільні цифрові ресурси для періоду переходу до школи: освітні платформи, застосунки, ігрові сервіси. Визначено основні педагогічні умови використання цифрових ресурсів: змістова наступність між дошкільною та початковою освітою, вікова та санітарно-безпечна доцільність цифрових засобів, поєднання цифрової, ігрової та предметно-практичної діяльності, поступове ускладнення завдань, індивідуалізація навчання, цифрово-методична компетентність педагога та узгоджена взаємодія вихователів, учителів і батьків. Зроблено висновок, що цифрове освітнє середовище може бути ефективним інструментом безперервного математичного розвитку дитини за умови його цілісного, системного й методично виваженого використання.



Ключові слова: наступність, математичний розвиток, діти дошкільного та молодшого шкільного віку, цифрове освітнє середовище, дошкільна освіта, початкова освіта.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним упровадженням цифрових технологій в освітній процес, що зумовлює необхідність переосмислення змісту, форм і методів навчання дітей на різних освітніх рівнях. Особливої актуальності набуває проблема забезпечення наступності між дошкільною та початковою підготовкою, оскільки саме цей період є визначальним для формування основ пізнавальної діяльності, логічного мислення та елементарної математичної компетентності дитини. У контексті цифровізації важливим є не лише використання сучасних технологічних засобів, а й створення цілісного цифрового освітнього середовища, здатного забезпечити послідовність, системність і безперервність математичного розвитку.

Математичний розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є складним і багатокомпонентним процесом, що охоплює формування уявлень про число, величину, форму, простір, час, розвиток умінь порівнювати, класифікувати, узагальнювати, встановлювати закономірності та розв'язувати прості математичні задачі. У дошкільному віці закладаються передумови формування математичного поняття, які в початковій школі набувають подальшого розвитку, ускладнюються та трансформуються в систему початкових математичних знань, умінь і навичок. Саме тому наступність між цими освітніми рівнями є важливою умовою успішного навчання дитини та її гармонійного інтелектуального розвитку. Саме на забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою, як на важливу мету, націлює Базовий компонент дошкільної освіти [10]. Актуальність дослідження посилюється вимогами Державного стандарту початкової освіти [11], який орієнтує освітній процес на послідовність і системність у навчанні.

Цифрове освітнє середовище відкриває нові можливості для забезпечення наступності. Водночас ефективність використання цифрових засобів значною мірою залежить від їх педагогічної доцільності, відповідності віковим особливостям дітей, а також від узгодженості змісту математичної підготовки на етапах дошкільної та початкової освіти.

Актуальність проблеми наступності математичного розвитку дітей у цифровому освітньому середовищі посилюється потребою у визначенні педагогічних умов, за яких цифрові технології не лише доповнюють традиційні засоби навчання, а й стають ефективним інструментом забезпечення безперервності математичного розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання наступності між окремими етапами освіти є одним із важливих у процесі формування компетентностей, необхідних сучасній молодій людині. Наступність у математичному розвитку між різними етапами навчання та, зокрема, між початковою та дошкільною освітою, досліджували багато вітчизняних педагогів.

Зокрема, С. Матвієнко, І. Підлипняк [7; 9] описують особливості освітньо-виховного процесу задля ефективного логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку. В. Ляпунова, Л. Добровольська, С. Жейнова, С. Городнича [6] досліджують сутність та потребу математичного розвитку особистості на етапі дошкільного дитинства. Автори О. Вільхова, Ю. Павленко [3] окреслили коло проблем на етапі переходу вихованців закладу дошкільної освіти (ЗДО) до системи початкової освіти, що стосуються особливостей предметного змісту математичної підготовки дошкільників, а також організаційні питання їхньої діяльності. Н. Сірант [14] аналізує чинники готовності дітей до навчання в початковій школі, наголошуючи на важливості сформованих інтелектуальних умінь та морально-вольових якостей у дошкільному віці. О. Онопрієнко [8] описує математичну компетентність дошкільників як основу успішного навчання в початковій школі. Синхронізацією компетентностей дошкільної та початкової освіти займається О. Яструб [17]. К. Щербакова та М. Комісарик [16] пропонують методики оцінювання якості математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Проблематику організації цифрового освітнього середовища досліджує С. Васильєва [2], яка визначає його як систему інформаційної взаємодії дорослого й дитини в умовах цифровізації. Д. Єфімов, А. Гончаренко, Н. Дятленко [5] описують використання інформаційних технологій у формуванні базових компетентностей у дошкільній освіті України. О. Гевко [4] досліджує можливості комп'ютерних технологій у роботі ЗДО.

Проте в сукупності проблема не була предметом окремих досліджень.

Мета статті – аналіз особливостей забезпечення наступності математичного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в цифровому освітньому середовищі та визначення педагогічних умов ефективного використання цифрових технологій у цьому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Орієнтація сучасної освіти на компетентнісний підхід та реалізацію концепції Нової української школи визначає необхідність забезпечення безперервності й наступності між усіма рівнями освіти. Особливо актуальним є дослідження наступності між дошкільною та початковою освітою у сфері математики, оскільки саме математичний розвиток у цей період закладає основу логічного мислення, аналітичних здібностей, уміння порівнювати, класифікувати, узагальнювати та розв'язувати різноманітні практичні й навчальні завдання.

Існують різні визначення поняття “математичний розвиток”. У цьому дослідженні послуговуватимемося таким формулюванням. Під математичним розвитком розуміємо процес якісних зрушень і змін у пізнавальній діяльності дитячої особистості, які відбуваються завдяки математичній підготовці й пов'язаних з нею логічним операціям (за О. Брежневою [1, с. 25]).

Автори публікацій зазначають, що структурно математичний розвиток дошкільника складається з таких компонентів: когнітивного, емоційно-

ціннісного й операційного. Когнітивний (або знанневий) складник визначається якістю й кількістю математичних знань, глибиною, повнотою розуміння дитиною математичного матеріалу. Емоційно-ціннісний компонент визначає наявність мотивів вибору діяльності дитиною, емоційної реакції на математичні завдання, місце математичного матеріалу в уподобаннях дітей. Операційний компонент характеризується розвитком практичних операцій і пошукових дій, ступенем володіння математичною термінологією [2; 6]. Для ефективного математичного розвитку за переходу до закладу початкової освіти варто актуалізувати у дитини математичні знання та вміння виконувати математичні операції відповідно до чинної програми розвитку дошкільника, розуміння й правильного оперування математичною термінологією та підтримувати інтерес дитини до різного типу математичних задач.

Наступність у процесі навчання дослідники розглядають як системний взаємозв'язок між уже засвоєним матеріалом і подальшим розвитком компетентностей здобувачів освіти. Вона передбачає поступове розширення та вдосконалення змісту знань, а також опанування їх на якісно новому рівні. Наступність забезпечує узгодженість у розв'язанні пізнавальних, виховних і розвивальних завдань, оскільки кожний попередній етап освіти орієнтований на вимоги наступного [3; 7; 8; 17].

Ефективність навчання в закладі початкової освіти залежить не лише від обсягу попередньо засвоєних знань, а й від рівня розвитку інтелектуальних умінь і загальних розумових здібностей. Ступінь сформованості пізнавальних інтересів і активності дошкільника безпосередньо впливає на якість опанування навчального матеріалу в початкових класах. У закладі дошкільної освіти, крім виконання програмових вимог щодо сформованості знань і умінь, важливим є розвиток у дитини вміння здійснювати порівняння, логічно міркувати, пояснювати отримані результати, формулювати та перевіряти припущення, проводити спостереження, виконувати елементи дослідження, узагальнювати інформацію та робити обґрунтовані висновки. Варто збагатити дидактичний матеріал завданнями логічного характеру, завданнями на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, відповідностей, знаходження закономірностей тощо. Колективний характер мисленнєвої діяльності сприятиме інтелектуальному розвитку дітей, оскільки міркування однієї дитини стимулює пізнавальні процеси інших.

Початкова освіта передбачає поступове підвищення вимог до рівня інтелектуального, зокрема математичного розвитку дитини. Як показує практика, досить складними для першокласників є теми, пов'язані із задачами. Вважаємо, що зміст підготовки дошкільників у час переходу до початкових класів варто підсилити розв'язуванням простих задач різних видів. Задачі варто пропонувати, беручи до уваги практичні ситуації у формі задач-драматизацій, задач-ілюстрацій, сюжетних ігор з математичним змістом тощо. «Діти під час розв'язання математичних задач мають можливість застосовувати свої знання з

математичних понять та інтегрувати математичні знання в практичні ситуації” [18]. Отже, укріплюються зв’язки між математичними поняттями та реальним життєвим досвідом, формується математична компетентність, що є однією з основних умов забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою.

Важливу роль у математичному розвитку дітей відіграють ігрові методи, які сприяють формуванню пізнавального інтересу, активізації мислення та засвоєнню елементарних математичних уявлень. Вітчизняні та зарубіжні учені наголошують на збагаченні предметно-ігрового середовища сенсорно-пізнавального простору (ефективні розвивальні ігри, навчально-ігрові посібники та матеріали) і позитивній взаємодії між дорослими й дітьми як важливій умові математичного розвитку (О. Брежнева, С. Ладивір, С. Матвієнко, М. Машовець, Н. Chen, L. Disney, L. Li та ін.).

Гра є природним і ефективним засобом математичного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Водночас у сучасному освітньому просторі її розвивальний потенціал суттєво розширюється завдяки використанню цифрового освітнього середовища.

Згідно з Положенням про дистанційну форму здобуття дошкільної освіти, цифрове освітнє середовище – це сукупність умов розвитку, виховання та навчання вихованців, підтримки батьків в організації освітнього середовища, що забезпечуються за допомогою сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій [13]. Цифрове середовище також розглядають як сукупність цифрових контентів в інформаційних системах, необхідних для задоволення інформаційних потреб дітей і дорослих. Цифрове освітнє середовище для вихователів і батьків – це система інформаційної взаємодії дорослого й дитини, спрямована на розвиток особистості з урахуванням вікових і психофізіологічних особливостей [2].

Як показує практика, у період переходу до шкільного навчання варто застосовувати цифрові ігрові навчальні ресурси. Це можуть бути:

- навчальні платформи, наприклад, “Дошкілля України: освіта і піклування”, “Нумо”, призначені для роботи в дитячих садках та групах, а також для батьків, які хочуть займатися з дитиною вдома;
- цифрові освітні застосунки, зокрема застосунки для навчання математики “Math Kids”, “Вивчаю – не чекаю”, які можна використовувати на різних цифрових пристроях;
- онлайн-сервіси для створення та використання інтерактивних навчальних вправ, призначені для підтримки освітнього процесу, наприклад, LearningApps.org, який дає педагогам можливість розробляти мультимедійні завдання з математики (тести, пазли, відповідності, класифікації тощо) за готовими шаблонами;

- ігрові платформи, наприклад, сервіс “Kahoot!” для проведення гейміфікованих вікторин з дітьми; математична онлайн-розмальовка “Dino Math”, у якій діти, обчислюючи приклади, розфарбовують динозаврів;
- сервіси доповненої реальності, наприклад, “PhET”, у якому, працюючи із симуляціями, діти досліджують різні математичні властивості тощо.

Як показує практика, використання цифрових засобів у навчанні елементів математики має чимало суттєвих переваг.

Оскільки у дітей 5–7 років переважає ще мимовільна увага, інтерактивні цифрові завдання природно утримують інтерес і зменшують потребу у значних вольових зусиллях порівняно з традиційними паперовими вправами. Доцільне та дозоване впровадження ІКТ сприяє зосередженню учнів, підтримує їхню мотивацію та водночас слугує засобом розвитку довільної діяльності й навчальної саморегуляції [15, с. 163]. Ігрові елементи, анімація, сюжетність, миттєва реакція програми роблять математичні завдання емоційно привабливішими.

Цифрові ресурси допомагають зробити доступнішими число, лічбу, форму, просторові відношення, прості арифметичні дії, тобто те, що для дитини 5–7 років ще потребує наочної опори. Велика частина цифрових продуктів придатна і для старших дошкільників, і для молодших школярів, а отже, може забезпечувати єдність візуальних образів, типів завдань і способів дії під час переходу до школи. Це дає підстави розглядати цифрове освітнє середовище як засіб підтримки наступності, а не лише як окремий інструмент навчання.

Для дошкільників і молодших школярів особливо цінно, що цифрові засоби допомагають зберегти ігрову форму роботи, водночас спрямовуючи її на засвоєння математичного змісту. Це добре узгоджується з Базовим компонентом дошкільної освіти, де цифрові технології пов’язані з розв’язанням освітніх та ігрових завдань [10].

Однією з важливих переваг впровадження цифрових ресурсів задля безперервного математичного розвитку на межі двох рівнів освіти є те, що частина цифрових платформ може адаптувати рівень складності до можливостей дитини, дає змогу варіювати темп, обсяг і тип завдань, а також краще враховувати індивідуальні освітні потреби.

Використання інтерактивних програм дає можливість навчати дітей лічби, порівнянню чисел, розумінню геометричних форм і просторових відношень. На відміну від багатьох традиційних вправ, цифрові ресурси часто одразу показують правильність виконання, допомагають швидко виправляти помилки, а інколи ще й ведуть відповідну статистику. Отже, у дитини формуються навички самоперевірки і поступового усвідомлення правильного способу дій, а також така функція є важливою у контексті своєчасної педагогічної підтримки та, за потреби, корекції математичного розвитку.

Виділимо основні педагогічні умови використання цифрових ресурсів як засобу забезпечення наступності математичного розвитку дітей 5–7 років:

1) змістова наступність між дошкільною та початковою освітою. Цифрові ресурси мають підтримувати ті самі змістові математичні лінії – число, величину, форму, просторово-часові відношення – однак на дещо вищому рівні складності в 1–2 класах;

2) вікова, психо-фізіологічна і санітарно-безпечна доцільність цифрових ресурсів. Для дошкільників і молодших школярів цифрові інструменти потрібно добирати з урахуванням вікових особливостей сприймання, розвитку уваги, зору, постави, а також норм екранного часу й принципів цифрової гігієни;

3) поєднання цифрової, ігрової та предметно-практичної діяльності. Цифрові ресурси не повинні витіснити маніпуляції з реальними предметами, моделювання, конструювання, дидактичну гру; їхня функція – підсилувати наочність, мотивацію та перехід від гри до навчання;

4) поступове ускладнення й педагогічно вивірена структура цифрових завдань. Цифрові ресурси мають подавати матеріал логічно, від простішого до складнішого, без різкого розриву між дошкільням і школою, не нав'язуючи однаковий темп роботи всім дітям;

5) індивідуалізація та диференціація навчання. Цифрові ресурси повинні давати змогу змінювати рівень складності, темп, тип підказок, повторюваність вправ і формат зворотного зв'язку;

6) цифрово-методична компетентність педагога. Ефективність цифрових ресурсів залежить не тільки від самих платформ чи застосунків, а й від того, чи вміє педагог використовувати їх для розв'язання навчальних завдань, розуміє їхні можливості та обмеження, уміє поєднувати цифрову діяльність із традиційними методами. Підтримуємо думку сучасних вчених Єфімова Д., Гончаренко А., Дятленко Н., що “лише за умови належної цифрової обізнаності вихователів можна досягти системного, а не епізодичного використання інформаційних технологій у процесі формування базових компетентностей дітей” [5, с. 15];

7) узгоджена взаємодія всіх учасників освітнього процесу – вихователів, учителів, батьків. Для наступності математичного розвитку важливо, щоб цифрові ресурси не використовували фрагментарно: потрібні спільні підходи до добору програм, правил користування, рівня складності завдань, способів підтримки дитини вдома і в закладі освіти.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що наступність математичного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є важливою умовою забезпечення безперервності освітнього процесу на межі двох рівнів освітньої системи – дошкільної та початкової. Математичний розвиток дітей 5–7 років доцільно розглядати як багатокомпонентний процес, що охоплює формування елементарних математичних уявлень, розвиток логічних операцій, інтересу до математичної діяльності та готовності до подальшого опанування математичного змісту в закладі початкової освіти. Установлено, що цифрове освітнє середовище має значний дидактичний потенціал, оскільки уможливує

візуалізацію абстрактного математичного змісту, поєднання ігрової, пізнавальної та навчальної діяльності, індивідуалізацію темпу й способів виконання завдань, оперативний зворотний зв'язок і підтримку мотивації до навчання. Обґрунтовано, що за умови методично виваженого використання цифрові ресурси сприяють плавному переходу від дошкільних форм роботи до більш структурованої навчальної діяльності на наступному етапі.

Визначено, що ефективність використання цифрових ресурсів як засобу забезпечення наступності математичного розвитку дітей залежить від сукупності педагогічних умов, а саме: змістової наступності між дошкільною та початковою освітою; вікової, психофізіологічної та санітарно безпечної доцільності цифрових засобів; поєднання цифрової, ігрової та предметно-практичної діяльності; поступового ускладнення змісту й структури завдань; індивідуалізації та диференціації навчання; належної цифрово-методичної компетентності педагога; узгодженої взаємодії вихователів, учителів і батьків. Саме за таких умов цифрове освітнє середовище набуває ознак цілісної педагогічної системи, здатної забезпечити послідовність, системність і безперервність математичного розвитку дитини.

Отже, забезпечення наступності математичного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в цифровому освітньому середовищі потрібно розглядати як важливий напрям модернізації сучасної освіти. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні структурно-функціональної моделі безперервного математичного розвитку дітей 5–7 років та її експериментальній перевірці в умовах дошкільної та початкової освіти.

1. *Брежнєва О. Г.* Теорія і практика математичного розвитку дітей 3–6 років у системи дошкільної освіти : автореф. дис. ... докт. пед наук : 13.00.08. 2019. 42 с.

2. *Васильєва С.* Організаційно-педагогічні умови залучення батьків до використання дидактичних можливостей цифрового середовища в освіті дітей раннього та дошкільного віку : метод. посібник / за наук. ред. С. А. Васильєвої. Івано-Франківськ : НАІР, 2024. 88 с.

3. *Вільхова О., Павленко Ю.* Проблема наступності у змісті навчання математики між ЗДО і початковою школою. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2023. № (5). С. 3–9. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.5.1>

4. *Гевко О. І.* Комп'ютерні технології у роботі з дітьми дошкільного віку. Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності “Дошкільна освіта”. Дрогобич : Вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2021. 263 с. URL: <http://www.ir.dspu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4348>

5. *Єфімов Д., Гончаренко А., Дятленко Н.* Використання інформаційних технологій у формуванні базових компетентностей у дошкільній освіті України.

Педагогічна академія: наукові записки. 2025. № 18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15333984>

6. *Ляпунова В. А., Добровольська Л. П., Жейнова С. С., Городнича С. В.* Сутність та потреба математичного розвитку особистості на етапі дошкільного дитинства. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 26. С. 185–190. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/26.37>

7. *Матвієнко С. І.* Гра як засіб забезпечення наступності у формуванні логіко-математичної компетентності старших дошкільників і першого класу НУШ. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. 2023. № 1. С. 54–62. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-1-54-62>

8. *Онопрієнко О.* Математична компетентність дошкільників як основа успішного навчання в початковій школі. URL: [Тези_наступність.pdf](#)

9. *Підлипняк І. Ю.* Логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку: особливості освітньо-виховного процесу. Науковий вісник Ужгородського університету. 2017. Вип. 2 (41). С. 194–197. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7472/1/LOHIKO-MATEMATYChNYI_ROZVYTOK_DITEI_DOSHKILNOHO_VIKU_OSOLYVO STI_OSUITNO-VYKhOVNOHO_PROTsESU.pdf

10. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0033729-21>.

11. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF>.

12. Про затвердження Змін до Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти від 17.11.2025 року № 1757. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/z1682-25#n2>.

13. Про затвердження Положення про дистанційну форму здобуття дошкільної освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0996-25#Text>.

14. *Сірант Н.* Наступність математичного розвитку дітей у діяльності закладу дошкільної та початкової освіти. Грааль науки. 2022. № 23. С. 405–406. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.23.12.2022.69>

15. *Скворцова С., Онопрієнко О., Бріцкан Т.* Особливості навчання математики в початковій школі дітей цифрового покоління. Проблеми сучасного підручника. 2020. Вип. 25. С. 160–181. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-160-181>

16. *Щербакова К., Комісарик М.* Вивчення якості математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Наукові записки БДПУ. Вип. 2. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 183–192. DOI: [10.31494/2412-9208-2020-1-2-183-192](https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-2-183-192)

17. *Яструб О. О.* Синхронізація компетентностей дошкільної та початкової освіти як вимога сьогодення. Науковий вісник Ужгородського

університету. 2021. Вип. 1 (48). С. 473–477. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.473-476

18. Chen H., Disney L., Li L. Studying children's motives in mathematical problem-solving during transition from kindergarten to school: A Conceptual PlayWorld approach. 2024. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656124000588>

References

1. Brezhnieva, O. H. (2019). Teoriia i praktyka matematychnoho rozvytku ditej 3–6 rokiv u systemy doshkil'noi osvity [Theory and practice of mathematical development of children aged 3–6 in the preschool education system] : avtoref. dys. ... dokt. ped nauk : 13.00.08 [in Ukrainian].

