Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi62

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 62

ХЕРСОН
2026

УДК 37.013

Збірник наукових праць «Педагогічний альманах» включено до Переліку наукових фахових видань України, категорія «Б» (наказ МОН України № 1188 від 24.09.2020 р.).

Рекомендовано до друку вченою радою Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (протокол № 3 від 26.03.2026 р.).

Збірник включено до:
Google Scholar, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Василь	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, головний редактор (Україна)
Амантіус	АКІМ'ЯК	доктор богослів'я, доктор філософії, професор (Словацька Республіка)
Сніжана	БАБІЧ	доктор філософії, доцент (Республіка Хорватія)
Ян	БЕСЕДА	доктор філософії (Чеська Республіка)
Сергій	ДАНИЛЮК	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Ірина	КУЗЬМА	кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Патрік	МАТУРКАНІЧ	доктор теології, доктор філософії, професор (Чеська Республіка)
Наталія	ОСИПОВА	кандидат технічних наук, доцент (Україна)
Віталія	ПРИМАКОВА	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Ніна	СЛЮСАРЕНКО	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Володимир	ТОВСТОГАН	кандидат психологічних наук, доцент (Україна)
Юрій	ЩЕРБЯК	доктор педагогічних наук, професор (Україна)

РЕЦЕНЗЕНТИ: Елліна ПАНАСЕНКО – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Марія ЧЕПІЛЬ – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2026. Випуск 62. 236 с.

ISSN 2616-5597 (Друкована версія)

У збірнику наукових праць відомі дослідники, педагоги-практики закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти І-ІІ і ІІІ-ІV рівнів акредитації висвітлюють теоретичні й прикладні аспекти модернізації сучасної освітньої галузі. Упровадження репрезентованих на сторінках збірника наукових праць матеріалів сприятиме вирішенню різноманітних проблем сучасної школи.

Для науковців і педагогів-практиків закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти.

Автори несуть відповідальність за достовірність інформації, точність фактів, цитат, інших відомостей, за порушення авторських прав будь-яких юридичних і фізичних осіб, а також за використання даних, що не підлягають публікації у відкритому друці. Думки авторів можуть не збігатися з думкою редакції. Передрук матеріалів допускається тільки з письмового дозволу редакції. При використанні матеріалів, опублікованих у «Педагогічному альманасі», посилання на збірник наукових праць обов'язкове.

© Педагогічний альманах, 2026

Зміст

Розділ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ 9
Маріонда І. І., Петрушко М. І. Інноваційні підходи до організації спортивних івентів у закладах вищої освіти: від планування до реалізації 10

Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ 17
Мешко Г. М., Чикало І. О. Забезпечення безперервності освітнього процесу як умова превенції і подолання освітніх втрат 18
Слюсаренко М. А., Слюсаренко В. М. Формування комунікативно-пізнавальної активності учнів з порушеннями слуху на уроках фізики 28
Міронець Л. П., Толочко С. В. Освітні мобільні застосунки у формуванні екологічного світогляду здобувачів освіти: сутність, особливості, значення 36

Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 45
Бініцька К. М., Бініцька О. П. Освітній компонент «Школознавство» як складник професійного становлення майбутніх учителів початкових класів 46
Буряк В. Г., Волошин О. В. Інноваційні педагогічні технології у професійній підготовці майбутніх викладачів крафтових харчових виробництв 52
Клепар М. В. Формування ціннісної та громадянської свідомості майбутніх педагогів засобами музичного мистецтва 61
Козловський Ю. М., Козловська І. М., Пайкуш М. А. Метапедагогічна роль викладача ІТ-дисциплін в умовах інтеграції штучного інтелекту 66
Кузьменко В. В., Біла Л. В., Рідкоус О. В. Антикризове мислення педагога в умовах невизначеності: роль метапізнання 73
Слюсаренко Н. В. Наукова дипломатія як засіб просування національної політики у сфері науки та освіти на міжнародній арені 81
Деренюк М. П. Цифрові освітні технології як чинник підвищення якості освітнього процесу в закладах професійної та вищої освіти 89
Жулінська Г. М. Організаційно-педагогічні умови впровадження соціально-емоційного навчання в закладах загальної середньої освіти 99
Лотфі Ґаруді Г. С. Методичні рекомендації з удосконалення білінгвальної освіти майбутніх учителів 107
Лукичова Н. С. Аналіз забезпечення розвитку STEM-компетентності педагогів у післядипломній освіті 115
Швидка Л. В., Сливка Н. П., Рудакова Л. П. Інтеграція лінгвокраїнознавчого підходу у викладання іноземних мов у вищій школі як засіб розвитку міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти 123

Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ 135
Жорова І. Я., Бєла О. В. Моделі управління якістю в закладах загальної середньої освіти в міжнародному та вітчизняному вимірах 136
Кан Ю. Б. Механізми державного управління розвитком фізичної культури і спорту в закладах освіти України 142

Розділ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА 150
Цибанюк О. О., Дарійчук С. В. Педагогічний потенціал ігрової та спортивної діяльності в подоланні освітніх і гуманітарних розривів: міжнародна практика «Right To Play» 151

Розділ 6. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ 158
Данилюк С. С. Літературна освіта в школах України: модернізація й виклики часу (1990-ті – 2020-ті рр.) 159
Кохановська О. В. Використання наочності в кабінетах математики й інформатики (друга половина XX – перша чверть XXI століття) 167
Приступа Є. Н. Історичний аналіз розвитку фізкультурної освіти підлітків у закладах шкільної та позашкільної освіти України 176
Проніков О. К. Модернізаційні процеси у сфері фізкультурної освіти підлітків в Україні (кінець XX – початок XXI ст.) 182

Рябуха І. М. Підходи та методи викладання англійської мови для здобувачів вищої освіти морських навчальних закладів: історичний огляд 188
Болотникова Т. Г. Теоретико-методичні підходи до гігієни як одного з компонентів фізкультурної освіти підлітків у 30-х рр. ХХ ст. 196
Прокопів Л. М. Педагогічні умови використання інформаційних технологій у кабінетній системі навчання в закладах загальної середньої та вищої освіти (кінець 1990-х рр. – початок ХХІ ст.) 203
Романов О. М. Обладнання для фронтальних робіт із природничих наук у закладах загальної середньої освіти України (1959–2023 рр.) 212
Сотер М. В. Засоби іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України (початок ХХІ ст.) 221
Шолохова Н. С. Реалізація політехнічного аспекту фізичних знань з міждисциплінарним змістом в умовах кабінету фізики в загальноосвітніх закладах України початку ХХІ століття . 227

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ..... 234

Municipal Higher Educational Institution
«Kherson Academy of Continuing Education»
of Kherson Regional Council

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi62

PEDAGOGICAL ALMANAC

PROCEEDINGS

ISSUE 62

KHERSON
2026

УДК 37.013

The collection of scientific proceedings »Pedagogical Almanac» is included in the List of scientific professional publications of Ukraine, category «B» (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1188 dated September 24, 2020).

