

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КРЕМЕНЕЦЬКА ОБЛАСНА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ  
ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

**ISSN 2410-2075 (print)**

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
АКАДЕМІЇ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

**Наукове видання**

**SCIENTIFIC BULLETIN  
OF KREMENETS TARAS SHEVCHENKO REGIONAL  
ACADEMY OF HUMANITIES AND PEDAGOGY**

**Scientific publication**

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ  
PEDAGOGICAL SCIENCES**

**Випуск 20, 2025**

**Issue 20, 2025**

**Збірник наукових праць,  
заснований у 2013 році  
(виходить два рази на рік)**



**Видавничий дім  
«Гельветика»  
2025**

УДК 37  
НЗ4

**Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.**  
**Серія: Педагогічні науки** / за заг. ред. В. Є. Бенери. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип. 20. 156 с.

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:

Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 1390 від 25.04.2024 року.

Ідентифікатор медіа R30-04041.

Суб'єкт у сфері друкованих медіа: Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка  
(вул. Ліцейна, буд. 1, м. Кременець, Тернопільська обл., 47003, kogpa\_docs@ukr.net, тел. +38 (03546) 2-19-91)

#### Редакційна колегія

**Бенера В. Є.** (головний редактор), доктор педагогічних наук, професор, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка  
**Курач М. С.** (заступник головного редактора), доктор педагогічних наук, професор, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка  
**Банакх В. В.**, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка  
**Дем'яненко Н. М.**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова  
**Дичківська І. М.**, доктор педагогічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет  
**Гніздилова О. А.**, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка  
**Казаків Н. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія  
**Калитка С. В.**, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки  
**Кузава І. Б.**, доктор педагогічних наук, професор, Волинський національний університет імені Лесі Українки  
**Кучер Т. В.**, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка  
**Нишак І. Д.**, доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка  
**Онишук І. А.**, доктор педагогічних наук, професор, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка  
**Онопріснюк О. В.**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України  
**Потопчук Т. В.**, доктор педагогічних наук, професор, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
**Рарот Галина**, доктор габлітований, професор, Люблінський технічний університет, Польща  
**Сейко Н. А.**, доктор педагогічних наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка  
**Тарасенко Р. О.**, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України  
**Титова Н. М.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри професійної підготовки, документознавства та публічного управління Навчально-наукового інституту публічного управління та адміністрування Українського державного університету імені Михайла Драгоманова  
**Шапран О. І.**, доктор педагогічних наук, професор, Університет Григорія Сковороди в Переяславі  
**Шеремет М. К.**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціалізації та медицини Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

#### Editorial board

**Benner V. Ye.** (Chief Editor), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy  
**Kurach M. S.** (Deputy Chief Editor), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy  
**Banakh V. I.**, PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy  
**Demianenko N. M.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University, Ukraine  
**Dychkivska I. M.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rivne State University of the Humanities  
**Hzidilova O. A.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University  
**Kazakova N. V.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy  
**Kalytk S. V.**, PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University  
**Kuzava I. B.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University  
**Kucher T. V.**, PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy  
**Nyshchak I. D.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
**Onyshchuk I. A.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy  
**Onoprienko O. V.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Associate, Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine  
**Potapchuk T. V.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
**Rarot Halyna**, Doctor habil., Professor, Lublin University of Technology, Poland  
**Seiko N. A.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Zhytomyr Ivan Franko State University  
**Tarasenko R. O.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine  
**Tytova N. M.**, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Professional Training, Record Management and Public Administration of the Scientific-Educational Institute of Public Management and Administration, Dragomanov Ukrainian State University, Ukraine  
**Shapran O. I.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav  
**Sheremet M. K.**, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Psychology for Special Needs and Medicine, Dragomanov Ukrainian State University, Ukraine

Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПА ім. Тараса Шевченка (протокол № 5 від 22.05.25 р.).

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем вищої школи, історії розвитку педагогічної теорії та освітньої практики, теорії та практики навчання і виховання, вищої освіти за рубежом, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 1166 від 23 грудня 2022 р. (додаток 3).

Спеціальності: «А1 Освітні науки», «А2 Дошкільна освіта», «А3 Початкова освіта», «А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями)», «А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями)», «А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями)», «А7 Фізична культура і спорт».

Мови видання: українська, англійська, польська.

Веб-сайт наукового видання: <http://journals.kogpa.te.ua/index.php/pedagogy>

Наукове видання розміщено на WEB-сторінці видання у мережі Інтернет та на сайті Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського в розділі «Наукова періодика України».

Адреса редакції: Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка,  
вул. Ліцейна 1, Кременець, Тернопільська область, 47003.

Електронна скринька: [naukovyi\\_visnyk@journals.kogpa.te.ua](mailto:naukovyi_visnyk@journals.kogpa.te.ua)

© Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, 2025  
© Автори статей, 2025

## ЗМІСТ

### ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

|                                                                                                   |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| <b>Буздуган О. А.</b><br>СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ СХІДНИХ МОВ:<br>РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ..... | 7 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

### ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

|                                                                                                                                                                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Вільхова О. Г., Фазан Т. П.</b><br>ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ:<br>ЕФЕКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ СУЧАСНИХ ВИХОВАТЕЛІВ.....                                                                                            | 15 |
| <b>Ніколаєску І. О., Соловей Ю. О., Бондар В. Г.</b><br>МНЕМОТЕХНІКА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ<br>МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ:<br>ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ..... | 21 |
| <b>Швець О. В.</b><br>НЕСКЛАДНІ ДОСЛІДИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ<br>АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ<br>В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....                                                            | 28 |

### СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ЗА ПРЕДМЕТНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ)

|                                                                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Бабій Л. Б., Кондратьєва Т. Б.</b><br>ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПІВ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ<br>НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ..... | 40 |
| <b>Донець Н. В.</b><br>ПОНЯТТЯ STEM-КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА<br>ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....                      | 48 |

### ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯМИ)

|                                                                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Гнізділова О. А., Карпенко О. Є., Чепіль М. М.</b><br>ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ<br>«ДОШКІЛЬНА ОСВІТА» ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ<br>В АВСТРИЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ..... | 56  |
| <b>Гульчук Б. Л.</b><br>ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ<br>ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ<br>ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ.....                           | 64  |
| <b>Дем'яненко Н. М.</b><br>РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ<br>ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТУВАННЯ.....                                                  | 73  |
| <b>Корсікова К. Г., Потапова Н. В.</b><br>МОДЕЛЬ ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАЦІЯ<br>У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....                                              | 80  |
| <b>Кудрявцева О. А.</b><br>РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ<br>ПІД ЧАС НАПИСАННЯ КУРСОВОЇ РОБОТИ.....                                                                | 87  |
| <b>Павелко В. В.</b><br>НЕОБХІДНІСТЬ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ<br>ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ ЗДОБУВАЧІВ.....                                                                            | 97  |
| <b>Тараненко Г. Г.</b><br>ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ DIGITAL-ЕТИКЕТУ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР:<br>ЕКСПЛІКАЦІЯ СТРАТЕГІЙ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ.....                                                  | 104 |

|                                                                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Торчинська Н. М., Торчинський М. М.</b><br>ПОТЕНЦІАЛ ОКРЕМИХ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ<br>ПІД ЧАС ФАХОВОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....                    | 112 |
| <b>Ульянова В. С., Снедкова Л. А., Рощенко О. О.</b><br>ХМАРООРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ У МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ:<br>ПЕРСПЕКТИВИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ ІННОВАЦІЙ.....                   | 118 |
| <b>Федоренко С. В., Мацук Л. О., Америкдзе О. С.</b><br>ТРАНСЛІНГВІЗМ ТА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ .....                                                            | 126 |
| <b>Шевчук Т. Б., Костолович Т. В.</b><br>СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ<br>ДО ВИКЛАДАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН<br>У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... | 134 |

## СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

|                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Матвеева Н. О.</b><br>ТЕХНОЛОГІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ<br>В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....                                                             | 141 |
| <b>Сейко Н. А., Котловий С. А., Літяга І. В.</b><br>НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ:<br>КЕЙСИ ДЛЯ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ..... | 148 |

## CONTENTS

### EDUCATIONAL, PEDAGOGICAL SCIENCES

**Buzdugan O. A.**

|                                                                                    |   |
|------------------------------------------------------------------------------------|---|
| FORMATION OF ORIENTAL LANGUAGE TEACHING PROFESSION:<br>RETROSPECTIVE ANALYSIS..... | 7 |
|------------------------------------------------------------------------------------|---|

### PRESCHOOL EDUCATION

**Vilkhova O. H., Fazan T. P.**

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| CREATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN:<br>EFFECTIVE FORMS OF WORK USED BY MODERN EDUCATORS..... | 15 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

**Nikolaesku I. O., Solovei Yu. O., Bondar V. H.**

|                                                                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| MNEMOTECHNIQUE AS AN INNOVATIVE TOOL FOR FORMING SPEECH<br>COMPETENCE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE:<br>FEATURES OF THE FORMATIVE STAGE OF RESEARCH..... | 21 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

**Shvets O. V.**

|                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| SIMPLE EXPERIMENTS AS A MEANS OF FORMING THE COGNITIVE ACTIVITY<br>OF MIDDLE PRESCHOOL AGE CHILDREN..... | 28 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### SECONDARY EDUCATION (BY SUBJECT SPECIALITIES)

**Babii L. B., Kondratieva T. B.**

|                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| APPLYING POSITIVE PSYCHOLOGY PRINCIPLES<br>ON ENGLISH LANGUAGE LESSONS IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL..... | 40 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

**Donets N. V.**

|                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| THE CONCEPT OF STEM COMPETENCIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT<br>OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION..... | 48 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### PROFESSIONAL EDUCATION (BY SPECIALISATION)

**Hnizdilova O. A., Karpenko O. Ye., Chepil M. M.**

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ENGAGEMENT OF STUDENTS MAJORING IN PRESCHOOL EDUCATION<br>IN RESEARCH ACTIVITIES AT AUSTRIAN UNIVERSITIES..... | 56 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

**Hulchuk B. L.**

|                                                                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| DEVELOPING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE<br>OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT<br>OF DIGITALIZATION AND PEDAGOGICAL INNOVATIONS..... | 64 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

**Demyanenko N. M.**

|                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| FUTURE HIGHER EDUCATION TEACHERS CREATIVE<br>INDIVIDUALITY DEVELOPMENT THROUGH PROJECT-BASED LEARNING..... | 73 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

**Korsikova K. G., Potapova N. V.**

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| FLIPPED LEARNING MODEL AS A PEDAGOGICAL INNOVATION<br>IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS..... | 80 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|

**Kudriavtseva O. A.**

|                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN FUTURE BACHELORS DURING<br>COURSEWORK WRITING..... | 87 |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|

**Pavelko V. V.**

|                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| THE NEED FOR DIFFERENTIATION AS AN IMPORTANT COMPONENT<br>OF THE INTEGRATION OF STUDENTS' KNOWLEDGE..... | 97 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

**Taranenko H. H.**

|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| IMPLEMENTATION OF THE DIGITAL ETIQUETTE INTO THE EDUCATIONAL SPACE:<br>EXPLICATION OF DEVELOPMENT STRATEGIES IN THE FACE OF CHALLENGES..... | 104 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

**Torchynska N. M., Torchynskyi M. M.**

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| THE POTENTIAL OF CERTAIN INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES<br>DURING PROFESSIONAL LINGUISTIC TRAINING COURSE..... | 112 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Ulyanova V. S., Sniedkova L. A., Roshchenko O. O.</b><br>CLOUD-BASED TECHNOLOGIES IN MUSIC EDUCATION:<br>PROSPECTS AND OPPORTUNITIES FOR INNOVATION.....                                                             | <b>118</b> |
| <b>Fedorenko S. V., Matsuk L. O., Ameridze O. S.</b><br>TRANSLINGUIISM AND FOREIGN LANGUAGE TRAINING<br>OF STUDENTS IN MULTICULTURAL CONDITIONS.....                                                                    | <b>126</b> |
| <b>Shevchuk T. B., Kostolovych T. V.</b><br>MODERN TRENDS IN THE IMPLEMENTATION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH<br>TO TEACHING LINGUISTIC DISCIPLINES<br>AT THE PEDAGOGICAL FACULTY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... | <b>134</b> |

## **SPECIAL EDUCATION**

|                                                                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Matveieva N. O.</b><br>INCLUSIVE LEARNING TECHNOLOGIES<br>IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....                                                        | <b>141</b> |
| <b>Seiko N. A., Kotlovuy S. A., Litjaga I. V.</b><br>EDUCATIONAL PRACTICE OF FUTURE MASTERS IN SOCIAL WORK:<br>CASES FOR DEVELOPMENT RESILIENCE..... | <b>148</b> |

## ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



УДК 37:37.011.3-501:[811.581+811.531+811.512.161]:001.82-029:94(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.1>

### СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ СХІДНИХ МОВ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

**БУЗДУГАН ОЛЕНА АНАТОЛІЇВНА**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського»

[lena.b1905@gmail.com](mailto:lana.b1905@gmail.com)

[orcid.org/0000-0002-6350-2986](https://orcid.org/0000-0002-6350-2986)

*У статті розглядається питання становлення професії вчителя східних мов, а саме: автором визначені етапи й основні чинники, які сприяли розвитку цієї професії. Мета статті – дослідити історичні передумови становлення професії вчителя східних мов, здійснити аналіз історичних етапів її становлення крізь призму наукових здобутків кожного історичного розрізу століття. Ключовими чинниками, що вплинули на зародження та розвиток професії вчителя східних мов в Україні, визначено торговельно-економічні зв'язки, політико-дипломатичні відносини, культурний обмін і вплив, розвиток науки й освіти, зростання значення міжнародного співробітництва та культурного обміну в сучасному світі. З метою ширшого аналізу історичних аспектів становлення професії вчителя східних мов викладено матеріал із теоретичних основ виокремлення сходознавства в окрему наукову галузь. Розглянуто сутність та взаємозв'язок між поняттями «схознавство», «орієнталістика», «орієнталізм». Розкрито напрями, на які орієнталісти традиційно поділяють схознавство, серед яких: дослідження класичного Сходу та дослідження сучасного Сходу. Визначено значення професії вчителя східних мов і фахівця-схознавця для розвитку схознавства та поширення знань про культуру країн Сходу. Зазначено, що хоча це й різні професії, вони тісно пов'язані між собою та вимагають глибокої підготовки. Встановлено, що в Україні правова база є сприятливою для організації викладання та вивчення іноземних мов (у тому числі східних мов) у закладах освіти загалом та в закладах вищої освіти зокрема. Визначено освітні заклади, які готують фахівців зі східних мов для різних сфер діяльності, як-от освіта, наука, переклад, міжнародні відносини, бізнес і туризм.*

**Ключові слова:** схознавство, орієнталістика, фахівець-схознавець, учитель східних мов, аналіз історичних етапів.

**Постановка проблеми.** Зростання геополітичної та економічної ролі країн Сходу на сучасному етапі розвитку нашої держави, потреба в кваліфікованих перекладачах і фахівцях з міжкультурної комунікації, розвиток освітнього та культурного обміну, виникнення потреб ринку праці зумовили необхідність підготовки вчителів східних мов в Україні.

У сучасному світі країни Азії та Близького Сходу відіграють все більш значущу роль у світовій економіці, політиці та культурі. Розвиток торговельних, економічних і культурних зв'язків України з цими країнами зумовлює потребу у фахівцях, які володіють східними

мовами та розуміють культурні особливості цих регіонів. Розширення міжнародних контактів потребує наявності кваліфікованих перекладачів, гідів-перекладачів, фахівців з міжнародних відносин, які володіють східними мовами. Отже, підготовка вчителів східних мов є важливим елементом у створенні кадрового потенціалу для забезпечення ефективної комунікації та співпраці з країнами Сходу. Збільшення кількості освітніх і культурних обмінів між Україною та країнами Сходу створює потребу у вчителях, які можуть забезпечити якісне викладання східних мов в українських освітніх закладах, а також сприяти міжкультурному діалогу та порозумінню,

адже вивчення східних мов і культур сприяє збагаченню освітнього та культурного простору України, розширенню світогляду громадян, розвитку міжкультурної толерантності та поваги до інших культур. Таким чином, на ринку праці зростає попит на фахівців-сходознавців у різних сферах, як-от туризм, бізнес, міжнародна торгівля, дипломатія, журналістика та інші. Тож підготовка вчителів східних мов сприяє забезпеченню ринку праці кваліфікованими кадрами.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питанням розвитку сходознавства в Україні, формуванню гуманістичного мислення присвячено дослідження Г. Балабанова, М. Бастуна, А. Гончаренка. Психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх філологів-сходознавців досліджували К. Довбня, Л. Журба, А. Пак, О. Попова, В. Порошина, В. Федина, Г. Церетелі. Вплив взаємозалежності психологічних та лінгвістичних здібностей студентів, роль внутрішньої, зовнішньої позитивної і зовнішньої негативної мотивації на процес становлення фахівця-сходознавця вивчали Є. Спіцин, О. Сушицький. Питання методики викладання східних мов розглянуто в дослідженнях О. Асадчих, Л. Смовженко.

**Мета статті** – дослідити історичні передумови становлення професії вчителя східних мов, здійснити аналіз історичних етапів її становлення крізь призму наукових здобутків кожного історичного розрізу століття.

**Виклад основного матеріалу.** Із здобуттям Україною незалежності розпочався активний процес формування нової моделі міждержавних відносин. В умовах розбудови й утвердження як України, так і близьких і далеких сусідніх держав виникла потреба об'єктивно дослідити складний процес налагодження й розвитку двосторонніх відносин як з європейськими країнами, так і з країнами Сходу. Взаємовигідне співробітництво в кожному напрямі тим чи іншим чином викликало появу мовного питання, що, зі свого боку, спричинило потребу в спеціалістах, готових вирішити це питання.

Історичні умови розвитку нашої держави у взаємодії зі східними народами зумовили економічні, географічні й політичні передумови

виникнення та розвитку інтересу до цих народів і появи науки сходознавства.

Сходознавство – відносно нова галузь науки в Україні – повноцінно існує лише протягом двадцяти останніх років, проте розвивається динамічно і плідно. Щороку зростає кількість спеціалістів і поширюється коло досліджень, посилюється державний попит [12, с. 3]. За період становлення незалежної державності воно набуло значного розвитку в Україні, що підтверджується поширенням різних спеціальностей у цій галузі в багатьох закладах вищої освіти та запровадженням в освітніх програмах освітніх компонент відповідного напрямку.

Дослідження в цьому напрямі зумовлюють потребу у формування професійної підготовки: спеціалістів-філологів-сходознавців (викладачів і перекладачів) перської, арабської, японської, китайської, корейської, турецької мов, хінді; спеціалістів з міжнародних справ, політологів з глибокими знаннями та вільним володінням іноземними мовами з метою присвоєння кваліфікації перекладача; дипломатів-фахівців за напрямками: міжнародні відносини (освіта), менеджмент зовнішньоекономічної діяльності; сходознавців, культурологів, країнознавців та істориків [22, с. 34].

У дослідженні В. Фединої розвиток сходознавства в Україні пов'язується з відкриттям класів у школах, сходознавчих факультетів, закладів вищої освіти, які готують фахівців зі сходознавства. З 80-х років минулого століття в Україні відновлено підготовку фахівців-сходознавців у Львівському національному університеті імені Івана Франка, Національному університеті «Львівська політехніка», Київському національному лінгвістичному університеті, Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Київському університеті «Східний світ», Національному університеті «Києво-Могилянська академія», Краматорському економіко-гуманітарному інституті, Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара, Таврійському національному університеті імені В. І. Вернадського (м. Сімферополь), Інституті сходознавства і міжнародних відносин «Хар-

ківський колегіум», Українсько-арабському інституті міжнародних відносин і лінгвістики імені Аверроеса та ін. [13].

Соціальна ситуація, що склалась, якісно по-новому ставить проблему підготовки фахівців-сходознавців, потребує наукового переосмислення цінностей системи, формування професійної компетентності викладача, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому закладі освіти [14, с. 441].

За результатами аналізу наукових досліджень простежується, що поняття «вчитель східних мов» і «фахівець-сходознавець» тісно пов'язані між собою, але вони не виключають одне одного і не є взаємозамінними. Обидва терміни стосуються галузі вивчення та викладання східних мов і культур, але вони мають різні значення та сфери використання.

Перш ніж дати визначення цим поняттям, варто визначити поняття «сходознавство», оскільки саме розуміння цього поняття в сучасних умовах визначатиме характер нашого дослідження.

Історія розвитку сходознавства в Україні викликає професійний інтерес багатьох науковців. Важливої уваги заслуговує фундаментальна праця Е. Циганкової «Сходознавчі установи в Україні» [18], у якій висвітлено розвиток орієнталістичної думки на українських територіях. Ця ж дослідниця присвятила свої роботи розвідкам, присвяченим сходознавчому доробку А. Ю. Кримського [17] та Української академії наук [16], діяльності Всеукраїнської наукової асоціації сходознавства, зокрема, її Харківського центру [15]. Всеукраїнська наукова асоціація сходознавства виступає об'єктом дослідження і в роботі І. Чернікова [20], який також представляє власну думку стосовно ролі часопису «Східний світ» у контексті розвитку вітчизняної орієнталістики [19]. Ґрунтовним досвідом дослідження в розвитку українського сходознавства є бібліографічний словник «Сходознавство і візантологія в Україні в іменах» [12]. У науковому доробку С. Кіржаєва та В. Ульяновського – студії української орієнталістики 1920–1930-х років, а саме збірник «Україна і Схід» [2].

Сходознавство, орієнталістика – комплекс наук, що досліджують історію, мови, літератури, філософію, мистецтво, пам'ятки духовної і матеріальної культури, економіку та соціально-політичний устрій країн Азії та Північної Африки, а також народів східного походження на теренах Східної і Центральної Європи [6]. Також у наукових довідках можна зустріти термін «орієнталізм», на який звернув особливу увагу американсько-ліванський дослідник Едвард В. Саїд. У своєму контр-оверсійному дослідженні «Орієнталізм» він спочатку вживає цей термін переважно щодо живопису. Так називалися твори, у яких європейські художники відображали життя Сходу, його пейзажі, мешканців. У цих творах обов'язково містилися елементи екзотики, відмінності від європейського життя [10]. Як заявляє Ю. Кочубей у своєму дослідженні, «орієнталізм» – це не орієнталістика, не комплекс знань про Схід, не наука про Схід, не аналіз впливів-взаємовпливів, зв'язків-взаємозв'язків. «Орієнталізм» для нас – це сприйняття Сходу в європейській цивілізації і відтворення цього сприйняття в науці, мистецьких творах і в літературі на основі невірних, хоча й історично-обумовлених, уявлень, що склалися в минулі часи» [4, с. 134]. Визначення терміна «сходознавець» дається через визначення поняття «сходознавство», «орієнталістика»: орієнталіст – фахівець зі сходознавства [11]. Тож основною функцією фахівця-сходознавця є всебічне вивчення країн Сходу, їх історії, культури, мов, літератури, релігії, філософії, економіки, політики тощо. Такі фахівці мають володіти глибокими знаннями однієї чи кількох іноземних мов, у тому числі східної, аналітичними здібностями, вміннями працювати з науковими джерелами, проводити дослідження, писати наукові роботи. Вони орієнтовані на наукову діяльність і поглиблене вивчення різних аспектів східної культури.

Професія вчителя східних мов, як і фахівця-сходознавця, також є важливою для розвитку сходознавства та поширення знань про культуру країн Сходу. Незважаючи на те що це різні професії, вони тісно пов'язані між собою та потребують глибинної підготовки.

Виникнення професії вчителя східних мов в Україні має свою історію, яка тісно пов'язана з культурними, політичними й економічними зв'язками України зі Сходом. Хоча важко визначити точну дату її народження, можна виділити кілька періодів і основних чинників, які сприяли розвитку цієї професії. Період від Давніх часів до Середньовіччя став важливим у цьому процесі через формування торговельних шляхів. Через територію сучасної України з давніх часів проходили важливі торговельні шляхи, зокрема Шовковий шлях, який з'єднував Європу та Азію. Згідно з історичними даними, 2400 років тому сучасна Миколаївська область була частиною Великого шовкового шляху з міста Чанань – столиці Західної Хань через Памір, Центральну та Західну Азію до Східного Середземномор'я [1, с. 17–18]. Великий шовковий шлях став каналом не лише для торговельного обміну, а й для обміну технологіями та художніми техніками. Це сприяло контактам з різними культурами та мовами, зокрема зі східними. Хоча немає прямих доказів існування вчителів східних мов у цей період, потреба в перекладачах і людях, знайомих зі східними мовами, безумовно, існувала. Вплив східних культур на територію України простежується в різних сферах, як-от мистецтво, релігія та література. Наприклад, деякі дослідники вказують на вплив ісламської культури на формування української орнаментики, що складається з перетинання й переплетення стилізованих рослинних мотивів і різних геометричних фігур. Трохи пізніше в українській мові з'являється назва «китайка» (шовкова червона хустина), китайське коріння якої не викликає сумніву [5]. Цей культурний обмін також міг сприяти поширенню знань про східні мови.

Орієнталісти традиційно поділяють сходознавство на два напрями: дослідження класичного Сходу та дослідження сучасного Сходу. Дослідження класичного Сходу фокусуються на вивченні стародавніх цивілізацій, мов, літератури, релігії, філософії, мистецтва та історії країн Сходу в період античності та середньовіччя, що фактично охоплює період від античних часів до початку Нового часу.

Епоха XVI–XVIII ст. Дослідження сучасного Сходу спрямовані на вивчення сучасних політичних, економічних, соціальних і культурних процесів у країнах Сходу, їх міжнародних відносин, сучасних мов, літератури, мистецтва. Охоплює період від Нового часу до наших днів.

Новий час (XVII–XIX ст.) ознаменувався зміцненням політико-дипломатичних відносин між Україною (у складі Російської імперії) та східними країнами, як-от Османська імперія, Персія та Китай, що призвело до потреби у спеціалістах, які знали східні мови. У цей період з'являються перші згадки про вивчення східних мов у навчальних закладах. У XIX столітті сходознавство активно розвивалось у Європі, у тому числі в Україні. У цей час в університетах відкриваються кафедри східних мов, де готували фахівців-схознавців, які згодом могли навчати східним мовам.

У радянський період (XX ст.) вивчення східних мов набуло особливого значення у зв'язку з політичними й економічними інтересами СРСР у країнах Сходу. У той час було створено ряд факультетів, де готували фахівців зі східних мов для роботи в таких галузях, як зовнішня торгівля, дипломатія і розвідка.

З проголошенням незалежності України інтерес до східних мов не зник, а, навпаки, набув нового значення. Розвиток міжнародних зв'язків, економічне співробітництво з країнами Сходу, культурний обмін і туризм – усе це сприяло зростанню попиту на фахівців зі східних мов. Тож ключовими чинниками, що вплинули на зародження та розвиток професії вчителя східних мов в Україні вважаємо торговельно-економічні зв'язки, політико-дипломатичні відносини, культурний обмін і вплив, розвиток науки й освіти, зростання значення міжнародного співробітництва та культурного обміну в сучасному світі.

Сьогодні в Україні існує ряд університетів і закладів освіти, де вивчаються східні мови: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», у якому готують учителів і перекладачів китайської та корейської мов; Київський національний університет імені Тараса Шевченка, який випускає

фахівців з азербайджанської, гагаузької та турецької мов; Київський національний лінгвістичний університет, де навчаються майбутні спеціалісти в галузі китайської, корейської, японської та турецької мов; Київський університет імені Бориса Грінченка готує вчителів і перекладачів японської та китайської мов; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, у якому навчаються майбутні фахівці-китаєзнавці; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна готує фахівців з китайської мови в галузі освіти та навчання. Ці освітні заклади готують фахівців зі східних мов для різних сфер діяльності, як-от освіта, наука, переклад, міжнародні відносини, бізнес і туризм.

В Україні правова база є сприятливою для організації викладання та вивчення іноземних мов (у тому числі східних мов) у закладах освіти загалом і в закладах вищої освіти зокрема. Відповідно до частини 4 статті 10 Конституції України, держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування [3].

Основи державної мовної політики України викладені в Законі України «Про засади державної мовної політики». Відповідно до пункту 2 статті 5 зазначеного Закону, у здійсненні державної мовної політики Україна дотримується таких цілей і принципів: підтримання і розвиток культурних взаємин між різними мовними групами (підпункт 4); забезпечення умов для вивчення української мови як державної, регіональних мов або мов меншин, інших мов і викладання цими мовами з урахуванням стану кожної мови на відповідних рівнях освіти в державних і комунальних навчальних закладах (пункт 5); розвиток міжнародного обміну з питань, що охоплюються цим Законом, стосовно мов, які використовуються у двох або декількох державах (пункт 7); застосування принципу плюрилінгвізму, за якого кожна особа в суспільстві вільно володіє кількома мовами, на відміну від ситуації, коли окремі мовні групи володіють тільки своїми мовами (пункт 9). Вільний вибір мови навчання, як зазначено в частині 1 статті 20 цього Закону, є невід'ємним правом громадян України, яке реалізується в

рамках цього Закону, за умови обов'язкового вивчення державної мови в обсязі, достатньому для інтеграції в українське суспільство. Частина 4 цієї статті встановлює, що державні й комунальні навчальні заклади у встановленому порядку створюють окремі класи, групи, у яких навчання ведеться іншою мовою, ніж у навчальному закладі загалом, за наявності достатньої кількості відповідних заяв про мову навчання від учнів (для неповнолітніх – від батьків або осіб, які їх замінюють), студентів відповідно до законодавства України про освіту. Пунктом 5 зазначеної статті передбачено, що з метою підтримання нечисленних мовних груп у передбаченому законом порядку встановлюються нормативи формування малокомплектних навчальних закладів, класів, груп і забезпечуються умови для їх функціонування [8]. Таким чином, державна мовна політика України ґрунтується на загальноновизначених цивілізованих стандартах, які передбачають можливість вільного опанування громадянами України будь-яких іноземних мов, у тому числі в закладах освіти [21, с. 233]. Основним нормативним актом, що регулює освітню діяльність, є Закон України «Про освіту». Згідно з пунктом 3 статті 7 зазначеного Закону, держава забезпечує вивчення англійської мови та сприяє вивченню інших мов міжнародного спілкування в закладах освіти незалежно від форми власності [9].

Основним законом, що регулює діяльність закладів вищої освіти, є Закон України «Про вищу освіту». Частина 2 статті 48 Закону України «Про вищу освіту» встановлює, що з метою створення умов для міжнародної академічної мобільності заклад вищої освіти має право прийняти рішення про викладання однієї або декількох дисциплін англійською та/або іншими іноземними мовами, забезпечивши при цьому знання здобувачами вищої освіти відповідної дисципліни державною мовою. Частина 3 зазначеної статті гарантує, що заклади вищої освіти або їх структурні підрозділи, утворені на території України іноземними державами, а також вищі навчальні заклади України приватної форми власності мають право вільного вибору мови навчання із забезпеченням при цьому вивчення особами,

які навчаються в таких закладах, державної мови як окремої навчальної дисципліни [7].

Таким чином, українське законодавство передбачає наявність усіх необхідних нормативно-правових актів для вивчення іноземних мов у закладах освіти різних рівнів, у тому числі східних мов. Реалізація цієї норми закону покладена саме на вчителя східних мов, що і зумовлює потребу в їхній підготовці.

**Висновки.** Отже, зародження професії вчителя східних мов в Україні – це тривалий процес, що відображає історію взаємодії України зі Сходом. Ця професія залишається важливою та затребуваною і в сучасному світі, відіграючи ключову роль у розвитку міжнародних відносин і культурного обміну.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні методів та підходів до підготовки майбутніх учителів східних мов.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Величко В. В. 3 часів Великого Шовкового шляху. *Політика і час*, 2002. № 2. С. 17–21.
2. Кіржаєв С., Ульяновський В. Причинок до студій української орієнталістики 1920–1930-х років. *Незнаний збірник «Україна і Схід»*. Україна в минулому. Київ; Львів, 1993. Вип. 4. С. 77–89.
3. Конституція України. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution> (дата звернення: 09.02.2025).
4. Кочубей Ю. До специфіки українського орієнталізму. *Східний світ*, 1996. № 2. С. 134–139.
5. Литвин В. Україна і Китай в історичних зв'язках. *Голос України*. Київ : Верховна Рада України, 2004. 20 березня (№ 53). С. 4–5.
6. Матвєєва Л. В. Сходознавство, орієнталістика. URL: <http://www.history.org.ua/?termin=Skhodoznastvo> (дата звернення: 16.01.2025).
7. Про вищу освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 09.02.2025).
8. Про засади державної мовної політики : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5029-17#Text> (дата звернення: 09.02.2025).
9. Про освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 09.02.2025).
10. Саїд Е. Орієнталізм / пер. з англ. В. Шовкун. Київ : Основи, 2001. 511 с. URL: <https://kompas.co.ua/nauka-osvita/7331-oriyentalizm-edvard-vadi-sayid.html>
11. Словник української мови: в 11 т. / гол. ред. І. К. Білодід. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 9 / ред. тому І. С. Назарова та ін. 1978. 916 с. URL: <http://sum.in.ua/p/9/898/1> (дата звернення: 16.01.2025).
12. Сходознавство і візантологія в Україні в іменах : біобібліографічний словник / упоряд.: Е. Г. Циганкова, Ю. М. Кочубей, О. Д. Василюк; редкол.: Матвєєва Л. В. (голов. ред.) [та ін.]. Київ : Ін-т сходознавства ім. А. Ю. Кримського НАНУ, 2011. 260 с. URL: [https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe?Z21ID=&I21DBN=UKRLIB&P21DBN=UKRLIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online\\_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=ukr0007864](https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe?Z21ID=&I21DBN=UKRLIB&P21DBN=UKRLIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=ukr0007864).
13. Федина В. С. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-сходознавців : автореф. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2009. 22 с. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0409U001782>.
14. Федина В. С. Підготовка фахівців-сходознавців в умовах інтеграції й демократизації вищої освіти в Україні. *Другий Український педагогічний конгрес*. Львів, 2006. С. 439–449. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/05/%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0-%D1%84%D0%B0%D1%85%D1%96%D0%B2%D1%86%D1%96%D0%B2.doc>
15. Циганкова Е. Всеукраїнська наукова асоціація сходознавства. Харківський центр. *Східний світ*, 2000. № 2. С. 63–83.
16. Циганкова Е. До 80-річчя ВУНАС. *Східний світ*, 2006. № 3. С. 86–95. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/SkhS\\_2006\\_3\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/SkhS_2006_3_10).
17. Циганкова Е. Сходознавство в Українській академії наук. А. Ю. Кримський. *Східний світ*, 2008. № 3. С. 48–56. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/SkhS\\_2008\\_3\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/SkhS_2008_3_6).
18. Циганкова Е. Сходознавчі установи в Україні. Радянський період. Київ, 2007. 290 с.
19. Черніков І. «Східний світ» як втілення традицій і досягнень Українського сходознавства. До історії часопису в 1927–1931 рр. *Східний світ*, 1999. № 1–2. С. 321–325. URL: <http://jnas.nbuv.gov.ua/article/UJRN-0001328500>.

20. Черніков І. Всеукраїнська наукова асоціація сходознавства (1926–1931). *Український історичний журнал*. Київ, 1991. Вип. 2. № 360. С. 31–38.
21. Чжу Цзінтао Викладання китайської мови у закладах вищої освіти України: проблеми і перспективи. *Витоки педагогічної майстерності. Журнал Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*. Полтава, 2024. Випуск 33. С. 232–237. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.33.310084>.
22. Oskina N.O. Professional training of a bachelor of oriental studies at a pedagogical university. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*, 2016. № 10. С. 34–38. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2017.116541>.

## FORMATION OF ORIENTAL LANGUAGE TEACHING PROFESSION: RETROSPECTIVE ANALYSIS

BUZDUGAN OLENA ANATOLIIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of German and Oriental Languages and the Methods of their Teaching  
*The state institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"*

**Introduction.** The article deals with the issue of formation of the profession of a teacher of oriental languages, namely: the author identifies the stages and main factors that contributed to the development of this profession.

**Purpose.** The primary objective of this research is to study the historical background of the profession of oriental language teacher; to analyze the historical stages of its formation through the prism of scientific achievements of each historical period of the century.

**Methods.** To achieve this purpose, a set of methods was used: analysis, synthesis, comparison, systematization, generalization of theoretical material.

**Results.** The essence and interrelation between the concepts of "oriental studies", "orientalistics", "orientalism" have been considered. The directions into which Orientalists traditionally divide Orientalism have been revealed. The legal framework regarding the organisation of teaching and learning of foreign languages (including Oriental languages) in educational institutions in general and in institutions of higher education in particular has been studied.

**Originality.** Scientific relevance is connected with identifying the key factors that influenced the formation and development of the profession of a teacher of oriental languages, namely: trade and economic relations, political and diplomatic relations, cultural exchange and influence, development of science and education, and the growing importance of international cooperation and cultural exchange in the modern world. Educational institutions that train specialists in oriental languages for various fields of activity, such as education, science, translation, international relations, business and tourism, have been identified.

**Conclusions.** The findings of the study suggest that the emergence of the profession of oriental language teacher in Ukraine is a long process that reflects the history of Ukraine's interaction with the East. This profession remains important and in demand in the modern world, playing a key role in the development of international relations and cultural exchange. Prospects for further research are seen in the study of methods and approaches to the training of future teachers of oriental languages.

**Key words:** oriental studies, orientalistics, orientalist specialist, teacher of oriental languages, analysis of historical stages.

## REFERENCES

1. Velychko, V.V. (2002). Z chasiv Velykoho Shovkovoho shliakhu. [Since the times of the Great Silk Road]. *Polityka i chas*, 2, 17–21.
2. Kirzhaiev S., Ulianovskiy, V. (1993). Prychynok do studii ukrainskoi oriantalistyky 1920–1930-kh rokiv [Reasons for studying Ukrainian Orientalism in the 1920s and 1930s.]. *Neznanyi zbirnyk "Ukraina i Skhid"*. *Ukraina v mynulomu*, 4, 77–89.
3. Konstytutsiia Ukrainy [Constitution of Ukraine]. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution> (accessed: 09.02.2025).
4. Kochubei, Yu. (1996). Do spetsyfiky ukrainskoho oriantalizmu [To the specifics of Ukrainian Orientalism]. *Skhidnyi svit*, 2, 134–139.
5. Lytvyn, V. (2004 March 20). Ukraine and China in Historical Connections [Ukraine and China in historical ties]. *Voice of Ukraine*, 53, 4–5.

6. Matvieieva, L.V. Skhodoznavstvo, oriientalistyka [Oriental studies, orientalism]. URL: <http://www.history.org.ua/?termin=Skhodoznavstvo> (accessed: 16.01.2025).
7. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy [On Higher Education: Law of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (accessed: 09.02.2025).
8. Pro zasady derzhavnoi movnoi polityky: Zakon Ukrainy [On the Principles of State Language Policy: Law of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5029-17#Text> (accessed: 09.02.2025).
9. Pro osvitu: Zakon Ukrainy [On Education: Law of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (accessed: 09.02.2025).
10. Said, E. (2001). Oriientalizm [Orientalism]. In V. Shovkun (Trans.), 511 p. URL: <https://kompas.co.ua/nauka-osvita/7331-oriientalizm-edvard-vadi-sayid.html>.
11. Bilodid, I.K. (Ed.). (1978). Slovyk ukrainskoi movy [Ukrainian language dictionary] (Vol. 9), 898 p. URL: <http://sum.in.ua/p/9/898/1> (accessed: 16.01.2025).
12. Tsyhankova, E.H. (Ed.). (2011). Skhodoznavstvo i vizantolohiia v Ukraini v imenakh: biobibliohrafichnyi slovyk [Oriental Studies and Byzantology in Ukraine in Names: Biobibliographic Dictionary]. 260 p. URL: [https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe?Z21ID=&I21DBN=UKRLIB&P21DBN=UKRLIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online\\_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=ukr0007864](https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe?Z21ID=&I21DBN=UKRLIB&P21DBN=UKRLIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=ukr0007864).
13. Fedyna, V.S. (2009). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv-skhodoznavtsiv [Formation of professional competence in future orientalists]. *Extended abstract of candidate's thesis*, 22 p. URL: <https://uacademic.info.ua/document/0409U001782>.
14. Fedyna, V.S. (2006). Pidhotovka fakhivtsiv-skhodoznavtsiv v umovakh intehtatsii y demokratyzatsii vyshchoi osvity v Ukraini [Training of Oriental Studies Specialists in the Context of Integration and Democratization of Higher Education in Ukraine]. *Druhyi Ukrainskyi pedahohichnyi konhres*, p. 439–449. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/05/%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0-%D1%84%D0%B0%D1%85%D1%96%D0%B2%D1%86%D1%96%D0%B2.doc>.
15. Tsyhankova, E. (2000). Vseukrainska naukova asotsiatsiia skhodoznavstva. Kharkivskyi tsentr [All-Ukrainian Scientific Association of Oriental Studies. Kharkiv Center]. *Skhidnyi svit*, 2, 63–83.
16. Tsyhankova, E. (2006). Do 80-richchia VUNAS [To the 80th anniversary of VUNAS]. *Skhidnyi svit*, 3, 86–95. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/SkhS\\_2006\\_3\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/SkhS_2006_3_10).
17. Tsyhankova, E. (2008). Skhodoznavstvo v Ukrainskii Akademii Nauk. A.Yu. Krymskyi [Oriental Studies in the Ukrainian Academy of Sciences. A.Yu. Krymskyi]. *Skhidnyi svit*, 3, 48–56. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/SkhS\\_2008\\_3\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/SkhS_2008_3_6).
18. Tsyhankova, E. (2007). Skhodoznavchi ustanovy v Ukraini. Radianskyi period [Oriental Studies Institutions in Ukraine. Soviet Period]. 290 p.
19. Chernikov, I. (1999). “Skhidnyi svit” yak vtilennia tradytsii i dosiahnen Ukrainskoho skhodoznavstva. Do istorii chasopysu v 1927–1931 rr. [“Oriental World” as the embodiment of the traditions and achievements of Ukrainian Oriental Studies. To the history of the journal in 1927–1931]. *Skhidnyi svit*, 1–2, 321–325. URL: <http://jnas.nbuv.gov.ua/article/UJRN-0001328500>.
20. Chernikov, I. (1991). Vseukrainska naukova asotsiatsiia skhodoznavstva (1926–1931) [All-Ukrainian Scientific Association of Oriental Studies (1926–1931)]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal*, 2 (360), 31–38.
21. Chzhu Tszintao (2024). Vykladannia kytaiskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy: problemy i perspektyvy [Teaching Chinese in institutions of higher education in Ukraine: problems and prospects]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti: Zhurnal Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V.H. Korolenka*, 33, 232–237. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.33.310084>.
22. Oskina, N.O. (2016). Professional training of a bachelor of oriental studies at a pedagogical university. *Nauka i osvita*, 10, 34–38. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2017.116541>.

## ДОШКІЛЬНА ОСВІТА



УДК 373.2.015.31

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.2>

### ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЕФЕКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ СУЧАСНИХ ВИХОВАТЕЛІВ

**ВІЛЬХОВА ОКСАНА ГРИГОРІВНА**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти  
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка  
[oksana.vilhovadinec@gmail.com](mailto:oksana.vilhovadinec@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-9152-2511](https://orcid.org/0000-0002-9152-2511)

**ФАЗАН ТЕТЯНА ПАВЛІВНА**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти  
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка  
[fazantp7@gmail.com](mailto:fazantp7@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0001-9132-9394](https://orcid.org/0000-0001-9132-9394)

*У статті аналізується роль сучасної дошкільної освіти в розвитку творчого потенціалу дітей. Акцентується увага на важливості формування індивідуальності, розвитку креативного мислення в дошкільному віці. Розкривається значення педагогічного впливу на стимулювання творчої активності дітей. Аналізується важливість особистісних якостей педагога для ефективного формування мистецько-творчої компетентності дошкільників, як-от наполегливість, цілеспрямованість, власні творчі здібності, невтомність у роботі, почуття емпатії, емоційна стабільність тощо. Обґрунтовано відмінність понять «творчість» і «креативність». Під час написання статті використано теоретичні методи дослідження, а саме: описовий, систематизації теоретичного матеріалу, порівняння, виявлення закономірностей освітнього процесу закладу дошкільної освіти, узагальнення.*

*Також розглядаються сучасні ефективні форми роботи вихователя, спрямовані на створення сприятливих умов для формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку. Передусім це організація вихователем проєктної діяльності, що сприяє формуванню комунікативних навичок і вмінню працювати в команді, дає змогу дітям не просто споживати інформацію, а й активно творити, фантазувати та проявляти себе через мистецтво. Окремо підкреслюється необхідність інноваційних підходів в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, що сприяють гармонійному розвитку особистості дитини. Зазначено необхідність використання вихователем у процесі творчого розвитку дітей мультимедійних засобів, як-от інтерактивні дошки, мобільні застосунки для малювання тощо.*

**Ключові слова:** творчість, дошкільна освіта, мистецько-творча компетентність, професійні навички вихователя, творчий розвиток, проєктне навчання, цифрові засоби в дошкільлі.

**Постановка проблеми.** Сьогодні формування мистецько-творчої компетентності в дітей дошкільного віку у світлі сучасних суспільних вимог зорієнтоване на розвиток особистості дитини, активізацію інтелектуальної діяльності дошкільників, дає можливість дитині знаходити та засвоювати способи пізнання навколишньої дійсності, розвивати творчі здібності та впевненість у своїх силах. Сучасна дошкільна освіта стикається з багатьма викликами: війна, цифровізація,

не вистачає кваліфікованих педагогів, значна кількість молоді виїхала за кордон, складна адаптація програм до індивідуальних потреб дітей, які відвідують садочки в умовах повітряних тривог тощо. Однак творчий розвиток дітей залишається одним із ключових аспектів їх гармонійного зростання.

Творчість допомагає дітям виражати себе, розвивати критичне мислення й емоційний інтелект. У цьому процесі провідну роль відіграє педагог, який повинен не лише любити

дітей, а й розуміти їхні індивідуальні особливості – характер, темп розвитку, інтереси та потреби, успішно володіти внутрішньою та зовнішньою технікою спілкування. Важливо створити умови, де дитина може експериментувати, фантазувати та досліджувати світ через малювання, ліплення, музику, рухливі ігри, театралізацію тощо.

Творчий розвиток дітей потребує різноманітних підходів і методів, вибору ефективних форм роботи, що дадуть змогу кожній дитині розкрити свій потенціал. Вихователь має відігравати роль наставника, який заохочує дітей до творчих пошуків, формує естетичний смак і розвиває уяву через гру, мистецтво й експерименти. Педагогічна майстерність фахівця, ефективне поєднання ним традиційних та інноваційних методів роботи допоможе створити сприятливі умови для творчого самовираження дошкільників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психологічній і педагогічній науці, вітчизняній та зарубіжній, знаходимо різні підходи до проблеми творчого розвитку дітей дошкільного віку, місця й ролі педагога в цьому процесі. Так, Г. Беленька досліджує творчий розвиток дошкільників через гру, оскільки гра є природним способом пізнання світу для дітей. Гра допомагає розвивати уяву, креативне мислення, комунікативні навички й емоційний інтелект [2]. І. Кондратець акцентує увагу педагогічної спільноти на розвитку творчих здібностей вихованців засобами експериментування, виховання в них творчого підходу до усвідомлення й перетворення навколишньої дійсності, активності та самостійності мислення, що сприятиме досягненню позитивних змін у житті кожної особистості [3]. Значну роль у науковому полі мають дослідження О. Половіної та І. Підлипняк. Науковиці у своїх роботах розкривають особливості формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку, з'ясовують роль різних видів мистецької діяльності для забезпечення максимальної ефективності в процесі творчого розвитку дошкільників [6; 7].

У своїх наукових працях О. Лавріненко детально аналізує майстерність удосконалення зовнішньої та внутрішньої педагогічної

техніки як системи прийомів управління психічним станом педагога й утілення внутрішнього переживання в його тілесній природі [5].

**Мета статті** – аналіз ефективних форм і методів, які сучасні вихователі можуть використовувати для стимулювання та розвитку творчих здібностей дітей, а також визначення особистісних і професійних якостей педагога, необхідних для формування мистецько-творчої компетентності в дошкільників.

**Виклад основного матеріалу.** Дитяча творчість – це одна з найуніверсальніших здібностей, що забезпечує успіх дітей у різноманітній діяльності, їхня здатність до самовираження, фантазії. Щоб розвинути творчі здібності, дитині важливо отримувати якомога більше вражень про навколишній світ під час різних видів діяльності. Згодом вона зацікавиться творчим процесом, спочатку в тій сфері, яка їй найбільше до вподоби, а потім – і в інших видах діяльності, характерних для дошкільного віку. Це можуть бути гра, малювання, конструювання, музичні експерименти, співи, танці, театралізація, читання й інсценування знайомих творів, створення віршів і казок, ручна праця, ліплення, аплікація, робота з геометричними фігурами, графічними символами, а також, звичайно, експериментування [6, с. 30].

Взагалі творчий розвиток дітей дошкільного віку сприяє формуванню нестандартного гнучкого мислення, здатності до самовираження, вміння генерувати оригінальні ідеї, знаходити нові рішення. Важливо акцентувати увагу на тому, що поняття «творчість» і «креативність» – взаємопов'язані, але не тотожні. Основна різниця в тому, що творчість – це сам процес створення чогось нового, оригінального, унікального, що може проявлятися в мистецтві, науці та будь-якій іншій сфері людського буття, тоді як креативність – це здатність особистості мислити нестандартно, вирішувати проблеми завдяки інноваційним методам. Варто зазначити, що креативність не завжди призводить до створення мистецьких творів, але вона важлива для винахідництва та повсякденного життя [4, с. 64].

Сьогодні педагогічна спільнота акцентує увагу освітян на компетентнісному підході до процесу навчання та виховання. Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти, мистецько-творча компетентність – це здатність вихованців практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання необхідного результату творчої діяльності на основі розвинених емоцій і почуттів до різних видів мистецтва, елементарно застосувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях під час освітньої та самостійної діяльності. Результатом набуття мистецько-творчої компетентності має бути елементарна обізнаність дитини у специфіці видів мистецтва (художньо-продуктивній, музичній, театральній), ціннісне ставлення до мистецтва й мистецької діяльності, прагнення сприймати різні види мистецтва тощо [1].

Важливо навчити дошкільників ефективно працювати без постійного керівництва з боку дорослих, проявляти в процесі творчості максимум ініціативи, вміти аналізувати нові ситуації і завдання, застосовувати набуті знання в процесі життєдіяльності, взаємодіяти в колективі і, нарешті, приймати самостійні оптимальні рішення.

Щоб ефективно здійснювати формування мистецько-творчої компетентності в дітей дошкільного віку, у професіограмі вихователя повинні переважати такі якості, як наполегливість та цілеспрямованість, власні творчі здібності, невтомність у роботі, почуття емпатії та емоційна стабільність. Він повинен володіти педагогічною технікою (зовнішньою і внутрішньою), тобто комплексом прийомів, які дають можливість краще, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів в освітньому процесі ЗДО. Педагогам важливо вміти створювати умови для творчого самовираження дітей, збагачувати їхній досвід новими враженнями та стимулювати їх до активного пізнання світу [5].

Взагалі поняття «педагогічна техніка» має такі складові:

- техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою); керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, опанування умінням соціальної

перцепції (техніка керування увагою, уявою); техніка мовлення (керування диханням, дикцією, гучністю, темпом мовлення);

- техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням; техніка навіювання тощо [5].

Ефективними формами роботи сучасних вихователів з розвитку творчих здібностей дошкільників можна назвати передусім організацію проєктної діяльності, що сприяє формуванню комунікативних навичок і вмінню працювати в команді, дає змогу дітям не просто споживати інформацію, а й активно творити, фантазувати та проявляти себе через мистецтво.

Організація проєктної діяльності засобами різних видів мистецтва може бути реалізована, наприклад, через театралізацію, малювання, музику та казкотерапію. До прикладу, спочатку вихователь може обговорити з дітьми, які казки їм подобаються, використавши при цьому прийом мотиваційного впливу (загадкова поява чарівного листа від казкового героя). Наступним етапом реалізації цього творчого проєкту може бути літературно-художня діяльність дітей, які малюють ілюстрації до казки або придумують власну.

Наступний етап – театральна діяльність учасників освітнього процесу, підготовка костюмів і декорацій, інсценізація казки. До цієї діяльності варто залучати батьків. Також потрібно комплексно підійти до реалізації цього проєкту, обов'язково використати музично-рухову діяльність, вивчення пісень і танців, які відповідають темі казки. Наступним етапом може бути аплікація або ліплення героїв казки.

Обов'язковою складовою проєкту є колективна творча робота (наприклад, виготовлення спільної книжки-казки з організацією виставки для батьків або дітей інших груп закладу дошкільної освіти). Фото-, відеофіксація, висвітлення проведеної діяльності в соціальних мережах – все це сприятиме підвищенню пізнавальної активності вихованців і позитивній оцінці з боку батьків. На підсумковому етапі варто обговорити отримані результати з колегами, поділитися вра-

женнями, окреслити перспективи подальшої роботи [8, с. 152].

Варто зазначити, що в процесі творчого розвитку вихованців сучасному педагогу надзвичайно допоможуть мультимедійні засоби, як-от інтерактивні дошки, мобільні застосунки для малювання та доступ до віртуальних музеїв, галерей тощо, що дасть змогу дітям по-новому взаємодіяти з мистецтвом. Такі технології розширюють можливості самовираження та роблять процес навчання захопливим і цікавим. Звичайно, це залежить від матеріальних можливостей кожного закладу дошкільної освіти, особливо, якщо враховувати сучасні воєнні умови.

**Висновки.** Таким чином, творчий розвиток дітей дошкільного віку є важливим напрямом

сучасної педагогіки, що сприяє формуванню креативності, самостійного мислення й емоційної виразності дітей. Успішна організація творчої діяльності в закладі дошкільної освіти потребує від вихователів професійної майстерності, використання інноваційних підходів, сучасних форм роботи та індивідуалізації освітнього процесу. Під час реалізації цієї мети досить важливим є удосконалення форм і методів педагогічного впливу, що дає змогу вихователям забезпечити сприятливе середовище для розкриття творчого потенціалу кожної дитини.

Перспективами подальших наукових розвідок у цьому напрямі можуть бути дослідження балансу між цифровими та традиційними методами формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти : [нормативний документ]. 2021. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (дата звернення: 20.03.2025).
2. Бєленька Г., Семенов О. Творчо спрямована особистість в грі. *Дошкільне виховання*. 2020. № 4. С. 3–6. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32284/1/H\\_Bielienka\\_O\\_Semenov\\_TSONVG\\_2020.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32284/1/H_Bielienka_O_Semenov_TSONVG_2020.pdf) (дата звернення: 20.03.2025).
3. В'язовська О., Кондратець І. Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобом експериментування з матеріалами. *Готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування української школи : матеріали II Всеукраїнського науковопрактичного семінару (20 травня 2021 р., м. Київ)*. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. С. 63–67. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725229/1/%D0%9C-%D0%BB%D0%B8%20%D0%86%D0%86%D1%81%D0%B5%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%B0%D1%80%D1%83\\_20.05.2021.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725229/1/%D0%9C-%D0%BB%D0%B8%20%D0%86%D0%86%D1%81%D0%B5%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%B0%D1%80%D1%83_20.05.2021.pdf) (дата звернення: 21.03.2025).
4. Дихта-Кіфф В. Творчий розвиток дітей дошкільного віку. *Зростаюча особистість у смислоціннісних образах : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 23 листопада 2023 р.). Івано-Франківськ : НАІР, 2023. С. 63–68. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739274/1/Zbirnyk-23.11.2023.pdf> (дата звернення: 21.03.2025).
5. Лаврінченко О. Майстерність удосконалення зовнішньої та внутрішньої педагогічної техніки майбутнього вчителя : *методичні рекомендації*. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020. 126 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729180/1/%D0%9B%D0%B0%D0%B2%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E.%D0%90..pdf> (дата звернення: 20.03.2025).
6. Підліпняк І. Театралізована діяльність як засіб розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2022, Вип. 4. С. 29–35. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.5>.
7. Половіна О. Мистецька освіта дошкільнят: свобода, творчість, інтеграція. *Дошкільне виховання*. 2019. № 5. С. 3–8. URL: <https://dv.in.ua/2019-5/p3> (дата звернення: 21.03.2025).
8. Старовайт Л., Ліхницька Л. Розвиток художньо-творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами декоративно-ужиткового мистецтва. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022, Вип. 64. С. 147–160. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-147-160>.

## CREATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN: EFFECTIVE FORMS OF WORK USED BY MODERN EDUCATORS

VILKHOVA OKSANA HRYHORIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education  
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

FAZAN TETYANA PAVLIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Preschool Education  
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

**Introduction.** *In the context of today's societal challenges – including war, digitalization, and the outmigration of young professionals – the issue of fostering artistic and creative competence in preschool children is becoming increasingly relevant. Creativity is a key component of a child's harmonious development. It promotes self-expression, critical thinking, and emotional intelligence. Modern preschool education requires not only adaptation to rapid societal changes but also the development of innovative forms of work to stimulate each child's creative potential.*

**Purpose.** *The purpose of the article is to analyze the effective forms and methods used by contemporary preschool educators to stimulate and develop the creative abilities of children, as well as to define the personal and professional qualities necessary for educators to foster artistic-creative competence in early childhood.*

**Methods.** *The research is based on the analysis and synthesis of current pedagogical and psychological literature, comparative analysis of educational approaches, systematization of practical experience in preschool institutions, and pedagogical observation. The article examines both traditional and innovative forms of creative activity in preschool settings.*

**Results.** *The study reveals that successful creative development in preschool children is facilitated by an educational environment that encourages experimentation, imagination, and artistic expression through diverse activities such as drawing, modeling, music, theater, movement games, and storytelling. The effectiveness of project-based learning through artistic activities – including dramatization, visual arts, music, and fairy-tale therapy – is highlighted as a powerful tool for developing teamwork, communication skills, and artistic taste. The article emphasizes that the integration of digital tools, such as interactive whiteboards and mobile applications, significantly expands the possibilities for children's artistic interaction with the world.*

**Originality.** *This article offers a comprehensive look at the role of the educator in developing creative potential among preschool children, underscoring the necessity of pedagogical mastery and emotional resilience. It introduces a structured model of project-based creative activities in preschool education, which includes active collaboration with parents and multimedia integration. Furthermore, it distinguishes between creativity and creativity-based thinking (creative thinking), providing theoretical and practical implications for both.*

**Conclusions.** *Creative development in preschool-aged children is a vital area of modern pedagogy, contributing to their independent thinking, originality, and emotional expressiveness. Effective implementation of creative activities in preschool settings requires highly competent and empathetic educators who can combine traditional and digital methods, apply project-based approaches, and adapt educational content to individual needs. The development of artistic and creative competence is not only a pedagogical task but also a prerequisite for a child's successful socialization and personal growth. Future research should explore the optimal balance between digital tools and traditional methods in shaping the artistic and creative competence of preschoolers.*

**Key words:** *creativity, preschool education, artistic and creative competence, educator's professional skills, creative development, project-based learning, digital tools in early childhood.*

### REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity: [normatyvnyi dokument]. (2021) [Basic component of preschool education: [regulatory document]]. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoi%20osvity.pdf) (accessed: 20.03.2025).
2. Bielienska, H., Semenov, O. (2020). Tvorchost spriamovana osobystist v hri [Creatively oriented personality in play]. *Doshkilne vykhovannia*, 4, 3–63. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32284/1/H\\_Bielienska\\_O\\_Semenov\\_TSONVG\\_2020.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32284/1/H_Bielienska_O_Semenov_TSONVG_2020.pdf) (accessed: 20.03.2025).
3. Viazovska, O., Kondratets, I. (2021). Rozvytok tvorchykh zdibnostei ditei starshoho doshkilnogo viku zasobom eksperymentuvannia z materialamy [Development of creative abilities in older preschool children through experimentation with materials]. *Hotovnist dytyny starshoho doshkilnogo viku do navchannia v umovakh reformuvannia ukrainskoi shkoly: materialy II Vseukrainskoho naukovopraktychnoho seminaru*

- (20 travnia 2021 r., m. Kyiv). Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 63–67. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725229/1/%D0%9C-%D0%BB%D0%B8%20%D0%86%D0%86%20%D1%81%D0%B5%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%B0%D1%80%D1%83\\_20.05.2021.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725229/1/%D0%9C-%D0%BB%D0%B8%20%D0%86%D0%86%20%D1%81%D0%B5%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%B0%D1%80%D1%83_20.05.2021.pdf) (accessed: 21.03.2025 r.).
4. Dykhta-Kiff, V. (2023). Tvorchyi rozvytok ditei doshkilnoho viku [Creative development of preschool children]. *Zrostaucha osobystist u smyslotsinnisnykh obrysakh: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (m. Kyiv, 23 lystopada 2023 r.). Ivano-Frankivsk: NAIR, 63–68. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739274/1/Zbirnyk-23.11.2023.pdf> (accessed: 21.03.2025 r.).
  5. Lavrinenko, O. (2020). Maisternist udoskonalennia zovnishnoi ta vnutrishnoi pedahohichnoi tekhniky maibutnoho vchytelia: metodychni rekomendatsii [Master of improving the external and internal pedagogical techniques of the future teacher: methodological recommendations]. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729180/1/%D0%9B%D0%B0%D0%B2%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E.%D0%90..pdf> (accessed: 20.03.2025).
  6. Pidlypniak, I. (2022). Teatralizovana diialnist yak zasib rozvytku tvorchoi osobystosti ditei doshkilnoho viku [Theatrical activity that supports the development of the creative personality of a preschool child]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 29–35. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.5>.
  7. Polovina, O. (2019). Mystetska osvita doshkilniat: svoboda, tvorchist, intehtatsiia [Preschooler's mystical education: freedom, creativity, integration]. *Doshkilne vykhovannia*, 5, 3–8. URL: <https://dv.in.ua/2019-5/p3> (accessed: 21.03.2025).
  8. Starovait, L., Likhitska, L. (2022). Rozvytok khudozhno-tvorchykh zdibnostei ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy dekorativno-uzhytkovoho mystetstva [Development of artistic and creative abilities of children of older preschool age using decorative and functional arts]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 64, 147–160. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-147-160>.

УДК 373.2.091.33-028.22:159.953]:316.77-047.22(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.3>

## МНЕМОТЕХНІКА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ

**НІКОЛАЄСКУ ІННА ОЛЕКСАНДРІВНА**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри дошкільної освіти, завідувач кафедри дошкільної освіти  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
[nikolaesky@ukr.net](mailto:nikolaesky@ukr.net)  
[orcid.org/0000-0002-9928-9291](https://orcid.org/0000-0002-9928-9291)

**СОЛОВЕЙ ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА**

доктор філософії, доцент,  
доцент кафедри дошкільної освіти  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
[solovey\\_yula@ukr.net](mailto:solovey_yula@ukr.net)  
[orcid.org/0000-0003-4778-7640](https://orcid.org/0000-0003-4778-7640)

**БОНДАР ВІКТОРІЯ ГРИГОРІВНА**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший викладач кафедри дошкільної освіти  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
[bondarvikusy2017@gmail.com](mailto:bondarvikusy2017@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0001-8874-4319](https://orcid.org/0000-0001-8874-4319)

*У статті запропоновано результати формувального етапу дослідно-експериментальної роботи з вивчення питання використання в освітньому процесі закладів дошкільної освіти мнемотехніки як дієвого інструменту формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку. Окреслено етапи експериментального дослідження щодо результативності використання мнемотехнічних прийомів для розвитку мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку.*

*На основі проведеного дослідження обґрунтовано, що систематичне використання мнемотехніки може мати значний позитивний вплив на загальний рівень мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку, що, зі свого боку, може сприяти не лише покращенню мовленнєвих навичок, але й розвитку інших важливих психолого-педагогічних аспектів, як-от самостійність, творче мислення та комунікативні вміння.*

*Емпіричні матеріали дослідження не лише розкривають реальний стан результативності використання в роботі з дітьми старшого дошкільного віку мнемотехніки, але й визначають педагогічні завдання для практичного втілення педагогами цього засобу. За підсумками реалізації експериментальними закладами дошкільної освіти пропонувананих завдань було отримано суттєві позитивні результати, що дало можливість окреслити перспективні напрями діяльності в цьому аспекті сучасного закладу дошкільної освіти, які представлені у формі методичних рекомендацій для вихователів.*

**Ключові слова:** дослідно-експериментальна робота, формувальний етап дослідження, діти старшого дошкільного віку, мнемотехніка, мовленнєва компетентність дітей старшого дошкільного віку, словниковий запас дітей дошкільного віку.

**Постановка проблеми.** В умовах інформаційного перенасичення суспільства ефективна пам'ять набуває критичного значення для успішного опанування дітьми дошкільного

віку мовленнєвої компетентності, несформованість якої може призвести до серйозних проблем у навчанні, комунікації та соціалізації у майбутньому. З огляду на це розвиток мне-

мічних здібностей, логічного й асоціативного мислення є необхідною умовою для оптимізації процесу запам'ятовування певного обсягу матеріалу під час занять у дошкільному віці.

Одним із таких інноваційних інструментів, які часто використовують педагоги в освітньому процесі закладу дошкільної освіти для оптимізації процесу запам'ятовування інформації, є мнемотехніка як своєрідний комплекс методологічних підходів і технік, що базуються на використанні асоціативних зв'язків, візуальних образів, ритмічних структур, аббревіатур та інших мнемонічних засобів. Різноманітні дослідження показали, що мнемотехніка загалом і формування фрагментів, створення ментальних карток, асоціативних кушів, сенканів зокрема можуть значно полегшити засвоєння нових слів, покращити пам'ять і сприяти розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

На актуальності та значущості проблеми, що пов'язана з формуванням мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в освітньому просторі, наголошено в працях таких учених: А. Богуш, Н. Гавриш [1], С. Ладивір, Л. Мар'яненко, Т. Піроженко [4], Г. Чепурний [6], І. Непомняща [3] й інші; студіювання щодо особливостей становлення та розвитку словника дітей упродовж дошкільного віку здійснювали Н. Луцан, Н. Гавриш, К. Крутий, Т. Піроженко й інші. Теоретичним підґрунтям дослідження є наукові ідеї вчених про вплив мнемотехніки на розвиток мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку (О. Скубашевська); ефективність мнемотехнічних прийомів у формуванні мовленнєвої компетентності (Н. Бібік); використання мнемотехніки в освітньому процесі для розвитку мовлення в дітей (Л. Васильєва).