2. Vasyli'eva, S. (2024). Orhanizatsijno-pedahohichni umovy zaluchennia bat'kiv do vykorystannia dydaktychnykh mozhlyvostej tsyfrovoho seredovyscha v osviti ditej rann'oho ta doshkil'noho viku [Organizational and pedagogical conditions for involving parents in using the didactic capabilities of the digital environment in the education of early and preschool children] : metod. posibnyk. Ivano-Frankivs'k : NAYR [in Ukrainian].

3. Vil'khova, O., Pavlenko, Yu. (2023). Problema nastupnosti u zmisti navchannia matematyky mizh ZDO i pochatkovoju shkoloju [The problem of continuity in the content of mathematics teaching between secondary education and primary school]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 3–9. <https://doi.org/10.32782/apv/2023.5.1> [in Ukrainian].

4. Hevko, O. I. (2021). Komp'uterni tekhnolohii u roboti z dit'my doshkil'noho viku [Computer technologies in working with preschool children]. Navchal'no-metodychnyj posibnyk dlia studentiv spetsial'nosti "Doshkil'na osvita". Drohobych : Vyd. viddil DDPU im. Ivana Franka. Retrieved from <http://www.ir.dspu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4348> [in Ukrainian].

5. Yefimov, D., Honcharenko, A., Diatlenko, N. (2025). Vykorystannia informatsijnykh tekhnolohij u formuvanni bazovykh kompetentnostej u doshkil'nij osviti Ukrainy [The use of information technologies in the formation of basic competencies in preschool education in Ukraine]. *Pedahohichna akademiia: naukovy zapysky*, 18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15333984> [in Ukrainian].

6. Liapunova, V. A., Dobovol's'ka, L. P., Zhejnova, S. S., Horodnycha, S. V. (2020). Sutnist' ta potreba matematychnoho rozvytku osobystosti na etapi doshkil'noho dytynstva [The essence and need for mathematical personality development at the stage of preschool childhood]. *Innovatsijna pedahohika*, 26, 185–190. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/26.37> [in Ukrainian].

7. Matviienko, S. I. (2023). Hra iak zasib zabezpechennia nastupnosti u formuvanni lohiko-matematychnoi kompetentnosti starshykh doshkil'nykiv i pershoho klasu NUSh [Game as a means of ensuring continuity in the formation of logical-

mathematical competence of older preschoolers and the first grade of the New Ukrainian School]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia*, 1, 54–62. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-1-54-62> [in Ukrainian].

8. Onopriienko, O. Matematychna kompetentnist' doshkil'nykiv iak osnova uspishnoho navchannia v pochatkovij shkoli [Mathematical competence of preschoolers as the basis for successful learning in primary school]. Retrieved from [Тези_наступність.pdf](#) [in Ukrainian].

9. Pidlypniak, I. Yu. (2017). Lohiko-matematychnyj rozvytok ditej doshkil'noho viku: osoblyvosti osvith'o-vykhovnoho protsesu [Logical and mathematical development of preschool children: features of the educational process]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu*, 2 (41), 194–197. Retrieved from https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7472/1/LOHIKO-MATEMATYCHNYI_ROZVYTOK_DITEI_DOSHKILNOHO_VIKU_OSOBLYVOSTI_OSVITNO-VYKHOVNOHO_PROTSESU.pdf [in Ukrainian].

10. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkil'noi osvity (Derzhavnoho standartu doshkil'noi osvity) [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education)]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021 № 33. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0033729-21> [in Ukrainian].

11. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoї osvity [On approval of the State Standard of Primary Education] : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.02.2018 № 87. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF> [in Ukrainian].

12. Pro zatverdzhennia Zmin do Sanitarnoho rehlamentu dlia zakladiv zahal'noi seredn'oi osvity [On approval of Amendments to the Sanitary Regulations for general secondary education institutions] vid 17.11.2025 roku № 1757. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/z1682-25#n2> [in Ukrainian].

13. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsijnu formu zdobuttia doshkil'noi osvity [On approval of the Regulation on the distance form of obtaining preschool education]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0996-25#Text> [in Ukrainian].

14. Sirant, N. (2022). Nastupnist' matematychnoho rozvytku ditej u diial'nosti zakladu doshkil'noi ta pochatkovoї osvity [Continuity of children's mathematical development in the activities of preschool and primary education institutions]. *Hraal' nauky*, 23, 405–406. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.23.12.2022.69> [in Ukrainian].

15. Skvortsova, S., Onopriienko, O., Britskan, T. (2020). Osoblyvosti navchannia matematyky v pochatkovij shkoli ditej tsyfrovoho pokolinnia [Peculiarities of teaching mathematics in primary school to children of the digital generation]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 25, 160–181. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-160-181> [in Ukrainian].

16. Scherbakova, K., Komisaryk, M. (2020). Vyvchennia iakosti matematychnohorozvytku ditej starshoho doshkil'noho viku [Studying the quality of mathematical development of older preschool children]. *Naukovi zapysky BDPU*, 2. Berdians'k : BDPU. 10.31494/2412-9208-2020-1-2-183-192 [in Ukrainian].

17. Yastrub, O. O. (2021). Synkhronizatsiia kompetentnostej doshkil'noi ta pochatkovoї osvity iak vymoha s'ohodennia [Synchronization of preschool and primary education competencies as a modern requirement]. *Naukovyj visnyk Uzhhorods'koho universytetu*, 1 (48), 473–477. 10.24144/2524-0609.2021.48.473–476 [in Ukrainian].

18. Chen, H., Disney, L., Li, L. (2024). Studying children's motives in mathematical problem-solving during transition from kindergarten to school: A Conceptual PlayWorld approach. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656124000588> [in English].

*Стаття: надійшла до редколегії 13.04.2026
доопрацьована 24.04.2026
прийнята до друку 29.05.2026*

CONTINUITY OF MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Nataliia Vinarchuk¹, Oleksandra Sharan², Mariia-Tereza Sholovii³

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

¹*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7418-236X>
e-mail: nataliia.vinarchuk@lnu.edu.ua;*

²*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3198-8026>
e-mail: oleksandra.sharan@lnu.edu.ua;*

³*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2650-3090>
e-mail: mariya-tereza.sholoviy@lnu.edu.ua*

The article examines continuity in the mathematical development of preschool and primary school children in the context of digitalisation of education. It emphasizes that the transition period between preschool and primary school is crucial for forming basic logical thinking, elementary mathematical competence, cognitive activity, and readiness for systematic learning. Mathematical development is defined as a process of qualitative changes in a child's cognitive activity resulting from mathematical training and the development of logical operations such as comparison, classification, analysis, and generalization. Continuity is understood as a systemic connection between a child's previous experience and the increasing complexity of mathematical content in primary education. A digital educational environment, when used appropriately, enhances mathematical development by visualising abstract concepts, combining learning, play, and cognition, individualising learning pace and task difficulty,

providing immediate feedback, and increasing motivation and engagement. Appropriate digital resources include educational platforms, applications, and game-based learning services. Key conditions for their effective use are continuity of content between preschool and primary education, age-appropriate and safe digital use, integration of digital and hands-on activities, gradual task progression, individualisation, teachers' digital competence, and cooperation between educators, teachers, and parents. Special attention is also given to ensuring methodological consistency in the use of technologies. In conclusion, a digital educational environment can effectively support continuous mathematical development when applied systematically, consistently, and in a pedagogically grounded manner.

Keywords: continuity, mathematical development, digital educational environment, preschool education, primary education.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СЕНСОРНИХ СИСТЕМ

Христина Сайко¹, Зоряна Фалинська², Наталія Семенів³

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

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4397-6930>

e-mail: khrystyna.sayko@lnu.edu.ua;

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2172-1600>

e-mail: zoryana.falynska@lnu.edu.ua;

³ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6881-9691>

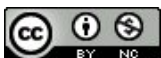
e-mail: Natalia.Semeniv@lnu.edu.ua

Зростає увага до питань розвитку дітей із порушеннями сенсорних систем та включення у соціум. Освітні напрями розвитку є основною позицією соціальної адаптації дітей з розладами у розвитку, яка визначила завдання і пріоритет подолання завдань їх соціалізації, вагомим чинником у цьому є становлення соціальних вмінь та звичок. Діяльність фахівців освітньої допомоги дитини зосереджена на діагностуванні та визначенні розладів у дитини, фаховій реалізації корекційної роботи. Спеціалісти та психологи працюють над виправленням негативних порушень дитини з розладами розвитку, що сприятиме подоланню психологічних труднощів. Це допомагатиме усім групам дітей із особливими освітніми потребами. Усі групи дітей із розладами розвитку мають такі психологічні труднощі: порушення адаптації, когнітивних процесів, зниження пам'яті, психомоторики, мовлення; знижена комунікативна активність, порушення розвитку мисленнєвої діяльності; проблеми із навальною успішністю; невміння налагоджувати взаємини з іншими.

Організація навчання дітей з особливими потребами в умовах освітнього і навчального середовища здійснюється на основі врахування особливостей дітей, пристосування навчальних завдань до їх здібностей, а також розробленням навчальних концептів супроводу.

Значну роль відіграє застосування різних напрямів диференційованого підходу до учня, відповідної організації навчання, що сприятиме позитивним результатам корекційної роботи. Рівень розумового розвитку взаємопов'язаний із розвитком мовлення та впливає на рівень соціальної зрілості та адаптації дитини із порушеннями сенсорних систем. Після проведеної психокорекційної роботи з дітьми з порушеннями слуху підвищився рівень самооцінки, уваги чіткості мовлення та соціальної зрілості.

Ключові слова: діти із порушеннями сенсорних систем, діагностика, корекція, психолого-педагогічний супровід, адаптація, мовлення, соціальні компетенції.



Постановка проблеми. Сьогодні порушення сенсорних систем є вагомою темою досліджень у розвитку дитини, яку вивчають з різних аспектів науковці у сфері медицини, психології та корекційної педагогіки. Важливість вивчення цього питання зумовлена зростанням прояву цього порушення серед дітей.

Діти з порушеннями сенсорних систем мають різний рівень розумових, комунікативних та соціальних компетенцій. Гуманістична концепція, що виражається у спеціальній освіті, визначає тему психолого-соціальної підтримки дітей із особливими освітніми потребами дуже важливою. Ця концепція визначає право кожної особистості на освіту та розвиток із урахуванням її здібностей і особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження засвідчують, що порушення у розвитку визначають порушення від нормотипового розвитку та взаємопов'язані з розладами систем, кожне з яких постає у комплексі з властивими йому характеристиками. У сучасних дослідженнях, проведених українськими вченими, наведено технології корекційного навчання та психологічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами на інклюзивній формі навчання (Н. Бабиц, Л. Вавіна, К. Глушенко, Н. Гладких, А. Лапін та ін.). Дослідники стверджують, що виявлені первинні порушення по-різному впливають один на одного і взаємно поглиблюються, і тому негативні наслідки якісно і кількісно значно суттєвіші порівняно із простим поєднанням поодиноких розладів. Останніми роками виявлено зростання кількості дітей із порушеннями у розвитку. Проблеми діагностування, супроводу, реабілітації і психокорекції розвитку дітей з розладами у розвитку є важливими як в теоретичному, так і в практичному плані. У наукових дослідженнях описують такі групи дітей з порушеннями розвитку: діти з порушеннями двох сенсорних систем, інтелекту; діти з порушеннями зору та інтелекту; діти з порушеннями опорно-рухової системи та інтелекту; діти з комплексними порушеннями, які поєднують сенсорні, опорно-рухові, розумові і мовленнєві.

Діяльність фахівців психолого-педагогічного супроводу дитини спрямовується на своєчасне діагностування особливостей розвитку дитини, проведення кваліфікованої реалізації педагогічної роботи. Робота спеціалістів допомагає діагностувати і знизити прояв негативних ситуацій у сенсорному розвитку. Дітям із особливими освітніми потребами характерні такі проблеми: порушення інтелекту, комунікативні та соціальні труднощі, розлади розвитку особистості. Ці характеристики дітей з особливими освітніми потребами ведуть до психологічних порушень і призводять до певних особливостей розвитку їх особистості, тому важливим є діагностування дітей у кожному віці, щоб попередити прогресування порушень у розвитку.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей діагностування та корекції розладів у дітей з порушеннями сенсорних систем.

Виклад основного матеріалу. Зростає увага до питань розвитку дітей із порушеннями сенсорних систем та інтеграції в суспільне життя. Практична і соціальна спрямованість навчання є основною позицією концепції навчання дітей з особливими освітніми потребами, обумовила важливість вирішення питань їх соціалізації, серед яких вагомим чинником є становлення формування соціальних знань та умінь (І. Бех, В. Бондар, А. Висоцька, Ю. Галецька, І. Гладченко, І. Дмитрієва, Н. Макачук, А. Міненко, С. Миронова, С. Мирський, К. Островська, Б. Пінський, В. Синьов, М. Супрун, Л. Тищенко, С. Трикоз, Л. Ханзерук, О. Хохліна, Д. Шульженко, S. Bochner, F. Campbell та ін.). Навчання адаптаційних навичок є умовою подальшої соціалізації дитини, під час якої вона опановує основи діяльності, комунікації, навички побутового орієнтування.

У корекційному середовищі навчального закладу, який відвідують діти з особливими освітніми потребами, навчання зосереджено на розвиток у дитини образу Я, самооцінки; навчання навикам взаємодії з однолітками та дорослими; розвиток різних напрямів комунікації; розвиток соціальних уявлень; формування навичок організації та контролю (А. Висоцька, Ю. Галецька, Д. Ісаєв, М. Супрун, Г. О. Хохліна, Л. Шипіцина та ін.). Аналіз наукових напрацювань дає змогу зробити висновок, що суттєвий розлад розумового, сенсорного, особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами є вагомим чинником їх соціальної дезадаптації, порушень орієнтування у навколишньому просторі.

Науковці виділяють вагомість раннього періоду дитинства як чутливого щодо становлення у дітей соціальних компетенцій, а також надання фахової допомоги кожній дитині у розвитку її можливостей та її особистості з урахуванням особливостей когнітивної діяльності.

Тому розроблення освітнього середовища для дітей цієї групи відіграє головну роль в аспекті соціальної адаптації дітей, розвитку їх життєвих навичок. Суттєвого значення набуває підвищення освітніх знань родини дитини, що є важливим учасником соціального розвитку дитини. Зокрема, забезпечення і збереження балансу професійної взаємодії усіх учасників освітнього супроводу забезпечують успішний перебіг адаптації дітей та позитивні умови для їх формування.

Теоретичний огляд і практичне осмислення дали можливість виявити бар'єри, що виникають під час навчання дітей з особливими освітніми потребами, що зумовлені відсутністю освітніх матеріалів та особливостями розвитку когнітивних процесів дитини із порушеннями сенсорних систем.

Урахування особливостей інтелектуальних здібностей дітей допоможе кращій організації освітнього процесу в інклюзивному середовищі, сприятиме формуванню особистості дитини через її інтелектуальні здібності. Розлади розвитку дитини з особливими освітніми потребами, проблеми, з якими діти стикаються у житті, надмірна опіка від батьків – це знижує прояв прагнення до

опанування адаптативними навичками. Недостатня сформованість мотивації до навчальної, соціальної, побутової діяльності, що може негативно позначитися на профорієнтації та самовизначенні молоді людини із особливими освітніми потребами у житті [1, с. 10].

Велика кількість проведених наукових досліджень довела, що діти із особливими освітніми потребами здатні до навчальної діяльності за умови організації освітніх підходів згідно з індивідуальними здібностями дітей, продуманої побудови корекційних занять, постійного психолого-педагогічного супроводу в умовах навколишнього розвивального простору.

Завдяки освітнім технологіям та багаторазовому демонструванні дитині дій фахівцям вдається підготувати її до роботи. Система розвивального середовища освітнього закладу має передбачати: організаційно-педагогічне забезпечення, що зосереджене на реалізацію відповідних психолого-педагогічних умов навчання учнів (організації команди супроводу, приєднання до навального процесу батьків учня та їх просвіта, розроблення інклюзивного, навчального простору); навчальне забезпечення здійснення психолого-педагогічного супроводу (психологічне діагностування, виконання індивідуального освітнього маршруту, спостереження позитивних змін у розвитку дитини під час розвивального навчання); корекційно-реабілітаційне забезпечення розумової, комунікативної, сенсорної діяльності; застосування методик відповідно до потреб розвитку дитини, додаткових та альтернативних засобів навчання, спрямованих на розвиток життєвої компетентності учнів.

Організація усіх аспектів корекційного середовища у загальноосвітньому закладі сприятиме: психоемоційному розвитку дитини; зростанню показників актуального розвитку адаптативних, комунікативних навичок; становленню соціальної компетентності дітей, що передбачатиме застосування набутих знань та вмінь як у просторі навчального середовища, так і поза ним; зниженню рівня тривоги, усуненню бар'єрів комунікації, рівня стресу, подолання інших недоліків [1, с. 8].

Отже, успішна організація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами в умовах освітнього розвивального середовища відбувається завдяки урахуванню особливостей дітей, відповідної адаптації освіти до здібностей учнів, а також забезпеченню організаційних основ психологічного супроводу. Вагомим є застосування різних технологій, напрямів індивідуальної роботи з дитиною, відповідно, організованого навчання, що сприятиме досягненню позитивного результату.

Для проведення повноцінної та якісної психологічної діагностики дітей із особливими освітніми потребами важливо скласти таку послідовність дослідження, що взаємопов'язана з етапами діагностування [7, с. 441].

1. Первинний етап діагностування. Сюди належать: біографічний метод – аналіз документів (медичних описів, заключень медичних установ, психологічних характеристик тощо); отримання даних зі слів батьків дитини;

спостереження. Завданнями цього етапу діагностики є: опрацювання інформації, отриманої із документації, розмови з батьками і спостереження за дитиною; налагодження контакту з батьками та дитиною для наступної співпраці; для проведення фахового діагностування.

2. Етап аналітики та інтерпретації результатів – це створення індивідуальної програми розвитку та інтерпретація результатів дослідження по кожному методу.

Для інтерпретації кількісних результатів застосовують математичні й статистичні методи опрацювання із застосуванням програмного пакета STATISTICA: порівняльний метод за рівнем t-критерію, факторний, кластерний і кореляційний методи; системне інтерпретування результатів; розроблення профілю розвитку дитини та опис психологічних властивостей; психологічне діагностування; вибір сфери корекційної діяльності; проведення прогнозу розвитку дитини; створення індивідуальної програми виправлення порушень; окреслення сфер роботи з родиною дитини; спільне прийняття батьками та спеціалістами рішень щодо освітнього маршруту для дитини [2, с. 137].

На основі результатів опитування фахівець формує освітній профіль дитини, розвиває психологічні та педагогічні властивості дитини. Властивості охоплюють інформацію про поведінку дитини під час дослідження, роботу з дослідником, рівень когнітивних функцій дитини, окремі психічні властивості, рівень важкості розладів, визначається ступінь прояву порушення сенсорних систем. На наступних етапах результати дослідження дитини обговорює команда спеціалістів, розробляють програму розвитку дитини, визначають ефективність застосування відповідних корекційних технологій. Заключним етапом є подання результатів дослідження батькам дитини, надання рекомендацій щодо наступної роботи з дитиною, обговорення та узгодження корекційних та освітніх завдань та обговорення навчання і шляхів розвитку дитини, а також реалізація відповідних програм розвитку [4, с. 395].

Результати дослідження. Психологічне дослідження було проведено у Комунальному закладі Львівської обласної ради “Багатопрофільному навчально-реабілітаційному центрі «Довіра»” та у ЛДНЗ № 155, у дослідженні взяли участь 20 дітей із порушенням слуху віком від семи до дев’яти років. У психологічному дослідженні було використано такі методики, як: шкала тестів діагностики рівня розумового розвитку Б. Сімона, тест Керна Ієрасека, методика визначення рівня самооцінки Д. Рубінштейна.

Головна мета корекції в роботі з дитиною з порушенням сенсорних систем – покращення комунікації дитини, зосередженість на активне сприйняття дійсності. Під керівництвом психолога діти з особливими потребами навчаються контролювати своє тіло, вловлювати і реагувати на імпульси, правильно поводитися з предметами.