The proceedings were recommended for publishing by the Scientific Council of Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council (protocol № 3 dated 26.03.2026).

The collection is listed in:
Google Scholar, V. Vernadsky National Library of Ukraine

EDITORIAL BOARD:

Vasyl	KUZMENKO	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Editor-in-Chief (Ukraine)
Amantius	AKIMJAK	Doctor of Theology, Doctor of Philosophy (PhD), Professor (Slovakia)
Sniezhana	BABICH	Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor (Croatia)
Jan	BESEDA	Doctor of Philosophy (PhD) (Czech Republic)
Serhii	DANYLYUK	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Iryna	KUZMA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine)
Patrik	MATURKANICH	Doctor of Theology, Doctor of Philosophy (PhD), Professor (Czech Republic)
Nataliia	OSYPOVA	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor (Ukraine)
Vitaliia	PRYMAKOVA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Nina	SLYUSARENKO	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Editor-in-Chief (Ukraine)
Volodymyr	TOVSTOHAN	Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Ukraine)
Yurii	SHCHERBIAK	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

REFEREES: Ellina PANASENKO – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine);
Mariya CHEPIL – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

Pedagogical almanac: Proceedings / editorial board V. V. Kuzmenko (head editor) and others. Kherson: MHEI «Kherson Academy of Continuing Education», 2026. Issue 62. 236 p.

ISSN 2616-5597 (Print)

The proceedings include research works of famous scholars, pedagogues-practitioners of institutions of general secondary, vocational and higher education of I-II and III-IV accreditation levels. The articles clarify theoretical and applied aspects of contemporary education sector modernisation. Application of research works represented in the proceedings will promote solutions of various problems of the modern school.

The proceedings are recommended for scholars and pedagogues-practitioners of institutions of general secondary, vocational and higher education.

The authors hold responsibility for data authenticity, data, quotations and other information accuracy, infringement of copyright of legal person and individual, use of information not subject to free publishing. Reprint of materials is allowed by the editorial board written permission only. Reference to the proceedings is obligatory in case of use of materials published in «Pedagogical Almanac».

© Pedagogical Almanac, 2026

CONTENTS

UNIT 1. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF UPBRINGING PROCESS 9
Marionda I. I., Petrushko M. I. Innovative approaches to the organization of sports events in higher education institutions: from planning to implementation 10

UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS 17
Meshko H. M., Chykalo I. O. Ensuring the continuity of the educational process as a condition for preventing and overcoming learning losses 18
Sliusarenko M. A., Sliusarenko V. M. Formation of communicative and cognitive activity of students with hearing impairments in physics lessons 28
Mironets L. P., Tolochko S. V. Educational mobile applications in forming the ecological worldview of educational students: essence, features, meaning 36

UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES 45
Binytska K. M., Binytska O. P. The educational component "School studies" as a part of the professional development of future primary school teachers 46
Burak V. H., Voloshyn O. V. Innovative pedagogical technologies in the professional training of future teachers of crafts food production 52
Klepar M. V. Formation of value and civic consciousness of future teachers by means of musical art 61
Kozlovskyi Yu. M., Kozlovska I. M., Paykush M. A. Meta-pedagogical role of an IT-disciplines lecturer under the integration of artificial intelligence 66
Kuzmenko V. V., Bila L. V., Ridkous O. V. Anti-crisis thinking of a teacher in conditions of uncertainty: the role of metacognition 73
Slyusarenko N. V. Scientific diplomacy as a means of promoting national policy in the sphere of science and education in the international arena 81
Dereniuk M. P. Digital educational technologies as a factor in improving the quality of the educational process in vocational and higher education institutions 89
Zhulinska H. M. Organizational and pedagogical conditions for the implementation of social and emotional learning in general secondary education institutions 99
Lotfi Garoudi H. S. Methodological recommendations for improving bilingual education of future teachers 107
Lukychova N. S. Analysis of ensuring the development of teachers' STEM competence in postgraduate education 115
Shvydka L. V., Slyvka N. P., Rudakova L. P. Integration of the linguocultural approach into foreign language teaching in higher education as a means of developing intercultural competence 123

UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF TEACHING AND UPBRINGING PROCESS 135
Zhorova I. Ya., Biela O. V. Models of quality management in general secondary education institutions in international and domestic dimensions 136
Kan Yu. B. Mechanisms of public administration for the development of physical culture and sports in educational institutions of Ukraine 142

UNIT 5. SOCIAL PEDAGOGY 150
Tsybanyuk O. O., Dariichuk S. V. Pedagogical potential of play and sport-based activities in overcoming educational and humanitarian gaps: the international practice of «Right To Play» 151

UNIT 6. HISTORY OF PEDAGOGY 158
Danylyuk S. S. Literary education in Ukrainian general secondary schools: modernization processes and contemporary challenges (1990s–2020s) 159
Kokhanovska O. V. The use of visual aids in mathematics and computer science classrooms (the second half of the 20th – the first quarter of the 21st century) 167

Prystupa Ye. N. Historical analysis of the development of physical education of adolescents in school and out-of-school education institutions of Ukraine 176
Pronikov O. K. Modernization processes in the field of physical education of adolescents in Ukraine (late twentieth – early twenty-first century) 182
Riabukha I. M. Approaches and methods of teaching english for students of maritime higher educational establishments: historical overview 188
Bolotnykova T. H. Theoretical and methodological approaches to hygiene as one of the components of physical education of adolescents in the 1930s. XX century 196
Prokopiv L. M. Pedagogical conditions for the use of information technologies in the classroom-based learning system in general secondary and higher education institutions (late 1990s – early 21st century) 203
Romanov O. M. The development of resources for basic science education in secondary schools in Ukraine (1959–2023) 212
Soter M. V. Means of foreign language training for students of technical higher education institutions in Ukraine (early twenty-first century) 221
Sholokhova N. S. Implementation of the polytechnical aspect of physical science with interdisciplinary content in the context of physics classrooms in general education institutions in Ukraine at the beginning of the 21st century decade 227