Водночас, попри наявність значної низки публікацій з досліджуваної проблеми, потребує окремого наукового пошуку опис дослідно-експериментальної роботи, зокрема висвітлення особливостей формувального етапу дослідження щодо результативності використання в освітньому процесі закладів дошкільної освіти мнемотехніки як інноваційного інструменту формування мовленнє-

вої компетентності дітей старшого дошкільного віку.

**Мета статті** – висвітлення особливостей дослідно-експериментальної роботи, зокрема формувального етапу дослідження, з вивчення проблеми впливу мнемотехніки на формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті сучасних філософсько-педагогічних парадигм розвиток мовної особистості дитини виступає як пріоритетне завдання освітнього процесу закладу дошкільної освіти, адже дошкільний вік є сенситивним періодом мовленнєвого зростання. Це зумовлено тим, що мова є не лише засобом комунікації, але й інструментом когнітивного розвитку, соціалізації та формування культурної ідентичності. Розглядаючи мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку, І. Шевченко зауважує [7, с. 165–174], що мовленнєва компетентність дитини сприяє її успішній соціалізації, ефективній комунікації з однолітками та дорослими, а також є фундаментом для подальшого навчання. Зокрема, розвинене мовлення забезпечує дитині старшого дошкільного віку можливість вільно висловлювати свої думки, почуття та потреби, розуміти інформацію, що надходить ззовні, та активно брати участь у діалозі. Крім того, мовленнєва компетентність стимулює розвиток когнітивних процесів, як-от мислення, пам'ять та увага, що є важливим для формування інтелектуальних здібностей старшого дошкільника. Одним із найефективніших методів формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку, на нашу думку, є мнемотехніка.

Принагідно зазначимо, що мнемотехніка – це сукупність прийомів і методів, спрямованих на полегшення процесу запам'ятовування та відтворення інформації за допомогою асоціацій, образів, римування й інших технік [5; 6]. У контексті трансформації дошкільної освіти мнемотехніка є інноваційним дієвим інструментом, який сприяє формуванню мовленнєвої компетентності в дітей, зокрема поповненню словникового запасу, удосконаленню граматичних навичок, зв'язного мовлення та комунікативних здібностей.

Мнемотехнічні прийоми в освітньому процесі закладів дошкільної освіти мають широке застосування і можуть бути використані в різних формах діяльності. Наприклад, через вправи на асоціації діти вчаться створювати логічні зв'язки між словами, розвиваючи уяву та мислення. Використання рифм і віршів дає змогу не лише запам'ятовувати нові слова, а й вчитися правильно їх вимовляти, звертати увагу на інтонацію та ритм; групування об'єктів або створення малюнків за побаченими образами активізують пам'ять і стимулюють креативне мислення дошкільників. Такий підхід дає можливість дітям не тільки ефективно запам'ятовувати інформацію, а й розвивати здатність до самовираження, аналізу та побудови логічних висновків. Завдяки використанню мнемотехнічних прийомів у дітей старшого дошкільного віку не лише розвиваються мовленнєві навички, але й формуються важливі когнітивні вміння, які є основою для більш складних процесів навчання в подальшому. Усі ці навички й уміння є необхідними для успішної адаптації до освітнього процесу в школі та забезпечення високого рівня комунікативної компетентності в майбутньому [2].

Педагогічний аналіз і вивчення сучасного стану проблеми використання в освітньому процесі закладів дошкільної освіти мнемотехніки як інноваційного інструменту формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку надали можливість попередньо розробити організаційно-педагогічні умови (створення сприятливого мовленнєвого освітнього середовища, інтеграція мнемотехніки в різні види діяльності, систематичне здійснення науково-методичного супроводу вихователів щодо використання сучасних форм і методів роботи щодо формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку), що, зі свого боку, потребує експериментальної перевірки.

Експериментальне дослідження на базі Золотоніського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) «Калинка» Золотоніської міської ради Черкаської області, приватного дитячого садка SOVA kid's space м. Черкаси, дошкільного навчального закладу (ясел-садка)

№ 34 «Дніпряночка» Черкаської міської ради щодо результативності використання в освітньому процесі закладів дошкільної освіти мнемотехніки як інноваційного інструменту формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку здійснювалося в кілька етапів, серед яких був формувальний етап дослідження. Коротко схарактеризуємо результати формувального етапу дослідно-експериментальної роботи, метою якого є застосування спеціально підібраної системи мнемотехнічних прийомів, спрямованих на формування мовленнєвої компетентності, зокрема активного словника дітей старшого дошкільного віку, а також апробацію виокремлених нами організаційно-педагогічних умов досліджуваного процесу.

Формувальний етап експерименту було організовано поетапно:

Перший етап – інформаційно-мотиваційний, який мав на меті актуалізацію когнітивно-змістового компонента, що передбачало ознайомлення дітей із правилами взаємодії під час заняття та мовними компонентами, необхідними для успішного проведення заняття.

Другий етап – практично-діяльнісний, що стосувався використання спеціальних мнемотехнічних засобів, як-от мнемодоріжки та мнемотаблиці, спрямованих на безпосереднє застосування розроблених методик у процесі освітньої діяльності з дітьми старшого дошкільного віку. Цей етап передбачав інтеграцію мнемотехнічних прийомів у різні види діяльності: ігрову, пізнавальну, художньо-естетичну (відповідно до різних тем: «Розкажи про пори року», «У магазині», «Я і моя дорога родина», «Спорт», «Квіти», «Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки», «Дружба», «Українська символіка», «Професії», «Розкажи про іграшки»), з метою формування та розвитку мовленнєвої компетентності старшого дошкільника. Протягом цього етапу здійснювалася систематична робота з дітьми, спрямована на збагачення їхнього словникового запасу, розвиток зв'язного мовлення, формування навичок комунікації та підготовку до навчання в школі. Використання мнемодоріжок і мнемотаблиць дало змогу візуалізувати інформацію, зробити

її більш доступною та зрозумілою для дітей, а також стимулювати їхню уяву й асоціативне мислення.

Зауважимо, що під час проведення занять нами використовувалися різноманітні методи запам'ятовування, засновані на мнемотехніці, зокрема: «Збери набір» (групування зображених предметів і пояснення їх взаємозв'язків), «Намалюй враження від побаченого» (розширення словникового запасу через відображення буденного життя за допомогою нових слів), «Вивчаємо вірш» (створення серії малюнків, що відображають зміст вірша), «Сітка пам'яті», «День – ніч» (переказ побаченого на картинках і подальша перевірка відповідності сказаного зображеному), «Розповідь за картинками» (створення розповіді на основі серії малюнків). У процесі дослідження нами також використано додаткові прийоми, зокрема: застосування логіко-синтаксичних схем для опису предметів та явищ; використання інформаційно-ігрових полів із тематично підібраними картинками (коректурні таблиці) тощо. На нашу думку, використані завдання та творчі вправи сприяють формуванню мовленнєвої активності дітей, закріпленню й активізації словника, розвитку його смислової частини.

З метою формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, вміння переказувати художні тексти, описувати та розповідати почуте, навичок мовленнєвої поведінки в різних ситуаціях під час занять із рідної мови старшим дошкільникам було запропоновано серію дидактичних ігор, інтегрованих із мнемотехнічними прийомами. Принагідно зазначимо, значення розроблених нами дидактичних ігор полягає у комплексному впливі на когнітивні та мовленнєві процеси, що забезпечує ефективне засвоєння й активне використання мови. Наприклад, дидактична гра «Словесний ланцюжок з мнемонічними асоціаціями» була спрямована на формування зв'язного мовлення, розширення словникового запасу, формування асоціативного мислення. Проведення її полягало в тому, що діти сидять у колі, перша дитина називає слово та створює до нього мнемонічну асоціацію (наприклад, «яблуко» – «червона куля»), далі інша дитина повторює слово і асоціацію

першої дитини, додає своє слово й асоціацію (наприклад, «яблуко – червона куля, кіт – м'яка подушка»). Гра продовжується, утворюючи словесний ланцюжок. З метою формування навичок складання розповідей діти старшого дошкільного віку виконували гру «Мнеморозповідь за картинками», під час виконання якої їм пропонувалася серія картинок, кожна з яких відображає певний етап історії. Діти, використовуючи мнемонічні прийоми (наприклад, складання мнемоквадратів для кожної картинки), складають розповідь за цими картинками. Для того щоб сформувати в дітей старшого дошкільного віку описове мовлення та навички деталізації тексту, їм пропонувалася гра «Словесні картини», зміст якої полягав у тому, щоб описати картину, використовуючи мнемонічні прийоми (наприклад, складання мнемокартки, де кожен елемент картини пов'язаний із певним словом або фразою). Зауважимо, ці ігри сприяють не лише розвитку мовленнєвої компетентності, але й формуванню когнітивних навичок, як-от пам'ять, увага, мислення й уява, що є важливими для успішного навчання дітей у подальшому. Під час спостереження за освітньою діяльністю дітей старшого дошкільного віку, їхньою активністю щодо виконання творчих та ігрових вправ і завдань ми дійшли висновку, що мнемотехніка є ефективним інструментом у процесі формування лексичного запасу в дітей старшого дошкільного віку. Вона є системою когнітивних стратегій і методик, спрямованих на оптимізацію засвоєння нової лексики й активізацію наявного словникового запасу в різноманітних комунікативних ситуаціях [8].

Зазначене вище дає змогу зробити висновок про те, що мнемотехнічні прийоми, як-от асоціації, візуалізація, мнемотаблиці та інші, виявилися дієвими інструментами для засвоєння нової лексики й активізації наявного словника. Діти не лише запам'ятовували більше слів, але й демонстрували краще розуміння їх значення та вміння використовувати їх у різних контекстах. Отримані результати свідчать про те, що застосування мнемотехніки в дошкільному віці є перспективним напрямом у формуванні мовленнєвої компетентності дітей, що має важливе значення для

їхнього подальшого успішного навчання та соціалізації.

Зважаючи на цей факт, а також враховуючи те, що використання мнемотехніки для формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку є надзвичайно актуальною педагогічною проблемою, вважаємо за доцільне окреслити перспективні напрями діяльності в цьому аспекті сучасного закладу дошкільної освіти, які базуються на розроблених нами методичних рекомендацій для вихователів щодо використання мнемотехніки як інноваційного інструменту формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку. За нашими переконаваннями, у розрізі вирішення досліджуваної проблеми їхній зміст полягає в такому:

- у роботі з дітьми використовуйте асоціації, образи, рими, схеми, картинки та інші засоби для полегшення процесу запам'ятовування та відтворення інформації;

- плануйте впровадження мнемотехнічних вправ у щоденну діяльність (використовуйте вправи на асоціації, ігри на пошук асоціацій між новими словами й образами, предметами або ситуаціями, знайомими дітям), мнемокартки (застосовуйте картки з малюнками та словами для поповнення словникового запасу), рими та вірші (для закріплення нових слів через їхнє римування або складання віршів);

- використовуйте мультимедійні та візуальні засоби, а саме малюнки, відео, презентації, щоб допомогти дітям краще запам'ятовувати нові слова та їхнє значення. Візуальні матеріали сприяють глибшому засвоєнню інформації, оскільки вони активізують різні канали сприйняття, зокрема зоровий, що дає змогу мозку формувати міцніші асоціативні зв'язки;

- інтегруйте мнемотехніку в різні види діяльності (наприклад, у вивчення віршів, переказ казок, оповідань), щоб зробити процес навчання більш цікавим та ефективним. Мнемотехнічні прийоми, як-от асоціації, візуалізація, мнемотаблиці та інші, дають дітям можливість легше засвоювати нову інформацію та активізувати наявні знання. Наприклад, під час вивчення вірша можна використовувати мнемотаблиці, де кожен рядок

вірша відображається у вигляді символічного малюнка. Це допомагає дітям запам'ятати послідовність рядків та зміст вірша. Під час переказу казки можна використовувати мнемодоріжки, де кожна подія казки відображається у вигляді картинки. Це допомагає дітям відтворити сюжет казки у правильній послідовності;

- застосовуйте індивідуальний підхід до кожної дитини: під час роботи з кожною дитиною важливо адаптувати вправи та завдання, враховуючи її здібності та інтереси;

- здійснюйте постійну оцінку ефективності використання мнемотехніки в освітньому процесі. Оцінку ефективності можна проводити через спостереження за мовленням дітей, аналізу їхньої активності на заняттях. На основі отриманих результатів доцільно коригувати методи роботи;

- співпрацюйте з батьками. Важливо, щоб батьки активно брали участь у процесі навчання дітей. Надавайте рекомендації для батьків щодо використання мнемотехнічних прийомів удома, організовуйте спільні заняття. Спільна робота допомагає забезпечити стабільний прогрес у розвитку мовленнєвої компетентності дитини.

Підсумовуючи, наголосимо, що ефективність і результативність запропонованих методичних рекомендацій для вихователів закладів дошкільної освіти щодо використання мнемотехніки може бути значно підвищена за умови їх систематичного та комплексного застосування. Важливо, щоб мнемотехнічні прийоми інтегрувалися в різні види діяльності дітей: ігрову, пізнавальну, художньо-естетичну – та використовувалися не лише на спеціально організованих заняттях, але й у повсякденному житті.

**Висновки.** Резюмуючи зазначене вище, зауважимо, що системне застосування мнемотехніки як дієвого інструменту щодо формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку дасть змогу забезпечити ефективне та якісне збагачення словникового запасу, розвиток зв'язного мовлення, формування навичок комунікації та підготовку до успішного навчання в школі. Використання мнемотехнічних прийомів, як-от асоціації,

візуалізація, мнемотаблиці та інші, сприяє кращому засвоєнню нової інформації, активізує процеси запам'ятовування та відтворення, а також стимулює розвиток когнітивних функцій дітей. Це, зі свого боку, позитивно впливає на формування їхньої мовленнєвої компетентності, що є важливим для успішної соціалізації та адаптації у суспільстві.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в проведенні лонгітюдного дослідження,

що дасть можливість простежити динаміку розвитку мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку, які використовували мнемотехнічні прийоми в дошкільному віці, у процесі їх подальшого навчання в школі. Крім того, перспективним є дослідження ефективності використання мнемотехніки в роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби, наприклад з дітьми з порушеннями мовлення або затримкою психічного розвитку.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : *підручник* / За ред. А. М. Богуш. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
2. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : *навчально-методичний посібник*. Київ : Шкільний світ, 2006. 120 с.
3. Непомняща І. М. Розвиток словесної творчості дітей передшкільного віку за допомогою фантастичної казки. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 19. Т. 1. 2019. С. 164–168.
4. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини : *монографія*. Київ : Нора-Принт, 2002. 311 с.
5. Халаменда Н. В. Мнемотехніка – інноваційний метод формування активного мовлення у дітей дошкільного віку : *навчально-методичний посібник*. Хмельницький заклад дошкільної освіти. № 50. 2021. 120 с. URL: <https://vseosvita.ua/library/mnemotehnika-innovacijnij-metod-formuvannaaktivnogomovlenna-u-ditej-doshkilnogo-viku-525379.html> (дата звернення: 10.03.2025).
6. Чепурний Г. А. Освітня мнемотехніка : *навчально-методичний посібник*. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 152 с.
7. Шевченко І. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 1 (3). С. 165–174.
8. Як застосовувати мнемотехніку в роботі з дошкільниками. URL: <https://vseosvita.ua/library/yak-zastosovuvaty-mnemotekhniku-v-roboti-z-doshkilnykami-889881.html> (дата звернення: 06.03.2025)

## MNEMOTECHNIQUE AS AN INNOVATIVE TOOL FOR FORMING SPEECH COMPETENCE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE: FEATURES OF THE FORMATIVE STAGE OF RESEARCH

**NIKOLAESKU INNA OLEKSANDRIVNA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of Preschool Education,  
Head of the Department of Preschool Education  
*Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy*

**SOLOVEI YULIIA OLEKSANDRIVNA**

Doctor of Philosophy, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Preschool Education  
*Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy*

**BONDAR VIKTORIA HRYHORIVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Senior Lecturer at the Department of Preschool Education  
*Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy*

**Introduction.** In the conditions of information overload of society, effective memory becomes critical for the successful mastery of speech competence by preschool children, the lack of which can lead to serious problems in

learning, communication and socialization in the future. In view of this, the development of mnemonic abilities, logical and associative thinking is a necessary condition for optimizing the process of memorizing a certain amount of material during classes in preschool age.

One of such innovative tools that are often used by teachers in the educational process of a preschool educational institution to optimize the process of memorizing information is mnemonics as a kind of complex of methodological approaches and techniques based on the use of associative connections, visual images, rhythmic structures, abbreviations and other mnemonic devices. Various studies have shown that mnemonics in general, the formation of fragments, the creation of mental maps, associative bushes, and shadow puppets in particular can significantly facilitate the acquisition of new words, improve memory, and promote the development of coherent speech in preschool children.

**Purpose** – to highlight the features of experimental research, in particular the formative stage of the study, to study the problem of the influence of mnemonics on the formation of speech competence of older preschool children.

**Methods:** analysis, synthesis, comparison, systematization, generalization of theoretical material, experiment, conversation, observation.

**Results.** Based on the conducted research, it is substantiated that the systematic use of mnemonics can have a significant positive impact on the overall level of speech competence of older preschool children, which, in turn, can contribute not only to the improvement of speech skills, but also to the development of other important psychological and pedagogical aspects, such as independence, creative thinking, and communication skills.

**Originality.** The originality of the research lies in the fact that the article, based on the analysis of the theory of social anomie, substantiates the essence of the main models of anomie in the context of the development of business education (conformism, innovation, ritualism, rebellion). Based on the results obtained, methodological recommendations have been developed on the use of mnemonics as an innovative tool for the formation of speech competence of children of senior preschool age. The proposed methodological recommendations have significant practical potential and can be used in the professional activities of educators of preschool educational institutions.

**Conclusions.** The study found that the systematic use of mnemonics as an effective tool for the formation of speech competence in children of senior preschool age will ensure effective and high-quality enrichment of vocabulary, development of coherent speech, formation of communication skills and preparation for successful schooling. The use of mnemonic techniques, such as associations, visualization, mnemonic tables and others, contributes to better assimilation of new information, activates the processes of memorization and reproduction, and also stimulates the development of cognitive functions of children. This, in turn, has a positive effect on the formation of their speech competence, which is important for successful socialization and adaptation in society.

**Key words:** research and experimental work, formative stage of research, children of senior preschool age, mnemonics, speech competence of children of senior preschool age, vocabulary of children of preschool age.

## REFERENCES

1. Bogush, A.M., & Gavrish, N.V. (2007). Doshkilna linhvodydaktyka: Teoriya i metodyka navchannya ditey ridnoyi movy [Preschool linguistic didactics: Theory and methodology of teaching children their native language]. A.M. Bogush (Ed.). Vyscha shkola.
2. Gavrish, N.V. (2006). Rozvytok zvyaznoho movlennya doshkilnyat: navchalno-metodychnyy posibnyk [Development of coherent speech in preschoolers: teaching and methodological manual]. Shkilnyy svit.
3. Nepomnyashcha, I.M. (2019). Rozvytok slovesnoyi tvorchosti ditey peredshkilnoho viku za dopomohoyu fantastychnoyi kazky [Development of verbal creativity of preschool children using a fantastic fairy tale]. *Innovatsiyna pedahohika*, 19 (1), 164–168.
4. Pirozhenko, T.O. (2002). Komunikatyvno-movlennyye rozvytok dytyny [Communicative and speech development of the child]. Monohrafiya. Nora-Prynt.
5. Khalamenda, N.V. (2021). Mnemotekhnika – innovatsiyniy metod formuvannya aktyvnoho movlennia u ditei doshkilnoho viku [Mnemonic technique is an innovative method of forming active speech in preschool children]. *Navchalno-metodychnyy posibnyk. Khmelnytskyi zaklad doshkilnoi osvity*. 50, 120. <https://vseosvita.ua/library/mnemotekhnika-innovacijnij-metod-formuvannaaktivnogo-movlennia-u-ditej-doshkilnogo-viku-525379.html>.
6. Chepurnyi, H.A. (2020). Osvitnia mnemotekhnika [Educational mnemonics]: navchalno-metodychnyy posibnyk. Mandrivets.
7. Shevchenko, I.M. (2017). Movlennievyy rozvytok ditei doshkilnoho viku [Speech development of preschool children]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 1 (3), 165–174.
8. Yak zastosovuvaty mnemotekhniku v roboti z doshkilnykamy [How to use mnemonics in working with preschoolers]. <https://vseosvita.ua/library/yak-zastosovuvaty-mnemotekhniku-v-roboti-z-doshkilnykamy-889881.html>.

УДК 373.2.015.31

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.4>

## НЕСКЛАДНІ ДОСЛІДИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

**ШВЕЦЬ ОКСАНА ВІКТОРІВНА**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти  
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія  
ім. Тараса Шевченка  
[super.oksana7@ukr.net](mailto:super.oksana7@ukr.net)  
[orcid.org/0000-0001-7120-9299](https://orcid.org/0000-0001-7120-9299)

*У статті з'ясовано, що пізнавальна активність є основою для освоєння культурного потенціалу суспільства, необхідною умовою формування розумових здібностей та особистісних якостей (самостійності, ініціативності, творчості, рішучості, успішності), які сприяють гармонійному становленню зростаючої особистості дошкільника.*

*Проаналізовано, що ефективно відбувається вплив на формування особистісних рис під час пізнавальної активності дітей середнього дошкільного віку саме в разі проведення нескладних дослідів з об'єктами природи в закладі дошкільної освіти: з'являється ініціативність у висловленні ідей, думок; самостійність у визначенні послідовності виконання запропонованих завдань, використанні допоміжних джерел, розподілі власного часу. Визначено, що дослід трактується як спосіб практичного (матеріального) впливу особи на об'єкт із метою подальшого його вивчення та пізнання його властивостей. Основною метою проведення нескладних дослідів у ЗДО є формування системи пропедевтичних наукових понять, дослідницьких умінь і навичок, освоєння яких дасть змогу дитині середнього дошкільного віку відчувати радість відкриття нового знання, пізнати себе та навколишній світ, формувати природничу й екологічну компетентність у контексті ідей сталого розвитку.*

*Описано, що нескладні досліді надають можливість дітям у закладі дошкільної освіти побачити й те, що в навколишньому оточенні не піддається спостереженню чи ж є дуже короточасним. Визначено, що організація нескладних дослідів у закладі дошкільної освіти охоплює розв'язання п'ятирічними дітьми освітніх ситуацій шляхом проведення дослідів та експериментування, що передбачає від дітей залучення чуттєвого досвіду, вмінь самостійно аналізувати результати, робити висновки, пізнавати особливості явищ природи, вивчаючи їх всебічно.*

**Ключові слова:** нескладні досліді, пізнавальна активність, формування, заклад дошкільної освіти, STEM-освіта, STREM-освіта, сталий розвиток.

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції побудови освітнього процесу в закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО) ґрунтуються на усвідомленні ціннісної дошкільного дитинства як унікального періоду для становлення й розвитку особистості на ідеях сталого розвитку. Неабияка роль у контексті означених процесів відводиться активності, яка виступає ознакою особистісного становлення дитини та сприяє її всебічного розвитку. Саме завдяки активності дитина середнього дошкільного віку усвідомлено вступає в життєво необхідні для неї соціальні стосунки, взаємодіє з довкіллям (на основі сформова-

ного світогляду та системи цінностей, що передбачають його збереження). Проблема формування пізнавальної активності дітей середнього дошкільного віку є актуальною в сучасному українському суспільстві, яке, як ніколи, потребує креативної, активної, ініціативної, гармонійно розвиненої, творчої, відповідальної, самостійної особистості.

Пізнавальна активність (далі – ПА) слугує основою для освоєння дитиною культурного потенціалу суспільства, необхідною умовою формування розумових здібностей та особистісних якостей (самостійності, ініціативності, творчості, рішучості, успішності тощо), які

сприяють гармонійному становленню зростаючої особистості дошкільника. Одним з ефективних методів формування пізнавальної активності дітей середнього дошкільного віку виступають нескладні дослідження в ЗДО.

Базовий компонент дошкільної освіти (2021 р.) зазначає, що дослідницька діяльність удосконалює розвиток дитини дошкільного віку, сприяє формуванню системних і глибоких знань про навколишній світ у взаємозв'язках і залежностях. У такій діяльності дошкільник навчається аналізувати проблеми, демонструє активність і допитливість, реалізує свої завдання під час взаємодії з іншими людьми, здійснює самостійні відкриття у світі природи. Дитина дошкільного віку вбачає в природі живу лабораторію, у якій доступні для спостереження та вивчення життя тварин, а також є можливість засвоїти елементарні знання, уміння та навички природододільної поведінки в природі, примноження та охорони її багатства [1]. Крім того, нескладні дослідження надають можливість дітям середнього дошкільного віку побачити й те, що в навколишньому оточенні не піддається спостереженню або буває дуже короткочасним. Діти з радістю під керівництвом вихователя ЗДО здійснюють дослідження нових об'єктів живої та неживої природи, зокрема тих, які є здатність обстежити, перетворити, змінити, розділити з метою пізнання їхніх внутрішніх зв'язків, які не можна осмислити з використанням органів чуття [3, с. 3]. Під час організації та проведення нескладних дослідів у природі здійснюється формування пізнавальної активності п'ятирічних дітей, розвиток інтелектуально-моральних рис, необхідних для всебічного розвитку дітей на етапі дошкільного дитинства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематику застосування практичних методів ознайомлення дітей із природою (нескладні дослідження й експериментування) у роботі з дошкільниками було досліджено вітчизняними вченими Т. Бабюк, Г. Беленькою, Л. Велетнюк, Н. Горобахою, І. Стеценко, Н. Чепурною, Л. Швайкою, Н. Шалдою, В. Шавровською. Дослідження О. Гнізділової, І. Зайцевої, С. Єлманової, І. Карук, К. Крутий,

І. Карапузової, З. Плохій, Л. Олійник, С. Павлюк, О. Панченко, Л. Русан та ін. обґрунтували, що нескладні дослідження є ефективним засобом формування пізнавальної активності дітей середнього дошкільного віку та гармонійного становлення світогляду дитини дошкільного віку та її особистісного розвитку [5, с. 11]. Роль ПА в організації освітнього процесу досліджують сучасні науковці М. Анцибор, А. Богущ, В. Буряк, Н. Ваганова, С. Козачук, С. Ладивір, С. Максименко, М. Марусинець, Л. Мар'яненко, М. Махмутов, І. Мордоус, А. Палія, Н. Половнікова, М. Смульсон, Т. Піроженко, О. Портяна, Т. Ткачук, І. Харламов та ін. [10, с. 12]. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, актуальними та не до кінця з'ясованими залишаються питання особливостей і практичних аспектів формування пізнавальної активності дітей середнього дошкільного віку засобом нескладних дослідів.

**Мета статті** – теоретично охарактеризувати специфіку формування пізнавальної активності дітей середнього дошкільного віку засобом нескладних дослідів.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі модернізації дошкільної освіти актуалізуються питання щодо використання сучасних засобів, прийомів в організації нескладних дослідів у природі. Усе більшої актуальності набувають питання впровадження такого виду діяльності під час реалізації елементів STEM-освіти та STREAM-освіти в ЗДО. Наразі Інститут модернізації змісту освіти зазначає важливість впровадження елементів STEM-освіти та STREAM-освіти в Україні для реалізації завдань сталого розвитку та працює над реалізацією цієї методики в освітніх закладах. Забезпечення розвитку STEM-освіти в ЗДО відбувається на початковому рівні, основним завданням якого є стимулювання та підтримка допитливості й інтересу до освітньої діяльності, пошуку та здобуття нових знань, мотивація до проведення самостійних досліджень, створення власноруч простих приладів, конструкцій, науково-технічна творчість із метою вивчення природододільної поведінки для збереження довкілля як однієї з ідей сталого розвитку.

Термін «активність» розглядається як діяльний, енергійний, ініціативний. Категорія «активність» є ключовим поняттям сучасної науки, однак сам термін «пізнавальна активність» відображає здебільшого психологічні та практичні здатності дітей до пізнання, цілеспрямованого перетворення довкілля і себе в ньому з метою особистісного зростання. Зауважимо, що М. Дячук трактує активність як рису особистості, яка виявляється в готовності, прагненні до самостійної діяльності, охоплює якості її здійснення, вибір ефективних шляхів для досягнення поставленої мети, демонстрацію власного ставлення до обраної діяльності та її результатів [7, с. 97]. Ґрунтовний аналіз проблеми ПА відображено в працях Т. Шамової, Л. Шумей, які її визначають як діяльність або як рису особистості у відриві від діяльності [11, с. 15].

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив, що можна виділити різні підходи до розуміння означеного поняття: як якість дошкільника, пов'язану з допитливістю в цей віковий період (Л. Лохвицька, Л. Проколієнко), як пізнавальні здібності особистості

дитини (О. Портяна, О. Проскура), як процес розвитку мислення (В. Голіцин, В. Котирло), як важливу пізнавальну потребу (С. Максименко, С. Ладивір) тощо [12, с. 338]. Отже, базовим завданням розумового виховання дитини середнього дошкільного віку є стимулювання і збагачення образних форм пізнавальної діяльності в ЗДО та вдома батьками під час спільних видів діяльності. Подаємо найпоширеніші визначення поняття «пізнавальна активність» на рис. 1.1. У наукових пошуках таких дослідників, як О. Брежнева, Л. Буркова, О. Кононко, С. Ладивір, І. Литвиненко, Б. Мухацька, Т. Ткачук та ін., означене положення набуває подальшого розвитку: актуалізується необхідність орієнтації пізнавальної діяльності на розвиток образних форм пізнання світу через провідні види діяльності на етапі дошкільного дитинства, тобто збагачення й максимальне розгортання тих ціннісних якостей, щодо яких характерна природовідповідність та цінність дошкільного дитинства [13, с. 8]. Проблема вдосконалення пізнавальної діяльності, організації та ефективного керівництва нею набуває осо-

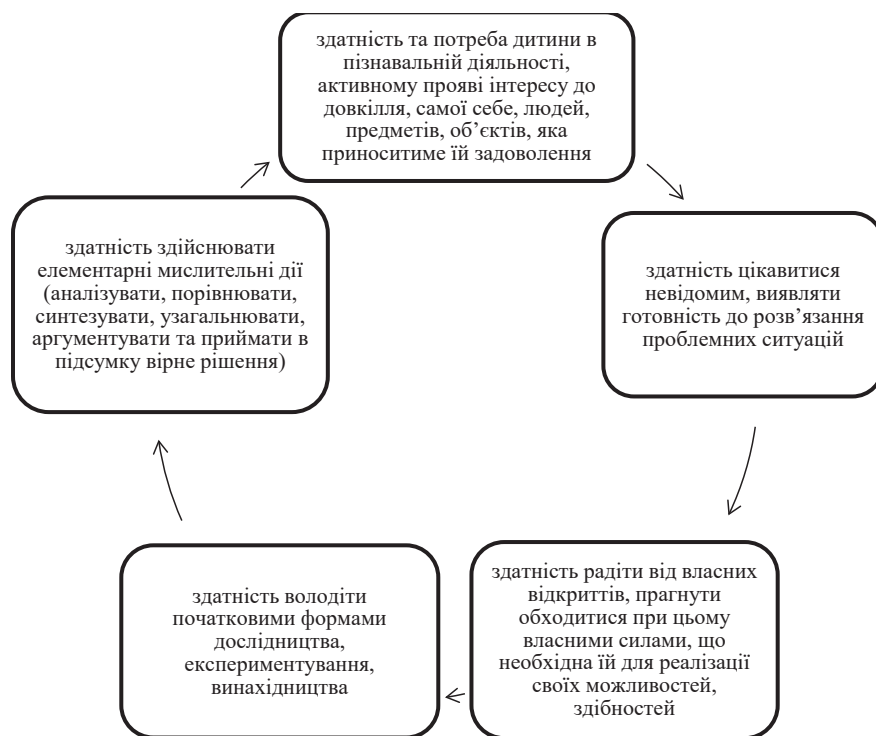


Рис. 1. Визначення терміна «пізнавальна активність» крізь призму здатностей дитини на етапі дошкільного дитинства [11, с. 16]

бливого значення як для особистісного розвитку дітей дошкільного віку загалом, так і для інтелектуального розвитку. Слід наголосити, що пізнавальна діяльність зазвичай стимулюється пізнавальною активністю, котра розглядається як стан готовності неї.

Зокрема, Т. Ткачук вбачає в пізнавальній активності самостійну, ініціативну діяльність дитини дошкільного віку, зорієнтовану на пізнання навколишньої дійсності шляхом допитливості та змотивовану потребою вирішення пізнавальних завдань, які виникають перед нею у спеціально створених ситуаціях [13, с. 8]. Т. Ткачук трактує її як «самостійну, ініціативну та креативну діяльність дитини, допитливість, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності та зумовлену необхідністю розв'язання пізнавальних завдань, що постають перед дитиною у конкретних освітніх ситуаціях» [13, с. 9]. Так, пізнавальна активність є «своєрідним особистісним утворенням, котре є виявом індивідуальних відгуків особи на пізнання, активну участь, розумово-емоційну чуйність та сприйнятливості дитини в освітньому процесі» [6, с. 28]. Грунтовний аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури засвідчив, що саме середній дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку пізнавальної активності. У цьому віці дитина навчається чітко усвідомлювати поставлену мету, здійснює пошук шляхів її досягнення. Проаналізовані дослідження вкотре доводять, що пізнавальна діяльність дитини дошкільного віку – це доволі складний і багатовекторний процес. За результатами вивчення проблеми можна визначити основні риси пізнавальної активності дітей середнього дошкільного віку: «перехідний стан, який передує діяльності та водночас породжує її; мірило діяльності, риса, якість особистості дитини, що є результатом і головною умовою розвитку та виховання; риса дитини п'ятого року життя, яка відображається у її ставленні до пізнавальної діяльності (з опорою на стан готовності, демонструванні прагнення до самостійної діяльності), акцентована на засвоєння дошкільником соціального досвіду, накопичених суспільством знань і способів діяльності, відображається

у якості пізнавальної діяльності» [9, с. 21]. Науковицею К. Крутій визначено види пізнавальної активності дошкільників: «перцептивно-мнемічна (головним чином це активність сприйняття і запам'ятовування знань); наочно-практична (як різновид перцептивно-мнемічної активності, що знаходить вияв під час розгляду наочних на онлайн-посібників та практичних дій із предметами навколишнього оточення, що вивчаються дитиною); операційно-дієва (внутрішні розумові операції дитини); творчо-пізнавальна (зумовлює розвиток творчої активності дошкільника в різних видах діяльності); мотиваційна (вербальне та невербальне стимулювання різних видів пізнавальної активності дитини, формування у неї позитивного ставлення до процесу учіння (засвоєння навчального матеріалу, вироблення умінь та навичок, розвиток особистісних якостей)» [8, с. 3].

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (2021 р.) зазначено, що проявами ПА є інтерес дитини до довкілля, самої себе, активне сприймання предметів, об'єктів, людей, подій. Дитина-дошкільник характеризується спостережливістю, кмітливостю, допитливістю [1]. Аналіз програм розвитку дітей дошкільного віку «Українське дошкілля» [4] та «Я у Світі» [14] дав змогу виділити особливості розуміння сутності проблеми дослідження. Так, у програмі «Українське дошкілля» (2017 р.) для дітей середньої групи (5-го року життя) в освітній лінії «Особистість дитини» в рубриці «Безпека життєдіяльності» окреслено, що дитина «має знання про небезпеку від гарячих предметів і рідин; ліків та хімічних речовин» [4, с. 107]. У рубриці «Безпека в природі» визначено, що потрібно «формувати уявлення про те, що все в природі взаємопов'язане і впливає на здоров'я людини: сонце, повітря, вода, ґрунт, рослини, тварини тощо» [4, с. 108].

Освітній напрям «Дитина в природному довкіллі» містить окреслені вікові можливості дитини 5-го року життя (особливості розвитку пам'яті, емоцій, уяви, уваги, мислення, почуттів, волі, мовлення), які важливо враховувати вихователів ЗДО під час формування пізнавальної активності дітей середнього дошкіль-

ного віку засобом нескладних дослідів. Серед основних завдань передбачено «підводити дітей до визначення суттєвої, спільної для всіх об'єктів природи ознаки: вода, земля, пісок, глина, каміння, повітря – не росте, не живиться, не розмножується» [4, с. 127], «підтримувати практичні дослідницькі вміння з догляду за рослинами» [4, с. 128]. У рубриці «Природа планети Земля» до означеної освітньої лінії для дітей середнього дошкільного віку передбачено «знайомство дітей з явищами природи (сонцем, повітрям, водою, ґрунтом, піском, глиною, камінням), сезонними змінами в природі, рослинами (деревами, кущами, трав'янистими рослинами і змінами в рослинному світі в різні пори року тощо), тваринами (дикими, свійськими; птахами, комахами, земноводними)» [4, с. 129]. У рубриці «Життєдіяльність людини в природному довкіллі» передбачено, що потрібно «формувати в дітей первинні уявлення, що природу треба оберігати» [4, с. 130]. У рубриці «Всесвіт» – «привертати увагу до дослідження Космосу, космічних кораблів, космонавтів та їхнього одягу» [4, с. 131]. Серед показників компетентності дитини середнього дошкільного віку за освітнім напрямом «Дитина в природному довкіллі» (програми «Українське дошкілля») такі: дитина «усвідомлює, що вітер – це рух повітря», «визначає властивості піску, глини, ґрунту, ознаки води», «бере участь у пошуково-дослідницькій діяльності» [4, с. 131]. У програмі розвитку дитини від народження до шести років «Я у Світі» завдання щодо змісту освіти подані у єдності для молодшого та середнього дошкільного віку, хоча групи розділено в описі вікових можливостей та освітніх завдань. І так, навчання дітей 5-го року життя передбачає за цією програмою, як і за програмою «Українське дошкілля», опис вікових можливостей дітей цього віку, тоді вже подано опис освітніх ліній та їхніх показників, освітніх завдань. Зміст освіти дітей середнього дошкільного віку за освітньою лінією «Дитина в природному довкіллі» містить підрубрики «Планета Земля», «Рослинний світ», «Тваринний світ», «Явища природи», «Природні об'єкти», де для вихователів передбачено збагачення досвіду

практичних дій з предметами, спонукання до експериментування, збільшення тривалості занять дитини з об'єктами природи, а також підрубрики «Життєдіяльність людини», «Всесвіт» [14, с. 183]. Серед освітніх завдань: «сприяти розвитку пошуково-дослідницької діяльності – надавати дитині можливість експериментувати з водою, піском, снігом, камінцями, черепашками тощо» [14, с. 191]. У показниках компетентності дитини на кінець 5-го року життя окреслено знання, уміння, базові якості (сприйнятливість, допитливість, самостійність, самовладання, гідність, справедливість, відповідальність, креативність) [14, с. 195], які допомагають дитині в пошуках відповідей на проблемні запитання про природу і знання яких допомагає вихователю ЗДО формувати пізнавальну активність дітей середнього дошкільного віку засобом нескладних дослідів. Важливу роль відвели аналізу діяльності ЗДО України та безпосередньо вивченню досвіду вихователів через аналіз сайтів ЗДО, бесіди з вихователями. Було проаналізовано сайти таких ЗДО: ЗДО № 6 «Сонечко» (м. Ужгород), ДНЗ № 814, № 315 (м. Київ), ЗДО № 26 «Ласкавушка» (м. Суми), ЗДО № 22, № 36, № 10 (м. Тернопіль), ЗДО № 135 (м. Львів), ЗДО № 10, № 7 «Лелітка» (м. Луцьк), ЗДО № 5 «Сонечко», № 2, № 3 (м. Кременець), СЗДО № 36, № 189 (м. Запоріжжя), ДНЗ № 411 (м. Харків), ЗДО № 160, № 66, № 225 (м. Одеса) – на предмет висвітлення особливостей роботи вихователів щодо розвитку в дітей пізнавальної активності та використання нескладних дослідів із цією метою. На проаналізованих сторінках вебсайтів ЗДО було яскраво відображено різні аспекти діяльності вихователів ЗДО з проблеми нашого дослідження: представлені фотозвіти проведення з дітьми дослідів різної тематики, проведення дослідницьких тижнів, опис досвіду облаштування пошуково-дослідницьких осередків для дітей середнього дошкільного віку, зразки ігрових форм роботи для формування пізнавальної активності дітей середнього та старшого дошкільного віку. На сайті ЗДО № 66 м. Одеси представлені методичні рекомендації для батьків, як залучити дитину

до проведення НД вдома, та матеріали для батьків, які досліди полюбують діти різних статей. Оновлення інформації на сайтах відбувається систематично, про що свідчать нові фото, зразки онлайн-форм роботи (відеоролики, відеозаняття) для дітей різних вікових груп, які можна переглядати на сайті ЗДО (на окремих потрібно спочатку зареєструватися, тоді можна переглядати матеріали для вихователів чи для батьків дошкільника). Бесіди з вихователями засвідчили потребу в оновленні матеріально-технічного забезпечення у ЗДО для проведення цікавих та актуальних для дітей нескладних дослідів (зазвичай наголошували, що дітей більше, ніж обладнання, що унеможливило самостійне проведення дослідів дітьми, а лише вихователь може проводити демонстраційний дослід). Укотре вдалося констатувати, що нескладні досліді для дітей – цікаве заняття, яке дає змогу бути самостійним, креативним і перевірити / знайти відповіді на ті питання, які так турбують п'ятирічних дітей. Виокремлюють такі етапи розвитку пізнавальної потреби засобами нескладних дослідів: період прояву допитливості (цікавість формує потребу у враженнях); період допитливості (потреба в пізнанні зв'язків між внутрішніми і зовнішніми особливостями предметів та явищ навколишньої дійсності); період пізнавальної активності (потреба в пізнанні, цілеспрямованому процесі пізнавальної діяльності) [1, с. 28]. Зазначимо, що такого роду дослідницька діяльність захоплює дітей, оскільки на основі виявлення таких взаємозв'язків у дітей середнього дошкільного віку формуються усвідомлені знання про природу та розвивається пізнавальний інтерес як основа для пізнавальної активності. Організація нескладних дослідів у ЗДО охоплює розв'язання дітьми середнього дошкільного віку освітніх ситуацій шляхом проведення дослідів і нескладного експериментування, що передбачає від дітей залучення чуттєвого досвіду, вмінь самостійно аналізувати результати, робити висновки, тобто пізнавати особливості явищ природи, вивчаючи їх всесторонньо. Отже, основу дослідницької діяльності в ЗДО входять такі компоненти: «розвиток пізнавальних умінь

і навичок у дітей дошкільного віку; уміння орієнтуватися в інформаційному просторі та використовувати ці уміння під час вибору тематики дослідів та експериментів; уміння самостійно діяти під час спостережень та елементарних дослідів, переносити знання в нові ситуації та бути успішним; уміння інтегрувати знання з різних галузей наук; уміння критично мислити» [8, с. 3].

Зауважимо, що ефективно відбувається вплив на формування особистісних рис у контексті пізнавальної активності дослідів з об'єктами природи в ЗДО: з'являється ініціативність під час висловлення ідей, думок; самостійність у визначенні послідовності виконання запропонованих завдань, використанні допоміжних джерел, розподілі власного часу. Дитина середнього дошкільного віку вчиться працювати в групі однолітків, демонструвати власні організаторські й комунікативні здібності, закріплює почуття обов'язку та відповідальності перед іншими вихованцями, вчиться допомагати їм, враховувати їх думку та поважати як особистостей. Сьогодення потребує належної уваги з боку освітньої спільноти до проблем організації та проведення нескладних дослідів у ЗДО. Використання нескладних дослідів у ЗДО важливе тим, що вони забезпечують доказовість, повноту і міцність знань, умінь дітей і сприяють розвитку базових якостей (сприйнятливості, допитливості, самостійності, самовладання, гідності, справедливості, відповідальності та креативності). Застосування нескладних дослідів із дітьми середнього дошкільного віку створює передумови для емоційно-чуттєвого сприймання, пошуково-практичної діяльності дітей і вербального обґрунтування причинно-наслідкових зв'язків у природі. Такого роду інтегровано-органічний зв'язок сприяє максимальній активізації когнітивної діяльності дітей середнього дошкільного віку, оскільки відповідає характеру мислення дошкільників цього віку. Наголосимо, що в нескладних дослідіах для дітей середніх груп ЗДО слід вводити наочно виражені явища й об'єкти природи, зв'язки між якими доступні сприйманню та осмисленню дітьми та збуджуватимуть у них допитливість

та пізнавальний інтерес: досліди на встановлення зв'язків між станом води й температурою повітря, на встановлення захисних властивостей снігу, усвідомлення залежності росту рослин від певних умов (зміни кількості тепла, світла, внесених добрив, волог в ґрунті тощо). Важливо, що не можна проводити з дітьми середнього дошкільного віку нескладні досліди, які передбачають знущання чи гибель живих істот [7, с. 97]. Охарактеризуємо структуру нескладних дослідів у ЗДО:

1. Підготовка дітей до дослідів. Вихователь дітей раннього та дошкільного віку проводить з дітьми бесіду, щоб зацікавити їх дослідом, мотивує на успішну діяльність та виявляє наявні знання із запланованої дослідницької діяльності, її теми. Наприклад: «Як ви думаєте, діти, чи живі взимку дерева? Чому, на вашу думку, вони не замерзають взимку?» тощо.

2. Початок дослідів: обговорення умов і висунення припущень (гіпотези дослідження): «Я читала в енциклопедії, діти, що дерева взимку не замерзають, бо в їхньому соку є багато цукру. Давайте винесемо на двір (на мороз) дві скляночки з водою: в одній буде звичайна вода, а в іншій – підсолоджена (із цукром). Як ви думаєте, яка вода швидше замерзне і чому?»

3. Хід дослідів: спостереження дітей за перебігом дослідів, обмін думками, обговорення. Перевірка висунутої гіпотези дослідження.

4. Заклучний: обговорення наслідків дослідів, чи підтвердилася висунута гіпотеза, висновки [7, с. 98]. Зміст і характер пізнавальної активності дитини під час нескладних дослідів має такі зовнішні прояви: активна увага й особливий інтерес до явища чи об'єкта природи; емоційне ставлення до явища чи об'єкта природи, багатоманіття емоцій, що викликав об'єкт (здивування, захоплення, радість, сміх тощо); практичні дії, спрямовані на знайомство, розпізнавання нового предмета чи об'єкта, усвідомлення його функцій і призначення, способи нетрадиційного використання; тривалість інтересу дитини до нового [13, с. 9].

Організація та планування дослідно-експериментальної діяльності дітей у природі акцентують увагу вихователя ЗДО на вирішення такого завдання: обґрунтоване та мотивоване застосування теоретичних уявлень на рівні узагальнення й систематизації знань, утворення понять. З огляду на це аналіз сучасної науково-методичної літератури [2; 6; 7; 11; 12] засвідчив, що нескладні досліди проходять поетапно:

1. Творчий – початок дослідів. Він розпочинається з висунення припущення.

2. Практичний – перебіг дослідів та подальший обмін думками.

3. Рефлексійний – заключний (підсумковий), під час якого обговорюють результати проведеного дослідів, підводять висновки, узагальнюють, чи підтвердилася або спростувалася гіпотеза дослідження.

Наголосимо, що нам імпонує традиційна структура нескладних дослідів, що передбачає чотири етапи і є більш традиційною для практичного використання у ЗДО, ніж ця, що охоплює три етапи. Загальновідомо, що навчальний дослід – це елементарний експеримент, який виступає практичним методом пізнання навколишнього світу, накопичення чуттєвого досвіду дитиною. Іноді відомості про природу (явища) мають такий характер, що без дослідницької діяльності сформувати у п'ятирічних дітей правильне уявлення про такий об'єкт узагалі неможливо, і тут на допомогу вихователів ЗДО приходять нескладні досліди.

За способом діяльності нескладні досліди поділяються на демонстраційні (вихователь показує хід дослідів, поетапно всі особливості експерименту) та фронтальні (проводять діти під керівництвом вихователя ЗДО). Окреслимо детальніше такі види дослідів.

Демонстраційні досліди та експерименти проводить вихователь ЗДО, а діти спостерігають за його проведенням. Такого роду форми роботи проводять тоді, коли досліджуваний об'єкт є у єдиному екземплярі та неможливо його використати для кожної дитини. В усіх інших випадках зазвичай проводять фронтальні експерименти чи досліди, щоб діти були активними учасниками перетворення об'єктів чи явищ природи [1, с. 14].

За тривалістю досліди поділяють на короткотривалі (зазвичай у межах заняття) та довготривалі (передбачають спостереження за об'єктом протягом певного часу, фіксацію результатів для кінцевого узагальнення). Середній дошкільний вік є оптимальним періодом для здійснення та залучення дітей до різних видів дослідів, оскільки діти перебувають в періоді «чомучок», яких цікавить все, що їх оточує. Урахування вікових особливостей дітей цього періоду забезпечує ефективну дослідницьку діяльність дітей у середніх групах та активно впливає на формування в дітей пізнавальної активності.

Діти середнього дошкільного віку полюбують обговорювати з дорослими свої дії, прагнуть до самостійності, активні та ініціативні в дослідній діяльності, спрямовані на досягнення результатів своєї діяльності – усе це важлива умова для формування та розвитку пізнавальної активності. Якщо вихователь ЗДО враховує прояви пізнавальної активності своїх вихованців, то він вибиратиме нескладні досліді тієї тематики, яка не лише регламентована програмою розвитку в ЗДО, а й відповідає індивідуальним інтересам дітей, є цікавою для них на цей час. Доповнення досліді «цікавими матеріалами для перетворення дітей в активних дослідників, опосередковане керівництво діяльністю дітей – такого роду дослідницька діяльність буде ефективною та результативною у ЗДО, а діти оволодіють високим рівнем пізнавальної активності» [12, с. 340]. Здебільшого нескладні досліді у ЗДО проводяться для вирішення освітніх завдань, пов'язаних із вивченням властивостей об'єктів неживої природи: сонця, води, повітря, ґрунту тощо. Дітей середнього дошкільного віку шляхом проведення досліді зазвичай легко переконати в перетвореннях води у твердий, рідкий і газоподібний стани. Можемо продемонструвати дітям дослід, який переконає їх у здатності повітря заповнювати предмети, які нас оточують: у порожню склянку покласти сухий папірець. Далі вихователь ЗДО просить дітей доторкнутися до нього, переконатися, що він сухий, а тоді на очах дітей склянку з папірцем занурює у воду (в миску з водою). Важливо запитати

дітей, чи папірець намокне чи ні, щоб кожна дитина висловила свою думку. Вислухавши припущення (гіпотези) дітей середнього віку, вихователь дітей раннього та дошкільного віку занурює склянку і, виймаючи її з води, дає дітям побачити те, що папірець у склянці залишився зовсім сухим. Вихователь із дошкільниками доходять висновку, що повітря перешкоджало воді, бо заповнювало склянку. Найпоширенішим у ЗДО є нескладні досліді, що передбачають кидання у воду грудок землі або глини: діти спостерігають за появою бульбашок, а дорослий підводить їх до висновку, що там було повітря. Кожна пора року створює нові можливості для проведення нескладних дослідів з дітьми середнього дошкільного віку. Так, улітку варто продемонструвати дошкільникам утворення веселки, спрямувавши струмінь води проти сонця. Такого роду дослід переконує дітей в причинах такого явища в природі наочно. Ще одним нескладним дослідом є вирощування рослин у ґрунті (облаштувати город на підвіконні) або вирощення рослини гідропонним способом. Більшість дослідів із рослинами у ЗДО проводять для того, щоб переконати дітей середнього дошкільного віку у важливості для розвитку рослин таких факторів зовнішнього середовища, як світло, вода, тепло, поживні речовини (добрива), та навчити дітей доглядати за рослинами, вивчати їх.

Центральне місце в стимулюванні пізнавальної активності дитини посідають нескладні досліді з об'єктами природного довкілля, коли дошкільник отримує простір для реалізації своїх дій та змогу систематично спостерігати за різними явищами природи. За таких умов дитина мимовільно ставить перед собою нові завдання, сама прагне знайти на них відповіді, створюючи нові умови. Роль вихователя ЗДО під час проведення дослідів – підтримувати ініціативу дитини, її пізнавальний пошук, своєчасно та толерантно спрямовувати хід її спроб, ненав'язливо допомагати аналізувати помилки, мотивувати на успіх, зміцнюючи впевненість у собі її силах. Менше можливостей у ЗДО для проведення дослідів із представниками тваринного світу, однак є досліді, які вихователь може провести з тва-

ринами, щоб діти навчилися за ними доглядати та виявляти до них інтерес, що не завдає шкоди тваринам. Також не менш важливо, щоб діти проводили дослідницькі й експериментальні вправи, доповнюючи свої знання та закріплюючи здобуті у ЗДО навички. На дитячих майданчиках діти знайомляться із властивостями піску, води, які закріплюють в ігровій діяльності, спостерігають за об'єктами та явищами природи (веселкою, хмарами, дощем, сонцем, вітром, снігом тощо). Так, під час дослідно-експериментальної роботи на метеомайданчиках діти щоденно спостерігають за зміною природних умов відповідно до пори року, вимірюють тінь, досліджують температуру повітря, напрямок вітру, кількість опадів тощо [12, с. 339]. Тема дослідження, за яку береться дошкільник, не повинна бути надуманою вихователем ЗДО. Вона повинна бути реальною, цікавою і справжньою, такою, що виконується, тож потрібна наочність. Треба застосовувати різноманітні прийоми віднаходити причини та зв'язки, робити певні висновки. Отже, нескладні виступають важливою умовою формування пізнавальної активності в дітей середнього дошкільного віку й активізують процеси пізнавального інтересу в дітей.

Організація нескладних дослідів для дітей середнього дошкільного віку дає змогу реалізовувати своєрідні сходинки пізнання світу дитиною дошкільного віку у STEAM-освіті та формувати пізнавальну активність: створюємо емоційний образ об'єкта за допомогою живопису, музики, танцю, літератури; взаємодоповнюємо та порівнюємо враження від об'єктів живої і неживої природи, активізуємо власний досвід дитини під час дослідів та експериментів з рослинами й об'єктами неживої природи; переходимо від емоційного образу об'єкта природи до наукового, що передбачає засвоєння цілей сталого розвитку і їх розуміння на рівні дошкільного дитинства.

Дослідження природи дає змогу розвивати в дітей дошкільного віку фантазію, наукову творчість та сміливість, впевненість у власних силах, самостійність, цілеспрямованість, уміння доводити свою думку, тобто всьому тому, без чого ніколи не буде справжніх відкриттів. Реалізація вищевказаних завдань

відбувається шляхом створення вихователями ЗДО пошукових ситуацій, творчого підходу до організації видів дитячої діяльності, які стимулюють роботу уяви; заохочення та мотивації до пошуку нових і креативних варіантів розв'язання пошуково-дослідницьких завдань, що, зі свого боку, сприяє формуванню в дошкільників культури інженерного мислення. Найкращою умовою формування в дітей дошкільного віку ПД є організація систематичних спостережень, цілеспрямоване керівництво ними з боку вихователя ЗДО, який реалізує мету – послідовно формувати в дітей знання з опорою на емоційні інтереси дитини й особливості її мислення. Застосування методу проєктів у ЗДО має на меті стимулювання інтересу дітей до певних проблем і їхнє розв'язання через діяльність, а також практичне застосування набутих знань і розширення можливостей дітей у самореалізації.

**Висновки.** Отже, нескладні дослідницькі завдання як засіб формування пізнавальної активності в контексті ідей сталого розвитку можливі за дотримання певних вимог: обґрунтовано підходити до вибору змісту та форм організації пізнавальної діяльності, які проєктують вибраний тип мислення та свідомості дітей середнього дошкільного віку; новий матеріал пропонувати дошкільникам як щось незвичайне, нове, що є протиріччям до старого, тоді вони його краще запам'ятають; застосовувати різні види пізнавальної діяльності (проєктування, моделювання, дослідження, експериментування); поєднувати інноваційні та традиційні технології навчання дітей середнього дошкільного віку під час пошуково-дослідницької діяльності; вихователь має бути фасилітатором у спільній з дітьми дослідницькій діяльності, стимулювати дитячу ініціативність і самостійність, відповідальність за результат роботи; використовувати мнемотехнічні засоби, які стимулюють розвиток пізнавального інтересу й активність дошкільників у ЗДО та вдома; важлива також співпраця ЗДО з батьками через онлайн-технології та офлайн.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці алгоритму додання нескладних дослідів до структури проєктної діяльності у старших групах в ЗДО.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Міністерство науки і освіти України. URL: [https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (дата звернення: 12.04.2025).
2. Бабюк Т. Й. Організація дослідницько-експериментальної діяльності дітей у природі. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2012. 64 с.
3. Біла І. М. Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2009. 120 с.
4. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.
5. Буздуган О. А., Єгорова Г. М. Педагогічні умови виховання пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку у процесі ознайомлення з оточуючою дійсністю. *Дошкільна освіта у вимірі сучасності: педагогічний альманах*. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2019. С. 11–16.
6. Войтович Н. Дослідно-експериментальна діяльність дітей в природі в контексті STEM-освіти. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.* : збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 29–30 січня 2021 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2021. С. 28–31.
7. Дячук М. Формування пізнавальної активності дітей середнього дошкільного віку засобом нескладних дослідів. *Науковий простір студента: пошуки і знахідки (ч. 1.) : матеріали Всеукраїнської науково-практичної студентської інтернет-конференції (28 березня 2022 року): збірник тез*. Київ : НПУ імені Драгоманова, 2022. С. 97–102.
8. Крутий К. Розвиток навичок критичного мислення у дошкільників. *Дошкільне виховання*. 2021. № 11. С. 3–6.
9. Садова Т. А., Рудакова А. О. Формування пізнавальної активності дошкільників як психолого-педагогічна проблема. *Молодий вчений (Young Scientist)*. 2017. № 10.1. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/10.1/13.pdf> (дата звернення: 11.03.2025).
10. Сталій розвиток. URL: <https://www.ecolabel.org.ua/staliy-rozvitok> (дата звернення: 12.04.2025).
11. Шумей Л. Т. Маленькі дослідники. Організація пошуково-дослідницької діяльності дітей. *Палітра педагога*. 2008. № 5. С. 15–18.
12. Швець О. В. Дослідно-експериментальна діяльність в природі як засіб розвитку творчої дитини дошкільного віку. *Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії»*. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, кафедра теорії та методик дошкільної освіти, управління освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради ; [відпов. секр. І. Л. Пукас]. Київ : Міленіум, 2020. С. 338–340.
13. Щербакова К. Розвивати пізнавальну активність дитини. *Дошкільне виховання*. 1990. № 11. С. 8–9.
14. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР\_Україна», 2019. 488 с.

## SIMPLE EXPERIMENTS AS A MEANS OF FORMING THE COGNITIVE ACTIVITY OF MIDDLE PRESCHOOL AGE CHILDREN

SHVETS OKSANA VIKTORIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Preschool and Primary Education  
Kremenetsk Regional Humanitarian and Pedagogical Academy  
named after Taras Shevchenko

**Introduction.** The problem of forming the cognitive activity of children of middle preschool age is relevant in modern Ukrainian society, which, more than ever, needs a creative, active, initiative, harmoniously developed, imaginative, responsible, independent personality. One of the effective methods of forming the cognitive activity of children of middle preschool age is simple experiments in preschool education.

**Purpose** – to theoretically characterize the specifics of the formation of cognitive activity of children of middle preschool age by means of simple experiments.

**Methods:** *theoretical (analysis of psychological and pedagogical, philosophical, scientific and methodological literature to determine the specifics of cognitive activity of children of middle preschool age); comparison, systematization, description of the content and organizational forms and methods of organizing simple experiments in preschool education; comparison of research results in order to reveal the features of the phenomenon under study.*

**Results.** *Organizing simple experiments for middle preschool children makes it possible to implement unique steps in the preschool child's understanding of the world in STEAM education and to form cognitive activity: we create an emotional image of an object using painting, music, dance, literature; we complement and compare impressions from objects of living and inanimate nature, we activate the child's own experience during experiments and experiments with plants and objects of inanimate nature; we move from an emotional image of an object of nature to a scientific one, which involves mastering the goals of sustainable development and their understanding at the level of preschool childhood.*

**Originality.** *The research materials can be used in the activities of preschool educators, as well as during their professional training, scientific and pedagogical training of masters. Also during the teaching of professional disciplines, the organization of pedagogical practice, scientific and research work, research group work, in the system of advanced training of pedagogical workers for self-improvement and personal growth through the formation and development of cognitive activity of children of middle preschool age by means of simple experiments.*

**Conclusions.** *Simple ones are an important condition for the formation of cognitive activity in children of middle preschool age and activate the processes of cognitive interest in children. Simple experiments as a means of forming cognitive activity in the context of sustainable development ideas are possible if certain requirements are met.*

**Key words:** *simple experiments, cognitive activity, formation, preschool education institution, STEM education, STREM education, sustainable development.*

## REFERENCES

1. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity* [Basic component of preschool education]. [https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf)
2. Babyuk, T. Y. (2012). *Orhanizatsiia doslidnytsko-eksperymentalnoi diialnosti ditei u pryrodі* [Organization of research and experimental activities of children in nature]. FOP Syssyn O. V.
3. Bila, I. M. (2009). *Rozvytok piznavalnoi diialnosti doshkilnykiv* [Development of cognitive activity of preschoolers]. PP Moshynskyi V. S.
4. Bilan, O. I. (2017). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku "Ukrainske doshkillia"* [Development program for preschool children "Ukrainian Preschool"]. Mandrivets.
5. Buzduhan, O. A., & Yehorova, H. M. (2019). Pedahohichni umovy vykhovannia piznavalnoi aktyvnosti ditei starshoho doshkilnoho viku u protsesi oznaiomlennia z otouchiuchoiu diisnistiu [Pedagogical conditions for fostering cognitive activity in older preschool children in the process of familiarization with their environment]. *Doshkilna osvita u vymiri suchasnosti: pedahohichniy almanakh*, 11–16. FOP Bondarenko M. O.
6. Voitovych, N. (2021). Doslidno-eksperymentalna diialnist ditei v pryrodі v konteksti STEM-osvity [Research and experimental activity of children in nature in the context of STEM education]. In *Kliuchovi pytannia naukovykh doslidzhen u sferi pedahohiky ta psykholohii u XXI st.* (pp. 28–31). Hromadska orhanizatsiia "Lvivska pedahohichna spilnota".
7. Diachuk, M. (2022). Formuvannia piznavalnoi aktyvnosti ditei serednoho doshkilnoho viku zasobom neskladnykh doslidiv [Formation of cognitive activity of middle preschool-age children through simple experiments]. In *Naukovyi prostir studenta: poshuky i znakhidky* (Part 1, pp. 97–102). NPU imeni Drahomanova.
8. Krutii, K. (2021). Rozvytok navychok krytychnoho myslennia u doshkilnykiv [Development of critical thinking skills in preschoolers]. *Doshkilne vykhovannia*, (11), 3–6.
9. Sadova, T. A., & Rudakova, A. O. (2017). Formuvannia piznavalnoi aktyvnosti doshkilnykiv yak psykholoh-pedahohichna problema [Formation of cognitive activity of preschoolers as a psychological and pedagogical issue]. *Molodyi vchenyi*, (10.1). <http://molodyvchenyi.in.ua/files/journal/2017/10.1/13.pdf>
10. Stalyi rozvytok [Sustainable development]. (n.d.). <https://www.ecolabel.org.ua/staliy-rozvytok>
11. Shumei, L. T. (2008). Maleńki doslidnyky. Orhanizatsiia poshukovo-doslidnytskoi diialnosti ditei [Little researchers. Organization of children's exploratory-research activity]. *Palitra pedahoha*, (5), 15–18.

12. Shvets, O. V. (2020). Doslidno-eksperymentalna diialnist v pryrodі yak zasib rozvytku tvorchoi dytyny doshkilnoho viku [Research and experimental activity in nature as a means of developing a creative preschool child]. In *Vid tvorchoho pedahoha do tvorchoi dytyny: harmoniia partnerskoї vzaiemodii* (pp. 338–340). Milenium.
13. Shcherbakova, K. (1990). Rozvyvaty piznavalnu aktyvnist dytyny [Developing a child's cognitive activity]. *Doshkilne vykhovannia*, (11), 8–9.
14. Aksionova, O. P., Anishchuk, A. M., Artemova, L. V., et al. (2019). *Ia u Sviti. Prohrama rozvytku dytyny vid narodzhennia do shesty rokiv* [I in the World: Development program for children from birth to six years]. TOV "MCFER\_Ukraine".



## СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ЗА ПРЕДМЕТНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ)

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.5>

### ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПІВ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

**БАБІЙ ЛЮДМИЛА БОГДАНІВНА**

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка  
[babiy.ludmyla@tnpu.edu.ua](mailto:babiy.ludmyla@tnpu.edu.ua)  
[orcid.org/0000-0003-0933-0359](https://orcid.org/0000-0003-0933-0359)

**КОНДРАТІЄВА ТЕТЯНА БОГДАНІВНА**

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка  
[kondratieva.tetiana@tnpu.edu.ua](mailto:kondratieva.tetiana@tnpu.edu.ua)  
[orcid.org/0000-0003-2092-051X](https://orcid.org/0000-0003-2092-051X)

У статті розглянуто суть поняття «позитивна психологія», простежено історію розвитку цього напрямку й основні теоретичні праці, проаналізовано робочі моделі (PERMA М. Селінгмана та EMPATHICS Р. Оксфорд) та основні принципи позитивної психології (акцент на позитивних аспектах людської природи, як-от щастя, оптимізм, сильні сторони та чесноти), а також обґрунтовано доцільність їх застосування на уроках англійської мови. Виокремлено ключові теми, які розглядає позитивна психологія, зокрема позитивні емоції, залучення, почуття вартісності. Особливу увагу зосереджено на концепті «поток» (flow), що визначає найвищий стан мотивації, коли діяльність захоплює і приносить відчуття досягнення та задоволення. Акцентовано увагу на ключових пріоритетах НУШ, а саме: критичне мислення, креативність, вміння вчитися, спілкування, співпраця поряд з умінням вирішувати проблеми, соціальна відповідальність і розвиток емоційного інтелекту. Автори простежили кореляцію між тематикою позитивної психології та основними принципами НУШ і запропонували практичні способи їх імплементації у навчальному процесі засобами англійської мови через контент (тексти, постери, відео, аудіо й автентичні матеріали), організацію класу (груповою роботою, рольові ігри, проекти, запровадження практик «Щоденник вдячності» чи «Хвилинка щастя», майндфулнес, саморефлексії тощо) та стимуляцію вищих когнітивних навичок через завдання на аналіз ситуацій, оцінку вчинків власних та інших, симуляцію та розробку сценаріїв поведінки в модельованих ситуаціях; синтез інформації, а також використання творчих завдань та артелементів. Обґрунтовано доцільність інтегрувати розвиток ключових мовних навичок та інструменти формування емоційного інтелекту учнів на уроках англійської мови, зокрема, через імплементацію принципів позитивної психології.

**Ключові слова:** позитивна психологія, нова українська школа, методика викладання, англійська мова, емоційний інтелект.

**Постановка проблеми.** Соціальні та історичні фактори, які впливають на формування особистості у XXI ст., чинять значний вплив на емоційну та психічну сфери. Виклики пандемії та війни перевели спосіб життя людини із звичного, відомого у площину граничного й невідомого. Щоб справитися з ними, спеціалісти в різних галузях

взялися за пошуки рятівних технік та підходів. Однією з таких є методика позитивної психології в освіті. Школа є важливою інстанцією у процесі формування молодого покоління, тому вчителі мають вагомий вплив на учнів. Якщо вміло їх застосувати, то саме в навчальному середовищі учні зможуть відшукати рятівні кола,

необхідні для втримання балансу в нестабільному світі.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Позитивна психологія як науковий напрям офіційно виникла наприкінці 1990-х років. У 1998 році М. Селігман, обраний президентом Американської психологічної асоціації, зробив позитивну психологію темою свого президентського терміну. Цей напрям зосереджується на вивченні позитивних аспектів людської природи, як-от щастя, оптимізм, сильні сторони та чесноти. Однак ідеї, що лежать в основі позитивної психології, мають глибші корені. Наприклад, гуманістична психологія 1950-х років, представлена такими мислителями, як А. Маслоу [13] та К. Роджерс [17], також акцентувала увагу на самореалізації та позитивних аспектах людського досвіду. Подаємо короткий огляд основних підходів у цій галузі. Отже, М. Селігман запропонував концепцію трьох вимірів щастя: приємне життя, хороше життя й осмислене життя. Його дослідження зосереджені на тому, як сильні сторони людини сприяють її благополуччю [18]. М. Чиксентмихайї долучився до розвитку цієї науки й розробив концепцію «поток» (flow), стану повного занурення в діяльність, яка приносить задоволення й ефективність [5]. Е. Дінер досліджував суб'єктивне благополуччя, зокрема, як люди оцінюють своє життя та рівень щастя [7]. Б. Фредріксон розробила теорію розширення та побудови, яка пояснює, як позитивні емоції сприяють розвитку ресурсів для подолання життєвих викликів [9]. Р. Оксфорд запропонувала модель EMPATHICS, що охоплює такі елементи, як емоції, мотивація, персоналізація, автономія, час, здоров'я, інтеграція, характер і соціальна підтримка. Авторка підкреслює важливість емоційного благополуччя й індивідуального підходу у вивченні іноземних мов [14].

Опираючись на зазначені дослідження, Дж.-М. Деваель вивчав вплив позитивних емоцій і зниження тривожності на успішність у вивченні іноземних мов. Його роботи показують, що позитивна атмосфера в класі сприяє кращому засвоєнню матеріалу [6].

Однак за основу в процесі імплементації принципів позитивної психології взято кла-

сифікацію сильних сторін за М. Селігманом і К. Петерсоном, які зазначені в довіднику «Сильні риси характеру та чесноти», де визначено ключові чесноти, як-от мудрість, сміливість, людяність, справедливість, стриманість і трансценденція [15].

Отже, за визначенням М. Селігмана, модель позитивної психології PERMA містить 5 основних компонентів: Positive emotions, Engagement, Relationship, Meaning and Achievement [18, с. 37]. Розглянемо їх детальніше.

*Позитивні емоції* – це надія, інтерес, радість, любов, співчуття, гордість, розваги та вдячність. Позитивні емоції є основним показником процвітання, і їх можна культивувати або навчитися відчувати, щоб покращити ментальний добробут [9, с. 223]. Способи формування позитивних емоцій можуть бути такими: проводьте час з людьми, які вам небайдужі [10, с. 1130]; займайтеся хобі та творчою діяльністю, яка вам подобається [4, с. 185]; слухайте надихаючу музику; подумайте про те, за що ви вдячні, і про те, що у вашому житті йде добре [8, с. 380].

За словами М. Селігмана, *залучення* означає «бути єдиним цілим з музикою» [18, с. 10]. Це відповідає концепції flow М. Чиксентмихайї. Власне flow, або ця концепція залучення, виникає, коли знайдено ідеальне поєднання виклику та навичок / сили [5, с. 820]. Для підвищення залученості варто спробувати такі практики: беріть участь у заходах, які вам справді подобаються, і ви втратите відчуття часу під час їх виконання; практикуйте жити поточним моментом, навіть під час повсякденних справ або повсякденних завдань; проводьте час на природі, слухаючи та спостерігаючи за тим, що відбувається навколо вас, визначте та дізнайтеся про сильні сторони свого характеру та робіть речі, у яких ви найкращі [11].

Ще одна важлива внутрішня людська якість – це пошук сенсу та потреба мати *почуття вартісності*. Сенс чи мета в житті для кожного різні. Значимість може бути досягнута через професію, соціальну чи політичну справу, творчі зусилля або релігійні / духовні переконання. Її можна зна-

йти в кар'єрі, позакласній, волонтерській чи громадській діяльності. Щоб відшукати сенс, долучитися до важливої для вас справи чи організації [18, с. 207], спробуйте нові, творчі види діяльності, щоб знайти те, що вас пов'язує з іншими; подумайте, як ви можете використовувати свої захоплення, щоб допомогти іншим; проводьте якісний час із людьми, які вам небайдужі.

Для того щоб досягти мети, ставте SMART-цілі, які є конкретними, вимірними, досяжними, реалістичними й обмеженими в часі; пам'ятайте про свої минулі успіхи; шукайте творчі способи відзначити свої досягнення.

Варто зазначити, що в українському науковому просторі проблема використання позитивної психології представлена недостатньо. Однак В. Помогайбо та А. Помогайбо аналізували застосування позитивної психології у вивченні іноземних мов, зокрема використання позитивних емоцій, персоналізації навчання та подолання тривожності [3].

**Метою статті** є представлення прикладів практичного впровадження принципів позитивної психології у процесі вивчення іноземних мов на основі результатів окреслених емпіричних і теоретичних досліджень.

**Виклад основного матеріалу.** Головною метою Нової української школи є спрямування навчальної діяльності на вироблення в учнів життєвих компетентностей, які в майбутньому допоможуть адаптуватися до сучасного світового мультилінгвального й полікультурного простору [2].

Навчальний процес побудовано на підґрунті комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів.

Виходячи з навчальної програми і чітко визначених результатів вивчення іноземної мови для кожного класу, передбачається, що компетентна особистість учня повинна:

- продемонструвати вміння ефективно користуватися іншомовною інформацією, окресленою комунікативними потребами та презентованою соціальним оточенням;
- оцінювати подану інформацію і добирати потрібну для власної життєвої діяльності;

– впливати на неї, адаптуючи її кількісні та якісні характеристики до своїх іншомовних комунікативних намірів.

Зростає потреба у співпраці з представниками інших країн, креативному мисленні, умінні вирішувати проблеми, критичніше аналізувати джерела інформації, ефективно комунікувати та зберігати позитивний світогляд у постійно змінюваному суспільстві.

Пріоритетами Нової української школи (НУШ) є критичне мислення, креативність, уміння вчитися, спілкування, співпраця поряд з умінням вирішувати проблеми, соціальна відповідальність і розвиток емоційного інтелекту [2].

Бачимо, що акценти НУШ є суголосними з ключовими компетентностями позитивної психології, адже обидві зосереджені на розвитку гармонійної, щасливої та успішної особистості. Ось кілька способів застосування принципів позитивної психології у НУШ. *Проектна та групова робота* під час вивчення чи не кожної теми активно використовується вчителями англійської мови в середній школі, адже це дає змогу сфокусуватися на сильних сторонах учнів і допомагати їм виявляти свої таланти. Крім того, у такий спосіб розвиваються навички емпатії та співпраці, адже учні працюють разом, навчаються підтримувати, поважати й допомагати один одному.

Одним із пріоритетів позитивної психології є розвиток оптимістичного мислення. Корисним прийомом на уроку може бути *практика саморефлексії*, коли діти можуть аналізувати свої успіхи та труднощі за допомогою карт самооцінювання (e.g. "I can" list). Таким чином, вони зосереджуються на своїх досягненнях і отримують мотивацію рости далі.

Оцінюючи досягнення учнів, учителю варто використовувати прийом «Сендвіча» (похвала – конструктивна критика – порада), акцентуючи увагу на зусиллях, стараннях і досягненнях учнів замість критики.

Варто запровадити хвилинку щастя під час вивчення різноманітних тем, коли учні досліджують, що їх робить щасливими (наприклад, через творчі письмові вправи або малювання – *Food/ People/ Clothes/ Weather/ Music etc. that*

*makes me happy*). Схожою є також практика вдячності. Учні можуть вести «щоденники вдячності», де записуватимуть речі, за які вдячні, кожного уроку. Це сприяє розвитку позитивного мислення й емоційного благополуччя, крім того, дає можливість практикуватися в іншомовному письмі.

І, звісно ж, невід'ємним елементом є використання пісень, руханок (TPR) і творчих завдань, ігор англійською мовою для створення позитивної атмосфери на уроку, зниження афективних фільтрів і стимуляції відчуття «потоків».

Як бачимо, уроки англійської мови є дуже сприятливим середовищем для впровадження позитивної психології. Для прикладу розглянемо, як можемо імплементувати згадані вище аспекти під час вивчення таких тем із програми англійської мови НУШ [1]:

- Я та мої друзі. Захоплення.
- Здоров'я. Спорт.
- Риси характеру, настроїв та емоційний стан. Підлітки та їхні уподобання.
- Спілкування. Культура спілкування, види онлайн-спілкування.
- Досягнення, мрії; види суспільно корисної праці.
- Мистецтво. Музичні твори, музичні події.
- Створення фільмів, жанри фільмів, популярні фільми.
- Навколишнє середовище. Екологічні проблеми та шляхи їх подолання.
- Подорожі. Самостійне подорожування. Переваги та недоліки життя в місті та селі.
- Україна та країни, мова яких вивчається.

Імплементация принципів позитивної психології на уроках англійської мови може відбуватися через *контент*, через *організацію класу* і способи взаємодії на уроку, а також через стимуляцію *вищих когнітивних навичок* (HOTS за Б. Блумом), як-от оцінювання змісту, його аналіз і створення нового, власного продукту.

Наведемо кілька прикладів завдань, які допоможуть поєднати англійську мову в НУШ і позитивну психологію. Отже, під час вивчення теми «Риси характеру, настроїв та

емоційний стан» учитель пропонує студентам створити «Колесо емоцій», за яким вони можуть визначити свій стан, встановити його причину й відшукати спосіб покращити. Цікавим заданням буде аналіз тексту, у якому описуються почуття персонажів у певних ситуаціях. Корисними та цікавими будуть тексти, у яких ідеться про доброту, чесність, допитливість, вдячність чи служіння іншим. Учні аналізують та обговорюють їх. Перегляд відео чи прослуховування аудіо з подальшим виконанням відповідних завдань теж є ефективним. Такі завдання сприяють розвитку компетентностей у читанні чи аудіюванні, водночас фокусуючи увагу через відповідний зміст на потрібних темах та аспектах позитивної психології. Таким чином, підбираючи потрібний *контент*, учитель формує в учнів позитивне ставлення до себе й оточення.

Ефективне керування класом, уміння будувати команду і колектив – невід'ємна умова впровадження таких принципів позитивної психології, як *залученість* та *стосунки*, у навчальний процес. Такі аспекти, як служіння іншим, волонтерство, командна робота, толерантність у стосунках, будуються на основі створення відповідної атмосфери в класі через встановлення правил поведінки, способів взаємодії, проєктної, групової та парної роботи як на уроку, так і в позаурочний час. Для прикладу наведемо завдання з теми «Спілкування. Культура спілкування, види онлайн-спілкування». Учні досліджують правила онлайн спілкування і представляють груповий проєкт. Чи, вивчаючи теми «Я та мої друзі» або «Підлітки та їх уподобання», учні можуть проводити соціологічні мінідослідження, спілкуючись один з одним, працюючи в команді.

Почуття вартісності та мотивація до досягнень у позитивній психології формуються через самоспівчуття, майндфулнес (уміння зосереджуватися на моменті), саморегуляцію, творчість. Корисними є вправи на розвиток резильєнтності, які можна використовувати під час вивчення тем «Школа», «Спорт». Тут у пригоді стануть постери, які вчитель пропонує учням із мотивуючими фразами, наприклад: *This is tough – but so am I, This challenge*

is here to teach me something, I haven't figured it out.... YET тощо. Для практикування майндфулнес варто запровадити «хвилинки спокою» та дихальні вправи, які зможуть допомогти вчителю зосередити увагу учнів після активної гри чи групової роботи.

Важливим елементом позитивної психології є використання засобів мистецтва. Можна запропонувати учням малювати, розмальовувати чи вирізати і створювати колажі, проекти чи інші цікаві поробки, присвячені різним темам, які вони вивчають. Такі завдання об'єднують дітей як колектив під час роботи, стимулюють когнітивні процеси оцінювання і творення, а також дають можливість відволіктися від негативу та змінити фокус уваги.

Для вчителів, які мають на меті інтегрувати позитивну психологію у навчальний процес, розроблено чимало ресурсів. Одним із них є інтерактивна книга *Positive Psychology in the Classroom: Lesson Plans for English Language Teachers*, у якій детально розроблено плани уроків та підібрано всі необхідні ресурси (відео, роздатковий матеріал тощо) [16].

**Висновки.** Отже, сучасний суспільний контекст потребує модифікації традиційного підходу до викладання англійської мови, який був сфокусований здебільшого на академічних досягненнях і формуванні мовних компетентностей у говорінні, письмі, читанні та слуханні чи розвитку граматичних і лексичних навичок. Натомість варто робити акценти на розвитку емоційного інтелекту та «софт»-

навичок, які є надважливими для ефективного функціонування індивіда в соціумі. Наше дослідження демонструє, що ефективним інструментом для досягнення цієї мети є позитивна психологія. Умілий і підготовлений учитель іноземної мови зуміє вдало поєднати мовні та соціально-емоційні компетентності через відповідний контент, взаємодію з учнями та залучення когнітивних процесів аналізу, оцінювання та творчості. Таким чином, варто звернути увагу на розробку тренінгів для вчителів англійської мови, які сприятимуть вдосконаленню їхньої компетентності в розвитку емоційного інтелекту учнів на уроках англійської мови засобами та прийомами позитивної психології.

У теоретичній царині перспективними будуть дослідження таких аспектів, як розробка концептуальної моделі розвитку емоційного інтелекту в межах уроків англійської мови з урахуванням психолого-педагогічних засад, вікових особливостей учнів та рівнів володіння мовою. Варто також приділити особливу увагу дослідженням взаємозв'язку між розвитком «софт»-навичок і успішністю у вивченні іноземної мови, зокрема, критичного мислення, емпатії, саморефлексії, командної роботи. Крім того, важливо проводити міждисциплінарні дослідження на межі лінгводидактики, психології та педагогіки з метою формування нової парадигми викладання іноземної мови в умовах викликів XXI ст.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Тріфан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. М. та ін. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. 2021. URL: <https://rb.gy/97qrvj> (дата звернення 20.03.2025).
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://rb.gy/97qrvj> (дата звернення 20.03.2025).
3. Помогайбо В. М. Використання прийомів позитивної психології у вивченні іноземної мови. *Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка*. 2020. Вип. 21. С. 22–32.
4. Conner T.S., DeYoung C.G., Silvia P.J. Everyday creative activity as a path to flourishing. *Journal of Positive Psychology*. 2018. № 13 (2). P. 181–189.
5. Csikszentmihalyi M., LeFevre, J. Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. № 56 (5). P. 815–822.
6. Dewaele J.-M., Petrides K.V., Furnham A. Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation 2008. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x> (дата звернення 20.03.2025).

7. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1984. № 95. P. 542–575.
8. Emmons R.A., McCullough M.E. Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. № 84 (2). P. 377–389.
9. Fredrickson B.L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*. 2001. № 56 (3). P. 218–226.
10. Kok B.E., Coffey K.A., Cohn M.A., Catalino L.I., Vacharkulksemsuk T., Algoe S.B., Brantley M., Fredrickson B.L. How positive emotions build physical health: Perceived social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. *Psychological Science*. 2013. № 24 (7). P. 1123–1132.
11. Lai M.K., Leung C., Kwok S.Y.C., Nui A.N.N., Lo H.H.M., Leung J.T.Y., Tam C.H.L. A multidimensional PERMA-H positive education model, general satisfaction of school life, and character strengths use in Hong Kong senior primary school students: Confirmatory factor analysis and path analysis using the APASO-II. *Frontiers in Psychology*. 2018. № 9. URL: <https://rb.gy/hnb7xt> (дата звернення 20.03.2025).
12. Madeson M. Seligman's PERMA+ Model Explained: A Theory of Wellbeing. 2017. URL: <https://positivepsychology.com/perma-model/> (дата звернення 20.03.2025).
13. Maslow A.H. A theory of human motivation. *Psychological Review*. 1943. № 50 (4). P. 370–396.
14. Oxford R.L. Toward a Psychology of Well-Being for Language Learners: The 'EMPATHICS' Vision. *Positive Psychology in SLA*. 2016. P. 10–89.
15. Peterson, C., Seligman, M.E.P. Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association. 2004. 815 p.
16. Phillips M., Rogers C., Summers M., McMurry B. Positive Psychology in the Classroom: Lesson Plans for English Language Teachers. 2022. EdTech Books. 420 p.
17. Rogers C.R., Stevens B., Gendlin E.T., Shlien J.M., Van Dusen W. Person to person: The problem of being human: A new trend in psychology. Lafayette, CA: Real People Press. 1967. 286 p.
18. Seligman M.E. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. 2012. Atria Paperback, 368 p.

## APPLYING POSITIVE PSYCHOLOGY PRINCIPLES ON ENGLISH LANGUAGE LESSONS IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

**BABII LIUDMYLA BOHDANIVNA**

Candidate Of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at English Philology and ELT methods Department  
*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

**KONDRATIEVA TETIANA BOHDANIVNA**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at English Philology and ELT methods Department  
*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

**Introduction.** The challenges of the pandemics and war have shifted the comprehension of living from the usual and familiar to the dimensions of the marginal and unknown. To cope with them, specialists in various fields have started to search for effective survival techniques and approaches. One of these is the application of positive psychology in education. School plays a paramount role in the younger generation formation process. Therefore, teachers have significant leverage over students. Skillful application of positive psychology principles in the educational environment ensures the ability of students to find the lifelines necessary to maintain balance in an unstable world.

**Purpose.** Taking into account the outlined research and theoretical developments, the article offers practical examples of using the principles of positive psychology in the English language teaching process.

**Methods.** The article is based on applying models of positive psychology PERMA (by M. Seligman) and EMPATHICS (by R. Oxford) in the process of teaching English in correlation with the key principals of the New Ukrainian school.

**Results.** The authors traced the correlation between the topics of positive psychology and the key principles of the NUS and proposed practical ways to implement them using English language teaching tools through content (texts, posters, videos, audio and authentic materials), classroom dynamics (group work, role-playing games, projects, practicing routines like "Gratitude Diary" or "Moments of Happiness", mindfulness, self-reflection, etc.

and stimulation of higher order thinking skills through tasks for analyzing situations, evaluating one's own and others' actions, simulating and developing behavioral scenarios in modelled situations; synthesizing information, as well as using creative tasks and art techniques. It is noted that during English lessons it is worth integrating the development of key language skills with the students' emotional intelligence tools, through the implementation of the principles of positive psychology in particular.

**Originality.** The current researches in the field of ELT approaches haven't discussed the potential avenues for applying positive psychology principles in the Ukrainian schools.

**Conclusions.** Our research demonstrates that positive psychology is an effective tool for developing learners' soft skills. A properly trained English language teacher is sure to successfully combine linguistic and socio-emotional competences through appropriate content, interaction with students, and the involvement of cognitive processes of analysis, evaluation, and creativity.

**Key words:** positive psychology, New Ukrainian School, teaching methods, English language, emotional intelligence.

## REFERENCES

1. Zymomrya, I.M., Moysiuk, V.A., Trifan, M.S., Unguryan, I.K., Yakovchuk, M., et al. Modelna navchalna programa "Inozemna mova. 5–9 klasy" dla zakladiv zahalnoyi serednioyi osvity [Model curriculum on "Foreign language. Grade 5–9" for secondary educational establishments]. URL: <https://rb.gy/97qpvi> (accessed 20.03.2025).
2. Nova Ukrainska Shkola: kontseptualni zasady reformuvannya serednioyi shkoly [New Ukrainian School: background principles of secondary school reformation]. URL: <https://rb.gy/97qpvi>.
3. Pomahaibo, V.M. (2020) Vykorystannia pryiomiv posytyvnoi psyhologii u vyvchenni inozemnoi movy [Applying positive psychology techniques in foreign language teaching]. In Estetyka i etyka pedagogichnoi dii: zb. nauk. prac In-t ped.osvity i osvity doroslych imeni Ivana Ziazuna NAPP Ukrainy, Poltav. nats. ped universytet imeni V.H. Korolenka [Aesthetics and ethics of pedagogical action: a collection of research papers of Ivan Zyaziun Institute of pedagogy and adult education of V. Korolenko Poltava National Pedagogical University]. (21). P. 22–32 [in Ukrainian].
4. Conner, T.S., DeYoung, C.G., & Silvia, P.J. (2018). Everyday creative activity as a path to flourishing. *Journal of Positive Psychology*, 13 (2), 181–189. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257049>.
5. Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989) Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (5), 815–822. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.56.5.815>.
6. Dewaele J.-M., Petrides K.V., Furnham A. Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation 2008. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x> (accessed 20.03.2025).
7. Diener, E. (1984) Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575. [http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5\\_2905](http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2905).
8. Emmons, R.A., & McCullough, M.E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (2), 377–389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>.
9. Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>.
10. Kok, B.E., Coffey, K.A., Cohn, M.A., Catalino, L.I., Vacharkulksemsuk, T., Algae, S.B., Brantley, M., & Fredrickson, B.L. (2013). How positive emotions build physical health: Perceived social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. *Psychological Science*, 24 (7), 1123–1132. <https://doi.org/10.1177/0956797612470827>.
11. Lai, M.K., Leung, C., Kwok, S.Y.C., Nui, A.N.N., Lo, H.H.M., Leung, J.T.Y., & Tam, C.H.L. (2018). A multidimensional PERMA-H positive education model, general satisfaction of school life, and character strengths use in Hong Kong senior primary school students: Confirmatory factor analysis and path analysis using the APASO-II. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01090>.
12. Madeson, M. (2017). Seligman's PERMA+ Model Explained: A Theory of Wellbeing. <https://positivepsychology.com/perma-model/>.
13. Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>.
14. Oxford, R.L. (2016). Toward a Psychology of Well-Being for Language Learners: The 'EMPATHICS' Vision. *Positive Psychology in SLA*, 10–89. DOI: 10.21832/9781783095360-003.

15. Peterson, C., Seligman, M.E.P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association. 815 p. DOI: 10.1176/appi.ajp.162.4.820-a.
16. Phillips, M., , Rogers, C., Summers, M., McMurry, B. (2022). Positive Psychology in the Classroom: Lesson Plans for English Language Teachers. EdTech Books. 420 p. <https://edtechbooks.org/PositivePsychologyintheClassroom>.
17. Rogers, C.R., Stevens, B., Gendlin, E.T., Shlien, J.M., & Van Dusen, W. (1967). Person to person: The problem of being human: A new trend in psychology. Lafayette, CA: Real People Press. 286 p.
18. Seligman, M.E. (2012). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being, Atria Paperback, 368 p.

УДК 37.091.3:004+373.3/5

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.6>

## ПОНЯТТЯ STEM-КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

ДОНЕЦЬ НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

аспірантка кафедри природничих наук і методик їхнього навчання

Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка

[natadonatan@gmail.com](mailto:natadonatan@gmail.com)

[orcid.org/0000-0002-0989-531X](https://orcid.org/0000-0002-0989-531X)

*У статті досліджується сутність поняття STEM-компетентності в системі освітнього середовища закладу загальної середньої освіти згідно з нормативними документами та в працях науковців. Актуальність дослідження зумовлена потребою підготувати молодь до швидкозмінного світу та роботи в наукоємних сферах, які є ключовими для сталого розвитку суспільства. Водночас відсутність чіткого визначення STEM-компетентності в нормативних документах України ускладнює її впровадження в освітній процес. Метою дослідження є з'ясування сутності поняття STEM-компетентності в рамках освітнього середовища закладу загальної середньої освіти й обґрунтування її складових елементів. У статті здійснено аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури щодо сутності STEM-компетентності. Окреслено науковців і методистів, які досліджували питання формування цього поняття та давали тлумачення сутності STEM-компетентності. Розглянуто різні підходи до визначення STEM-компетентності, включно з її компонентами, як-от когнітивна, рефлексивно-аналітична, операційно-діяльнісна, ціннісно-мотиваційна, та її важливість для інноваційної діяльності. У статті також зазначено, що концептуалізація STEM-компетентності в Україні потребує узгодження з міжнародними стандартами, зокрема в контексті сталого розвитку суспільства. Наголошується на необхідності інтеграції компетентностей сталого розвитку в освітній процес для формування STEM-компетентності в учнів. Стаття робить внесок у розуміння та впровадження STEM-освіти в Україні, підкреслюючи її значення для розвитку критичного мислення, інженерної та науково-дослідницької діяльності серед учнів.*

**Ключові слова:** компетентність, STEM-компетентність, STEM-освіта, освітнє середовище, заклади загальної середньої освіти.

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта орієнтована на формування компетентностей, які забезпечують учням можливість успішно адаптуватися до швидкозмінного світу. Однією з таких є STEM-компетентність, яка охоплює знання, навички та цінності, що дають змогу ефективно застосовувати математику, природничі науки, інженерію та технології в різних сферах діяльності.

Актуальність дослідження STEM-компетентності в системі освітнього середовища закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) зумовлена потребою в підготовці молоді до роботи в наукоємних галузях, що є стратегічно важливими для сталого розвитку суспільства [13]. Водночас у нормативних документах України [10; 11; 12] відсутнє чітке визначення цієї компетентності, що ускладнює процес її реалізації в освітній практиці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** До вивчення проблеми визначення змісту поняття STEM-компетентності зверталися такі науковці й методисти, як М. Бойко [16], Н. Гончарова [2; 3], Л. Гриневич [16], І. Закарлюка [4], О. Кузьменко [5], А. Кух [6], О. Кух [6], О. Мартинюк [17], Н. Морзе [16; 7], Г. Онопченко [9], О. Онопченко [9], К. Постова [9], Н. Поліхун [9], О. Пилипенко [8], В. Рогоза [14], М. Садовий [15], І. Сліпухіна [9], О. Струтинська [7], О. Трифонова [15] та інші дослідники. У їхніх роботах порушуються різні аспекти STEM-освіти та формування складових елементів STEM-компетентності. Водночас, попри наявні напрацювання, питання визначення поняття STEM-компетентності залишається відкритим і потребує подальшого глибокого наукового аналізу.

**Мета статті** полягає у визначенні сутності поняття STEM-компетентності в контексті

освітнього середовища ЗЗСО й обґрунтування її складових елементів. Для досягнення мети потрібно вирішити такі завдання: проаналізувати нормативно-правові документи щодо впровадження засад STEM-освіти; визначити складові елементи STEM-компетентності.

Дослідження базується на аналізі наукових джерел, нормативних документів, психолого-педагогічної та методичної літератури щодо STEM-освіти.

Використані методи: аналіз і синтез літературних джерел, нормативної бази; порівняльний аналіз визначень і складових елементів STEM-компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** У роботі вчених Н. Поліхун, К. Постової, І. Сліпухіної, Г. Онопченко, О. Онопченко [9] STEM-компетентність визначена як динамічна система знань та умінь, навичок і способу мислення, цінностей та особистісних якостей, які визначають здатність до інноваційної діяльності. Вчені визначили складові елементи STEM-компетентності (когнітивну, рефлексивно-аналітичну, операційно-діяльнісну, ціннісно-мотиваційну) відповідно до рівнів та етапів наукового й інженерного дизайну (науково-дослідницького, проектно-конструкторського, інформаційного, організаційно-управлінського, технологічного).

Дослідженням понятійно-категоріального апарату STEM-освіти займається Н. Гончарова. У своїх роботах [2; 3] дослідниця під STEM-компетенціями / компетентностями й навичками розуміє динамічну систему знань та умінь, навичок і способу мислення, цінностей і особистісних якостей, які визначають здатність до інноваційної діяльності: готовність до розв'язання комплексних задач, критичне мислення, креативність, організаційні здібності, уміння працювати в команді, емоційний інтелект, оцінювання і прийняття рішень, здатність до ефективної взаємодії, уміння домовлятися, когнітивна гнучкість.

Концептуалізацією та систематизацією принципів STEM-освіти займаються Н. Валько [1], О. Кузьменко [5], Н. Кушнір [1], Н. Осипова [1], В. Рогоза [14] та інші. Зокрема, В. Рогоза у своєму дослідженні [14] під STEM-компетентністю пропонує визна-

чати здатність особистості до критичного і креативного мислення в науково-технічному й інженерному контексті із застосуванням математичного інструментарію.

Досліджуючи наукову освіту як основу формування інноваційної компетентності та STEAM-компетентності, Л. Гриневич, Н. Морзе, М. Бойко [16] зауважують, що до STEM-компетентності слід зараховувати математичну компетентність, компетентність у природничих науках і технологіях, частково інформаційно-цифрову компетентність та екологічну грамотність. Погоджуємося з думкою науковців, що до складу STEM-компетентності має бути включена екологічна грамотність. Адже відповідно до цілей сталого розвитку [16] запровадження різноманітних інновацій у світі має враховувати екологічний аспект.

Дослідниця І. Закарлюка зазначає [4], що STEM-компетентність є інтеграцією знань, умінь, навичок із різних дисциплін природничо-математичного циклу, тому і процес їх формування доцільно проводити на основі інтегрованого підходу в освіті.

Дослідженням питання структури STEM-компетенції вчителя займаються Н. Морзе, О. Струтинська [7]. Їхня узагальнена модель STEAM-компетенції для вчителя передбачає: знання STEAM, навички STEAM, дослідницьку компетентність, методичну компетентність, цифрову компетентність, м'які навички, деякі інші ключові компетенції.

Вартим особливої уваги є дисертаційне дослідження О. Пилипенко [8], у якому розкрито підходи до визначення складових STEM-компетентності. У своїй роботі дослідниця здійснила порівняльний аналіз ключових компетентностей, умінь і ставлень, визначених у Державному стандарті базової середньої освіти України та відповідних рекомендаціях Ради Європейського Союзу. Науковиця звертає увагу на те, що в українській освітній системі математична компетентність і компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій розглядаються як окремі, тоді як у європейському контексті ці компетентності об'єднуються в одну – STEM-компетентність. Водночас їхній опис у документах Європей-

ського Союзу структуровано на дві частини подібно до українського підходу: окремо розглядаються знання, уміння, навички та ставлення. Дослідниця підкреслює, що у формулюваннях умінь і ставлень, які стосуються STEM-компетентностей, простежується суттєва змістова схожість.

О. Пилипенко визначила структурний склад STEM-компетентності студентів фахових коледжів. До STEM-компетентності вчена відносить: математичну компетентність; інформаційно-комунікаційну компетентність; базову компетентність в галузях природознавства і техніки; проєктно-технологічну компетентність; м'які навички, зокрема критичне мислення.

Проведений нами аналіз праць науковців і змісту розпорядження КМУ «Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)» [12] дає змогу окреслити пріоритетні напрями природничо-математичної освіти (STEM-освіти) та зробити деякі узагальнення (рис. 1).

Реалізація STEM освіти в сучасному освітньому просторі України здійснюється згідно

з вимогами розпорядження КМУ «Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)» [12], Державних стандартів базової середньої освіти [11] та профільної середньої освіти [10]. Розглянувши детально компетентності, що визначені в цих нормативних документах [10; 11; 12], ми зробили узагальнення щодо ключових компетентностей (табл. 1).

У проаналізованих нами документах ([10; 11; 12]) наводяться тлумачення кожної компетентності. Їх порівняльний аналіз дає можливість сформулювати складові елементи STEM-компетентності за Концепцією та Державним стандартом (рис. 2).

Відповідно до проведеного аналізу до STEM-компетентності належать такі компетентності: математична; компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; інформаційно-комунікаційна; підприємливість і фінансова грамотність (рис. 3).

Проведений аналіз свідчить про відсутність у нормативних документах цілісного



Рис. 1. Складові елементи (освітні галузі, пріоритетні напрями й основні компоненти) природничо-математичної освіти (STEM-освіти)

Таблиця 1

**Порівняння компетентностей: Концепція STEM-освіти [12] та Державні стандарти середньої освіти [10; 11]**

| Компетентності, що визначені [12]                                                                                                                                                                                                                                                     | Ключові компетентності, що визначені [11]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Ключові компетентності, що визначені [10]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| когнітивні навички;<br>навички оброблення інформації, інтерпретації та аналізу даних;<br>інженерне мислення;<br>науково-дослідницькі навички;<br>алгоритмічне мислення та цифрова грамотність;<br>креативні якості та інноваційність;<br>технологічні навички;<br>навички комунікації | вільне володіння державною мовою;<br>здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;<br>математична компетентність;<br>компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій;<br>інноваційність;<br>екологічна компетентність;<br>інформаційно-комунікаційна компетентність;<br>навчання впродовж життя;<br>громадянські та соціальні компетентності;<br>культурна компетентність;<br>підприємливість і фінансова грамотність | вільне володіння державною мовою;<br>здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;<br>математична компетентність;<br>компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій;<br>інноваційність;<br>екологічна компетентність;<br>інформаційно-комунікаційна компетентність;<br>навчання впродовж життя;<br>громадянські та соціальні компетентності;<br>культурна компетентність;<br>підприємливість і фінансова грамотність |

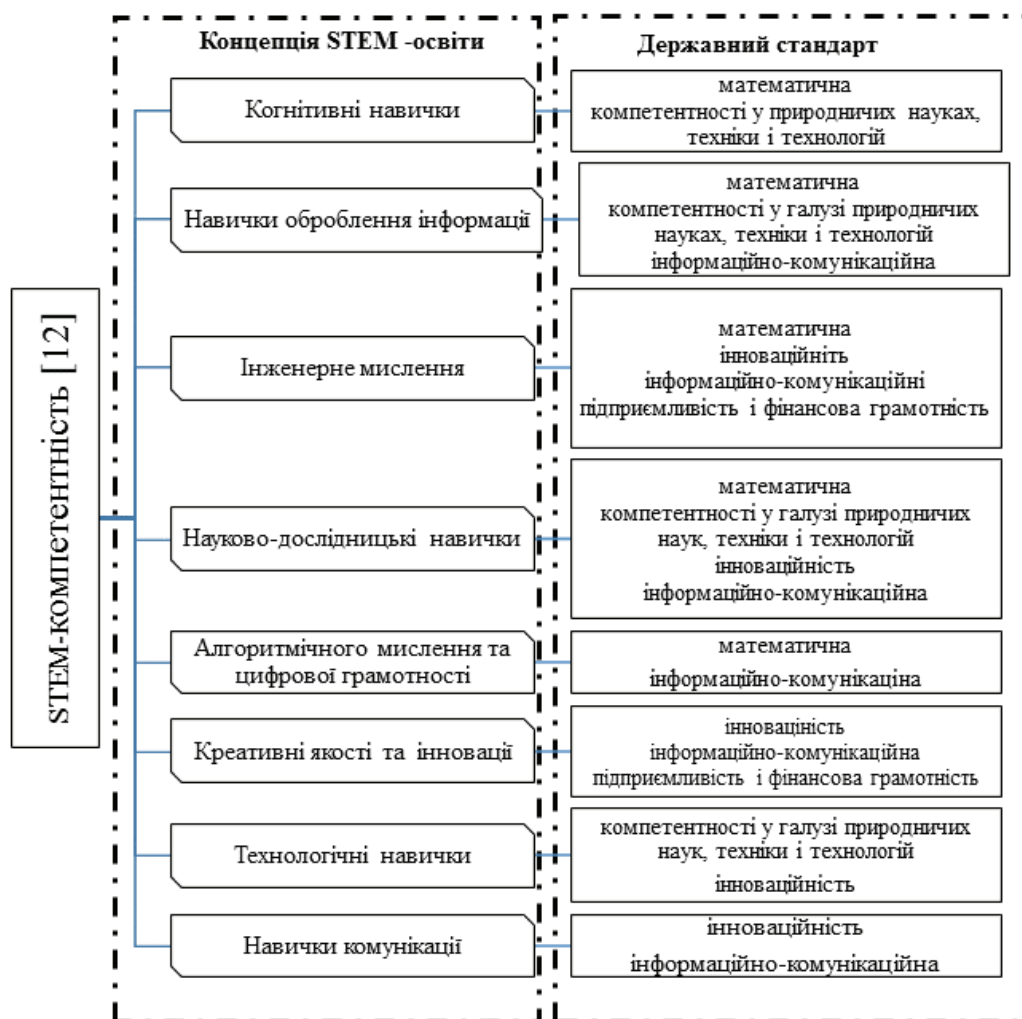


Рис. 2. Порівняльний аналіз складових елементів STEM-компетентності

тлумачення поняття STEM-компетентності. Тож реалізація STEM-компетентності у ЗЗСО на сучасному етапі передбачає з'ясування стану вивчення проблеми на рівні теорії навчання і виховання.

Аналіз елементів (рис. 3., табл. 1) дає можливість визначити структуру STEM-компетентності (рис. 4).

Доповнення структури STEM-компетентності компетентностями сталого розвитку передбачає реалізації засад сталого розвитку [13], що відповідає вимогам українського та європейського підходу до освіти, орієнтованої на сталий розвиток.

За цих умов STEM-компетентність визначається нами як здатність особистості засто-



Рис. 3. Складові елементи STEM-компетентності за Концепцією та Державним стандартом



Рис. 4. Актуальна структура STEM-компетентності для ЗЗСО

совувати знання, навички та технології STEM-галузей у навчанні, повсякденному житті та майбутній професійній діяльності на засадах сталого розвитку. Ця багатокомпонентна компетентність, що базується на природничих, математичних, технологічних та інформатичних знаннях, розвивається через науково-технічну творчість, підприємництво, критичне та системне мислення, а також етичні принципи сталого розвитку. Вона охоплює когнітивні, рефлексивно-аналітичні, операційно-

діяльнісні, ціннісно-мотиваційні, емоційні, організаційно-управлінські та м'які навички, необхідні для вирішення складних проблем, пов'язаних з екологічною, соціальною та економічною стійкістю.

**Висновки.** Під час дослідження з'ясовано, що в українському освітньому середовищі, незважаючи на наявність окремих положень у нормативно-правових документах, досі відсутнє цілісне, загальноприйняте визначення STEM-компетентності. Це обумовлює необ-

хідність упорядкування її складових елементів з урахуванням кращих міжнародних практик, рекомендацій Європейського Союзу та цілей сталого розвитку.

Проведений аналіз дав змогу узагальнити актуальні науково-методичні підходи до трактування сутності STEM-компетентності в закладах загальної середньої освіти, а також виокремити її складові елементи. На основі проведеного дослідження запропоновано авторське тлумачення поняття STEM-компетентності як

інтегрованої здатності особистості застосовувати знання, уміння та технології STEM-галузей у навчальній, повсякденній і професійній діяльності, спираючись на принципи сталого розвитку.

Перспективи подальших досліджень доцільно спрямувати на розроблення й апробацію методичних підходів до впровадження компонентів STEM-компетентності в освітню практику, що сприятиме формуванню цілісної моделі її реалізації в умовах Нової української школи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Валько Н. В., Кушнір Н. О., Осипова Н. В. Інноваційні методи, засоби та форми організації навчального процесу у STEM освіті. *STEM-освіта як шлях до інноваційного розвитку національної освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. вебконф. з міжнар. участю (Херсон, 28 жовтня 2016 р.). Херсон, 2016. С. 41–48.
2. Гончарова Н. О. Понятійно-категоріальний апарат з проблеми дослідження аспектів STEM-освіти. *Наукові записки Малої академії наук України*, 2017. Вип. 10. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/714682/1/%D0%97%D0%90%D0%9F%D0%98%D0%A1%D0%9A%D0%98\\_\\_10\\_STEM%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/714682/1/%D0%97%D0%90%D0%9F%D0%98%D0%A1%D0%9A%D0%98__10_STEM%20(1).pdf) (дата звернення: 30.03.2025).
3. Гончарова Н. О. Глосарій термінів STEM-освіти. *Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка*, 2018. № 10 (79) С. 89–95.
4. Закарлюка І. Формування STEM-компетентності у здобувачів середньої освіти засобами робототехніки. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. Вип. 29. DOI: <https://doi.org/10.32626/2307-4507.2023-29.60-64> (дата звернення: 30.03.2025).
5. Кузьменко О. Сутність та напрямки розвитку STEM-освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. № 9 (3). С. 188–190.
6. Кух О., Пищаль А., Кух А. Модель STEM освіти на основі персоналізації навчання. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2024. № 23. С. 749–751.
7. Морзе Н., Струтинська О. STEAM-компетентність для вчителя: особливості розробки моделі. 2021. С. 187–198. DOI: <https://doi.org/10.34916/el.2021.13.16> (дата звернення: 30.03.2025).
8. Пилипенко О. С. Формування STEM-компетентностей студентів закладів фахової передвищої освіти у навчанні математики : дис. на здобуття наукового ступеня доктора філософії: 015 Професійна освіта (Цифрові технології). Кривий Ріг, 2023. 284 с.
9. Поліхун Н. І., Постова К. Г., Сліпучіна І. А., Онопченко Г. В., Онопченко О. В. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: *методичні рекомендації*. Інститут обдарованої дитини НАПН України. Київ, 2019. 80 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/286032301.pdf> (дата звернення: 30.03.2025).
10. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 № 851. *Офіційний вісник України*. 2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text> (дата звернення: 30.03.2025).
11. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. *Урядовий портал*. 2020. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 30.03.2025).
12. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р. *Офіційний вісник України*. 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 30.03.2025).
13. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року : Указ Президента України від 30.09.2019 № 722/2019. *Офіційний вісник України*. 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (дата звернення: 30.03.2025).

14. Рогоза В. В. Принципи STEM-освіти. *Наукові інновації та передові технології*. Київ, 2023. № 14 (28). С. 1035–1046. URL: <https://surl.gd/vtfgux> (дата звернення: 30.03.2025).
15. Трифонова О. М., Садовий М. І. Особливості використання цифрових технологій в умовах мультидисциплінарності STEM-освіти. *Технологічне забезпечення STEM-освіти в умовах підготовки фахівця природничо-математичного напрямку* : зб. тез міжнар. наук.-метод. конф. присвяченої 105-й річниці Кам.-Под. нац. ун-ту імені Івана Огієнка, 2023. С. 139–141.
16. Hrynevych L.M., Morze H.B., Boiko M.A. Scientific education as the basis for innovative competence formation in the conditions of digital transformation of the society. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Vol. 77, № 3. P. 1–26. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3980> (дата звернення: 30.03.2025).
17. Martyniuk O.O., Martyniuk O.S., Pankevych S.S., Muzyka I.O. Educational direction of STEM in the system of realization of blended teaching of physics. *Educational Technology Quarterly*, 2021. № 3. P. 347–359. DOI: <https://doi.org/10.55056/etq.39> (дата звернення: 30.03.2025).

## THE CONCEPT OF STEM COMPETENCIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

DONETS NATALIYA VOLODYMYRIVNA

Postgraduate Student at the Department of Natural Sciences and Methods of Their Education  
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

**Introduction.** The article examines the essence of the concept of STEM competence in the educational environment of a general secondary education institution according to regulatory documents and scientific research. The relevance of the study is due to the need to prepare young people for a rapidly changing world and to work in high-tech areas, which are key to the sustainable development of society. At the same time, the lack of a clear definition of STEM competence in the regulatory documents of Ukraine complicates its implementation in the educational process.

**Purpose.** The purpose of the study is to determine the essence of STEM competence in the educational environment of a general secondary education institution and substantiate its key components.

**Methods.** The study is based on an analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the essence of STEM competence. The study examines the works of researchers and methodologists who were involved in the formulation of this concept, and their interpretations of STEM competence. Various approaches to defining STEM competence are analyzed, including its components such as cognitive, reflective-analytical, operational-activity and value-motivational elements, emphasizing its importance for innovative activity. The study also emphasizes the need to harmonize the conceptualization of STEM competence in Ukraine with international standards, in particular in the context of sustainable development.

**Results.** As a result of the analysis, the constituent elements of STEM competence in general secondary education institutions are proposed. These include, in particular, mathematical, natural science, innovation and information and communication competences, as well as the need to integrate sustainable development competences into the educational process. The results obtained contribute to the understanding and implementation of STEM education in Ukraine, emphasizing its importance for the development of critical thinking, engineering and research activities among students.

**Originality.** The study provides a structured interpretation of STEM competence, adapted to the Ukrainian educational context, bridging the gap between international educational standards and the national regulatory framework.

**Conclusions.** Based on the analysis, the article proposes a structured model of STEM competence specifically for general secondary education institutions. The results of the study contribute to a more complete understanding of STEM education in Ukraine, emphasizing its key role in the development of critical thinking, engineering competencies, and scientific research abilities among students. The article forms the components and definitions of STEM competence for implementation in secondary education institutions.

**Key words:** competence, STEM competence, STEM education, educational environment, general secondary education institutions.

## REFERENCES

1. Valko, N.V., Kushnir, N.O., Osypova, N. V. (2016). Innovatsiini metody, zasoby ta formy orhanizatsii navchalnoho protsesu u STEM osviti [Innovative methods, means and forms of organizing the educational

- process in STEM education]. STEM-osvita yak shliakh do innovatsiinoho rozvytku natsionalnoi osvity: materialy Vseukr. nauk.-prakt. veb-konf. z mizhnar. Uchastiu, 41–48.
2. Honcharova, N. (2017). Poniatiino-katehorialnyi aparat z problemy doslidzhennia aspektiv STEM-osvity [Conceptual and categorical apparatus for studying aspects of STEM education]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy*, 10, [https://lib.iitta.gov.ua/714682/1/%D0%97%D0%90%D0%9F%D0%98%D0%A1%D0%9A%D0%98\\_10\\_STEM%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/714682/1/%D0%97%D0%90%D0%9F%D0%98%D0%A1%D0%9A%D0%98_10_STEM%20(1).pdf).
  3. Honcharova, N.O. Hlosarii terminiv, shcho vyznachaiut sutnist poniattia STEM-osvita [Glossary of terms defining the essence of STEM education], 10 (79), 89–95. [http://ontology.inhost.com.ua/index.php?graph\\_uid=1347](http://ontology.inhost.com.ua/index.php?graph_uid=1347).
  4. Zakarluka, I. (2023). Formuvannia STEM-kompetentnosti u здобувачів середньої освіти засобами робототехніки [Formation of STEM competence in secondary education students through robotics]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, 29. <http://pedseries.kpnu.edu.ua/article/view/296532/289517>.
  5. Kuzmenko, O. (2016). Sutnist ta napriamky rozvytku STEM-osvity [The essence and directions of STEM education development]. *Naukovi zapysky Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko, Seriia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*, 9 (3), 188–190.
  6. Kukh, O., Pyshchal, A., Kukh, A. (2024). Model STEM osvity na osnovi personalizatsii navchannia [STEM education model based on personalized learning]. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskogo natsionalnogo universitetu imeni Ivana Ogiienka*, 23, 749–751.
  7. Morze, N., Strutyńska, O. (2021). STEAM-kompetentnist dla vchytelia: osoblyvosti rozrobky modeli [STEAM competence for teachers: Features of model development]. <https://doi.org/10.34916/el.2021.13.16>.
  8. Pylypenko, O.S. (2023). Formuvannia STEM-kompetentnostei studentiv zakladiv fakhovoi peredvyshchoi osvity u navchanni matematyky [Formation of STEM competencies of students of vocational pre-higher education institutions in mathematics education] *Doctor's thesis*. Kryvyi Rih. 284 p.
  9. Polikhun, N.I., Postova, K.G., Slipukhina, I.A., Onopchenko, H.V., Onopchenko, O.V. (2019). Uprovadzhennia STEM-osvity v umovakh intehtratsii formalnoi i neformalnoi osvity obdarovanykh uchniv. [Implementation of STEM education in the context of integrating formal and non-formal education of gifted students]. *Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy*. <https://core.ac.uk/download/pdf/286032301.pdf>.
  10. Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu profilnoi serednoi osvity (2024). [On the approval of the State Standard of Profile Secondary Education]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>.
  11. Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity (2020). [On some issues of state standards for complete general secondary education]. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standativ-povnoyi-zagalnoyi-osviti-i300920-898>.
  12. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity): Rozporyadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy (2020). [On the approval of the concept of natural science and mathematical education (STEM education)]. № 960-p. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>.
  13. Pro Tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku (2019). [On the Sustainable Development Goals of Ukraine until 2030]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>.
  14. Rohoza, V.V. (2023). Pryntsypy STEM-osvity [Principles of STEM education]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii*, 14 (28), 1035–1046. URL: <https://surl.gd/vtfgux>.
  15. Tryfonova, O.M., Sadovyi, M.I. (2023). Osoblyvosti vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohiy v umovakh multydyssyplinarnosti STEM-osvity [Features of using digital technologies in the conditions of multidisciplinary STEM education]. *Tekhnolohichne zabezpechennia STEM-osvity v umovakh pidhotovky fakhivtsya pryrodnycho-matematychnoho napryamu*, 139–141.
  16. Hrynevych, L.M., Morze, N.V., Boiko, M.A. (2020). Scientific education as the basis for innovative competence formation in the conditions of digital transformation of the society. *Information Technologies and Learning Tools*, 77 (3), 1–26. <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3980>.
  17. Martyniuk, O.O., Martyniuk, O.S., Pankevych, S.S., Muzyka, I.O. (2021). Osvitnii napriamok STEM u systemi realizatsii zmishanoho navchannia fizyky [STEM educational direction in the system of implementing blended physics learning]. *Shchokvartalnyk osvitnikh tekhnolohii*, 3, 347–359. <https://doi.org/10.55056/etq.39>.



## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯМИ)

УДК 378.147.091.33-027.22:001(436)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.7>

### ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА» ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В АВСТРІЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

**ГНІЗДІЛОВА ОЛЕНА АНАТОЛІЇВНА**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри дошкільної освіти

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

[gnizdilovae@gmail.com](mailto:gnizdilovae@gmail.com)

[orcid.org/0000-0001-7706-2427](https://orcid.org/0000-0001-7706-2427)

**КАРПЕНКО ОРЕСТА ЄВГЕНІЇВНА**

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

[orestakarpenko@gmail.com](mailto:orestakarpenko@gmail.com)

[orcid.org/0000-0003-1841-882](https://orcid.org/0000-0003-1841-882)

**ЧЕПІЛЬ МАРІЯ МИРОНІВНА**

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

[chepilmaria@dspu.edu.ua](mailto:chepilmaria@dspu.edu.ua)

[orcid.org/0000-0002-2215-3994](https://orcid.org/0000-0002-2215-3994)

*Статтю присвячено аналізу особливостей науково-дослідної діяльності студентів спеціальності «Дошкільна освіта» в австрійських університетах. Розглянуто навчальні плани, що містять освітні компоненти, спрямовані на формування дослідницьких компетентностей майбутніх педагогів. Проаналізовано основні навчальні модулі, які забезпечують студентів методологічними знаннями, знайомлять їх із сучасними методами наукового дослідження та розвивають навички критичного аналізу педагогічних процесів.*

*Особливу увагу приділено питанням інтеграції дослідницької діяльності в освітній процес, що відображається в таких компонентах навчання, як обов'язкові модулі з методології досліджень, участь у наукових семінарах, написання бакалаврських і магістерських робіт, а також залучення студентів до дослідницьких проєктів та міждисциплінарних досліджень. Наведено детальний аналіз дисциплін, які допомагають студентам опанувати якісні та кількісні методи досліджень, працювати з емпіричними даними. Підкреслено значення методологічних семінарів, де студенти отримують базові знання з академічного письма, аналізу наукових джерел, формулювання дослідницьких питань і побудови теоретичних моделей.*

*У статті також обговорюються механізми оцінювання дослідницьких досягнень студентів, зокрема через виконання самостійних наукових робіт, захист магістерських досліджень та їх представлення на студентських конференціях. Висвітлено вплив наукової діяльності на професійну підготовку майбутніх дошкільних педагогів, а також її роль у формуванні здатності до інноваційного підходу в роботі з дітьми.*

*У підсумку зроблено висновок, що австрійська система педагогічної освіти забезпечує всебічний розвиток дослідницьких компетентностей студентів та сприяє їхній готовності до професійної діяльності в галузі дошкільної освіти.*

**Ключові слова:** дошкільна освіта, науково-дослідна діяльність, Австрія, педагогічна підготовка, студенти, зарубіжний досвід, університет.

**Постановка проблеми.** В умовах глобалізації та інтеграції освітніх систем обмін досвідом між країнами стає необхідним для підвищення якості підготовки педагогічних кадрів. Вивчення та запозичення зарубіжного досвіду професійної підготовки педагогів сприяє вдосконаленню національної системи освіти й наближенню її до міжнародних стандартів. Використання передового досвіду дає можливість удосконалювати освітні програми, інтегрувати сучасні педагогічні технології та забезпечувати професійну підготовку вихователів відповідно до вимог сучасного суспільства. Упровадження міжнародного досвіду сприяє активному розвитку дослідницької діяльності педагогів, оскільки в багатьох європейських країнах приділяється значна увага поєднанню науки й освіти. Залучення педагогів до наукових досліджень сприяє генерації нових ідей, підвищенню рівня викладання та розробці сучасних методологічних підходів. Запозичення світового досвіду сприяє модернізації освітніх стандартів і забезпечує конкурентоспроможність педагогічних кадрів на міжнародному ринку праці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Висвітлення досліджуваної проблеми було започатковано в попередніх публікаціях автора, яка наголошує на важливості дослідницької складової в освітньому процесі австрійських університетів для підготовки майбутніх дошкільних педагогів і підкреслює необхідність подальшого вивчення механізмів її реалізації в різних університетах Австрії [1; 2].

**Метою статті** є аналіз особливостей залучення студентів спеціальності «Дошкільна освіта» до науково-дослідної діяльності в австрійських університетах, зокрема в Інсбруцькому університеті. Дослідження спрямоване на виявлення ключових компонентів освітніх програм, що сприяють розвитку дослідницьких компетентностей майбутніх педагогів, розгляду специфіки написання бакалаврських і магістерських робіт, а також оцінку впливу наукової діяльності на професійну підготовку студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Науково-дослідна діяльність майбутніх дошкільних працівників в університетах Австрії є важ-

ливим компонентом їхньої професійної підготовки. Система педагогічної освіти в цій країні орієнтована на поєднання теоретичних знань і практичного досвіду, що дає змогу студентам стати компетентними та креативними фахівцями в галузі дошкільної освіти.

Інсбруцький університет (Leopold-Franzens-Universität Innsbruck) є одним із провідних австрійських університетів, який надає студентам якісну освіту й активно підтримує дослідження в галузі освіти, педагогіки та суміжних дисциплін. У цьому університеті студенти факультету педагогічних наук (Fakultät für Bildungswissenschaften) мають можливість брати участь у різних формах і видах науковій діяльності. В Інсбруцькому університеті значна увага приділяється інтеграції досліджень у навчальний процес, завдяки чому студенти можуть розвивати критичне мислення, дослідницькі навички та розуміння сучасних тенденцій у галузі педагогіки дошкільного віку. Навчальні програми передбачають дисципліни з педагогіки, психології, соціології, теорії гри, інклюзивної освіти, методики викладання тощо. Міждисциплінарний підхід дає змогу студентам отримати цілісне уявлення про розвиток дітей і особливості їхньої поведінки.

Інсбруцький університет пропонує студентам широкий спектр навчальних дисциплін, спрямованих на розвиток їхніх дослідницьких навичок та підготовку до наукової діяльності. Опановуючи ці курси, здобувачі вищої освіти засвоюють методологію наукових досліджень, розвивають критичне мислення та набувають навичок аналізу даних, що є важливими компетенціями для сучасних науковців. Студенти ознайомлюються з методологічними підходами та способами аналізу педагогічних процесів у модулі «Наукова теорія, методологія та методи в педагогічних науках» (Wissenschaftstheorie, Methodologie und Methoden in der Erziehungswissenschaft – 9-й обов'язковий модуль, 10 кредитів ECTS). Модуль містить три курси: «Наукова теорія та філософсько-історичні методи» (3 кредити ECTS), «Наукова теорія та якісні методи» (3,5 кредиту ECTS), «Наукова теорія та кількісні методи» (3,5 кредиту ECTS) [3].

Модуль «Методи досліджень в педагогічних науках» (Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft – 10 кредитів ECTS) сприяє поглибленому вивченню конкретних методів збору й аналізу даних. Він навчає аналізувати статистичні дані, організовувати опитування та проводити експериментальні дослідження. Студенти мають вибрати два курси з трьох: «Філософсько-історичні методи (5 кредитів ECTS)», «Якісні методи» (5 кредитів ECTS), «Кількісні методи» (5 кредитів ECTS) [3].

Навчальні дисципліни знайомлять студентів із ключовими принципами проведення досліджень, основами академічного письма й етичними аспектами науки, розглядають фундаментальні питання наукової методології, пояснюють логіку побудови наукових теорій і критично аналізують різні підходи до пізнання світу, забезпечують студентів необхідними навичками роботи зі статистичними й аналітичними методами. Завершальним етапом підготовки до самостійної наукової роботи є семінар із підготовки бакалаврської роботи, який дає можливість застосувати набуті знання на практиці. Студенти працюють над власними дослідницькими проектами, формують наукові гіпотези, збирають та аналізують дані, а також презентують результати своїх досліджень [3].

Таким чином, навчальні дисципліни в Інсбруцькому університеті не лише надають теоретичні знання, а й сприяють розвитку дослідницьких навичок, необхідних для успішної академічної та професійної кар'єри. Згідно з навчальним планом бакалаврату за напрямом «Педагогічні науки» в Інсбруцькому університеті, студенти залучаються до дослідницької роботи через: вивчення наукових методів (якісних, кількісних, історико-філософських); участь у семінарах і практикумах, що передбачають аналіз педагогічних процесів; написання бакалаврської роботи, яка є обов'язковою частиною навчального процесу.

Написання бакалаврської роботи в Інсбруцькому університеті передбачає загальний обсяг 10 кредитів ECTS (Seminar mit Bachelorarbeit), у Віденському університеті – 12 кредитів ECTS. Мета написання бакалаврської роботи полягає у розвитку навичок

самостійного наукового дослідження; формуванні здатності аналізувати та інтерпретувати педагогічні процеси; демонстрації здатності використовувати наукові методи для вирішення актуальних проблем дошкільної освіти. У процесі виконання бакалаврської роботи студенти вибирають актуальну тему в галузі дошкільної освіти за погодженням із науковим керівником. Вони вивчають наукову літературу з вибраного питання, підбирають і використовують відповідні методи дослідження, проводять збір та аналіз емпіричних даних. На основі отриманих результатів формують висновки та практичні рекомендації, а також структуровано й аргументовано викладають свої напрацювання.

Тематика бакалаврських робіт у програмі Erziehungswissenschaft («Педагогічні науки») в Інсбруцькому університеті охоплює широкий спектр питань, пов'язаних із вихованням, освітою, соціалізацією та педагогічними методами. Основні напрями досліджень можуть охоплювати соціальні аспекти освіти, як-от соціальна нерівність в освіті, міграційні процеси та їх вплив на освіту, гендерні аспекти в педагогіці; інноваційні методики навчання, цифрові технології в освіті, інклюзивну педагогіку, виховання в ранньому дитинстві, актуальні питання сімейної педагогіки, міжкультурної освіти, роль медіа в освітньому процесі, психологічні аспекти навчання.

Студенти Інсбруцького університету отримують всебічну підтримку під час проведення наукових досліджень. Методологічний семінар є невід'ємною частиною процесу підготовки бакалаврської роботи. Він виконує такі функції:

- ознайомлення з основами наукового дослідження (здобувачі вищої освіти отримують базові знання про науковий підхід, структуру досліджень, вимоги до академічних текстів);
- розвиток навичок роботи з літературою (вивчення й аналіз наукових джерел, формулювання обґрунтувань для вибору теми дослідження);
- вибір методології (обговорення підходів до збору й аналізу даних, застосування якісних і кількісних методів);

- формування дослідницьких питань (навчання формулювання чітких і коректних дослідницьких гіпотез, що сприятиме ефективному проведенню роботи);
- розробка структури роботи (планування основних розділів, логічне впорядкування змісту, написання анотації та вступу);
- обговорення та коригування досліджень (регулярний зворотний зв'язок від викладачів і колег, що сприяє покращенню якості роботи й виправленню можливих недоліків).

Наукові керівники консультують студентів щодо вибору тематики, підходів і методів дослідження, допомагаючи визначити оптимальний напрям роботи. У межах методологічного семінару студенти мають можливість презентувати проміжні результати своєї роботи, отримати конструктивний зворотний зв'язок і в разі потреби скоригувати дослідницький підхід. Підсумкові результати досліджень презентуються на студентських конференціях, що не лише сприяє академічному обміну, а й відкриває перспективи для подальших наукових розвідок.

Здобувачі вищої освіти активно беруть участь у наукових конференціях, семінарах і воркшопах, де презентують результати власних наукових досліджень, залучаються до написання наукових статей, проведення експериментів та участі в проєктах під керівництвом досвідчених професорів, які спрямовані на вдосконалення дошкільної освіти. Викладачі допомагають студентам зосередитися на актуальних питаннях дошкільної педагогіки. Спільна участь у наукових грантах, міжнародних освітніх програмах розширює можливості студентів.

Офіційний захист роботи не передбачений – оцінка здійснюється на основі письмової роботи та її обговорення в рамках семінару. Оцінювання передбачає: відповідність роботи науковим стандартам; використання актуальної літератури та коректність цитування; методологічну обґрунтованість; глибину аналізу та логіку викладення матеріалу.

Отже, бакалаврська робота є важливим етапом підготовки студентів, що демонструє їхню здатність проводити самостійні наукові дослідження. Тематика охоплює широкий

спектр педагогічних питань, а процес підготовки передбачає науковий супровід через спеціальний семінар.

До форм залучення студентів до наукової діяльності входить і практична робота в дослідницьких проєктах. Студенти можуть брати участь у «Дослідницькій майстерні» (Forschungswerkstatt – вибірковий модуль, 10 кредитів ECTS), де вони планують і реалізують науковий проєкт, пов'язаний із дошкільною освітою, аналізують педагогічні стратегії, оцінюють ефективність навчальних програм і вивчають інноваційні методи виховання. Мета дослідницького проєкту полягає у формуванні дослідницької компетентності студентів, розвитку навичок аналізу педагогічних процесів, упровадженні інноваційних методів у сфері дошкільного виховання. Під керівництвом досвідчених науковців студенти залучаються до аналізу актуальних питань у сфері дошкільної освіти, що сприяє їхній професійній орієнтації. Дослідницький проєкт виконується протягом одного семестру і має обсяг 5 кредитів ECTS (близько 125 годин роботи). Він складається з декількох етапів: вибір теми, аналіз літератури, розробка методології, проведення дослідження, аналіз даних і формулювання висновків. Під час семінару із супроводу дослідження (5 кредитів ECTS) відбувається практичне застосування методологічних знань у реальних дослідженнях.

Загальний обсяг навчальних дисциплін, пов'язаних із дослідницькою діяльністю, становить 40 кредитів ECTS із загальних 180 освітньої програми, що складає значну частину їхнього навчання. Серед них обов'язкові модулі з дослідницькими методами – 20 кредитів ECTS; вибіркові модулі з дослідницькою діяльністю – 10 кредитів ECTS, бакалаврська робота – 8 кредитів ECTS разом із супровідним семінаром (2 кредити ECTS) (Seminar mit Bachelorarbeit – загальний модуль 10 кредитів ECTS) [3].

Отже, залученість бакалаврів до науково-дослідної роботи в Інсбруцькому університеті в рамках програми з педагогічних наук (Erziehungswissenschaft) передбачає вивчення дослідницьких дисциплін і виконання практичних наукових завдань. Освітня програма

активно інтегрує науково-дослідну діяльність у навчальний процес, надаючи студентам як теоретичні, так і практичні навички у сфері педагогічних досліджень.