Психокорекція, завдяки виконанню завдань, спрямована на “зосередження” сенсорного апарату та тренування взаємодії систем. Зокрема,

виконують з дітьми такі вправи, як: корисна гойдалка (плавні похитування підвищать вестибулярну чутливість, допоможуть зорієнтуватися у просторі), заняття з арттерапії (музична гімнастика допоможе налагодити взаємодію між слуховою та моторною системою, сформує почуття ритму), тренування тактильності (надаємо дитині предмети з різною поверхнею (шорсткі, м'які, тверді, колючі), проводимо з ними маніпуляції, розминаємо), кидання м'ячів, удари у дитячу грушу нормалізують м'язовий тонус, покращать моторну координацію. У разі призначення будь-яких вправ важливо розуміти особливості та потреби дитини. Зауваження найменших покращень чи погіршень стану допоможуть вибудувати власну корекційну програму. Таким способом ви надаєте дитині із порушеннями важливу допомогу, навчивши її контактувати з однолітками та соціалізуватися (рис. 1).

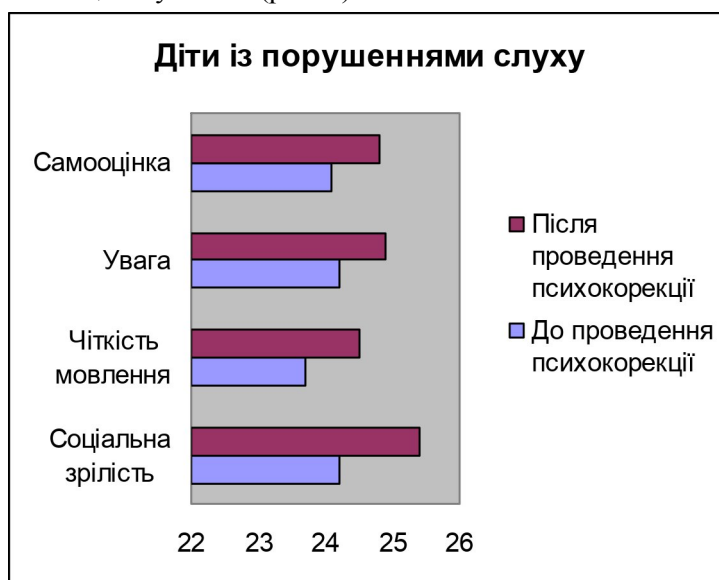


Рис. 1. Результати за шкалами психологічних методик у групі дітей з порушеннями слуху

Після проведеної психокорекційної роботи з дітьми з порушеннями слуху підвищився рівень самооцінки (24,8 %), уваги (24,6 %), чіткості мовлення (24,5 %) та соціальної зрілості (25,4 %). Це свідчить про те, що діти із порушеннями сенсорних систем стали більш соціально адаптованими.

Згідно із даними кореляційного методу виявлено прямий кореляційний зв'язок між показниками, рівень розумового розвитку та мовлення ($r=0,39$), соціальна зрілість ($r=0,41$), рівень розумового розвитку взаємопов'язаний із розвитком мовлення та впливає на рівень соціальної зрілості та адаптації дитини із порушеннями сенсорних систем. Це зображено на рис. 2.

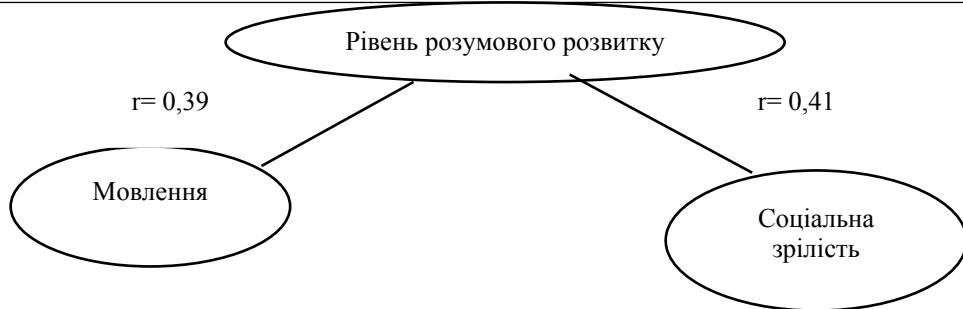


Рис. 2. Взаємозв'язок кореляцій рівня розумового розвитку, мови та соціальної зрілості

Системне проведення психокорекційних завдань сприятиме формуванню вже наявного мовлення, розвиваючи активний та пасивний лексичний компонент як основу мовленнєвої комунікації. Застосування вправ у формі гри мотивуватиме та зацікавлюватиме дітей із порушеннями сенсорних систем до співпраці, а також розвиватиме корекційний процес [3, с. 469].

Висновки. Організація навчання дітей з порушеннями у розвитку в умовах освітнього середовища відбувається із урахуванням особливостей дітей, відповідної адаптації освітніх підходів до здібностей учнів, а також забезпеченням методичних підходів психолого-педагогічного супроводу. Важливим є використання різноманітних методів, напрямів диференційованого підходу до учня, відповідної організації навчання, що сприятиме позитивним результатам корекційної роботи. Рівень розумового розвитку взаємопов'язаний із розвитком мовлення та впливає на рівень соціальної зрілості та адаптації дитини із порушеннями сенсорних систем. Після проведеної психокорекційної роботи з дітьми з розладами слуху підвищився рівень самооцінки, уваги, чіткості мовлення та соціальної зрілості.

1. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку : навч.-метод. посібник / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. ; за наук. ред. О. В. Чеботарьової, О. І. Мякушко. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.

2. *Островська К. О., Островський І. П., Лобода В. В.* Основи психолого-педагогічної діагностики дітей із розладами спектра аутизму. Проблеми сучасної психології. 2018. Вип. 42. С. 133–151.

3. Сайко Х. Я., Шаблінська Ю. В. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Молодий вчений. 2017. № 3 (43). С. 466–470.

4. Сайко Х. Я. Психологічні особливості педагогів з різним рівнем ставлення до залучення аутичних дітей в загальноосвітні школи. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 23. С. 395–399.

5. Таран О. В. Інклюзивна освіта: теорія і практика. Київ : Освіта України, 2020. 280 с.

6. Bundy A., Lane S., Murray E. Sensory Integration: Theory and Practice. 3rd ed. Philadelphia : F. A. Davis, 2020. 560 p.

7. Filipek P. A., Baranek G. T. The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2000. No. 30. P. 439–484.

References

1. Korektsijno-rozvyval'ni tekhnologii navchannia ditej z kompleksnymy porushenniamy rozvytku [Remedial and developmental teaching methods for children with complex developmental disorders] : navch.-metod. posibnyk. (2020) / Chebotar'ova O. V., Blech H. O., Hladchenko I. V., Bobrenko I. V., Miakushko O. I., Sukhina I. V., Trykoz S. V. ; za nauk. red. O. V. Chebotar'ovoi, O. I. Miakushko. Kyiv : ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

2. Ostrovs'ka, K. O., Ostrovs'kyj, I. P., Loboda, V. V. (2018). Osnovy psykhologo-pedahohichnoi diahnostyky ditej iz rozladamy spektra autyzmu [The Fundamentals of Psychological and Educational Assessment of Children with Autism Spectrum Disorders]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 42, 133–151 [in Ukrainian].

3. Sajko, Kh. Ya., Shablins'ka, Yu. V. (2017). Osoblyvosti zastosuvannia hry v systemi formuvannia leksychnoi kompetentnosti ditej doshkil'noho viku iz zahal'nym nedorozvynenniam movlennia [Features of using games in the development of lexical competence in pre-school children with general speech underdevelopment]. *Molodyj vchenyj*, 3 (43), 466–470 [in Ukrainian].

4. Sajko, Kh. Ya. (2013). Psykhologichni osoblyvosti pedahohiv z riznym rivnem stavlennia do zaluchennia autychnykh ditej v zahal'noosvitni shkoly [Psychological characteristics of teachers with varying attitudes towards the inclusion of autistic children in mainstream schools]. *Korektsijna pedahohika ta spetsial'na psykholohiia*, 23, 395–399 [in Ukrainian].

5. Taran, O. V. (2020). Inkliuzyvna osvita: teoriia i praktyka [Inclusive education: theory and practice]. Kyiv : Osvita Ukrainy [in Ukrainian].

6. Bundy, A., Lane, S., Murray, E. (2020). Sensory Integration: Theory and Practice. 3rd ed. Philadelphia : F. A. Davis [in English].

7. Filipek, P. A., & Baranek, G. T. (2000). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 439–484 [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 17.04.2026
доопрацьована 03.05.2026
прийнята до друку 29.05.2026

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS AND CORRECTION OF DISORDERS IN CHILDREN WITH SENSORY SYSTEM DISORDERS

Khrystyna Saiko¹, Zoriana Falynska², Nataliia Semeniv³

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

¹*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4397-6930>*

e-mail: khrystyna.sayko@lnu.edu.ua;

²*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2172-1600>*

e-mail: zoryana.falynska@lnu.edu.ua;

³*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-9691>*

e-mail: Natalia.Semeniv@lnu.edu.ua

Attention is growing to the issues of development of children with sensory system disorders and inclusion in society. Educational development directions are a key position in the social adaptation of children with developmental disorders, have determined the tasks and priorities of overcoming the tasks of their socialization, a significant factor in this is the formation of social skills and habits. The activities of specialists in educational assistance to children are focused on diagnosing and identifying disorders in the child, and the professional implementation of corrective work. Specialists and psychologists are working to correct the negative disorders of a child with developmental disorders, which will help overcome psychological difficulties. This will help all groups of children with special educational needs. All groups of children with developmental disorders have the following psychological difficulties: impaired adaptation, cognitive processes, decreased memory, psychomotor skills, speech; reduced communicative activity, developmental disorders thinking; problems with academic success; inability to establish relationships with others.

The organization of education for children with special needs in the educational and mass environment is carried out on the basis of taking into account the characteristics of children, adapting mass tasks to their abilities, as well as developing mass support concepts.

A significant role is played by the use of different directions of a differentiated approach to the student, the appropriate organization of learning, which will contribute to the positive results of correctional work. The level of mental development is interconnected with the development of speech and affects the level of social maturity and adaptation of a child with sensory system disorders. After the psychocorrectional work with children with hearing impairments, the level of self-esteem, attention, clarity of speech and social maturity increased.

Keywords: children with sensory system disorders, diagnostics, correction, psychological and pedagogical support, adaptation, speech, social competencies.

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES AT PRIMARY SCHOOL ENGLISH LESSONS

Liubov Nos¹, Yuliya Derkach²

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

¹ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1062-7558>

e-mail: lyubov.nos@lnu.edu.ua;

²ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2367-8730>

e-mail: yuliya.derkach@lnu.edu.ua

The issue of preparing future primary school English teachers to use innovative technologies is actualized. It is emphasized that the effectiveness of foreign language education at the primary stage largely depends on the teacher's ability to integrate modern instructional technologies in accordance with learners' age characteristics and didactic objectives.

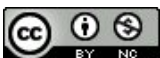
Scientific approaches to defining the essence of innovative pedagogical activity and the readiness of future teachers to implement it are analyzed. It is established that a teacher's innovative activity involves the creative application of knowledge, skills, and abilities, the capacity to seek non-standard solutions, and the development of new professional competencies. It is determined that an important condition for effective training is the integration of theoretical and practical components of education, particularly through the organization of students teaching practice at school, during which innovative technologies are tested and implemented by future teachers.

The expediency of using interactive teaching methods, digital platforms, multimedia tools, as well as blended and distance learning technologies as effective instruments for developing students' foreign language communicative competence is substantiated. The role of active learning methods, research and project-based activities to foster creative thinking, professional autonomy and readiness for innovation is emphasized. Particular attention is paid to the creation of a creative educational environment that fosters the development of imagination, reflection, critical thinking, and motivation for professional self-improvement. The necessity of introducing specialized courses and modules aimed at developing the innovative competence of future teachers, as well as the active use of digital resources in their training, is substantiated.

It is concluded that a comprehensive system of professional training ensures the development of future teachers' readiness for innovative activity. Prospects for further research are associated with the development of methodological models for teacher training and the evaluation of the effectiveness of innovative technologies in primary school.

Keywords: innovative technologies, teacher training, innovative activity, learners, English language teaching methodology, active learning methods, practical training.

© Nos L., Derkach Yu., 2026



*Матеріали поширюються на умовах міжнародної ліцензії
Creative Commons Attribution Non-Commercial 4.0*

Problem statement. The current stage of educational development is characterized by active digitalization, which necessitates updating the content, forms, and methods of teaching, particularly in the field of foreign language education. In the context of implementing the New Ukrainian School concept, the issue of preparing future teachers for the effective use of modern technologies in their professional activity becomes especially relevant. This primarily concerns primary school English language teachers, as the foundations of learners' foreign language communicative competence are established.

Innovative teaching technologies open up broad opportunities for increasing the motivation of primary education learners and diversifying teaching forms and methods. At the same time, their effective implementation requires future teachers to have well-developed methodological readiness and the ability to integrate innovations into the learning content in accordance with students' age characteristics.

Analysis of recent research. The study of scientific sources has shown that considerable attention in pedagogical science is paid to the problem of preparing future primary school teachers for the use of innovative technologies at English lessons. This issue is addressed by many scholars; in particular, O. Bartkiv examines the general principles of pedagogical innovation and aspects of teachers' readiness for innovative activity. O. Hrechanyk and O. Kabaniska argue that the preparation of teachers for innovative activity should take place during their studies in higher education institutions. Of particular interest is the research by O. Murashchenko, who focuses on the essence and structure of innovative pedagogical activity of future primary school teachers. N. Tsukanova examines the process of developing future primary school teachers' ability to plan and implement pedagogical innovations in order to improve the quality of pupils' education.

In scholarly research considerable attention is paid to the issue of implementing innovative technologies in the process of teaching English. In particular, studies by Y. Zahrebniuk and V. Panchenko demonstrate the effectiveness of interactive teaching methods, while Y. Herasymenko emphasizes the role of digital platforms to increase learners' motivation.

The essence of innovations in education and the role of an innovative environment in the formation of future teachers' professional competence are explored in the studies of O. Dubaseniuk, N. Karapuzova, N. Manzhelii, O. Naboka, and others.

The aim of the article. The conducted analysis of scientific research indicates a growing interest in the issue of using innovative technologies in the process of foreign language teaching; however, the question of purposeful preparation of future teachers for their use in primary school requires further theoretical substantiation and practical interpretation. In this regard, **the aim of the article** is to substantiate the features of preparing future teachers to use innovative technologies at English lessons in primary school, as well as to identify effective approaches and means of developing the relevant professional readiness.

Presentation of the main material. In the current context of educational reform and the active digitalization of the learning environment, the theoretical substantiation of the use of innovative technologies at primary school is gaining particular importance. Their effective implementation requires a clear understanding of the essence of key concepts, consideration of the psychological and pedagogical characteristics of primary school learners, as well as adherence to the didactic principles of foreign language teaching. The introduction of innovations in the field of education, as O. Dubaseniuk argues, is a complex process that involves the gradual renewal and improvement of content, methods, tools, and pedagogical technologies, which undoubtedly affects the quality of the educational process [2].

In the scholarly works of N. Karapuzova and N. Manzhelii, it is substantiated that the effective implementation of pedagogical innovations involves the purposeful modeling and optimization of the processes of developing, mastering, and practically applying new ideas and technologies. In particular, the stage of creating pedagogical innovations includes identifying the essence of novelty within the system of innovative activity, providing a theoretical interpretation and description of the pedagogical innovation, determining a set of objective and subjective conditions for its effective implementation, comparing the proposed ideas with existing criteria of innovativeness, as well as their approbation in a local educational environment followed by expert evaluation [4].

Improving the preparation of future primary school teachers for the use of innovative technologies requires a comprehensive and systematic approach. It is determined by the specific nature of their professional activity and the contemporary demands placed on the organization of the educational process in the context of ongoing primary education reform. The main feature of innovative activity of a primary school teacher is its implementation at the initial stage of pupils' development in primary school. This involves the development of basic cognitive skills, the formation of primary ideas about the surrounding world, and the acquisition of experience in social interaction by pupils. In this context, the teacher acts as the central figure in the educational process – a carrier of the content of education and upbringing, as well as an organizer of pupils' cognitive activity and their holistic development. At the same time, a teacher's innovative activity is complicated by the need to take into account pupils' age-related and individual characteristics, which determine the nature and content of innovations at primary school [7].

According to O. Murashchenko, “the characteristics of innovative pedagogical activity of future primary school teachers include their orientation toward solving new tasks that lack standard solutions; the formation of new competencies that will serve as a basis for the further development of new methods and approaches; a creative search for innovative solutions and the creative application of knowledge, skills, and abilities in practical situations” [5].

It should be emphasized that the preparation of a future teacher for innovative activity is especially important at the stage of their professional formation in a higher

education institution. It is precisely during the period of study that their awareness of the need for continuous professional development, the updating of knowledge, and the pursuit of pedagogical excellence is formed. Under these conditions, it is important for them to adhere to a number of didactic requirements, in particular: to organize a learner-centered educational process [3].

In view of the above, one of the main tasks of teachers in higher pedagogical education institutions is to design and implement a comprehensive system of future teachers' professional training, which ensures effective pedagogical guidance of their individual educational activities. In this context, particular importance is attached to the organization of students' independent work, aimed at developing creative inquiry skills, critical thinking, the ability to reflect, and to make non-standard pedagogical decisions. Such activity involves the active engagement of learners in research, project-based, and practice-oriented tasks that contribute to the formation of experience in innovative pedagogical activity.

The implementation of these tasks necessitates a substantial renewal of both the content component of educational programs and the organizational and methodological foundations of the educational process. This involves integrating modern scientific achievements into the content of training, implementing a competency-based approach, and using interactive, digital, and other innovative learning technologies.

Analysis of research shows that innovative technologies are actively integrated into the process of teaching English language methodology. Among them, an important place is occupied by interactive teaching methods such as project-based learning, role-playing, discussions, and the case method. These approaches contribute to the development of students' language skills and the formation of their communicative competence. Considerable attention is paid to the use of digital technologies, including online platforms, multimedia tools, and mobile applications. It ensures the individualization of learning, access to authentic materials, and increases learners' engagement. In our opinion, blended and distance learning represent a separate direction, combining traditional and innovative approaches. They open new opportunities for organizing the educational process and fostering learners' independence.

Active teaching methods play a key role in the training of primary school teachers to use the innovative teaching technologies. According to O. Naboka's findings, it is these methods that ensure a high level of student engagement in the educational process, as well as the acquisition and development of their professional, intellectual and behavioural skills and abilities. They contribute to the students' development of creative abilities and the formation of such important qualities as the ability to make prompt and effective decisions in professional problem situations, as well as to present ideas convincingly and constructively and defend one's viewpoint. Through active learning methods, students develop their own behavioral strategies and, on this basis, their individual styles of professional activity. In addition, these

methods foster a sense of collective responsibility for their work among students [6, p. 34].

Experience shows that, among the active methods used to prepare students for innovative activities, business games, discussions, problem-solving exercises, research projects and others play a significant role.

Students' research activity contributes to addressing the problem of improving their training, while fostering communicative traits and skills of independent creative inquiry. The teacher's task is to create an atmosphere of cooperation and interaction, and to prepare future teachers to make well-considered decisions and choose optimal ways of solving problems. Lecturers encourage future teachers to be agents of change and not to be afraid to implement innovation into their teaching practice. At this stage, it is important to instil in students qualities such as dedication to their work, a high sense of responsibility, strong intrinsic motivation, creative imagination and a drive for continuous self-improvement.

According to O. Bartkiv, the development of cognitive activity, professional orientation, and creative self-expression of future teachers is ensured through the use of specially selected tasks that encourage the search for alternative, multi-variant solutions. At the same time, a key factor in the effectiveness of this process is the creation of a creative atmosphere within the educational environment. She believes that, in order to foster this, it is important to establish certain conditions, namely:

1. **Overcoming internal barriers to creativity.** It is important to create a safe environment that fosters students' confidence in their interactions with peers and teachers.

2. **Activation of subconscious thinking processes.** It is advisable to encourage students to record spontaneous ideas for their further reflection, systematization, and application.

3. **Postponement of idea evaluation.** This helps to broaden the range of ideas and focus on a deeper understanding of the problem.

4. **The use of metaphors, analogies, and associations.** The potential for creative inquiry is enhanced through the use of non-standard comparisons and associations. In the process of studying in higher education institutions, working with metaphors not only activates figurative thinking but also promotes the spontaneous emergence of images and their subsequent conscious interpretation.

5. **Development of imagination and creativity followed by reflection.** After the stage of free idea generation, it is important to critically interpret, analyze, and select the most appropriate ideas.

6. **Expanding sensory experience and perceptual sensitivity.** Developing breadth, depth, and richness of perception of the world is the foundation for building professional sensitivity of future specialists.