INFORMATION ABOUT AUTHORS 234

Розділ 1

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 378.091.3:796.011.3:004
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi62.725*

Маріонда І. І.*,*
orcid.org/0000-0002-3950-8202
Петрушко М. І.*,*
orcid.org/0000-0002-9608-0919

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СПОРТИВНИХ ІВЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВІД ПЛАНУВАННЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ

У статті комплексно проаналізовано впровадження інноваційних технологій у практику організації спортивно-масових заходів у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена потребою модернізації системи фізичного виховання в умовах цифровізації освіти та пошуку нових механізмів залучення студентської молоді до активної рухової діяльності. Визначено, що традиційні лінійні моделі планування «захід задля заходу» втрачають свою ефективність, поступаючись місцем динамічному проєктному менеджменту. Виокремлено та детально схарактеризовано три фундаментальні етапи інноваційного івент-менеджменту – інтелектуальне планування (із застосуванням Agile-методологій та хмарних сервісів), технологічну реалізацію (Event-Tech, стрімінг, цифрове суддівство) та постівент-аналіз (верифікація результатів через індекси залученості NPS та Engagement Rate). У роботі вперше запропоновано наскрізний алгоритм організації спортивного івенту як цілісної екосистеми, що поєднує фандрейзинг, SMM-стратегії та сучасний інструментарій медіа-супроводу. Особливу увагу приділено концепції «технологічного трансферу» – адаптації професійного спортивного обладнання та програмного забезпечення до умов університетського спорту. На основі проведеного дослідження доведено, що цифровізація змагального процесу дозволяє підвищити рівень залученості учасників і суттєво оптимізувати часові ресурси організаторів. Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні конкретних рекомендацій щодо організації заходів, що дозволяє формувати у студентів критично важливі м'які навички, цифрову грамотність та управлінське мислення, необхідні для успішної професійної реалізації на сучасному ринку праці.

Ключові слова: спортивний івент, вища освіта, інноваційні технології, проєктний менеджмент, цифрове суддівство, професійна компетентність, Event-Tech, фандрейзинг, фізичне виховання.

Постановлення проблеми. Докорінна трансформація системи вищої освіти спонукає педагогічну спільноту до пошуку нових форм залучення студентської молоді до систематичної рухової активності. У сучасних умовах традиційні підходи до проведення спортивних заходів часто втрачають ефективність через низьку мотивацію здобувачів та зміну їхніх інформаційних запитів.

Ключовими чинниками, що визначають актуальність, стають цифровізація та технологічний стек. Адже організація сучасних івентів вимагає впровадження автоматизованих систем управління ними (від онлайн-реєстрації та використання QR-кодів до застосування систем відеоповторів та електронного суддівства), що дозволяє зробити змагання прозорими, динамічними та привабливими для «цифрового покоління» [11, с. 26-34].

Оздоровчо-спортивний івент у ЗВО сьогодні розглядається не лише як змагання, а як соціально-педагогічний інструмент, засіб формування м'яких навичок (soft skills), лідерських якостей та інтеграції європейських цінностей (Fair Play, гендерна рівність, інклюзія). Інноваційні підходи дозволяють поєднати спортивний результат із виховним процесом. Також якісно організовані спортивні заходи стають частиною брендингу ЗВО,

* © ***Маріонда І. І.***
* © ***Петрушко М. І.***

сприяють залученню абітурієнтів і формуванню корпоративної культури. Використання інструментів SMM, стримінгових платформ та інтерактивних зон (фан-зон) перетворює звичайний турнір на масштабну подію [5]. Перехід від простого «проведення плану заходів» до проєктного підходу (від ідеї та фандрейзингу до пост-релізу) є критично важливим для професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту [4, с. 304].

Отже, дослідження алгоритмів організації спортивних івентів «від планування до реалізації» через призму інноваційних технологій є необхідним для модернізації спортивно-масової роботи в університетах та підвищення рівня професійної підготовки спортивних педагогів.

Аналіз досліджень. Сучасний етап розвитку університетського спорту вимагає відмови від застарілих лінійних моделей планування. Результати нашого дослідження свідчать, що ефективність сучасного спортивного івенту в ЗВО визначається синергією стратегічного планування та глибини технологічної інтеграції. Обґрунтовані Taghiyev et al. (2026) моделі стратегічного менеджменту підтверджують, що перехід від фрагментарних заходів до цілісних проєктних циклів дозволяє університету не лише оптимізувати ресурси, а й сформувати стійку екосистему фізичного виховання [9, с. 670-677]. Водночас згідно з концепцією Gabrišová et al. критичним чинником успіху є «технологічний трансфер» – адаптація інструментарію професійного спорту (аналітичних платформ, сенсорних систем, інтерактивних медіа) до умов студентських змагань. Це дозволяє трансформувати стандартний турнір у високотехнологічну подію, що відповідає цифровим запитам сучасної молоді та забезпечує високий рівень залученості (Engagement Rate). Отже, поєднання стратегічного бачення з інноваційним «Event-Tech» інструментарієм є необхідною умовою професійного вдосконалення майбутніх фахівців галузі [6, с. 249].

Розглядаючи спортивний івент як складну багатокомпонентну систему, важливо враховувати його стратегічне значення для розвитку освітнього середовища. Як підкреслює A. Guliyeva (2025), упровадження інноваційних моделей в організацію спортивних заходів є не лише питанням технічного оснащення, а й стратегічним внеском у модернізацію галузевого менеджменту Автор доводить, що поєднання Smart-технологій з ефективним управлінням людським капіталом дозволяє трансформувати традиційні змагання в потужний інструмент соціального та професійного розвитку, що повністю відповідає завданням нашого дослідження щодо вдосконалення практики підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури [7].