Магістратура з педагогічних і освітніх наук в Інсбруцькому університеті має виражений науково-дослідний характер. Програма містить обов'язкові та вибіркові модулі, які формують у студентів дослідницькі компетентності. Особливий акцент робиться на теоретичні, методологічні й емпіричні дослідження у сфері освіти.

Дослідницька діяльність є ключовим елементом підготовки студентів магістратури, сприяючи формуванню критичного мислення, навичок аналітичного опрацювання інформації та вміння здійснювати самостійні наукові дослідження. Магістерська програма з педагогічних та освітніх наук Інсбруцького університету передбачає комплексний підхід до розвитку цих навичок, що відображається у структурі навчального плану [4].

Програма магістратури в Інсбруцькому університеті має 120 кредитів ECTS, що розподіляються між обов'язковими та вибірковими модулями. В обов'язкових модулях дослідницька підготовка займає 12,5 кредиту ECTS (включно із супровідним семінаром до магістерської роботи). Вибіркові дослідницькі модулі можуть додати ще до 30 ECTS. Загалом дослідницька підготовка може становити до 42,5 кредиту ECTS із 120 [4].

Готовність магістрів до науково-дослідницької діяльності забезпечують такі дисципліни: «Методологія та методи дослідження в освітніх науках» (2,5 кредиту ECTS), «Методологія та якісні методи емпіричних досліджень» (2,5 кредиту ECTS), «Методологія та кількісні методи емпіричних досліджень» (2,5 ECTS), семінар з написання магістерської роботи (5 кредитів ECTS), що дає змогу студентам застосовувати методи в конкретних дослідницьких проєктах, обговорювати та вдосконалювати магістерські дослідження під керівництвом викладачів.

Значна увага приділяється розвитку дослідницьких компетенцій, що реалізується також через вибіркові освітні компоненти обсягом 10 кредитів ECTS, які передбачають форум

досліджень і дослідницькі майстерні, де студенти виконують власні наукові проєкти [4].

Магістерська робота (20 ECTS) є підсумковим етапом дослідницької підготовки, передбачає самостійне наукове дослідження під керівництвом наукового керівника.

Під час завершального етапу навчання студенти пишуть магістерські роботи, які часто мають прикладний характер. Наприклад, дослідження з розробки методик роботи з дітьми з особливими освітніми потребами чи вивчення впливу різних видів діяльності на розвиток мислення дитини. У процесі написання магістерської роботи студенти дотримуються стандартів академічної доброчесності та певного регламенту. До основних етапів підготовки магістерської роботи належать: вибір теми, робота над магістерською, оформлення, захист.

Тема вибирається студентом відповідно до його інтересів і сфери досліджень наукового керівника. Тема узгоджується з науковим керівником (Betreuer). У деяких випадках університет пропонує список тем, пов'язаних із поточними дослідженнями факультету. Реєстрацію теми проводять після завершення основних модулів (30 кредитів ECTS обов'язкових + 20 кредитів ECTS вибіркових). Студенти розробляють проєкт дослідження (7,5 кредиту ECTS, підготовка короткого опису та плану роботи) і погоджують з професором.

Зазвичай магістерська робота містить вступ, огляд літератури, методологію, результати дослідження, висновки та список використаних джерел. Обсяги магістерського дослідження – 100–120 сторінок. 15 % допускається плагіату. Методологія має бути якісною, кількісною або змішаною, залежно від теми та дослідницького питання. Передбачені регулярні консультації з науковим керівником, де студенти обговорюють прогрес і отримують рекомендації. Здобувачі вищої освіти проводять педагогічну практику в дошкільних закладах, спостерігаючи за поведінкою дітей, впроваджуючи власні розробки й отримуючи дані для досліджень. Робота має бути оформлена відповідно до вимог факультету. Часто використовують стилі цитування APA, MLA

чи інші. Мова роботи може бути німецькою, англійською чи іншою, якщо це погоджено з університетом.

На захист (Defensio) відводиться 2,5 кредиту ECTS. Це усний іспит перед комісією з трьох осіб. Після подання роботи її оцінюють науковий керівник і незалежний рецензент. Захист проходить у формі презентації перед комісією, до складу якої входять викладачі факультету, протягом однієї години на студента. Традиційно голова комісії працює за межами університету. Протягом 25–30 хвилин студент знайомить комісію з темою дослідження, розкриває актуальність, висвітлює теоретичні положення, на які спирається, ознайомлює з гіпотезами (як частковими, так і загальними), презентує методику дослідження й основні результати дослідження, після чого відповідає на запитання. Питання ставляться значно ширші за зміст магістерської роботи, визначаючи широту ерудиції студента. Захист магістерської роботи передбачає комплексну оцінку членів комісії та усну презентацію результатів дослідження. Таким чином, магістратура в Інсбруцькому університеті забезпечує студентам міцну науково-дослідну підготовку із широкими можливостями для самостійної роботи.

**Висновки.** Під час дослідження було виявлено, що австрійська система вищої освіти активно сприяє залученню студентів до наукової роботи через програми підтримки, грантові ініціативи та інтеграцію дослідницьких компонентів у навчальні плани. Важливу роль відіграють співпраця університетів із промисловістю та міжнародні проєкти, що дає змогу студентам отримати практичний досвід і розширити свої наукові горизонти. Науково-дослідна діяльність відіграє ключову роль у підготовці студентів спеціальності «Дошкільна освіта» в Інсбруцькому університеті. Інтеграція досліджень у навчальний процес дає змогу студентам поглиблювати знання, розвивати аналітичне мислення й готуватися до професійної діяльності в галузі дошкільної педагогіки. Наукова діяльність майбутніх дошкільних педагогів в Австрії допомагає їм стати компетентними фахівцями, готовими до вирішення сучасних викликів освіти, що сприяє їхній інтеграції в академічне середовище та розвитку комунікативних навичок.

Майбутні дослідження можуть бути спрямовані на порівняльний аналіз студентської наукової діяльності в Австрії та інших європейських країнах для виявлення найефективніших моделей підтримки молодих науковців.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гнізділова О. А. Університетська підготовка фахівців дошкільної освіти в Австрії та Україні: порівняльний аналіз. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. Київ, 2024. № 10 (28). 2024. С. 794–806.
2. Гнізділова О. Університетська підготовка фахівців у галузі дошкільної освіти в Австрії. *Якість підготовки вихователів закладів дошкільної освіти: виклики сьогодення : збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції* (Дрогобич, 25 жовтня 2024 року) / за ред. О. Карпенко, М. Чепіль, О. Гнізділової. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2024. С. 74–79.
3. Universität Innsbruck, Curriculum Bachelor. URL: [https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-erziehungswissenschaften-23w\\_stand-01.10.2023.pdf](https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-erziehungswissenschaften-23w_stand-01.10.2023.pdf) (дата звернення 08.04.2025).
4. Universität Innsbruck, Curriculum Master. URL: [https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ma-erziehungs-und-bildungswissenschaft-17w\\_stand-01.10.2022.pdf](https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ma-erziehungs-und-bildungswissenschaft-17w_stand-01.10.2022.pdf) (дата звернення 08.04.2025).

## ENGAGEMENT OF STUDENTS MAJORING IN PRESCHOOL EDUCATION IN RESEARCH ACTIVITIES AT AUSTRIAN UNIVERSITIES

**HNIZDILOVA OLENA ANATOLIYIVNA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Preschool Education  
*Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University*

**KARPENKO ORESTA YEVHENIVNA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education  
*Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

**CHEPIL MARIYA MYRONIVNA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education  
*Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

**Introduction.** *The modern paradigm of higher pedagogical education requires the active involvement of students in research activities as one of the leading factors in their professional development. The relevance of the study is due to the need to study foreign experience, in particular, the Austrian model of training future teachers, where research is an integrated part of the educational process.*

**Purpose.** *The purpose of the article is to analyze the peculiarities of involving students majoring in preschool education in research activities at Austrian universities and to identify opportunities for using positive experiences in the Ukrainian system of pedagogical education.*

**Methods.** *The methodological basis of the study has been formed by general scientific methods. They are the following: analysis, synthesis, comparison, and generalization of Austrian regulations and university education practices; study of professional literature; comparative and pedagogical analysis of the systems of training future educators in Austria and Ukraine. Methods of interpreting educational statistics and analyzing educational programs and curricula have also been used.*

**Results.** *It has been established that in Austrian universities, the training of students majoring in preschool education has a research orientation, starting from the first year of study. Involvement in scientific activities is realized through participation in projects, research seminars, and writing bachelor's and master's theses on relevant topics in preschool pedagogy. The research initiative is supported through a mentoring system and institutional programs to stimulate students' academic activity.*

**Originality.** *For the first time in Ukrainian pedagogical science, a holistic analysis of the mechanisms of involving preschool students in research activities in the educational space of Austria is carried out. The practices that can be adapted to Ukrainian realities are outlined: early scientific integration of students, combining research work with pedagogical practice, and support for individual scientific interests. Conceptual approaches to updating the content of training future educators in Ukrainian universities are proposed, considering the Austrian experience.*

**Conclusions.** *Austrian experience shows that the systematic involvement of students in research activities significantly improves the quality of professional training and contributes to the formation of a research culture and the development of independence, critical thinking, and creative potential. For Ukraine, it is promising to introduce innovative forms of student research into the educational process, integrate theoretical and empirical research components, and develop academic mentoring.*

**Key words:** *preschool education, research activity, Austria, teacher training, students, foreign experience, a university.*

### REFERENCES

1. Hnizdilova, O.A. (2024). Universytetska pidhotovka fakhivtsiv doshkilnoi osvity v Avstrii ta Ukraini: porivnialnyi analiz [University training of preschool education specialists in Austria and Ukraine: Comparative analysis]. *Visnyk nauky ta osvity. Seriya Pedahohika*, 10 (28), 794–806.
2. Hnizdilova, O. (2024). Universytetska pidhotovka fakhivtsiv u haluzi doshkilnoi osvity v Avstrii [University training of specialists in the field of preschool education in Austria]. In O. Karpenko, M. Chapil, & O. Hnizdilova (Eds.), *Yakist pidhotovky vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity: vyklyky sohodennia* (pp. 74–79). Drohobych: Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko.

3. Universität Innsbruck. (2023). Curriculum Bachelor. [https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-erziehungswissenschaften-23w\\_stand-01.10.2023.pdf](https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-erziehungswissenschaften-23w_stand-01.10.2023.pdf) (accessed April 8, 2025).
4. Universität Innsbruck. (2022). Curriculum Master. [https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ma-erziehungs-und-bildungswissenschaft-17w\\_stand-01.10.2022.pdf](https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ma-erziehungs-und-bildungswissenschaft-17w_stand-01.10.2022.pdf) (accessed April 8, 2025).

УДК 378.147:004.9:811

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.8>

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ

ГУЛЬЧУК БОГДАНА ЛЕОНІДІВНА

старший викладач кафедри фундаментальних та поведінкових дисциплін

Волинський інститут імені В'ячеслава Липинського

Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад

«Міжрегіональна Академія управління персоналом»

bohul4uk@ukr.net

orcid.org/0009-0001-0436-3111

*У статті розглянуто проблему формування професійної іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації, суспільних трансформацій і педагогічних інновацій. Іноземна мова більше не розглядається лише як навчальна дисципліна – вона набуває ролі інструмента міжкультурної комунікації, наукової мобільності та доступу до актуальної фахової інформації. Водночас освітня система стикається з необхідністю оновлення підходів до викладання, інтеграції ІКТ, штучного інтелекту та змішаних форм навчання.*

*Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз ефективних педагогічних підходів до формування професійної іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах цифрової трансформації освітнього середовища.*

*У роботі використано аналітичний, порівняльний і синтетичний методи; проведено контент-аналіз сучасних наукових джерел, присвячених інноваційним освітнім технологіям, цифровим платформам і структурі іншомовної компетентності. Окреслено зміст, структуру та компоненти професійної іншомовної компетентності (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний); проаналізовано ефективність використання цифрових інструментів (Moodle, Quizlet, Padlet, Jamboard, MindMeister), а також можливості проєктного, змішаного та CLIL-навчання. Акцентовано увагу на важливості педагогічного супроводу, етичного використання ШІ та ролі викладача як модератора освітньої взаємодії. Визначено, що цифровізація та інноваційні методики забезпечують адаптивність навчального процесу, розвиток професійної мобільності та міжкультурної компетентності студентів.*

*Визначено комплексну модель формування професійної іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти з урахуванням інтеграції цифрових технологій, ІКТ, ШІ та інноваційних методик викладання. Уперше систематизовано педагогічні умови ефективного впровадження змішаних форматів навчання для досягнення високого рівня мовної підготовки.*

*Розвиток професійної іншомовної компетентності є стратегічною метою сучасної вищої освіти. Ефективність цього процесу залежить від здатності викладача інтегрувати цифрові платформи та педагогічні інновації, забезпечити індивідуалізацію навчання й відповідати на виклики воєнного й інформаційного часу. Запропоновані висновки можуть слугувати основою для удосконалення навчальних програм, професійного розвитку педагогів і впровадження стратегії цифрової трансформації у закладах вищої освіти.*

**Ключові слова:** професійна іншомовна компетентність, цифровізація освіти, інноваційні педагогічні технології, змішане навчання, цифрові платформи, штучний інтелект, міжкультурна комунікація, проєктне навчання, CLIL-методика, педагогічний супровід, індивідуалізація навчання, освітня мобільність.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах розвитку вищої освіти, які супроводжуються цифровою трансформацією, впровадженням інноваційних технологій, а також соціальними та політичними викликами, зокрема повномасштабною війною в Україні, зростає потреба у формуванні професійної іншомовної компетентності здобувачів вищої

освіти. Іноземна мова перестає бути лише навчальною дисципліною – вона виступає стратегічним інструментом доступу до фахової інформації, міжкультурної комунікації та міжнародної академічної мобільності. Водночас традиційні моделі викладання не завжди відповідають динаміці змін, що відбуваються у сфері освіти. Постає потреба в пошуку

ефективних педагогічних підходів, які забезпечать адаптивність, якість і практичну спрямованість мовної підготовки у цифровому та соціально нестабільному середовищі. Проблема набуває ще більшої актуальності в контексті переосмислення ролі викладача, необхідності критичного добору цифрових ресурсів та етичного впровадження інструментів штучного інтелекту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасних наукових дослідженнях професійна іншомовна компетентність розглядається як важливий чинник професійної мобільності фахівців і засіб інтеграції у глобальне освітнє середовище [2; 8]. Теоретичні засади структури іншомовної компетентності, зокрема мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів, детально висвітлено у працях В. Дроздової та К. Рудницької [5]. Цифровізація освітнього процесу проаналізована з позицій застосування ІКТ і платформ дистанційного навчання, зокрема Moodle, які забезпечують гнучкість навчання, формування автономії та розвитку навичок самоосвіти [10; 14; 15]. Використання сучасних цифрових інструментів для підвищення ефективності навчального процесу висвітлено в роботах О. Неживої, Г. Жили та В. Дроздової [3; 6; 11]. Інноваційні педагогічні практики, як-от проєктне та змішане навчання, розглядаються як ефективні засоби активізації мовної діяльності та розвитку критичного мислення [4; 12; 13]. Перспективи застосування штучного інтелекту у викладанні іноземних мов проаналізовано у працях О. Хорошайло, С. Кочергіної та І. Козубай, які підкреслюють потенціал ШІ для персоналізації освітнього середовища [9; 16].

Загалом аналіз наукових джерел свідчить про зростання уваги до інтеграції цифрових технологій у викладання іноземних мов як інструменту формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз ефективних підходів до формування професійної іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації, соціально-політичних транс-

формацій і впровадження педагогічних інновацій. Дослідження спрямоване на з'ясування ролі іноземної мови в сучасній системі освіти, визначення провідних технологій її викладання та встановлення принципів організації освітнього процесу, які забезпечують розвиток мовленнєвих і комунікативних навичок, адаптованих до потреб глобального та міждисциплінарного професійного середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти в сучасних умовах потребує переосмислення ролі іноземної мови як інструмента доступу до фахової інформації, міжкультурної комунікації та міжнародної академічної взаємодії. Особливого значення набуває викладання іноземної мови в закладах вищої освіти України в умовах збройного спротиву та суспільно-політичної нестабільності, коли мовна компетентність слугує засобом поширення достовірної інформації про події в Україні, формування міжнародної підтримки та презентації наукових і освітніх здобутків української академічної спільноти.

Сучасні дослідження зосереджуються на пошуку ефективних шляхів оптимізації процесу навчання іноземної мови шляхом впровадження інноваційних педагогічних технологій. Н. Зайцева звертає увагу на те, що модернізація освітнього середовища передбачає як переваги, так і ризики. Проте найбільш значущими результатами є урізноманітнення способів подання навчального матеріалу й оновлення форм контролю знань, що впливає на результативність навчального процесу [7]. За відповідної організації освітньої діяльності інноваційні технології можуть істотно підвищити ефективність взаємодії викладача та студента [3]. Особливий інтерес викликають дослідження щодо використання штучного інтелекту у викладанні іноземних мов. О. Хорошайло та С. Кочергіна обґрунтовують, що інструменти штучного інтелекту здатні трансформувати структуру та зміст навчального процесу у вищій школі. Зазначається, що хоча інтеграція новітніх технологій супроводжується низкою викликів, її потенціал для модернізації освіти є безпрецедентним [16]. Водночас І. Козубай вказує на провідну роль

викладача, який здійснює критичний добір цифрових ресурсів і гарантує якість освітнього контенту [9].

Окрему увагу заслуговує метод проєктного навчання, що демонструє високу ефективність у процесі засвоєння англійської мови. Л. Никонорова доводить, що така форма роботи активізує пізнавальну діяльність студентів, формує навички самостійного прийняття рішень і сприяє перенесенню здобутих знань у практичну площину [12]. Цифровізація освітнього процесу потребує переосмислення співвідношення між традиційними та новітніми підходами до викладання. У цьому контексті концепція змішаного навчання, описана Г. Олейніковою, розглядається як ефективна модель, що забезпечує інтеграцію цифрових платформ у структуру звичних навчальних занять [13]. У мовній освіті особливого значення набуває формування професійної мобільності. Г. Бондар та І. Нестеренко доводять, що володіння іноземною мовою забезпечує фахівцям розширення горизонтів професійного зростання, а також відкриває нові можливості на ринку праці як в Україні, так і за її межами [2].

Професійна іншомовна компетентність визначається як здатність здійснювати результативне професійне спілкування іноземною мовою, що базується на інтеграції мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів. Мотиваційний компонент охоплює прагнення й готовність залучати іноземну мову до професійної діяльності. Когнітивний компонент передбачає знання, пов'язані з галузевою лексикою та граматику. Діяльнісний компонент відображає сформованість практичних умінь, необхідних для функціонування у професійних мовленнєвих ситуаціях. Рефлексивний компонент забезпечує здатність аналізувати, контролювати та вдосконалювати власну мовленнєву поведінку. Сутність іншомовної компетентності реалізується у високому рівні володіння мовними засобами, урахуванні соціокультурних контекстів, а також у наявності фахових знань, які дають змогу ефективно адаптувати комунікативні дії до змінного професійного середовища [5].

Вища освіта функціонує як чинник професійного й особистісного становлення здобувачів. Вона формує фахівців, здатних до динамічного реагування на запити глобалізованого ринку праці. У період активних соціальних, економічних і політичних трансформацій володіння іноземними мовами набуває особливої ваги. Знання мов міжнародного спілкування зміцнює міждержавну взаємодію, відкриває доступ до міжнародних освітніх, наукових і професійних спільнот, а також посилює здатність країни інтегруватися в глобальні процеси [8].

Професійна мобільність в умовах сучасного ринку праці передбачає здатність ефективно функціонувати в міжкультурному середовищі. Фахівці, які володіють іноземною мовою і мають високий рівень галузевої компетентності, отримують додаткові переваги у професійному розвитку. Тож іншомовна підготовка стає ключовим чинником реалізації індивідуальної траєкторії кар'єрного зростання [2]. Інноваційні освітні технології трансформують підходи до викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Педагогічна інновація у вузькому значенні розглядається як така діяльність, що за своїми результатами перевищує ефективність традиційних форм навчання, посилюючи конкурентоспроможність педагогічних практик [7].

Інформаційні технології, що активно впроваджуються у викладання мов протягом останніх десятиліть, стимулюють пізнавальну активність, розвивають здатність до творчого мислення, підсилюють практичну орієнтацію навчального процесу та забезпечують урахування когнітивних і особистісних потреб здобувачів освіти. Використання цифрових ресурсів та інтерактивних платформ створює умови для формування критичного мислення, індивідуалізації навчання й адаптації до постійних змін у соціальному та професійному середовищі.

Проєктні технології навчання є комплексним педагогічним підходом, який передбачає індивідуалізацію освітнього процесу, формування автономії в організації навчальної діяльності, а також розвиток умінь планування та самоконтролю. Метод проєктів

ґрунтується на пізнавальній активності здобувачів освіти й потребує їхньої внутрішньої мотивації, що значною мірою впливає на якість засвоєння навчального матеріалу. Основна ціль цього підходу полягає в розвитку логічного мислення, вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, приймати обґрунтовані рішення, виконувати завдання, що потребують інтеграції знань з кількох наукових галузей. У процесі виконання навчального проєкту формуються також прогностичні навички, які полягають у передбаченні можливих результатів власної діяльності. Важливою перевагою цього підходу є гарантований результат, оскільки студенти беруть активну участь у розв'язанні конкретних проблем, обміні думками, пошуку творчих рішень і колективному обговоренні, що й становить сутність проєктної роботи [4].

Під час планування навчального проєкту з іноземної мови викладач має враховувати низку чинників. Тематика проєкту може стосуватися як країни, мова якої вивчається, так і регіонального контексту, у якому функціонують учасники освітнього процесу. Здобувачів освіти доцільно орієнтувати на порівняльний аналіз культурних і соціальних аспектів життя представників різних країн, розгляд підходів до вирішення актуальних проблем з урахуванням міжкультурних відмінностей. Формулювання навчальної проблеми має стимулювати звернення до автентичних джерел інформації. Оформлення результатів проєкту повинно відображати креативність мислення та відповідати естетичним критеріям. Теми доцільно добирати з урахуванням освітніх інтересів здобувачів, а зміст проєкту – розширювати завдяки залученню міждисциплінарних знань [12, с. 219].

Станом на сьогодні освітній процес у закладах вищої освіти здебільшого реалізується в дистанційному форматі. Введення воєнного стану внаслідок повномасштабного вторгнення Російської Федерації суттєво вплинуло на всі сфери суспільного життя, зокрема на систему вищої освіти. Перед цією системою постали нові виклики, що потребують переосмислення підходів до організації навчання. Актуалізувався наявний досвід,

накопичений у період пандемії COVID-19, зокрема в аспекті цифрової трансформації освітніх практик [1].

Дистанційна форма навчання стала основним механізмом реагування на нові умови функціонування закладів вищої освіти. У контексті викладання іноземних мов основними інструментами освітньої взаємодії стали використання електронних освітніх ресурсів, відеолекцій, онлайн-комунікаційних платформ (Skype, Zoom), цифрових підручників і мультимедійних презентацій. Активне застосування засобів комунікації, як-от електронна пошта, соціальні мережі (Telegram, Viber, WhatsApp), забезпечує додаткові можливості для підтримання міжособистісної взаємодії у цифровому освітньому середовищі [4].

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) належить до найпоширеніших платформ дистанційного навчання, яка поєднує доступність, безоплатність і функціональність у контексті організації навчального процесу. Емпіричні дослідження підтверджують її ефективність для самостійної роботи студентів. Такий формат роботи активізує розвиток професійно значущих якостей, сприяє формуванню навичок самоосвіти та підтримує пізнавальну активність здобувачів освіти [6].

Водночас організація самостійної діяльності в межах платформи потребує сучасних підходів і постійного педагогічного супроводу. Інакше існує ризик зведення навчальної активності до репродуктивного виконання завдань. Moodle забезпечує комплексну підтримку навчального процесу через систему інструментів, орієнтованих на студентів, викладачів і адміністраторів. Для здобувачів освіти платформа створює можливості доступу до навчальних матеріалів у зручний час, працює з електронними підручниками й мультимедійними ресурсами, забезпечує електронне тестування, розвиває навички самоорганізації та залучає до спільного обговорення у форумах і групах. У педагогічній діяльності Moodle дає змогу викладачам використовувати гнучкий графік, автоматизувати процедури оцінювання, проводити заняття з використанням мультимедійних засобів та реалізовувати

синхронні й асинхронні форми спілкування з аудиторією [15].

У структурі дистанційного навчання розрізняють кілька моделей. До них належать: передача матеріалів за допомогою поштових або альтернативних каналів, електронно-дистанційна форма навчання, застосування інформаційно-комунікаційних технологій, а також підтримка синхронного й асинхронного зв'язку. Кожна з моделей повинна враховувати технічні можливості учасників освітнього процесу, зокрема стабільність інтернет-з'єднання та часові обмеження.

Цифрові інструменти в дистанційному форматі використовуються з урахуванням методичних цілей і охоплюють увесь спектр освітньої діяльності: підготовку до вивчення матеріалу, подання змісту, виконання практичних завдань, формування рефлексивних умінь і підтримку комунікації між учасниками навчального процесу [15]. Зростання зацікавлення англійською мовою значною мірою зумовлене інформаційною перевагою: понад 80 % цифрового контенту в глобальній мережі представлено саме цією мовою. Такий факт стимулює викладачів до постійного вдосконалення підходів, що відповідають умовам цифрового середовища та використовують потенціал технологій [6].

Інтерактивні дошки, серед яких поширені Padlet, Jamboard і Miro, стають інструментами організації змістовної та колективної діяльності в процесі навчання іноземних мов. Вони дають можливість розміщувати навчальні матеріали різного типу (текстові, візуальні, аудіовізуальні), створювати записи, генерувати схеми, діаграми, карти понять тощо. Спільна робота над вмістом, можливість паралельної взаємодії здобувачів освіти, збереження результатів для подальшого використання – усе це забезпечує новий рівень організації освітнього процесу у віртуальному просторі. Використання візуальних засобів для структуризації інформації посідає важливе місце в сучасному освітньому процесі. Одним із таких засобів є карти знань – діаграми, що відображають взаємозв'язки між ідеями та поняттями. Вони застосовуються для впорядкування великого обсягу інфор-

мації, візуалізації навчального матеріалу з метою полегшення сприйняття й оптимізації процесів запам'ятовування [11].

Онлайн-сервіс MindMeister надає готові шаблони карт знань, можна додавати і власні графічні елементи. Можливість спільного редагування сприяє груповій взаємодії під час навчання. Інструмент Thinglink орієнтований на створення інтерактивних дидактичних матеріалів: до зображень додаються інтерактивні мітки, що відкривають текстові, аудіо-, відеоеlementи або тести. Завдяки цьому створюються мультимедійні конспекти, тематичні плакати, інтерактивні карти й відео.

Сервіс Liveworksheets трансформує навчальні матеріали у форматах PDF, JPG або DOCX у цифрові інтерактивні завдання. У межах платформи реалізується підтримка аудіо- та відеофайлів, вправ з елементами перетягування, а також усних завдань із використанням мікрофона. Виконані завдання можна надсилати викладачеві для перевірки.

Одним з ефективних засобів роботи з лексичним матеріалом є платформа Quizlet. Інструмент дає змогу створювати флеш-картки, залучати ігрові режими навчання (тести, заучування, картки тощо), а також організовувати обмін матеріалами в межах навчальних груп.

Цифрові інструменти використовуються з метою пояснення складних тем, підвищення рівня візуалізації навчального матеріалу та створення інтерактивного навчального середовища. При цьому провідна роль у керуванні навчальною діяльністю залишається за викладачем, який адаптує ресурси до індивідуальних можливостей здобувачів освіти та забезпечує педагогічний супровід [3]. Інформаційно-комунікаційні технології розглядаються як інструмент підвищення інтенсивності та результативності навчального процесу. Впровадження ІКТ орієнтоване на формування інформаційної культури, розвиток умінь ефективно працювати із цифровими середовищами й адаптуватися до вимог інформаційного суспільства. Проте потрібно зберігати фокус на ролі викладача як фахівця, що забезпечує якість освітнього процесу та формує траєкторії розвитку студентів [3].

Окрему увагу привертає інтеграція штучного інтелекту (ШІ) у викладання. Такі технології трансформують освітнє середовище, забезпечуючи персоналізацію навчання. ШІ-алгоритми дають змогу створювати адаптивні завдання, орієнтовані на потреби конкретного здобувача освіти, що позитивно позначається на розумінні навчального матеріалу та його засвоєнні. При цьому важливо враховувати етичні аспекти впровадження, зберігаючи функцію викладача як організатора, консультанта та модератора навчальної взаємодії.

Сучасні цифрові платформи забезпечують підтримку індивідуального підходу до вивчення іноземної мови через інтерактивні завдання, чат-боти, навчальні ігри. Наприклад, сервіс Grammarly виконує автоматичну перевірку орфографії, граматики, пунктуації та стилістики. Крім того, система дає змогу адаптувати мовлення за параметрами: цільова аудиторія, стиль (формальний, неформальний, нейтральний), тональність (аналітична, впевнена, дружня тощо) та функціональне призначення (інформування, переконання, розповідь). У впровадженні ШІ важливо забезпечити його використання як допоміжного ресурсу, що посилює ефективність педагогічної взаємодії, зберігаючи активну участь викладача в організації навчального процесу.

Одним із перспективних напрямів у галузі методики викладання іноземних мов є предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL – Content and Language Integrated Learning). Цей підхід ґрунтується на поєднанні змісту фахової дисципліни з мовним компонентом. Наприклад, використання контенту з галузі мистецтва забезпечує розвиток міжкультурної комунікації, гнучких навичок, творчого самовираження та мотивації до мовленнєвої діяльності. Такий підхід також орієнтує студентів на опанування знань із різних галузей і виконання індивідуальних або групових творчих проєктів.

Інтеграція традиційних та інноваційних методик, зокрема поєднання граматичних і лексичних занять із мультимедійними ресурсами та цифровими додатками, дає можливість забезпечити навчальний процес високої

якості. Відеолекції, онлайн-проєкти, інтерактивні вправи поглиблюють комунікативні навички студентів і готують їх до успішної участі в міжнародному освітньому та професійному середовищі. Незважаючи на розширення функціоналу цифрових технологій, ключова роль у реалізації освітнього процесу залишається за викладачем, який спрямовує розвиток критичного мислення, комунікативних умінь і соціальних компетентностей здобувачів освіти. Цифрові ресурси мають розглядатися як інструменти, що підсилюють, а не замінюють безпосередню взаємодію в межах навчального середовища.

**Висновки.** Формування професійної іншомовної компетентності в умовах цифрової трансформації освітнього середовища постає як закономірний етап розвитку вищої школи, обумовлений інтенсифікацією міжнародної академічної взаємодії, суспільними трансформаціями й актуалізацією міжкультурної комунікації. Іншомовна компетентність професійного фахівця сьогодні охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти, що органічно взаємодіють у процесі фахової мовленнєвої діяльності. Результативність її розвитку визначається якістю використання цифрових технологій, змішаних форматів навчання, проєктних методик і засобів штучного інтелекту. Використання електронних освітніх платформ, інтерактивних ресурсів та адаптивних технологій персоналізованого навчання створює умови для розширення когнітивного простору здобувачів освіти, розвитку їхньої професійної мобільності та зміцнення комунікативної компетентності в міжкультурному контексті. У сучасній системі вищої освіти ключове значення набуває педагогічне моделювання освітнього середовища, що ґрунтується на етичному використанні цифрових ресурсів, критичному доборі технологічних засобів і забезпеченні цілісності освітнього впливу. Стратегія формування професійної іншомовної компетентності має спиратися на індивідуалізацію навчальних траєкторій, розвиток автономії студентів і стимулювання їхньої когнітивної активності.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на проєктування моделей іншомовної освіти із

залученням технологій штучного інтелекту, аналіз процесів становлення міжкультурної компетентності в умовах цифровізації освітнього простору й обґрунтування принципів етичного впровадження ІІІ у практику професійної мовної підготовки у вищій освіті.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. Е. Формування гнучких навичок учнів засобами інтеграції англійської мови і мистецтва в гуртках. *Мистецтво та освіта*. 2023. № 3 (109). С. 48–53. DOI: [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3\(109\)-48-53](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3(109)-48-53) (дата звернення: 16.02.2025).
2. Бондар Г., Нестеренко І. Роль іноземної мови у формуванні професійної мобільності в підготовці майбутніх фахівців у немовних ЗВО. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 1. С. 164–170. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2021.228835> (дата звернення: 16.02.2025).
3. Дроздова В. В. Використання сучасних технологій у навчанні та викладанні іноземної мови (на прикладі ІКТ). *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2019. № 1 (44). С. 63–67. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.44.63-66> (дата звернення: 18.02.2025).
4. Дроздова В. В., Рогульська О. О., Рудніцька К. В. Особливості використання проектних технологій у процесі дистанційного навчання іноземної мови в ЗВО. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2021. № 1 (48). С. 127–132. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.127-132> (дата звернення: 16.02.2025).
5. Дроздова В. В., Рудніцька К. В. Структура професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2021. № 2 (49). С. 51–57. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.49.51-56> (дата звернення: 18.02.2025).
6. Жила Г. В. Цифрові технології і викладання іноземних мов. *Стратегічні напрямки розвитку науки: фактори впливу та взаємодії*: матеріали Міжнародної наукової конференції (м. Суми, 22 травня 2020 р.). Суми, 2020. С. 52–53. URL: [http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/23277/1/Стаття\\_Жила\\_Г.В.\\_Конференція\\_22.05.2020\\_128-495-PB-сторінки-1-7%2C50-54-сторінки-1-7%2C11-12.pdf](http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/23277/1/Стаття_Жила_Г.В._Конференція_22.05.2020_128-495-PB-сторінки-1-7%2C50-54-сторінки-1-7%2C11-12.pdf) (дата звернення: 18.02.2025).
7. Зайцева Н. В. Інноваційні технології у викладанні іноземних мов. *Інновації в професійній діяльності педагога: проблеми, теорія, практика*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 17–18 жовтня 2019 р.). Одеса, 2019. С. 30–32. URL: <http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/8644/1/Zaitseva%20N.V.%20Thesis%20Odessa%202019.pdf> (дата звернення: 18.02.2025).
8. Когут Т. Значення іноземних мов у підготовці фахового молодшого бакалавра в умовах сьогодення. *Актуальні проблеми та стратегії розвитку підприємництва, торгівлі і маркетингу в умовах сучасного ринку*: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Тернопіль, 8 червня 2022 р.). Тернопіль, 2022. С. 23–24. URL: [https://content.eschools.info/tkhttp/library/Збірник\\_IV\\_Всеукраїнської\\_науково-практичної\\_інтернет-конференції\\_актуальні\\_проблеми\\_та\\_стратегії\\_розвитку\\_підприємництва\\_торгівлі\\_2022.pdf#page=21](https://content.eschools.info/tkhttp/library/Збірник_IV_Всеукраїнської_науково-практичної_інтернет-конференції_актуальні_проблеми_та_стратегії_розвитку_підприємництва_торгівлі_2022.pdf#page=21) (дата звернення: 17.02.2025).
9. Козубай І. Комплексний аналіз впливу штучного інтелекту на викладання та вивчення іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. № 1 (63). С. 210–214. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-1-32>.
10. Кудлай О. І. Упровадження системи Moodle в навчальний процес як ефективний засіб вивчення іноземних мов. *Гуманітарний часопис*. 2019. № 2. С. 84–93. DOI: <https://doi.org/10.32620/gch.2019.2.09> (дата звернення: 18.02.2025).
11. Нежива О. Сучасні цифрові інструменти для викладання іноземної мови. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. С. 159–161. URL: [https://cusu.edu.ua/images/conferences/2022/BOOK\\_OF\\_ABSTRACTS\\_2022.pdf#page=159](https://cusu.edu.ua/images/conferences/2022/BOOK_OF_ABSTRACTS_2022.pdf#page=159) (дата звернення: 17.02.2025).
12. Никонорова Л. Інноваційні технології в освіті: метод проєктів у вивченні іноземних мов. *Інноватика у вихованні*. 2020. № 2 (11). С. 216–222. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiv.v2i11.206> (дата звернення: 17.02.2025).
13. Олейнікова Г. Особливості викладання іноземної мови у форматі змішаного навчання. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2022. № 58. С. 109–119. URL: <https://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/569> (дата звернення: 17.02.2025).

14. Рудніцька К. В., Дроздова В. В. Організація самостійної роботи студентів засобами MOODLE в процесі навчання іноземної мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 63 (1). С. 218–229. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v63i1.1941> (дата звернення: 16.02.2025).
15. Рогульська О., Рудніцька К., Дроздова В. Використання цифрових онлайн інструментів для ефективної реалізації дистанційного навчання. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2022. № 1. С. 161–169. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.25> (дата звернення: 16.02.2025).
16. Хорошайло О. С., Кочергіна С. С. Використання штучного інтелекту для підвищення якості викладання іноземних мов у вищому закладі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. № 93. С. 123–127. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPUnc.series5.2023.93.25> (дата звернення: 16.02.2025).

## DEVELOPING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION AND PEDAGOGICAL INNOVATIONS

HULCHUK BOHDANA LEONIDIVNA

Senior Lecturer at the Department of Fundamental and Behavioral Disciplines

The Volyn Viacheslav Lypynskyi Institute of the Private Joint Stock Company “Higher education institution  
“The Interregional Academy of Personnel Management”

**Introduction.** The article addresses the problem of developing professional foreign language competence among higher education students under the influence of digitalization, societal transformations, and pedagogical innovations. Foreign language instruction is no longer seen solely as an academic subject, but rather as a tool for intercultural communication, scientific mobility, and access to up-to-date professional knowledge. However, traditional teaching methods often fail to meet the demands of the rapidly changing educational environment.

**Purpose.** The aim of the study is to theoretically substantiate and practically analyze effective pedagogical approaches to the development of professional foreign language competence in higher education students within the context of digital transformation.

**Methods.** The research employs analytical, comparative, and synthetic methods. A content analysis of modern scientific sources is conducted, focusing on educational technologies, digital platforms, and the structure of foreign language competence.

**Results.** The article outlines the structure and components of professional foreign language competence (motivational, cognitive, operational, and reflective); evaluates the use of digital tools (Moodle, Quizlet, Padlet, Jamboard, MindMeister); and discusses the effectiveness of project-based, blended, and CLIL (Content and Language Integrated Learning) approaches. Emphasis is placed on the importance of pedagogical support, ethical implementation of AI, and the instructor's role as an educational moderator. The study confirms that digitalization and innovative teaching methods ensure adaptability, professional mobility, and the development of students' intercultural skills.

**Originality.** The research proposes an integrated model for developing professional foreign language competence, incorporating ICT, artificial intelligence, and modern pedagogical approaches. For the first time, pedagogical conditions for the effective implementation of blended learning formats are systematized to ensure a high level of language proficiency.

**Conclusions.** The development of professional foreign language competence is a strategic objective of modern higher education. Its effectiveness depends on the ability of educators to integrate digital platforms and innovations, personalize learning, and respond to wartime and informational challenges. The findings may serve as a foundation for improving curricula, enhancing teacher qualifications, and implementing digital transformation strategies in higher education institutions.

**Key words:** professional foreign language competence, digitalization of education, innovative pedagogical technologies, blended learning, digital platforms, artificial intelligence, intercultural communication, project-based learning, CLIL methodology, pedagogical support, individualization of learning, educational mobility.

## REFERENCES

1. Boiko, A.E. (2023). Formuvannia hnuchkykh navychok uchniv zasobamy intehratsii anhliiskoi movy i mystetstva v hurtkakh [Formation of students' soft skills through the integration of English and art in extracurricular activities]. *Mystetstvo ta osvita*, 3 (109), 48–53. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3\(109\)-48-53](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3(109)-48-53).

2. Bondar, H., & Nesterenko, I. (2021). Rol inozemnoi movy u formuvanni profesiinoi mobilnosti v pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv u nemovnykh ZVO [The role of foreign language in developing professional mobility in training of future specialists in non-linguistic HEIs]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 1, 164–170. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2021.228835>.
3. Drozdova, V.V. (2019). Vykorystannia suchasnykh tekhnolohii u navchanni ta vykladanni inozemnoi movy (na prykladi IKT) [Use of modern technologies in teaching and learning foreign languages (based on ICT)]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*, 1 (44), 63–67. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.44.63-66>.
4. Drozdova, V.V., Rohulska, O.O., & Rudnitska, K.V. (2021). Osoblyvosti vykorystannia proiektnykh tekhnolohii u protsesi dystantsiinoho navchannia inozemnoi movy v ZVO [Features of using project technologies in the process of distance foreign language learning in HEIs]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*, 1 (48), 127–132. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.127-132>.
5. Drozdova, V.V., & Rudnitska, K.V. (2021). Struktura profesiinoi inshomovnoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia [Structure of professional foreign language competence of a future specialist]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*, 2 (49), 51–57. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.49.51-56>.
6. Zhyla, H.V. (2020, 22 travnia). Tsyfrovii tekhnolohii i vykladannia inozemnykh mov [Digital technologies and foreign language teaching]. *Stratehichni napriamky rozvytku nauky: faktory vplyvu ta vzaiemodii* [Strategic directions of science development: factors of influence and interaction]: materialy Mizhnar. nauk. konf. Sumy (pp. 52–53). MCND.
7. Zaitseva, N.V. (2019, 17–18 zhovtnia). Innovatsiini tekhnolohii u vykladanni inozemnykh mov [Innovative technologies in teaching foreign languages]. *Innovatsii v profesiinii diialnosti pedahoha: problemy, teoriia, praktyka* [Innovations in the professional activity of the teacher: problems, theory, practice]: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Odesa (pp. 30–32). Universytet Ushynskoho.
8. Kohut, T. (2022, 8 chervnia). Znachennia inozemnykh mov u pidhotovtsi fakhovoho molodshoho bakalavra v umovakh sohodennia [The importance of foreign languages in the training of professional junior bachelors in today's conditions]. *Aktualni problemy ta stratehii rozvytku pidpriemnytstva, torhivli i marketynhu v umovakh suchasnoho rynku* [Actual problems and strategies of development of entrepreneurship, trade and marketing in the modern market]: materialy IV Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. Ternopil (pp. 23–24). TFKHTT.
9. Kozubai, I. (2023). Kompleksnyi analiz vplyvu shtuchnoho intelektu na vykladannia ta vyvchenia inozemnykh mov [Comprehensive analysis of the impact of artificial intelligence on teaching and learning foreign languages]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 1 (63), 210–214. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-1-32>.
10. Kudlai, O.I. (2019). Uprovadzhennia systemy Moodle v navchalnyi protses yak efektyvnyi zasib vyvchenia inozemnykh mov [Implementation of Moodle system in the educational process as an effective tool for learning foreign languages]. *Humanitarnyi chasopys*, 2, 84–93. <https://doi.org/10.32620/gch.2019.2.09>.
11. Nezhyva, O. (2022). Suchasni tsyfrovi instrumenty dlia vykladannia inozemnoi movy [Modern digital tools for teaching foreign languages]. *Inozemna mova u profesiinii pidhotovtsi spetsialistiv: problemy ta stratehii* [Foreign language in professional training of specialists: problems and strategies]: zbirnyk tez dopovidei VI Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. Kropyvnytskyi (pp. 159–161). Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Vynnychenka.
12. Nykonorova, L. (2020). Innovatsiini tekhnolohii v osviti: metod projektiv u vyvchenni inozemnykh mov [Innovative technologies in education: project method in foreign language learning]. *Innovatyka u vykhovanni*, 2 (11), 216–222. <https://doi.org/10.35619/iiu.v2i11.206>.
13. Oleinikova, H. (2022). Osoblyvosti vykladannia inozemnoi movy u formati zmishanoho navchannia [Features of foreign language teaching in blended learning format]. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu*, 58, 109–119. <https://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/569>.
14. Rudnytska, K.V., & Drozdova, V.V. (2018). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv zasobamy Moodle v protsesi navchannia inozemnoi movy [Organization of students' independent work using Moodle in the process of foreign language learning]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 63 (1), 218–229. <https://doi.org/10.33407/itlt.v63i1.1941>.
15. Rohulska, O., Rudnytska, K., & Drozdova, V. (2022). Vykorystannia tsyfrovyykh onlain instrumentiv dlia efektyvnoi realizatsii dystantsiinoho navchannia [Use of digital online tools for effective implementation of distance learning]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 161–169. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.25>.
16. Khoroshailo, O.S., & Kocherhina, S.S. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu dlia pidvyshchennia yakosti vykladannia inozemnykh mov u vyshchomu zakladi osvity [Using artificial intelligence to improve the quality of foreign language teaching in higher education institutions]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova*, 93, 123–127. <https://doi.org/10.31392/NPUnc.series5.2023.93.25>.

УДК 37.012:78.3:37.037

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.9>

## РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТУВАННЯ

ДЕМ'ЯНЕНКО НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

[nat77demyanenko@gmail.com](mailto:nat77demyanenko@gmail.com)

[orcid.org/0000-0001-5932-2862](https://orcid.org/0000-0001-5932-2862)

*У науковому дописі порушено проблему формування творчої індивідуальності майбутнього викладача закладу вищої освіти засобами проєктної технології. Метою дослідження визначено обґрунтування значення та моделювання проєктної діяльності в підготовці майбутнього викладача закладу вищої освіти, а також її спрямування на формування цілісного освітньо-наукового середовища, у якому забезпечується міждисциплінарна інтеграція, практико-орієнтоване навчання та розвиток соціальної активності студентів.*

*Із застосуванням методу системного наукового аналізу здійснено теоретичне обґрунтування та сформульовано поняття «творча індивідуальність майбутнього викладача закладу вищої освіти». Розкрито структурні компоненти (потенційний, мотиваційний, когнітивний) та етапи розвитку творчої індивідуальності педагога. Обґрунтовано сутність, зміст і переваги проєктної технології в розвитку творчої індивідуальності майбутніх викладачів закладу вищої освіти: стимулювання творчості, підвищення самостійності, удосконалення комунікативних компетентностей, формування готовності до вирішення майбутніх професійних проблем, реалізація інноваційної діяльності. Тематично конкретизовано проєктні технології, спрямовані на розвиток особистості майбутнього фахівця, та виокремлено етапи їх реалізації: діагностувально-прогностичний, конструктивно-моделювальний, пошуково-виконавчий, оцінно-результативний і рефлексивний. Розкрито досвід практичної реалізації технології проєктування в межах освітньо-професійної програми другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» (освітня програма «Педагогіка вищої школи») Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Наукову новизну результатів забезпечено розробленням моделі технології проєктного навчання для розвитку творчої індивідуальності магістрантів та експериментальною перевіркою її ефективності (констатувальний, формувальний, контрольний етапи педагогічного експерименту). Емпіричне дослідження логічно вмотивувало висновки та пропозиції щодо систематичного впровадження проєктних технологій в освітній процес закладу вищої освіти на основі потреб та інтересів магістрантів; акцентування на командній роботі та лідерських позиціях; забезпечення чітко спланованого методичного супроводу проєктів; урізноманітнення методів їх оцінювання; стимулювання творчого та креативного мислення проєктантів.*

**Ключові слова:** викладач закладу вищої освіти, творча індивідуальність майбутнього викладача, контекстний досвід, професійна підготовка, модель технології проєктного навчання.

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції освітніх процесів умотивовують підготовку викладачів, здатних до інноваційної діяльності та реалізації творчо-креативного підходу в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Творча індивідуальність майбутнього викладача є ключовим фактором, який визначає його спроможність адаптувати освітній процес до нових викликів, забезпечуючи інтеграцію знань і практики, розвиток критичного мислення та креативності. Можливість розвивати професійні компетентності, формувати власний стиль

викладання, заснований на інноваціях і творчості, забезпечує проєктна діяльність, спрямована на вирішення конкретних освітніх завдань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема проєктного навчання, його роль у розвитку особистості залишається актуальною і перспективною. Тема освітнього проєктування відображена в дослідженнях О. Михайленко, А. Пуліна, С. Ізбаш, Т. Вороненко, О. Пеньковець, Т. Дейніченко та ін. У низці праць доведено вплив проєктної діяльності на формування критичного

мислення (Л. Ткаченко, Ю. Охріменко), розвиток навичок комунікації, лідерства (Л. Сергєєва, А. Садовнича), стимулювання творчості (І. Рибалко, Л. Левченко), збагачення освітнього досвіду (О. Ігнатюк, А. Паранюк), становлення саморегуляції та самостійності особистості (Ю. Несін, О. Макаренко, М. Тюганова, С. Чуйко).

**Метою** нашої статті є обґрунтування значення та моделювання проєктної діяльності в підготовці майбутнього викладача закладу вищої освіти, а також її спрямування на формування цілісного освітньо-наукового середовища, у якому забезпечується міждисциплінарна інтеграція, практико-орієнтоване навчання та розвиток соціальної активності студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на особистий досвід професійної діяльності та підходи зазначених авторів, поняття *«творча індивідуальність педагога»* трактуємо як унікальну комбінацію особистісних якостей, здібностей, досвіду, інтересів і цінностей, які виявляються у його професійній діяльності, взаємодії зі здобувачами освіти та колегами. Здатність знаходити нові підходи до освітнього процесу, самовираження та реалізації в професійній діяльності, а також особистісний інноваційний підхід до вирішення освітніх завдань демонструють індивідуальність у педагогічній творчості.

Формування творчої індивідуальності педагога вважається процесом «збагачення особистості професійно значущими якостями та властивостями, набутим педагогічним досвідом і вироблення на цій основі якісно нового суспільно й особистісно значущого знання» [1, с. 75]. Складовими творчої індивідуальності педагога зазвичай визначають розвиненість професійних і особистісних якостей. Загалом виділяють такі структурні компоненти творчої індивідуальності педагога: потенційну складову – індивідуальні психічні процеси та здібності; мотиваційний складник – переконання, ціннісні орієнтації, мотиви, соціально-психологічна установка; когнітивний складник – включення у процес соціалізації знань, умінь, відносин, самоактуалізація, способи діяльності.

Зрозуміло, що творча індивідуальність педагога може виявлятися різною мірою, однак підпорядковується певним етапам становлення. I етап характеризується стійкістю та інтересом, а також вираженою спрямованістю особистості педагога до професійно-педагогічної діяльності. На цьому рівні діяльність педагога має відтворювальний і накопичувальний характер. II етап позначається розвитком наслідувальної активності, інтенсивним творчим оволодінням професійними засобами, методами, прийомами діяльності, що зумовлює адаптацію накопичених знань та ефективне поєднання відомих методів і засобів педагогічного впливу. На цьому етапі характер діяльності педагога можна визначити як творче наслідування. III етап характеризується активним збагаченням діяльності педагога на основі збільшення ініціативних дій та дій узгодження. Праця педагога характеризується вільним володінням комплексом продуктивних освітніх технологій, розробленням і реалізацією на практиці нових технологічних елементів. IV етап – це перехід від наслідування до самостійної творчості. Особистість педагога характеризується стійкою творчою продуктивністю, пов'язаною із розробленням власних програм і методів педагогічного впливу, відкриттям та реалізацією нових ідей і технологій. Останній, V, етап пов'язаний із підвищеною творчою активністю педагога, наявністю індивідуального творчого стилю діяльності [7, с. 103–109].

Розвиток творчої індивідуальності педагога забезпечується за наявності певних об'єктивних і суб'єктивних умов. Серед об'єктивних виділяємо: позитивний емоційно-психологічний клімат у колективі; рівень розвитку наукового знання педагога; наявність сприятливих засобів навчання та виховання; матеріально-технічне обладнання освітнього процесу. Суб'єктивними умовами можуть виступати: знання головних закономірностей і принципів цілісного освітньо-наукового процесу; високий рівень загальної культури педагога; володіння сучасними концепціями та технологіями підготовки майбутнього фахівця; прагнення до творчості, розвиток педагогічного мислення та рефлексія;

уміння приймати оперативні нестандартні рішення. Урешті творча індивідуальність педагога виявляється в його унікальних підходах до організації і змісту освітнього процесу, спрямованих на розвиток здібностей здобувачів освіти та їхню самореалізацію. Цей феномен є важливою складовою успішної педагогічної діяльності. У його основі – можливість ефективно впливати на освітній процес, створювати стимулювальне середовище розвитку суб'єктів навчання.

Отже, у професійній підготовці магістрантів мають реалізовуватися проекти, спрямовані на розвиток особистості майбутнього фахівця. Їх спектр досить широкий: 1) дослідницькі, які мають чітку структуру, визначену мету та цілі, доведену актуальність у межах професійної діяльності майбутнього викладача. Ці проекти характеризують соціальна значущість, продуманість наукових підходів і методів, що, зокрема, передбачає експериментальне дослідження і оброблення його результатів; 2) ігрові проекти, що дають змогу побудувати зміст професійної підготовки викладачів на основі професійно орієнтованої гри як домінуючого виду діяльності, де учасники проекту мають змогу взяти на себе певну роль, імітуючи міжособистісні відносини (соціальні, ділові); 3) інформаційні проекти, які передбачають збирання інформації про певний досліджуваний об'єкт чи явище. Учасники мають змогу ґрунтовно з ним ознайомитися, проаналізувати, узагальнити отримані факти. Ці проекти мають чітко визначену структуру, відзначаються систематичною корекцією під час дослідження; 4) практико-орієнтовані проекти, які мають на меті орієнтацію на соціальні інтереси учасників, здатні формувати функції та обов'язки кожного з них. Результат у цьому випадку чітко усвідомлюється від початку дослідження. Такі проекти характеризуються координаційними діями на кожному з етапів у вигляді дискусій, дебатів, обговорень, уточнень, а також презентацією отриманих результатів; 5) творчі проекти, котрі відзначаються відсутністю чіткої структури, однак спільна діяльність учасників перебуває в постійному розвитку та дає змогу вносити творчі зміни у зміст, форму, резуль-

тат (продукт) проекту; 6) навчально-медійні проекти, які дають можливість базуватися на спільній освітньо-пізнавальній діяльності з елементами творчо-ігрової участі проєктантів. Проекти такого типу реалізуються на основі медійних засобів і мають спільну мету, узгодження методів, прийомів, засобів та способів діяльності. Вони дають змогу досягти міжпредметних зв'язків і глибокої інтеграції знань [5, с. 119–122; 11, с. 1–17].

Реалізація визначених різновидів проєктів у змісті професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО відбувається поетапно. I етап (діагностико-прогностичний) уможливорює формулювання теми, мети, цілей і завдань проекту на основі ґрунтовного аналізу та синтезу практичної реальності та виявлення педагогічної проблеми. II етап (конструктивно-моделювальний) дає змогу здійснити планування виконання проекту, поставити чіткі завдання, підібрати джерела, визначити засоби збирання та методи аналізу інформації, а також способи представлення результатів проекту. III етап (пошуково-виконавчий) спрямований безпосередньо на відбір, аналіз інформації, розроблення проекту. IV етап (оцінно-результативний) дає змогу представити проєкт, здійснити його презентацію за встановленими критеріями й оцінити ефективність. V етап (рефлексивний) зорієнтований на оперативну корекцію та обговорення (дискутування, аргументоване відстоювання власної наукової позиції). Аналіз етапності проєктної діяльності підтверджує думку, що реалізація цієї технології є одним із прикладів особистісно орієнтованого навчання, спрямованості на самостійну діяльність майбутніх викладачів і може реалізовуватися в парній, груповій чи індивідуальній взаємодії протягом конкретно визначеного терміну [3, с. 206–219; 10, с. 186–191]. Загальною метою при цьому є розв'язання певної педагогічної проблеми із запровадження різноманітних методів, підходів, засобів навчання, що дасть змогу здійснити інтеграцію знань, умінь, навичок і формування необхідних компетентностей майбутнього фахівця [8, с. 84–91]. Застосування проєктного навчання зумовлює поступовий перехід від теорії до практики,

поєднуючи академічні знання з прагматично-контекстними на кожному з етапів навчання.

В Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова розвиток творчої індивідуальності майбутніх викладачів закладів вищої освіти (освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» «Педагогіка вищої школи») здійснюється на основі контекстно-професійної моделі навчання із впровадженням квазіпрофесійної діяльності та застосуванням індивідуально орієнтованої технології тьюторингу. Базовими засадами розвитку творчої індивідуальності студентів в освітньо-науковому середовищі педагогічної магістратури є міждисциплінарна інтеграція, практико-орієнтоване навчання на мотивованому науковому підґрунті. Міждисциплінарні знання відображені у змісті інтегрованих освітніх компонентів: «Психолого-педагогічні технології», «Методика викладання і проєктування освітнього процесу у ЗВО», «Андрагогіка в системі освітніх, педагогічних наук», «Тьюторинг у системі неперервної професійної освіти», науково-дослідній, науково-педагогічній практиках [4]. Це зумовлює реалізацію проєктних технологій, спрямованих на розвиток особистості майбутнього фахівця (дослідницькі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані, творчі, навчально-медійні тощо). Упровадження різновидів проєктних технологій у зміст професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО відбувається послідовно на діагностико-прогностичному, конструктивно-моделювальному, пошуково-виконавчому, оцінно-результативному та рефлексивному етапах.

За результатами тривалого впровадження перевагами проєктної технології вважаємо: організацію активного навчання, спрямованого на стимулювання безпосередньої участі студентів в освітньому процесі, формування практико-орієнтованого знання; розвиток критичного мислення та комунікативних навичок майбутнього викладача ЗВО, зорієнтованих на аналізування інформації, прийняття обґрунтованих рішень, розв'язання контекстних проблем; командну роботу, що сприяє ефективній комунікації, інтеракції,

співпраці та розвитку навичок спілкування. Проєктна діяльність стимулює розвиток творчості майбутнього викладача, адже заохочує до пошуку й обґрунтування нестандартних рішень педагогічних ситуацій чи умов проєкту. Крім того, підвищується емоційно-мотиваційна сфера, адже можливість вибору теми проєкту та самостійного вирішення завдань може збільшити мотивацію до навчання та подальшої професійної діяльності. Таким чином відбувається стимулювання творчості, підвищення самостійності, розвиток комунікативних навичок, формується готовність до інноваційних рішень і дій [2; 6]. Отже, проєктна технологія впливає на якість освіти, створюючи стимулювальне середовище для творчого зростання та інноваційного мислення, є важливим елементом поєднання наукової освіти й сучасної освітньої практики, вагомим інструментом у формуванні творчої індивідуальності майбутніх викладачів [9, с. 677–684].

Оскільки акцент у навчальному проєктуванні здійснюється на розвитку творчості, підвищенні самостійності, вдосконаленні комунікативних навичок, вирішенні реальних проблем професійної діяльності та стимулюванні її інноваційності, увагу зосереджуємо на потенційному, мотиваційному й когнітивному структурних компонентах творчої індивідуальності педагога. Тож виділяємо 5 етапів розвитку творчої індивідуальності (за стійкістю й інтересом, розвитком наслідувальної активності, активним збагаченням діяльності педагога завдяки збільшенню ініціативних дій та дій узгодження, переходом від наслідування до самостійної творчості, підвищеною творчою активністю особистості педагога, наявністю індивідуально-творчого стилю діяльності), в кореляції з якими було розроблено модель проєктного навчання для розвитку творчої індивідуальності магістрантів (Н. Дем'яненко, І. Лавренова, 2025). Вона об'єднує 4 структурні блоки – цільовий, концептуально-теоретичний, змістово-операційний і результативний. *Цільовий* блок визначає мету та завдання моделі; *концептуально-теоретичний* засвідчує теоретико-методологічні підходи та принципи організації освітнього процесу; *змістово-операційний* – представляє

зміст, форми, засоби, інструменти, методи, ресурси тощо; *результативний* визначає змодельовані критерії та показники, демонструє оперативну діагностику ефективності запропонованої моделі. Передбачено п'ять етапів розроблення та реалізації моделі: 1) діагностувально-прогностичний (аналіз потреб і можливостей магістрантів, визначення цілей і завдань проєкту); 2) конструктивно-модельовальний (розроблення програми та методичних матеріалів, організація тренінгів); 3) пошуково-виконавчий (проєктна діяльність, робота з групами, створення проєктних продуктів); 4) оцінно-результативний (моніторинг та оцінювання результатів, аналіз досягнень і виявлення проблем); 5) рефлексивний (обговорення й аналіз отриманого досвіду, підготовка рекомендацій для подальшого вдосконалення проєкту).

Запропоновано конкретні форми, методи, засоби, ресурси та інструменти реалізації моделі: лекції, семінари (введення в теорію проєктного навчання, обговорення категоріально-поняттєвого апарату); тренінги з проєктного менеджменту (оволодіння практичними навичками у плануванні, виконанні й оцінюванні проєктів); групові роботи та проєктні завдання (практичне застосування отриманих знань і навичок у розв'язанні конкретних завдань); електронні платформи й онлайн-ресурси (доступ до методичних матеріалів, обмін ідеями між магістрантами та викладачами); консультації з викладачами (підтримання та корегування процесу навчання, вирішення поточних питань).

*Експериментальна перевірка* засвідчила ефективність запропонованої моделі проєктного навчання для розвитку творчої індивідуальності магістрантів ОПП 011 «Педагогіка вищої школи». Було підтверджено науково-контекстну гіпотезу створення освітнього середовища максимального сприяння розвитку індивідуальних творчих здібностей майбутніх викладачів. Прогнозованим результатом упровадження моделі стало підвищення фахових компетентностей, розкриття творчої інноваційного потенціалу, сформована готовність до реалізації відкритого практико-орієнтованого простору закладу вищої освіти.

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту (анкетування) стало встановлення доцільності (необхідності) застосування проєктної технології в розвитку творчої індивідуальності майбутніх викладачів ЗВО. Констатувальний експеримент проводився за участі 53 респондентів (магістранти першого та другого курсів ОПП «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»). Цілеспрямоване спостереження проводилося в умовах виробничих практик (науково-дослідницької, науково-педагогічної). Анкетування розроблялося на основі мотиваційного, організаційного, змістово-процесуального, рефлексивного критеріїв із визначенням відповідних показників та рівнів готовності (низького, середнього, високого) майбутніх викладачів ЗВО до застосування проєктної технології у змісті професійно-педагогічної діяльності. Статистичний аналіз (оброблення результатів анкетування) підтвердив думку про необхідність застосування проєктної технології в розвитку творчої індивідуальності майбутніх викладачів закладу вищої освіти з результатами: низький рівень – 44,9 %, середній рівень – 43,6 %, високий рівень – 11,5 %.

Формувальний етап педагогічного експерименту з перевірки ефективності моделі проєктного навчання в розвитку творчої індивідуальності магістрантів і контрольний етап дослідження продемонстрували зменшення усередненого відсотку з 44,9 до 33,0 % на низькому рівні, зростання з 43,6 до 49,8 % на середньому рівні та з 11,5 до 17,3 % на високому рівні. Загалом упровадження моделі проєктного навчання в освітній процес показало позитивний вплив на розвиток творчої індивідуальності майбутніх викладачів, підвищення їхньої мотивації, покращення організаційних навичок, змістово-процесуальних знань і рефлексивних здібностей, виявило потребу в подальшому застосуванні проєктних технологій.

**Висновки.** Експериментальне дослідження логічно вмотивувало висновки, методичні рекомендації і перспективи систематичного впровадження проєктних технологій в освітній процес закладу вищої освіти на основі потреб та інтересів магістрантів

(з урахуванням міждисциплінарності, актуальності, практичної зорієнтованості, креативного спрямування); акцентування на командній роботі (розвиток компетентностей групової діяльності, лідерства та комунікації); забезпечення чітко спланованого методичного супроводу проєктів (консультування, тьюторська підтримка); урізноманітнення методів їх оцінювання (з боку викладачів, взаємооцінювання, рефлексія, самооцінювання, самоаналіз тощо); стимулювання творчого та креативного мис-

лення проєктантів (різноаспектність проєктів, самостійність вибору, автономія у прийнятті рішень, широкий спектр методів і технік для стимулювання креативності, мозкових штурмів, методів дизайну мислення тощо). Усе зазначене допоможе створити ефективне середовище для розвитку творчої індивідуальності магістрантів-педагогів, стимулюючи їхнє критичне мислення, інноваційність і самостійність як в освітньому процесі закладу вищої освіти, так і в майбутній професійній діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Заболотська О. О. Історико-педагогічний аспект розвитку індивідуальності. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, Херсонський державний університет. 2005. Вип. 40. С. 72–77.
2. Моделювання компетентнісної професійної освіти в контексті євроінтеграції : *монографія* / кол. авт.; за заг. ред. проф. Н. П. Волкової. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2021. 356 с.
3. Молчанюк О. В., Пальчик О. О. Проєктна діяльність – перспективна складова освітнього процесу. *Вісник післядипломної освіти. Сер. Педагогічні науки*. 2021. Вип. 15 (44). С. 206–219.
4. Освітньо-професійний комплекс фахової підготовки магістрів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки ОПП «Педагогіка вищої школи» / укл. Н. М. Дем'яненко, В. Б. Вишківська; за ред. Н. М. Дем'яненко. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. 155 с.
5. Пеньковець О. В. Метод проєктів в навчальному процесі. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2008. Вип. 80. С. 119–122.
6. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб.; за ред. І. Ф. Прокопенка. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.
7. Сергєєва Л., Муранова Н., Купрієвич В. Розвиток м'яких навичок майбутніх фахівців у проєктній діяльності: міжнародний досвід. *Професійна педагогіка*. 2023. Вип. 1 (26). С. 103–109.
8. Сокур М. Еко-інновації для сталого розвитку: сучасний стан, механізми фінансування та проєктна діяльність. *Modeling the development of the economic systems*. 2023. № 4. С. 84–91.
9. Сосницький І. Метод проєктів як засіб індивідуалізації навчання. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 3 (31). С. 677–684.
10. Яценко С. Формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі підготовки до проєктної діяльності. *Нові технології навчання*. 2022. Вип. 96. С. 186–191.
11. Markula A., Aksela M. The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. 2022. No. 4 (1). P. 1–17.