7. **Supporting creative activity.** It is important to help students recognize the value of creativity and find personal and professional meaning in it [1].

Many scholars and methodologists emphasize that one of the key indicators of future teachers' readiness for innovative activity is their ability to effectively apply innovative technologies during teaching practice. It is practice that serves as an educational environment in which theoretical knowledge is transformed into real professional skills, and the level of development of the future teacher's innovative thinking is also assessed.

The ability to use innovative technologies in real educational settings demonstrates that students have developed not only technological competence, but also readiness for pedagogical change, flexibility of thinking, and the ability to adapt to different learning situations. This involves the use of interactive teaching methods, digital resources, project-based learning, and elements of blended and distance learning, which help to stimulate pupils' cognitive activity and improve the quality of the educational process. In addition, teaching practice enables future teachers to test various innovative approaches, evaluate their effectiveness, reflect on their own activities, and adjust their professional actions. The ability to select appropriate technologies in accordance with educational goals, students' age characteristics, and specific learning conditions is an essential component of their professional competence.

Thus, the students ability to implement innovations during teaching practice serves not only as their indicator of readiness for innovative activity but also as an important factor in the formation of a creative, flexible, and competitive teacher.

In our view, it would be advisable to introduce specialised courses and modules aimed at developing the innovative competence of future teachers. It is precisely purposeful training that ensures their systematic mastery of modern approaches to organizing the educational process. Such courses should be focused not only on students' mastering the theoretical foundations of pedagogical innovations but also on developing their practical skills to design and implement them. In particular, it is advisable to include topics such as digital pedagogy, the design of the educational environment, the use of interactive and blended learning methods, as well as techniques for evaluating the effectiveness of innovations, in the training programme for future specialists. It is important that the educational modules are practice-oriented and involve carrying out project-based tasks, developing their own educational products (interactive lessons, digital courses, teaching materials), analysing pedagogical case studies, and participating in training sessions and masterclasses. This approach helps students develop the ability not only to replicate existing technologies, but also to adapt them creatively to the specific conditions of their professional practice.

Equally important is the active use of modern educational platforms, digital resources, and technologies in the process of student training. This enables future teachers to experience the potential of the digital educational environment firsthand, master tools for organizing distance and blended learning, and learn to effectively combine traditional and innovative forms of instruction. The use of digital learning

environments, collaborative platforms and interactive services helps to develop students' digital literacy, information literacy and pedagogical flexibility.

Conclusions and prospects for further research. Thus, preparing future teachers to use innovative technologies at English lessons in primary school is a complex and multifaceted process. It involves the development of professional competence, readiness for innovative activity, and the ability for continuous self-development. Students' mastery of pedagogical innovations will help them foster an innovative culture, encourage a positive attitude towards new approaches, and develop a research-oriented mindset. Prospects for further research include the development of methodological models for training future teachers and the study of the effectiveness of specific innovative technologies in primary schools.

References

1. Barkiv, O. (2010). Hotovnist pedahoha do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Readiness of a teacher for innovative professional activity]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 1, 52–58 [in Ukrainian].
2. Dubaseniuk, O. A. (2014). Innovatsii v suchasni osviti [Innovations in modern education]. In O. A. Dubaseniuk (Ed.). *Innovatsii v osviti: intehratsiia nauky i praktyky*, 12–28. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
3. Grechanyk, O. Ye., & Kabanska, O. S. (2023). Pidhotovka maibutnoho pedahoha do innovatsiinoi diialnosti [Training of future teachers for innovative activity]. *Scientific Collection InterConf+*, 27(133), 144–149 [in Ukrainian].
4. Karapuzova, N., & Manzhelii, N. (2009). Innovatsiine seredovyshe yak faktor formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Innovative environment as a factor in the formation of professional competence of future primary school teachers]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohika*, 5, 44–49 [in Ukrainian].
5. Murashchenko, O. (2023). Sutnist ta struktura innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Essence and structure of innovative pedagogical activity of future primary school teachers]. *Science and Education*, 4, 17–22 [in Ukrainian].
6. Naboka, O. (2011). Profesiino oriietovani tekhnolohii navchannia u pidhotovtsi maibutnykh pedahohiv [Professionally oriented teaching technologies in the training of future teachers]. *Ridna shkola*, 4–5, 31–34 [in Ukrainian].
7. Tsukanova, N. M. (2024). Pidhotovka maibutnykh uchyteliv pochatkovoii shkoly do innovatsiinoi diialnosti [Training of future primary school teachers for innovative activity]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, 212, 183–188 [in Ukrainian].

*Стаття: надійшла до редколегії 27.04.2026
доопрацьована 08.05.2026
прийнята до друку 29.05.2026*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Любов Нос¹, Юлія Деркач²

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

¹*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1062-7558>*

e-mail: lyubov.nos@lnu.edu.ua;

²*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2367-8730>*

e-mail: yuliya.derkach@lnu.edu.ua

Актуалізовано проблему підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи до використання інноваційних технологій. Наголошено, що ефективність іншомовної освіти на початковому етапі значною мірою залежить від здатності педагога інтегрувати сучасні технології навчання відповідно до вікових особливостей учнів і дидактичних цілей.

Проаналізовано наукові підходи до визначення сутності інноваційної педагогічної діяльності та готовності майбутніх учителів до її здійснення. З'ясовано, що інноваційна діяльність педагога передбачає творче застосування знань, умінь і навичок, здатність до пошуку нестандартних рішень, а також формування нових професійних компетентностей. Визначено, що важливою умовою ефективної підготовки є поєднання теоретичної та практичної складових навчання, зокрема через організацію педагогічної практики, у процесі якої відбувається апробація інноваційних технологій.

Обґрунтовано доцільність використання інтерактивних методів навчання, цифрових платформ, мультимедійних засобів, а також технологій змішаного та дистанційного навчання як ефективних інструментів формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Підкреслено роль активних методів навчання, дослідницької та проектної діяльності у розвитку творчого мислення, професійної самостійності та готовності до інновацій. Особливу увагу приділено створенню творчого освітнього середовища, яке сприяє розвитку уяви, рефлексії, критичного мислення та мотивації до професійного самовдосконалення. Доведено необхідність упровадження спеціальних курсів і модулів, спрямованих на формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів, а також активного використання цифрових ресурсів у процесі їх підготовки.

Зроблено висновок, що цілісна система професійної підготовки забезпечує формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних моделей підготовки педагогів та оцінюванням ефективності інноваційних технологій у початковій школі.

Ключові слова: інноваційні технології, підготовка вчителя, інноваційна діяльність, здобувачі освіти, методика навчання англійської мови, активні методи навчання, практична підготовка.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Володимир Теслюк

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-2453-5832>
e-mail: Volodymyr.Teslyuk@lnu.edu.ua*

Розглянуто проблему індивідуалізації навчання студентів у закладах вищої освіти засобами технологій штучного інтелекту в умовах цифрової трансформації освіти. Обґрунтовано актуальність дослідження, яка зумовлена необхідністю переходу від стандартизованого навчання до персоналізованих моделей організації освітнього процесу, орієнтованих на індивідуальні освітні потреби, можливості та професійні інтереси здобувачів освіти. Зазначено, що сучасні технології штучного інтелекту створюють нові можливості для адаптації освітнього контенту, аналізу навчальної діяльності студентів, формування персоналізованих рекомендацій та побудови індивідуальних освітніх траєкторій.

Проаналізовано наукові підходи до проблеми індивідуалізації навчання та використання технологій штучного інтелекту у вищій освіті. Визначено основні напрями застосування ШІ в освітньому процесі: адаптивні системи навчання, освітня аналітика, автоматизоване оцінювання, персоналізовані рекомендації, цифрові асистенти та підтримка індивідуальних освітніх маршрутів. Наголошено, що використання технологій штучного інтелекту сприяє підвищенню якості навчання, розвитку автономності студентів, підвищенню мотивації до навчальної діяльності та забезпеченню гнучкості освітнього процесу.

Виокремлено та обґрунтовано педагогічні умови індивідуалізації навчання студентів засобами технологій штучного інтелекту, серед яких: діагностика індивідуальних освітніх потреб студентів на основі аналітики навчальних даних; використання адаптивних освітніх платформ; підготовка викладачів до роботи з технологіями штучного інтелекту; педагогічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії; організація рефлексії та корекції навчального процесу. Доведено, що ефективність індивідуалізації навчання залежить від комплексної реалізації зазначених педагогічних умов та педагогічно доцільного використання цифрових технологій.

Запропоновано модель індивідуалізації навчання студентів засобами технологій штучного інтелекту, яка складається з діагностично-аналітичного, технологічно-адаптивного, професійно-педагогічного, супровідно-корекційного та рефлексивно-результативного компонентів. Визначено взаємозв'язки між компонентами моделі та охарактеризовано їх функції у забезпеченні персоналізованого освітнього процесу.

© Теслюк В., 2026



*Матеріали поширюються на умовах міжнародної ліцензії
Creative Commons Attribution Non-Commercial 4.0*

З'ясовано, що модель має циклічний і динамічний характер та забезпечує безперервне вдосконалення індивідуалізації навчання у закладах вищої освіти.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, технології штучного інтелекту, заклади вищої освіти, адаптивне навчання, персоналізоване навчання, освітня аналітика, індивідуальна освітня траєкторія, цифровізація освіти, педагогічні умови, AI-компетентність викладача.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується активною цифровізацією освітнього середовища, трансформацією підходів до організації навчального процесу та зростанням уваги до особистісно орієнтованого навчання. В умовах динамічних суспільних змін, швидкого оновлення знань і посилення вимог до професійної підготовки фахівців особливої актуальності набуває проблема індивідуалізації навчання студентів у закладах вищої освіти. Сучасний здобувач освіти потребує не лише засвоєння визначеного обсягу інформації, а й створення умов для розвитку власної освітньої траєкторії, формування критичного мислення, самостійності, творчості та здатності до безперервного навчання.

Індивідуалізацію навчання розглядають як одну з важливих умов підвищення якості освіти, оскільки вона бере до уваги індивідуальні особливості студентів, їхній рівень підготовки, темп навчання, пізнавальні інтереси, мотивацію та професійні потреби. Водночас традиційна модель організації освітнього процесу у закладах вищої освіти часто орієнтована на уніфікований підхід до навчання, що ускладнює забезпечення персоналізованої підтримки кожного здобувача освіти. Значна кількість студентів у навчальних групах, обмежені часові ресурси викладача та стандартизований характер навчальних програм нерідко знижують ефективність індивідуальної взаємодії та адаптації освітнього контенту до потреб конкретного студента.

У цьому контексті особливого значення набувають цифрові технології та засоби штучного інтелекту, які відкривають нові можливості для модернізації освітнього процесу. Технології штучного інтелекту здатні забезпечувати автоматизований аналіз навчальних досягнень студентів, адаптацію навчального контенту, персоналізовані рекомендації, інтелектуальний супровід навчання та оперативний зворотний зв'язок. Використання адаптивних освітніх платформ, інтелектуальних навчальних систем, генеративних моделей і цифрових асистентів сприяє створенню гнучкого освітнього середовища, орієнтованого на індивідуальні освітні потреби здобувачів вищої освіти.

Разом із тим сучасна практика вищої освіти характеризується низкою суперечностей: між потребою суспільства у підготовці конкурентоспроможних, самостійних і творчих фахівців та недостатнім рівнем індивідуалізації освітнього процесу; між потенціалом технологій штучного інтелекту щодо персоналізації навчання та недостатньою розробленістю педагогічних умов їх ефективного використання у закладах вищої освіти; між необхідністю цифрової

трансформації освіти та недостатньою готовністю викладачів до інтеграції інструментів штучного інтелекту у професійну діяльність.

Зазначені суперечності актуалізують проблему визначення та обґрунтування педагогічних умов індивідуалізації навчання студентів у закладах вищої освіти засобами технологій штучного інтелекту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових педагогічних дослідженнях проблему індивідуалізації навчання розглядають у різних аспектах. Зокрема, увагу приділяють питанням індивідуалізації освітнього середовища з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, їхніх здібностей, темпу навчання, мотивації та професійних інтересів [1; 14], реалізації індивідуалізованого підходу під час вивчення окремих навчальних дисциплін [2], а також особливостям індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами [3; 15].

У сучасному контексті ця концепція набуває нового змісту завдяки цифровим інструментам, які допомагають реалізовувати персоналізовані освітні траєкторії.

Науковці зазначають, що технології штучного інтелекту створюють принципово нові можливості для індивідуалізації навчання. Так, Саган О. наголошує, що використання ШІ у вищій освіті сприяє переходу від стандартизованого навчання до персоналізованого освітнього середовища, де зміст, темп і форми навчання можуть адаптуватися відповідно до потреб конкретного студента. Авторка наголошує, що інтелектуальні системи здатні аналізувати освітні дані, визначати прогалини у знаннях та пропонувати індивідуальні рекомендації щодо подальшого навчання [16].

Кільдерова Л. та Кузьменко В. розглядають штучний інтелект як інструмент підвищення якості освіти та оптимізації освітнього процесу. На думку дослідників, основними перевагами використання ШІ є автоматизація рутинних процесів, створення адаптивного контенту, формування персоналізованих навчальних маршрутів та можливість оперативного моніторингу навчальних досягнень студентів [7]. Водночас автори звертають увагу на необхідність педагогічно доцільного впровадження таких технологій.

Важливий внесок у дослідження цієї проблеми зробили Доценко С. та Собченко Т., які аналізують можливості оптимізації освітнього процесу засобами штучного інтелекту. Автори зазначають, що системи на основі ШІ можуть забезпечувати автоматизований аналіз результатів навчання, прогнозування академічної успішності та своєчасне виявлення труднощів у засвоєнні матеріалу [5]. Це дає викладачу можливість оперативно коригувати освітній процес і надавати студентам адресну підтримку.

Особливу увагу дослідники приділяють питанню формування індивідуальних освітніх траєкторій. Краснопольський В., Пермінова Л. та Фронченко Ю. зазначають, що застосування алгоритмів машинного навчання дає змогу аналізувати попередні результати навчання, стиль засвоєння

інформації та освітні потреби студентів, формуючи рекомендації щодо вибору дисциплін, темпу навчання й форм роботи [11]. Отже, технології ШІ сприяють реалізації студентоцентрованого підходу.

Куцак Л. акцентує увагу на тому, що цифровізація освіти та використання штучного інтелекту змінюють роль викладача у навчальному процесі [12]. Якщо раніше викладач був переважно джерелом знань, то в умовах цифрового освітнього середовища його функція трансформується у фасилітатора, наставника та модератора індивідуальної освітньої траєкторії студента. Це потребує розвитку нових цифрових та педагогічних компетентностей.

У контексті педагогічних умов індивідуалізації навчання важливими є результати дослідження Ткачук Г., Бондаренко Т., які розглядають штучний інтелект як дидактичний інструмент організації персоналізованої взаємодії між викладачем і студентом [17]. Автори визначають низку умов ефективного використання ШІ: готовність викладачів до роботи з цифровими інструментами, наявність цифрової інфраструктури, методичний супровід використання технологій та інтеграція ШІ у навчальні програми.

Чайка О. акцентує, що штучний інтелект суттєво розширює можливості освітньої аналітики, збираючи й аналізуючи великі обсяги даних щодо навчальної діяльності студентів [19]. Це створює передумови для побудови гнучких моделей навчання, орієнтованих на індивідуальні потреби.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із використанням ШІ в інклюзивній освіті. Озарчук А. зазначає, що інтелектуальні системи можуть адаптувати навчальні матеріали відповідно до особливих освітніх потреб студентів, забезпечувати доступність контенту та підтримувати комунікацію [13]. Це дає можливість розглядати ШІ як інструмент не лише індивідуалізації, а й розширення освітньої інклюзії.

Котенко Н. та Жирова Т. аналізують технології штучного інтелекту у контексті оптимізації інклюзивних практик у вищій освіті [9]. Науковці зазначають потенціал голосових асистентів, чат-ботів, систем автоматичного перекладу та генерації контенту для створення більш гнучкого освітнього середовища.

Зарубіжні дослідження також підтверджують ефективність використання штучного інтелекту для індивідуалізації навчання. Зокрема, Holmes W., Bialik M. та Fadel S. у праці *Artificial Intelligence in Education* обґрунтовують, що інтелектуальні системи можуть персоналізувати навчання на основі аналізу когнітивних особливостей студентів, стилів навчання та результатів оцінювання [21]. Автори наголошують, що майбутнє освіти пов'язане з поєднанням людського педагогічного супроводу та аналітичних можливостей ШІ.

Zawacki-Richter O. та інші у систематичному огляді досліджень щодо застосування ШІ у вищій освіті визначають основні напрями використання таких технологій: адаптивні системи навчання, автоматизоване оцінювання, підтримка академічного консультування та прогнозування успішності студентів

[23]. Дослідники наголошують на необхідності розроблення педагогічних моделей інтеграції ШІ.

Отже, аналіз наукової літератури засвідчує, що технології штучного інтелекту мають значний потенціал для індивідуалізації навчання студентів у закладах вищої освіти. Вони забезпечують персоналізацію освітнього процесу, адаптацію навчального контенту, підтримку індивідуальних освітніх траєкторій та підвищення ефективності навчання. Водночас ефективність використання ШІ залежить від створення відповідних педагогічних умов та потребує подальших наукових досліджень.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови індивідуалізації навчання студентів у закладах вищої освіти засобами технологій штучного інтелекту та визначити особливості їх реалізації в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі сприяє переходу від стандартизованого навчання до більш гнучких і персоналізованих моделей, орієнтованих на індивідуальні потреби, здібності та темп навчальної діяльності здобувачів освіти. У наукових дослідженнях наголошено, що технології штучного інтелекту забезпечують можливість створення адаптивного освітнього середовища, у якому навчальний контент, методи та форми роботи можуть змінюватися відповідно до освітніх потреб конкретного студента [10; 16].

Однією з ключових можливостей ШІ в індивідуалізації навчання є використання адаптивних систем навчання. Такі системи аналізують результати навчальної діяльності здобувача освіти та автоматично коригують складність, обсяг і послідовність навчального матеріалу. Адаптивне навчання бере до уваги рівень підготовки студентів, їхні когнітивні особливості, швидкість засвоєння інформації та індивідуальні освітні потреби. Це дає студентам можливість працювати у власному темпі та отримувати індивідуалізовану підтримку під час опанування навчального матеріалу [4].

Важливу роль у процесі індивідуалізації відіграє аналітика навчальних даних (learning analytics). Технології штучного інтелекту здатні обробляти значні масиви інформації про навчальну активність студентів: результати тестування, частоту виконання завдань, рівень активності на онлайн-платформах, типові помилки та труднощі у засвоєнні матеріалу. На основі отриманих даних система може прогнозувати можливі навчальні труднощі, визначати прогалини у знаннях і пропонувати шляхи їх подолання. Для викладача це створює додаткові можливості оперативного педагогічного супроводу та прийняття обґрунтованих рішень щодо організації навчального процесу [17].

Ще одним важливим напрямом застосування ШІ є формування персоналізованих рекомендацій. Інтелектуальні системи можуть пропонувати студентам додаткові навчальні матеріали, вправи, відеоресурси чи практичні завдання відповідно до їхніх індивідуальних освітніх потреб і навчальних результатів. Персоналізовані рекомендації щодо навчальних матеріалів, вправ

або цифрових ресурсів сприяють підвищенню мотивації до навчання, активізації пізнавальної діяльності та формуванню індивідуальної освітньої траєкторії, допомагають студентам самостійно обирати оптимальний спосіб навчання відповідно до власних потреб та інтересів. Це позитивно впливає на рівень залученості студентів до освітнього процесу та розвиток їхньої автономності у навчанні. У сучасній практиці такі можливості реалізуються у цифрових освітніх платформах, чат-ботах, AI-асистентах та системах дистанційного навчання [8].

Ще одним прикладом позитивного впливу ШІ на якість навчання є автоматизація оцінювання та освітня аналітика. Завдяки аналізу навчальних даних викладачі можуть оперативно визначати рівень успішності студентів, виявляти труднощі у засвоєнні матеріалу та своєчасно коригувати навчальний процес. Це сприяє більш точному врахуванню індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти.

Практика використання технологій штучного інтелекту в освіті демонструє, що їх застосування сприяє підвищенню доступності та гнучкості навчання. Наприклад, адаптивні платформи можуть автоматично пропонувати студентам індивідуальні маршрути навчання, а AI-асистенти – надавати миттєвий зворотний зв'язок і пояснення складних тем. Водночас ефективність таких технологій значною мірою залежить від педагогічно доцільного їх використання та збереження головної ролі викладача в освітньому процесі. Штучний інтелект не замінює педагога, а є інструментом підтримки індивідуалізації навчання та підвищення якості освітнього процесу [22].