Ефективність переходу до проєктного менеджменту в спорті значною мірою залежить від якості комунікації в оргкомітеті. Як зазначає О. Цибанюк (2025), використання Mastermind сесій як формату колегіального супервізорства дозволяє не лише розв'язувати складні організаційні кейси, а й стимулювати професійний розвиток майбутніх фахівців через обмін досвідом та спільну генерацію інноваційних ідей [10, с. 33-36]. Упровадження таких сесій на етапі ідеї спортивного івенту дозволяє диверсифікувати джерела фандрейзингу та розробити унікальні сценарії залучення аудиторії.

Отже, сучасна парадигма університетського спорту вимагає радикального переходу від статичного адміністрування до динамічного проєктного менеджменту. Аналіз наукового дискурсу свідчить про формування тривекторної моделі інноваційного івенту, якій притаманна стратегічна сталість, комунікативний концепт і технологічна інтеграція.

Проте попри наявність ґрунтовних праць із загальних питань стратегічного планування та впровадження окремих технологій, поза увагою дослідників залишається низка критичних аспектів. А саме відсутність алгоритмізованої моделі «від і до» (більшість праць розглядають етапи відірвано один від одного); методична невизначеність інтеграції технологій із професійного спорту в ЗВО тощо. Також визначаємо брак критеріїв оцінювання ефективності інноваційних івентів: чинні підходи часто ігнорують показники

медійної уваги та соціального впливу події на професійну траєкторію студента-організатора.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення цілісного інноваційного алгоритму організації спортивних івентів у ЗВО – від етапу інтелектуального планування до пострелізної верифікації результатів – із застосуванням сучасного «Event-Tech» інструментарію та проєктного менеджменту для підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців.

Викладення основного матеріалу. Реалізація інноваційних підходів до організації спортивних івентів у закладах вищої освіти (ЗВО) вимагає переходу від лінійної моделі «план – захід» до концепції циклічного івент-менеджменту. У межах дисципліни «Інноваційні технології в практиці спортивно-педагогічного вдосконалення» нами виокремлено три фундаментальні етапи, кожен із яких базується на використанні сучасного технологічного інструментарію.

Першим етапом виокремлений етап інтелектуального планування та цифрового дизайну, де традиційне планування замінюється використанням хмарних сервісів спільної роботи (Trello – сервіс для управління проєктами та завданнями, що базується на методі канбан-дощок, який допомагає візуалізувати процес за допомогою дошок, списків і карток, що дозволяє легко відстежувати прогрес, ставити дедлайни та розподіляти завдання в командах; Notion – гнучка платформа «все-в-одному» для нотаток, баз даних, що дозволяє створювати персоналізовані робочі простори; Asana – це спеціалізований сервіс для управління проєктами, який структурує робочі процеси, відстежує завдання та координує команду за допомогою канбан-дошок, діаграм Ганта та календарів), що дозволяє розподіляти завдання між оргкомітетом у режимі реального часу [1; 3].

Використання методів Agile-менеджменту в спортивній педагогіці забезпечує гнучкість сценарію заходу [2, с. 712-714]. На етапі планування інноваційним є впровадження «цифрового двійника» івенту – віртуальної моделі логістики, що дозволяє спрогнозувати потоки учасників, зони активності та потенційні ризики. Інструментом тут є інтерактивні лендінги для реєстрації та автоматизований збір даних через Google Forms/Typeform з подальшим аналізом за допомогою алгоритмів Big Data для визначення спортивних інтересів цільової аудиторії.

Наступним, другим етапом, стає технологічна реалізація та супровід («Event-Tech»). Безпосередня реалізація івенту в сучасному ЗВО має базуватися на принципах імерсивності та цифровізації суддівства (це зокрема заміна паперових протоколів на планшетні застосунки з миттєвою синхронізацією результатів у загальну хмару). Це мінімізує людський чинник і забезпечує прозорість змагань. Інструментами залучення є мобільні додатки для гейміфікації (наприклад, накопичення балів за активність глядачів, участь у квізах під час пауз); елементи доповненої реальності (AR) для навігації спортивною локацією або візуалізації рекордів університету.

Вагому роль відіграє медіа-супровід події – так, стримінг змагань на платформах YouTube/Twitch із залученням студентів-коментаторів перетворює локальний захід на повноцінний медіа продукт доступний великій аудиторії.

І відповідно третім етапом стає «робота над помилками» – постівент-аналіз і верифікація результатів. Наукова новизна підходу полягає в зміні критеріїв оцінювання ефективності заходу. Замість кількісного показника «кількість учасників», ми пропонуємо використовувати індекс залученості та індекс задоволеності (NPS індекс для оцінювання лояльності споживацьких відносин). Так, після завершення заходу проводиться автоматизоване опитування через QR-коди, що дозволяє отримати миттєвий зворотний зв'язок. Отримані результати інтегруються в навчальний процес, студенти-організатори аналізують помилки через призму спортивної метрології та менеджменту, що є ключовим елементом професійного вдосконалення майбутнього фахівця.

Проведене дослідження підтверджує, що впровадження інноваційного алгоритму «планування – реалізація – аналіз» дає такі результати:

– підвищення мотивації – цифровізація івентів (рейтинги в реальному часі, якісний контент у соцмережах) підвищує рівень залученості студентів на 25-30 % порівняно з традиційними форматами [8, с. 87-106];

– оптимізація ресурсів – використання безпаперових технологій та хмарних сервісів скорочує час на адміністрування заходу і знижує витрати на витратні матеріали;

– професійна компетентність – студенти, залучені до організації таких івентів, демонструють вищий рівень оволодіння ІКТ-компетенціями, навичками командної роботи та стресостійкості, що відповідає вимогам сучасного ринку праці в галузі спорту.

Наведемо порівняльну характеристику традиційних та інноваційних підходів до організації спортивних івентів у ЗВО, що відображає трансформацію ключових компонентів івент-менеджменту (табл. 1).

Таблиця 1

Трансформація методів організації спортивних заходів

Параметр порівняння	Традиційний підхід	Інноваційний підхід
Планування	Паперові плани, наради, статичні сценарії.	Хмарні сервіси (Asana, Trello), Agile-спринти, цифрові двійники логістики.
Реєстрація учасників	Ручне заповнення заявок, черги в день змагань.	Онлайн-форми, автоматична генерація QR-кодів, миттєве формування стартових списків.
Суддівство та облік	Паперові протоколи, ручний підрахунок результатів.	Планшетні застосунки, електронне суддівство, синхронізація з хмарою в реальному часі.
Комунікація з глядачами	Стенди з оголошеннями, локальне інформування.	SMM-стратегії, мобільні додатки, стримінг у реальному часі (YouTube).
Мотивація учасників	Грамоти, медалі, обмежена публічність.	Гейміфікація, цифрові бейджі, публічні онлайн-рейтинги, фотозони.
Аналіз ефективності	Формальний звіт про кількість учасників.	Розрахунок індексу залученості, NPS-опитування, аналіз медіа-охоплення.