## FUTURE HIGHER EDUCATION TEACHERS CREATIVE INDIVIDUALITY DEVELOPMENT THROUGH PROJECT-BASED LEARNING

DEMYANENKO NATALIA MIKOLAIVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of Pedagogy  
Dragomanov Ukrainian State University

**Introduction.** The scientific article addresses the issue of a future higher education institution lecturer the creative individuality developing through project-based technology.

**Purpose.** Accordingly, the purpose is defined as the justification of the significance and modeling of project activities in preparing future lecturers in higher education institutions (HEIs), focusing on the creation of an integrated educational and scientific environment that ensures interdisciplinary integration, practice-oriented learning, and the development of students' social activity.

**Methods.** Using the method of systematic scientific analysis, the article provides a theoretical justification and formulates the concept of “creative individuality of a future higher education lecturer.” It reveals the structural components (potential, motivational, and cognitive) and stages of a teacher’s creative individuality development. The essence, content, and advantages of project-based technology in the development of the of future higher education institution lecturers’ creative individuality are substantiated, including the stimulation of creativity, enhancement of autonomy, improvement of communication competencies, development of readiness to solve future professional challenges, and the implementation of innovative activities.

Thematic specifications of project technologies aimed at the personality development of future professionals are provided, and the stages of their implementation are outlined (diagnostic-predictive, constructive-modeling, exploratory-executive, evaluative-resultative, and reflective).

**Originality.** The article describes practical experience in implementing project-based technology within the educational-professional master’s program in Educational and Pedagogical Sciences (Higher Education Pedagogy) at Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University.

**Conclusions.** The scientific novelty of the results is ensured through the development of a project-based learning technology model for cultivating the creative individuality of master’s students and the experimental verification of its effectiveness (diagnostic, formative, and control stages of the pedagogical experiment). The empirical study logically substantiates conclusions and proposals for the systematic integration of project-based technologies into the higher education institutions educational process, based on the needs and interests of master’s students; emphasizing teamwork and leadership roles; ensuring well-planned methodological support of projects; diversifying evaluation methods; and fostering creative and critical thinking among project participants.

**Key words:** higher education lecturer, creative individuality of a future lecturer, contextual experience, professional training, model of project-based learning technology.

## REFERENCES

1. Zabolotska, O. O. (2005). Istoryko-pedahohichnyi aspekt rozvytku indyvidualnosti [Historical and pedagogical aspect of personality development]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedahohichni nauky", Khersonskiy derzhavnyi universytet*, (40), 72–77.
2. Volkova, N. P. (Ed.). (2021). *Modeliuvannia kompetentnisnoi profesiinoi osvity v konteksti yevrointehratsii* [Modeling of competency-based professional education in the context of European integration]. Universytet imeni Alfreida Nobelia.
3. Molchaniuk, O. V., & Palchyk, O. O. (2021). Proiektna diialnist – perspektyvna skladova osvitnoho protsesu [Project activity – a promising component of the educational process]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriya: Pedahohichni nauky*, 15(44), 206–219.
4. Demianenko, N. M., & Vyshkivska, V. B. (Eds.). (2023). *Osvitno-profesiyni kompleks fakhovoi pidhotovky mahistriv haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika, spetsialnosti 011 Osvitni, pedahohichni nauky OPP "Pedahohika vyshchoi shkoly"* [Educational and professional complex for the training of masters in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy, specialty 011 Educational, pedagogical sciences OPP "Higher School Pedagogy"]. Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova.
5. Penkovets, O. V. (2008). Metod proiektiv v navchalnomu protsesi [Project method in the educational process]. *Visnyk Chernivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Seriya: Pedahohichni nauky*, (80), 119–122.
6. Prokopenko, I. F. (Ed.). (2018). *Pedahohichni tekhnolohii v pidhotovtsi vchyteliv* [Pedagogical technologies in teacher training]. KhNPU.
7. Serheeva, L., Muranova, N., & Kuprievych, V. (2023). Rozvytok miakyykh navychok maibutnikh fakhivtsiv u proiektnei diialnosti: mizhnarodnyi dosvid [Development of soft skills of future specialists in project activities: international experience]. *Profesina pedahohika*, 1(26), 103–109.
8. Sokur, M. (2023). Eko-innovatsii dlia staloho rozvytku: suchasnyi stan, mekhanizmy finansuvannia ta proiektna diialnist [Eco-innovations for sustainable development: current state, financing mechanisms, and project activity]. *Modeling the Development of the Economic Systems*, (4), 84–91.
9. Sosnytskyi, I. (2024). Metod proiektiv yak zasib indyvidualizatsii navchannia [Project method as a means of individualizing learning]. *Nauka i tekhnika siohodni*, 3(31), 677–684.
10. Yatsenko, S. (2022). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi pidhotovky do proiektnoi diialnosti [Formation of professional competence of future teachers in the process of preparation for project activity]. *Novi tekhnolohii navchannia*, (96), 186–191.
11. Markula, A., & Aksela, M. (2022). The key characteristics of project-based learning: How teachers implement projects in K-12 science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4(1), 1–17.

УДК 378.091.322.041:005.54(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.10>

## МОДЕЛЬ ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАЦІЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**КОРСІКОВА КАТЕРИНА ГЕННАДІЇВНА**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради  
ekaterina38@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-9690-8405

**ПОТАПОВА НАТАЛЯ ВАЛЕРІЇВНА**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради  
remnattaly@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-7891-6770

*Статтю присвячено проблемі впровадження моделі перевернутого навчання в освітній процес. У процесі аналізу науково-педагогічної літератури доведено ефективність і перспективність цієї технології у зв'язку з поширенням дистанційного формату навчання й активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій та мережі Інтернет. Окреслено негативні моменти і суперечності, якими характеризується перевернуте навчання, запропоновано шляхи їх подолання.*

*Проаналізовано історичні передумови виникнення технології перевернутого навчання, визначено ступінь дослідженості проблеми використання перевернутого навчання вітчизняними й закордонними вченими.*

*Увага акцентується на особливостях впровадження моделі перевернутого навчання у вищій школі, зокрема під час підготовки майбутніх учителів. Суть цієї технології полягає в організації навчання, під час якого студенти отримують завдання опрацювати теоретичний матеріал поза аудиторією, а аудиторний час відводиться для практичного застосування вивченого матеріалу, його обговорення та доповнення.*

*Наголошено на правилах і вимогах щодо використання технології перевернутого навчання, на ролях і функціях учителя й особливостях роботи здобувачів освіти під час самостійного опрацювання матеріалу. Значна увага приділяється мотивації навчання, ознайомленню учнів або студентів із завданнями самостійної роботи, правильним алгоритмом дій. З метою методичної підтримки викладачів доцільно забезпечити вироблення певного технологічного інструментарію, що передбачає створення безплатних методичних матеріалів різного формату для розширення можливостей використання електронних ресурсів, інтерактивних платформ викладачами і студентами.*

*Розкрито можливості та наведено приклади застосування моделі перевернутого навчання під час викладання педагогічних дисциплін з урахуванням різних моделей перевернутого класу: класичної, «просунутої» та комбінованої.*

**Ключові слова:** педагогічна інновація, перевернуте навчання, підготовка майбутніх учителів, електронні ресурси, фасилітатор, дистанційне навчання.

**Постановка проблеми.** Реформування вищої освіти в Україні характеризується актуалізацією компетентнісного підходу, що передбачає трансформацію змісту освітніх програм із метою формування мобільних, креативних фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах інформатизації суспільства. Ключовим завданням є формування у випускників – майбутніх учителів – готов-

ності до професійної діяльності, що відповідає сучасним вимогам ринку праці.

В умовах інтеграції змішаного та дистанційного форматів навчання в закладах вищої освіти (ЗВО) актуалізується потреба в роботі та впровадженні інноваційних педагогічних методик, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх учителів. У сучасному освітньому просторі

спостерігається тенденція до інтеграції традиційних методів навчання із цифровими технологіями, що отримало назву гібридного або змішаного навчання. Цей підхід передбачає активне використання елементів дистанційного навчання, електронних освітніх ресурсів, спільних платформ, цифрових технологій та інтернету для збагачення та урізноманітнення освітнього процесу.

Однією з інноваційних педагогічних технологій, що набуває поширення в розвинених країнах, є технологія перевернутого навчання (*flipped learning*). Це форма змішаного навчання, що передбачає зміну традиційної організації освітнього процесу, де студенти отримують теоретичний матеріал для самостійного опрацювання поза аудиторією, а аудиторний час використовується для практичних занять, обговорень і поглибленого вивчення матеріалу під керівництвом викладача.

Зазначена технологія може бути ефективно застосована в процесі підготовки здобувачів освіти педагогічних спеціальностей.

Уперше модель перевернутого навчання була застосована Джонатаном Бергманом та Аароном Семсом у 2007 році для учнів Вудландської школи, що у штаті Колорадо, США. Педагоги розробили методику створення коротких відеоуроків, які містили лекційний матеріал для самостійного опрацювання учнями в домашніх умовах. Згодом Д. Бергман та А. Семс популяризували та розвинули ідею перевернутого навчання в нову концепцію змішаного навчання у своїй книзі *Flip your classroom: reach every student in every class every day* [16].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Як зазначено в доповіді Відкритого університету про інноваційну педагогіку, модель «перевернутий клас» віднесено до інноваційних новітніх технологій навчання [18]. Крім того, зарубіжні дослідники розглядають цю модель навчання в розрізі інноваційних методик і технологій та успішно її реалізують у закладах загальної середньої та вищої освіти. Зокрема, дослідження С. Байтса та С. Галлоуея [15] присвячені використанню перевернутого навчання в курсі фізики, а С. Крітз вико-

ристовує його в навчанні медичних сестер [17].

Вітчизняні дослідники, зокрема М. Кадемія [6], Г. Чередніченко, О. Цюняк, Ю. Шапран, О. Іваненко, також активно використовують досвід своїх зарубіжних колег.

Значна кількість досліджень із методологією застосування технології «перевернутого навчання» зосереджена в напрямі підготовки майбутніх фахівців, зокрема учителів іноземної мови (Л. Андрейко [1], О. Ковтун, В. Крикун [7], О. Мартинюк, Г. Лисак [9]), інформатики (І. Столяренко [12]), соціальних працівників (О. Коломієць, Т. Демиденко [8]), логопедів (Т. Цегельник, Ю. Силенко [14]).

Організаційно-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання моделі «перевернутий клас» розглядають у статті Т. Зорочкина, Н. Байдук та Д. Здір [5]. Методичні аспекти *Flipped classroom* у дистанційному й очному навчанні аналізує О. Вольневич [2].

У науковому дискурсі метод «перевернутого класу» позиціонується як один із перспективних інноваційних підходів до організації освітнього процесу. Незважаючи на наявність ґрунтовних теоретичних розробок, присвячених моделі «перевернутого класу», питання практичної реалізації цього методу в контексті підготовки майбутніх учителів потребують подальшого наукового осмислення та детальної розробки в контексті освітнього процесу у ЗВО.

**Мета статті** – дослідити можливості моделі перевернутого навчання як педагогічної інновації у вищій школі, визначити її переваги та суперечності, навести приклади її використання в процесі підготовки майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «перевернутий клас» – це переклад англійського терміна *flipped classroom* або *inverted classroom*, який ґрунтується на трьох принципах: *Personal way* (індивідуалізація), *Paramount* (пріоритетність) та *Learning, Interaction, Practise* (навчання, взаємодія та практика).

Модель «перевернутий клас» являє собою педагогічну стратегію, що поєднує елементи

традиційного та дистанційного навчання. Її ключовою особливістю є зміна послідовності опрацювання навчального матеріалу. По-перше, здобувачі освіти під час позааудиторної діяльності самостійно вивчають теоретичний матеріал, використовуючи цифрові ресурси. Цей етап передбачає первинне ознайомлення з темою та формування базового рівня розуміння. По-друге, навчальний час, відведений для аудиторної роботи, використовується для поглибленого аналізу та практичного застосування отриманих знань.

Перевернуте навчання трансформує роль педагога в освітньому процесі. Замість традиційної функції транслятора знань учитель набуває статусу фасилітатора, виконуючи функції консультанта, ментора та координатора навчальної діяльності. Це сприяє встановленню тісної співпраці між учителем і здобувачами освіти.

Для здобувачів освіти, майбутніх учителів, модель перевернутого навчання не вважається новою, оскільки певні принципи використовуються давно. Однак, зазначимо, використовуючи модель перевернутого навчання із здобувачами вищої освіти, слід дотримуватися певних рекомендацій і правил.

По-перше, чітко визначитися із цифровими платформами для розміщення освітнього контенту. Так, наприклад, Google Classroom може стати інтерактивною системою управління навчанням, оскільки в просторі Classroom можна створювати та ділитися освітнім контентом із здобувачами освіти, надсилати відгуки, коментарі в реальному часі, оцінювати роботи й аналізувати прогрес.

По-друге, визначитися з інтерактивними платформами. Зараз існує велика кількість онлайн-платформ для інтерактивних презентацій, де можна використовувати живі вікторини, ідеї для брейнстормінгу, вбудовувати відео- та аудіоконтент.

По-третє, визначитися з відеоконструкторами та редакторами. Онлайн-платформи та спеціальні програми дають змогу редагувати та створювати навчальні відео, персоналізувати їх власними розповідями та поясненнями.

По-четверте, зорієнтуватися з платформами для зворотного зв'язку. Ефективність

використання попередньо записаних відео-уроків у форматі домашнього завдання залежить від їх адаптації до потреб здобувачів освіти. З огляду на індивідуальні відмінності у сприйнятті навчального матеріалу важливо передбачити можливість для рефлексії та обговорення досвіду використання перевернутого класу. Наприклад, можна використовувати онлайн-платформи для спільної роботи (віртуальні дошки Padlet, Miro, Lino it, Classroomscreen та інші), де б функціонал платформ давав можливість викладачу створювати окремі цифрові простори для кожного уроку, теми або освітнього проєкту, а здобувачі освіти могли обмінюватися думками, коментувати роботи.

Варто зазначити, що модель перевернутого навчання має переваги і недоліки, які розкрили в дослідженнях С. Попадюк та М. Скуратівська [11]. Схарактеризуємо деякі позитивні чинники запровадження моделі перевернутого навчання в підготовку майбутніх учителів.

1. Можливість працювати з навчальними матеріалами самостійно у зручний час.
2. Акцент на індивідуалізації навчання.
3. Дуалізація, тобто вивчення нового матеріалу та набуття умінь використовувати цю технологію під час практики у школі.

Схарактеризуємо перешкоди в застосуванні досліджуваної моделі навчання та надамо рекомендації щодо уникнення таких моментів.

1. Є ризик неопрацювання здобувачами освіти необхідних матеріалів. Для уникнення такої ситуації пропонуємо сформулювати окрему групу із здобувачів освіти, які не підготувалися до заняття. Їм надається можливість надолужити прогалини у знаннях безпосередньо під час заняття. Іншим ефективним методом є залучення до пояснення теми здобувачів освіти, які успішно засвоїли матеріал. Крім того, пропонуємо використовувати систему заохочень, зокрема звільнення від виконання самостійної роботи або нарахування додаткових балів на контрольній роботі.

2. Різний рівень умінь здобувачів освіти використовувати електронні платформи та застосунки з навчальним матеріалом. Тому

педагогічно доцільним є виділення навчального часу на демонстрацію можливостей конкретного електронного ресурсу, який використовується викладачем [4].

3. Викладач як ініціатор процесу інновацій витрачає багато часу для підготовки якісного навчального матеріалу. Належне оформлення матеріалів потребує навичок застосування сучасних інформаційних технологій. Вирішення означеної проблеми в педагогічних ЗВО, на нашу думку, слід здійснювати поступово, запроваджуючи комплексні програми методичного забезпечення для викладачів. Такі програми мають передбачати знання для швидкої та якісної підготовки до занять із використанням моделі перевернутого навчання та необхідний технологічний інструментарій.

Однією з організаційних форм перевернутого навчання для майбутніх учителів [3; 4] є класична модель, яка передбачає самостійне опрацювання теоретичного матеріалу, а під час аудиторного заняття відбувається обговорення матеріалу, роз'яснення складних питань. «Просунута» форма має дворівневу структуру: позааудиторний та аудиторний етапи з поступовим ускладненням завдань і розширенням спектра навчальної діяльності. Комбінована форма передбачає інтеграцію елементів класичної та «просунутої» форм та відбувається зміщення акценту із засвоєння теоретичного матеріалу на першочергове опанування практичних аспектів.

Наведемо приклад застосування класичної моделі перевернутого навчання в підготовці майбутніх учителів під час вивчення теми «Основні напрями виховання» із загальної педагогіки. Здобувачі освіти отримують додому завдання опрацювати матеріали лекцій, а для кращого засвоєння та систематизації отриманих знань їм пропонується заповнити узагальнюючу таблицю, де треба зазначити суть, завдання кожного напрямку виховання, шляхи розв'язання завдань, основні поняття тощо. Під час аудиторної роботи відбувається обговорення виконаної роботи й уточнення понять із теми, після чого студенти беруть участь у розв'язанні педагогічних задач та аналізі ситуацій із застосуванням отриманих

знань. Також доцільно застосувати рольові та імітаційні ігри [10, с. 41–55].

Наведемо приклад застосування «просунутої» форми під час вивчення освітнього компонента «Основи науково-педагогічних досліджень». Студентам пропонується самостійно опрацювати теоретичний матеріал теми «Інформаційне забезпечення наукових досліджень». Результатом самостійної роботи можуть стати тези та підготовка доповіді стосовно правил пошуку та використання наукової інформації у мережі Інтернет, складання порад на тему «Оформлення списку джерел до наукової роботи». На занятті здобувачі освіти презентують виконані завдання, у процесі мозкового штурму доповнюють одне одного. Після обговорення та закріплення теорії здобувачі освіти складають список з 15–20 джерел для написання курсової роботи, користуючись різними джерелами й пошуковими системами.

**Висновки.** Таким чином, педагогічна модель перевернутого навчання розглядається як форма змішаного навчання, що інтегрує елементи дистанційного навчання, самостійного опрацювання електронних ресурсів, використання спільних платформ та інших навчальних джерел у відкритому інформаційному доступі. Ключовим завданням моделі перевернутого навчання є стимулювання здобувачів вищої освіти до самостійного пошуку відповідей на поставлені завдання, що сприяє формуванню умінь до критичного та творчого мислення, пошуку інформації, інтерпретації та узагальнення.

Освітній процес в умовах перевернутого навчання набуває індивідуалізації, стає більш самостійним, сприяє розвитку творчих здібностей здобувачів вищої освіти та передбачає розвиток дослідницьких якостей, ініціативності та мотивації.

За допомогою методу вивчення наукової літератури було узагальнено підходи до визначення терміна «перевернуте навчання», здійснено аналіз перспектив і ризиків упровадження моделі в навчальний процес майбутніх учителів. Спостереження за здобувачами освіти в процесі використання моделі перевернутого навчання дало підстави зробити

висновки, що її використання сприяє підвищенню мотивації до навчання, стимулює пізнавальний інтерес, збільшує самостійність студентів, що розвиває у них почуття відповідальності, зосередженості на головному та змушує критично обробляти інформацію.

Перспективами подальших розвідок убачаємо в різнобічному вивченні переваг

і недоліків моделі перевернутого навчання для майбутніх учителів, зокрема початкової школи, пошуків шляхів удосконалення методичних аспектів застосування означеної моделі навчання як інноваційного інструменту підготовки майбутніх педагогів в умовах дистанційного навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андрейко Л. В. Технологія «перевернутого класу» у викладанні іноземної мови. *Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні* : збірник матеріалів І Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти, 11 лютого 2017 р. Київ – Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 9–11.
2. Вольневич О. І. Технологія Flipped classroom в дистанційному й очному навчанні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 4 (36). С. 121–130.
3. Гончар Н. П., Задоріна О. М., Лопатинська Н. А. Ефективність навчання за моделлю «перевернутий клас» в процесі навчання студентів педагогічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка. Теорія та методика навчання (з галузей знань)*. 2022. Випуск 45. С. 82–87.
4. З ніг на голову: як перевернути клас. *Освіторія Медіа*. URL: <https://osvitoria.media/experience/z-nig-na-golovu-yak-perevernuty-klas/> (дата звернення: 25.02.2025).
5. Зорочкіна Т. С., Байдюк Н. В., Здір Д. Р. Організаційно-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування технології «перевернутого навчання». *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 1. С. 63–69.
6. Кадемія М. Ю. Інноваційні технології навчання у підготовці майбутніх учителів. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2014. Вип. 1. С. 274–279.
7. Ковтун О. А., Крикун В. С. Методологія застосування технології «перевернутого навчання» (flipped learning) у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету: електронне наукове фахове видання*. Київ, 2019. Спецвип. С. 153–160.
8. Коломієць О., Демиденко, Т. Застосування технології «перевернутий клас» у професійній підготовці соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. № 1(50). С. 128–133.
9. Мартинюк О., Лисак Г. Модель «перевернутого» навчання у викладанні лінгвістичних дисциплін майбутнім учителям англійської мови. *Збірник наукових праць. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Вип. 1 (3), ч. 2, 2020. С. 86–93.
10. Навчальні ігри з педагогіки : метод. посібник до практичних і семінарських занять / Л. О. Петриченко, О. О. Бабакіна, О. М. Акімова та ін. Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2020. 109 с.
11. Попадюк С. С., Скуратівська М. О. Методологічні засади використання освітньої концепції «Перевернуте навчання» у вищій школі. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Том 3, № 76 (2017). Херсон, 2017. С. 149–154.
12. Столяренко І. С. Особливості організації змішаного навчання у підготовці майбутніх учителів інформатики. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 138–147.
13. Трускавецька І. Я. Використання технології «перевернутий клас» як моделі змішаного навчання у процесі вивчення біології. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2022. № 6 (6). С. 169–182. URL: <https://surl.li/mpudmk> (дата звернення: 21.02.2025).
14. Цегельник Т., Силенко Ю. Реалізація технології перевернутого навчання при професійно-педагогічній підготовці майбутнього логопеда. *Грааль науки*. 2024. № 37. С. 391–393.
15. Bates S, Galloway R. The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: a case study. 2012. URL: [https://www2.ph.ed.ac.uk/~rgalloway/Bates\\_Galloway.pdf](https://www2.ph.ed.ac.uk/~rgalloway/Bates_Galloway.pdf) (дата звернення: 20.02.2025).
16. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education, 2012. 112 p.
17. Critz C. M., Knight, D. Using the Flipped Classroom in Graduate Nursing Education. *Nurse Educator*, September/October 2013. No. 38, 5. P. 210–213.
18. Sharples M., Adams A., Ferguson R., Gaved M., McAndrew P., Rienties B., Weller M., Whitelock D. Innovating Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3. Milton Keynes: The Open University. URL: <https://oro.open.ac.uk/94047/1/innovating-pedagogy-2014.pdf> (дата звернення: 20.03.2025).

## FLIPPED LEARNING MODEL AS A PEDAGOGICAL INNOVATION IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

**KORSIKOVA KATERYNA GENNADIIVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Psychology,  
Primary Education and Educational Management  
*Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-  
Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council*

**POTAPOVA NATALIA VALERIYEVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology,  
Primary Education and Educational Management  
*Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-  
Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council*

**Introduction.** The article focuses on the problem of implementation of the flipped learning model into the educational process. Efficiency and perspective of this technology was proved in the process of the scientific and pedagogical literature analysis in connection with the spread of the distance learning format and active use of information and communication technologies and the Internet. The negative points and contradictions that characterize flipped learning are outlined, the ways of their overcoming are offered. Historical preconditions of the technology of flipped learning are analyzed, the degree of research of the problem of using flipped learning by domestic and foreign scientists.

**Purpose.** The article is aimed at studying the possibilities of the flipped learning model and the features of its usage in high school, giving examples of its use in the training of future teachers.

**Methods.** The study and analysis of psychological and pedagogical literature, periodical educational publications on the research problem; comparison, generalization and systematization of scientific provisions, pedagogical experience, observing students during the usage of the flipped learning model.

**Results.** The possibility of application of the flipped learning model during teaching of pedagogical disciplines to meet different models of the flipped classroom: classical, «advanced» and combined is revealed and examples are given. The advantages and disadvantages of the flipped learning model as a pedagogical innovation in the training of future teachers have been researched and analyzed.

**Originality.** Examples of using this innovation in pedagogy lessons with future teachers are given. The results of using the flipped learning model confirmed its promising implementation. The authors were also able to verify ways to overcome risks in the application of this model.

**Conclusions.** Implementation of the flipped learning into the educational process of pedagogical higher educational institutions requires a phased approach, taking into account the experience of European colleagues and focusing on needs of modern applicants for higher education. It is advisable to ensure the development of certain technological tools including the creation of free methodological materials of various formats to expand the possibilities of using electronic resources, interactive platforms by teachers and students in an effort to methodological support of teachers.

**Key words:** pedagogical innovation, flipped learning, future teachers training, electronic resources, facilitator, distance learning.

### REFERENCES

1. Andreiko, L.V. (2017, 11 lyutoho). Tekhnolohiia "perevernutoho klasu" u vykladanni inozemnoi movy ["Flipped Classroom" Technology in Foreign Language Teaching]. Empyrychni doslidzhennia dlia reformuvannia osvity v Ukraini [Empirical research for education reform in Ukraine]: materialy I Mizhnar. nauk. konf. Ukrainskoi asotsiatsii doslidnykiv osvity. Kyiv – Drohobych (pp. 9–11). Trek-LTD.
2. Volnevych, O.I. (2013). Tekhnolohiia Flipped classroom v dystantsiinomu y ochnomu navchanni [Flipped classroom technology in distance and face-to-face learning]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 4 (36), 121–130.
3. Honchar, N.P., Zadorina, O.M. & Lopatynska, N.A. (2022). Efektyvnist navchannya za modellyu "perevernuty klas" v protsesi navchannya studentiv pedahohichnykh spetsialnostey [The effectiveness of teaching using the «flipped classroom» model in the process of teaching students of pedagogical

- specialties]. *Innovatsiyna pedahohika. Teoriya ta metodyka navchannya (z haluzey znan)*, 45, 82–87.
4. Z nih na holovu: yak perevernuty klas. *Osvitoriya Media* [Upside Down: How to Turn the Classroom Around. *Osvitoriya Media*]. <https://osvitoriya.media/experience/z-nig-na-golovu-yak-perevernuty-klas/>.
  5. Zorochkina, T.S., Baidiuk, N.V. & Zdir, D.R. (2024). Orhanizatsiino-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannia tekhnolohii “perevernutoho navchannia” [Organizational and methodological principles of training future primary school teachers to apply the technology of “flipped learning”]. *Akademichni studii. Seriiia “Pedahohika”*, 1, 63–69.
  6. Kademiia, M.Yu. (2011). Innovatsiini tekhnolohii navchannia u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Innovative teaching technologies in the training of future teachers]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 1, 274–279.
  7. Kovtun, O.A. & Krykun, V.S. (2019). Metodolohiya zastosuvannia tekhnolohiyi “perevernutoho navchannia” (flipped learning) u protsesi pidhotovky maybutnikh uchyteliv inozemnoyi movy [Methodology of applying the technology of “flipped learning” in the process of training future foreign language teachers]. *Vidkryte osvityne e-seredovyshe suchasnoho universytetu: elektronne naukove fakhove vydannia*, 153–160.
  8. Kolomiets, O. & Demydenko, T. (2022). Zastosuvannia tekhnolohii “perevernutyi klas” u profesiinii pidhotovtsi sotsialnykh pratsivnykiv [Application of the “flipped classroom” technology in the professional training of social workers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: “Pedahohika. Sotsialna robota”*, 1 (50), 128–133.
  9. Martyniuk, O. & Lysak H. (2020). Model “perevernutoho” navchannia u vykladanni linhvistychnykh dystsyplin maibutnim uchyteliam anhliiskoi movy [A model of “flipped” learning in teaching linguistic disciplines to future English teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats. Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, 1 (3), 2, 86–93.
  10. Petrychenko, L.O., Babakina, O.O., Akimova, O.M., Bludova, Yu.O., Kuznetsova, O.V., Ilina, O.O., Lytvyn, V.A., Pylypenko, N.V., & Potapova, N.V. (2020). Navchalni ihry z pedahohiky [Educational games in pedagogy]. *Metod. posibnyk do praktychnykh i seminarskykh zaniat. KZ GHPA HOR. Kharkiv*.
  11. Popadyuk, S.S. & Skurativska, M.O. (2017). Metodolohichni zasady vykorystannia osvithoi kontseptsiiyi “Perevernute navchannia” u vyshchiiy shkoli [Methodological principles of using the educational concept “Flipped learning” in higher education]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats*, 3, 76, 149–154.
  12. Stoliarenko, I.S. (2015). Osoblyvosti orhanizatsii zmishanoho navchannia u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv informatyky [Peculiarities of the organization of blended learning in the training of future teachers of computer science]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, 24, 138–147.
  13. Truskavetska, I.Y. (2022). Vykorystannia tekhnolohiyi “perevernutyi klas” yak modeli zmishanoho navchannia u protsesi vyvchennia biolohiyi [Using the “flipped classroom” technology as a model of blended learning in the process of studying biology]. *Aktualni pytannia u suchasniy nautsi*, 6 (6), 169–182.
  14. Tselnyk, T. & Sylenko, Yu. (2024). Realizatsiia tekhnolohii perevernutoho navchannia pry profesiino-pedahohichnii pidhotovtsi maibutnoho lohopedi [Implementation of technology of flipped learning in professional-pedagogical education of future teachers]. *Hraal nauky*, 37, 391–393.
  15. Bates, S & Galloway R. (2012). The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: a case study. [https://www2.ph.ed.ac.uk/~rgalloway/Bates\\_Galloway.pdf](https://www2.ph.ed.ac.uk/~rgalloway/Bates_Galloway.pdf).
  16. Bergmann J. & Sams A. (2012). Flip your classroom: reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education*, 112.
  17. Critz, C.M. & Knight, D. (2013, September/October). Using the Flipped Classroom in Graduate Nursing Education. *Nurse Educator*, 38 (5), 210–213.
  18. Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M. & Whitelock, D. *Innovating Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3*. Milton Keynes: The Open University. <https://oro.open.ac.uk/94047/1/innovating-pedagogy-2014.pdf>.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.11>

## РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПІД ЧАС НАПИСАННЯ КУРСОВОЇ РОБОТИ

КУДРЯВЦЕВА ОЛЕНА АЛЬБЕРТІВНА

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри дошкільної педагогіки

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»  
elenakudryavtseva@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-1785-4064

*Актуальність статті обумовлена потребою в розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти, зокрема бакалаврів дошкільної освіти, з метою ефективної підготовки їх до майбутньої професійної діяльності. Адже сучасний вихователь повинен уміти аргументовано відстоювати свої педагогічні підходи, приймати конструктивну критику, використовувати в освітньому процесі інноваційні технології, прагнути до професійного зростання.*

*Мета статті – теоретичне обґрунтування розвитку критичного мислення здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А2 «Дошкільна освіта» в процесі написання курсової роботи з дошкільної педагогіки.*

*Аналіз наукових джерел показав, що вченими приділяється достатньо уваги розвитку критичного мислення здобувачів під час різних форм організації освітнього процесу в закладі вищої освіти. Але недостатньо розробленою є проблема розвитку критичного мислення майбутніх бакалаврів дошкільної освіти під час організації науково-дослідної роботи, у тому числі в процесі написання кваліфікаційної курсової роботи.*

*Проаналізовано трактування вченими поняття «критичне мислення здобувачів вищої освіти». Розглянуто підходи науковців до розвитку критичного мислення здобувачів. Запропоновано систему завдань із розвитку критичного мислення майбутніх бакалаврів дошкільної освіти під час написання курсової роботи з дошкільної педагогіки. Представлено критерії оцінювання курсової роботи.*

*Таким чином, розвинене критичне мислення допомагає майбутнім вихователям ухвалювати зважені рішення, враховуючи індивідуальні особливості дітей, формувати в дошкільників навички самостійного аналізу та рефлексії. Перспективою подальших досліджень вважаємо розробку педагогічних умов розвитку критичного мислення майбутніх бакалаврів дошкільної освіти.*

**Ключові слова:** критичне мислення, розвиток, бакалаври, курсова робота, критерії.

**Постановка проблеми.** У Законі України «Про освіту» зазначається, що одними з ключових компетентностей здобувача, що потрібні для подальшого успішного життя та професійної діяльності, є критичне й системне мислення, а також здатність логічно обґрунтовувати власну позицію [5].

Участь майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти України в організованій і систематичній науково-дослідній роботі відіграє ключову роль у розвитку їхнього критичного мислення та творчого потенціалу. Це становить важливу частину сучасної системи підготовки висококваліфікованих педагогів. Сучасний вихователь закладу дошкільної освіти поєднує якості як вихователя, так

і дослідника, оскільки ефективне виховання дошкільників потребує вміння критично мислити, аналізувати поведінку дітей, визначати її причини та наслідки, підбирати дієві методи педагогічного впливу та робити обґрунтовані висновки.

Науково-дослідна робота, одним із видів якої є написання кваліфікаційних курсових робіт, передбачає розвиток у здобувачів вищої освіти критичного мислення, пошукових і дослідницьких умінь, систематичну участь у дослідницькій діяльності.

Отже, проблема розвитку критичного мислення здобувачів, у тому числі в процесі науково-дослідної діяльності, зокрема написання курсової роботи, є актуальною та необхідною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти досліджували: О. Білер, В. Бутенко, Ю. Волинець, С. Замрозович-Шадріна, К. Лізак, Л. Месарош, Л. Перетяга, П. Саух, Ю. Семеняко, Г. Цветкова, Т. Шанскова й інші. Аналіз наукових джерел показав, що вченими приділяється достатньо уваги розвитку критичного мислення здобувачів під час різних форм організації освітнього процесу в закладі вищої освіти. Але недостатньо розробленою є проблема розвитку критичного мислення майбутніх бакалаврів дошкільної освіти під час організації науково-дослідної роботи, у тому числі в процесі написання кваліфікаційної курсової роботи.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування розвитку критичного мислення здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А2 «Дошкільна освіта» в процесі написання курсової роботи з дошкільної педагогіки.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо трактування вченими поняття «критичне мислення здобувачів вищої освіти».

Дослідники С. Замрозович-Шадріна, Ю. Семеняко, Л. Перетяга розглядають критичне мислення як одну із цифрових компетентностей, яку потрібно розвивати, тобто здатність оцінити достовірність інформації з мережі Інтернет і спроможність вибрати відповідні навчальні ресурси [3, с. 22].

На думку вченої Ю. Волинець, критичне мислення є особливим видом розумової діяльності, установкою на пошук і знаходження істини; відкритим мисленням, оцінюючим і рефлексійним, розвиток якого відбувається під час накладання нової інформації на життєвий досвід людини [2, с. 194].

Підтримуємо позицію Г. Цветкової, яка пропонує під критичним мисленням здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей розуміти універсальну навичку сучасної людини, здатність, готовність і вміння ефективно та досконало використовувати мисленеві операції, технології обробки інформації, що забезпечує автономність, усвідомленість, свободу думки, сміливість під час відстоювання власних поглядів, безперервне подо-

лання особистісних когнітивних викривлень, незалежність. Усе це характеризує сучасну, розвинену й гармонійну особистість, що цілеспрямовано визначає шляхи власного професійного розвитку та становлення, впливаючи на навколишній світ, а саме: дітей, батьків і колег [6, с. 192].

Проаналізуємо підходи дослідників до розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти.

Дієвим інструментом якісної підготовки здобувачів вищої освіти С. Боярчук вважає науково-методичну лабораторію «Інновації в дошкільній освіті», у якій створено оптимальні умови для навчально-професійної діяльності студентів [1, с. 53].

Українська науковиця М. Чулошнікова розглядає розвиток критичного мислення під час вивчення здобувачами вищої освіти курсу «Художня література для дітей дошкільного віку» [7].

Учені Н. Кравчук, О. Рябошапка досліджують особливості розвитку критичного мислення під час вивчення обов'язкових компонентів освітньої програми «Дошкільна освіта» [4].

Вважаємо, що критичне мислення майбутніх бакалаврів дошкільної освіти доцільніше розвивати під час організації науково-дослідної діяльності, а саме: написання курсової роботи (30 годин за робочою навчальною програмою), яку здобувачі виконують у третьому семестрі навчального року. Для курсової роботи з дошкільної педагогіки за навчальним планом передбачено підсумковий контроль у формі заліку. Кількість балів, необхідних для заліку (не менше ніж 60), здобувач отримує під час написання курсової роботи, виконання всіх видів завдань, у тому числі на розвиток критичного мислення, та її захисту (усна доповідь). Курсова робота допускається до захисту, коли вона відповідає всім вимогам до її написання, пройшла успішну перевірку на плагіат у системі Strike Plagiarizm.

З метою підвищення ефективності розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти факультету дошкільної педагогіки та психології Державного закладу «Південно-український національний педагогічний уні-

верситет імені К. Д. Ушинського» у процесі написання курсової роботи з дошкільної педагогіки було розроблено систему завдань, спрямованих на розвиток цього мислення. Розглянемо їх детальніше.

Перше завдання: зробити критичний аналіз сучасних наукових джерел стосовно вибраної проблеми дослідження. Сучасними джерелами є законодавчі чинні джерела станом оновлення на поточний рік, методична, наукова психолого-педагогічна література за останні десять років. Під час критичного аналізу здобувачі повинні визначити: основну ідею автора, його позицію щодо досліджуваної проблеми, що саме вдалося автору найкраще у її висвітленні, чим його позиція відрізняється від поглядів інших дослідників, у чому полягає його полеміка з ними, які ідеї автора аргументовані особливо переконливо, які викликають суперечки та чому, які аспекти проблеми залишилися нерозкритими у його роботі, а також які завдання можуть бути поставлені для подальшого вивчення цієї проблеми.

Друге завдання: проаналізувати визначення наукових категорій і понять, запропонованих різними авторами; визначити власну позицію та обґрунтувати її. Знайти в науковій літературі 4–5 визначень одного поняття, що стосується теми дослідження. Проаналізувати, чим ці визначення відрізняються між собою, наскільки вони є детальними й обґрунтованими. Висловити власну позицію і запропонувати уточнене (авторське) формулювання цього поняття.

Третє завдання: критично проаналізувати підходи вчених до розв'язання проблеми та сформулювати власне обґрунтоване бачення цієї проблеми. Здобувачам необхідно проаналізувати, які форми, методи, прийоми, засоби, види, стилі та моделі організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти застосовує кожен автор у контексті розв'язання цієї проблеми; визначити позитивні та негативні аспекти запропонованих підходів і обґрунтувати власне бачення шляхів її вирішення.

Четверте завдання: критично проаналізувати досвід роботи педагогів закладу дошкільної освіти щодо розв'язання визначеної про-

блеми. Зокрема, виявити, що саме вдалося реалізувати найуспішніше, з якими труднощами стикалися педагоги, які типові недоліки виявлено у вирішенні цієї проблеми, а також проаналізувати основні причини виявлених ускладнень і недоліків.

П'яте завдання: визначити показники й охарактеризувати рівні сформованості досліджуваної якості в дітей дошкільного віку. Здобувачам потрібно проаналізувати окремі розділи чинних програм розвитку й виховання дошкільників у контексті власної дослідницької проблеми. Визначити, що повинні знати, вміти діти, а також їхні інтереси та мотивацію щодо цієї якості. На основі проведеного аналізу – сформулювати показники досліджуваної якості. За цими показниками детально охарактеризувати високий, середній і низький рівні її прояву в дошкільників. Розробити власну шкалу оцінювання в балах і коректно обґрунтувати систему підрахунку результатів.

Шосте завдання: підібрати доцільні методи діагностики згідно з визначеними показниками. Здобувачам потрібно розробити діагностувальну бесіду для того, щоб виявити ступінь прояву показників зі знань та уявлень дітей; підібрати коректні методи для перевірки їх вмінь і навичок (діагностувальні вправи, тести, ігри, завдання тощо), розробити детальний план спостереження чи іншої діагностувальної методики для виявлення їх інтересів та мотивації.

Сьоме завдання: проаналізувати результати констатувального етапу експериментального дослідження. На основі даних робочих таблиць визначити кількість дітей (як у абсолютних числах, так і у відсотках), які перебувають на високому, середньому та низькому рівнях у двох вікових групах, що беруть участь у педагогічному експерименті. Критично оцінити отримані результати, визначити експериментальну та контрольну групи, обґрунтувати свій вибір.

Восьме завдання: розробити авторську формувальну систему роботи з метою підвищення ефективності розвитку досліджуваної якості. Створити конспекти різних форм організації роботи з дітьми, які є доцільними для вирішення цієї проблеми (конспекти занять,

ігор, екскурсій, свят, розваг тощо). У кожному конспекті коректно вказати всі необхідні компоненти вибраної форми роботи.

Дев'яте завдання: критично проаналізувати результати контрольної частини педагогічного експерименту. Здобувачам потрібно за робочими таблицями виявити, скільки дітей перебувають тепер на високому, середньому та низькому рівнях в експериментальній і контрольній групі. Проаналізувати, які відбулися зміни в обох групах, довести, чи була ефективною формувальна система роботи в експериментальній групі.

Десяте завдання: зробити обґрунтовані висновки щодо всієї науково-дослідної роботи: як за теоретичною частиною, так і за експериментальною. Також було розроблено критерії оцінювання курсової роботи з дошкільної педагогіки:

Відмінно (90–100 А) – курсова робота відповідає вимогам:

1. Якість курсової роботи: за вимогами оформлена титульна сторінка, обсяг курсової роботи не менше ніж 25 сторінок основного тексту комп'ютерного набору, курсова робота є самостійною працею здобувача, у якій подається критичний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з теми дослідження та висвітлюються результати експериментального дослідження; зміст курсової роботи містить всі необхідні складові (вступ, розділ 1 (теоретичний) з двома параграфами, розділ 2 (експериментальний) з трьома параграфами, висновки, список використаних джерел, додатки).

У вступі правильно визначені всі категорії дослідження: актуальність дослідження, мета, завдання, об'єкт, предмет дослідження, методи дослідження, експериментальна база, структура роботи. Розділ 1 містить два параграфи, у яких розкривається сутність вибраної теми, здобувач зробив критичний аналіз підібраних джерел відповідно до завдань дослідження, проаналізував: поняття (за 4–5 авторами), зробив порівняльний аналіз; підходи вчених до рішення зазначеної проблеми, у тексті є посилання на проаналізовані джерела, посилання відповідають списку використаних джерел.

Розділ 2 містить трипараграфи, у яких описуються процедури виконання педагогічного експерименту: констатувальний експеримент (визначені показники та схарактеризовані рівні досліджуваної якості в дітей, усі показники перевіряються за допомогою коректно підібраних діагностичних методів і авторських методик діагностики; представлені результати у вигляді таблиць, діаграм; є детальний аналіз отриманих результатів; правильно визначені контрольна й експериментальна групи); формувальний експеримент (представлена система роботи з оптимізації рівнів досліджуваної якості в дітей у вигляді грамотно оформлених конспектів ігор, занять, екскурсій тощо); контрольний експеримент (представлені результати діагностики рівнів досліджуваної якості в дітей експериментальної і контрольної груп у таблицях, діаграмах; є критичний аналіз отриманих результатів, висновки стосовно ефективності розробленої формувальної системи роботи).

Висновки (зроблені як за теоретичною, так і за експериментальною частиною дослідження). Список використаних джерел – представлено 25–30 різних видів сучасних джерел, оформлених в алфавітному порядку, за сучасними вимогами. Додатки оформлено за вимогами.

2. Технічні вимоги до оформлення курсової роботи: шрифт – Times New Roman, № 14, інтервал 1,5, параметри сторінки: зверху та знизу – 2,5 см, справа – 1,5 см, зліва – 3 см; вирівнювання тексту за шириною, абзаци 1,25 см, нумерація сторінок – у правому верхньому куті, правильно оформлені посилання.

3. Перевірка на плагіат: курсова робота здобувача допущена до перевірки на плагіат, перевірка пройшла успішно (коефіцієнти подібності в нормі, маніпуляції з текстом відсутні).

4. Захист: здобувач підготував логічну доповідь, у якій змістовно виклав результати теоретичного й експериментального дослідження; дав ґрунтовні відповіді на всі запитання експертів. Доповідь відповідає встановленому регламенту.

5. Здобувач має опубліковану наукову працю (тези, статтю) за темою дослідження.

Добре (82–89 В) – курсова робота відповідає вимогам:

1. Якість курсової роботи: за вимогами оформлена титульна сторінка, обсяг курсової роботи не менше ніж 23 сторінки основного тексту комп'ютерного набору, вона є самостійною працею здобувача, де подається критичний аналіз наукової літератури з теми дослідження, висвітлюються результати експериментального дослідження; зміст курсової роботи містить всі складові (вступ, розділ 1 (теоретичний) з двома параграфами, розділ 2 (експериментальний) з трьома параграфами, висновки, список використаних джерел, додатки).

У вступі правильно визначені всі категорії дослідження. Розділ 1 містить два параграфи, у яких розкривається сутність вибраної теми, здобувач зробив критичний аналіз підібраних джерел відповідно до завдань дослідження, проаналізував: поняття (за 2–3 авторами), зробив порівняльний аналіз; підходи вчених до рішення зазначеної проблеми, у тексті є посилання на проаналізовані джерела, посилання відповідають списку використаних джерел.

Розділ 2 містить три параграфи, у яких описуються процедури виконання педагогічного експерименту: констатувальний експеримент (визначені показники та схарактеризовані рівні досліджуваної якості в дітей, усі показники перевіряються за допомогою коректно підібраних діагностичних методів і авторських методик діагностики; представлені результати у вигляді таблиць; є детальний аналіз отриманих результатів; правильно визначені контрольна й експериментальна групи); формувальний експеримент (представлена система роботи з оптимізації рівнів досліджуваної якості в дітей у вигляді конспектів, є несуттєві помилки в оформленні); контрольний експеримент (представлені результати діагностики рівнів досліджуваної якості в дітей експериментальної та контрольної груп у таблицях; є критичний аналіз отриманих результатів, висновки стосовно ефективності розробленої формувальної системи роботи).

Висновки (зроблені за теоретичною і експериментальною частинами дослідження).

Список використаних джерел – представлено 25–30 різних видів сучасних джерел, оформлених в алфавітному порядку, за сучасними вимогами. У додатках наявні несуттєві помилки.

2. Наявні несуттєві помилки технічного характеру, нумерація сторінок – у правому верхньому куті, правильно оформлені посилання.

3. Перевірка на плагіат: курсова робота здобувача допущена до перевірки на плагіат, перевірка пройшла успішно (коефіцієнти подібності в нормі, маніпуляції з текстом відсутні).

4. Захист: здобувач підготував логічну доповідь, у якій змістовно виклав результати теоретичного й експериментального дослідження; дав відповіді на всі запитання експертів. Доповідь відповідає регламенту.

5. Здобувач не має опублікованої наукової праці за темою дослідження.

Добре (74–81 С) – курсова робота відповідає зазначеним вимогам:

1. Якість курсової роботи: за вимогами оформлена титульна сторінка, обсяг курсової роботи не менше ніж 23 сторінки основного тексту комп'ютерного набору, курсова робота є самостійною працею здобувача, у якій подається аналіз наукової літератури з теми дослідження, висвітлюються результати експериментального дослідження; зміст курсової роботи містить всі складові (вступ, розділ 1 (теоретичний) з двома параграфами, розділ 2 (експериментальний) з трьома параграфами, але іноді параграфи названі недоречно; висновки, список використаних джерел, додатки).

У вступі є несуттєві помилки у визначенні категорій дослідження. Розділ 1 містить два параграфи, у яких розкривається сутність вибраної теми, здобувач зробив аналіз підібраних джерел відповідно до завдань дослідження, проаналізував: поняття (за двома авторами), зробив порівняльний аналіз; незмістовно проаналізовано підходи вчених до рішення зазначеної проблеми, у тексті є посилання на проаналізовані джерела, посилання іноді не відповідають списку використаних джерел.

Розділ 2 містить три параграфи, у яких описуються процедури виконання педагогічного експерименту: констатувальний експеримент (визначені показники (іноді некоректно) та схарактеризовані рівні досліджуваної якості в дітей, усі показники перевіряються за допомогою коректно підібраних діагностичних методів і авторських методик діагностики; представлені результати тільки у вигляді таблиць; стислий аналіз отриманих результатів; правильно визначені контрольна й експериментальна групи); формувальний експеримент (представлена система роботи з оптимізації рівнів досліджуваної якості в дітей у вигляді конспектів, наявні помилки в їх оформленні (неправильно визначена мета, немає правил гри, результату тощо)); контрольний експеримент (представлені результати діагностики рівнів досліджуваної якості в дітей експериментальної і контрольної груп тільки в таблицях; стислий аналіз отриманих результатів, немає висновків стосовно ефективності розробленої формувальної системи роботи).

Висновки (зроблені переважно за експериментальною частиною дослідження). Список використаних джерел – представлено 23–25 різних видів сучасних джерел, оформлених в алфавітному порядку, за сучасними вимогами. У додатках є несуттєві помилки.

2. Наявні помилки технічного характеру, неправильно проставлена нумерація сторінок, посилання іноді не відповідають списку джерел.

3. Перевірка на плагіат: курсова робота допущена до перевірки на плагіат, перевірка пройшла успішно (коефіцієнти подібності в нормі, маніпуляції з текстом відсутні).

4. Захист: здобувач підготував доповідь, у якій змістовно виклав результати теоретичного й експериментального дослідження; дав відповіді не на всі запитання експертів (1–2). Доповідь відповідає регламенту.

5. Здобувач не має опублікованої наукової праці за темою дослідження.

Задовільно (64–73 D) – курсова робота відповідає вимогам:

1. Якість курсової роботи: за вимогами оформлена титульна сторінка, обсяг курсо-

вої роботи не менше ніж 21 сторінка основного тексту комп'ютерного набору, курсова робота є самостійною працею здобувача, у якій подається аналіз наукової літератури з теми дослідження, висвітлюються результати експериментального дослідження; зміст курсової роботи містить всі необхідні складові (вступ, розділ 1 (теоретичний) з двома параграфами, розділ 2 (експериментальний) з трьома параграфами, назви деяких параграфів не розкривають сутності педагогічного дослідження; висновки, список використаних джерел, додатки).

У вступі є помилки (неправильно визначені деякі завдання дослідження, некоректно підібрані методи) у визначенні категорій дослідження. Розділ 1 містить два параграфи, у яких розкривається сутність вибраної теми, здобувач зробив аналіз підібраних джерел відповідно до завдань дослідження, проаналізував: поняття (за одним автором); зазначено недостатньо дослідників проблеми; не проаналізовано підходи вчених до рішення зазначеної проблеми, у тексті є посилання на проаналізовані джерела, більшість посилань не відповідають списку використаних джерел.

Розділ 2 містить три параграфи, у яких описуються процедури виконання педагогічного експерименту: констатувальний експеримент (визначена недостатня кількість показників (іноді некоректно) та стисло схарактеризовані рівні досліджуваної якості в дітей, деякі показники не перевіряються за допомогою коректно підібраних діагностичних методів і авторських методик діагностики; представлені результати тільки у вигляді таблиць; некоректний і стислий аналіз отриманих результатів; правильно визначені контрольна й експериментальна групи); формувальний експеримент (представлено систему роботи з оптимізації рівнів досліджуваної якості в дітей у вигляді тільки одного конспекту, наявні помилки в оформленні конспектів (неправильно визначена мета, немає правил гри, результату тощо)); контрольний експеримент (представлені результати діагностики рівнів досліджуваної якості в дітей експериментальної і контрольної груп тільки в таблицях; некоректний ф стислий аналіз отриманих

результатів, немає висновків стосовно ефективності розробленої формульованої системи роботи).

Висновки (зроблені переважно за теоретичною частиною дослідження). Список використаних джерел – представлено 20–23 різні види сучасних джерел, оформлених в алфавітному порядку, за сучасними вимогами. У додатках є помилки.

2. Наявні помилки технічного характеру, неправильно проставлена нумерація сторінок, іноді немає вирівнювання за шириною, абзаців, посилання неправильно оформлені.

3. Перевірка на плагіат: курсова робота здобувача допущена до перевірки на плагіат, перевірка пройшла успішно (коефіцієнти подібності в нормі, маніпуляції з текстом відсутні).

4. Захист: здобувач підготував нелогічну доповідь, у якій незмістовно виклав результати теоретичного й експериментального дослідження; дав відповіді не на всі запитання експертів (2–3). Доповідь не відповідає регламенту.

5. Здобувач не має опублікованої наукової праці за темою дослідження.

Задовільно (60–63 Е) – курсова робота відповідає вимогам:

1. Якість курсової роботи: за вимогами оформлена титульна сторінка, обсяг курсової роботи не менше ніж 20 сторінок основного тексту комп'ютерного набору, курсова робота є самостійною працею здобувача, у якій подається поверховий аналіз наукової літератури з теми дослідження та висвітлюються результати експериментального дослідження; зміст курсової роботи містить всі необхідні складові (вступ, розділ 1 (теоретичний) з двома параграфами, розділ 2 (експериментальний) з трьома параграфами, назви деяких параграфів не розкривають сутності педагогічного дослідження, назви параграфів розділу 2 не розкривають логіки педагогічного експерименту; висновки, список використаних джерел, додатки).

У вступі є помилки (неправильно визначені мета, завдання дослідження, об'єкт, предмет дослідження, некоректно підібрані методи) у визначенні категорій дослідження. Розділ 1 містить два параграфи, у яких роз-

кривається сутність вибраної теми, здобувач зробив поверховий аналіз підібраних джерел відповідно до завдань дослідження, проаналізував: деякі поняття (за одним автором); дослідники проблеми майже не представлені; не проаналізовано підходи вчених до рішення зазначеної проблеми, у тексті немає або майже немає посилань на проаналізовані джерела, більшість посилань не відповідають списку джерел.

Розділ 2 містить три параграфи, у яких описуються процедури виконання педагогічного експерименту: констатувальний експеримент (визначено мало показників (іноді некоректно) та схарактеризовані рівні досліджуваної якості в дітей не за визначеними показниками, деякі показники не перевіряються за допомогою коректно підібраних діагностичних методів і авторських методик діагностики; представлені результати тільки у вигляді таблиць (наявні помилки в таблицях); некоректний і стислий аналіз отриманих результатів; правильно визначені контрольна й експериментальна групи); формульований експеримент описано стисло (представлено стисло систему роботи з оптимізації рівнів досліджуваної якості в дітей у вигляді тільки одного стислого конспекту, наявні помилки в оформленні (неправильно визначена мета, немає правил гри, результату і т. ін.)); контрольний експеримент описано стисло (представлені результати діагностики рівнів досліджуваної якості в дітей експериментальної і контрольної груп тільки в таблицях (наявні помилки в таблицях); некоректний і стислий аналіз отриманих результатів, немає висновків стосовно ефективності розробленої формульованої системи роботи).

Висновки зроблені некоректно. Список використаних джерел – представлено 20 різних видів сучасних джерел (іноді зустрічаються несучасні джерела), оформлених в алфавітному порядку, за сучасними вимогами. У додатках є помилки.

2. Є багато помилок технічного характеру, неправильно проставлена нумерація сторінок, іноді немає вирівнювання за шириною, абзаців тощо, посилання неправильно оформлені або їх взагалі чи майже немає.

3. Перевірка на плагіат: курсова робота здобувача допущена до перевірки на плагіат, перевірка пройшла успішно (коефіцієнти подібності в нормі, маніпуляції з текстом відсутні).

4. Захист: здобувач підготував нелогічну доповідь, у якій поверхово виклав результати теоретичного й експериментального дослідження; дав відповіді не на всі запитання експертів (3–4). Доповідь не відповідає регламенту.

5. Здобувач не має опублікованої наукової праці за темою дослідження.

Незадовільно (35–59 FX) – курсова робота відповідає не всім вимогам:

1. Якість курсової роботи: за вимогами оформлена титульна сторінка, обсяг курсової роботи менше ніж 20 сторінок основного тексту комп'ютерного набору, курсова робота є самостійною працею здобувача, у якій подається фрагментарний аналіз наукової літератури з теми дослідження, висвітлюються результати експериментального дослідження; зміст курсової роботи містить не всі складові (вступ, розділ 1 (теоретичний) з двома параграфами, розділ 2 (експериментальний) – представлено тільки констатувальний експеримент, назва параграфа не розкриває сутності педагогічного дослідження та логіки педагогічного експерименту; висновки, список використаних джерел, додатки).

У вступі є помилки у визначенні більшості категорій дослідження. Розділ 1 містить два параграфи, у яких не розкривається сутність вибраної теми, розділ 1 оформлено не за вимогами, проаналізовано одне поняття (за одним автором); дослідники проблеми не представлені; не проаналізовано підходи вчених до рішення проблеми, у тексті немає посилань на проаналізовані джерела.

Розділ 2 містить один параграф, у якому описуються процедури виконання педагогічного експерименту: констатувальний експеримент (показники визначено неправильно, не схарактеризовані рівні досліджуваної якості в дітей за визначеними показниками, деякі показники не перевіряються за допомогою коректно підібраних діагностичних методів і авторських методик діагностики; методи

підібрані некоректно, результати не представлені в таблицях; некоректний і стислий аналіз отриманих результатів; неправильно визначені контрольна й експериментальна групи); немає опису формувального й контрольного експерименту.

Висновків немає. Список використаних джерел – представлено менше ніж 20 різних видів джерел, наявні багато несучасних джерел, оформлених в алфавітному порядку, не за сучасними вимогами. Додатків немає.

2. Є багато помилок технічного характеру, неправильно проставлена нумерація сторінок, немає вирівнювання по ширині, абзаців і т. ін., посилань взагалі немає.

3. Перевірка на плагіат: курсова робота не допущена до перевірки на плагіат, потрібно її допрацювати.

4. Здобувач не має опублікованої наукової праці за темою дослідження.

Незадовільно (0–34 F) – курсова робота не відповідає більшості вимог:

1. Якість курсової роботи: за вимогами оформлена титульна сторінка, обсяг курсової роботи менше ніж 15 сторінок основного тексту комп'ютерного набору, курсова робота є самостійною працею здобувача, у якій подається фрагментарний аналіз наукової літератури не за темою дослідження, не висвітлюються результати експериментального дослідження; зміст курсової роботи містить не всі необхідні складові (вступу немає, розділ 1 (теоретичний) з двома параграфами, розділ 2 (експериментальний) – представлено теоретичний параграф, його назва не розкриває сутності педагогічного дослідження та логіки педагогічного експерименту; висновки, список використаних джерел, додатки).

У вступі є помилки у визначенні більшості категорій дослідження. Розділ 1 містить два параграфи, у яких не розкривається сутність вибраної теми, розділ 1 оформлено не за вимогами, не проаналізовано жодне поняття; дослідники проблеми не представлені; не проаналізовано підходи вчених до рішення проблеми, у тексті немає посилань на проаналізовані джерела. Розділ 2 містить один параграф, у якому не описується процедура виконання педагогічного експерименту: пред-

ставлено теоретичний параграф; немає опису констатувального, формувального і контроль-ного експерименту.

Висновків немає. Список використаних джерел не відповідає темі курсової роботи, наведено менше ніж 15 джерел, багато несучасних, оформлених не в алфавітному порядку, не за сучасними вимогами. Додатків немає.

2. Багато помилок технічного характеру, неправильно проставлена нумерація сторінок, посилань взагалі немає.

3. Перевірка на плагіат: курсова робота не допущена до перевірки на плагіат, потрібно її переробити.

4. Здобувач не має опублікованої наукової праці за темою дослідження.

**Висновки.** Розвиток критичного мислення є важливим аспектом професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти. У сучасному світі, де інформаційний потік є надзвичайно насиченим, здатність аналізувати, оцінювати й осмислювати отримані дані стає необхідною навичкою для ефективної педагогічної діяльності. Розвиток критичного мислення є важливим компонентом підготовки сучасного вихователя. Воно забезпечує високу якість освітнього процесу, сприяє формуванню незалежної та гармонійної особистості педагога, позитивно впливає на виховання майбутнього покоління.

Перспективою подальших досліджень вважаємо розробку педагогічних умов розвитку критичного мислення майбутніх бакалаврів дошкільної освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Боярчук С. І. Використання інновації у професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2024. № 6. С. 50–56.
2. Волинець Ю. О. Критичне мислення як необхідна складова професійної компетентності сучасного дошкільного педагога. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*, 8 червня 2021 р. Київ : Педагогічна думка, 2021. С. 194–197.
3. Замрозевич-Шадріна С. Р., Семеняко Ю. Б., Перетяга Л. Є. Вплив цифровізації на підготовку здобувачів спеціальності «Дошкільна освіта». *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом*. 2024. № 4 (63). С. 19–22.
4. Кравчук Н. П., Рябошапка О. В. Розвиток soft skills майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі вивчення обов'язкових компонентів освітньої програми дошкільна освіта. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 7 (13). С. 594–608.
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Дата оновлення: 16.03.2025 (підстава – 4250-IX) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 25.03.2025).
6. Цветкова Г. Г. Критичне мислення як провідна компетентність фахівців спеціальності дошкільна освіта та початкова освіта. *Освітньо-науковий простір*. 2023. Вип. 5 (2). С. 187–198.
7. Чулошнікова М. О. Формування навичок аналітичного мислення та мотивації до професійного удосконалення у студентів педагогічних спеціальностей гуманітарного спрямування. *Інноваційні програми і проекти в психології, педагогіці, освіті : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*, 13–14 березня 2020 р. Оdesa : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2020. С. 130–136.

## DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN FUTURE BACHELORS DURING COURSEWORK WRITING

KUDRIAVTSEVA OLENA ALBERTIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy

The state institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"

**Introduction.** The relevance of the article is due to the need to develop critical thinking among higher education students, in particular bachelors of preschool education, in order to effectively prepare them for future professional activities. After all, a modern educator must be able to defend his pedagogical approaches with arguments, accept constructive criticism, use innovative technologies in the educational process, and strive for professional growth.

**The purpose** of the article is to provide a theoretical justification for the development of critical thinking among students of the first (bachelor's) level of higher education in the specialty A2 "Preschool Education" in the process of writing coursework in preschool pedagogy.

**Methods:** analysis, synthesis, specification, generalization, comparison were used when processing scientific sources, considering scientists' approaches to the development of critical thinking; idealization was used when developing criteria for evaluating coursework.

**Results.** The interpretation of the concept of "critical thinking of higher education students" by scientists was analyzed. The approaches of scientists to the development of critical thinking of applicants are considered (creation of a scientific and methodological laboratory "Innovations in preschool education", the course "Fiction for preschool children", study of mandatory components of the educational program "Preschool education"). A system of tasks for the development of critical thinking of future bachelors of preschool education when writing coursework on preschool pedagogy is proposed. Criteria for evaluating the coursework are presented.

**Originality.** Analysis of scientific sources showed that scientists pay enough attention to the development of critical thinking of applicants during various forms of organizing the educational process in a higher education institution. However, the problem of developing critical thinking in future bachelors of preschool education during the organization of scientific and research work, including in the process of writing a qualification coursework, is not sufficiently developed.

**Conclusions.** Thus, developed critical thinking helps future educators make informed decisions, taking into account the individual characteristics of children, and develop skills of independent analysis and reflection in preschoolers. We consider it appropriate to recommend using a system of tasks for the development of critical thinking and the proposed criteria for evaluating coursework in the educational process of applicants for the first (bachelor's) level of higher education in the specialty A2 "Preschool Education". We consider the development of pedagogical conditions for the development of critical thinking of future bachelors of preschool education to be a prospect for further research.

**Key words:** critical thinking, development, bachelors, coursework, criteria.

## REFERENCES

1. Boiarchuk, S.I. (2024). Vykorystannia innovatsii u profesiino-movlennievii diialnosti maibutnikh vykhovateliv [Use of innovation in the professional and speech activities of future teachers]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*, (6), 50–56.
2. Volynets, Yu.O. (2021, 8 chervnia). Krytychne myslennia yak neobkhidna skladova profesiinoi kompetentnosti suchasnoho doshkilnoho pedahoha [Critical thinking as a necessary component of professional competence of a modern preschool teacher]. *Istoriia ta filosofiia osvity v nezalezhnii Ukraini: kontroverzy suchasnoho naukovoho piznannia* [History and philosophy of education in independent Ukraine: controversies of modern scientific knowledge]: materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu. Kyiv (pp. 194–197). Pedahohichna dumka.
3. Zamrozevych-Shadrina, S.R., Semeniako, Yu.B., & Peretiaha, L.Ye. (2024). Vplyv tsyfrovizatsii na pidhotovku zdobuvachiv spetsialnosti "Doshkilna osvita" [The impact of digitalisation on the training of applicants for the speciality "Preschool Education"]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom*, 4 (63), 19–22.
4. Kravchuk, N.P., & Riaboshapka, O.V. (2023). Rozvytok "soft skills" maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity u protsesi vyvchennia oboviazkovykh komponentiv osvitnoi prohramy doshkilna osvita [Development of "soft skills" of future educators of preschool education institutions in the process of studying mandatory components of the educational program Preschool Education]. *Visnyk nauky ta osvity*, 7 (13), 594–608.
5. Pro osvitu: Zakon Ukrainy [On education: Law of Ukraine] № 2145-VIII. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
6. Tsvietkova, H.H. (2023). Krytychne myslennia yak providna kompetentnist fakhivtsiv spetsialnosti doshkilna osvita ta pochatkova osvita [Critical thinking as a leading competence of specialists in preschool and primary education]. *Osvitno-naukovyi prostir*, 5 (2), 187–198.
7. Chuloshnikova, M.O. (2020, 13–14 bereznia). Formuvannia navychok analitychnoho myslennia ta motyvatsii do profesiinoho udoskonalennia u studentiv pedahohichnykh spetsialnostei humanitarnoho spriamuvannia [Formation of analytical thinking skills and motivation for professional improvement in students of pedagogical specialties of the humanitarian direction]. *Innovatsiini prohramy i proekty v psykholohii, pedahohitsi, osviti* [Innovative programs and projects in psychology, pedagogy, education]: materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Odesa (pp. 130–136). HO "Instytut innovatsiinoi osvity".