Ефективна індивідуалізація навчання студентів у закладах вищої освіти із застосуванням технологій штучного інтелекту потребує створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують цілеспрямовану організацію освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти. У межах дослідження педагогічні умови розглядають як сукупність взаємопов'язаних факторів, що забезпечують результативність формування індивідуальної освітньої траєкторії студентів.

На основі теоретичного аналізу та узагальнення сучасних наукових підходів виокремлено такі педагогічні умови індивідуалізації навчання студентів засобами технологій штучного інтелекту.

Першою педагогічною умовою є діагностика індивідуальних освітніх потреб та характеристик студентів на основі аналітики освітніх даних. Використання технологій штучного інтелекту допомагає проводити багатовимірний аналіз навчальної діяльності студентів, ураховуючи їхній рівень підготовки, когнітивні особливості, темп засвоєння матеріалу та навчальні інтереси. Це створює підґрунтя для побудови персоналізованих освітніх рішень і є важливою передумовою індивідуалізації навчання.

Другою умовою визначено використання адаптивних освітніх середовищ і платформ, що базуються на технологіях штучного інтелекту. Такі середовища забезпечують автоматизоване налаштування змісту навчання, складності завдань

і темпу їх подання відповідно до індивідуальних характеристик студента. Адаптивність освітніх систем сприяє підвищенню ефективності засвоєння знань і формуванню індивідуальної освітньої траєкторії.

Третьою педагогічною умовою є підготовка науково-педагогічних працівників до використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі. Ефективність індивідуалізації навчання значною мірою залежить від готовності викладача до інтеграції інтелектуальних технологій у професійну діяльність, зокрема вміння інтерпретувати результати аналітики навчальних даних, проектувати індивідуальні освітні траєкторії та здійснювати педагогічний супровід студентів.

Четвертою умовою є забезпечення педагогічного супроводу індивідуальної освітньої траєкторії студентів. Незважаючи на широкі можливості технологій штучного інтелекту, головна роль у процесі індивідуалізації належить викладачу, який координує освітню діяльність, надає консультаційну підтримку, сприяє розвитку рефлексії та самостійності студентів. Поєднання технологічної підтримки та педагогічного супроводу забезпечує цілісність освітнього процесу.

П'ятою педагогічною умовою є організація рефлексії та корекції індивідуальної освітньої траєкторії на основі даних, отриманих за допомогою технологій штучного інтелекту. Регулярний аналіз результатів навчання, зворотний зв'язок і своєчасне коригування освітнього маршруту сприяють підвищенню усвідомленості навчальної діяльності студентів і забезпечують її результативність.

Отже, визначені педагогічні умови є взаємопов'язаними та взаємодоповнювальними, а їх комплексна реалізація забезпечує ефективну індивідуалізацію навчання студентів у закладах вищої освіти засобами технологій штучного інтелекту. Зазначені умови створюють підґрунтя для проектування та впровадження індивідуальних освітніх траєкторій, орієнтованих на потреби сучасного здобувача освіти.

На основі виділених педагогічних умов запропоновано модель індивідуалізації навчання студентів засобами технологій штучного інтелекту (див. рисунок). Вона передбачає створення адаптивного освітнього середовища, у якому беруть до уваги індивідуальні освітні потреби, навчальні можливості, інтереси та темп засвоєння знань кожного студента.

Модель складається з п'яти компонентів, які функціонують у тісному взаємозв'язку та забезпечують цілісність процесу індивідуалізації навчання.

1. *Діагностично-аналітичний компонент* є початковим етапом реалізації моделі. За допомогою цифрових інструментів, анкетування, тестування, результатів навчальної діяльності та аналітики освітніх платформ відбуваються збір та аналіз інформації про рівень навчальних досягнень, пізнавальні інтереси, стиль навчання, темп засвоєння матеріалу, мотивація та труднощі у навчанні.

Отримані дані стають основою для формування індивідуальної освітньої траєкторії студента та вибору відповідних методів і засобів навчання.

2. *Технологічно-адаптивний компонент* передбачає використання адаптивних платформ і сервісів на основі штучного інтелекту. Такі системи здатні автоматично аналізувати навчальну активність студентів і, відповідно, змінювати зміст, складність та послідовність навчальних завдань. Завдяки цьому створюються умови для гнучкої організації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб студентів.

3. *Професійно-педагогічний компонент* охоплює формування цифрової та AI-компетентності викладачів, розвиток навичок роботи з адаптивними платформами, освітньою аналітикою та інструментами персоналізації навчання.

Викладач виконує роль фасилітатора, консультанта та координатора індивідуальної освітньої траєкторії студента. Він не лише використовує технології ШІ, а й педагогічно інтерпретує отримані результати та забезпечує підтримку студентів.

4. *Супровідно-корекційний компонент* забезпечує постійний педагогічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії студента. На основі даних, отриманих через AI-системи та освітню аналітику, викладач може своєчасно коригувати зміст навчання, змінювати форми роботи, надавати додаткові консультації або адаптувати навчальні завдання.

5. *Рефлексивно-результативний компонент* може реалізовуватися через самооцінювання студентів, аналіз цифрових даних, обговорення результатів та педагогічне оцінювання. На цьому етапі здійснюється оцінювання результативності індивідуальної освітньої траєкторії, аналіз навчальних досягнень студентів, рівня їхньої задоволеності навчанням та ефективності використаних технологій. Отримані результати стають підґрунтям для подальшого вдосконалення освітнього процесу та корекції індивідуальних маршрутів навчання.

Усі компоненти моделі, зображеної на рисунку, взаємопов'язані, мають циклічний і динамічний характер, що забезпечує безперервне вдосконалення індивідуалізації навчання студентів у закладах вищої освіти засобами технологій штучного інтелекту.

Висновки. Результати дослідження засвідчили, що індивідуалізація навчання студентів у закладах вищої освіти є важливою умовою підвищення якості сучасної освіти в умовах цифрової трансформації суспільства. З'ясовано, що технології штучного інтелекту відкривають значні можливості для персоналізації освітнього процесу, адаптації навчального контенту до індивідуальних потреб здобувачів освіти, формування індивідуальних освітніх траєкторій та забезпечення оперативного педагогічного супроводу. Використання адаптивних платформ, освітньої аналітики, систем автоматизованого оцінювання, AI-асистентів і персоналізованих рекомендацій сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку їхньої автономності,

гнучкості навчання та ефективності засвоєння навчального матеріалу. Реалізація виділених педагогічних умов індивідуалізації навчання студентів засобами технологій штучного інтелекту забезпечує створення студентоцентрованого освітнього середовища та підвищує результативність навчання. Запропонована модель відображає взаємозв'язок компонентів і має циклічний характер, що забезпечує безперервне вдосконалення освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти.



Модель має циклічний, динамічний характер і забезпечує безперервне вдосконалення індивідуалізації навчання.

Примітка: Зображення згенеровано за допомогою ChatGPT: нейромережа від компанії OpenAI (версія від 15.04.2026), 20 квітня 2026 р., за запитом: “згенеруй зображення на основі опису компонентів моделі”.

Модель індивідуалізації навчання студентів засобами технологій штучного інтелекту

Перспективи подальших наукових досліджень пов'язано з розробленням практичних методик інтеграції технологій штучного інтелекту в освітній процес закладів вищої освіти, визначенням критеріїв ефективності індивідуалізації навчання, а також вивченням особливостей формування AI-компетентності викладачів. Актуальними залишаються питання етичного використання технологій штучного інтелекту, забезпечення академічної доброчесності, захисту персональних даних здобувачів освіти та адаптації AI-технологій до потреб інклюзивної освіти. Важливим напрямом подальших досліджень є також експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі у практиці закладів вищої освіти.

1. *Алексеева С.* Актуальні проблеми дидактики в умовах інформатизації освіти: індивідуалізація навчання. Електронний журнал “Наука і техніка сьогодні” (Серія “Педагогіка”, Серія “Право”, Серія “Економіка”, Серія “Техніка”, Серія “Фізико-математичні науки”). 2022. № 1(1). С. 18–27. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-1\(1\)-18-26](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-1(1)-18-26)

2. *Громова Н.* Використання штучного інтелекту для персоналізації навчання української мови в НУШ. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2025. № 1(23). С. 63–73. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334119>

3. *Губар О. М.* Сучасні підходи до індивідуального навчання дітей з особливими освітніми потребами : зб. наук. праць Кам'янець-Подільськ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. 2010. Вип. 15. С. 25–29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2010_15_7

4. *Дем'яненко В. М.* Модель адаптивної навчальної системи інформаційного простору відкритої освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 77, № 3. С. 27–38. DOI: [10.33407/itlt.v77i3.3603](https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3603)

5. *Доценко С., Собченко Т.* Оптимізація освітнього процесу закладів вищої освіти України засобами штучного інтелекту. Молодь і ринок. 2024. № 2 (222). С. 7–12. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297530>

6. *Карпова О., Бублик В.* Стан проблеми використання штучного інтелекту в закладах вищої освіти на практиці та його вплив на якість навчання (на прикладі іноземної мови). Вища освіта України. 2025. № 2. С. 70–78. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).09](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).09)

7. *Кільдерова Л., Кузьменко В.* Технології штучного інтелекту в сучасному освітньому процесі: переваги та недоліки. Вища освіта України. 2024. № 2(93). С. 80–91. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.2\(93\).10](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.2(93).10)

8. *Козуб Н. О., Корнієнко О. С.* Використання штучного інтелекту для персоналізації дистанційного навчання студентів спеціальності “Інженерія

програмного забезпечення”. Вісник Херсон. нац. техн. ун-ту. 2025. Т. 2, № 2(93). С. 170–174. DOI: <https://doi.org/10.35546/kntu2078-4481.2025.2.2.20>

9. *Котенко Н., Жирова Т.* Аналіз технологій штучного інтелекту щодо оптимізації інклюзивних практик у вищій освіті. Інформаційні технології та суспільство. 2023. № 4 (10). С. 15–23. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.it.2023.4.2>

10. *Коцюбівська К., Тимошенко О., Хруц С., Мельник І.* Використання інструментів штучного інтелекту під час розроблення плану персоналізованого навчання. Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері. 2025. № 8(1). С. 52–60. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-796X.8.1.2025.335531>

11. *Краснопольський В., Пермінова Л., Фронченко Ю.* Розробка індивідуалізованих освітніх траєкторій за допомогою ШІ. Академічні візії. 2025. № 41. С. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15163676>

12. *Куцак Л. В.* Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи застосування та виклики. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2024. № 74. С. 27–37. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-27-37>

13. *Озарчук А.* Використання штучного інтелекту у навчанні здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Нова педагогічна думка. 2024. № 3 (119). С. 38–43. DOI: [10.37026/2520-6427-2024-119-3-38-43](https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-119-3-38-43)

14. *Пінчук О. П., Соколюк О. М.* Індивідуалізація навчального середовища учня засобами Інтернет : зб. наук. праць Кам’янець-Подільськ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна. 2013. Вип. 19. С. 35–37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2013_19_14

15. *Руднєва Н., Артемова Ю.* Індивідуальний підхід до слабозорих учнів із ЗПП: початкова школа. Дефектолог. Шкільний світ. 2013. № 2. С. 37–39.

16. *Саган О. В.* Організація персоналізованого навчання за допомогою штучного інтелекту. Педагогічні науки. 2024. № 108. С. 37–43. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-6>

17. *Скочинський Б. Д., Трембовецький М. П.* Принципи та архітектурні підходи до побудови інтелектуальної адаптивної навчальної платформи з персоналізованою взаємодією на основі ШІ. Телекомунікаційні та інформаційні технології. 2026. № 1 (90). С. 140–153. DOI: [10.31673/2412-4338.2026.019014](https://doi.org/10.31673/2412-4338.2026.019014)

18. *Ткачук Г., Бондаренко Т.* Можливості систем штучного інтелекту в роботі учасників освітнього процесу. Світові освітні тренди: навчання впродовж життя в інформаційному суспільстві : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 190-річчю Університету та 50-річчю Інституту, м. Київ, 20–21 червня 2024 року. Київ. С. 212–214. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/17724>

19. *Chaika O.* The role of artificial intelligence in higher education. Молодь і ринок. 2023. № 6–7 (214–215). С. 69–74. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287898>

20. ChatGPT: нейромережа від компанії OpenAI (версія від 15.04.2026). URL: openai.com (дата звернення: 20.04.2026).

21. *Holmes W., Bialik M., Fadel C.* Artificial Intelligence in Education. Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston : Center for Curriculum Redesign, 2019. 257 p. URL: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Excerpt-CCR.pdf>

22. *Marienko M., Nosenko Yu., Sukhikh A., Tataurov V., Shyshkina M.* Personalization of learning through adaptive technologies in the context of sustainable development of teachers education. E3S Web of Conferences (166). 2020. DOI: 10.1051/e3sconf/202016610015

23. *Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F.* Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16, No. 39. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

References

1. Aliexsieieva, S. (2022). Aktual'ni problemy dydaktyky v umovakh informatyzatsii osvity: individualizatsiia navchannia [Current issues in teaching methodology in the context of the digitalisation of education: personalised learning]. *Elektronnyj zhurnal "Nauka i tekhnika s'ohodni" (Seriiia "Pedahohika", Seriiia "Pravo", Seriiia "Ekonomika", Seriiia "Tekhnika", Seriiia "Fyzyko-matematychni nauky")*, 1(1), 18–27. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-1\(1\)-18-26](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-1(1)-18-26) [in Ukrainian].

2. Hromova, N. (2025). Vykorystannia shtuchnoho intelektu dlia personalizatsii navchannia ukrains'koi movy v NUSh [The use of artificial intelligence to personalise Ukrainian language learning in the New Ukrainian School]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni j metodychni aspekty*, 1(23), 63–73. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334119> [in Ukrainian].

3. Hubar, O. M. (2010). Suchasni pidkhody do individual'noho navchannia ditej z osoblyvymi osvitnimi potrebamy [Modern approaches to the individualised education of children with special educational needs]: zb. nauk. prats' Kam'ianets'-Podil's'k. nats. un-tu im. Ivana Ohiiienka. Seriiia : Sotsial'no-pedahohichna, 15, 25–29. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2010_15_7 [in Ukrainian].

4. Dem'ianenko, V. M. (2020). Model' adaptyvnoi navchal'noi systemy informatsijnoho prostoru vidkrytoi osvity [A model of an adaptive learning system for the open education information space]. *Informatsijni tekhnolohii i zasoby navchannia*, 77, 3, 27–38. 10.33407/itlt.v77i3.3603 [in Ukrainian].

5. Dotsenko, S., Sobchenko, T. (2024). Optyimizatsiia osvitr'oho protsesu zakladiv vyschoi osvity Ukrainy zasobamy shtuchnoho intelektu [Optimising the educational process in Ukrainian higher education institutions through the use of

artificial intelligence]. *Molod' i rynek*, 2 (222), 7–12. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297530> [in Ukrainian].

6. Karpova, O., Bublyk, V. (2025). Stan problemy vykorystannia shtuchnoho intelektu v zakladakh vyschoi osvity na praktytsi ta joho vplyv na iakist' navchannia (na prykladi inozemnoi movy) [The current state of the use of artificial intelligence in higher education institutions in practice and its impact on the quality of teaching (using foreign languages as an example)]. *Vyscha osvita Ukrainy*, 2, 70–78. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).09](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).09) [in Ukrainian].

7. Kil'derova, L., Kuz'menko, V. (2024). Tekhnolohii shtuchnoho intelektu v suchasnomu osvith'omu protsesi: perevahy ta nedoliky [Artificial intelligence technologies in modern education: advantages and disadvantages]. *Vyscha osvita Ukrainy*, 2(93), 80–91. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.2\(93\).10](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.2(93).10) [in Ukrainian].

8. Kozub, N. O., Korniienko, O. S. (2025). Vykorystannia shtuchnoho intelektu dlia personalizatsii dystantsijnoho navchannia studentiv spetsial'nosti "Inzheneriia prohramnoho zabezpechennia" [The use of artificial intelligence to personalise distance learning for students studying Software Engineering]. *Visnyk Kherson. nats. tekhn. un-tu*, 2, 2(93), 170–174. <https://doi.org/10.35546/kntu2078-4481.2025.2.2.20> [in Ukrainian].

9. Kotenko, N., Zhyrova, T. (2023). Analiz tekhnolohij shtuchnoho intelektu schodo optymizatsii inkliuzyvnykh praktyk u vyschij osviti [An analysis of artificial intelligence technologies for optimising inclusive practices in higher education]. *Informatsijni tekhnolohii ta suspil'stvo*, 4 (10), 15–23. <https://doi.org/10.32689/maup.it.2023.4.2> [in Ukrainian].

10. Kotsiubiv's'ka, K., Tymoshenko, O., Khrusch, S., Mel'nyk, I. (2025). Vykorystannia instrumentiv shtuchnoho intelektu pid chas rozroblennia planu personalizovanoho navchannia [The use of artificial intelligence tools when developing a personalised learning plan]. *Tsyfrova platforma: informatsijni tekhnolohii v sotsiokul'turnij sferi*, 8(1), 52–60. <https://doi.org/10.31866/2617-796Kh.8.1.2025.335531> [in Ukrainian].

11. Krasnopol's'kyj, V., Perminova, L., Fronchenko, Yu. (2025). Rozrobka indyvidualizovanykh osvitnikh traiektorij za dopomohoiu ShI [Developing personalised learning pathways using AI]. *Akademichni vizii*, 41, 1–10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15163676> [in Ukrainian].

12. Kutsak, L. V. (2024). Shtuchnyj intelekt u suchasnij osviti: perspektyvy zastosuvannia ta vyklyky [Artificial Intelligence in Modern Education: Prospects for Application and Challenges]. *Suchasni informatsijni tekhnolohii ta innovatsijni metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 74, 27–37. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-27-37> [in Ukrainian].

13. Ozarchuk, A. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u navchanni zdobuvachiv osvity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [The use of artificial

intelligence in the education of learners with special educational needs]. *Nova pedahohichna dumka*, 3 (119), 38–43. 10.37026/2520-6427-2024-119-3-38-43 [in Ukrainian].

14. Pinchuk, O. P., Sokoliuk, O. M. (2013). Indyvidualizatsiia navchal'noho seredovyscha uchnia zasobamy Internet [Personalising the student's learning environment through the use of the Internet]: *zb. nauk. prats' Kam'ianets'-Podil's'k. nats. un-tu im. Ivana Ohiiienka. Serii pedahohichna*, 19, 35–37. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2013_19_14 [in Ukrainian].

15. Rudnieva, N., Artemova, Yu. (2013). Indyvidual'nyj pidkhid do slabozorykh uchniv iz ZPR: pochatkova shkola [A personalised approach to visually impaired pupils with learning difficulties: primary school]. *Defektoloh. Shkil'nyj svit*, 2, 37–39 [in Ukrainian].

16. Sahan, O. V. (2024). Orhanizatsiia personalizovanoho navchannia za dopomohoiu sztuchnoho intelektu [Organising personalised learning using artificial intelligence]. *Pedahohichni nauky*, 108, 37–43. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-6> [in Ukrainian].

17. Skochyns'kyj, B. D., Trembovets'kyj, M. P. (2026). Pryntsypy ta arkhitekturni pidkhody do pobudovy intelektual'noi adaptyvnoi navchal'noi platformy z personalizovanoiu vzaemodiieiu na osnovi ShI [Principles and architectural approaches to building an intelligent, adaptive learning platform with personalised AI-based interaction]. *Telekomunikatsijni ta informatsijni tekhnologii*, 1 (90), 140–153. 10.31673/2412-4338.2026.019014 [in Ukrainian].

18. Tkachuk, H., Bondarenko, T. (2024). Mozhlyvosti system sztuchnoho intelektu v roboti uchasnykiv osvith'oho protsesu. Svitovi osvithni trendy: navchannia vprodovzh zhyttia v informatsijnomu suspil'stvi [The potential of artificial intelligence systems in the work of those involved in the educational process. Global educational trends: lifelong learning in the information society]: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf., prysviach. 190-richchiu Un-tu ta 50-richchiu Instytutu, m. Kyiv, 20–21 chervnia 2024 roku. Kyiv, 212–214. Retrieved from <https://dspatse.udpu.edu.ua/handle/123456789/17724> [in Ukrainian].

19. Chaika, O. (2023). The role of artifitsial intelligentse in hiher edutsation. *Molod' i rynok*, 6–7 (214–215), 69–74. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287898> [in English].

20. ChatGPT: nejromerezha vid kompanii OpenAI (versiia vid 15.04.2026). Retrieved from openai.com (data zvernennia: 20.04.2026).

21. Holmes, V., Bialik, M., Fadel, Ts. (2019). Artifitsial Intelligentse in Edutsation. Promises and Implitsations for Teaching and Learning. Boston : Tsender for Tsurritsulum Redesign. Retrieved from <https://tsurritsulumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Ekhtserpt-TsTsR.pdf> [in English].