Дані таблиці 1 демонструють перехід від екстенсивного (збільшення фізичних зусиль організаторів) до інтенсивного (використання технологій) методу управління. Зокрема, оптимізація часового ресурсу, автоматизація реєстрації та суддівства дозволяють скоротити загальний час проведення заходу на 20–30 %, уникаючи пауз (наприклад, на підрахунок результатів або виписування подяк та грамот).

Цифровізація виключає суб'єктивні помилки при заповненні протоколів, що підвищує прозорість суддівства, довіру учасників та відповідає принципам академічної доброчесності.

Інноваційний підхід дозволяє легко масштабувати локальний університетський захід до рівня регіонального або міжнародного завдяки використанню єдиної цифрової платформи управління.

Висновки. Отже, інноваційні підходи до організації спортивних івентів трансформують їх із разових акцій у потужний інструмент спортивно-педагогічного вдосконалення, що поєднує фізичну культуру з цифровою грамотністю та управлінським мисленням.

У результаті проведеного дослідження теоретично обґрунтовано та практично розкрито особливості впровадження інноваційних підходів до організації спортивних івентів у системі вищої освіти. Доведено, що сучасний спортивний івент у ЗВО перестав бути суто змагальним заходом і трансформувався у багатофункційний соціально-педагогічний проєкт. Його ефективність сьогодні визначається рівнем інтеграції «Event-Tech» інструментарію, що дозволяє задовольнити інформаційні запити «цифрового покоління» та підвищити рівень залученості студентів на 25–30 %. Запропоновано

та апробовано трикомпонентну модель циклічного івент-менеджменту (планування – реалізація – аналіз). Установлено, що використання методів Agile-менеджменту та хмарних сервісів (Asana, Trello) на етапі планування, цифрового суддівства та стримінгових платформ під час реалізації, а також розрахунку індексу задоволеності (NPS) на етапі аналізу забезпечує комплексне вдосконалення професійних навичок майбутніх фахівців. Обґрунтовано переваги переходу до інтенсивних методів управління. Порівняльний аналіз підтвердив, що автоматизація реєстрації та оброблення результатів скорочує часові витрати на 20–30%, мінімізує суб'єктивні помилки та забезпечує масштабованість заходів відповідно до регіонального та міжнародного рівнів.

Подальше наукове розроблення даної проблематики може бути спрямоване на розроблення методичного забезпечення щодо впровадження елементів штучного інтелекту (AI) для аналітики відвідуваності та результативності студентських спортивних заходів, а також на дослідження механізмів монетизації університетських спортивних івентів через інноваційні моделі партнерства та краудфандингові платформи; уніфікацію критеріїв оцінювання цифрової компетентності «спортивних педагогів» у контексті їхньої готовності до управління складними технологічними проєктами в галузі фізичної культури і спорту.

Список використаних джерел:

1. Asana vs Notion: Яке програмне забезпечення для управління проєктами найкраще підходить для ваших потреб: [блог]. Cloudfresh. URL: https://cloudfresh.com/ua/cloud-blog/asana-vs-notion/
2. Білявський В. М., Антонюк О. В. Інструменти AGILE-менеджменту та їх вплив на ефективність реалізації проєкту. *Авіація, промисловість, суспільство*: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. (Кременчук, травень 2023). С. 712–714.
3. Trello: що це таке та як ним користуватися: [блог]. HOSTiQ.ua. URL: https://hostiq.ua/blog/ukr/what-is-trello-2/
4. Choustoulakis E., Nikoloudakis D., Pollalis Y. Exploring the Impact of Digital Transformation on Education and Inclusivity. *LMDE 2025 Conference*. 2025. P. 304. URL: https://www.researchgate.net/publication/393680006_Exploring_the_Impact_of_Digital_Transformation_on_Education_and_Inclusivity
5. Christodimitropoulou M., Choustoulakis E., Antonopoulou P. Digital transformation in sports management: technologies, trends, and strategic implications. *European Journal of Management and Marketing Studies*. 2025. Vol. 10, No. 2. DOI: http://dx.doi.org/10.46827/ejmms.v10i2.2031
6. Gabrišová I., Koman G., Soviar J., Holubčík M. The Adoption of Modern Sports Technologies from Professional Settings to Everyday Life. *Administrative Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 7. P. 249. DOI: https://doi.org/10.3390/admsci15070249
7. Guliyeva A. Innovations in sports event organization and management: Azerbaijan'S Strategic Contributions. *SocArXiv*. 2025. DOI: https://doi.org/10.31219/osf.io/w8ch6_v1
8. Kovácsné Pusztai, K. Gamification in higher education. *Teaching Mathematics and Computer Science*. 2021. No. 18(2). Pp. 87–106. DOI: https://doi.org/10.5485/TMCS.2020.0510
9. Strategic planning models for the development of physical education and sports in higher education institutions / A. Taghiyev et al. *International Journal of Drug Delivery Technology*. 2026. Vol. 16, No. 11s. Pp. 670–677. DOI: https://doi.org/10.25258/ijddt.16.11s.67
10. Tsybaniuk O. Mastermind sessions as an innovative format for collegial supervision and professional development of educators in higher education institutions. *Гірська школа Українських Карпат*. 2025. № 33. С. 33–36. DOI: https://doi.org/10.15330/msuc.2025.33.33-36.
11. To Stream or Not to Stream? A Case of Social Media Management Within a Professional Sport Organization / S. Wymer et al. *Case Studies in Sport Management*. 2020. Vol. 9, No. S1. Pp. 26–34. DOI: https://doi.org/10.1123/cssm.2019-0026

References:

1. Asana vs Notion: Yake prohramne zabezpechennia dlia upravlinnia proiektamy naikrashche pidkhodyt dlia vashykh potreb [Asana vs Notion: Which project management software is best for your needs]. *Cloudfresh.* Retrieved from https://cloudfresh.com/ua/cloud-blog/asana-vs-notion/ [in Ukrainian].