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.12>

## НЕОБХІДНІСТЬ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ ЗДОБУВАЧІВ

ПАВЕЛКО ВІКТОРІЯ ВІКТОРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти  
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка  
vpavelko@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-6372-6090

*Автором зазначено необхідність використання в навчально-виховному процесі інтеграції знань як одного з напрямів реформування сучасної початкової освіти, а також сприяння реалізації компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходу. Закцентовано увагу на важливості питання підготовки майбутніх учителів до ефективного здійснення інтеграції знань молодших школярів, зокрема одного із складових компонентів готовності, а саме розуміння необхідності застосування диференціації. Зауважено, що, спричиняючи переосмислення проблеми інтеграції в освіті та потребу в інтеграції знань, компетентнісний підхід не заперечує їх значущість, водночас звертаючи увагу на здатність і уміння їх використовувати.*

*Обґрунтовано, що специфічним механізмом, складовою успішної інтеграції знань є диференціація. Вона, передуючи інтеграції, сприяє створенню міцної консолідованої цілісності. Охарактеризовано загальні аспекти інтеграції та диференціації, їх взаємозумовленості, взаємозалежності, необхідність узгодження між собою, а саме: інваріантні функції педагогічної інтеграції, які спричиняють реалізацію інтегративного підходу в освіті; стадії розвитку інтеграції та диференціації, які виділяють рівні взаємодії та взаємовпливу; закон доповнювальності як один із законів едукативної інтегративної теорії, що встановлює зв'язки інтеграції та диференціації.*

*Наголошено на важливості сформованості в педагога здатності диференціювати, тобто виокремлювати із цілого, змісту навчального предмета, необхідні елементи, теми, спільний матеріал тощо для подальшого їх об'єднання. Для здійснення процесу інтеграції не потрібно синтезувати всі окремі науки, а лише їхні найбільш загальні та найсуттєвіші аспекти. Окреслено можливий результат у контексті як позитивних, так і негативних наслідків від надмірного застосування не лише диференціації, а й інтеграції знань.*

**Ключові слова:** диференціація, здобувачі, знання, інтеграція, навчально-виховний процес.

**Постановка проблеми.** Одним із напрямів реформування сучасної початкової освіти є використання в навчально-виховному процесі інтеграції знань. Обумовлюється це потребою у формуванні інтегративного типу мислення у здобувачів, що сприятиме їх успішній адаптації у реальних життєвих умовах. Ідея інтеграції закладена в основу побудови Нової української школи. Затребуваними в науковій, методичній і практичній сферах є дослідження проблеми інтеграції у різноманітних її аспектах, зокрема інтеграції знань молодших школярів.

Тож постає питання про підготовку майбутніх учителів початкової школи до ефективної інтеграції знань учнів, зокрема визначення й обґрунтування одного з компонентів готовності, а саме розуміння необхідності

диференціації як важливої складової інтеграції знань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Про роль інтеграції у реформуванні змісту та структури наукового знання зазначено в працях сучасних філософів, як-от В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Г. Марінко, А. Урсул та ін.

Наукові основи інтегрованого навчання описано такими українськими дослідниками, як М. Арцишевська, А. Бабенко, С. Гончаренко, С. Іванченко, І. Козловська, Л. Майданюк, Е. Носенко, О. Онопрієнко, Н. Рудницька, Я. Союко тощо. Обґрунтовано структуру інтегрованих знань такими вченими, як О. Джулик, Т. Усатенко, Є. Яворський та ін.

Дидактичні й методологічні аспекти розв'язання проблеми диференціації навчання

розкрито в публікаціях таких авторів, як Л. Дарійчук, С. Ніколаєва, Н. Рудницька, С. Солдатенко та ін. В. Моргун зазначає доцільність введення нової дефініції «інтедіфія» (від слів «інтеграція» і «диференціація») як «пульсуючого взаємопереходу інтеграції і диференціації, методів навчання й виховання, вказаний процес спричиняється потребами і можливостями суспільства, здібностями й інтересами особистості» [10, с. 17].

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність використання диференціації як важливої складової інтеграції знань здобувачів.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні дослідження педагогічної науки дають підстави стверджувати, що комплексне застосування знань із різних предметів – це закономірність життя, у якому розв’язуються складні завдання. Уміння використання таких знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу є основою творчого підходу до будь-якої сфери діяльності людини, а отже, актуальним завданням початкової школи. Воно визначається тенденціями інтеграції в науці та практиці загалом і вирішується за допомогою інтеграції знань. Її необхідність обумовлюється й компетентісно орієнтованим спрямуванням навчання як визначеним у Державному стандарті початкової освіти курсом її розвитку.

М. Нагач зауважує, що компетентнісний підхід є концептуальною основою освітньої політики, яку здійснюють як державні, так і міжнародні організації. Він підсилює практичні аспекти освіти, підкреслює значення досвіду, навичок і вмінь, підґрунтям яких є наукові знання. «Визначальним фактором у реалізації компетентнісного підходу є зорієнтованість на розвиток системного комплексу умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів трансформаційної діяльності з отриманням конкретного продукту» [9, с. 10].

Компетентність, як зазначає О. Савченко, є інтегрованою здатністю особистості, що набута в процесі навчання, і охоплює знання, вміння, навички, досвід, цінності, ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці. У Концепції «Нова українська школа» компе-

тентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [11].

Компетентнісний підхід не заперечує значення знань, їх важливості, водночас акцентує увагу на здатності й необхідності їх використання. «Знання – особлива форма засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Виражаються знання у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях» [2, с. 137]. Знання, виконуючи соціальні функції, матеріалізується й, зокрема, слугує виробництву або перетворюється на переконання, світогляд і є керівництвом до практичної дії. Знання, які передаються шляхом цілеспрямованого навчання, мають бути строго науковими. Їх характеристикою також є систематичність, усвідомленість, осмисленість [2, с. 137].

У зв’язку із впровадженням компетентнісного підходу переосмислюється й питання інтеграції в освіті. Учень «поглинає» зовнішні сигнали, відбирає їх і засвоює відповідно до власної «розумової хімії». У пізнанні визначальну роль відіграє не об’єкт пізнання, вибраний суб’єктом, а насамперед його домінуючі розумові структури, його образ світу. Важливою є і активність суб’єкта в процесі пізнання змісту освіти. Образ світу – особистісно значуща система знань. Вона створюється людиною впродовж усього життя, починаючи з перших днів, і визначає її поведінку в різних ситуаціях. Образ світу має бути цілісним, тому виникає потреба в застосуванні інтеграції.

Інтегративний підхід до змісту освіти, зокрема інтеграція знань, зазначає Я. Собко, ґрунтується на проєктуванні дидактичного процесу, гарантуванні його завершеності, досягненні запланованого кінцевого результату, особливій увазі щодо структури та змісту знань як основних елементів освіти. Інтеграція знань, відображаючи природні зв’язки процесів, підвищує рівень навчання. Водночас сприяє розвитку у здобувачів діалектичного та системного мислення, його гнучкості,

уміння переносити й узагальнювати знання з різних предметів і наук, творчості, здатності вирішувати складні практичні завдання, що потребують синтезу знань із різноманітних наукових галузей [12].

У процесі навчання, який є цілісним, учні засвоюють одночасно основи різних наук. Його організаційною одиницею є навчальний предмет. Він також становить цілісність з огляду на цілі, зміст, методи й форми організації. Водночас у контексті предметного навчання він (навчальний предмет) трактується як педагогічно обґрунтована система наукових знань, практичних навичок і вмінь, що відображають основний зміст і методи відповідної науки [8].

Сутність інтегрованого підходу до навчального процесу визначається тим, що встановлення зв'язків між знаннями відбувається не внаслідок перебудови наявних навчальних планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реально існуючих зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо. Реалізація інтегрованого підходу в освіті обумовлюється, як зазначають П. Лузан, Г. Попова, інваріантними функціями педагогічної інтеграції [8]:

1. Методологічна. Вона визначається такими аспектами, як: евристичний (педагогічна інтеграція є вихідним базисом розробки нових педагогічних концепцій); світоглядно-аксіологічний (педагогічна інтеграція є засобом духовно-інтелектуального збагачення учасників педагогічного процесу); інструментальний (педагогічна інтеграція є інструментом пізнання й перетворення освітньої практики, забезпечення наступності теоретичного знання та практичного досвіду).

2. Технологічна. Вона зумовлює: ущільнення інформації та часу; усунення дублювання й забезпечення наступності в розвитку знань і умінь; взаємопроникнення знань і умінь одних навчальних дисциплін в інші; систематизацію понять, фактів, умінь і навичок, встановлення субординації та координації знань.

3. Розвивальна. Вона спрямовує на цілісний розвиток особистості здобувачів. Саме в умовах інтегрованого навчання вони оволо-

дівають різноманітними структурованими знаннями та способами діяльності. При цьому рівномірно працює як ліва, так і права частини мозку, поєднується теоретичне й образне мислення, раціональна й емоційна сфери діяльності.

Інтеграція сприяє реалізації особистісно-зорієнтованого підходу до навчання. Здобувач має змогу самостійно вибирати необхідні знання з різних предметів з урахуванням суб'єктивного досвіду, який є результатом як попереднього навчання, так і взаємодії з навколишньою дійсністю.

Твердження, що обсяг інтегрованих знань менший за обсяг елементів знань, що інтегруються, завдяки якісному перетворенню елементів, базується на принципі ущільнення й архівації інформації. Цей процес можливий за усунення дублювання знань [5].

З позиції практики навчання, унаслідок опанування знань на основі інтегрованого підходу, на відміну від предметного, новостворена система позбувається багатьох зайвих понять і зв'язків. Тобто за інтегрованого об'єднання знань позбавляємося дублювання й проміжних зв'язків, ознак, концентруючись на істотних. Водночас такий підхід не заперечує властивого кожній із наук трактування вивченого матеріалу, а лише забезпечує його координацію та доповнення [5].

Дидактичний процес пронизаний інтеграцією. Тому потрібно визначати її закономірності, місце та зв'язки з іншими складовими дидактичної системи. Основою теорії інтеграції, як і будь-якої іншої теорії науки, є інваріантна побудова. Тобто початковим етапом її розроблення є дослідження вагомих взаємозв'язків між вихідними складовими, частинами інтеграції: науковим підґрунтям, галузями знань, технологіями тощо. Важливим також є і здійснення в подальшому аналізу програм і планів навчання. Ефективності формуванню знань, умінь, навичок здобувачів, їх всебічному розвитку сприяє встановлення широких тісних зв'язків як між розділами одного предмета, так і між різними дисциплінами [8].

У контексті освітнього процесу потрібно враховувати інтеграцію між змістом, темпами

викладу навчального матеріалу, методами та засобами навчання, організаційними формами й індивідуальними можливостями його засвоєння [8]. Варто розуміти, для чого потрібно інтегрувати відповідні дисципліни чи деякі знання з окремих дисциплін, визначати найбільш суттєві методологічні засади, за допомогою яких можна розв'язувати різні задачі.

Термін «інтеграція» походить від латинського *integratio* й означає «повний», «цілий». Інтеграція – це об'єднання чого-небудь у єдине ціле. Науковці, зокрема І. Козловська, інтеграцію трактують як єдиний процес взаємодії елементів, де водночас забезпечується системність кінцевого результату процесу та зберігаються індивідуальні властивості елементів інтеграції [6].

Визначаючи структуру інтегрованих знань, Т. Усатенко стверджує, що реалізація ідей інтеграції та гуманітаризації передбачає докорінну перебудову не лише педагогічного мислення, а й усієї системи освіти – вихід педагога за межі власного предмета, що дає змогу осмислювати фактичний матеріал із позиції філософії, здійснювати міжпредметні зв'язки, усвідомивши місце своєї дисципліни в загальній системі культури [1].

Оскільки інтеграція – це «процес взаємодії елементів», їх потрібно утворити. Тобто важливим фактором успішної інтеграції знань є передування їй диференціації. У контексті освітнього процесу це обумовлює вимогу щодо здатності педагога диференціювати – виділяти із цілого, змісту навчального предмета, необхідні елементи: теми, спільний матеріал тощо – для подальшої їх інтеграції з метою отримання нового, більш розширеного знання.

Диференціація – виокремлення елементів змісту системи, а інтеграція – систематизація цього змісту, утримання елементів у єдиному цілому. Водночас інтеграція передбачає диференціацію і навпаки. Таке поєднання, взаємне доповнення процесів інтеграції та диференціації у структуруванні знань і дає можливість визначити роль і значущість окремих елементів у їх взаємозв'язку.

Про встановлення зв'язків інтеграції й диференціації ідеться в одному із законів еду-

каційної інтегροлогії. Закон доповнюваності: інтегративні процеси викликають процеси диференціації та навпаки [7].

Сучасні науковці стверджують про діалектичний зв'язок інтеграції з диференціацією. Це виявляється у виокремленні й поєднанні в ціле диференційованих елементів системи на основі спільної мети; наявність системоутворювальних зв'язків між елементами. Зокрема, І. Козловська, зазначаючи механізм такого зв'язку, пояснює, що до збільшення різноманітності будь-якої системи призводить її перехід на вищий рівень, тобто зростає кількість елементів, що є диференціацією. Водночас ускладнюються зв'язки між цими елементами, а це є інтеграцією. Проте диференціація не виявляється на рівні цілісної системи, а існує на рівні елементів (або підсистем) та впливає на результат процесу інтеграції. «Диференціація передбачає виділення елементів змісту певної системи, а інтеграція – систематизацію цього змісту, утримання елементів в єдиному цілому» [5, с. 48–49].

Інтегрований підхід до конструювання змісту навчання в закладах освіти ґрунтується на відповідних принципах, одним з яких є принцип єдності інтеграції з диференціацією. Він обумовлюється тим, що інтеграція може існувати лише в поєднанні зі своєю протилежністю – диференціацією. При цьому процеси інтеграції забезпечують цілісність системи, а її розчленування й одночасне створення систем більш приватного порядку – диференціація. Їх подальша інтеграція може призвести вже до нової якості освітньої системи, переважно вищого рівня [3, с. 25].

Аналізуючи стадії розвитку інтеграції й диференціації, виділяють рівні їх взаємодії та взаємовпливу:

– емпіричний (описовий), тобто об'єднання або диференціювання фактичних відомостей із різних галузей;

– теоретичний, тобто синтез або поділ фундаментальних теорій і створення цілісної системи (або окремих цілісностей) теоретичних наукових уявлень про будь-який феномен;

– методологічний, тобто інтеграція або диференціація основних ідей різних методо-

логічних напрямів, відповідних явищу, що вивчається, і його розвитку [8].

Ці рівні відображають як найважливіші основи навчання – теорію, практику, методологію, так і єдність процесів інтеграції та диференціації. Синтез цих процесів зумовлює можливість із різноманітних факторів, які забезпечують результативність навчання, відібрати необхідні для формування концептуальної основи нового підходу до освітнього процесу.

Очевидною є потреба в поєднанні цих двох взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних процесів – інтеграції та диференціації як на різних етапах навчально-виховного процесу, так і на всіх ступенях освіти загалом. Диференціація є специфічним механізмом інтеграції: для створення міцної консolidованої цілісності кожен її майбутній елемент має досягти «стану зрілості». Інтеграція в навчанні не лише не заперечує проявів диференціації, а й загострює, посилює їх.

П. Сікорський зазначає, що дидактична інтеграція – комплекс взаємопов'язаних із диференціацією процесів, спрямованих на діалектико-методологічне розв'язання суперечностей між диференціацією та інтеграцією в освіті. Містить у собі погоджену інтеграцію прийомів, методів і форм навчальної роботи, споріднених професій, змістових компонентів (внутрішньопредметна і міждисциплінарна інтеграція, взаємозв'язок між циклами диференційованих та інтегрованих дисциплін навчального плану) [4].

Для здійснення процесу інтеграції не потрібно синтезувати всі окремі науки, а лише їхні найбільш загальні та найсуттє-

віші аспекти. «Тотальний рух науки від загального, нерозчленованого уявлення про об'єктивну дійсність до диференціації за допомогою окремих наук, а звідси до їх інтеграції має свій мотив у матеріальній єдності світу» [4].

Варто звернути увагу й на інші аспекти ефективного використання інтеграції та диференціації в процесі навчання. Вивчення лише диференційованих навчальних курсів призводить до формування розрізнених знань. У підсумку здобувачі не сприймають матеріал цілісно. Водночас, якщо всі навчальні предмети будуть інтегрованими, то це призведе до зниження загального рівня знань, до неможливості користуватися конкретними методами для розв'язання актуальних питань. Тобто негативні наслідки має і надмірне застосування інтеграції знань [4].

Таким чином, процеси диференціації та інтеграції навчання тісно взаємопов'язані. Жодним із них не можна нехтувати, вони мають узгоджуватися між собою, щоб не перейти від однієї крайності до іншої.

**Висновки.** Отже, значущою складовою успішної інтеграції знань здобувачів є диференціація. Педагог має усвідомлювати необхідність вміння диференціювати, тобто виокремлювати із цілого, змісту навчального предмета, відповідні елементи для подальшого їх об'єднання. Також потрібно розуміти та враховувати загальні аспекти цих взаємозумовлених, взаємопов'язаних процесів, позитивні й негативні наслідки їх застосування.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні практичних аспектів інтеграції знань здобувачів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко М., Водянка В. Методика проведення інтегрованих уроків: інтеграція знань з основ електротехніки та фізичної хімії. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної та технологічної освіти*. 2017. Вип. 11. Ч. 3. С. 57–60.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Жуков В. П. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів основної школи : дис. д-ра філософії: 011 Освітні, педагогічні науки. Харків, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2020. 366 с.
4. Іванченко С. А. Сутність та структура поняття «інтеграція». *Педагогічні науки*. Т. 1. Вип. 52. 2009. С. 288–296.
5. Козловська І. М., Собко Я. М. Принципи дидактики в контексті інтегративного навчання. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 4. С. 48–51.

6. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійної школи (дидактичні основи). Львів : Світ, 1999. 302 с.
7. Козловський Ю., Козловська І. Теоретичні основи та можливості практичного застосування едукативної інтегративності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія педагогічні науки*. 2014. № 41. С. 7–11.
8. Кулішов В. С. Теоретичні і методичні аспекти проведення інтегрованих занять у закладі професійної освіти на засадах компетентнісного підходу : *навч.-метод. посіб.* Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2021. 68 с.
9. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ : Ун-т менедж. освіти АПН України, 2008. 21 с.
10. Рудницька Неля. Використання диференційованого навчання на уроках математики в початковій школі. *Актуальні проблеми та перспективи дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі* : зб. наук.-метод. пр. Житомир : ФОП Левковець, 2019. С. 17–21.
11. Рудницька Н., Тарнавська Н. Дидактична суть інтеграції та способи її реалізації в процесі навчання математики в закладі дошкільної освіти та початковій школі. *Молодь і ринок*. 2018. № 7 (162). С. 46–51.
12. Собко Я. М. Теоретико-методичні основи впровадження інтегративних курсів у професійно-технічній освіті : *навч.-метод. посіб.* Львів : Норма, 2014. 131 с.

## THE NEED FOR DIFFERENTIATION AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE INTEGRATION OF STUDENTS' KNOWLEDGE

PAVELKO VIKTORIIA VIKTORIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Preschool and Primary Education  
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

**Introduction.** The author notes the need to use knowledge integration in the educational process as one of the directions of reforming modern primary education, as well as promoting the implementation of a competency-based, personality-oriented approach. Attention is focused on the importance of preparing future teachers for the effective implementation of knowledge integration of younger schoolchildren, in particular one of the components of readiness, namely the need to use differentiation.

**Purpose.** To justify the need to use differentiation as an important component of the integration of students' knowledge.

**Methods:** the analysis of scientific literature, method of system analysis, synthesis, comparative analysis.

**Results.** It is noted that, causing a rethinking of the issue of integration in education and the need for integration of knowledge, the competency-based approach does not deny their significance, but at the same time draws attention to the ability and skill to use them.

The general aspects of integration and differentiation, their interdependence, interdependence, the need to agree with each other are characterized, namely: invariant functions of pedagogical integration (methodological, technological, developmental), which determine the implementation of an integrative approach in education; stages of development of integration and differentiation (empirical, theoretical, methodological), which distinguish levels of interaction and mutual influence; the law of complementarity, as one of the laws of educational integrology, which establishes the connections between integration and differentiation.

A possible outcome is outlined in the context of both positive and negative consequences from the excessive use of not only differentiation, but also integration of knowledge.

**Originality.** It is substantiated that differentiation is a specific mechanism, a component of successful integration of knowledge. It, preceding integration, contributes to the creation of a strong consolidated integrity.

**Conclusions.** The need for a combination of two interrelated and complementary processes – integration and differentiation – is highlighted, both at different stages of the educational process and at all levels of education in general. The importance of the teacher's ability to differentiate, that is, to separate the necessary elements, topics, common material, etc. from the whole content of the educational subject, for their further unification, is emphasized.

**Key words:** differentiation, applicants, knowledge, integration, educational process.

## REFERENCES

1. Vashchenko, M., & Vodianka, V. (2017). Metodyka provedennia intehrovanykh urokiv: intehratsiia znan z osnov elektrotekhniki ta fizychnoi khimii [Methodology for conducting integrated lessons: integration of knowledge of the basics of electrical engineering and physical chemistry]. *Naukovi zapysky. Serii: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi ta tekhnologichnoi osvity*, 11 (3), 57–60.
2. Honcharenko, S.U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Pedagogical Dictionary]. Lybid.
3. Zhukov, V.P. (2020). Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva do intehrovanoho navchannia uchniv osnovnoi shkoly. [Formation of readiness of the future music teacher for integrated education of elementary school students]. *Doctor's thesis*. Kharkivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. H.S. Skovorody.
4. Ivanchenko, S.A. (2009). Sutnist ta struktura poniattia "intehratsiia" [The essence and structure of the concept of "integration"]. *Pedahohichni nauky*, 1 (52), 288–296.
5. Kozlovska, I.M., & Sobko, Ya.M. (1998). Pryntsypy dydaktyky v konteksti intehratyvnoho navchannia [Principles of didactics in the context of integrative learning]. *Pedahohika i psykholohiia*, 4, 48–51.
6. Kozlovska, I.M. (1999). Teoretyko-metodolohichni aspekty intehratsii znan uchniv profesiinoi shkoly (dydaktychni osnovy) [Theoretical and methodological aspects of integrating knowledge of vocational school students (didactic foundations)]. *Svit*.
7. Kozlovskiy, Yu., & Kozlovska, I. (2014). Teoretychni osnovy ta mozhlyvosti praktychnoho zastosuvannia edukatsiinoi intehrolohii [Theoretical foundations and possibilities of practical application of educational integrology]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii pedahohichni nauky*, 41, 7–11.
8. Kulishov, V.S. (2021). Teoretychni i metodychni aspekty provedennia intehrovanykh zaniat u zakladi profesiinoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [Theoretical and methodological aspects of conducting integrated classes in a professional education institution based on the competence approach]. *Nnavch.-metod. posib*. BINPO DZVO "UMO" NAPN Ukrainy.
9. Nahach, M.V. (2008). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv u shkolakh profesiinoho rozvytku v SShA [Preparing future teachers in professional development schools in the USA]. *Candidate's thesis*. Kyiv, Un-t menedzh. osvity APN Ukrainy.
10. Rudnytska, Nelia (2019). Vykorystannia dyferentsiiovanoho navchannia na urokakh matematyky v pochatkovii shkoli. Aktualni problemy ta perspektyvy doshkilnoi osvity v suchasnomu osvitnomu prostori [Using differentiated instruction in elementary school mathematics lessons]. FOP Levkovets.
11. Rudnytska, N., & Tarnavska, N. (2018). Dydaktychna sut intehratsii ta sposoby yii realizatsii v protsesi navchannia matematyky v zakladi doshkilnoi osvity ta pochatkovii shkoli [The didactic essence of integration and ways of its implementation in the process of teaching mathematics in preschool and primary schools. Youth and the market]. *Molod i rynok*, 7 (162), 46–51.
12. Sobko, Ya.M. (2014). Teoretyko-metodychni osnovy vprovadzhennia intehratyvnykh kursiv u profesii-no-tekhnichnii osviti [Theoretical and methodological foundations of implementing integrative courses in vocational education]. *Navch.-metod. posib*. Norma.

УДК 37.018.43:004.738.5

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.13>

## ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ DIGITAL-ЕТИКЕТУ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: ЕКСПЛІКАЦІЯ СТРАТЕГІЙ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ

ТАРАНЕНКО ГАЛИНА ГРИГОРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри суспільно-гуманітарних наук,  
Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного  
[taranenkoggg@ukr.net](mailto:taranenkoggg@ukr.net)  
[orcid.org/0000-0002-4334-3981](https://orcid.org/0000-0002-4334-3981)

*Прискорені темпи інформатизації та цифровізації, запровадження інформаційно-комунікаційних технологій, модернізація та інноваційний розвиток змінюють сучасний освітній простір. В означеному контексті етика та культура цифрового спілкування стають важливими складниками професійної комунікації, актуалізуючи питання широкої імплементації digital-етикету в освітній простір. Метою статті стало дослідження особливостей імплементації digital-етикету в освітній простір та аналіз стратегій його розвитку в умовах викликів. У дослідженні використано аналітичний метод, компаративний аналіз, методи дедукції, індукції та моделювання. За результатами проведеного дослідження обґрунтовано важливість імплементації в освітній простір digital-етикету, що є динамічним явищем, яке еволюціонує у відповідь на зміни в цифровому середовищі. Розглянуто основні теоретичні підходи до digital-етикету. Проаналізовано та систематизовано виклики, пов'язані з імплементацією digital-етикету в освітній простір, запропоновано шляхи їх подолання. Запропоновано стратегії ефективної інтеграції digital-етикету в освітній простір. Розроблено теоретичну модель імплементації digital-етикету в освітній простір. Доведено, що дотримання норм digital-етикету визначає якість комунікації, безпеку інформаційного простору та рівень довіри в суспільстві, сприяє формуванню позитивного іміджу індивіда й організації, уникненню конфліктів і репутаційних втрат. Розроблено модель імплементації digital-етикету в освітній простір, яка охоплює всі ключові аспекти процесу: від аналізу потреб до оцінки результатів. Модель побудована на основі комплексного підходу, принципу системності, орієнтована на результат і співпрацю. Імплементація цієї моделі розглядається як важливий крок до створення безпечного й ефективного цифрового освітнього простору, де кожен учасник почуватиметься комфортно та захищено. Її успішне впровадження визнається умовою створення безпечного й ефективного цифрового середовища для навчання та спілкування.*

**Ключові слова:** digital-етикет, вища освіта, цифрова етика, виклики, стратегії.

**Постановка проблеми.** Сучасний освітній простір кардинально змінюється під впливом прискорених темпів інформатизації та цифровізації, запровадження інформаційно-комунікаційних технологій, модернізації та інноваційного розвитку освіти [6]. Важливість цих процесів відображена в оновленому Плані дій щодо цифрової освіти (2021–2027 рр.), де цифровізація визнана стратегічною ціллю освітніх установ та агенцій країн Європейського Союзу та головним інструментом навчання, викладання й оцінювання освітніх досягнень у ХХІ ст. [9].

Формування етики та культури цифрового спілкування визнається науковою спільнотою одним із найбільш важливих складників розвитку професійного спілкування в умовах

цифровізації освітнього процесу [6]. А тому актуальність питання щодо широкої імплементації в освітній простір digital-етикету, що стає важливим аспектом спілкування та взаємодії, не викликає сумнівів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Навички, що є вкрай важливими у професійному спілкуванні в умовах цифровізації освітнього простору, стали предметом дослідження як вітчизняних учених (А. Бойко [8], С. Бибик [2] та ін.), так і закордонних (М. Коцыйгіт, Е. Дікер, Б. Кукукцівіл [11], А. Манеа [12], Б. Мотвані, Д. Сінгх, С. Кулкарні, Л. Шетт [13] та ін.). Різні аспекти дослідження цифрового етикету як одного з важливих складників особистісного і професійного зростання розглядаються в наукових розвідках Ж. Андрій-

ченко, Т. Близнюк, Т. Булгакової, Г. Жукової, А. Кіліс, І. Козубцова, Г. Косенюка, О. Майстренко, С. Мозгової, А. Узун, Ю. Ямполь та ін. [1; 3; 4; 6; 10]. Водночас проведений аналіз наукових розвідок щодо особливостей імплементації digital-етикету в освітній простір засвідчив відсутність ґрунтовних досліджень, присвячених особливостям його впровадження й аналізу стратегій розвитку в умовах викликів.

**Метою статті** є дослідження особливостей імплементації digital-етикету в освітній простір і визначення стратегій його розвитку в умовах викликів.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному світі для означення сукупності соціальних норм, правил і принципів, що регулюють поведінку індивідів у цифровому просторі, використовуються поняття «digital-етикет», «цифрова етика», «нетикет», «діджитал-етикет», «цифровий етикет». Цей концепт виникає як реакція на активну інтеграцію цифрових технологій у всі сфери суспільного життя, зокрема комунікацію, освіту, бізнес і дозвілля. Так, наприклад, С. Бирик під терміном «нетикет» розуміє особливі правила поведінки в інтернеті, що виникли внаслідок розширення сфер спілкування шляхом розвитку віртуальної комунікації [2]. Інші вчені під цифровим етикетом розуміють «новий тип етикету, що визначає правила культури спілкування щодо реальності нової інформації», виокремлюючи вісім принципів, що лежать у його основі, зокрема: демонстрацію позитивного ставлення, дотримання субординації, симетрії, особистих кордонів, зручності, економії ресурсів, традиційності і принципів конвенційності й безпеки [1]. С. Мозгова під діджитал-етикетом або цифровим етикетом розуміє «набір правил і норм поведінки в цифровому середовищі, прийнятний для суспільства» [4]. Поряд із діджитал-етикетом електронної пошти, позиціонуванням у соціальних мережах, використанням месенджерів та етикету телефонних дзвінків, у діджитал-етикеті, що стосується освітнього простору дослідника, виділяє також цифровий етикет освітніх платформ [4]. Розглядаючи напрями формування культури цифрового етикету здо-

бувачів педагогічних закладів вищої освіти, І. Козубцов окреслює такі ключові напрями формування культури цифрового етикету, як культура й етикет листування в месенджерах, соціальних мережах, телефонного спілкування, індивідуальної та аудиторної дистанційної комунікації за допомогою сервісів відеоконференції, а також культура використання цифрових носіїв інформації, ведення інтернет-сторінки (блогу), дотримання індивідуальної (колективної під час занять зі здобувачами освіти) кібергігієни (кібербезпеки) викладача тощо [3].

Для повнішого розуміння особливостей та змісту поняття «digital-етикет» доцільно, на нашу думку, проаналізувати його як міждисциплінарну галузь, що спирається на широкий спектр теоретичних підходів, які ґрунтуються на етиці, соціології, комунікаційних науках та інформаційних технологіях. Тут можна виокремити щонайменше декілька теорій, що закладають ключові компоненти змісту процесу імплементації digital-етикету в освітній простір.

Деонтологічна теорія, джерела якої закладені працями І. Канта, наголошує на важливості дотримання моральних обов'язків і правил незалежно від наслідків. У контексті digital-етикету це означає, що користувачі повинні дотримуватися певних етичних принципів, як-от повага до інших, чесність та відповідальність, незалежно від ситуації.

Утилітарна теорія, джерела якої закладені Дж. Бентамом та Дж. Міллем [5], наголошує на важливості максимізації загального блага. У контексті digital-етикету це означає, що користувачі повинні діяти таким чином, щоб забезпечити найбільше благо для найбільшої кількості людей.

Теорія соціального контракту, яка спирається на ідеї Ж.-Ж. Руссо [5], стверджує, що моральні правила виникають із домовленостей між членами суспільства. У контексті digital-етикету це означає, що користувачі повинні дотримуватися неявних або явних домовленостей щодо поведінки в цифровому просторі.

Теорія віртуальної спільноти, джерела якої віднаходимо в працях Г. Рейнгольда

[14], досліджує формування соціальних груп і норм у віртуальному просторі. У контексті digital-етикету це означає, що кожна віртуальна спільнота має свої власні норми та правила поведінки, яких користувачі повинні дотримуватися.

Теорія інформаційної етики, що розвивається в межах інформаційної науки, досліджує етичні питання, пов'язані з обробкою, зберіганням і поширенням інформації в цифровому середовищі. У контексті digital-етикету це означає, що користувачі повинні дотримуватися принципів конфіденційності, авторських прав та інформаційної безпеки.

Теорія комунікативної етики, що походить із комунікаційних наук і базується на концепції комунікації. К. Ясперс [7], досліджує етичні аспекти спілкування в цифровому середовищі. У контексті digital-етикету це означає, що користувачі повинні дотримуватися принципів ввічливості, поваги та коректності в онлайн-комунікації.

Здійснений аналіз і систематизація основних теоретичних підходів до розуміння digital-етикету надає основу для глибшого його розуміння й аналізу, а також розробки практичних рекомендацій щодо етичної поведінки в цифровому просторі, зокрема моделювання процесу його імплементації в освітній простір.

При цьому важливим є також врахування ключових аспектів digital-етикету, до яких варто віднести, на нашу думку, комунікацію, інформаційну безпеку, академічну доброчесність і соціальну відповідальність.

Комунікація відповідно до правил спілкування електронною поштою, у месенджерах, соціальних мережах та на онлайн-платформах наголошує на повазі до співрозмовників, чіткості та лаконічності висловлювань, а також на уникненні агресивних або образливих повідомлень.

Інформаційна безпека охоплює питання захисту персональних даних, конфіденційності й авторських прав і наголошує на відповідальному ставленні до поширення інформації та дотриманні правил кібербезпеки.

Академічна доброчесність стосується питань плагіату, фальсифікації даних та

інших порушень академічної етики в цифровому середовищі та підкреслює важливість коректного цитування джерел і дотримання принципів наукової етики.

Соціальна відповідальність передбачає правила поведінки в соціальних мережах, спрямовані на запобігання кібербулінгу, поширенню фейкових новин та інших форм деструктивної поведінки й акцентує увагу на формуванні позитивного онлайн-середовища та підтримці етичних цінностей.

Зазначимо, що в умовах динамічного розвитку цифрового середовища та його інтеграції в усі сфери суспільного життя виникає нагальна потреба у розробці та імплементації спеціальних норм і правил digital-етикету. Цей процес потребує системного підходу та врахування специфіки цифрового простору.

Системне та комплексне впровадження має базуватися, на нашу думку, на ґрунтовному аналізі цифрового середовища, розробці нормативно-правової бази, проведенні інформаційно-просвітницької роботи, впровадженні відповідних освітніх програм, моніторингу та контролю.

Проведення комплексного аналізу цифрового середовища має на меті виявлення актуальних проблем і викликів у сфері digital-етикету та вивчення міжнародного досвіду та кращих практик у галузі цифрової етики.

Розробка та затвердження нормативно-правових актів має на меті врегулювати поведінку в цифровому просторі, зокрема внесення норм digital-етикету до кодексів етики та корпоративних стандартів.

Проведення інформаційно-просвітницьких кампаній має на меті підвищення обізнаності щодо правил digital-етикету й організацію навчальних курсів, лекторіїв, семінарів і тренінгів із цифрової етики.

Важливим кроком є інтеграція питань digital-етикету до освітніх програм на всіх рівнях освіти та розробка навчальних матеріалів і методичних рекомендацій із цифрової етики.

Не менш важливим у процесі імплементації digital-етикету є створення механізмів моніторингу та контролю за дотриманням норм, упровадження системи санкцій за порушення правил цифрової етики.

При цьому успіх імплементації залежить, на нашу думку, від дотримання принципів комплексності, системності, адаптивності та інклюзивності. Дотримання принципу комплексності дає змогу врахувати всі аспекти цифрового середовища й реалізувати міждисциплінарний підхід. Принцип системності уможливорює розробку та впровадження норм digital-етикету на всіх рівнях суспільства. Адаптивність базується на гнучкості та здатності пристосуватися до динамічних змін у цифровому середовищі. Інклюзивність передбачає залучення всіх зацікавлених сторін до процесу розробки та впровадження норм digital-етикету.

Варто підкреслити, що імплементація digital-етикету в освітній процес нашої країни є на низку викликів, зокрема відсутність єдиних стандартів і норм, проблеми конфіденційності та безпеки даних, кібербулінг та онлайн-переслідування, плагіат і порушення авторських прав, відволікання та зниження концентрації уваги, розмиття особистого та професійного простору, проблеми цифрової нерівності тощо.

У зв'язку із цим стратегії імплементації digital-етикету в освітній простір в умовах викликів сьогодення мають базуватися на ґрунтовній розробці та впровадженні навчальних програм з digital-етикету, зокрема інтеграції тем digital-етикету в наявні курси та створенні окремих курсів із цифрової етики.

Важливим кроком в означеному процесі є також підвищення обізнаності та навчання через проведення семінарів і тренінгів для студентів та викладачів та використання онлайн-ресурсів і платформ для навчання.

Якість впровадження digital-етикету в освітній простір залежить також від створення й інтеграції політик і правил завдяки розробці чітких правил щодо використання цифрових технологій в університеті та встановленню механізмів для вирішення конфліктів і порушень.

Ще однією стратегією має стати формування культури цифрової відповідальності через систему заохочення здобувачів освіти до відповідального використання цифрових технологій і створення позитивного онлайн-

середовища. При цьому важливо не применшувати роль освітян як прикладів для наслідування, які мають активно демонструвати високі стандарти цифрового етикету й упроваджувати digital-етикету у власну практику.

Таким чином, спираючись на проведену аналітичну роботу та систематизацію, можемо сформулювати теоретичну модель імплементації digital-етикету в освітній простір (табл. 1).

Запропонована модель є комплексною та системною, охоплює всі ключові аспекти процесу: від аналізу потреб до оцінки результатів. Вона побудована на основі комплексного підходу, адже враховує всі ключові аспекти імплементації digital-етикету, зокрема навчальну програму, правила, роль освітян, участь здобувачів, технічну підтримку та співпрацю з фахівцями. У її основі лежить принцип системності, що передбачає чітку послідовність дій, від аналізу потреб до оцінки результатів, що забезпечує ефективність процесу. Модель орієнтована на результат, зокрема підвищення рівня обізнаності, зниження кількості порушень і формування культури відповідальності. Вона є гнучкою та може бути адаптована до конкретних потреб та умов кожного навчального закладу. Ще однією її особливістю є акцент на співпраці всіх учасників освітнього процесу.

Імплементація цієї моделі є важливим кроком до створення безпечного й ефективного цифрового освітнього простору, де кожен учасник почуватиметься комфортно та захищено. Її успішне впровадження сприятиме створенню безпечного й ефективного цифрового середовища для навчання та спілкування.

**Висновки.** Отже, проведений аналіз особливостей імплементації digital-етикету в освітній простір і визначення стратегій його розвитку в умовах викликів уможливили створення моделі імплементації digital-етикету в освітній простір. Ключовими аспектами її потенційної ефективності є цілісність підходу, що охоплює всі ключові компоненти освітнього процесу; системне формування цифрової культури, де кожен учасник усвідомлює свою роль і відповідальність; проактивність з акцентом на аналізі потреб на початковому етапі, що дає змогу

Таблиця 1

**Теоретична модель імплементації digital-етикету в освітній простір**

| Компонент моделі         | Опис                                                            | Заходи                                                                                                                                                                                        | Очікувані результати                                                                                                                                                                 |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Навчальна програма       | Внесення тем digital-етикету в навчальні плани                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Розробка навчальних матеріалів (відео, презентації, посібники тощо)</li> <li>Використання інтерактивних методів навчання</li> </ul>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Підвищення рівня обізнаності здобувачів із питань digital-етикету</li> <li>Формування навичок відповідальної поведінки</li> </ul>             |
| Правила та норми         | Створення чітких правил поведінки в цифровому просторі          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Розробка та поширення правил серед учасників освітнього процесу</li> <li>Охоплення аспектів: повага, захист даних, авторське право, безпека</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Зменшення випадків порушення digital-етикету</li> <li>Створення безпечного цифрового середовища</li> </ul>                                    |
| Роль освітян             | Освітняни як рольові моделі                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Інтеграція правил у практику</li> <li>Надання зворотного зв'язку здобувачам</li> <li>Підвищення кваліфікації</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Освітняни – активні учасники формування digital-культури</li> <li>Здобувачі переймають відповідальну поведінку</li> </ul>                     |
| Участь здобувачів освіти | Залучення здобувачів до процесу                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Розробка правил разом зі здобувачами</li> <li>Створення об'єднань здобувачів</li> <li>Просвітницькі заходи</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Здобувачі відчувають відповідальність за digital-середовище</li> <li>Активна участь у формуванні правил</li> </ul>                            |
| Технічна підтримка       | Забезпечення безпечних інструментів                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Доступ до безпечних інструментів</li> <li>Фільтрація шкідливого контенту</li> <li>Моніторинг</li> </ul>                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Захист здобувачів від негативного впливу</li> <li>Безпечне цифрове середовище</li> </ul>                                                      |
| Співпраця з фахівцями    | Інформування та залучення фахівців із різних дотичних сфер      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Проведення лекторіїв, семінарів і тренінгів</li> <li>Залучення до спільних проєктів</li> </ul>                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Фахівці – активні учасники формування digital-культури</li> <li>Спільні зусилля у вихованні відповідальної та свідомої особистості</li> </ul> |
| Аналіз потреб            | Оцінка поточного стану                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Оцінка рівня обізнаності</li> <li>Виявлення проблемних зон</li> </ul>                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Визначення напрямів роботи</li> </ul>                                                                                                         |
| Розробка стратегії       | Формулювання цілей та завдань                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Формулювання цілей</li> <li>Визначення ключових заходів</li> <li>Складання плану дій</li> </ul>                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Чітке розуміння напрямку роботи</li> </ul>                                                                                                    |
| Впровадження             | Реалізація стратегії                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Запуск навчальних програм</li> <li>Поширення правил</li> <li>Організація заходів</li> </ul>                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Реалізація запланованих заходів</li> </ul>                                                                                                    |
| Оцінка та корекція       | Аналіз результатів та внесення змін                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Аналіз результатів</li> <li>Внесення змін і доповнень</li> </ul>                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Постійне покращення моделі</li> </ul>                                                                                                         |
| Очікувані результати     | Безпечне цифрове середовище та розвиток навичок digital-етикету | <ul style="list-style-type: none"> <li>Зниження кібербулінгу</li> <li>Формування культури відповідальності</li> </ul>                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Безпечне й ефективне цифрове середовище</li> </ul>                                                                                            |

виявити потенційні проблеми та запобігти їх виникненню; адаптивність і безперервність. Потенційними викликами в процесі імплементації digital-етикету в освітній простір та шляхами їх подолання можуть стати ресурсне забезпечення, підготовка кадрів, мотивація здобувачів освіти, ефективна система моніторингу й оцінки результатів впровадження моделі. Представлена модель має високий потенціал для ефективного впрова-

дження digital-етикету в освітній простір, а її успішна реалізація потребує комплексного підходу, активної участі всіх сторін і постійного вдосконалення.

Векторами подальших досліджень можуть стати проведення наукових розвідок із питань digital-етикету в різних освітніх контекстах і вивчення можливостей співпраці між університетами та ІТ-компаніями для розробки ефективних стратегій.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійченко Ж., Близнюк Т., Майстренко О. Digital етикет та комунікації: тенденції та вимоги сьогодення. *Економіка та суспільство*. 2021. № 34. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-34-24> (дата звернення: 10.03.2025).
2. Бирик С. Нетикет, або мережевий етикет. *Культура слова*. 2015. № 82. С. 125–128. URL: [http://jnas.nbuv.gov.ua/j-pdf/Kuls\\_2015\\_82\\_28.pdf](http://jnas.nbuv.gov.ua/j-pdf/Kuls_2015_82_28.pdf) (дата звернення: 17.03.2025).
3. Козубцов І. Напрями формування культури цифрового етикету здобувачів педагогічних закладів вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2023. № 24 (2). С. 89–99. URL: [https://doi.org/10.35387/od.2\(24\).2023.89-99](https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.89-99) (дата звернення: 10.03.2025).
4. Мозгова С. В. Діджитал-етикет освітнього простору в концепції навчання впродовж життя. *Modern research in world science : зб. мат. X Міжнародної науково-практичної конференції*. 25–27 грудня 2022 р. Львів. С. 628–632. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2022/12/MODERN-RESEARCH-IN-WORLD-SCIENCE-25-27.12.22.pdf> (дата звернення: 10.03.2025).
5. Політична енциклопедія. Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. Київ : Парламентське видавництво, 2011. 808 с. (дата звернення: 27.03.2025).
6. Ямполь Ю. В., Косенюк Г. В., Жукова Г. В., Булакова Т. М. Розвиток комунікаційного простору закладу освіти: світовий досвід розвитку професійного спілкування в умовах цифровізації освітнього процесу. *Академічні візії*. 2023. № 18. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/293> (дата звернення: 10.03.2025).
7. Ясперс К. Комунікація як джерело діалогу. Першоджерела комунікативної філософії / пер. з англ. Л. А. Ситниченко. Київ : Либідь, 1996. С. 132–148 (дата звернення: 27.03.2025).
8. Boiko A. Innovative Development of Non-Formal Education in Ukraine: Definition of Soft Skills. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*. 2021. Vol. 25, No. 1. P. 22–33. DOI: <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-22-33> (accessed: 17.03.2025).
9. Digital education action plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age: Plan of European Commission. URL: [https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deapcommunication-sept2020\\_en.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deapcommunication-sept2020_en.pdf) (accessed: 24.03.2025).
10. Kilis S., Uzun A.M. Teaching information and communication technology ethics with case-based instruction: effectiveness and preservice teachers' perspectives. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*. 2018. Vol. 6, No. 4. P. 32–47. URL: <https://mojes.um.edu.my/index.php/MOJES/article/view/13849/8644> (accessed: 19.03.2025).
11. Koçyigit M., Diker E., Küçükcivil B. Digitalization in Communication Education During the Covid-19 Pandemic Period. *Covid Communication* / ed. by E. Diker. Klaipeda: SRA Academic Publishing, 2022. P. 55–78. URL: [https://www.researchgate.net/publication/366684595\\_Digitalization\\_in\\_Communication\\_Education\\_During\\_The\\_COVID-19\\_Pandemic\\_Period](https://www.researchgate.net/publication/366684595_Digitalization_in_Communication_Education_During_The_COVID-19_Pandemic_Period) (accessed: 10.03.2025).
12. Manea A.D. Educational Communication under the Influence of Digital Changes. *Educatia 21 Journal*. 2020. No. 18. Art. 16. DOI: <https://doi.org/10.24193/ed21.2020.18.16> (accessed: 22.03.2025).
13. Need For Adoption Of Digital Communication Skills In The Teaching-Learning Process Post Covid Crisis. Motwani B., Singh D., Kulkarni S., Shett L. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*. 2021. Vol. 12, No. 6. P. 4947–4955. <https://www.tojq.net/index.php/journal/article/view/2211/1325>. (accessed: 10.03.2025).
14. Rheingold H. *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. The MIT Press. 2000. 650 p. (accessed: 27.03.2025).

## IMPLEMENTATION OF THE DIGITAL ETIQUETTE INTO THE EDUCATIONAL SPACE: EXPLICATION OF DEVELOPMENT STRATEGIES IN THE FACE OF CHALLENGES

**TARANENKO HALYNA HRYHORIVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Social Sciences and Humanities,  
*Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University*

**Introduction.** *The rapid pace of informatisation and digitalisation, the introduction of information and communication technologies, modernisation and innovative development are changing the modern educational space. In this context, the ethics and culture of digital communication are becoming important components of professional communication, raising the issue of widespread implementation of digital etiquette into the educational space.*

**Purpose.** The purpose of the article is to study the peculiarities of the implementation of digital etiquette into the educational space and to analyse strategies for its development in the face of challenges.

**Methods.** The analytical method, comparative analysis, methods of deduction, induction and modelling were applied in the research.

**Results.** The importance of implementing digital etiquette into the educational space is substantiated, a theoretical model of its implementation into the educational space is developed and its components are analysed.

**Originality.** The challenges associated with the implementation of digital etiquette into the educational space are analysed and systematised, and ways to address them are suggested. Strategies for effective integration of digital etiquette into the educational space are proposed. A theoretical model of digital etiquette implementation into the educational space is developed.

**Conclusions.** It is proved that compliance with the norms of digital etiquette determines the quality of communication, the security of the informational space and the trust level in the society, contributes to the formation of a positive image of an individual and an organisation, and prevents conflicts and reputational losses.

A model for implementing digital etiquette into the educational space has been developed, with all the key aspects of the process covered: from needs analysis to evaluation of results. It is based on an integrated approach, as it takes into account all key aspects of digital etiquette implementation, including the curriculum, rules, the role of educators, student participation, technical support and cooperation with specialists. It is based on the systematic principle, which provides for a clear sequence of actions, from needs analysis to results assessment, ensuring the effectiveness of the process. The model is result-oriented, specifically, raising awareness, reducing the number of violations and building a culture of responsibility. It is flexible and can be adapted to the specific needs and conditions of each educational institution. Another feature is the emphasis on the cooperation of all stakeholders involved in the educational process.

The implementation of this model is seen as an important step towards creating a safe and effective digital educational space where every individual feels comfortable and protected. Its successful implementation is recognised as a prerequisite for creating a safe and effective digital environment for learning and communication.

**Key words:** digital etiquette, higher education, digital ethics, challenges, strategies.

## REFERENCES

1. Andriychenko, Zh., Blyznjuk, T., Majstrenko, O. (2021). Digital etyket ta komunikaciji: tendenciji ta vymoghy sjoghodennja [Digital etiquette and communication: Trends and demands of the present]. *Ekonomika ta suspilystvo*. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-34-24>
2. Bybyk, S. (2015) Netyket, abo merezhovyj etyket [Netiquette, or network etiquette]. *Kuljtura slova*, 82, 125–128. URL: [http://jnas.nbuv.gov.ua/j-pdf/Kuls\\_2015\\_82\\_28.pdf](http://jnas.nbuv.gov.ua/j-pdf/Kuls_2015_82_28.pdf)
3. Kozubcov, I. (2023). Naprjamy formuvannja kuljturny cyfrovogho etyketu zdobuvachiv pedagogichnykh zakladiv vyshhoji osvity [Directions for the formation of a culture of digital etiquette of digital students of pedagogical institutions of higher education]. *Osvita doroslykh: teorija, dosvid, perspektyvy*, 24 (2), 89–99. URL: [https://doi.org/10.35387/od.2\(24\).2023.89-99](https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.89-99)
4. Mozghova, S.V. (2023). Didzhytal-etyket osvithnjogho prostoru v koncepciji navchannja vprodovzh zhyttja [Digital etiquette of educational space in the concept of lifelong learning]. Modern research in world science: zb. mat. Kh Mizhnarodnoji naukovy-praktychnoji konferenciji. 25–27 ghrudnja 2022 r. Lviv. P. 628–632. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2022/12/MODERN-RESEARCH-IN-WORLD-SCIENCE-25-27.12.22.pdf>
5. Politychna encyklopedija (2011). [Political Encyclopedia]. Redkol.: Ju. Levenecj (gholova), Ju. Shapoval (zast. gholovy) ta in. Parlamentsjke vydavnytvo, 808 p.
6. Jampolj, Ju.V., Kosenjuk, Gh.V., Zhukova, Gh.V., & Bulghakova, T.M. (2023). Rozvytok komunikacijnogho prostoru zakladu osvity: svitovyj dosvid rozvytku profesijnogho spilkuvannja v umovakh cyfrovizaciji osvithnjogho procesu [Development of communication environment of educational institution: world experience of development of professional communication under conditions of digitalization of educational process]. *Akademichni viziji*, 18. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/293>
7. Jaspers, K. (1996). Komunikacija jak dzherelo dialoghu. Pershodzherela komunikativnoji filosofiji [Communication as a source of dialogue. Primary sources of communicative philosophy]. Per. z anghl. L.A. Sytnychenko. Lybidj. P. 132–148.
8. Boiko, A. (2021). Innovative Development of Non-Formal Education in Ukraine: Definition of Soft Skills. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*, 25 (1), 22–33. DOI: <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-22-33>
9. Digital education action plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age: Plan of European Commission. URL: [https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deapcommunication-sept2020\\_en.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deapcommunication-sept2020_en.pdf)

10. Kilis, S., Uzun, A.M. (2018). Teaching information and communication technology ethics with case-based instruction: effectiveness and preservice teachers' perspectives. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6 (4), 32–47. URL: <https://mojes.um.edu.my/index.php/MOJES/article/view/13849/8644>
11. Koçyiğit, M., Diker, E., Küçükçivil, B. (2022). Digitalization in Communication Education During the Covid-19 Pandemic Period. *Covid Communication*. Ed. by E. Diker. Klaipeda: SRA Academic Publishing. P. 55–78. URL: [https://www.researchgate.net/publication/366684595\\_Digitalization\\_in\\_Communication\\_Education\\_During\\_The\\_COVID-19\\_Pandemic\\_Period](https://www.researchgate.net/publication/366684595_Digitalization_in_Communication_Education_During_The_COVID-19_Pandemic_Period)
12. Manea, A.D. (2020). Educational Communication under the Influence of Digital Changes. *Educatia 21 Journal*. No. 18. Art. 16. DOI: <https://doi.org/10.24193/ed21.2020.18.16>
13. Motwani B., Singh D., Kulkarni S., Shett L. (2021). Need For Adoption Of Digital Communication Skills In The Teaching-Learning Process Post Covid Crisis. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 12 (6), 4947–4955. <https://www.tojq.net/index.php/journal/article/view/2211/1325>
14. Rheingold, H. (2000). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. The MIT Press. 650 p.

УДК 378.018.8:81]:001.895-021.142.3(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.14>

## ПОТЕНЦІАЛ ОКРЕМИХ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ФАХОВОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

**ТОРЧИНСЬКА НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА**

кандидат філологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри слов'янської філології  
Хмельницький національний університет  
[torchynskan@khmnu.edu.ua](mailto:torchynskan@khmnu.edu.ua)  
[orcid.org/0000-0001-6182-0027](https://orcid.org/0000-0001-6182-0027)

**ТОРЧИНСЬКИЙ МИХАЙЛО МИКОЛАЙОВИЧ**

доктор філологічних наук, професор,  
професор кафедри української філології  
Хмельницький національний університет  
[torchynskyim@khmnu.edu.ua](mailto:torchynskyim@khmnu.edu.ua)  
[orcid.org/0000-0001-5268-0237](https://orcid.org/0000-0001-5268-0237)

*У статті наголошено на гостроті проблеми модернізації вищої школи педагогічного спрямування, визначено лінгводидактику як галузь посиленого пошуку найдоцільніших інноваційних технологій, здійснено аналіз ефективності їх застосування під час лінгвістичної підготовки.*

*Філологічна освіта потребує особливої уваги в аспекті добору, доцільності й ефективності інноваційних технологій, усунення чи зменшення відірваності сучасних запитів і освітніх потреб від старих способів, методів, методик, технік і технологій продукування та засвоєння знань. Використання педагогічних інноваційних технологій під час підготовки філологів стали об'єктом наукового інтересу низки лінгводидактів.*

*Мета статті – з'ясувати специфіку застосування інноваційних технологій, зокрема технології проблемного навчання, під час підготовки сучасного вчителя-філолога в процесі викладання дисциплін лінгвістичного циклу.*

*До інноваційних педагогічних належать технології інформаційно-комунікативна, кредитно-модульного, проблемного, проєктного, ігрового, контекстного навчання тощо. Особливу увагу зосереджено на технології проблемного навчання, яке більш доцільно застосовувати під час вивчення теоретичних аспектів тієї чи іншої дисципліни, оскільки здобувачі освіти можуть висловлювати власне бачення, підтверджуючи думки певними фактами. У статті зосереджено увагу на можливостях використовувати технології проблемного навчання під час вивчення сучасної української літературної мови в закладах вищої освіти. Крім того, звертається увага на нові виклики в системі вищої освіти, пов'язані з появою штучного інтелекту, що спонукає сучасного педагога до зміни формулювання і змісту завдань, які він ставить перед здобувачами освіти.*

**Ключові слова:** інновація, інноваційні педагогічні технології, проблемне навчання, сучасна українська літературна мова.

**Постановка проблеми.** Сьогоднішній світ, його динамічний розвиток, активне впровадження цифрових технологій у всі сфери діяльності людства (виробництво, медицину, науку, культуру, мистецтво тощо) потребує наявності на ринку праці висококваліфікованих кадрів. Зміни світобачення, орієнтація на конкурентоздатних фахівців, зміщення акцентів на пріоритетність окремих компетентностей і компетенцій – усе це призводить до чіткого усвідомлення необхідності адекват-

ного реагування насамперед освітньої галузі, спонукає до нових пошуків технік, технологій, алгоритмів і механізмів підготовки таких інноваційно орієнтованих фахівців, які мають задовольняти оновлені потреби й запити сучасного людства.

У фокусі змін в освіті початку ХХІ ст. особливо важливим видається необхідність модернізації вищої освіти. Пріоритетним орієнтиром діяльності вищої школи стає розвиток як фундаментальних теоретичних

досліджень, так і зорієнтованих на практичне застосування інноваційних прикладних студій, що є необхідним у процесі підготовки конкурентоспроможних фахівців. Думка щодо існування відриву між фундаментальною та прикладною педагогічною інновацією не є новою.

Філологічна вища освіта потребує особливої уваги в аспекті добору, доцільності й ефективності інноваційних технологій, оскільки саме лінгвісти та літератори мають бути чи не найбільш ерудованими носіями національної ідентифікації, з високими гуманними ідеалами й орієнтирами для інших членів спільноти в самоосвіті та самовдосконаленні.

Вищезазначене переконує в актуальності вивчення ефективності використання інноваційних технологій, усунення чи зменшення відірваності сучасних запитів та освітніх потреб від старих способів, методів, методик, технік і технологій представлення й засвоєння знань.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Використання педагогічних інноваційних технологій під час підготовки філологів стали об'єктом наукового зацікавлення таких лінгводидактів, як Т. Близнюк, М. Братко, О. Дияк, В. Желанова, І. Леонтьєва, Н. Подлевська, О. Пометун, О. Ранюк та ін.

Однією з найновіших праць, присвячених питанню інноваційності, є колективна монографія «Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики» (за заг. ред. Л. Хоружої), у якій автори проаналізували теоретичні засади інноваційного розвитку вищої освіти, обґрунтували концептуальну модель реалізації цього процесу, поділилися власними напрацюваннями й запропонували певні діагностичні методики оцінки інноваційного розвитку педагога [3], зауваживши при цьому, що «для ефективного застосування інноваційних практик викладачу важливо бути поінформованим про інноваційні педагогічні технології, грамотним у володінні їх змістом та методикою, володіти культурою використання інновацій в освітньому процесі, опанувати особистісну позицію щодо необхідності використання інноваційних педагогічних технологій» [3, с. 6].

**Мета** дослідження – з'ясувати специфіку застосування інноваційних технологій, зокрема технології проблемного навчання, під час підготовки сучасного вчителя-філолога в процесі викладання дисциплін лінгвістичного циклу.

**Виклад основного матеріалу.** Станом на сьогодні питання інновацій і новітніх технологій торкається всіх суспільних сфер: економіки, виробництва, медицини, науки, культури. Проте, на нашу думку, чи не найбільше використання різних інноваційних технологій потребує саме освіта, адже для підготовки висококваліфікованих кадрів у всіх галузях знань на перший план виходить необхідність адаптувати до сучасних потреб і запитів насамперед освітян, які формуватимуть ті компетенції і компетентності, що стануть запорукою прогресу, його рушійною силою та імпульсом.

Незважаючи на досить довготривалий пошук найефективніших шляхів таких технологій, донині точаться суперечки навколо навіть не самого тлумачення, розуміння та класифікації інноваційних педагогічних технологій, а суті поняття «інновація». Зрозуміло, щоб досягти певних показників у сучасній освітній галузі, потрібно поширювати нові ідеї, реалізовувати нові форми, методи, технології.

Укладачі «Енциклопедії освіти» визначають інновацію як «...необхідність відповісти викликові глобалізаційних трансформацій, екологічних проблем, полікультурних тенденцій у світі» [2, с. 339].

Поняття «інновація» комплексне й багатогранне. З одного боку, її можна розглядати як процес уведення до діяльності новітніх ідей; з іншого – це заміна існуючого, застарілого чи неефективного способу ведення певної діяльності на новітній, такий, що відповідає сучасним вимогам і запитам, результатом чого стає оновлення певної системи; третій вектор трактування інновації зводиться до того, що це вже сам результат нововведень, удосконалень, покращень, тобто принципово інший наслідок певної діяльності завдяки веденню її новими методами чи способами. На нашу думку, такі три погляди варто об'єднати

та вважати інновацією і способи ведення діяльності, і сам процес її втілення, і результат. Отже, у сучасних умовах пріоритетною в освіті стає модернізація усіх її складників, що дає змогу формувати кваліфікованого фахівця, який міг би реалізувати свій потенціал.

У цьому контексті нам імпонує визначення, запропоноване авторами вищезгаданої монографії: «Інновація освіти – цілеспрямований процес змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог, а сама освіта перетворюється на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, у якому студенти отримують навички і вміння самостійно оволодівати знаннями протягом життя та застосовувати це знання в практичній діяльності» [3, с. 229].

Для якісного вдосконалення педагогічної системи потрібні інноваційні ідеї, процеси, засоби, які дають позитивний результат лише у взаємодії «викладач – здобувач освіти». Коли бачиш результат, віддачу, тоді бажання працювати, творити, вчити далі лише росте.

Одним із першочергових завдань сучасної вищої освіти в Україні, як і у світовій педагогіці, постає необхідність пошуку нових педагогічних технологій, які базуються на відмові від застарілої системи методів, методик, способів і навіть засобів навчання та спрямовуються на пріоритетний розвиток особистісних якостей, що спираються на теорії загальнолюдських цінностей, ідеї гуманізації та моделі відносин «суб'єкт – суб'єкт».

Серед традиційно виокремлених інноваційних педагогічних технологій у вищій школі, як-от «інформаційно-комунікативна технологія, кредитно-модульного, проблемного, контекстного, проєктного, ігрового, тренінгового навчання» [4, с. 171], нам видається однією з найефективніших, що неминує має дати позитивний результат, технологія проблемного навчання.

«Проблемне навчання – це така організація процесу навчання, сутність якої полягає в утворенні в навчальному процесі проблемних ситуацій, вирішенні та вирішенні студентами проблем» [5], «це метод навчання, в якому

реальні складні проблеми використовуються як освітній інструмент» [1].

Побудова технології проблемного навчання передбачає необхідність створення імпульсу очевидної діалектичної суперечності між тим, що здобувач освіти знає і вміє, та тим, чого він не знає і не вміє для розв'язання поставленого перед ним певного завдання; а отже, запровадження такої технології повинне сприяти зникненню розбіжності між уже наявними компетенціями і тими, які ще тільки мають бути сформованими для відповідності запитів сьогодення й сучасних потреб освіти.

Як свідчить досвід, технологію проблемного навчання краще й легше застосовувати під час вивчення теоретичних аспектів тієї чи іншої дисципліни, оскільки здобувачі освіти можуть висловлювати власне бачення, підтверджуючи думки певними фактами. Проте, на нашу думку, така технологія є досить вдалим вибором і для вивчення курсу сучасної української літературної мови в закладах вищої освіти.

Так, завдання проблемного характеру можна і варто застосовувати під час вивчення будь-якого розділу ОК «Сучасна українська літературна мова». Саме правильно сформульована й окреслена проблема стимулюватиме студентів шукати глибше розуміння теорії, завдання повинні бути такі, щоб для їхнього виконання здобувачі могли звернутися до попереднього матеріалу, до попереднього розділу, зрештою, до змісту іншої лінгвістичної дисципліни, яка вивчалася ними раніше.

До прикладу, під час вивчення фонетики української літературної мови можна запропонувати студентам замість унаочнення готової класифікації звуків / фонем вимовляти кожен звук, відчувати, як він і де в ротовій порожнині твориться, описувати цей процес, а тоді обговорити, порівняти відповіді з класифікацією, яку подають академічні видання. Вирішення такого завдання, звісно, займає більше часу, ніж звичайний лекційний виклад, проте набагато краще запам'ятається, а головне – у подальшій своїй педагогічній діяльності молодий учитель зможе краще пояснити цей матеріал учням.



інструментів штучного інтелекту (Pedagogies using AI tools), яка передбачає використання інструментів AI, таких як ChatGPT, Bard та інших для підтримки викладання й навчання. Ці інструменти можуть створювати контент, включаючи текст та зображення, і все частіше інтегруються в різні освітні інструменти, платформи» [3, с. 20]. І тут постає спільна проблема в застосуванні будь-яких інших технологій, форм, методів, методик: завдання для здобувачів освіти треба формулювати так, щоб із ним не впорався ШІ. Звісно, ми не зможемо протистояти можливостям ШІ, не зможемо заборонити ним користуватися, проте потрібно показати студентам, що для виконання практичних завдань з української мови цим технологіям усе ж таки бракує закладених знань, тому до результатів діяльності ШІ треба підходити критично.

Отже, у процесі аналізу інноваційних педагогічних технологій стає зрозумілим, що вони так само прогресують, як адекватна відповідь на динамічні зміни суспільства та появу нових матеріальних продуктів людської мисленнєвої діяльності.