22. Marienko, M., Nosenko, Yu., Sukhikh, A., Tataurov, V., Shyshkina, M. (2020). Personalization of learning throuh adaptive technologies in the tsontekht of

sustainable development of teachers education. E3S Web of Conferences (166). 10.1051/e3sconf/202016610015 [in English].

23. Zavatski-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0> [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 20.04.2026

доопрацьована 07.05.2026

прийнята до друку 29.05.2026

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE INDIVIDUALISATION OF STUDENT LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

Volodymyr Tesliuk

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-3179-5166>
e-mail: Volodymyr.Teslyuk@lnu.edu.ua*

The article examines the problem of individualization of student learning in higher education institutions through artificial intelligence technologies in the context of digital transformation of education. The relevance of the study is substantiated by the need to move from standardized learning models to personalized educational approaches focused on students' individual educational needs, abilities, learning pace, and professional interests. It is emphasized that modern artificial intelligence technologies create new opportunities for adapting educational content, analyzing students' learning activities, generating personalized recommendations, and designing individual educational trajectories.

The study analyzes scientific approaches to the problem of individualized learning and the implementation of artificial intelligence technologies in higher education. The main areas of AI application in the educational process are identified, including adaptive learning systems, learning analytics, automated assessment, personalized recommendations, digital assistants, and support for individual learning pathways. It is noted that the use of artificial intelligence technologies contributes to improving the quality of education, developing students' autonomy, increasing motivation for learning activities, and ensuring flexibility of the educational process.

The article identifies and substantiates pedagogical conditions for the individualization of student learning through artificial intelligence technologies. These conditions include diagnostics of students' individual educational needs based on learning analytics, the use of adaptive educational platforms, teacher training for working with AI technologies, pedagogical

support of individual educational trajectories, and organization of reflection and correction of the educational process. It is proved that the effectiveness of individualized learning depends on the integrated implementation of these pedagogical conditions and the pedagogically appropriate use of digital technologies.

The authors propose a model of individualized student learning using artificial intelligence technologies. The model includes diagnostic-analytical, technological-adaptive, professional-pedagogical, support-corrective, and reflective-resultative components. The interrelations between the components of the model and their functions in ensuring a personalized educational process are characterized. It is emphasized that the model has a cyclical and dynamic nature and provides continuous improvement of individualized learning in higher education institutions.

Keywords: individualized learning, artificial intelligence technologies, higher education institutions, adaptive learning, personalized learning, learning analytics, individual educational trajectory, digitalization of education, pedagogical conditions, AI competence of teachers.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОГО ФОЛЬКЛОРУ

Людмила Кобилецька

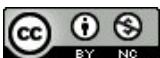
*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, UA–79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4688-3622>
e-mail: lyudmyla.kobyletska@lnu.edu.ua*

Розглянуто засоби ігрового фольклору як чинника формування соціально-комунікативної компетентності у дошкільників та молодших школярів. Задекларовано, що одним з найважливіших завдань дошкільної та початкової освіти – формування м'яких навичок (soft skills) у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Однією з основних компонентів м'яких навичок є соціально-комунікативна компетентність. Проаналізовано поняття “соціально-комунікативна компетентність”, виокремлено погляди науковців на особливості формування соціально-комунікативних навичок у здобувачів освіти, охарактеризовано складові соціально-комунікативної компетентності: пізнавальний, емоційний, діяльнісний, мотиваційний компоненти, самоідентифікація. Значну увагу у статті приділено жанрам усної народної творчості. Зазначено, що ігровий фольклор відіграє вагомое значення у процесі формування соціально-комунікативної компетентності у здобувачів дошкільної та початкової освіти. Охарактеризовано такі жанри ігрового фольклору, як лічилки, заклички, забавлянки, ігрові пісні, мирилки, скоромовки, народні ігри, та подано методичні рекомендації щодо ефективного використання зазначених жанрів народної творчості в освітньому процесі ЗДО та початкової школи. Зазначено, що соціалізація дитини відбувається через занурення в етнокультурне середовище, яке формує відчуття належності до спільноти. Визначено виховний потенціал ігрового фольклору, адже ігрові засоби народної творчості сприяють засвоєнню звичаїв, традицій, побуту, культури, історії, філософії, менталітету народу.

У розвідці також проаналізовано чинні програми, які використовують в освітньому процесі ЗДО та початкової школи. Подано авторські пропозиції щодо ефективного використання засобів ігрового фольклору у процесі формування соціально-комунікативної компетентності у дошкільників та молодших школярів.

Ключові слова: соціально-комунікативна компетентність, дошкільники, молодші школярі, ігровий фольклор, народна творчість, освітній процес.

Постановка проблеми. Однією з цільних компетентностей, які формуємо у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, є соціально-комунікативна



компетентність, тобто здатність здобувача освіти до соціальної адаптації, позитивних стосунків з оточенням; готовність до співпраці та взаємодії; вміння вести діалог, слухати, доводити власну точку зору; знання морально-етичних норм тощо. Соціально-комунікативна компетентність є однією із м'яких навичок, які так необхідні для реалізації особистості у сучасному суспільстві. Соціально-комунікативна компетентність є інтегрованим поняттям, яке реалізується через компетентнісний потенціал усіх освітніх напрямів Базового компонента дошкільної освіти та усіх освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти. Проте найбільш змістовно та цілеспрямовано соціально-комунікативні навички формуємо в межах таких освітніх напрямів Базового компонента дошкільної освіти: "Дитина в соціумі", яка засвідчує ціннісне ставлення дитини до себе, своїх прав і прав інших, наявність уявлень про правила і способи міжособистісної взаємодії з членами сім'ї, родини, іншими людьми, та "Мовлення дитини", яка передбачає знання і володіння етикетними комунікативними формулами; різними формами мовленнєвих висловлювань відповідно до ситуацій. Найбільш повно соціально-комунікативну компетентність формуємо в межах таких освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти: "Мовно-літературна", "Соціальна та здоров'язбережувальна", "Громадянська та історична". В межах мовно-літературної освітньої галузі розвиваємо комунікативну складову, вміння усно і письмово висловлювати свої думки, враження. В межах соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі формуємо соціальну компетентність; розвиваємо навички взаємодії з іншими, вміння працювати в команді, конструктивно керувати емоціями. В межах громадянської та історичної освітньої галузі формуємо активну громадянську позицію. Вагоме значення у процесі формування соціально-комунікативної компетентності у здобувачів дошкільної та початкової освіти має ігровий фольклор. Саме за допомогою ігрових засобів народної творчості, таких як *лічилки, заклички, забавлянки, потішки, ігрові пісні, мирилки, скоромовки, загадки, народні ігри*, можна сформувати соціально-комунікативні навички у здобувачів дошкільної та початкової освіти. Засоби ігрового фольклору доцільно використовувати в освітньому процесі ЗДО і початкової школи не лише в межах вищезазначених освітніх напрямів та галузей, а й в межах усіх освітніх напрямів Базового компонента дошкільної освіти та усіх освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування соціально-комунікативної компетентності у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку присвятили свої праці А. Богуш [2], Н. Луцан [8], В. Луценко [9], І. Рогальська-Яблонська [15] та ін. У своїх розвідках дослідники виокремили сутність і складові соціально-комунікативної компетентності, розглядали особливості формування соціально-комунікативних навичок у дошкільників та молодших школярів. Л. Кобилецька аналізувала значення малих фольклорних жанрів у процесі розвитку мовлення дошкільників та молодших школярів [4; 5].

Однак аспект формування соціально-комунікативної компетентності у здобувачів дошкільної та початкової освіти засобами ігрового фольклору потребує детального опрацювання.

Мета дослідження – виокремити сутність та складові соціально-комунікативної компетентності та визначити роль ігрового фольклору у процесі формування соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Як ми уже зазначали, соціально-комунікативна компетентність є інтегрованим поняттям, яке поєднує уміння і навички двох компетентностей (соціальної і комунікативної) в одну. Соціальна компетентність здобувача дошкільної та початкової освіти полягає у здатності розуміти суспільство, в якому проживає; знанні морально-етичних норм; вмінні взаємодіяти з однолітками та дорослими; здатності керувати власними почуттями та емоціями. Дослідниця А. Мудрик розглядає соціальну компетентність як важливу особистісну якість, яка містить здатність бачити реальну картину соціальних зв'язків; вміння виділяти основне, розуміти приховані мотиви; наявність навичок орієнтуватися в нових, нестандартних ситуаціях; здатність до соціальної адаптації та соціальної автономності [10].

Комунікативна компетентність відповідно до Базового компонента дошкільної освіти – здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної взаємодії; вміння підтримувати партнерські стосунки; заявляти про свої наміри і бажання; узгоджувати свої інтереси з іншими; домовлятися, за потреби, аргументовано відстоювати свою позицію [1]. До комунікативної компетентності відносимо вміння будувати різні типи діалогу; володіти етикетними комунікативними формулами; вживати різні форми мовленнєвих висловлювань відповідно до ситуації. Як бачимо, ці два види компетентностей тісно взаємопов'язані та взаємозалежні. Повноцінне формування комунікативної компетентності без соціальної практично неможливе. Комунікативна компетентність передбачає не лише мовленнєві навички і вміння, а й здатність їх застосовувати у спілкуванні з іншими людьми. Отже, сформована соціальна компетентність є основою для ефективного спілкування. Водночас соціальна компетентність включає вміння будувати ефективні взаємовідносини, що неможливе без навичок спілкування. Саме тому ми розглядаємо ці компетентності у межах однієї – соціально-комунікативної. В. Луценко у своїй статті “Соціально-комунікативне середовище як засіб розвитку старшого дошкільника” наголошує на тому, що соціально-комунікативне середовище ЗДО здатне забезпечити успішну соціалізацію дитини за умови тісної взаємодії всіх учасників процесу (дітей, батьків, вихователів) [9].

Дослідниця О. Ковальова подає модель соціально-комунікативної компетентності, в межах соціальної розрізняє суспільну, інтерактивну, автономну компетентності, в межах комунікативної – вхідну та вихідну

комунікації [7]. В. В. Коваленко, Д. В. Марценюк виділяють когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти соціально-комунікативної компетентності [6]. Частково підтримуючи дослідників, ми виокремили такі складові соціально-комунікативної компетентності:

- пізнавальний компонент – знання морально-етичних норм, правил спілкування;
- емоційний компонент – вміння контролювати свої емоції, здатність до емпатії, наявність позитивного ставлення до навколишніх;
- діяльнісний компонент – вміння домовлятися, налагоджувати стосунки, конструктивно вирішувати конфлікти;
- мотиваційний компонент – бажання спілкуватися, взаємодіяти з довкіллям;
- самоідентифікація – розуміння власної індивідуальності, самооцінка, здатність до регуляції власної поведінки.

Усі ці складові соціально-комунікативної компетентності можна сформувати за допомогою засобів усної народної творчості. Важко переоцінити значення фольклору у процесі формування соціально-комунікативних навичок у здобувачів освіти. В усній народній творчості відображено звичаї, традиції, побут, культура народу, його філософія, менталітет. Жанри фольклору – джерело морально-етичних норм, цінностей народу, традиційних моделей мовленнєвої поведінки. Завдяки засобам народної творчості формуємо власну національну ідентичність у здобувачів освіти, а також повагу до культури інших народів.

Гра є головним видом діяльності у дошкільників, а також має важливе значення для освітнього процесу у початковій школі. Під час ігрової діяльності здобувачі освіти легше вивчають нові поняття; формують усі необхідні навички та вміння; засвоюють правила поведінки; розвивають здатність керувати своїми емоціями й почуттями; взаємодіяти з іншими людьми у різних повсякденних ситуаціях. Велике значення для формування соціально-комунікативної компетентності має ігровий фольклор. До жанрів ігрового фольклору відносимо: забавлянки, потішки, мирилки, лічилки, заклички та примовляння, ігрові пісні, скоромовки, загадки, народні ігри. За допомогою ігрових засобів народної творчості розвиваємо зв'язне мовлення здобувачів освіти, збагачуємо словниковий запас, засвоюємо мовні формули стандартних етикетних ситуацій, спонукаємо до мовленнєвої діяльності. Вивчення фольклорних творів сприяє згуртуванню дітей; навчає взаємодії, відповідальності та прийняттю спільних рішень; допомагає розуміти власні почуття та почуття інших; розвиває емпатію, уяву, розуміння причинно-наслідкових зв'язків у соціальних взаєминах та ін. Для дітей раннього та молодшого дошкільного віку доцільно пропонувати забавлянки, потішки, заклички та примовляння.

Наприклад, забавлянка для дітей під час вмивання:

*Водичко, водичко,
Помий мені личко.
Рожеве та біле,
Як яблучко спіле.*

Завдяки забавлянці ми створюємо психологічно комфортне середовище, викликаємо позитивні емоції, спонукаємо дитину до певної діяльності, збагачуємо словниковий запас, активізуємо мовленнєву діяльність, формуємо комунікативну та художньо-мовленнєву компетентності.

Заклички мають форму звертання до сил природи з проханням про певну дію; часто супроводжуються рухами, що робить їх елементом дитячої гри.

*Ой дощичку, поливайчику,
Поливай, поливай,
Поливай, поливай,
Та і нас не минай!*

Також дуже важливими для формування соціально-комунікативних навичок у дошкільників та молодших школярів є мирилки, які допомагають налагоджувати міжособистісні стосунки; помиритися після сварки; допомагають зняти емоційну напругу; навчають пробачати та шукати компроміс.

*Подивися просто в очі;
Я сваритися не хочу.
Я образить не хотів,
Ненароком зачепив.
Просто в очі подивись
І зі мною подружись.*

Безперечно, надзвичайно важливим є вивчення ігрових пісень “Подолянка”, “Ой на горі мак”, “А ми просо сіяли”, “Ходить гарбуз по городу”, “Чижик, чижик”, “Кривий танець”, “Льон”, “Ой є в лісі калина”, “Ой на горі жито” та ін. Вивчаючи ігрові пісні, здобувачі освіти засвоюють мовленнєві формули стандартних етикетних ситуацій; набувають вміння називати та розпізнавати емоційний стан іншої дитини, співпереживати та підтримувати один одного, емоційно реагувати на успіх чи невдачу; виявляють активність у спілкуванні, доброту, чуйність, вміння слухати інших; засвоюють морально-етичні норми поведінки; формують вміння співпереживати та підтримувати один одного, емоційно реагувати на успіх чи невдачу.

Важливе значення має використання під час освітнього процесу у закладі дошкільної освіти та початковій школі народних ігор: “Коти та миші”, “Гуси-лебеді”, “Квач”, “Огірочки”, “Вербиченька”, “Птахи і зозуля”, “Лис”, “Горіх”, “Нема пана вдома” та ін. За допомогою народних ігор ми формуємо в дошкільників та молодших школярів здатність домовлятися про ролі та спільні правила гри; уміння координувати свої дії з групою; готовність підтримувати партнерів; розвиваємо мовленнєву ініціативність; спонукаємо до аналізу власних дій; виховуємо відповідальність за спільний результат. Здобувачі освіти

відповідально ставляться до виконання своїх обов'язків, аргументовано висловлюють власну думку та конструктивно вирішують суперечки без втручання дорослого. Також закріплюємо мовленнєві формули ввічливості, виховуємо доброзичливість і згуртованість. До прикладу, під час гри “Птахи і зозуля”: діти – “птахи” – рухаються під музику, а “зозуля” подає сигнал (голосом або плеском). Почувши сигнал, “птахи” повинні завмерти або змінити рух. Перед тим обговорюємо, що “зозуля” може передавати різний настрій – веселий, сумний, тривожний та ін. Діти рухаються легко й невимушено. Почувши сигнал, реагують відповідно до інтонації: Якщо “зозуля” сумна – підходять і підтримують її. Якщо весела – усміхаються у відповідь. Під час цієї гри діти показують власну емоційну чутливість, розпізнають різні емоційні стани, висловлюють співчуття та підтримку.

Дуже важливими жанрами ігрового фольклору є також лічилки, загадки, скоромовки. Завдяки лічилкам здобувачі освіти розподіляють ролі в іграх чи ігрових піснях, домовляються, вирішують суперечливі ситуації.

Раз, два, три!

Раз, два, три!

Біжимо ми як вітри,

А жмурити будеш ти!

Скоромовки формують фонетичну компетентність, роблять мовлення виразним. Загадки розвивають інтелектуальні здібності та уяву, збагачують словниковий запас, розвивають логічне мислення, креативність.

Завданням нашої розвідки було також проаналізувати програми “Українське дошкілля” і “Впевнений старт” для дошкільників, а також типові освітні програми початкової освіти, розроблені під керівництвом Р. Б. Шияна, О. Я. Савченко.

У програмі “Українське дошкілля” О. Білан наведено різноманітні жанри ігрового фольклору: лічилки, мирилки, скоромовки, загадки, ігрові пісні, народні ігри [14]. Пропонуємо використовувати жанри народної творчості для реалізації завдань усіх освітніх напрямів: “Особистість дитини”, “Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі”, “Дитина у природному дошкільні”, “Гра дитини”, “Дитина в соціумі”, “Мовлення дитини” і “Дитина у світі мистецтва”.

Програма “Впевнений старт” для дітей молодшого, середнього, старшого дошкільного віку реалізує діяльнісний, інтегрований і компетентнісний принципи організації освітньої діяльності. Становлення особистості здобувача освіти відбувається під час таких видів діяльності, як комунікативно-мовленнєвої, сенсорно-пізнавальної, здоров'язберігальної, рухової, художньо-естетичної, предметно-ігрової, господарсько-побутової; за відповідними блоками тем (“Кольоровий світ: колір”, “Все різне навколо: форма”, “Протилежності: величина/розмір”, “Протилежності: простір” для дітей молодшого дошкільного віку; “Знайомство”, “Двір”, “Дім”, “Сім'я” для дітей середнього дошкільного віку; “Знайомство”, “Порядок”, “Спілкування і

взаємодія”, “Добрі справи”, “Пізнання”, “Рух” для дітей старшого дошкільного віку) [11–13]. Дуже важливо інтегрувати ігрові засоби народної творчості в різні види діяльності з метою реалізації завдань усіх напрямів дошкільної освіти.

Типова освітня програма початкової освіти, розроблена під керівництвом О. Савченко, орієнтована на послідовне вивчення окремих предметів. Чотири галузі (громадянська, історична, природнича та здоров'язбережувальна) інтегровані в один курс “Я досліджую світ” [16; 17]. Пропонуємо використовувати ігрові жанри народної творчості під час вивчення різних предметів “Українська мова”, “Літературне читання”, “Математика”, “Я досліджую світ”, “Дизайн і технології”, “Інформатика”, “Мистецтво”, “Фізична культура”.

Ширшу інтеграцію знань передбачає Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Р. Шияна. У програмі наведено інтегровані курси, які охоплюють різні освітні галузі: мовно-літературну, математичну, природничу, технологічну, інформатичну, соціальну та здоров'язбережувальну, громадянську та історичну, мистецьку, фізкультурну [18; 19]. Вважаємо за доцільне використовувати ігровий фольклор не лише під час вивчення предмета “Українська мова”, а й інших предметів: “Математика”, “Я досліджую світ”, “Мистецтво”, “Фізична культура”.

Пропонуємо методичні рекомендації щодо ефективного використання засобів ігрового фольклору з метою формування соціально-комунікативної компетентності у здобувачів дошкільної та початкової освіти:

1. Під час вибору ігор потрібно брати до уваги вікові особливості дітей. Для дітей раннього та молодшого дошкільного віку доцільно використовувати в освітньому процесі забавлянки, потішки, заклички та примовляння. Загадки, скоромовки, лічилки, ігрові пісні, народні ігри пропонуємо для дітей середнього і старшого дошкільного віку та молодших школярів.

2. Ігрові засоби народної творчості повинні бути соціально спрямованими, тобто стимулювати розвиток умінь комунікації, взаємодопомоги, емпатії; формувати культуру спілкування.

3. Оскільки народна творчість – джерело національної культури, звичаїв, традицій, обрядів, цінностей, філософії, менталітету, психології, морально-етичних норм народу, безумовно, доцільно ознайомлювати здобувачів освіти із культурою народу.

4. Застосовувати етапність в організації освітньої діяльності з використанням ігрового фольклору:

- підготовчий (зацікавлення, розповідь про походження гри, показ автентичних атрибутів);
- ознайомлювальний (роз'яснення правил та розподіл ролей за допомогою лічилок);

- діяльнісний (ігровий) етап (педагог стежить за мовленням і поведінкою дітей; також може ускладнювати завдання, підвищуючи рівень соціальної взаємодії та комунікації);
- підсумковий (обговорення результатів гри, поведінки, міжособистісної комунікації, емоційних реакцій здобувачів освіти);
- засоби ігрового фольклору інтегрувати в різні види діяльності з метою реалізації завдань усіх освітніх напрямів дошкільної освіти та освітніх галузей початкової освіти.