2. Biliavskyi, V. M., & Antoniuk, O. V. (2023). Instrumenty AGILE-menedzhmentu ta yikh vplyv na efektyvnist realizatsii proiektu [AGILE management tools and their impact on project implementation efficiency], *Aviatsiia, promyslovist, suspilstvo:* IV mizhnar. nauk.-prakt. konf. [Aviation, industry, society: Proceedings of the IV international scientific-practical conference]. Kremenchuk [in Ukrainian].
3. Trello: shcho tse take ta yak nym korystuvatysia [Trello: what it is and how to use it]. *HOSTiQ.ua.* Retrieved from https://hostiq.ua/blog/ukr/what-is-trello-2/ [in Ukrainian].
4. Choustoulakis, E., Nikoloudakis, D., & Pollalis, Y. (2025). Exploring the Impact of Digital Transformation on Education and Inclusivity. *LMDE 2025 Conference.* Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/393680006_Exploring_the_Impact_of_Digital_Transformation_on_Education_and_Inclusivity [in English].
5. Christodimitropoulou, M., Choustoulakis, E., & Antonopoulou, P. (2025). Digital transformation in sports management: technologies, trends, and strategic implications. *European Journal of Management and Marketing Studies*, 10, 2. DOI: http://dx.doi.org/10.46827/ejmms.v10i2.2031 [in English].
6. Gabrišová, I., Koman, G., Soviar, J., & Holubčík, M. (2025). The adoption of modern sports technologies from professional settings to everyday life. *Administrative Sciences*, 15, 7, 249. DOI: https://doi.org/10.3390/admsci15070249 [in English].
7. Guliyeva, A. (2025). Innovations in sports event organization and management: Azerbaijan'S strategic contributions. *SocArXiv.* DOI: https://doi.org/10.31219/osf.io/w8ch6_v1 [in English].
8. Kovácsné Pusztai, K. (2021). Gamification in higher education. *Teaching Mathematics and Computer Science,* 18(2), 87–106. DOI: https://doi.org/10.5485/TMCS.2020.0510 [in English].
9. Taghiyev, A., Rahimov, M., Babayev, H., & Khalilov, T. (2026). Strategic planning models for the development of physical education and sports in higher education institutions. *International Journal of Drug Delivery Technology*, 16, 11s, 670–677. DOI: 10.25258/ijddt.16.11s.67 [in English].
10. Tsybaniuk, O. (2025). Mastermind sessions as an innovative format for collegial supervision and professional development of educators in higher education institutions. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, 33, 33–36. DOI: https://doi.org/10.15330/msuc.2025.33.33-36 [in English].
11. Wymer, S., Naraine, M. L., Thompson, A., & Martin, A. J. (2020). To stream or not to stream? A case of social media management within a professional sport organization. *Case Studies in Sport Management*, 9, 1, 26–34. DOI: https://doi.org/10.1123/cssm.2019-0026 [in English].

Marionda I. I.,
orcid.org/0000-0002-3950-8202
Petrushko M. I.,
orcid.org/0000-0002-9608-0919

INNOVATIVE APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF SPORTS EVENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: FROM PLANNING TO IMPLEMENTATION

The article presents a comprehensive theoretical and practical analysis of innovative approaches to organizing sports events in higher education institutions within the context of educational digitalization and modernization of physical education systems.

The relevance of the study is determined by the need to improve traditional models of sports event organization and to develop effective mechanisms for increasing student engagement in physical activity through contemporary technological solutions and project management practices.

It is substantiated that conventional linear models of organizing sports events are gradually losing effectiveness and are being replaced by dynamic project-based management systems. The study identifies three fundamental stages of innovative sports event management: intellectual planning, technological implementation, and post-event analysis.

The first stage involves strategic planning through the application of Agile methodologies, cloud-based collaborative platforms, and digital event design tools. The second stage focuses on technological implementation, including Event-Tech solutions, digital judging systems, streaming technologies, gamification tools, and interactive media support. The third stage encompasses post-event analysis, where effectiveness is assessed through engagement metrics, participant satisfaction indices, and digital feedback systems.

For the first time, the article proposes an integrated algorithm for sports event organization as a holistic ecosystem that combines fundraising, social media strategies, technological transfer, and comprehensive media support.

Particular attention is devoted to the concept of technological transfer, which involves adapting professional sports technologies, digital tools, and software solutions for university sports environments. It is demonstrated that the digitalization of sports event management significantly enhances participant engagement, improves transparency, optimizes organizational resources, and strengthens the professional competencies of future specialists in physical culture and sports.

The practical significance of the research lies in the development of methodological recommendations for organizing innovative sports events that contribute to students' soft skills development, digital literacy, leadership abilities, and managerial thinking.

The article concludes that innovative event-management approaches transform university sports events into multifunctional educational, social, and professional development platforms that correspond to the demands of contemporary higher education and labor markets.

Key words: sports event, higher education, innovative technologies, project management, digitalization, Event-Tech, physical education, fundraising, professional competence.

Дата надходження статті: 17.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 05.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Цибанюк О. О.

Розділ 2

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 378.018:37.091.26]:159.92
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi62.726*

***Мешко Г. М.**[*],*
orcid.org/0000-0002-3168-3954
***Чикало І. О.**[*],*
orcid.org/0009-0000-2573-3508

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК УМОВА ПРЕВЕНЦІЇ І ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ

У статті обґрунтовано значення безперервності освітнього процесу як ключової умови превенції та подолання освітніх втрат у сучасних кризових ситуаціях. Актуальність проблеми зумовлена тим, що в українському освітньому просторі освітні втрати набули системного характеру внаслідок поєднаного впливу пандемії COVID-19, повномасштабної війни, вимушеної внутрішньої та зовнішньої міграції здобувачів освіти, руйнування або пошкодження освітньої інфраструктури, перебоїв енергопостачання та нестабільного інтернет-зв'язку. З'ясовано, що освітні втрати виявляються не лише у зниженні навчальних досягнень, а й у розриві навчальних траєкторій, послабленні мотивації до навчання, звуженні можливостей педагогічної взаємодії та ускладненні доступу до якісних освітніх ресурсів. У статті безперервність освітнього процесу розглянуто не лише як організаційну характеристику функціювання закладу освіти, а передусім як умову збереження навчальної динаміки, змістової послідовності навчання, доступності освіти та стійкості освітнього середовища. Обґрунтовано, що ефективне забезпечення безперервності навчання потребує поєднання педагогічних стратегій, гнучких форм організації освітнього процесу і технологічних рішень, здатних підтримувати доступ до навчального контенту навіть за умов обмеженого або відсутнього доступу до мережевої інфраструктури.. Доведено, що педагогічний та інфраструктурний складники безперервності освітнього процесу потрібно розглядати в єдності, а автономні локальні рішення – як важливий інструмент збереження доступу до освіти в кризових умовах Зроблено висновок, що безперервність освітнього процесу є необхідною передумовою мінімізації освітніх втрат, підтримання навчальної активності здобувачів освіти та збереження цілісності їхньої освітньої траєкторії в умовах кризи.