Перед викладачами-лінгвістами останнім часом більш загострено постають проблеми пошуків шляхів ефективної підготовки фахівців нової генерації, чому сприяють різноманітні технології навчання. Найдоцільнішою для майбутніх фахівців-філологів вважаємо технологію проблемного навчання, суть якої зводиться до розв'язання свідомо спроектованої викладачем-наставником проблеми завдяки набу-

тому чи активізованому комплексу знань і новим практичним прийомам. У конгломераті цих прийомів варто виокремити такі складники проблемного навчання: проблемна вправа, проблемне запитання, мультимедійні, проєктні, дистанційні технології. Незаперечними з погляду актуальності та перспективності є також особистісно орієнтована технологія та всі інші, що стосуються розвитку комп'ютерних і цифрових технологій, враховуючи ШІ.

**Висновки.** Незважаючи на революційні цифрові зміни та їхній вплив на всі сфери життєдіяльності людства, пошук нових підходів до навчання, інструментарію для покращення освіти, заохочення молоді вчитися повинен відбуватися на основі тісної гуманітарної взаємодії між здобувачем освіти й педагогом, індивідуального підходу до кожного учасника освітнього процесу, дотримання моделі «суб'єкт – суб'єкт», що й забезпечує головну мету освіти – розвиток творчої, з критичним мисленням, сприйнятливої до різноманітних поглядів і культурних контекстів всебічно розвиненої особистості. Хоча інновації в освіті є закономірним явищем, спрямованим на досягнення високих результатів, а їхнє запровадження повинне сприяти вирішенню низки суперечностей, потрібно вкрай обережно й послідовно поєднувати інноваційні та традиційні педагогічні технології.

Перспективу досліджень вбачаємо в поєднанні в освітній діяльності інноваційних технологій із можливостями штучного інтелекту.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дьоміна І. Як і коли застосовувати проблемне навчання (Problem-Based Learning). *Media «Нова українська школа»*. 2018. URL: <https://nus.org.ua/2018/03/26/yak-i-koly-zastosovuvaty-problemne-navchannya-a-problem-based-learning/> (дата звернення: 29.03.2025).
2. Енциклопедія освіти / НАПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2009. 1040 с.
3. Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики : *колективна монографія*. За заг. ред. Л. Л. Хоружої. Київ : Видавництво Ліра-К, 2024. 232 с.
4. Костюченко Л. В. Використання інноваційних педагогічних технологій у практиці роботи вищої школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Луганськ : ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2012. № 22. Ч. 3. С. 170–175.
5. Проблемне навчання у вищому навчальному закладі. URL: [https://pidru4niki.com/12631113/pedagogika/problemne\\_navchannya\\_vischomu\\_navchalnomu\\_zakladi](https://pidru4niki.com/12631113/pedagogika/problemne_navchannya_vischomu_navchalnomu_zakladi) (дата звернення: 24.03.2025).

## THE POTENTIAL OF CERTAIN INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES DURING PROFESSIONAL LINGUISTIC TRAINING COURSE

**TORCHYNSKA NATALIYA MYKOLAJIVNA**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Assistant Professor at the Department of Slavic Philology  
*Khmelnitskyi National University*

**TORCHYNSKYI MYCHAILO MYKOLAJOVYCH**

Doctor of Philology, Professor,  
Professor at the Department of Ukrainian Philology  
*Khmelnitskyi National University*

**Introduction.** The article emphasizes the severity higher pedagogical school modernization problem, defines linguodidactics as a branch of the search for the most appropriate and effective innovative technologies, analyzes the effectiveness of their application during linguistic training, and the progress of eliminating the isolation of modern requests and educational needs from outdated approaches.

**The purpose.** To find out the specifics of the use of innovative technologies, in particular the technology of problem-based learning, in the training of a modern teacher-philologist in the process of teaching linguistic disciplines.

**Methods.** The following research methods were used: analysis, synthesis, textbook analysis, pedagogical experiment, generalization of pedagogical experience.

**Results.** The higher school's activity priority is the development of both fundamental theoretical research and practical-oriented innovative applied studies, which is necessary in the course of training competitive specialists. The thought of the gap existence between fundamental and applied pedagogical innovation is not new.

Philological higher education requires special attention in terms of selection, expediency, and effectiveness of innovative technologies since it is linguists should be the most erudite individuals with national identification and high humane ideals, benchmarks for other members of the community in terms of self-education, and self-improvement.

One of the primary tasks of modern higher education in Ukraine, as well as in global pedagogy, is the need to find new pedagogical technologies, that are based on the rejection of outdated methods, techniques, and even means of education. These technologies are aimed at the priority of personal qualities development, which relies on the theory of universal human values, the idea of humanization, and the model of «subject-subject» relations.

**Originality.** In order to develop linguistic competencies of a philologist in the study of the modern Ukrainian literary language, we offer various forms of work, which, as the practice of their application shows, bring results.

**Conclusions.** The aforementioned convinces in the relevance of studying the efficient use of innovative technologies, eliminating or reducing the isolation of modern requests and educational needs from outdated approaches, methods, techniques, and technologies of knowledge presentation and acquisition.

**Key words:** innovation, innovative pedagogical technologies, problematic learning, problematic exercises, questions, tasks.

### REFERENCES

1. Domina, I. (2018). Yak i koly zastosovuvaty problemne navchannia (Problem-Based Learning) [How and when to solve problematic issues (Problem-Based Learning)] *Media "Nova ukrainska shkola"*. <https://nus.org.ua/2018/03/26/yak-i-koly-zastosovuvaty-problemne-navchannia-problem-based-learning/>.
2. Khoruzha, L.L. (Ed.). (2024). Innovatsiynist rozvytku vyshchoi pedahohichnoi osvity: vid teorii do praktyky [Innovative Development of Higher Pedagogical Education: From Theory to Practice]: *kolektyvna monohrafiia*. Vydavnytstvo Lira-K, 232 p.
3. Kremen, V.H. (Ed.). (2009). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]. Yurinkom Inter, 1040 p.
4. Kostiuchenko, L.V. (2012). Vykorystannia innovatsiynykh pedahohichnykh tekhnolohii u praktytsi roboty vyshchoi shkoly [The use of innovative pedagogical technologies in the practice of higher education]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriya: Pedahohichni*, 22, 3, 170–175.
5. Problemne navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Problem-based learning in a higher educational institution] (n.d.). pidru4niki.com. Retrieved from [https://pidru4niki.com/12631113/pedagogika/problemne\\_navchannia\\_vischomu\\_navchalnomu\\_zakladi](https://pidru4niki.com/12631113/pedagogika/problemne_navchannia_vischomu_navchalnomu_zakladi).

УДК 378.147:78:004

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.15>

## ХМАРООРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ У МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ ІННОВАЦІЙ

**УЛЬЯНОВА ВІКТОРІЯ СТАНІСЛАВІВНА**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради  
Ulianova-vika73@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-1619-3735

**СНЄДКОВА ЛЮДМИЛА АНТОНІВНА**

кандидат мистецтвознавства, доцент,  
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради  
snedkova@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-0389-2257

**РОЩЕНКО ОЛЬГА ОЛЕГІВНА**

викладач методист вищої категорії  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради  
o.roshenko@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-9767-7370

У статті авторами досліджуються перспективи, можливості, переваги використання хмароорієнтованих технологій у музичній освіті. Метою дослідження є аналіз перспектив і можливостей використання хмароорієнтованих технологій у музичній освіті. Наукова новизна статті полягає у комплексному аналізі потенціалу хмарних технологій для трансформації музичної освіти (зокрема, у виявленні можливостей для персоналізації навчання, розвитку творчих здібностей). Методологія дослідження базується на комплексному використанні наукових підходів, включно із системним, компетентнісним і комплексним аналізом. Це дає можливість здійснити всебічне дослідження педагогічної літератури, зокрема опрацювання монографічних наукових видань і дисертаційних праць. Емпірична частина дослідження передбачає проведення опитування викладачів музичних дисциплін за допомогою Google Forms, що дає змогу отримати дані про їхній досвід та оцінку ефективності використання хмарних сервісів в освітньому процесі. Результати дослідження демонструють, що хмароорієнтовані технології відкривають широкі можливості для інновацій у музичній освіті. Вони сприяють підвищенню доступності та інтерактивності навчання, забезпечують можливості для персоналізації і розвитку творчих здібностей здобувачів освіти. Автори аналізують використання таких сервісів, як Soundtrap, Flat.io, Noteflight, Acapella App, Hookpad, BandLab, Musictheory.net та Yousician, завдяки яким можна створювати інтерактивні навчальні матеріали, організовувати спільну роботу над музичними проєктами й забезпечувати доступ до якісної музичної освіти незалежно від географічного розташування.

Проте дослідження також виявило певні недоліки та ризики, пов'язані з використанням хмарних технологій у музичній освіті, як-от необхідність доступу до інтернету, технічні проблеми та питання безпеки даних. Це потребує розробки стратегій для мінімізації цих ризиків і забезпечення рівного доступу до хмарних технологій для всіх здобувачів освіти.

**Ключові слова:** музична освіта, інформаційно-комунікаційні технології, хмарні технології, цифровізація, вища освіта.

**Постановка проблеми.** Розвиток хмароорієнтованих засобів є одним із визначальних досягнень інноваційних технологій останнього десятиліття, що кардинально трансформувало багато сфер суспільного життя, зокрема освітній процес [5]. Упровадження хмарних технологій в освіту обумовило створення гнучких і доступних освітніх серед-

овищ, де здобувачі, педагоги, науково-педагогічні працівники можуть співпрацювати, обмінюватися ресурсами та навчатися незалежно від географічного розташування. Важливо акцентувати, що хмарні платформи забезпечують миттєвий доступ до великих обсягів інформації, інтерактивних навчальних матеріалів і потужних інструментів для аналізу даних, що сприяє персоналізації, адаптивності навчання, а також розвитку критичного мислення. Використання хмарних сервісів дає змогу оптимізувати адміністративні процеси, автоматизувати оцінювання й забезпечити ефективну комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу. Крім того, хмарні технології відкривають нові можливості для дистанційного та змішаного навчання, що особливо актуально в умовах сучасних викликів. Музична освіта, як невід'ємна частина культурного й освітнього ландшафту, потребує адаптації до динамічних глобальних процесів. Це передбачає необхідність оновлення навчальних програм, інтеграцію прогресивних методик, широке використання сучасних технологій, а саме інформаційно-комунікаційних технологій, технологій віртуальної реальності, використання хмарних сервісів.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

На сьогодні існує значний обсяг наукових досліджень, присвячених як безпосередньо використанню інноваційних освітніх середовищ в освітньому процесі, так і пов'язаним із ними методичним і педагогічним аспектам. Зокрема, значний внесок у розвиток цієї галузі зробили такі науковці, як Ю. Носенко [8], О. Спірін, Л. Карташова, М. Попель, Т. Вакалюк [4], Г. Ткачук, А. Квятковська [5], А. Кононенко, К. Осадча, чії праці висвітлюють різні аспекти інтеграції цифрових технологій в освіту. Дослідження цих авторів охоплюють широкий спектр питань, включно з розробкою і впровадженням електронних навчальних курсів, використанням інтерактивних платформ, застосуванням хмарних технологій і аналізом ефективності дистанційного та змішаного навчання.

Дослідження, що вивчають застосування інформаційно-комунікаційних технологій у галузі музичного мистецтва, представлені

в роботах таких авторів: Д. Барановського, І. Барановської, В. Деревських, Н. Кьон, О. Леснік, В. Мельниченко, Л. Снедкової, В. Ульянової, Ю. Якименко й інших. Проте розробок, які стосуються безпосередньо використання хмароорієнтованих технологій у музичній освіті, на нашу думку, недостатньо.

**Мета статті** – аналіз перспектив і можливостей використання хмароорієнтованих технологій у музичній освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний освітній ландшафт зазнає значних трансформацій завдяки широкому спектру інноваційних технологій, серед яких особливе місце посідають хмароорієнтовані сервіси. Ці платформи дають змогу створювати динамічні й інтерактивні презентації, навчальні матеріали, демонстраційні супроводи, доступні як у режимі онлайн, так і офлайн, що значно розширює можливості освітнього процесу [5].

Здійснюючи аналітичний огляд представлених досліджень, можна визначити такі популярні інструменти для створення візуального контенту, як-от Prezi, що дає змогу створювати нелінійні презентації, Sway – для створення інтерактивних звітів та презентацій, Slides – для швидкого створення слайдів, PowToon – для анімаційних презентацій, Canva – для графічного дизайну, ZohoShow – для спільних презентацій, Genial.ly – для інтерактивних матеріалів, Emaze – для 3D-презентацій, Piktochart – для інфографіки, Seidat – для створення комерційних презентацій і VideoScribe – для створення анімованих відеороликів.

Крім загальноосвітніх інструментів, існують хмарні сервіси, спеціально розроблені для музичної освіти. Наприклад, Soundtrap дає змогу створювати та редагувати музику в режимі онлайн, співпрацювати з іншими музикантами й використовувати велику бібліотеку звуків та інструментів, Flat.io надає можливості для створення й обміну нотними партитурами, Noteflight – для створення, редагування та відтворення нот у режимі онлайн, сервіс Acapella App дає змогу створювати багатоголосі вокальні композиції, записуючи окремі партії та об'єднуючи їх у

єдиний твір, NooKrad допомагає у створенні музичних композицій, надаючи інструменти для гармонізації та аранжування, платформа BandLab призначена для створення й обміну музикою, що має студію звукозапису, лупери та інші інструменти, Musictheory.net пропонує інтерактивні уроки та вправи з теорії музики, а Yousician – це інтерактивна платформа для навчання гри на музичних інструментах. Упровадження цих та інших хмарних сервісів у музичну освіту сприяє розвитку творчих здібностей здобувачів, підвищенню їх мотивації і забезпеченню доступності якісної музичної освіти.

Стрімкий розвиток технологій потребує невідкладного впровадження інноваційних підходів у музичну освіту, щоб забезпечити її відповідність сучасним потребам і викликам [4]. Інтерактивні онлайн-курси, віртуальні музичні студії, мобільні додатки забезпечують доступ до якісної музичної освіти незалежно від географічного розташування і фізичних обмежень. Технології віртуальної та доповненої реальності відкривають нові можливості для занурення в музичне середовище, даючи змогу здобувачам відчувати себе частиною оркестру або ансамблю. Використання хмарних сервісів для спільної роботи над музичними проєктами сприяє розвитку навичок співпраці й обміну досвідом між здобувачами з різних країн, крім того, інноваційні технології дають можливість інтегрувати музичну освіту з іншими дисциплінами, як-от іноземна мова, історія, культура, що сприяє формуванню міждисциплінарних компетентностей. Використання цифрових ресурсів для вивчення музичних культур різних народів сприяє розвитку міжкультурної компетентності та толерантності.

За результатами проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел і саморефлексії досвіду, встановлено, що використання хмарних сервісів у музичній освіті має ряд переваг:

- хмарні сервіси доступні з будь-якого пристрою, підключеного до інтернету, що дає змогу здобувачам навчатися в будь-який час і в будь-якому місці;

- хмарні сервіси надають здобувачам можливість співпрацювати над музичними проєктами в режимі реального часу, незалежно від їх географічного розташування;

- хмарні сервіси дають змогу створювати інтерактивні навчальні матеріали, що робить навчання більш ефективним, мотивуючим, цікавим;

- хмарні сервіси дають змогу адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб і здібностей кожного майбутнього фахівця;

- хмарні сервіси дають здобувачам можливість вивчати музичні культури різних народів, співпрацювати з музикантами з усього світу.

Однак використання хмарних сервісів у музичній освіті також має ряд недоліків [2; 1]:

- необхідність доступу до інтернету. Для використання хмарних сервісів необхідний постійний доступ до інтернету, що може бути проблемою в деяких регіонах, зважаючи на умови сьогодення в Україні;

- технічні проблеми. Хмарні сервіси можуть бути схильні до технічних проблем, як-от збої в роботі серверів, проблеми з підключенням до інтернету, вимкнення світла;

- питання безпеки. Зберігання даних у хмарних сервісах може викликати питання безпеки, особливо якщо йдеться про конфіденційну інформацію.

До того ж, взявши до уваги своєрідність досліджуваного конструкта, принципово важливо не лише вдосконалювати, але й усвідомлювати обмеження інформаційно-комунікаційних технологій у контексті музичної освіти. Безперечно, мистецька сутність музичних дисциплін потребує насамперед живого спілкування й безпосереднього контакту з музичним інструментом. Жоден віртуальний синтезатор чи комп'ютерна клавіатура не зможуть повністю відтворити відчуття та емоції, які виникають під час гри на «живому» акордеоні чи фортепіано. Проте не варто недооцінювати потенціал ІКТ як допоміжних засобів, здатних значно розширити можливості освітнього процесу.

Використання хмароорієнтованих технологій у музичній освіті дає змогу розширити доступ до навчальних матеріалів (онлайн-

платформи й цифрові бібліотеки надають доступ до безлічі нотних видань, аудіо- та відеозаписів, що значно збагачує освітній процес), персоналізувати навчання (інтерактивні програми та додатки дають змогу адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб та темпу кожного здобувача музичної освіти), розвивати творчі здібності (наприклад, цифрові робочі аудіостанції (DAW) і програмне забезпечення для нотації надають широкі можливості для створення й експериментування з музикою), забезпечити дистанційне навчання (онлайн-платформи й відеоконференції дають можливість проводити заняття дистанційно, що особливо актуально в умовах сучасних викликів), сприяти міжкультурному обміну (зокрема, на онлайн-платформах і в соціальних мережах музиканти з різних країн можуть спілкуватися, обмінюватися досвідом та співпрацювати над музичними проєктами).

Узагальнюючи, варто відмітити, що хмароорієнтовані технології відкривають широкі можливості для інновацій у музичній освіті. Вони дають змогу зробити навчання більш доступним, ефективним та інтерактивним. Використання хмарних сервісів сприяє формуванню міжкультурної компетентності здобувачів освіти та підготовці конкурентоспроможних фахівців у галузі музичного мистецтва. До того ж, зазначимо, принципово важливо не лише вдосконалювати існуючі хмароорієнтовані інструменти для музичної освіти, але й розробляти нові, що враховують специфіку музичного навчання та творчості. Це передбачає створення інтегрованих платформ, які поєднують можливості для редагування, обміну й аналізу музичного контенту, а також забезпечують ефективну взаємодію між студентами та викладачами.

Отже, в умовах сучасного соціокультурного простору, котрий стрімко цифровізується, музикант, незалежно від його спеціалізації – виконавець чи педагог, – не зможе повноцінно реалізувати свій творчий потенціал без глибоких знань і практичних навичок, пов'язаних з інформаційно-комунікаційними технологіями. Це зумовлено тим, що ІКТ стали невід'ємною частиною музичної індустрії, освіти та культурного життя загалом.

Сучасний музикант повинен володіти навичками роботи із цифровими робочими аудіостанціями (DAW), уміти використовувати програмне забезпечення для нотації та аранжування, розуміти принципи цифрового звукозапису й обробки звуку. Він також повинен вміти використовувати онлайн-платформи для просування своєї творчості, спілкування з аудиторією та обміну досвідом із колегами.

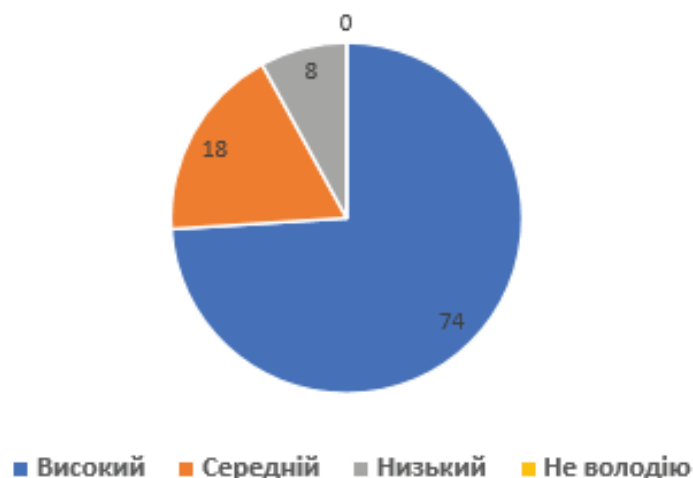
Педагог-музикант, зі свого боку, повинен уміти використовувати хмароорієнтовані технології для створення інтерактивних навчальних матеріалів, організації дистанційного навчання й оцінювання знань здобувачів. Він також повинен застосовувати цифрові інструменти для розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців та їх залучення до музичної діяльності.

З метою дослідження використання хмароорієнтованих технологій у музичній освіті авторами проведено опитування за допомогою Google Form. Усього в опитуванні взяли участь 45 респондентів із загальним педагогічним стажем 22 роки. На перше запитання «Як ви оцінюєте ефективність використання хмарних сервісів у музичній освіті?» відповіді респондентів розподілилися таким наступним чином:

- дуже ефективно (45 %);
- ефективно (39,7 %);
- нейтрально (10,4 %);
- неефективно (4,9 %).

Відповіді респондентів на питання щодо оцінки ефективності використання хмарних сервісів у музичній освіті демонструють виразну позитивну тенденцію. Переважна більшість опитаних (45 % – «дуже ефективно» та 39,7 % – «ефективно») відзначають високий рівень ефективності хмарних технологій у освітньому процесі. Водночас незначна частина респондентів (10,4 % – «нейтрально» та 4,9 % – «неефективно») висловлює сумніви щодо їхньої ефективності, що може свідчити про загальне визнання позитивного впливу хмарних сервісів на музичну освіту, проте потребу подальшого дослідження причин, що зумовлюють нейтральне та негативне ставлення деяких респондентів.

**Як ви оцінюєте свій рівень володіння  
хмарними сервісами для музичної  
освіти?**



**Рис. 1. Відповіді респондентів**

Діаграма (рис. 1) чітко показує, що переважна більшість респондентів (74 %) оцінюють свій рівень володіння хмарними сервісами для музичної освіти як високий. Це свідчить про те, що викладачі музичних дисциплін активно використовують хмарні технології у своїй роботі та мають достатній рівень цифрової грамотності. Невелика частка респондентів (18 %) оцінюють свій рівень володіння як середній, а ще менша частка (8 %) – як низький. Це вказує на необхідність організації курсів підвищення кваліфікації та тренінгів для тих викладачів, які потребують додаткової допомоги в освоєнні хмарних технологій. Важливо зазначити, що жоден із респондентів не відповів, що не володіє хмарними сервісами. Це свідчить про загальну тенденцію до використання хмарних технологій у музичній освіті.

Відповіді на наступне питання «Які переваги ви бачите у використанні хмарних сервісів у музичній освіті?» розподілилися таким чином:

– набуття здобувачами цифрових компетентностей (87 %). Це найпопулярніша відповідь, що свідчить про високу цінність розвитку цифрових навичок у контексті музичної освіти. Використання хмарних сервісів дає змогу навчити здобувачів опанувати сучасні

інструменти та технології, необхідні для успішної кар'єри в музичній індустрії;

– інтерактивність (84 %). Високий відсоток вибору цього варіанта підкреслює важливість інтерактивних методів навчання для музичної освіти. Хмарні сервіси дають змогу створювати інтерактивні навчальні матеріали, що робить навчання більш ефективним та мотивуючим;

– доступність (70 %). Цей варіант підкреслює зручність і гнучкість, які надають хмарні сервіси, адже доступ до навчальних матеріалів та інструментів з будь-якого пристрою і в будь-який час дає змогу викладати й навчатися у власному темпі та в зручному місці;

– персоналізація (68 %). Цей варіант підкреслює можливість адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб і здібностей кожного здобувача освіти. Хмарні сервіси дають змогу створювати персоналізовані освітні траєкторії, надавати індивідуальну підтримку здобувачам;

– співпраця (54 %). Хмарні сервіси дають змогу організовувати спільну роботу над музичними проєктами в режимі реального часу;

– розвиток творчих здібностей здобувачами (47 %). Використання цифрових інструментів і платформ дає змогу експериментувати з

музикою, створювати власні твори, розвивати творчий потенціал здобувачів освіти.

Результати опитування показують, що викладачі музичних дисциплін високо оцінюють переваги використання хмарних сервісів у музичній освіті, зокрема, це набуття здобувачами цифрових компетентностей, інтерактивність, доступність і персоналізація.

**Висновки.** Дослідження підтверджує, що хмароорієнтовані технології відкривають значні перспективи для інновацій у музичній освіті. Вони сприяють підвищенню доступності та інтерактивності навчання, забезпечують мож-

ливості для персоналізації і розвитку творчих здібностей здобувачів освіти. Результати опитування викладачів музичних дисциплін свідчать про високу оцінку ефективності хмарних сервісів в освітньому процесі та достатній рівень їх володіння цими технологіями. Проте потрібно враховувати потенційні ризики, пов'язані з безпекою даних і цифровою нерівністю, та розробляти стратегії для їх мінімізації.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні впливу хмароорієнтованих технологій на розвиток soft skills здобувачів музичної освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчев І. І. Чинники професійної успішності майбутнього музиканта-педагога як виконавця. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: Педагогічні науки*, 2015. Вип. 33. С. 12–15.
2. Большакова Т. В. Теоретико-методологічні засади організації дистанційного навчання в контексті музикознавчої діяльності. *Культура України*, 2021. № 73. С. 72–80.
3. Бондаренко Т. В., Стеценко В. П. Інноваційні технології в освітньому середовищі: методичний інструментарій та практична реалізація. Університет імені Альфреда Нобеля. 2023.
4. Вакалюк Т. А. Хмарні технології в освіті : навчально-методичний посібник для здобувачів фізико-математичного факультету. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2016. 72 с.
5. Гура В. В., Квятковська А. О. Мозгова С. В. Хмарні сервіси: розширення можливостей для закладів освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 2022. № 1 (55). С. 247–252.
6. Зінська Т. В. Інформаційно-комунікативні технології у сучасній музичній освіті. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття* : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16–17 жовт. 2014 р. С. 456–460.
7. Кьон Н. Г. Специфіка застосування штучного інтелекту в музично-освітній галузі. *Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції* : матеріали Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 1 липня – 11 серпня 2024 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. С. 169–173.
8. Носенко Ю. Г., Попель М. В., Шишкіна М. П. Хмарні сервіси і технології у науковій і педагогічній діяльності : *методичні рекомендації*. Київ : ІТЗН НАПН України, 2016. 73 с.
9. Шевчук І., Палагіна О., Гребень В. Інформаційно-комунікативні технології як вектори оновлення мистецько-творчого навчального процесу. *Аркадія*, 2016. № 1. С. 153–159.

## CLOUD-BASED TECHNOLOGIES IN MUSIC EDUCATION: PROSPECTS AND OPPORTUNITIES FOR INNOVATION

ULYANOVA VIKTORIIA STANISLAVIVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Professor at the Department of Music and Instrumental Teacher Training

Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy” of the Kharkiv Regional Council

SNIEDKOVA LIUDMYLA ANTONIVNA

Candidate of Art Studies, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Music and Instrumental Teacher Training

Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy” of the Kharkiv Regional Council

## ROSHCHENKO OLHA OLEHIVNA

Teacher of Methodologist of the Highest Category  
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"  
of the Kharkiv Regional Council

**Introduction.** Cloud technologies, as a key innovation of the last decade, have transformed education by creating flexible learning spaces. They enable collaboration and resource sharing between participants in the educational process, regardless of their location.

**Purpose.** The aim of the study is to analyse the prospects and possibilities of using cloud-based technologies in music education.

**Methods.** The research methodology is based on the integrated use of scientific approaches, including systemic, competence and comprehensive analysis. This allows for a comprehensive analysis of pedagogical literature, including the study of monographic scientific publications and dissertations.

**Results.** Music education, as an integral part of the cultural and educational landscape, requires adaptation to dynamic global processes. This implies the need to update curricula, integrate progressive methods, and make widespread use of modern technologies, namely information and communication technologies. The results of the author's survey demonstrate a positive attitude of music teachers to the use of cloud-based technologies in the educational process. The majority of respondents (84.7%) consider them effective, and 74% rate their own level of proficiency in these technologies as high. Teachers consider the main advantages of cloud services to be the acquisition of digital competences by students, interactivity, accessibility and personalisation of learning. This demonstrates that teachers are aware of the importance of integrating modern technologies into music education to improve its effectiveness and develop competitive specialists. Despite the generally positive assessment, a small proportion of respondents (15.3%) expressed doubts about the effectiveness of cloud services, which requires further research into the reasons for this attitude. In addition, 26% of respondents need further training in the use of cloud technologies.

**Originality.** The scientific novelty of the article lies in a comprehensive analysis of the potential of cloud technologies for the transformation of music education, in particular, in identifying opportunities for personalisation of learning, development of creative abilities.

**Conclusions.** The study confirms that cloud-based technologies offer significant prospects for innovation in music education. The results of the survey of music teachers indicate a high assessment of the effectiveness of cloud services in the educational process and a sufficient level of their knowledge of these technologies. Prospects for further research are to study the impact of cloud-based technologies on the development of soft skills of music education students.

**Key words:** music education, information and communication technologies, cloud technologies, digitalisation, higher education.

## REFERENCES

1. Boichev, I.I. (2015). Chynnyky profesiinoi uspishnosti maibutnoho muzykanta-pedahoha yak vykonavtsia [Factors of professional success of the future musician-pedagogue as a performer]. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu: Pedahohichni nauky*, 33, 12–15.
2. Bolshakova, T.V. (2021). Teoretyko-metodolohichni zasady orhanizatsii dystantsiinoho navchannia v konteksti muzykoznavchoi diialnosti [Theoretical and methodological foundations of distance learning in the context of musicology]. *Kultura Ukrainy*, 73, 72–80.
3. Bondarenko, T.V., Stetsenko, V.P. (2023). Innovatsiini tekhnolohii v osvithomu seredovyshchi: metodychnyi instrumentarii ta praktychna realizatsiia [Innovative technologies in the educational environment: methodological tools and practical implementation]. *Universytet imeni Alfreda Nobel'ia*.
4. Vakaliuk, T.A. (2016). Khmarni tekhnolohii v osviti. Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia zdobuvachiv fizyko-matematychnoho fakultetu [Cloud technologies in education. Study guide for students of the Faculty of Physics and Mathematics]. *Vyd-vo ZhDU*. 72 p.
5. Hura, V.V., Kviatkovska, A.O. Mozghova, S.V. (2022). Khmarni servisy: rozshyrennia mozhlyvostei dlia zakladiv osvity [Cloud services: expanding opportunities for educational institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 1 (55), 247–252.
6. Zinska, T.V. (2014). Informatsiino-komunikatyvni tekhnolohii u suchasni muzychnii osviti [Information and communication technologies in modern music education]. *Profesiina mystetska osvita i khudozhnia kultura: vyklyky KhKhI stolittia: mater. Mizhnarod. nauk.-prakt. konf.*, 16–17 zhovt. P. 456–460.

7. Kon, N.H. (2024). Spetsyfika zastosuvannia shtuchnoho intelektu v muzychno-osvitnii haluzi [Specificity of the application of artificial intelligence in the music and educational field]. *Shtuchnyi intelekt u vyshchii osviti: ryzyky ta perspektyvy intehratsii: materialy vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii*, 1 lypnia – 11 serpnia 2024 roku. Lviv – Torun: Liha-Pres. P. 169–173.
8. Nosenko, Yu.H., Popel, M.V., Shyshkina, M.P. (2016). Khmarni servisy i tekhnolohii u naukovii i pedahohichnii diialnosti: *metodychni rekomendatsii* [Cloud services and technologies in scientific and pedagogical activities: methodological recommendations]. IITZN NAPN Ukrainy. 73 p.
9. Shevchuk, I., Palahina, O., Hreben, V. (2016). Informatsiino-komunikatyvni tekhnolohii yak vektory onovlennia mystetsko-tvorchoho navchalnoho protsesu [Information and communication technologies as vectors of updating the artistic and creative educational process]. *Arkadia*, 1, 153–159.

УДК 37.091.4:172.12

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.16>

## ТРАНСЛІНГВІЗМ ТА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ

**ФЕДОРЕНКО СВІТЛАНА ВІКТОРІВНА**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри філології та перекладу  
*Київський національний університет технологій та дизайну*  
[s.fedorenko297@gmail.com](mailto:s.fedorenko297@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0001-8517-9975](https://orcid.org/0000-0001-8517-9975)

**МАЦУК ЛЮДМИЛА ОЛЕКСАНДРІВНА**

кандидат педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти  
*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника*  
[luidmila.matsuk@pnu.edu.ua](mailto:luidmila.matsuk@pnu.edu.ua)  
[orcid.org/0000-0003-0472-6813](https://orcid.org/0000-0003-0472-6813)

**АМЕРІДЗЕ ОЛЬГА СЕРГІЇВНА**

викладач кафедри мовної підготовки і комунікації  
*Київський національний університет будівництва і архітектури*  
[ameridzeolga@gmail.com](mailto:ameridzeolga@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-6111-7996](https://orcid.org/0000-0002-6111-7996)

*Мультикультурність сучасних закладів вищої освіти потребує особливого підходу до організації освітнього процесу, який розглядає багатомовність як чинник його ефективності. З огляду на це використовують англомовний термін *translanguaging*, який, по-перше, вживається на позначення комплексу педагогічних практик переходу від одномовних до багатомовних стратегій і, по-друге, характеризує здатність студента під час комунікації плавно переходити від однієї мови до іншої. Мета статті полягає у студіюванні лінгводидактичного феномену транслінгвізму та вивченні його ролі в іноземній підготовці студентів в умовах мультикультурності сучасної вищої школи. У науковій розвідці застосовано такі методи: аналіз і синтез – для формулювання вихідних положень статті; вивчення, узагальнення та систематизація зарубіжних та українських періодичних джерел із теми дослідження. З'ясовано, що сьогодні концепція транслінгвізму виходить за межі конкретних педагогічних практик у навчанні мов, проникаючи в різні сфери освіти. Аналізована концепція передбачає пом'якшення жорстких кордонів, які традиційно будували між мовами в освітньому контексті. Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що вперше в українській педагогічній науці здійснено студіювання лінгводидактичного феномену транслінгвізму. Встановлено, що рідна мова слугує корисним інструментарієм навчання іноземної мови. Транслінгвізм передбачає не просто поєднання кількох мов і культур та їх взаємодію, а радше плавне перетікання з однієї лінгвокультури в іншу, за якої студент має можливість використовувати весь свій мовний репертуар і реалізовувати особистісний потенціал. Транслінгвізм забезпечує розвиток у студентів металінгвістичного усвідомлення, що охоплює розуміння власних мовних ресурсів, сприяючи їх ефективнішому використанню. Найчастіше при цьому застосовуються такі комунікативні стратегії, як змішування та перемикавання мовних кодів.*

**Ключові слова:** транслінгвізм, іноземна підготовка, ідіолект студента, білінгви, комунікативна компетентність, формування ідентичності.

**Постановка проблеми.** Сучасний світ в умовах глобалізації та зростання міграції все більше характеризується мінливістю та складністю соціокультурних практик, а співтовариства різних країн стають все більш багатомовними. Навчання за допомогою другої або додаткової мови стає досить поширеним у

різних частинах світу через збільшення використання англійської мови як іноземної для навчання впродовж життя й успішної мобільності населення [10]. Ця ситуація потребує особливого підходу до організації освітнього процесу, який розглядає багатомовність як чинник його ефективності. У цьому аспекті

сучасні зарубіжні й українські дослідники все частіше використовують англomовний термін *translanguaging*, який, по-перше, вживається на позначення комплексу педагогічних практик переходу від одномовних до багатомовних стратегій в освіті та, по-друге, характеризує здатність студента під час комунікації плавно переходити від однієї мови до іншої [5; 7; 13]. Відповідно в українському науково-педагогічному дискурсі послуговуємося такими термінами, як-от: «транслінгвізм» – для пояснення динамізму мовних практик ХХІ ст. та «транслінвальність» як здатність особистості переходити з однієї лінгвокультури в іншу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження концепції транслінгвізму в межах білінгвальної освіти лише починає набирати обертів у науково-педагогічному дискурсі сьогодення. Уперше цей термін був використаний С. Вільямсом у 1994 р. валлійською мовою, *trawsieithu*, на позначення методики викладання іноземної мови, яка заохочує студентів у білінгвальних валлійсько-англійських групах чергувати мови з метою продуктивного їх використання [13]. Однією з перших розробників цієї концепції вважають професорку англійської мови Університету Массачусетса в Бостоні Вівіан Замель (Vivian Zamel). Американська педагогиня у своїй практичній діяльності використовує педагогічні практики, які заохочують тих, хто вивчає англійську мову як другу, застосовувати весь свій мовний репертуар для розширення своїх можливостей і самореалізації [13]. Під час транслінгвізації студенти здатні до процесу мислення із застосуванням кількох мов одночасно, а також до використання своєї рідної мови як засобу вивчення іноземної мови (зокрема, англійської).

Ще одним відомим розробником концепції транслінгвізму був С. Вільямс (Cen Williams), який оперує терміном «транслінгвізм» для опису природних способів, якими білінгви (багатомовні індивіди) застосовують мови, якими вони володіють, у різних сферах життя, осмислюючи свої так звані двомовні (багатомовні) світи. Із цієї позиції транслінгвізм є цілісним і динамічним підходом до двомовності (багатомовності), де мовні практики

використовуються в різних контекстах [4; 25]. Слід зазначити, що ця концепція в лінгводидактиці наголошує не на мові як системі, а на мові як діяльності [7].

Праці науковців О. Гарсія [11], Л. Макалела [18], М. Марреро-Колумб [19] відображають значні зміни в концептуалізації мови та багатомовності в освітньому процесі, погляд, який наголошує на важливості використання всього мовного репертуару студентів. С. Канагарадж [5; 6], дослідивши використання методики транслінгвізму, доходить висновку, що вона не тільки передбачає використання всіх мов із мовного репертуару індивіда для ефективного спілкування, а й перемикає з однієї мови на іншу для побудови змістовнішої комунікації.

**Мета статті** полягає у студіюванні лінгводидактичного феномену транслінгвізму та вивченні його ролі в іншомовній підготовці студентів в умовах мультикультурності в сучасній вищій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Феномен транслінгвізму вживається на позначення мовної практики білінгвів – індивідів, які успішно спілкуються двома і більше мовами [14; 28]. Білінгви стратегічно використовують різні особливості власних мовних репертуарів для досягнення своїх комунікативних цілей, а також цілей особистісного розвитку в тій чи іншій дискурсивній ситуації.

За визначенням А. Пеннікука [21], транслінгвальність як здатність індивіда передбачає використання всього комунікативного репертуару мовця, внаслідок чого мови та культури плавно перетікають одна в одну, водночас сприяючи процесу комунікації, а подекуди – йому перешкоджаючи. Це пояснює процеси трансференції та інтерференції під час іншомовної підготовки. Останнє є взаємним проникненням у «мовлення білінгвів елементів різних рівнів двох мов, якими він володіє, що сприймається як іншомовний акцент. Інтерференція є відхиленням від стандартів рідної мови, мовленнєвою помилкою... Інтерференція може виникати при засвоєнні нерідної мови індивідом або за умови існування тривалих мовних контактів» [2]. Натомість трансференцію розглядають як керова-

ний процес перенесенням мовних одиниць, що свідчить про позитивну конотацію цього терміна.

Іспанська дослідниця О. Гарсія тлумачить транслінгвізм як «множинні дискурсивні практики, в яких беруть участь білінгви, щоб осмислити свої двомовні світи» [11, с. 45]. Відповідно до цього визначення, транслінгвізм стосується спонтанних практик спілкування, які можуть мати місце в освітньому процесі, а також у різних сферах життєдіяльності індивіда. Також у певному освітньому контексті транслінгвізм може бути корисним для носіїв мов меншин, оскільки їх здатність до транслінгвальності може розширити їхні можливості спілкування і поза закладом освіти [20]. О. Гарсія концептуалізує транслінгвальність як «здатність до дії, що виконується білінгвами для доступу до різних мовних функцій або різних режимів того, що описується як автономні мови, з метою максимізації комунікативного потенціалу» [11, с. 140].

Слід наголосити, що в останні десятиліття концепція транслінгвізму отримує все більше визнання у сфері освіти, особливо з-поміж тих науковців, які вважають, що люди природно використовують відомі їм мови для поглиблення свого навчання [4; 12; 25]. Крім того, сьогодні ця концепція виходить за межі конкретних педагогічних практик у навчанні мов, проникаючи в різні сфери освіти. Так, транслінгвізм порушує розуміння мови як стабільної, деконтекстуалізованої, позаісторичної системи і натомість фокусується на комунікативних практиках, лінгвістичних репертуарах і дискурсивних ресурсах. Транслінгвізм як спільне, перформативне, імпровізаційне соціальне досягнення спільної взаємодії комунікантів із конструювання змісту в різних сферах їх життєдіяльності певним чином забезпечує формування ідентичності [15; 18].

Транслінгвізм руйнує уявлення про «ідеального» мовця як монолінгва, натомість позиціонує багатомовних індивідів та їх комунікативні практики як нормативні. Транслінгвізм передбачає «використання власного ідіолекту, тобто свого мовного репертуару, без урахування соціально та політично визна-

чених назв та ярликів мови» [15, с. 19]. Зазначимо, що ідіолект є «сформованим на основі багатоаспектного засвоєння мови комплексом індивідуальних лінгвориторичних умінь, детермінованих соціокультурними та психофізичними чинниками, та проявляється в комунікативній діяльності, як в усній, так і письмовій формах» [3, с. 232]. С. Канагарадж [6] стверджує, що транслінгви здатні успішно використовувати мови, які наявні в їхньому мовному репертуарі, часом порушуючи норми, маневруючи між ними та пристосовуючи мовні коди до своїх цілей і специфічних контекстів.

Концепція транслінгвізму передбачає пом'якшення жорстких кордонів, які традиційно будували між мовами в освітньому контексті. Транслінгвізм планується викладом і може стосуватися чергування мов під час виконання різних навчальних завдань, а також передбачати різноманітні заплановані стратегії, засновані на використанні багатомовного репертуару студентів як особистісного ресурсу [7]. Педагогічний транслінгвізм відрізняється від спонтанного транслінгвізму, який не планується, а відбувається природно серед багатомовних людей у контексті, де межі між мовами є рухливими. Багатомовні носії спонтанно перекладають мову в деяких контекстах, але вони не завжди повністю усвідомлюють, які ресурси вони мають як багатомовні та як вони можуть використовувати їх для вивчення мов зокрема та в освітньому процесі загалом. Педагогічний транслінгвізм спрямований на розвиток металінгвістичного усвідомлення студентів, що охоплює розуміння власних мовних ресурсів і забезпечує ефективніше використання мови. Педагогічний транслінгвізм можна використовувати для розвитку словникового запасу студентів, навчання граматики, вимови, а також прагматики дискурсу. Інакше кажучи, педагогічний транслінгвізм сприяє формуванню не лише комунікативної компетентності студента, а і його прагматичної та дискурсивної компетентностей. Наприклад, щоб студенти розвивали метамовну обізнаність і повною мірою використовували свої багатомовні ресурси, струк-

туру ділового листа або аргументованого есе можна порівняти різними мовами [7].

Педагогічний транслінгвізм передбачає різні стратегії та практики навчання й використання різних мов в одній групі студентів. Це суперечить освітній традиції розділення мов. Цей освітній підхід розглядає студентів як багатомовних носіїв, які можуть використовувати свої ресурси, щоб глибше зрозуміти, як ефективно користуватися мовами, та встановити зв'язки між попередніми й новими знаннями.

Вважаємо за потрібне відзначити той факт, що і сьогодні науковці продовжують обговорювати різні аспекти визначення концепції транслінгвізму та її епістемологічні основи. Тривають дебати між дослідниками, які значною мірою прийняли транслінгвізм в умовах мультикультурного освітнього середовища, та тими, хто чинить опір цій концепції або прийняли її лише частково [22]. В одній із таких суперечок протиставляються теорія подвійної відповідності (dual correspondence theory) та теорія унітарного використання мови (unitary language system) в освітньому процесі, тобто, інакше кажучи, дві або більше мовні системи проти однієї.

Згідно з теорією подвійної відповідності, мовна система двомовної / багатомовної людини внутрішньо поділена на певні паралельно функціонуючі частини відповідно до кількості мов, якими володіє людина [20]. Разом із цим існує певний тип внутрішньої диференціації, яка підтримує ці мови як окремі системи [17]. Наприклад, якщо людина розмовляє англійською, французькою та португальською мовами, то вона має три різні мовні системи, які йдуть паралельними курсами [19].

Зі свого боку, прихильники теорії унітарної мовної системи стверджують, що існує лише одна мовна система, одна граматику, з якої вибирають певні елементи для використання. Цей вибір визначається не граматику конкретної мови, а соціокультурною інформацією, якою володіє кожен окремий індивід щодо конкретного комунікативного контексту, в якому відбувається взаємодія [20; 22; 24]. Це не означає, що не існує двох або більше окре-

мих мовних систем, а радше вказує на те, що двомовна / багатомовна людина використовує єдину внутрішню мовну систему, до якої вона отримує доступ. Залежно від мовної ситуації така людина плавно «перемикатиметься» з однієї мови на іншу відповідно до певного соціокультурного контексту.

Крім двох згаданих вище теорій, існує теорія інтегрованої багатомовної моделі індивідуального білінгвізму (integrated multilingual model of individual bilingualism), яку висунув американський лінгвіст і дослідник освітньої сфери Дж. МакСван [17]. Він відрізняє граматику від лінгвістичного репертуару, стверджуючи, що двомовні / багатомовні люди, як і одномовні, мають єдиний мовний репертуар, але різноманітну ментальну граматику – мовну систему. Американський дослідник звертає увагу на те, що ця теорія підтверджується різними емпіричними даними, зокрема тими, що стосуються перемикування кодів (code switching) [17].

Існують різні причини, через які люди «перемикають коди», тобто в межах окремого висловлювання поперемінно використовують мови, якими володіють [1, с. 238]. Однією з таких причин може бути те, що комуніканти хочуть ідентифікувати себе як членів певних соціальних груп та узгоджувати свою позицію у міжособистісних відносинах. Перемикування кодів визначають як використання двох або більше мовних варіантів в одній розмові. Д. Кристал [9] вважає, що перемикування кодів відбувається, коли два двомовні / багатомовні індивіди чергують дві мови під час розмови (у межах одного тексту – діалогічного або монологічного). Ці чергування можуть передбачати поперемінно речення та/або фрази з обох мов. Перемикування кодів практикують, щоб зрівняти різномовних комуніканти у певних ситуаціях, а також для маскування недостатнього володіння іноземною мовою (зокрема, англійською). Цей процес також є важливим у засвідченні ідентичності та полегшення міжособистісних стосунків [1, с. 240]. Коли багатомовні студенти «перемикають» мовні коди, вони поринають у соціокультурний контекст цих мов. Перемикування кодів є одним із способів, завдяки якому мова

впливає на ідентичність і навіть формує її. Перемикання кодів особливо простежується у студентів зі сформованою мультикультурною ідентичністю, які здатні спілкуватися англійською як додатковою мовою; вони відчують солідарність зі своїми однолітками, коли використовують свою рідну мову для покращення вивчення англійської мови. Це слугує прикладом того, як мова може впливати на ідентичність. Ті, хто розмовляє кількома мовами, підсвідомо перемикають коди: часто тоді, коли вони знають слово однією мовою, але не знають його іншою, тому замінюють його під час розмови. Перемикання кодів в освіті допомагає створювати сенс під час навчання, оскільки в такий спосіб студент може вибудовувати нові знання та поєднувати їх зі своєю вже існуючою базою знань. Це забезпечує формування лінгвістичної компетентності та додатково сприяє формуванню мультикультурної ідентичності студента.

Отже, перемикання кодів характеризує прагматично спрямований спосіб мовлення, який є типовим насамперед для мультикультурного комунікативного середовища та передбачає, що індивід володіє обома мовами й переходить з однієї на іншу внаслідок зміни комунікативної ситуації.

Зі свого боку, змішування кодів (code mixing) виявляється у фразах, у яких використовується суміш граматики двох мов без зміни граматики першої мови. Відповідно до позиції Р. Вордхо, «змішування кодів передбачає навмисне змішування двох мов без зміни теми» [23, с. 108]. Науковець переконаний, що змішування кодів зазвичай використовується як маркер солідарності в багатомовних спільнотах. Коли люди змішують коди англійською та іншою мовою, це означає, що користувачі обох мов виявляють уважність і чемність один до одного, що дає їм змогу змішувати слова та фрази для взаєморозуміння.

Загалом заохочення в освітньому процесі до стратегій перемикання та змішування кодів забезпечує шанобливе ставлення до різноманітності сучасного світу та допомагає студентам знаходити, приймати та розвивати свою багатокультурну ідентичність, а також наочно

демонструє, як пов'язані мова й ідентичність. Нехтування цими стратегіями, як стверджують В. Кук [8] та Е. Макаро [16], негативно позначається на цінності рідної мови як мовного ресурсу та важливого інструменту для тих, хто вивчає мову. Е. Макаро зазначає, що досі жодне дослідження «не змогло продемонструвати причинно-наслідковий зв'язок між відмовою від використання рідної мови і покращеними показниками в освоєнні цільової мови» [16, с. 544]. Д. Харборд також переконаний, що «ігнорування чи обмеження рідної мови не гарантує кращого засвоєння цільової мови, а також не сприяє гуманістичному підходу, який враховує індивідуальність студентів як носіїв рідної, тобто самобутньої мови» [14, с. 351].

Узагальнюючи вищезгадане, резюмуємо, що ті, хто підтримує використання рідної мови під час вивчення іноземної, розглядають першу як додатковий допоміжний засіб, а не як перешкоду, а також як важливий пізнавальний інструмент.

**Висновки.** Отже, можемо констатувати, що більшість сучасних дослідників розглядають рідну мову як корисний інструментарій навчання іноземної мови. Рідна мова не лише полегшує розуміння, а й сприяє ефективній комунікації, створюючи сприятливу атмосферу для навчання. Транслінгвізм передбачає не просто поєднання кількох мов і культур та їх взаємодію, а радше плавне перетікання з однієї лінгвокультури в іншу, за якої студент має можливість використовувати весь свій мовний репертуар і реалізовувати особистісний потенціал. Транслінгвізм забезпечує розвиток у студентів металінгвістичного усвідомлення, що охоплює розуміння власних мовних ресурсів, сприяючи ефективнішому використанню компетентностей, зокрема прагматичної та дискурсивної. У транслінгвальній ситуації спілкування використовуються різноманітні комунікативні стратегії, з-поміж яких чинне місце посідають змішування та перемикання мовних кодів. І завдання викладача іноземної мови полягає в тому, щоб максимально використовувати потенціал цих стратегій під час комунікативної діяльності студентів.

Перспективу подальших розвідок у цій сфері вбачаємо у вивченні стратегій активізації металінгвістичних знань студентів у транслінгвальних ситуаціях на заняттях з англійської мови для спеціальних цілей.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Брага І. І. Перемикання кодів: основні напрями соціолінгвістичних досліджень. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації»*. 2017. Т. 25 (64). № 1. Ч. 1. С. 238–242.
2. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава : Довкілля. 2008. 712 с.
3. Федоренко С. В. Теорія і методика формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США : дисертація на здобуття ступеня доктора педагогічних наук. Київ, 2017. 551 с.
4. Baker C., Wright W.E. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. *Multilingual Matters*, 2017. 280 p. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_2).
5. Canagarajah S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*. 2011. Vol. 2, № 1. P. 1–28.
6. Canagarajah S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London, New York: Routledge, 2013. 224 p.
7. Cenoz J., Gorter D. *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press, 2021. 290 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009029384>.
8. Cook V. Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*. 2001. Vol. 57. P. 403–423.
9. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press: Cambridge, 1987. 480 p.
10. Darvin R., Norton B. Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2015. Vol. 35. P. 36–56. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>.
11. García O. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. Social Justice through Multilingual Education. T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, M. Panda (Eds.). *Multilingual Matters*, 2009. P. 140–158.
12. García O., Wei L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2014. 165 p.
13. Garcia O., Lin A. Translanguaging in Bilingual Education. Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education. García O. et al. (Eds.). Springer International Publishing AG, 2017. P. 117–128.
14. Harbord J. The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*. 1992. Vol. 46. P. 350–355.
15. Lin A. Beyond linguistic purism in language-in-education policy and practice: Exploring bilingual pedagogies in a Hong Kong science classroom. *Language and Education*. 2006. Vol. 20, № 14. P. 287–305.
16. Macaro E. Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories & decision making. *The Modern Language Journal*. 2001. Vol. 85, № 4. P. 531–548.
17. MacSwan J. A. Multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*. 2017. Vol. 54. P. 167–201. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>.
18. Makalela L. Moving out of linguistic boxes: the effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education*. 2015. Vol. 29, № 3. P. 200–217. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994524>.
19. Marrero-Colón M.B. CAL Commentary: Translanguaging: Theory, Concept, Practice, Stance or All of the Above? Center for Applied Linguistics, 2021. 15 p. URL: [https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/TranslanguagingTheoryConceptPracticeStance%E2%80%A6orAlloftheAbove\\_CALCommentary.pdf](https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/TranslanguagingTheoryConceptPracticeStance%E2%80%A6orAlloftheAbove_CALCommentary.pdf).
20. Otheguy R., García O., Reid W. A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*. 2019. Vol. 10, № 4. P. 625–651. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020>.
21. Pennycook A. *Global Englishes and transcultural flows*. London and New York: Routledge, 2007. 189 p.
22. Vogel S., García O. Translanguaging. Oxford Research Encyclopedia of Education. G. Noblit & L. Moll (Eds.). Oxford University Press, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>.
23. Wardhaugh R. *Introduction to sociolinguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2000. 510 p.
24. Wei L. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*. 2018. Vol. 39, № 1. P. 9–30.
25. Williams C. Secondary education: Teaching in the bilingual situation. The language policy: Taking stock. C. Williams, G. Lewis, C. Baker (Eds.). Llangefni, Wales: CAI, 1996. P. 193–211.

## TRANSLINGUIISM AND FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS IN MULTICULTURAL CONDITIONS

**FEDORENKO SVITLANA VIKTORIVNA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of Philology and Translation  
*Kyiv National University of Technologies and Design*

**MATSUK LIUDMYLA OLEKSANDRIVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education  
*Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*

**AMERIDZE OLHA SERHIIVNA**

Teacher at the Department of Language Training and Communication  
*Kyiv National University of Construction and Architecture*

**Introduction.** *The modern world in the conditions of globalization and the growth of migration is increasingly characterized by the variability and complexity of socio-cultural practices, and the communities of different countries are becoming increasingly multilingual. Such a situation requires a special approach to the organization of the educational process, which considers multilingualism as a factor of its effectiveness. In this aspect, modern foreign and Ukrainian researchers are increasingly exploiting the English-language term “translanguaging”, which is used to denote, firstly, a complex of pedagogical practices of transition from monolingual to multilingual strategies in education and, secondly, characterizes the student's ability to smoothly switch from one language to another during communication.*

**Purpose.** *The purpose of the article is to study the linguodidactic phenomenon of translanguaging and analyze its role in foreign language training of students in conditions of multiculturalism in modern higher education.*

**Methods.** *The following theoretical methods were utilized: analysis and synthesis – to formulate the initial provisions of the article; study, generalization and systematization of foreign and Ukrainian primary sources on the issue of the study.*

**Results.** *It was found that today the concept of translanguaging goes beyond specific pedagogical practices in language teaching, penetrating into various areas of education. The concept of translanguaging involves softening the rigid boundaries that were traditionally built between languages in the educational context. Translanguaging is planned by the teacher and may concern the alternation of languages when performing various educational tasks, as well as include various planned strategies based on the use of the multilingual repertoire of students as a personal resource.*

**Originality.** *The originality of the study results lies in the fact that for the first time in Ukrainian pedagogical science, the linguodidactic phenomenon of translanguaging has been studied.*

**Conclusions.** *The native language is a useful tool for teaching a foreign language. Translanguaging involves not just a combination of several languages and cultures and their interaction, but rather a smooth flow from one linguoculture to another, in which the student has the opportunity to use their entire linguistic repertoire and realize their personal potential. Translanguaging ensures the development of metalinguistic awareness in students, which includes understanding their own linguistic resources, contributing to more effective use of these resource. Most often, such communicative strategies as mixing and switching of codes are exploited.*

**Key words:** *translanguaging, foreign language training, student idiolect, bilinguals, communicative competence, identity formation.*

### REFERENCES

1. Braga, I. I. (2017). Peremykannia kodiv: osnovni napriamy sotsiolingvistychnykh doslidzhen [Code-switching: Key areas of sociolinguistic research]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii*, 25(64)(1), 238–242.
2. Selivanova, O. (2008). Suchasna lingvistyka: napriamy ta problemy [Modern linguistics: directions and problems]. *Dovkillia*.
3. Fedorenko, S. V. (2017). Teoriia i metodyka formuvannia humanitarnoi kultury studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv SSHA [Theory and methodology of developing humanitarian culture of university students in the USA] (Doctoral dissertation).

4. Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Multilingual Matters. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_2)
5. Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2(1), 1–28.
6. Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
7. Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
8. Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57, 403–423.
9. Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge University Press.
10. Darwin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
11. García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140–158). Multilingual Matters.
12. García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
13. García, O., & Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García et al. (Eds.), *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of language and education* (pp. 117–128). Springer.
14. Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46, 350–355.
15. Lin, A. (2006). Beyond linguistic purism in language-in-education policy and practice: Exploring bilingual pedagogies in a Hong Kong science classroom. *Language and Education*, 20(4), 287–305.
16. Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' code-switching in foreign language classrooms: Theories & decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531–548.
17. MacSwan, J. A. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54, 167–201. <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>
18. Makalela, L. (2015). Moving out of linguistic boxes: The effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education*, 29(3), 200–217. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994524>
19. Marrero-Colón, M. B. (2021). CAL commentary: Translanguaging: Theory, concept, practice, stance or all of the above? Center for Applied Linguistics. [https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/TranslanguagingTheoryConceptPracticeStance%E2%80%A6orAlloftheAbove\\_CALCommentary.pdf](https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/TranslanguagingTheoryConceptPracticeStance%E2%80%A6orAlloftheAbove_CALCommentary.pdf)
20. Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2019). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 625–651. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020>
21. Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. Routledge.
22. Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. In G. Noblit & L. Moll (Eds.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
23. Wardhaugh, R. (2000). *Introduction to sociolinguistics*. Foreign Language Teaching and Research Press.
24. Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.
25. Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock* (pp. 193–211). CAL.

УДК 811.161.2'243:37.091.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.17>

## СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**ШЕВЧУК ТАМАРА БОРИСІВНА**

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії і методик початкової освіти  
Рівненський державний гуманітарний університет  
3638004@gmail.com  
orcid.org/0000-0003-4094-7744

**КОСТОЛОВИЧ ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії і методик початкової освіти  
Рівненський державний гуманітарний університет  
tkostolovich@ukr.net  
orcid.org/0000-0001-5284-0296

*У статті зосереджено увагу на сучасних тенденціях у реалізації комунікативного підходу до викладання лінгвістичних дисциплін (сучасної української мови з практикумом, української мови (за професійним спрямуванням), основ культури та техніки мовлення, теорії і практики педагогічних комунікацій) на педагогічному факультеті ЗВО. Акцент зроблено на контекстуальності (вивченні мовно-мовленнєвого матеріалу через реальні життєві ситуації); інтерактивності (навчання відбувається у форматі групових і парних завдань, дискусій, дебатів, рольових ігор та інших видів діяльності, що стимулюють спілкування); використанні автентичних матеріалів – сучасних текстів (медіатекстів), відео- та аудіозаписів, що відображають реальну мову, якою спілкуються українці; мультимодальності (поєднання текстових, аудіо- та відеоресурсів для розвитку всіх мовленнєвих навичок); цифровізації освітнього процесу (використання онлайн-платформ і мобільних застосунків для інтерактивного навчання); колаборативному навчанні (освоєнні матеріалу через співпрацю та спільну діяльність); індивідуалізації навчання (адаптації програмних лінгвістичних завдань до рівня та потреб студентів із використанням диференційованого підходу); а також зміщенні акценту з викладача на студента. Обґрунтовано значущість зазначених тенденцій для формування компетентного мовця, здатного ефективно взаємодіяти в різних комунікативних ситуаціях, що відповідає вимогам глобалізованого освітнього простору. Підкреслено, що комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні спрямований на організацію освітнього процесу через активну взаємодію учасників. Він реалізується завдяки методам спільної пізнавальної діяльності: роботі в парах, взаємонавчанню, дискусіям, співпраці між викладачем і здобувачами освіти. Такий підхід сприяє усвідомленому засвоєнню знань, формуванню інтересу до навчання та розвитку самостійного мислення у здобувачів вищої освіти.*

**Ключові слова:** комунікативний підхід, інтерактивність, контекстуальність, автентичність, мультимодальність, цифровізація, колаборативне навчання.

**Постановка проблеми.** Із середини ХХ ст. і впродовж перших десятиліть ХХІ ст. зміст вищої освіти зазнав суттєвих змін, що зумовили нові напрями та завдання, спрямовані на формування комунікативної особистості, розвиток творчої ініціативи, гнучкості та конкурентоспроможності майбутніх фахівців. В інформаційному суспільстві модернізація освіти стала необхідністю, оскільки впровадження особистісно-компетентісного під-

ходу потребувало розвитку комунікативних навичок і здатності до ефективної взаємодії в різних умовах. Чим вищий рівень лінгвістичної підготовки в закладах вищої освіти, тим краще розвинені комунікативні компетентності студентів, що безпосередньо впливає на їхню професійну реалізацію. Тому в сучасній лінгводидактиці комунікативний підхід визначений як пріоритетний і перспективний, а розвиток комунікативного мовлення набув

статусу провідного принципу навчання української мови.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема комунікативного підходу до викладання лінгвістичних дисциплін і розвитку мовленнєвої компетентності здобувачів різних рівнів освіти (початкової, середньої та вищої) є не новою, проте багатовимірною, що зумовлює значну увагу до неї лінгводидактів. Окремі аспекти комунікативного підходу до вивчення української мови висвітлені О. Горошкіною, В. Мельничайком, Л. Варзацькою, З. Височан, М. Вашуленком, Г. Шелеховою, В. Сахацькою, Т. Симоненко, М. Пентилюк та ін. Науковці акцентують увагу на ключовій меті сучасної лінгводидактичної освіти, яка полягає у формуванні україномовної особистості, здатної до ефективної комунікації в різноманітних життєвих ситуаціях і суспільних сферах. Важливим аспектом цього процесу є сформованість міжособистісного досвіду, що сприяє успішній адаптації особистості в суспільстві; її здатності здійснювати мовленнєву діяльність як цілісний, динамічний і багатокомпонентний процес, на який впливають численні фактори. Водночас, незважаючи на наявні наукові напрацювання, питання застосування комунікативного підходу до викладання лінгвістичних дисциплін і формування україномовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти педагогічних закладів залишаються недостатньо дослідженими.

**Мета статті** – висвітлити сучасні тенденції у реалізації комунікативного підходу до викладання лінгвістичних дисциплін на педагогічному факультеті ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** Традиційний підхід до вивчення лінгвістичних дисциплін у закладах вищої освіти сформувався в межах класичної філологічної освіти, яка розвивалася ще з XIX ст. і зберігала свої основні риси впродовж XX ст. У другій половині XX ст., особливо в 1950–1970-х роках, цей підхід був основним у мовній підготовці студентів і базувався на системно-описовій методиці: мова вивчалася як набір правил, структур і моделей без достатнього акценту на її функціональне використання в реаль-

ному спілкуванні. Вивчення мовних схем, моделей і конструкцій було недостатнім для глибокого розуміння мовленнєвих одиниць як інструментів комунікації. Практика навчання довела, що важливо не лише знати формальні правила, а й усвідомлювати функціональність мовних засобів, їхнє застосування в конкретних мовленнєвих ситуаціях, розпізнавати комунікативну мету та володіти нормами мовленнєвої поведінки. Основними методами навчання були лекції, аналіз текстів, переклад, вивчення граматичних правил та їхнє застосування в різноманітних вправах, що сприяло розвитку теоретичних знань, але не завжди забезпечувало практичні мовленнєві навички.

Сучасна комунікативна лінгвістика змінює підхід до навчання, акцентуючи увагу на мові як засобі комунікації, а не лише як на формальній системі. Це спричинило перехід від вивчення суто структурної граматики до функціональної. Мову почали вивчати як поєднання граматики та прагматики: граMATика забезпечує формальні правила для побудови й розуміння висловлювань, тоді як прагMATика визначає стратегії та принципи ефективної комунікації [11, с. 33].

Комунікація – це не просто передача інформації, а встановлення взаєморозуміння, обмін знаннями, цінностями та досвідом, що сприяє розвитку особистості та її творчих здібностей [1].

Комунікативний підхід до викладання лінгвістичних дисциплін у закладах вищої освіти є одним із найефективніших методів навчання. Він спрямований на формування мовленнєвої компетентності студентів, зокрема на розвиток уміння ефективно використовувати всі види мовленнєвої діяльності, оволодіння культурою усного та писемного мовлення, а також застосування мови в різних життєвих ситуаціях. Цей підхід сприяє здатності студентів висловлювати свої думки в різних формах: підтримувати чи заперечувати той чи інший факт, аргументувати, аналізувати, узагальнювати та передавати інформацію в будь-якій сфері суспільного життя [10].

Комунікативний підхід до навчання мовних предметів базується на принципах комуніка-

ції, інтерактивності та контекстного застосування мови, які роблять процес навчання ефективним і природним [6, с. 153–157]. Сутність його полягає в розвитку мовленнєвих навичок через активне використання мови в реальних комунікативних ситуаціях і практичну орієнтованість освітнього процесу. Інакше кажучи, студенти не просто отримують теоретичні знання, а застосовують їх у спілкуванні, вирішенні професійних і побутових завдань, що сприяє розвитку мовної компетентності та формуванню навичок ефективної комунікації.

Сучасні тенденції у реалізації комунікативного підходу до викладання лінгвістичних дисциплін:

1. *Контекстуальність*, тобто навчання мовно-мовленнєвого матеріалу через реальні життєві ситуації. Це означає, що студенти не просто вивчають фонетику, орфоепію, лексику на заняттях української мови чи заучують окремі терміни та граматичні конструкції ділового мовлення на заняттях української мови за професійним спрямуванням, а практикують застосування мовних одиниць у різних комунікативних контекстах. Такий підхід сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу та розвитку навичок швидкого реагування в розмові.