Висновки. Формування соціально-комунікативних навичок у дошкільників та молодших школярів є одним з пріоритетних завдань сучасної дошкільної та початкової освіти. Соціально-комунікативна компетентність поєднує вміння і навички двох компетентностей (соціальної і комунікативної), які є тісно взаємопов'язаними та взаємозалежними. Ігровий фольклор – невичерпне джерело формування усіх складових соціально-комунікативної компетентності (пізнавального, емоційного, діяльнісного, мотиваційного компонента, самоідентифікації). Систематичне, педагогічно продумане використання ігрових засобів народної творчості (забавлянок, потішок, мирилок, примовлянок, лічилок, ігрових пісень, народних ігор, загадок, скоромовок) сприятиме формуванню соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Впровадження розроблених методичних рекомендацій в освітній процес ЗДО та початкової школи забезпечить подальшу успішну адаптацію здобувачів освіти в суспільстві, ефективну взаємодію з іншими людьми та особистісне зростання.

Перспективними вважаємо подальші дослідження впливу ігрових жанрів народної творчості на формування інших компетентностей у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

1. Базовий компонент дошкільної освіти, 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 21.02.2026).

2. *Богуш А. М.* Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Вид. 2-ге, доопрацьоване. Київ : Слово, 2010. 374 с.

3. Державний стандарт початкової освіти, 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018> (дата звернення: 21.02.2026).

4. *Кобилецька Л. В.* Малі фольклорні жанри як чинник розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Актуальні питання гуманітарних наук. Дрогобич : Гельветика, 2022. Вип. 50. С. 311–315.

5. *Кобилецька Л. В.* Фольклор як чинник формування художньо-мовленнєвої компетентності здобувачів дошкільної та початкової освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. Дрогобич : Гельветика, 2021. Вип. 41. С. 177–182.

6. Коваленко В. В., Марценюк Д. В. Комунікативна компетентність як складова професійної компетентності соціального працівника. Молодий вчений. № 4. 2020. С. 75–77.

7. Ковальова О. А. Модель соціально-комунікативної компетентності. Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 11. 2014. С. 27–33.

8. Луцан Н. І. Розвиток мовлення дітей в ігровій діяльності дошкільників. Обрії. Науково-педагогічний журнал. 2004. № 2. С. 97–10.

9. Луценко В. О. Соціально-комунікативне середовище як засіб розвитку старшого дошкільника. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2019. Вип. 23. С. 220–229.

10. Мудрик А. Б. Соціальна компетентність особистості: постановка проблеми і теоретичні аспекти дослідження. Вісник ЧДПУ. Вип. 94. 2011. С. 26–29.

11. Освітня програма “Впевнений старт” для дітей молодшого дошкільного віку / за заг. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2020. 72 с.

12. Освітня програма “Впевнений старт” для дітей середнього дошкільного віку / за заг. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2024. 64 с.

13. Освітня програма “Впевнений старт” для дітей старшого дошкільного віку / за заг. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2022. 80 с.

14. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Українське дошкілля” / О. І. Білан. Вид. 2-ге, зі змінами і доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2022. 216 с.

15. Рогальська-Яблонська І. Компетентнісний підхід як основа формування соціально-комунікативної компетентності особистості у дошкільному дитинстві. Людинознавчі студії. Серія : Педагогіка, 2016. Вип. 2. С. 204–211.

16. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1–2 клас. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf> (дата звернення: 21.02.2026).

17. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3–4 клас. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> (дата звернення: 21.02.2026).

18. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 1–2 клас. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan.pdf> (дата звернення: 21.02.2026).

19. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 3–4 клас. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyuan.pdf> (дата звернення: 21.02.2026).

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [The basic component of preschool education]. (2021). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (data zvernennia: 21.02.2026) [in Ukrainian].
2. Bohush, A. M. (2010). *Movlennievi rozvytok ditei vid narodzhennia do 7 rokiv : monohrafiia* [Speech development of children from birth to 7 years: monograph]. Vyd. 2-he, doopratsovane. Kyiv : Slovo [in Ukrainian].
3. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State Standard of Primary Education] (2018). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018> (data zvernennia: 21.02.2026) [in Ukrainian].
4. Kobyletska, L. V. (2022). Mali folklorni zhanry yak chynnyk rozvytku movlennia ditei doshkilnoho viku [Small folklore genres as a factor in the development of speech in preschoolers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Drohobych : Helvetyka*, 50, 311–315 [in Ukrainian].
5. Kobyletska, L. V. (2021). Folklor yak chynnyk formuvannia khudozhno-movlennievoi kompetentnosti zdobuvachiv doshkilnoi ta pochatkovoї osvity [Folklore as a factor in the formation of artistic and speech competence of preschoolers and primary schoolchildren]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Drohobych : Helvetyka*, 41, 177–182 [in Ukrainian].
6. Kovalenko, V. V., Martseniuk, D. V. (2020). Komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti sotsialnoho pratsivnyka [Communicative competence as a component of the professional competence of a social worker]. *Molodyi vchenyi*, 4, 75–77 [in Ukrainian].
7. Kovalova, O. A. (2014). Model sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti [Model of social and communicative competence] *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 11, 27–33 [in Ukrainian].
8. Lutsan, N. I. (2004). Rozvytok movlennia v ditei ihrovii diialnosti doshkilnykiv [Speech development in children through play activities of preschoolers]. *Obrii. Naukovo-pedahohichniy zhurnal*, 2, 97–10 [in Ukrainian].
9. Lutsenko, V. O. (2019). Sotsialno-komunikatyvne seredovyshche yak zasib rozvytku starshoho doshkilnyka [Social and communicative environment as a means of development of an older preschooler]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 23, 220–229 [in Ukrainian].
10. Mudryk, A. B. (2011). Sotsialna kompetentnist osobystosti: postanovka problemy i teoretychni aspekty doslidzhennia [Social competence of the individual:

problem statement and theoretical aspects of the study]. *Visnyk ChDPU*, 94, 26–29 [in Ukrainian].

11. Osvitnia prohrama “Vpevnenyi start” dlia ditei molodshoho doshkilnoho viku [Educational program “Sure Start” for younger preschoolers]. (2020) / za zah. red. T. O. Pirozhenko. Kyiv: Ukrainska akademiia dytynstva [in Ukrainian].

12. Osvitnia prohrama “Vpevnenyi start” dlia ditei serednoho doshkilnoho viku [Educational program “Sure Start” for middle preschoolers]. (2024) / za zah. red. T. O. Pirozhenko. Kyiv: Ukrainska akademiia dytynstva [in Ukrainian].

13. Osvitnia prohrama “Vpevnenyi start” dlia ditei starshoho doshkilnoho viku [Educational program “Sure Start” for senior preschoolers]. (2022) / za zah. red. T. O. Pirozhenko. Kyiv: Ukrainska akademiia dytynstva [in Ukrainian].

14. Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku “Ukrainske doshkillia”. (2022) [Preschooler Development Program “Ukrainian preschool”] / O. I. Bilan. Vyd. 2-he, zi zminamy i dopovn. Ternopil : Mandrivets [in Ukrainian].

15. Rohalska-Yablonska, I. (2016). Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti osobystosti u doshkilnomu dytynstvi [Competency-based approach as the basis for the formation of social and communicative competence of an individual in preschool childhood]. *Liudynoznavchi studii. Serii : Pedagogika*, 2, 204–211 [in Ukrainian].

16. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. 1–2 klas [Typical educational program developed under the guidance of Savchenko O. Ya. 1–2 grades]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf> (data zvernennia: 21.02.2026) [in Ukrainian].

17. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. 3–4 klas [Typical educational program developed under the guidance of Savchenko O. Ya. 3–4 grades] Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> (data zvernennia: 21.02.2026) [in Ukrainian].

18. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Shyiana R. B. 1–2 klas [Typical educational program developed under the guidance of Shyan R. B. grades 1–2]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan.pdf> (data zvernennia: 21.02.2026) [in Ukrainian].

19. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Shyiana R. B. 3–4 klas [Typical educational program developed under the guidance of Shyan R. B. grades 3–4]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyyan.pdf> (data zvernennia: 21.02.2026) [in Ukrainian].

**FORMING THE SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN PRESCHOOLERS AND PRIMARY SCHOOLCHILDREN BY MEANS
OF PLAY FOLKLORE**

Liudmyla Kobyletska

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4688-3622>
e-mail: lyudmyla.kobyletska@lnu.edu.ua*

The article examines the means of game folklore as a factor in the formation of social and communicative competence in preschoolers and primary schoolchildren. Today, one of the most important tasks of preschool and primary education is the formation of soft skills in children of preschoolers and primary schoolchildren. One of the key components of soft skills is social and communicative competence. The concept of “social and communicative competence” is highlighted, the views of scientists on the features of the formation of social and communicative skills in preschoolers and primary schoolchildren are highlighted. The components of social and communicative competence are characterized: cognitive, emotional, activity, motivational components, self-identification. Considerable attention is paid in the article to the genres of oral folk art. It is noted that game folklore plays a significant role in the process of forming social and communicative competence in preschoolers and primary schoolchildren.

Such genres of game folklore as counting, invocations, jokes, game songs, riddles, tongue twisters, folk games are characterized and methodological recommendations are given for the effective use of these genres of folk art in the educational process of preschool and primary education. It is noted that the socialization of a child occurs through immersion in an ethnocultural environment, which forms a sense of belonging to a community. The educational potential of game folklore is determined, because folklore genres contribute to the assimilation of customs, traditions, everyday life, culture, history, philosophy, and mentality of the people.

The research also analyzed the current programs used in the educational process of preschool educational institution and primary school. The author’s proposals for the effective use of game folklore in the process of forming social and communicative competence in preschoolers and primary schoolchildren are presented.

Keywords: social and communicative competence, preschoolers, primary schoolchildren, game folklore, folklore genres, educational process.

СУЧАСНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Ганна Товканець¹, Василь Кирлик²

*Мукачівський державний університет,
вул. Ужгородська, 26, Мукачево, Україна, UA–89600*

¹*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6191-9569>*

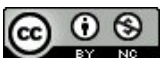
e-mail: tovkanec2017@gmail.com;

²*ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-5727-2981>*

e-mail: vkyrlykv@gmail.com

Досліджено вектори розвитку сучасного міжнародного освітнього простору. Розглянуто освітню інтеграцію, рушійною силою та цілями якої в міжнародному освітньому просторі є розвиток глобального громадянства, критичного мислення, міжкультурної взаємодії. Виявлено особливості розвитку цифрових технологій та можливості впровадження їх у освітню практику: інвестування в цифрову інфраструктуру, безперервний розвиток цифрових компетенцій педагогів, застосування студентоцентрованого підходу до навчання, розробка інклюзивного та культурно значущого цифрового контенту, сприяння співпраці між викладачами, студентами та розробниками інформаційно-комунікаційних технологій, прийняття управлінських рішень на основі цифрових технологій, заохочення гнучкості та адаптивності у цифрових моделях навчання. Наголошено на моральних аспектах розвитку міжнародного освітнього простору: збереження самобутності, найважливішим завданням якого є переосмислення освіти у контексті “єдності у різноманітті”; справедливості та рівності можливостей; гуманізація та відповідальність в умовах цифровізації та турбулентності соціального середовища; освіта повинна не тільки забезпечувати передання знань, а й сприяти розвитку компетентностей, “м’яких” навичок та емпатії. Гармонізація міжнародного освітнього процесу вбачається в інтеграції, що передбачає впровадження міжнародних стандартів та цифрової компетентності в комплексі. Зроблено висновок, що розвиток сучасного міжнародного освітнього простору – це не тільки процес інтеграції, цифровізації і стандартизації освітніх норм і стандартів, а й активна діяльність в рамках взаємодії різних культурних, етичних і соціальних цінностей, спрямування на збереження традиційних та пошуку нових каналів обміну досвідом й співробітництва.

Ключові слова: міжнародний освітній простір, інформаційно-комунікаційні технології, розвиток особистості, вища освіта, освітній діалог, духовні цінності, гуманізація, освітня інтеграція.



Постановка проблеми. В останні десятиліття трансформаційні процеси в науці, освіті та соціальній практиці привернули увагу наукової спільноти та суттєво вплинули на стиль мислення сучасної людини. Світ сьогодні об'єднаний турботою про виховання громадянина всієї планети. Світова спільнота прагне до створення глобальної стратегії розвитку людини незалежно від місця її проживання та освітнього рівня. Усі країни об'єднує розуміння, що сучасна освіта має стати міжнародною. Шкільна та університетська освіти набувають рис полікультурної освіти, актуалізується розвиток здатності оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації.

Для міжнародного освітнього простору характерні дуже важливі тенденції, які особливо яскраво виявляються на початку XXI ст.: глобальна орієнтація більшості країн на перехід від елітної освіти до загальнодоступної, поглиблення міждержавного співробітництва у галузі освіти; суттєве збільшення у міжнародній освіті гуманітарної складової, широке розповсюдження нововведень у збереженні національних традицій і національної ідентичності країн і регіонів.

Міжнародний освітній простір розглядають як сукупність національних освітніх систем. Акцентовано увагу на розвитку єдиного освітнього простору як створення міжнародного ринку освітніх послуг, утвердження спільності цілей освітньої політики країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень [2; 3; 8; 12] та результатів їх впровадження показав, що сформований міжнародний освітній простір орієнтує країни на основні цілі, загальні підходи до змісту, методів та засобів навчання, що забезпечує обмін освітніми послугами та інноваційними розробками.

Куберт О., Небрат В., Горін Н., Боднарчук Т. [12], розглядаючи міжнародну освітню інтеграцію, пов'язують розвиток міжнародного освітнього простору з розширенням академічної мобільності, підвищенням залучення українських науковців до міжнародних публікацій, розвитком дистанційної освіти та досліджень, прийняттям національними освітніми організаціями циклу безперервної освіти.

У “Резолюції Ради про стратегічні рамки європейського співробітництва в галузі освіти та навчання”, спрямованого на створення Європейського освітнього простору та за його межами (2021–2030) [10], наукових публікаціях Н. Авшенюк [1; 2], Г. Товканець [7] наголошено на таких особливостях міжнародного освітнього простору, як можливості створення на основі укрупнення зв'язків освітніх систем, забезпечення умов для культурного взаємообміну та взаєморозвитку, спрямованих на підготовку молоді до життя в умовах багатокультурного та багатонаціонального середовища. У дослідженнях підкреслено важливість гуманізації міжнародного освітнього простору на основі набуття досвіду транскультурного навчання [5; 10; 13]. Акцентуючи на важливій ознаці можливості єднання і беручи до уваги полісуб'єктність освітнього

простору, Н. Авшенюк, О. Локшина розглядають міжнародний освітній простір як транснаціональну освіту, як складне явище, що поєднує соціальні, культурні, політико-економічні та педагогічні аспекти [2, с. 516], як систему, що характеризується відкритістю, інтеграцією формальної та неформальної взаємодії учасників освітніх відносин [3].

Мета статті – обґрунтувати сучасні вектори розвитку міжнародного освітнього простору в умовах трансформаційних змін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення різних підходів до питання розвитку міжнародного освітнього простору дає підстави визначити основні виклики XXI століття:

1. Геополітична та економічна модифікаційна мінливість, що полягає у зміні політичних ландшафтів та фінансового тиску на громадськість та потенційних учасників освітнього процесу (наприклад, зростання плати за навчання), що впливає на вибір освітніх послуг.

2. Цифровий розрив, тобто забезпечення рівного доступу до технологій, що є значною перешкодою для повної інтеграції цифрового навчання.

3. Культурна адаптивність - балансування глобальних шляхів з місцевими очікуваннями та збереження культурних цінностей.

У контексті цих викликів розглянемо вектори розвитку міжнародного освітнього простору, які, на нашу думку, є сьогодні найбільш визначальними.

Аналіз наукових джерел уможливорює визначити як сучасний вектор розвитку міжнародного освітнього простору *інтеграцію*, що забезпечує перехід від простої мобільності здобувачів освіти до глибокої, структурної та цифрової узгодженості освітніх систем у всьому світі. Цей процес, що спрямований на побудову “глобального ландшафту знань”, передбачає сприяння міждисциплінарній співпраці, спільним навчальним програмам та гармонізації освітніх стандартів для сприяння сталому розвитку, навчанню протягом усього життя та рівному доступу.

У багатьох публікаціях у педагогічній пресі інтегрований підхід розглядають у різних аспектах [1; 3]. Його часто тлумачать як засіб систематизації цілей, змісту та організації освітнього процесу. Інтегрований підхід є діалектичним, оскільки він реалізує ефект цілісності через поєднання цілого та частин. Також інтегрований підхід є засобом стимулювання пізнавальної діяльності здобувачів освіти та опанування єдності світу, синтезу знань та перетворення їх на переконання та поведінку, для функціонування освіти як системи цілей, змісту й організації педагогічного процесу [11]. Вищою формою інтеграції є методологічний синтез. Він реалізує кінцевий ефект інтеграції – системність пізнання світу, багатогранність у розвитку особистості здобувача освіти. На основі методологічного синтезу інтегровано та узагальнено часткові наукові знання здобувачів освіти до ступеня науковості понять та категорій, до світоглядних знань та переконань, до формування цілісних

якостей. Поглиблено погляди здобувачів освіти на матеріальність світу, на його закономірності, на взаємозв'язок природи та суспільства тощо.

Рушійною силою та цілями інтеграції в міжнародному освітньому просторі є: глобальне громадянство та компетентність (освітні системи все більше зосереджуються на розвитку глобального громадянства, критичного мислення і міжкультурного розуміння, частково завдяки зосередженню ОЕСР на глобальній компетентності) та “цілі розвитку тисячоліття” (інтегровану міжнародну освіту розглядають як основний механізм для вирішення глобальних проблем та сприяння сталому розвитку) [11; 14].

Одним з актуальних векторів розвитку сучасного освітнього простору є **цифровізація та застосування інформаційно-комунікаційних технологій**.

Теоретичний аналіз наукових досліджень дає підстави визначити особливості розвитку цифрових технологій та впливу на міжнародний освітній простір на початку XXI століття. Виокремимо декілька секторів:

1. *Інвестування в інфраструктуру та забезпечення доступності*. Одним із головних факторів успіху цифрового навчання є забезпечення доступу здобувачів освіти та педагогів до надійних технологій та високошвидкісного інтернету. Уряди та установи повинні приділяти пріоритетну увагу інвестиціям у цифрову інфраструктуру, особливо у сільських та малозабезпечених районах, щоб подолати цифрову нерівність. Забезпечення ефективного доступу до пристроїв та підключення до інтернету має важливе значення для того, щоб зробити цифрове навчання інклюзивним та справедливим [6; 7].

2. *Безперервний професійний розвиток цифрових компетенцій педагогів*. Актуальними є створення програм безперервного підвищення кваліфікації, спрямованих на розвиток цифрових компетенцій освітян. Навчання має охоплювати не лише технічні аспекти використання цифрових платформ, а й педагогічні стратегії, які використовують технології для підвищення залученості здобувачів освіти та покращення результатів навчання. Розвиток у педагогів цих навичок гарантує, що вони зможуть впевнено інтегрувати цифрові інструменти у свою педагогічну практику [9; 12; 13].

3. *Застосування студентоцентрованого підходу до навчання*. Цифрові освітні середовища надають можливість перейти від навчання, орієнтованого на педагога, до навчання, орієнтованого на здобувача освіти. Педагогам варто зосередитись на розвитку активного навчання, в рамках якого здобувачі освіти беруть на себе відповідальність за результати. Для задоволення різноманітних потреб здобувачів освіти потрібно використовувати персоналізовані освітні траєкторії, що створюють системи на основі штучного інтелекту, забезпечуючи кожному необхідну підтримку та ресурси для досягнення успіху [7].

4. *Розробка інклюзивного та культурно значущого цифрового контенту*. Цифровий контент має бути інклюзивним, що звертає увагу на потреби і здібності здобувачів освіти, стилі навчання. Освітні платформи повинні забезпечувати доступність контенту для здобувачів освіти з обмеженими

можливостями, охоплюючи тих, для яких необхідне застосування додаткових технологій. Крім того, контент має бути культурно релевантним та адаптованим до різних регіонів, щоб знаходити відгук у різноманітних груп здобувачів освіти. Варто заохочувати розробку відкритих освітніх ресурсів, які є вільно доступними та адаптованими до різних контекстів.