Ключові слова: безперервність освітнього процесу, освітні втрати, превенція освітніх втрат, подолання освітніх втрат, стійкість освіти, кризові умови, цифрова інфраструктура, доступ до освітніх ресурсів.

Постановлення проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується зростанням залежності якості навчання від стійкості цифрової інфраструктури, організаційної гнучкості закладів освіти та їх здатності забезпечувати доступ до освітніх ресурсів у нестабільних умовах. В українському контексті ця проблема істотно загострилася під впливом тривалих кризових чинників, серед яких – наслідки пандемії, повномасштабна збройна агресія, масове переміщення учасників освітнього процесу, руйнування або пошкодження освітньої інфраструктури, а також нестабільність електропостачання й інтернет-зв'язку. З урахуванням зазначеного безперервність освітнього процесу постає не просто як характеристика функціювання системи освіти, а як потрібна передумова збереження навчальних результатів, підтримки навчальної мотивації та мінімізації освітніх втрат.

Аналіз досліджень. У сучасному міжнародному науково-аналітичному дискурсі безперервність освітнього процесу розглядається переважно в контексті подолання наслідків кризових перерв у навчанні, відновлення освітніх траєкторій і забезпечення

[*]© ***Мешко Г. М.***
[*]© ***Чикало І. О.***

стійкості освітніх систем. Зокрема, в аналітичній доповіді OECD підкреслено, що зменшення освітніх втрат потребує їх системного вимірювання та цілеспрямованих управлінських і дидактичних рішень, серед яких важливими є пріоритизація змісту навчання, коригування навчального графіка й адресна підтримка здобувачів освіти відповідно до їхнього актуального рівня навчальних досягнень [10, с. 17–18]. Це підтверджує, що безперервність освітнього процесу не зводиться до формального відновлення занять, а передбачає збереження керованості навчальної траєкторії, послідовності засвоєння змісту навчального матеріалу та своєчасної педагогічної підтримки.

У спільній доповіді Світового банку, UNESCO та UNICEF освітні втрати представлено як поєднання академічних, соціально-емоційних та інституційних наслідків тривалого порушення навчання [9, с. 6–7]. Автори наголошують, що просте повернення здобувачів освіти до навчання не гарантує відновлення результатів, оскільки втрати мають кумулятивний характер і можуть поглиблюватися без спеціально організованих заходів [там само, с. 36]. У зв'язку з цим обґрунтовано доцільність програм відновлення навчання, які передбачають ущільнення й пріоритизацію змісту, розширення навчального часу та підвищення ефективності навчання за умови належної підтримки педагогів [там само, с. 36-37]. Отже, у зарубіжних дослідженнях безперервність освітнього процесу постає як організаційна, змістово-методична та інституційна умова превенції освітніх втрат.

Водночас у вітчизняному науково-практичному полі цю проблематику осмислюють учені Г. Бичко та В. Терещенко, які визначають навчальні втрати як складник ширшої категорії освітніх втрат і окреслюють можливі шляхи послаблення негативних тенденцій у загальній середній освіті [1, с. 2]. На рівні державної політики МОН України зосереджує увагу на потребі забезпечення різних форм здобуття освіти, передусім дистанційної, для учнів, які не можуть навчатися очно через збройний конфлікт, воєнний стан, перебування за кордоном чи інші обставини [3; 4]. Це свідчить про те, що в українському дискурсі безперервність освітнього процесу вже розглядається не лише як педагогічна, а і як організаційно-нормативна умова превенції освітніх втрат.

Разом із тим, попри наявність вагомих напрацювань щодо відновлення навчання, пріоритизації змісту, підтримки педагогів і стійкості освітніх систем, проблема безперервності освітнього процесу як самостійної умови превенції освітніх втрат ще не отримала достатньо цілісного обґрунтування. Особливої актуальності це набуває в українському контексті, де перерви в навчанні спричинені не лише наслідками пандемії, а й воєнними ризиками, вимушеним переміщенням, пошкодженням інфраструктури та нестабільністю цифрового доступу [9, с. 6–7, 36–37; 10, с. 17–18].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні безперервності освітнього процесу як необхідної умови превенції та подолання освітніх втрат у кризовому середовищі.

Викладення основного матеріалу. Безперервність освітнього процесу є важливою характеристикою освіти в умовах нестабільності. Безперервність означає не лише формальне збереження функціювання закладу освіти, а й стале просування здобувачів освіти в навчанні, послідовність опанування змісту, педагогічну взаємодію та недопущення критичного розриву між етапами освітньої діяльності. Така безперервність підтримує навчальну динаміку, мотивацію та запобігає прогалинам у знаннях і вміннях. У кризових умовах її значення зростає, оскільки тривалі або повторювані перерви впливають не лише на обсяг засвоєного матеріалу, а й на здатність здобувача освіти утримувати зв'язок із навчальною діяльністю. Утрата послідовності навчання призводить до невпевненості у власних можливостях й ускладнює повернення до попереднього темпу. Тому освітні втрати не лише зберігаються, а й поглиблюються.

Безперервність освітнього процесу доцільно трактувати не як технічне продовження навчання в будь-якому форматі, а як педагогічно організовану сталість освітньої взаємодії. Вона передбачає послідовність змісту, гнучкі форми організації навчання, адаптацію

матеріалу до реальних умов його засвоєння та постійний зворотний зв'язок між педагогом і здобувачем освіти. За такого підходу зберігається не лише сам факт участі в навчанні, а й внутрішня логіка освітнього процесу, що не дає йому розпадатися на непов'язані фрагменти. Важливою ознакою безперервності є здатність освітньої системи підтримувати доступність навчання в різних умовах. Ідеться про таку організацію освітнього середовища, за якої зміна формату, тимчасові обмеження чи зовнішні ризики не призводять до припинення навчальної взаємодії. Тому безперервність освітнього процесу має не лише методичний, а й організаційно-педагогічний характер, оскільки потребує завчасного передбачення перешкод, альтернативних форматів роботи, адаптивності змісту та готовності педагогів діяти в умовах невизначеності без втрати якості навчання.