2. *Інтерактивність*. Це один із ключових принципів комунікативного підходу. Навчання відбувається у формі групових і парних завдань, дискусій, дебатів, рольових ігор та інших видів діяльності, що стимулюють спілкування. Використання таких видів навчання дає змогу студентам розвивати навички культури мовлення, уміння міркувати, аргументувати, узагальнювати, робити висновки тощо, адаптуватися до різних комунікативних ситуацій, тобто формувати комунікативну компетентність, необхідну для ефективного спілкування в реальному житті.

3. *Автентичні матеріали* – сучасні тексти (медіатексти), відео та аудіозаписи, що відображають реальну мову, якою спілкуються українці. Наприклад, на заняттях предметів лінгвістичного циклу ми використовуємо популярні подкасти «Словотвір» (про походження слів і цікаві мовні явища) та «Як ти говориш?» (цікавий матеріал для аналізу сур-

жику, правильної вимови та вживання популярних виразів); відеоматеріали з YouTube (канали «Твоя підпільна гуманітарка» – популярно про мову, культуру, історію, «Суспільне мовлення» – реальні розмови, новини, інтерв'ю, авторські проєкти українських блогерів, як-от Антона Птушкіна – подорожі, Олекси Мельника – українські цікавинки); пропонуємо подивимися фрагменти фільмів і серіалів («Спіймати Кайдаша», де звучить сучасна українська мова, жива розмовна лексика, «І будуть люди» – реалістична мова з різними акцентами); мультфільми українською тощо; прочитати новини та статті українською мовою на сайтах «Українська правда», «Суспільне»; ознайомитися в соціальних мережах із коментарями, дописами популярних українців (наприклад, на @ukrainer\_net); проаналізувати недоречності та помилки, що нерідко зустрічаються в міських оголошеннях, вивісках, рекламах, афішах; записати фрагменти реальних телефонних розмов, відео з вулиць, де люди відповідають на різноманітні питання тощо. Так студенти знайомляться з природною мовою, актуальними виразами та інтонацією, що значно покращує їхнє усне мовлення та розуміння чужого.

4. *Мультимодальність* – поєднання текстових, аудіо- та відеоресурсів для розвитку всіх мовленнєвих навичок. Наприклад, на практичних заняттях із метою формування правильної літературної вимови та послідовного зв'язного мовлення створюємо ситуацію, у яку може потрапити студент у незнайомому місті, використовуючи відеоролики, аудіозаписи та візуальні схеми. Для пояснення лексики обмеженого вживання (діалектних, професійних слів і термінів) застосовуємо інтерактивні презентації, що поєднують текст, зображення та голосові пояснення. Щоб ознайомити студентів із наріччями української мови (південно-західним, південно-східним, північним), використовуємо технології для імітації реальних комунікативних ситуацій, зокрема віртуальні подорожі різними регіонами України.

5. *Цифровізація освітнього процесу* – використання онлайн-платформ, мобільних застунків для інтерактивного навчання. Напри-

клад, використовуємо онлайн-платформи (Google Classroom, Moodle) для взаємодії студентів із викладачем, формування вмінь правильно ставити, відповідати на запитання, послідовно висловлюватися тощо; чат-боти, які можуть підтримувати розмову та виправляти помилки в мовленні студентів; штучний інтелект – для адаптації навчальних матеріалів відповідно до рівня студента; онлайн-дошки (Miro, Jamboard) – для візуалізації та обговорення ідей у групах.

6. *Колаборативне навчання* – це навчання через співпрацю, спільну діяльність. Наприклад, групові проєкти, у яких студенти створюють групові презентації або пишуть колективні тексти; дебати та рольові ігри, що імітують реальні комунікативні ситуації; парна робота в чатах або відеоконференціях для покращення розмовних навичок; використання соціальних мереж для обговорення тем та обміну думками тощо.

7. *Індивідуалізація навчання* – адаптація завдань програмових лінгвістичних завдань до рівня і потреб студентів, використання диференційованого підходу. Наприклад, практикуємо такі завдання: для студентів із високим рівнем мовних знань – аналіз автентичних текстів, написання есе на складні теми, робота з термінологічною лексикою; із середнім рівнем – вправи на розширення словникового запасу, адаптовані тексти для вивчення програмового матеріалу, завдання на розвиток комунікативних навичок; з початковим рівнем – базові граматичні вправи з опорою на схеми, таблиці, використання візуальних матеріалів для опанування мовно-мовленнєвими нормами. Зацікавлюємо здобувачів початкової освіти персоналізованими темами для написання есе або проєктів. Студентам пропонуємо вибирати тему відповідно до їхніх інтересів: лінгвістика в соціальних мережах, слова, народжені війною, роль діалектів у сучасній мові, порівняльний аналіз культури та мови України та іншої країни (на вибір студента) тощо. Проводимо індивідуальні консультації для пояснення складних тем.

Індивідуалізація навчання передбачає можливість виконання альтернативних завдань

(замість письмового тесту – усна презентація; замість реферату – написання есе тощо). Обов'язково звертаємо увагу на оцінювання прогресу студента щодо його власних досягнень, а не тільки за загальними критеріями.

9. *Зміщення акценту з викладача на студента*. Викладач перестає бути єдиним джерелом знань і виконує роль фасилітатора, який організовує освітній процес і створює умови для активного залучення здобувачів вищої освіти. Самі ж студенти стають головними учасниками навчання, вони взаємодіють один з одним, обговорюють різні теми, розігрують діалоги та вирішують комунікативні завдання.

Наші дослідження свідчать, що 42 % студентів не докладають особливих зусиль для вдосконалення свого мовлення, оскільки їх цілком влаштовує той словниковий запас, який дає змогу спілкуватися в мережі Інтернет. На перший погляд, краса мовлення не є для них пріоритетом. Однак насправді багато хто з них відчуває труднощі через невміння повноцінно висловлювати свої думки, передавати емоції, цікаво розповідати про події чи ділитися власним досвідом. Ми переконані, що особливо складно буде таким майбутнім педагогам під час роботи з дітьми в дитячих садках чи з учнями початкових класів, адже діти сприймають світ через емоції та власне розуміння подій. Тому завдання закладів вищої освіти – не лише надати глибокі знання з лінгвістики, а й навчити студентів ефективно використовувати ці знання та передавати їх іншим.

**Висновки.** Отже, сучасні тенденції у реалізації комунікативного підходу до викладання лінгвістичних дисциплін сприяють формуванню компетентного мовця, здатного ефективно взаємодіяти в різних комунікативних ситуаціях, що відповідає вимогам глобалізованого освітнього простору.

Комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні спрямований на організацію освітнього процесу через активну взаємодію учасників. Він реалізується через методи спільної пізнавальної діяльності: роботу в парах, взаємонавчання, дискусії, співпрацю між викладачем і здобувачами освіти. Такий під-

хід сприяє усвідомленому засвоєнню знань, формуванню інтересу до навчання та розвитку самостійного мислення.

Зазначений підхід орієнтує на вивчення мовних явищ, їх практичне застосування в мовленні, а також на дослідження комунікативних і когнітивних аспектів мовленнєвої діяльності. Водночас його не можна вважати єдино правильним, оскільки навчальна мотивація студентів не завжди збігається з комунікативною. Крім того, ототожнення процесу вивчення мови з мовленням або мовленнєвою діяльністю може порушити баланс між комунікативною спрямованістю та свідомим засвоєнням і систематизацією мовного матеріалу. Виникає давня проблема співвідношення теорії та практики у вивченні мови. З одного боку, мова розглядається як система, що слу-

гує орієнтиром для мовленнєвої діяльності, тобто як фундамент і основа. З іншого боку, існує комунікативно орієнтований підхід до опису мовних одиниць і засобів. Очевидно, що формування комунікативних умінь потребує усвідомленого засвоєння й упорядкування мовного матеріалу. Це не суперечить можливості взаємодії комунікативно-діяльнісного підходу із системно-структурним і функціонально-семантичним підходами, останній із яких забезпечує усвідомлене оволодіння мовою, враховуючи залежність використання мовних засобів від особливостей конкретного мовленнєвого акту.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в детальному дослідженні тенденцій розвитку професійної діяльності викладача ЗВО й аналізі його практичної роботи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2009. 343 с.
2. Данчишин Н. Р. Реалізація комунікативного підходу й аудіовізуального методу у вправах для вивчення української мови як іноземної. *Вчені записки Таврійського національного ун-ту ім. В. І. Вернадського*. Серія «Філологія. Соціальні комунікації». 2020. Том 31. № 4. Ч. 1. С. 44–48.
3. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентиліук, О. Горюшкіна, А. Нікітіна. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 1. С. 15–20.
4. Максимова О. О. Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. Дрогобич : Вид-во Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. № 5 (136). С. 59–63.
5. Мушировська Н. В. Роль когнітивно-комунікативного підходу в оптимізації процесу викладання української мови за професійним спрямуванням. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія і педагогіка». 2014. Вип. 29. С. 138–143.
6. Річардс Дж. К., Роджерс Т. С. Підходи та методи в навчанні мов (2-ге вид.). Київ: Cambridge University Press. 2008. С. 153–157.
7. Степчук Ю., Вихор В. Когнітивний підхід до вивчення української мови як шлях до вдосконалення комунікативної компетентності студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 73, том 3, 2024. С. 240–245. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-3-36>.
8. Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики: монографія / за ред. Е. Палихати, О. Петришиної. Тернопіль : Підручники і посібники. 2021. 352 с.
9. Субота Л. Методи формування мовленнєвої компетенції у студентів молодших курсів. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом*. Філологія. Випуск 1 (6), 2023. С. 51–56. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.philol.2023.1.8>.
10. Трошина С. В. Комунікативний підхід у викладанні української мови за професійним спрямуванням. *Національна ідентичність в мові і культурі : збірник наукових праць*. Київ : Талком, 2021. С. 202–205.
11. Трумко О. М., Горда О. М., Сучасні тенденції у реалізації комунікативного підходу до викладання української мови як іноземної. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика». 2022. Т. 2. Вип. 24. С. 32–37. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.24.2.6>.

## MODERN TRENDS IN THE IMPLEMENTATION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING LINGUISTIC DISCIPLINES AT THE PEDAGOGICAL FACULTY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

**SHEVCHUK TAMARA BORYSIVNA**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Theory and  
Methods of Primary Education  
*Rivne State University of Humanities*

**KOSTOLOVYCH TATIANA VASYLIVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Theory and  
Methods of Primary Education  
*Rivne State University of Humanities*

**Introduction.** *The general level of communicative competence among higher education students often does not meet the demands of modern society: they lack communication skills, active listening abilities, the capacity to model their own position and the partner's attitude towards it, and the ability to establish interpersonal and business contacts.*

**Purpose.** *To highlight current trends in the implementation of the communicative approach to teaching linguistic disciplines at the pedagogical faculty of higher education institutions.*

**Methods.** *The research process involved the use of methods of scientific source analysis, systematization, and generalization, as well as targeted observation of students' communicative behavior.*

**Results.** *The article emphasizes the importance of contextuality (studying linguistic material through real-life situations); interactivity (learning in the format of group and pair tasks, discussions, debates, role-playing, and other activities that stimulate communication); the use of authentic materials—modern texts (media texts), video and audio recordings that reflect the real language spoken by Ukrainians; multimodality (combining textual, audio, and video resources to develop all speech skills); digitalization of the educational process (using online platforms and mobile applications for interactive learning); collaborative learning (mastering material through cooperation and joint activities); individualized learning (adapting linguistic tasks to students' levels and needs using a differentiated approach); and shifting the focus from the teacher to the student. The study substantiates modern trends in shaping a competent speaker capable of effectively interacting in various communicative situations, in line with the requirements of the globalized educational space.*

**Originality.** *The article provides a comprehensive analysis of current trends in the implementation of the communicative approach to teaching linguistic disciplines, particularly digitalization, multimodality, and authentic materials, among others, which are presented within a unified concept.*

**Conclusions.** *The communicative approach focuses on studying linguistic phenomena, their practical application in speech, and the exploration of communicative and cognitive aspects of speech activity. At the same time, this approach cannot be considered the only correct one, as students' learning motivation does not always align with communicative motivation. Moreover, equating the process of language learning with speech or speech activity may disrupt the balance between communicative orientation and the conscious acquisition and systematization of linguistic material. The formation of communicative skills requires a conscious understanding and organization of linguistic material. This does not exclude the interaction of the communicative-activity approach with the systemic-structural and functional-semantic approaches, the latter ensuring conscious language acquisition while considering the dependence of linguistic means on the specifics of a particular speech act.*

**Key words:** *communicative approach, interactivity, contextuality, authenticity, multimodality, digitalization, collaborative learning.*

## REFERENCES

1. Batsevykh, F.S. (2009). *Osnovy komunikativnoi linhvistyky: pidruchnyk* [Fundamentals of communicative linguistics: Textbook]. VC Akademiia.
2. Danchyshyn, N.R. (2020). *Realizatsiia komunikativnoho pidkhodu y audiovizualnoho metodu u vpravakh dlia vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi* [Implementation of communicative approach

- and audiovisual method in exercises for learning Ukrainian as a foreign language]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu im. V.I. Vernadskoho. Serii: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii*, 31, 4(1), 44–48.
3. Pentyliuk, M., Horoshkina, O., & Nikitina, A. (2006). Kontseptualni zasady komunikativnoi metodyky navchannia ukrainskoi movy [Conceptual principles of communicative methodology of teaching Ukrainian language]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 1, 15–20.
  4. Maksymova, O.O. (2016). Komunikativna kompetentnist vchytelia pochatkovoï shkoly [Communicative competence of primary school teacher]. *Molod i rynok*, 5 (136), 59–63.
  5. Mushyrovskaya, N.V. (2014). Rol kohnityvno-komunikativnoho pidkhodu v optymizatsii protsesu vykladannia ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [The role of cognitive-communicative approach in optimizing the process of teaching Ukrainian for professional purposes]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii: Psykholohiia i pedahohika*, 29, 138–143.
  6. Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2008). *Pidkhody ta metody v navchanni mov (2-he vyd.)* [Approaches and methods in language teaching (2nd ed.)]. Cambridge University Press.
  7. Stepchuk, Yu., & Vykhov, V. (2024). Kohnityvnyi pidkhid do vyvchennia ukrainskoi movy yak shliakh do vdoskonalennia komunikativnoi kompetentnosti studentiv [Cognitive approach to learning the Ukrainian language as a way to improve students' communicative competence]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 73 (3), 240–245.
  8. Palykhata, E., & Petryshyna, O. (2021). *Stratehichni napriamy rozvytku suchasnoi ukrainskoi linhvodydaktyky: monohrafiia* [Strategic directions of development of modern Ukrainian linguodidactics: Monograph]. Pidruchnyky i posibnyky.
  9. Subota, L. (2023). Metody formuvannia movlennievoi kompetentsii u studentiv molodshykh kursiv [Methods of forming speech competence in junior students]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. Filolohiia*, 1 (6), 51–56.
  10. Troshyna, S. V. (2021). Komunikativnyi pidkhid u vykladanni ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Communicative approach in teaching Ukrainian for professional purposes]. *Natsionalna identychnist v movi i kulturi: zbirnyk naukovykh prats*, 202–205.
  11. Trumko, O.M., & Horda, O.M. (2022). Suchasni tendentsii u realizatsii komunikativnoho pidkhodu do vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Modern trends in the implementation of the communicative approach to teaching Ukrainian as a foreign language]. *Zakarpatski filolohichni studii*, 2 (24), 32–37.

## СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА



УДК 376.3+37.013

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.18>

### ТЕХНОЛОГІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

**МАТВЄЄВА НАТАЛІЯ ОЛЕКСІЇВНА**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
[nataliia.matvieva@pnu.edu.ua](mailto:nataliia.matvieva@pnu.edu.ua)  
[orcid.org/0000-0002-8495-7074](https://orcid.org/0000-0002-8495-7074)

*У статті порушено питання модернізації освітньої галузі в Україні на сучасному етапі шляхом здійснення переходу від традиційного до інноваційного навчання, впровадження сучасних технологій і наукових досягнень, створення доступного освітнього середовища, надання якісних освітніх послуг. Встановлено, що Нова українська школа покликана стати тим закладом освіти, що відповідає запитам усіх без винятку здобувачів, урахує їх індивідуальні особливості, навчальні можливості, рівень розвитку, потреби та інтереси. У світлі вимог гуманістичної парадигми освіти охарактеризовано особливості освітнього процесу в умовах інклюзії, визначено основні його місії, мету та принципи; окреслено шляхи вирішення основних завдань, визначених Національною стратегією розвитку інклюзивного навчання в Україні на період до 2029 року; виокремлено труднощі та прогалини. Акцентовано увагу на профілі педагога, ключових уміннях і спрямованості професійної діяльності щодо організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів, отримання ними навчального, практичного, соціального й емоційного досвіду. Охарактеризовано різні види технологій інклюзивного навчання, виокремлено їх змістово-функціональні характеристики та переваги. Проаналізовано найбільш поширені в педагогічній практиці технології інклюзивного навчання; засвідчено потребу в подальшому поглибленні знань педагогів про їх види, умови використання, специфіку впливу на здобувачів і необхідність набуття практичних навичок їх застосування. Визначено місце педагогічних, організаційних, здоров'язбережувальних, цифрових технологій в освітньому процесі та їх вплив на його доступність і гнучкість, сприяння гармонійному розвитку особистості. Розроблено орієнтовну модель специфіки розвитку особистості здобувача в умовах інклюзивного середовища з використанням новітніх технологій.*

**Ключові слова:** гнучкість, технології, особливі освітні потреби, доступність, інклюзивне навчання.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку України чільне місце посідає проблема модернізації освітньої галузі, створення доступного освітнього простору, оновлення й заміна традиційних підходів до навчання та виховання здобувачів різними інноваціями, педагогічними технологіями та науковими досягненнями. Питання про створення нової української школи як сприятливого для гармонійного розвитку особистості закладу освіти, здатного прийняти на навчання дітей різного віку, рівня розвитку, навчальних можливостей, стану здоров'я розглядаємо стрижневим завданням галузі освіти. На цьому наголошують основні нормативно-правові

документи України про освіту, як-от: Закони «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», Концепція нової української школи, Концепція розвитку інклюзивного навчання й інші.

Реалізація Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання в Україні на період до 2029 року вказує на те, що «вагомим значення набуває створення інклюзивного, безпечного, сприятливого для розвитку освітнього середовища, яке сприяє формуванню життєвих ком-

петентностей, розвитку здібностей та обдарувань кожного незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, місця проживання, мови спілкування, соціального і майнового стану тощо» [8, с. 2]. Практика доводить, що сьогодні гостро постало питання про суспільне визнання людського розмаїття, соціальну інтеграцію осіб з особливими освітніми потребами та доступність освітніх, медичних, соціальних послуг різним категоріям населення. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання в Україні на період до 2029 року вказує на наявні перешкоди в наданні якісних освітніх послуг особам із розладами розвитку, що спостерігаються сьогодні, а саме:

- недосконалість інклюзивної інфраструктури освітньої сфери;
- недостатня чисельність кадрів, низький рівень професійної їх підготовки, неналежна співпраця з фахівцями галузі спеціальної освіти (інклюзивно-ресурсного центру, навчально-реабілітаційних і реабілітаційних центрів тощо);
- непоінформованість про допоміжні технології та частковість їх використання в освітньому процесі учителями;
- низький рівень мотивації педагогічних працівників [8, с. 5–6].

Сучасні освітні заклади покликані першими зробити крок до широкого залучення дітей з особливими освітніми потребами на навчання й цим дати поштовх до створення нового демократичного устрою у державі. Однак суспільні вимоги щодо функціонування закладу освіти та його діяльність перебувають у певній неузгодженості, про що свідчить неготовність прийняти на навчання дітей із різними нозологіями, а саме: неузгодженість із нормами інформаційної, освітньої, змістово-технологічної, архітектурної доступності [7] тощо. Для підвищення ефективності інклюзивного навчання потрібно вдосконалювати та розширювати кадровий потенціал шляхом вивчення передового педагогічного досвіду й упровадження його на практиці, здійснювати подальший професійний розвиток, опановувати новітні педагогічні та спеці-

альні прийоми, методи, методики, технології у роботі з учнями з особливими потребами і створювати доступне освітнє середовище.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про те, що проблеми організації інклюзивного навчання перебувають у полі зору педагогів-практиків і науковців, а саме: В. Бондар, Л. Будяк, Л. Даниленко, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупасової, Г. Кравченко, В. Липи, А. Міненко, Л. Міщик, Ж. Романчак, Ю. Найди, А. Обухівської, Н. Слободянюк, Н. Софій, Н. Стадненко, Л. Савчук, Г. Сіліної, О. Таранченко, О. Хохліної, А. Шевцова й інших. Зокрема, проблеми використання різних технологій у процесі навчання учнів з особливими освітніми потребами порушували у своїх дослідженнях С. Білецька, Т. Вакалюк, Т. Дегтяренко, М. Друшляк, О. Гуренко, О. Мицик, А. Попова, О. Семеніхіна, М. Чайковський, М. Шевельова, А. Юдько й інші.

**Мета статті** – проаналізувати види та специфіку технологій інклюзивного навчання в освітньому процесі нової української школи.

**Виклад основного матеріалу.** Реалізація основних завдань інклюзивного навчання передбачає оновлення змісту, напрямів, способів організації освітнього процесу. Так, сьогодні ми акцентуємо увагу на «Профілі учителя інклюзивного навчання», ухваленого Європейським агентством з особливих потреб та інклюзивної освіти (Teacher Education for Inclusion – TE4I). А тому інклюзивне навчання розглядаємо не лише як процес задоволення освітніх потреб учнів з розладами розвитку, а і як надання якісних освітніх послуг з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і можливостей усіх без винятку здобувачів [10, с. 11–19]. Відповідно до ухвалених вимог «Профілю учителя інклюзивного навчання» педагог повинен сприяти навчальному, практичному, соціальному й емоційному навчанню всіх здобувачів, використовувати інформаційно-комунікативні й адаптивні технології, ефективні методи та прийоми для підтримки гнучкості освітнього процесу [10, с. 25–27]. Чільне місце посідає поінформованість учителів про навчальні можливості кожного здобувача, природні задатки, сильні і слабкі сторони, специфіку розвитку, вид і складність

наявного порушення та стан здоров'я, а отже, про прийоми та методи, стратегії та технології навчання, що відповідають його індивідуальним особливостям і здатні розширити навчальні можливості [6, с. 65–67]. Використання в інклюзивному навчанні різних технологій має неабиякі переваги над традиційними підходами, оскільки сприяє розширенню світогляду й набуттю нового досвіду, формуванню ключових умінь і *soft-skills* навичок, слугує інтелектуальному, комунікативному, соціальному розвитку особистості здобувача та його мотивації до активного навчання й саморозвитку [5, с. 6]. Їх практична значущість в інклюзивному навчанні залежить від рівня застосування, типу організації та управління освітнім процесом, спрямованості педагогічної діяльності, орієнтованості на особистість. *Організаційні технології*, зі свого боку, поділяються на: технології проектування та програмування, технології командної взаємодії, організації доступного освітнього середовища. *Педагогічні технології* широко використовуються в освітньому середовищі нової української школи, зокрема в процесі інклюзивного навчання. Їх доцільно розмежовувати за такими групами, як-от:

1. Технології індивідуалізації освітнього процесу, спрямовані на здійснення особистісно-орієнтованого підходу та створення індивідуальної освітньої траєкторії здобувача (технології рівневої диференціації, ігрові, інтерактивні та технології модульно-розвивального, проблемного, дистанційного навчання) [3, с. 71].

2. Технології спільного викладання в інклюзивному класі, які широко використовуються на практиці шляхом здійснення спільного викладання з боку вчителя-класовода, асистента й іншого фахівця галузі спеціальної освіти (педагог-дефектолог, педагог-реабілітолог), що підвищують ефективність навчально-пізнавальної діяльності здобувача (технології диференційованого, паралельного, командного, спільного викладання) [2, с. 83].

3. Технології коригування навчальних і поведінкових труднощів, які спрямовані на корекцію розладів розвитку здобувача

(ТЕАССН-технології, АВА-аналіз, форма допоміжної альтернативної комунікації PECS, технології спеціальної педагогіки та нейропсихологічного підходу, технології формування соціальної компетентності).

4. Технології адаптації освітнього середовища [6, с. 113–116].

5. Технології оцінювання досягнень здобувачів (інтегральна, диференційована оцінка, самооцінка та самоаналіз учнів).

Зокрема, важливе значення в роботі сучасного учителя інклюзивного класу мають інтерактивні (технології кооперативного, ситуаційного, колективно-групового навчання, опрацювання дискусійних питань) та ігрові технології (гейміфікація, ділові та дидактичні ігри, ігрові вправи та завдання, вебквести), що підвищують навчально-пізнавальну активність учнів з особливими освітніми потребами, мотивують їх до спілкування, взаємодії, співпраці та досягнення успіхів [4, с. 61].

Загалом інклюзивне навчання базується на врахуванні індивідуальних особливостей, рівня розвитку, виду і складності розладу розвитку, що вказує на потребу підтримки особистості в процесі навчання, запобігання погіршенню її стану здоров'я, попередження появи вторинних розладів чи прогресування захворювання. У контексті означеного заслуговують на увагу так звані *здоров'язбережувальні технології* – система заходів, спрямованих на збереження і зміцнення фізичного, психічного, морального, емоційного, соціального здоров'я учасників освітнього процесу та забезпечення стану гармонії у співвідношенні із собою та оточенням. *Здоров'язбережувальні технології* формують певні установки здобувачів щодо себе і власного здоров'я, поглиблюють знання та розширюють досвід дотримання здорового способу життя, водночас дають змогу здійснювати моніторинг розвитку особистості в процесі навчання тощо. На сучасному етапі в освітньому процесі нової української школи актуальними є: 1) технології стимулювання здорового способу життя та збереження здоров'я (рухливі, спортивні ігри, квести, гімнастика, ритмопластика, динамічні паузи); 2) технології навчання здорового способу життя (фізкультхвилинки, заняття фіз-

культурою, комунікативні ігри, ігротерапія, самомасаж, гігієнічне навчання, технології формування навичок самообслуговування, профілактика травматизму); 3) корекційні технології (кінезіологічні й когнітивні вправи, арттерапія, психо- та нейро-гімнастика, анти-стресова й зорова гімнастика, фонетична ритміка та логоритміка, казкотерапія, кольоротерапія тощо).

У процесі модернізації освітньої галузі не можна оминати й *цифрові технології*, що мають триєдину мету, а саме:

1. Технології тренування та повторення пройденого матеріалу (засоби віртуальної (VR) і доповненої (AR) реальності, мультимедійні технології). Загалом до них належать: а) комп'ютерні ігри: адвентурні, орієнтовані на розвиток логічного мислення з інтерактивними властивостями та можливістю керування; б) стратегічні, що мають на меті керування певними процесами та формування здатності до планування власної діяльності, виховують посидючість; в) аркадні, що розвивають увагу, швидкість реакції, окомір, спостережливість (надають учаснику право переходу на наступний рівень унаслідок поділу гри); г) рольові, які дають змогу самостійно обирати персонажів, тим самим «проживати» з ними новий досвід; д) 3D-Action, що сприяють розвитку моторики, навичок пошукової діяльності; е) логічні, представлені у вигляді завдання чи декількох логічних завдань, спрямованих на вдосконалення навичок читання, письма, лічби [9, с. 68].

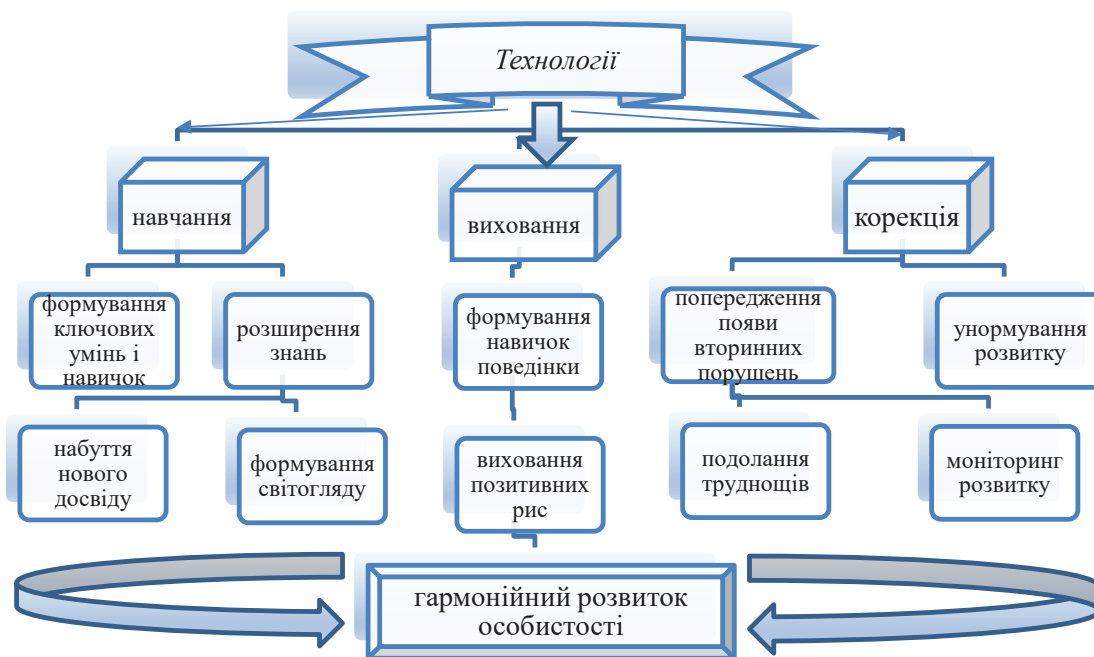
2. Інформаційно-комунікаційні технології розширення навчальних можливостей здобувача, які спрощують процес навчання, створюють можливості щодо співпраці (освітні платформи, соціальні мережі й сервіси, спеціально створені інформаційно-освітні простори, як-от: *Microsoft Teams, Google Workspace for Education, Moodle, Edmodo, Google Classroom*, електронний журнал, електронний щоденник) [1, с. 97].

3. Технології надання підтримки в навчанні (системи використання графічних символів: технології перемикання (*switch access technology*), що дають можливість керування кнопкою, пристроями, відстежують рух очей).

Усі цифрові технології інклюзивного навчання реалізуються шляхом використання широкого спектра так званих апаратних (планшет, смартфон, комп'ютер, електронна книга, Брайлівська й альтернативна клавіатура, Брайлівський принтер, сенсорний екран, трекбол, вібраційна система нагадування, миша для стопи, стилус для керування ротом, цифрова ручка з можливістю аудіозапису) та «програмних» засобів (програмні засоби перевірки правопису та рефразування, екранні збільшувачі, сурдокомунікатори, аудіокнижки, мовні синтезатори, зчитувачі екрана монітора, розвивальні комп'ютерні ігри, електронні освітні ресурси), про які педагоги повинні не лише знати, а й уміти ними користуватися в процесі навчання учнів з особливими освітніми потребами. Ці аспекти дають нам змогу укласти орієнтовну модель (рис. 1):

Загалом ці та інші технології інклюзивного навчання, з одного боку, сприяють створенню широких можливостей пізнання природного потенціалу здобувача, розкриттю його задатків і здібностей та використанню їх для досягнення успіхів у навчанні, а з іншого – створюють можливості доступної, відкритої інноваціям освіти для всіх без винятку дітей шкільного віку.

**Висновки.** Організація інклюзивного навчання в умовах нової української школи – складний і тривалий процес надання якісних освітніх послуг усім здобувачам освіти, що ґрунтується на принципах гуманізму та поваги людського розмаїття, демократії, дитиноцентризму, рівності, відкритості й доступності. Ефективність інклюзивного навчання залежить від низки чинників і передовсім від обізнаності всіх учасників освітнього процесу зі стратегією та місією інклюзивної освіти, наявності мотивації до здійснення ефективної взаємодії та командної роботи, які потребують систематичного саморозвитку й самовдосконалення. Використання на практиці технологій інклюзивного навчання сприяє створенню доступного розвивального інклюзивного освітнього середовища, за якого всі учні будуть рівними учасниками й наполегливими партнерами в досягненні поставлених цілей гармонійного свого розвитку.



**Рис. 1. Орієнтовна модель розвитку особистості здобувача освіти в процесі використання технологій**

Перспективами наукового дослідження сучасних технологій в інклюзивному освітньому просторі НУШ вбачаємо розроблення та інтегроване впровадження

## ЛІТЕРАТУРА

1. Акімова О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивному освітньому просторі. *Наукові записки Тернопільського НПУ ім. В. Гнатюка*. 2023. № 2. С. 97–104. URL: <https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/pedagogy/article/view/562/500> (дата звернення: 14.02.2025).
2. Васильєва Г., Фень М. Застосування технології спільного викладання в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми соціальної роботи та інклюзивної освіти в сучасних умовах : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Дрогобич, 25–26 квітня 2024 р. Дрогобич: ДДПУ імені І. Франка. 2024. 120 с. С. 82–88. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49675/1/G\\_Vasilieva\\_M\\_Fen\\_Konf\\_2024\\_FPSRSO.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49675/1/G_Vasilieva_M_Fen_Konf_2024_FPSRSO.pdf) (дата звернення: 16.02.2025).
3. Веремчук А., Хом'як О. Інноваційні технології навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. № 1 (5). С. 71–78. URL: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(5\).2021.235185](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(5).2021.235185) (дата звернення: 16.02.2025).
4. Голубюк Ю. В. Вплив ігрових технологій на розвиток пізнавальної діяльності здобувачів освіти з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 3 (216). С. 61–66. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/306601/298434> (дата звернення: 21.02.2025).
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.01.2025).
6. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство «Україна». 2019. 300 с.
7. Про будівельні норми : Закон України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2010. № 5, ст. 41. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1704-17#Text> (дата звернення: 22.02.2025).
8. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 за № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text> (дата звернення: 25.01.2025).

9. Семеніхіна, О., Друшляк М. Типологія цифрових технологій інклюзивного освітнього простору. *Фізико-математична освіта*. 2022. № 5 (3). С. 65–70. URL: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-035-3-009> (дата звернення: 28.01.2025).
10. Teacher education for inclusion. *Profile of Inclusive Teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (accessed: 10.02.2025).

## INCLUSIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

MATVEIEVA NATALIA OLEKSIIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Pedagogy of Primary Education and Educational Innovations Department  
*Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*

**Introduction.** The article raises the issue of modernization of the educational sector in Ukraine at the present stage, creation of an accessible educational space, updating and replacing traditional approaches to training and education of applicants with various technologies, effective techniques and methods, scientific achievements. The emphasis is on the humanistic paradigm of education, creation of a democratic educational environment in the light of the requirements of the National Strategy for the Development of Inclusive Education in Ukraine, wide involvement of various categories of persons in education in secondary education institutions. The issue of the fundamental principles of modern education is raised - humanism and child-centeredness, openness and accessibility, equality and flexibility. The problem of increasing the effectiveness of inclusive education of applicants through the widespread use of various technologies in the educational process is actualized.

**Purpose.** The goal is to analyze inclusive education technologies, identify their functional and content characteristics and the specifics of their use in the educational process of the new Ukrainian school.

**Methods.** Empirical methods (comparison), empirical-theoretical (analysis, synthesis, modeling) and theoretical (generalizing, partial), special (grouping method) methods were used.

**Results.** The main results of the study are the identification of the need to change the system of providing educational services, improve inclusive infrastructure, create innovative adapted educational institutions, motivate teachers for continuous education, and enrich their experience in using innovative technologies in inclusive education.

**Originality.** The scientific novelty of the research lies in the creation of an indicative model of the comprehensive development of the applicant's personality in the process of inclusive education using organizational, pedagogical, digital, and health-saving technologies.

**Conclusions.** Our study allows us to state that the practical use of inclusive learning technologies contributes to the creation of an accessible, developing inclusive educational environment, in which all students will be equal participants and active partners in achieving the set goals. In our opinion, this allows us to recommend the practical use of the technologies considered as an effective means of training, education, development, correction, and socialization of the applicant's personality.

**Key words:** flexibility, technology, special educational needs, accessibility, inclusive learning.

## REFERENCES

1. Akimova, O. (2023). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v inkliuzyvnomu osvithnomu prostori [Preparing future primary school teachers to use information and communication technologies in an inclusive educational space]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka*, 2, 97–104. <https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/pedagogy/article/view/562/500>.
2. Vasylieva, H., Fen, M. (2024). Zastosuvannia tekhnolohii spilnoho vykladannia v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Application of co-teaching technology in inclusive learning environments]. *Aktualni problemy sotsialnoi roboty ta inkliuzyvnoi osvity v suchasnykh umovakh: materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. DDPU imeni I. Franka, 82–88. [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49675/1/G\\_Vasylieva\\_M\\_Fen\\_Konf\\_2024\\_FPSRSO.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49675/1/G_Vasylieva_M_Fen_Konf_2024_FPSRSO.pdf).
3. Veremchuk, A., Khomiak, O. (2021). Innovatsiini tekhnolohii navchannia ditei z osoblyvymy osvithnymi potrebamy [Innovative technologies for teaching children with special educational needs]. *Psykholo-*

- ho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, 1 (5), 71–78. [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(5\).2021.235185](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(5).2021.235185)
4. Holubiuk, Yu.V. (2024). Vplyv ihrovykh tekhnolohii na rozvytok piznavalnoi diialnosti zdobuvachiv osvity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy molodshoho shkilnoho viku [The impact of gaming technologies on the development of cognitive activity of students with special educational needs of primary school age]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 3 (216), 61–66. <https://isp.pano.pl.ua/article/view/306601/298434>
  5. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly (2016) [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 40. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
  6. Poroshenko, M.A. (2019). Inkliuzyvna osvita [Inclusive education]. LLC "Agency "Ukraine", 300 p.
  7. Pro budivelni normy. Zakon Ukrainy (2010) [About building codes]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR)*, 5, 41.
  8. Kabinet Ministriv Ukrainy (2024). Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii rozvytku inkliuzyvnoho navchannia na period do 2029 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii na 2024–2026 roky. Rozporiadzhennia 527-r. [On approval of the National Strategy for the Development of Inclusive Education for the Period Until 2029 and approval of the Operational Plan of Measures for its Implementation for 2024–2026]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>
  9. Semenikhina, O., Drushliak, M. (2022). Typolohiia tsyfrovvykh tekhnolohii inkliuzyvnoho osvitnoho prostoru [Typology of digital technologies of inclusive educational space]. *Fizyko-matematychna osvita*, 5 (3), 65–70. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-035-3-009>
  10. Teacher education for inclusion (2012). Profile of Inclusive Teachers. European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/te/> (accessed: 10.02.2025).

УДК 364.4:005.334.2:303.01

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.19>

## НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: КЕЙСИ ДЛЯ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ

**СЕЙКО НАТАЛІЯ АНДРІЇВНА**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри соціальних технологій  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
sejkona.zdu@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-6197-9553

**КОТЛОВИЙ СЕРГІЙ АНАТОЛІЙОВИЧ**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальних технологій  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
kotlovuy@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-7724-9398

**ЛІТЯГА ІННА ВОЛОДИМИРІВНА**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальних технологій  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
innalet@ukr.net  
orcid.org/0000-0001-6210-4145

У статті обґрунтовано місце і роль навчальних кейсів, спрямованих на розвиток резильєнтності магістрів соціальної роботи в процесі навчальної практики. Встановлено, що потреба в розвитку резильєнтності фахівців соціальної сфери викликана об'єктивною соціальною ситуацією, притаманною сучасному українському суспільству, що характеризується високим рівнем кризовості, травматичності, нестабільності. На підставі аналізу численних наукових джерел визначено, що професійна резильєнтність соціального працівника має двояку спрямованість – на себе та на клієнта, резильєнтність якого визначає успіх чи невдачу у вирішенні його складної / кризової життєвої ситуації. Класифіковано основні ознаки резильєнтності майбутніх соціальних працівників – ментальну, емоційну, фасилітативну, ознаку самоконтролю, ознаку самоприйняття. Аналіз навчальних кейсів для магістрів соціальної роботи здійснено на базі авторського досвіду керування навчальною практикою в Житомирському державному університеті імені Івана Франка впродовж 2022–2025 рр. Пропоновані студентам для вирішення навчальні кейси представлено в дослідженні в поєднанні кількох груп: мотиваційні (сприяють формуванню у здобувачів позитивної мотивації щодо майбутньої професійної діяльності), соціально-комунікаційні (розвивають медіаторські вміння майбутніх соціальних працівників), кейси протидії професійному вигоранню (значення яких ми вбачаємо в тому, щоб запобігти вигоранню соціальних працівників, що виявляється в емоційному виснаженні, втраті зацікавлення в професії, байдужості до виконання обов'язків тощо), фасилітативні (в основі яких покладено поняття фасилітації як взаємовпливу, зумовленого соціальними контактами, що сприяють активізації групових соціально-комунікативних зв'язків, саморегуляції та самовдосконаленню соціального працівника).

**Ключові слова:** соціальний працівник, резилієнс, резильєнтність, навчальна практика, кейс, кейс-стаді.

**Постановка проблеми.** Професійна підготовка здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньої програми «Соціальна робота» передбачає реалізацію низки виробничих і навчальних практик, частина з яких відбувається у вигляді практичних (аудиторних) занять в офлайн, онлайн чи змішаному форматі.

Об'єктивна соціальна ситуація, притаманна сучасному українському суспільству, характеризується високим рівнем кризовості, травматичності, нестабільності. Кожен клієнт системи соціальної роботи в сучасному українському суспільстві потребує збереження й поповнення ресурсів функціонування в умовах війни.

У зв'язку із цим інтегральна професійна компетентність соціального працівника має передбачати (крім зазначених в освітній програмі загальних і спеціальних компетенцій) ще й достатній рівень резильєнтності. Відзначимо, що професійна резильєнтність соціального працівника має двояку спрямованість – на себе та на клієнта, резильєнтність якого визначає успіх чи невдачу у вирішенні його складної / кризової життєвої ситуації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема резильєнтності досить широко представлена в науковій літературі, переважно психологічній та медичній, це питання вивчали Г. Боннано (2012) [11], О. Кокун і Т. Мельничук (2023) [1], Г. Лазос (2018) [2], В. Чорнобровкін та О. Морозова (2021) [10], С. Сігова та О. Морозова (2020) [7], Д. Флетчер та М. Саркар (2013) [12] та ін. Проблема практико-орієнтованої професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і питання використання case-study в їх підготовці стали предметом розгляду в наукових публікаціях І. Міщенко (2008) [3], І. Савельчук (2019) [5], Н. Сейко, С. Ситняківської, Н. Павлик (2021) [6], Г. Слозанської (2014) [8], Ю. Тодорцевої (2020) [9] та ін. Водночас зауважимо, що питання розвитку резильєнтності майбутніх соціальних працівників у процесі проходження різного роду практик досі не було предметом наукового розгляду.

У зв'язку із цим констатуємо, що **мета статті** полягає в аналізі місця й ролі професійних кейсів для майбутніх магістрів соціальної роботи в розвитку їх резильєнтності під час навчальних практик.

**Методи дослідження.** У процесі дослідження нами було використано методи наукового аналізу й синтезу – для вивчення наукової літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх магістрів соціальної роботи та проблеми резильєнсу в професійній діяльності; метод класифікації – для виокремлення основних ознак резильєнтності фахівця, метод ідеалізації – для побудови навчальних кейсів різного типу, які використовувалися в процесі проходження здобувачами навчальних практик.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття резильєнсу ввійшло в гуманітарну науку з механіки, де означає здатність матеріалу повертатися у вихідний стан після здійснених із ним трансформацій. Резильєнс як поняття соціальної психології найчастіше трактується як стійкість людини перед життєвими труднощами, як стресостійкість. Американська психологічна асоціація трактує це поняття як процес і результат адаптації особистості до складних обставин приватного життя чи професійної діяльності [13].

Натомість у соціальній роботі це поняття відоме значно менше; у наукових дослідженнях з проблеми професійної підготовки соціальних працівників резильєнс практично не використовується. Вважаємо резильєнс як ознаку і резильєнтність як властивість особистості значущою для формування загальної професійної компетентності соціального працівника, оскільки він має розвинути не лише знання, уміння та навички, але й особистісні характеристики та soft skills.

Основні ознаки резильєнтності в контексті професійної підготовки соціальних працівників представлені нами в таблиці 1.

Основні особистісні риси резильєнтного соціального працівника – це високий рівень розвитку комунікативних здібностей і навичок, уміння брати на себе відповідальність за успішні чи невдачі результати професійної діяльності, належний рівень емоційного інтелекту, позитивна самооцінка, цілеспрямованість і здатність поетапно досягати мети. Ми вважаємо, що досягнення належного рівня резильєнтності студентів під час навчальної практики може відбуватися в процесі вирішення практичних кейсів із соціальної роботи.

Як відомо [6, с. 242], кейси із соціальної роботи, представлені у вигляді реальних / віртуальних навчальних ситуацій можуть бути сюжетними та безсюжетними, навчальними з проблемною ситуацією чи без неї, односуб'єктними чи інституційними тощо. Для розвитку особистісної та професійної резильєнтності ми пропонуємо студентам вирішення *сюжетних навчальних кейсів із наявною проблемою*. При цьому майбутні соці-

Таблиця 1

**Основні ознаки резильєнтності соціальних працівників,  
необхідні для здійснення професійної діяльності**

| <b>Ознака резильєнтності</b> | <b>Зміст ознаки резильєнтності</b>                                                                                                                                                                                | <b>Кореляція з професійними / особистісними характеристиками соціального працівника</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ментальна                    | Резильєнтна особистість передбачає впевненість у здатності досягти успіху за складних умов життєдіяльності та цілеспрямованість                                                                                   | Соціальна робота є складною сферою професійної діяльності, оскільки пов'язана з перебуванням переважної більшості клієнтів у складних життєвих обставинах. У зв'язку із цим соціальний працівник має розвивати в собі цілеспрямованість у досягненні професійних цілей                                                                                                                                                                |
| Емоційна                     | Ця ознака відображає здатність особистості контролювати власні емоції, особливо у стресових ситуаціях, а також рівень розвитку емоційного інтелекту                                                               | Емоційна складова професійної діяльності соціального працівника найчастіше пов'язується з розвитком у нього емпатійності. Проте високий рівень емпатії не завжди є свідченням резильєнтності. Соціальний працівник має контролювати свої емоції у спілкуванні з клієнтами, щоб створити якомога більш ефективну ситуацію для успіху й подолання складних життєвих обставин клієнта                                                    |
| Ознака самоконтролю          | Особи з високим рівнем резильєнтності мають належний рівень сформованості особистісної відповідальності та впевненості в позитивному впливі на результат їх професійної діяльності                                | Самоконтроль як необхідна soft skills соціального працівника є чинником його особистісного та професійного саморозвитку, а особистісна відповідальність за результати професійної діяльності сприяє зростанню впевненості у своїх діях та їх значущості для вирішення соціальних проблем клієнтів                                                                                                                                     |
| Ознака самоприйняття         | Ця ознака в поєднанні з ознакою самоконтролю передбачає належний рівень пілкування про себе, саморегуляції особистісного стану, особливо в конфліктних та емоційно несприятливих ситуаціях професійної діяльності | Самоконтроль є значущим показником особистісної та професійної зрілості соціального працівника, оскільки складні, конфліктні й емоційно несприятливі ситуації виникатимуть постійно, під впливом як об'єктивних умов (війна, пандемічні кризи), так і суб'єктивних (особистісне та професійне вигорання)                                                                                                                              |
| Фасилітативна                | Соціальна фасилітація (інгібіція) передбачає формування групових ефектів поведінки й діяльності порівняно з індивідуальними її характеристиками                                                                   | Приналежність соціального працівника до професійної групи в межах реалізації завдань професійної діяльності підвищує його резильєнтність, оскільки система взаємин всередині професійної групи та поза нею (взаємини з клієнтами) формує певні групові ефекти (симпатія, антипатія, соціальне збудження), які спонукають до побудови алгоритму вирішення ситуацій у професійній діяльності, а отже, до зростання рівня резильєнтності |

[Джерело: розроблено авторами]

альні працівники можуть скористатися базою навчальних ситуацій чи запропонувати власні кейси для вирішення. Частина цих кейсів формується студентами в процесі підготовки презентацій до звітів з навчальної практики.

Аналіз кейсів для розвитку резильєнтності майбутніх магістрів соціальної роботи ми здійснили на матеріалах навчальної практики здобувачів денної та заочної форм навчання

освітньої програми «Соціальна робота. Соціальна педагогіка» у 2022–2025 рр. Практика проводилася в Житомирському державному університеті імені Івана Франка.

Відповідно до завдань навчальної практики ми поділили пропоновані студентам кейси на кілька основних типів:

1. *Мотиваційні кейси*, які сприяють формуванню у здобувачів позитивної мотивації

щодо майбутньої професійної діяльності. Прикладом такого кейсу може бути навчальна ситуація, запропонована студентами в процесі навчальної практики 2023 року: *«В маленькому містечку на Житомищині було оголошено про проведення акції на підтримку родин військовослужбовців, які проходили реабілітацію в місцевому медичному закладі. Соціальні працівники відділу соціального захисту досить довго не могли розробити концепцію і план проведення такої акції. Оксана, випускниця спеціальності «Соціальна робота», яка ще під час навчання мала досвід роботи в благодійних проєктах Caritas, запропонувала провести короткі відеоінтерв'ю з пацієнтами реабілітаційного центру й викласти їх в соціальні мережі. Таким чином з'явилося достатньо охочих підтримати цю акцію на волонтерських засадах, а план її проведення соціальні працівники розробили разом із волонтерами».*

2. Соціально-комунікаційні (у т. ч. медіаторські) навчальні кейси, основна функція яких полягає в розкритті особливостей вирішення конфліктних ситуацій між суб'єктами соціальної роботи (клієнтами та їх оточенням; соціальними працівниками і клієнтами; соціальними працівниками у своїй професійній групі тощо). Медіаторські кейси мають подвійне значення: з одного боку, вони потребують постійної роботи соціального працівника над розвитком своєї резильєнтності, з іншого – наявний рівень розвитку резильєнтності демонструє, наскільки швидко й успішно вдається подолати проблему, яка виникла у клієнта / клієнтки.

Як приклад медіаторського кейсу можемо навести ситуацію, що використовувалася для виконання завдань навчальної практики у 2024 році. Здобувачі запропонували цю ситуацію, скориставшись реальними фактами, почерпнутими з мережі Інтернет: *«Не звертай уваги, і вони перестануть» не діє зовсім. Історія людини, яка пережила шкільний булінг» [4].* Ось зміст медіаторської ситуації: *«15-річна дівчина Марина звернулася до соціального педагога школи зі скаргою на систематичне цькування, постійні образи і знущання в школі. Дівчинка описує ситуації, коли її*

*ображають, псують речі, зачинають у туалеті, та інші форми фізичного й емоційного насильства. Вона розповідає, що це тривало протягом багатьох років, а дівчинка так і не може зрозуміти причину цього».*

Інший приклад соціально-комунікаційного кейсу, спрямованого на розвиток резильєнтності соціального працівника, було запропоновано студентам у вигляді такої ситуації: *«Родина з досить високим рівнем достатку проживала в невеликому містечку Донецької області. Але з 2014 року з початком російської агресії родина змушена залишити всі нажиті речі, гарний будинок, чудових друзів і виїхати з рідного містечка. Родичі з Житомирської області запропонували переїхати до них в село. Довго вагались... але вирішили. Переїхала родина в сільську місцевість просто без нічого, лише документи і речі першої необхідності. Соціальний працівник проводить низку консультацій з родиною».*

Завдання для цього кейсу було сформульовано таким чином: *«Спроектуйте два варіанти діалогу соціального працівника з дорослими членами родини (суб'єкти спілкування та можливі інтеракції), виходячи з конструктивної або ж деструктивної комунікації. Результати занесіть до таблиць».*

Зразок для виконання завдання соціально-комунікаційного кейсу на конструктивний стиль спілкування соціального працівника представлено в таблиці 2 з таким формулюванням: *«Впишіть в таблицю можливий діалог між соціальним працівником (СП) і дорослим членом родини внутрішньо переміщених осіб (ДР), користуючись правилами конструктивної комунікації».*

Так само формується і наступна таблиця із завданням для кейсу: *«Впишіть в таблицю можливий діалог між соціальним працівником (СП) та дорослим членом родини внутрішньо переміщених осіб (ДР), користуючись правилами деструктивної комунікації».*

3. Кейси протидії професійному вигоранню, значення яких ми вбачаємо в тому, щоб запобігти вигоранню соціальних працівників, що виявляється в емоційному виснаженні, втраті зацікавлення в професії, байдужості до виконання обов'язків тощо. Після

Таблиця 2

**Зразок для виконання завдання соціально-комунікаційного кейсу  
на конструктивний стиль спілкування соціального працівника**

| Суб'єкт спілкування | Можливі інтеракції                                                                                                                                               |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| СП                  | <i>Добрий день. Я Іванна Корсунь, ваш соціальний працівник. Хочу поговорити про ваші основні проблеми та можливості надання соціальної допомоги вашій родині</i> |
| ДР                  |                                                                                                                                                                  |
| СП                  |                                                                                                                                                                  |
| ДР                  |                                                                                                                                                                  |
| СП                  |                                                                                                                                                                  |
| ...                 | ...                                                                                                                                                              |

початку повномасштабної війни проблема професійного вигорання постала дуже гостро, у тому числі вигорання медиків, рятувальників, волонтерів та ін. У процесі навчальної практики студентам було запропоновано роботу з таким кейсом: *«Тетяна, соціальний працівник з 10-річним стажем, від початку повномасштабної війни стала відчувати постійне виснаження, втрату інтересу до своєї роботи, почуття небезпеки та тривоги за рідних під час перебування на роботі. Відділ соціального захисту розташований у прифронтовій зоні, що суттєво впливає на гостроту стану Тетяни. Одного дня після потужної нічної ракетної атаки ворога Тетяна прийшла до керівництва із заявою про звільнення. Керівник департаменту після розмови з Тетяною організувала проведення супервізії та запропонувала їй взяти участь у тренінгу протидії професійному вигоранню, організованому однією з міжнародних громадських організацій у Києві».*

4. *Фасилітативні кейси*, в основі яких закладено поняття фасилітації, введеної в науковий обіг К. Роджерсом [14]. Фасилітація – це взаємовплив, зумовлений соціальними контактами, що сприяють активізації групових соціально-комунікативних зв'язків, саморегуляції та самовдосконаленню соціального працівника. К. Роджерс характеризував поняття фасилітації за допомогою «істинності», «щирості», «довіри», «емпатійного розуміння» тощо.

Фасилітативні кейси досить часто ґрунтуються на теорії та практиці «порозуміння без насильства» американського психолога М. Розенберга [15]. В основі цієї теорії –

теорія «мови жирафи» й «мови шакала», які демонструють різні моделі побудови довіри, емпатії, щирості у взаєминах соціального працівника та клієнта.

**Висновки.** Таким чином, нами з'ясовано місце і роль навчальних кейсів, спрямованих на розвиток резильєнтності магістрів соціальної роботи в процесі навчальної практики. Встановлено, що потреба в розвитку резильєнтності фахівців соціальної сфери викликана об'єктивною соціальною ситуацією, притаманною сучасному українському суспільству, що характеризується високим рівнем кризовості, травматичності, нестабільності. На підставі аналізу численних наукових джерел визначено, що професійна резильєнтність соціального працівника має двояку спрямованість – на себе та на клієнта, резильєнтність якого визначає успіх чи невдачу у вирішенні його складної / кризової життєвої ситуації. Класифіковано основні ознаки резильєнтності майбутніх соціальних працівників – ментальну, емоційну, фасилітативну, ознаку самоконтролю, ознаку самоприйняття. Аналіз навчальних кейсів для магістрів соціальної роботи здійснено на базі авторського досвіду керування навчальною практикою в Житомирському державному університеті імені Івана Франка впродовж 2022–2025 рр. Пропоновані студентам для вирішення навчальні кейси представлено в дослідженні в поєднанні кількох груп: мотиваційні (сприяють формуванню у здобувачів позитивної мотивації щодо майбутньої професійної діяльності), соціально-комунікаційні (розвивають медіаторські вміння майбутніх соціальних працівників), кейси протидії професійному виго-

ранню (значення яких ми вбачаємо в тому, щоб запобігти вигоранню соціальних працівників, що виявляється в емоційному виснаженні, втраті зацікавлення в професії, байдужості до виконання обов'язків тощо), фасилітативні (в основі яких покладено поняття фасилітації як взаємовпливу, зумовленого соціальними контактами, що сприяють активізації групових соціально-комунікативних зв'язків, само-

регуляції та самовдосконаленню соціального працівника).

*Перспектива подальших досліджень* вбачається нами в проектуванні й апробації навчальних кейсів із розвитку резильєнтності майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі практико-орієнтованої підготовки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник : *практичний посібник*. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 25 с.
2. Лазос Г. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*. Том 3. Консультативна психологія і психотерапія. 2018. Вип. 14. С. 26–64.
3. Міщенко І. Б. Методична доцільність використання кейс-методу в підготовці фахівців соціальної сфери. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2008. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3963/Mischenko.pdf?sequence=1> (дата звернення 01.04.2025).
4. «Не звертай уваги, і вони перестануть» не діє зовсім. Історія людини, яка пережила шкільний булінг. URL: <https://bit.ua/2020/02/bullying-2/> (дата звернення 12.04.2025).
5. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету : *монографія*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. 375 с.
6. Сейко Н., Ситняківська С., Павлик Н. Кейс-технології у білінгвальній підготовці фахівців соціальної сфери. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. № 2 (7). С. 240–250.
7. Сігова М., Морозова О. Взаємозв'язок рівня резилієнс з професійним успіхом фахівців HR. *Психологія та психосоціальні інтервенції*. 2020. № 3. С. 50–58.
8. Слозанська Г. І. Практикоорієнтованість системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах як умова формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2014. Вип. 32. С. 177–181.
9. Тодорцева Ю. В. Кейс-менеджмент як метод соціальної роботи в процесі підготовки професійно мобільних майбутніх фахівців соціальної сфери. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 3. С. 133–138.
10. Чернобровкін В. М., Морозова О. Б. Аналіз сучасних підходів до розвитку і посилення резилієнс особистості. *Технології розвитку інтелекту*. 2021. № 1 (29). Т. 5. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/57ea1eca-d4ac-4388-9bea-1bbc8f5b1f1a/content> (дата звернення 01.04.2025).
11. Bonanno G. Uses and abuses of the resilience construct: Loss, trauma, and health-related adversities. *Social Science and Medicine*. 2012. № 74. С. 753–756.
12. Fletcher D. and Sarkar M. Psychological Resilience. *A Review and Critique of Definitions, Concepts, and Theory*. *European Psychologist*. 2013. URL: [https://www.researchgate.net/publication/263651506\\_Psychological\\_Resilience](https://www.researchgate.net/publication/263651506_Psychological_Resilience) (дата звернення 12.04.2025).
13. Palmiter D., Alvord M., Dorlen R. Building your resilience. *American Psychological Association*. 2012. URL: <https://www.apa.org/topics/resilience> (дата звернення 30.04.2025).
14. Rogers C.R. On becoming a Person. A Therapist's View of psychotherapy. London: Constable and Company Ltd, 1993. 612 p.
15. Rozenberg M.B. Porozumienie bez przemocy. Warszawa: Czarna Owca, 2022. 280 s.

## EDUCATIONAL PRACTICE OF FUTURE MASTERS IN SOCIAL WORK: CASES FOR DEVELOPMENT RESILIENCE

**SEIKO NATALIJA ANDRIIVNA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,  
Professor at the Department of Social Technologies  
*Zhytomyr Ivan Franko State University*

**KOTLOVUY SERGIY ANATOLIHOVYCH**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Social Technologies  
*Zhytomyr Ivan Franko State University*

**LITJAGA INNA VOLODYMYRIVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Social Technologies  
*Zhytomyr Ivan Franko State University*

**Introduction.** The research substantiates the place and role of educational cases aimed at developing the resilience of masters of social work in the process of educational practice. It has been established that the need to develop the resilience of professionals in social sector is caused by the objective social situation in modern Ukrainian society, which is characterized by a high level of crisis, trauma, and instability.

**Purpose.** The purpose of the article is to analyze the place and role of professional cases for future masters of social work in the development of their resilience during educational practices.

**Methods.** During the research process the methods of scientific analysis and synthesis were used to study the scientific sources on the problem of professional training of future masters in social work and the problem of resilience in professional activity; the method of classification was used to identify the main features of specialist's resilience, the method of idealisation was used to build training cases of various types, which were used in the process of training practices.

**Results.** Based on the analysis of numerous scientific sources, it is determined that the professional resilience of a social worker has a dual focus – on yourself and on the client, whose resilience determines success or failure in solving his/her difficult crisis life situation. The main signs of resilience of future social workers are classified: mental, emotional, facilitative, self-control, self-acceptance. The analysis of case studies for masters of social work is based on the author's experience of managing educational practice at Zhytomyr Ivan Franko State University during 2022-2025.

**Originality.** The scientific originality of the research lies in the design and testing of training cases on the development of future social workers' resilience in the process of educational practice.

**Conclusions.** The research can be used in the process of practice-oriented professional training of social workers by solving training cases. The case studies offered to students are presented in a combination of several groups: motivational (promote the formation of positive motivation for future professional activities), social and communication (develop mediation skills of future social workers), cases of counteracting professional burnout (the importance of which we see in preventing the burnout of social workers, which manifests itself in emotional exhaustion, loss of interest in the profession, indifference to the performance of duties and so on), facilitative (based on the concept of facilitation as a mutual influence caused by social contacts that contribute to the activation of group social and communicative relations, self-regulation and self-improvement of a social worker).

**Key words:** social worker, resistance, resilience, educational practice, case, case study.

**REFERENCES**

1. Kokun, O.M., & Melnychuk, T.I. (2023). *Rezylients-dovidnyk: praktychnyi posibnyk [Resilience handbook: practical guide]*. Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy.
2. Lazos, H. (2018). Rezilientnist: kontseptualizatsiia poniat, ohliad suchasnykh doslidzhen [Resilience: conceptualisation of the concepts, review of current research]. *Aktualni problemy psykholohii*. Tom 3. Konsultatyvna psykholohiia i psykhoterapiia, 14, 26–64.
3. Mishchenko, I.B. (2008). Metodychna dotsilnist vykorystannia keis-metodu v pidhotovtsi fakhivtsiv sotsialnoi sfery [The methodological feasibility of using the case method in the training of social workers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova*. Retrieved from: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3963/Mischenko.pdf?sequence=1>.
4. “Ne zvertai uvahy, i vony perestanut” ne diie zovsim. Istoriia liudyny, yaka perezhyla shkilnyi bulinh [Ignore them and they will stop – does not work at all. Story of a survivor of school bullying]. Retrieved from: <https://bit.ua/2020/02/bullying-2/>.
5. Savelchuk, I.B. (2019). Pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv v innovatsiinomu osvithnomu seredovyshchi universytetu [Training of social workers in an innovative educational environment of the university]. *Vyd-vo ZhdU im. I. Franka*.

6. Seiko, N., Sytniakivska, S., & Pavlyk, N. (2021). Keis-tekhnologii u bilinhvalnii pidhotovtsi fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Case technologies in the bilingual training of social workers]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*, 2 (7), 240–250.
7. Sihova, M., & Morozova, O. (2020). Vzaiemozviazok rivnia rezyliens z profesiinym uspikhom fakhivtsiv HR [The relationship between the level of resilience and the professional success of HR professionals]. *Psykhologhiia ta psykhosotsialni interventsii*, 3, 50–58.
8. Slozanska, H.I. (2014). Praktykooorientovanist systemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh yak umova formuvannia konkurentospromozhnosti maibutnikh fakhivtsiv [Practice orientation of the system of professional training of future social workers in higher education institutions as a condition for the formation of competitiveness of future specialists]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*, 32, 177–181.
9. Todortseva, Yu.V. (2020). Keis-menedzhment yak metod sotsialnoi roboty v protsesi pidhotovky profesiino mobilnykh maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Case management as a method of social work in the process of training professionally mobile future social workers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 69 (3), 133–138.
10. Chernobrovkin, V.M., & Morozova, O.B. (2021). Analiz suchasnykh pidkhodiv do rozvytku i posylennia rezyliens osobystosti [Analysis of modern approaches to the development and strengthening of personality resilience]. *Tekhnologii rozvytku intelektu*, Vol. 5, 1 (29). Retrieved from: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/57ea1eca-d4ac-4388-9bea-1bbc8f5b1f1a/content>.
11. Bonanno, G. (2012). Uses and abuses of the resilience construct: Loss, trauma, and health-related adversities. *Social Science and Medicine*, 74, 753–756.
12. Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience. A Review and Critique of Definitions, Concepts, and Theory. *European Psychologist*. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/263651506\\_Psychological\\_Resilience](https://www.researchgate.net/publication/263651506_Psychological_Resilience).
13. Palmiter, D., Alvord, M., Dorlen, R. (2012). Building your resilience. *American Psychological Association*. Retrieved from: <https://www.apa.org/topics/resilience>.
14. Rogers, C.R. (1993). On becoming a Person. A Therapist's View of psychotherapy. Constable and Company Ltd. 612 p.
15. Rozenberg, M.B. (2022). *Porozumienie bez przemocy [Nonviolent Communication]*. Czarna Owca. 280 s.

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
АКАДЕМІЇ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

**Збірник наукових праць**

Серія: Педагогічні науки

**Випуск 20**

Комп'ютерна верстка – Ю. В. Ковальчук

Підписано до друку 23.05.2025 р. Зам. № 0625/479.

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк.

Ум. друк. арк. 18,14.

Тираж 100 примірників.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.