5. *Сприяння співпраці між викладачами, здобувачами освіти та розробниками технологій.* Викладачі повинні тісно співпрацювати з розробниками технологій, щоб гарантувати зручність використання цифрових інструментів та їх відповідність педагогічним цілям. Здобувачі освіти також повинні бути залучені до цього процесу, забезпечуючи зворотний зв'язок з цифровими платформами та інструментами, щоб переконатися, що їхні навчальні потреби задовольняються [14]. Такий підхід, заснований на співпраці, допомагає створювати ефективні та захоплюючі цифрові середовища навчання.

6. *Прийняття управлінських рішень на основі цифрових даних.* Освітні установи та особи, які ухвалюють управлінські рішення, повинні використовувати аналіз даних для прийняття рішень у галузі цифрового навчання. Аналізуючи дані про успішність та залучення здобувачів освіти, викладачі можуть виявляти сфери, де може знадобитися додаткова підтримка, та, відповідно, коригувати застосування стратегій навчання [6]. Отримані на основі даних висновки можуть допомогти установам удосконалити цифрові платформи та інструменти навчання для підвищення загальної ефективності. Однак дуже важливо забезпечити етичний збір та аналіз даних, а також захист конфіденційності здобувачів освіти [14].

7. *Заохочення гнучкості та адаптивності у моделях навчання.* Однією з головних переваг цифрового навчання є його гнучкість. В сучасних умовах варто запроваджувати гібридні моделі навчання, що поєднують онлайн-навчання та очне викладання. Такий змішаний підхід забезпечує більшу адаптивність, даючи змогу здобувачам освіти навчатися у своєму власному темпі, при цьому отримуючи користь від особистої взаємодії за потреби. Гнучкість повинна поширюватися і на методи оцінювання, з використанням низки інноваційних цифрових інструментів [6; 9; 14]. Загалом впровадження цих передових практик допоможе забезпечити успіх, масштабованість та стійкість ініціатив у галузі цифрового навчання. Зосередившись на доступності, навчанні педагогів, підходах, орієнтованих на здобувача освіти, та стратегіях, заснованих на метаданих, розробники можуть максимізувати вплив цифрового навчання та створити інклюзивне, захоплююче освітнє середовище.

Підкреслимо ще один вкрай важливий вектор розвитку сучасного міжнародного освітнього простору – *моральний чинник*. Розвиток міжнародного освітнього простору (МОП) - це не тільки процес інтеграції і стандартизації програм, а й активна діяльність у рамках взаємодії різних культурних, етичних і соціальних цінностей.

Основними моральними аспектами розвитку міжнародного освітнього простору, на нашу думку, є такі:

1. Збереження самобутності, найважливішим завданням якого є переосмислення освіти у контексті “єдності у різноманітті”, де міжнародна інтеграція не призводить до культурної уніфікації, а сприяє діалогу культур.

2. Справедливість та рівність можливостей - глобалізація освіти ставить питання про рівний доступ до якісної освіти, захист прав іноземних здобувачів освіти та дотримання етичних норм за їх адаптації в новому середовищі.

3. Гуманізація та відповідальність в умовах цифровізації та турбулентності середовища - освіта повинна забезпечувати не тільки передання знань, а й сприяти формуванню усвідомленості соціальних і економічних змін, розвитку “м’яких” навичок (soft skills), емпатії та відповідальності.

Моральний аспект розвитку освітнього простору сьогодні – це перехід від моделі “конкуренції” до моделі “партнерства”, заснованої на гуманістичних засадах та повазі до культурної різноманітності [1; 5; 8]. Гармонізація міжнародного освітнього процесу вбачається в інтеграції, що передбачає впровадження міжнародних стандартів та цифрової компетентності комплексно.

Висновки. Розвиток сучасного міжнародного освітнього простору – це насамперед побудова системи взаємодії в освітній галузі на основі збереження традиційних та пошуку нових каналів обміну досвідом, співробітництва та людського взаєморозуміння представників різних країн, особливо сьогодні, коли світ зіткнувся із серйозними викликами глобальної безпеки. На наш погляд, саме сфера освіти може виробити та запропонувати змістовний і позитивний порядок денний в галузі партнерства, розвитку дружніх та взаємовигідних міжнародних освітніх відносин. Кумулятивною основою систем розвитку освіти в умовах багатополярного світу може стати концепт “єдність у різноманітті”, а також збереження національної ідентичності народів у створенні взаємовигідних умов реалізації завдань рівноправного міжнародного освітнього співробітництва.

Перспективами подальших досліджень можуть бути вивчення особливостей моделювання майбутнього міжнародного освітнього простору на взаємній повазі традицій, мови та культури, духовних цінностей.

1. *Авишенюк Н. М.* Переосмислення курикулуму педагогічної освіти у країнах-членах ОЕСР на початку ХХІ століття. Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація, компетентність : монографія. Ужгород : РІК-У, 2024. С. 157–180. DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0109.2024>

2. *Авишенюк Н. М.* Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. : монографія / за наук. ред. М. П. Лещенко. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2015. 610 с.

3. Інтеграційні процеси у галузі освіти в Європейському Союзі: стратегічні пріоритети, сутнісні характеристики та інноваційні практики: аналіт. матеріали (препринт) / О. Локшина, С. Сисоева, І. Борисенкота ін. ; за ред. О. Локшина. Київ, 2025. 134 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-804-3-2025-257>

4. *Локишина О. І.* Прогрес у розбудові європейського освітнього простору: результати проміжної оцінки. Освітня аналітика України. 2025. № 3(35). С. 94–106. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-3-94-106>

5. *Локишина О.* Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. Український педагогічний журнал. 2022. № 4. С. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17>

6. *Ничкало Н. Г., Лук'янова Л. Б., Вовк М. П.* Освіта для цифрової трансформації суспільства. Вісник НАПН України. 2024. № 6(2). С. 2-9.

7. *Товканець Г. В.* Стратегії та тенденції розвитку університетської освіти в європейському освітньому просторі. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2025. Вип. 42. С. 83–94.

8. *Товканець Г.* Духовність, комунікація і компетентність як вектори розвитку сучасної європейської освіти. Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація, компетентність : монографія. Ужгород : РІК-У, 2024. С. 6–9. URL: <https://edu-monograph.com/index.php/monograph/article/view/3/2>

9. *Товканець О. С.* Стратегічні напрями розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у вищій європейській школі на початку XXI століття. Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. Т. 66, № 4. С. 14-23.

10. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) / Council of the European Union. 2021. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2021_066_R_0001 (дата звернення: 06.04.2026).

11. *Luksha P., Cubista J., Laszlo A., Popovich M., Ninenko I.* Global Education Futures Report Educational ecosystems for societal transformation. Educational Ecosystems For Societal Transformation. Published by Global Education Futures, 2018. 132 p.

12. *Kurbet O., Nebrat V., Gorin N., Bodnarchuk T.* International Educational and R&D Integration: Trends and Challenges for Ukraine. Science and Innovation. 2025. Vol. 21(5). P. 3–17. DOI: <https://doi.org/10.15407/scine21.05.003>

13. *Tovkanets A.* University and lifelong education in the european educational space: the interdependence of goals and strategies. Lifelong professional education in the XXI century: UNESCO chair journal. 2020. No. 2. P. 24–29.

14. *Zou Y., Kuek F., Feng W., Cheng X.* Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391>

References

1. Avsheniuk, N. M. (2024). Pereosmyslennia kurykulumu pedahohichnoi osvity u krainakh-chlenakh OESR na pochatku XXI stolittia [Rethinking the teacher education curriculum in OECD member countries at the beginning of the 21st century]. In: *Vektory rozvytku suchasnoi osvity: dukhovnist, vzaiemodiia, komunikatsiia, kompetentnist*. Uzhhorod : RIK-U, 157–180. <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0109.2024> [in Ukrainian].
2. Avsheniuk, N. M. (2015). *Tendentsii rozvytku transnatsionalnoi vyshchoi osvity u druhii polovyni XX – na pochatku XXI st. [Trends in the development of transnational higher education in the second half of the 20th – early 21st centuries]* (M. P. Leshchenko, Ed.). Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny [in Ukrainian].
3. Lokshyna, O., Sysoieva, S., Borysenko, I. and others. (2025). Intehratsiini protsesy u haluzi osvity v Yevropeiskomu Soiuzi: stratehichni priorytety, sutnisni kharakterystyky ta innovatsiini praktyky: analit. materialy [Integration processes in the field of education in the European Union: strategic priorities, essential characteristics and innovative practices: analytical materials] (O. Lokshyna, Ed.). Kyiv. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-804-3-2025-257> [in Ukrainian].
4. Lokshyna, O. I. (2025). Prohres u rozbudovi yevropeiskoho osvitnoho prostoru: rezultaty promizhnoi otsinky [Progress in building the European Education Area: results of the mid-term evaluation]. *Osvitnia analityka Ukrainy*, 3(35), 94–106. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-3-94-106> [in Ukrainian].
5. Lokshyna, O. (2022). Stratehiia yevropeiskoho spivrobotnytstva u haluzi osvity i navchannia u 2021–2030 rr. yak yevrointehratsiinyi oriientyr dlia ukrainskoi osvity [Strategy for European Cooperation in Education and Training 2021–2030 as a European Integration Guideline for Ukrainian Education]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, 4, 5–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17> [in Ukrainian].
6. Nychkalo, N. H., Luk'ianova, L. B., & Vovk, M. P. (2024). Osvita dlia tsyfrovoi transformatsii suspilstva [Education for the digital transformation of society]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 6(2), 2–9 [in Ukrainian].
7. Tovkanets, H. V. (2025). Stratehii ta tendentsii rozvytku universytetskoi osvity v yevropeiskomu osvitnomu prostori [Strategies and trends in the development of university education in the European educational space]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna*, 42, 83–94 [in Ukrainian].
8. Tovkanets, H. (2024). Dukhovnist, komunikatsiia i kompetentnist yak vektory rozvytku suchasnoi yevropeiskoi osvity [Spirituality, communication and competence as vectors of development of modern European education]. In: *Vektory rozvytku suchasnoi osvity: dukhovnist, vzaiemodiia, komunikatsiia, kompetentnist*. Uzhhorod : RIK-U, 6–9. Retrieved from <https://edu-monograph.com/index.php/monograph/article/view/3/2> [in Ukrainian].
9. Tovkanets, O. S. (2018). Stratehichni napriamy rozvytku informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vyshchii yevropeiskii shkoli na pochatku XXI stolittia

[Strategic directions of development of information and communication technologies in European higher education at the beginning of the 21st century]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 66, 4, 14–23 [in Ukrainian].

10. Council of the European Union. (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030). Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2021_066_R_0001 [in English].

11. Luksha, P., Cubista, J., Laszlo, A., Popovich, M., & Ninenko, I. (2018). Global Education Futures Report Educational ecosystems for societal transformation. Educational Ecosystems For Societal Transformation. Published by Global Education Futures [in English].

12. Kurbet, O., Nebrat, V., Gorin, N., & Bodnarchuk, T. (2025). International Educational and R&D Integration: Trends and Challenges for Ukraine. *Science and Innovation*, 21(5), 3–17. <https://doi.org/10.15407/scine21.05.003/> [in English].

13. Tovkanets, A. (2020). University and lifelong education in the european educational space: the interdependence of goals and strategies. *Lifelong professional education in the XXI century: UNESCO chair journal*, 2, 24–29 [in English].

14. Zou, Y., Kuek, F., Feng, W., & Cheng, X. (2025). Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391> [in English].

Стаття: надійшла до редколегії 29.04.2026

доопрацьована 06.05.2026

прийнята до друку 29.05.2026

MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE INTERNATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Anna Tovkanets¹, Vasyl Kyrlyk²

Mukachevo State University,

Uzhgorodska Str., 26, Mukachevo, Ukraine, UA–89600

¹*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6191-9569>*

e-mail: tovkanec2017@gmail.com;

²*ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-5727-2981>*

e-mail: vasyl.kyrlykk@gmail.com

The article explores the trends in the development of the modern international educational space. The development of global citizenship, critical thinking, and intercultural interaction are considered the driving force and goals of the educational integration in the international educational space. The features of the digital technologies development and the possibilities of its implementation in educational practice are identified: investing in digital infrastructure, continuous professional development in digital competencies for educators,

applying a student-centered approach to learning, development of inclusive and culturally significant digital content, promotion of cooperation between teachers, education seekers, and developers of information and communication technologies, making management decisions based on digital data, encouraging flexibility and adaptability in digital learning models. The moral aspects of the international educational space development are emphasized: preservation of identity, the most important task of which is to rethink education in the context of “unity in diversity”; fairness and equality of opportunity; humanization and responsibility in the conditions of digitalization and turbulence of the social environment; education should not only ensure the transfer of knowledge, but also promote the development of competencies, “soft” skills and empathy. Harmonization of the international educational process is seen in integration, which involves the implementation of international standards and digital competence in the complex. It is concluded that the development of the modern international educational space is not only a process of integration, digitalization and standardization of educational norms and standards, but also active involvement in interaction of various cultural, ethical and social values, focusing on preservation of traditional and finding new channels of experience and cooperation exchange.

Keywords: international educational space, information and communication technologies, personal development, higher education, educational dialogue, spiritual values, humanization, educational integration.

ЗМІСТ

<i>Лариса Ковальчук. Моделювання науково-педагогічних досліджень здобувачів вищої освіти.....</i>	<i>3</i>
<i>Grzegorz Błażejowski, Aleksandra Suder. Motor skill development as a component of school readiness – implications for teaching practice.....</i>	<i>20</i>
<i>Назар Сениця. Цифровізація професійної підготовки політологів у Республіці Польща.....</i>	<i>32</i>
<i>Радислава Горбіль. Особливості діагностики зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра.....</i>	<i>43</i>
<i>Наталія Мачинська, Уляна Шот. Соціалізація учнів початкової школи у сучасному освітньому середовищі.....</i>	<i>52</i>
<i>Andrii Tsarenko. A pedagogical system for minimising professional burnout among teachers.....</i>	<i>62</i>
<i>Ольга Столярник. Застосування інтерактивних методів навчання для формування навичок травмоінформованої соціальної роботи.....</i>	<i>76</i>
<i>Наталія Менів, Ганна Різун. Особливості організації динамічного освітнього середовища для формування компетентних фахівців в умовах медичного закладу вищої освіти.....</i>	<i>91</i>
<i>Ірина Субашкевич, Соломія Слонівська. Соціально-психологічні чинники адаптації студентів до освітнього середовища закладу вищої освіти.....</i>	<i>102</i>
<i>Марія Бургер. Теоретичні підходи до класифікації освітніх втрат у контексті сучасних освітніх трансформацій.....</i>	<i>112</i>
<i>Анна Войтович. Використання здоров'язбережувальних технологій у процесі формування здорового способу життя здобувачів початкової освіти.....</i>	<i>122</i>
<i>Світлана Лозинська. Співпраця вихователів, вчителів і батьків як ключовий чинник успішної адаптації першокласника.....</i>	<i>132</i>
<i>Юлія Денисяк. Педагогічне партнерство з батьками: сучасні підходи до співпраці у закладі дошкільної освіти.....</i>	<i>141</i>
<i>Євгенія Хланта. Розвиток освіти Чернігівської та Полтавської губерній наприкінці XIX – початку XX ст: історіографія та джерельна база досліджень.....</i>	<i>148</i>
<i>Орест Барабаш. Вплив цифрового освітнього контенту на якість професійної підготовки майбутніх учителів.....</i>	<i>157</i>
<i>Юлія Заячук. Експертна діяльність у вищій освіті як інструмент аналізу університетських освітніх систем: кейс Оксфордського університету..</i>	<i>166</i>

<i>Валентина Стець, Іванна Сухоцька.</i> Соціальна ізоляція як нова форма соціальної вразливості в умовах сучасних криз: виклики для соціальної роботи.....	182
<i>Наталія Муць, Оксана Заремба, Христина Якимович, Олексій Павлюк.</i> Застосування STEAM-підходу у вивченні природничих дисциплін на прикладі освітнього проекту “Багатогранний вуглекислий газ”.....	191
<i>Ольга Тарнопольська, Дмитро Герцюк.</i> Освітнє середовище закладу вищої освіти як ціннісний ресурс підтримки та розвитку учасників освітнього процесу в інклюзивному вимірі.....	209
<i>Галина Подановська.</i> Формування екологічної компетентності учнів початкової школи на уроках інтегрованого курсу “Я досліджую світ”.....	220
<i>Наталія Вінарчук, Олександра Шаран, Марія-Тереза Шоловій.</i> Наступність математичного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в цифровому освітньому середовищі.....	230
<i>Христина Сайко, Зоряна Фалинська, Наталія Семенів.</i> Особливості психологічної діагностики та корекції порушень у дітей з розладами сенсорних систем.....	243
<i>Liubov Nos, Yuliya Derkach.</i> Preparation of future teachers for the use of innovative technologies at primary school English lessons.....	252
<i>Володимир Теслюк.</i> Педагогічні умови індивідуалізації навчання студентів засобами технологій штучного інтелекту.....	260
<i>Людмила Кобилецька.</i> Формування соціально-комунікативної компетентності у дошкільників та молодших школярів засобами ігрового фольклору.....	276
<i>Ганна Товканець, Василь Кирлик.</i> Сучасні вектори розвитку міжнародного освітнього простору.....	288

CONTENT

<i>Larysa Kovalchuk</i> . Modeling of scientific and pedagogical research of higher education students.....	3
<i>Григорій Блажейовський, Александра Судер</i> . Розвиток моторики у дітей в процесі їхньої підготовки до школи.....	20
<i>Nazar Senytsia</i> . Digitalization of professional training for political scientists in the Republic of Poland.....	32
<i>Radyslava Gorbil</i> . Peculiarities of diagnosing coherent speech in children with Autism spectrum disorders.....	43
<i>Nataliia Machynska, Uliana Shot</i> . The socialization of primary school pupils in the modern educational environment.....	52
<i>Андрій Царенко</i> . Педагогічна система мінімізації професійного вигорання вчителів.....	62
<i>Olha Stoliaryuk</i> . The use of interactive teaching methods for the development of trauma-informed social work skills.....	76
<i>Nataliia Meniv, Hanna Rizun</i> . Features of organizing a dynamic educational environment for developing competent professionals in a medical higher education institution.....	91
<i>Iryna Subashkevych, Solomiia Slonivska</i> . Social and psychological factors of students' adaptation to the educational environment of a higher education institution.....	102
<i>Mariia Burher</i> . Theoretical approaches to the classification of educational losses in the context of contemporary educational transformations.....	112
<i>Anna Voitovych</i> . The use of health-saving technologies in the process of forming a healthy lifestyle in primary education learners.....	122
<i>Svitlana Lozynska</i> . Cooperation between educators, teachers and parents as a key factor in the successful adaptation of first-graders.....	132
<i>Yulia Denisyak</i> . Pedagogical partnership with parents: modern approaches to cooperation in preschool education institutions.....	141
<i>Yevheniia Khlanta</i> . Development of education in Chernihiv and Poltava governorates in the late 19 th – early 20 th centuries: historiography and source base for research.....	148
<i>Orest Barabash</i> . The impact of digital educational content on the quality of professional training of future teachers.....	157

<i>Yuliya Zayachuk</i> . Expert activity in higher education as an analytical framework for University educational systems: the case of the University of Oxford.....	166
<i>Valentyna Stets, Ivanna Sukhotska</i> . Social isolation as a new form of social vulnerability in the context of contemporary crises: challenges for social work.....	182
<i>Nataliya Muts, Oksana Zaremba, Khrystyna Yakymovych, Oleksii Pavlyuk</i> . Application of STEAM approach to learning natural sciences: a case study of the educational project “Multifaceted Carbon Dioxide”.....	191
<i>Olha Tarnopolska, Dmytro Hertsyuk</i> . The educational environment of a higher education institution as a value-based resource for supporting and developing participants in the educational process within an inclusive dimension.....	209
<i>Halyna Podanovska</i> . Forming the ecological competence of primary school students in the lessons of the integrated course “I explore the World”.....	220
<i>Nataliia Vinarchuk, Oleksandra Sharan, Mariia-Tereza Sholovii</i> . Continuity of Mathematical development of preschool and primary school children in a digital educational environment.....	230
<i>Khrystyna Saiko, Zoriana Falynska, Nataliia Semeniv</i> . Features of psychological diagnosis and correction of disorders in children with sensory system disorders.....	243
<i>Любов Нос, Юлія Деркач</i> . Підготовка майбутніх вчителів до використання інноваційних технологій на уроках англійської мови у початковій школі.....	252
<i>Volodymyr Tesliuk</i> . Pedagogical conditions for the individualization of student learning in higher education institutions by means of artificial intelligence technologies.....	260
<i>Liudmyla Kobyletska</i> . Forming the social-communicative competence in preschoolers and primary schoolchildren by means of play folklore.....	276
<i>Anna Tovkanets, Vasyl Kyrlyk</i> . Modern trends in the development of the International educational environment.....	288