Безперервність освітнього процесу є не другорядною організаційною перевагою, а необхідною умовою превенції та подолання освітніх утрат. Вона дає змогу зберігати цілісність навчальної траєкторії, підтримувати пізнавальну активність здобувачів освіти та зменшувати ризик накопичення прогалин, що в кризових обставинах швидко переростають у стійкі освітні втрати. Водночас безперервність освітнього процесу не виникає автоматично внаслідок продовження навчання. Її забезпечення потребує спеціально організованої педагогічної діяльності, в межах якої зберігаються логіка навчального просування, послідовність опанування змісту, сталість взаємодії між педагогом і здобувачем освіти та можливість своєчасно реагувати на труднощі.

У кризовому середовищі для збереження безперервності освітнього процесу особливо важливо не допустити хаотичного накопичення тем, завдань і вимог, що не поєднуються в цілісну систему. Якщо здобувач освіти працює з розрізненими фрагментами матеріалу без розуміння їх узаємозв'язку, це посилює дезорієнтацію, знижує мотивацію та створює передумови для поглиблення освітніх втрат. Саме тому безперервність передбачає не лише продовження викладання, а й збереження внутрішньої логіки навчального змісту, коли кожний наступний крок спирається на попередній.

У цьому контексті важливу роль відіграє педагогічно виважене визначення пріоритетів у навчанні. За умов обмеженого часу, нестабільного доступу до ресурсів або періодичних перерв важливо зосереджуватися на базовому змісті, необхідному для подальшого успішного навчання, не перевантажувати здобувачів освіти другорядними елементами, а підтримувати цілісність їхньої освітньої траєкторії. Подібна логіка узгоджується з підходом, відповідно до якого відновлення навчання потребує ущільнення навчальної програми, підвищення ефективності викладання та розширення навчального часу [5, с. 1].

Не менш значущою є роль педагога як суб'єкта забезпечення безперервності освітнього процесу. У кризових умовах саме педагог поєднує зміст, організацію навчання, підтримує мотивацію, адаптує завдання до реальних можливостей здобувачів освіти. Без такої координації навіть якісно підготовлений контент може бути неефективним, оскільки навчання без супроводу часто втрачає чіткість, послідовність і особистісний сенс.

Водночас безперервність освітнього процесу не можлива без постійного відстеження навчального просування здобувачів освіти. Ідеться не лише про підсумковий контроль, а й про регулярне виявлення засвоєного матеріалу, прогалин і труднощів у навчанні, а також визначення способів їх подолання. Саме завдяки цьому педагог може не лише фіксувати наслідки освітніх втрат, а діяти на випередження. Тому потрібне регулярне оцінювання навчального поступу для визначення подальших кроків підтримки здобувачів освіти [5, с. 6].

Отже, безперервність освітнього процесу полягає не у формальному продовженні занять, а в системно організованому збереженні змістової послідовності, педагогічної взаємодії, адаптивності навчання та своєчасного реагування на труднощі. Саме тому вона передбачає таку організацію педагогічної взаємодії, яка враховує динаміку реальних навчальних досягнень кожного здобувача освіти.

У цьому контексті особливого значення набуває своєчасне виявлення прогалин у знаннях, уміннях і способах навчальної діяльності. Без розуміння того, які компоненти змісту були засвоєні, а які залишилися фрагментарними або втраченими, педагогічна підтримка ризикує стати формальною. Тому безперервність навчання має спиратися не лише на сталість комунікації чи доступність навчальних матеріалів, а й на постійне уточнення актуальних освітніх потреб здобувачів освіти. Це дає педагогові змогу коригувати зміст навчального матеріалу, змінювати темп його опрацювання, повертатися до базових понять і пропонувати різні за складністю завдання залежно від навчальної ситуації.

Водночас безперервність освітнього процесу не можлива без адаптивності педагогічних рішень. Якщо навчання триває за незмінною схемою попри зміну умов, воно втрачає гнучкість і перестає відповідати реальним можливостям здобувачів освіти. Натомість педагогічно доцільною є така модель, за якої зберігаються ключові освітні орієнтири, але варіюються способи їх досягнення: змінюється структура завдань, переглядається обсяг матеріалу, посилюється пояснювальний компонент, збільшується частка повторення й закріплення. Такий підхід узгоджується з позицією UNESCO, яка зосереджує увагу на потребі визначати прогалини у знаннях і вміннях, адаптувати викладання до індивідуальних потреб здобувачів освіти та підтримувати вчителів у реалізації таких змін [12].

Окремо варто зазначити, що безперервність освітнього процесу має виразний соціально-педагогічний вимір. У кризових умовах найбільших освітніх втрат зазнають ті групи, які й раніше мали обмежений доступ до ресурсів, підтримки або сприятливого навчального середовища. Саме тому збереження безперервності потребує посиленої уваги до здобувачів освіти, для яких ризик «випадіння» з навчання є найвищим. Такий підхід відповідає позиції UNESCO щодо потреби врахування інтересів уразливих груп і забезпечення інклюзивності під час відновлення навчання [12].

Отже, безперервність освітнього процесу як умова превенції та подолання освітніх втрат виявляється не лише в підтриманні стабільного функціювання навчання, а й у здатності освітньої системи вчасно діагностувати труднощі, адаптувати педагогічні рішення до реальних освітніх потреб і зменшувати ризики поглиблення нерівності. Практичного значення вона набуває тоді, коли реалізується на рівні конкретних педагогічних механізмів. Ідеться про таку організацію навчання, яка поєднує стабільність освітніх цілей із гнучкістю форм, методів і засобів їх досягнення. Однією з найважливіших умов забезпечення безперервності є педагогічне проєктування навчального процесу з урахуванням можливих ризиків його переривання, альтернативних способів подання матеріалу та різних траєкторій досягнення результату. Водночас безперервність не можлива без внутрішньої структурованості навчального змісту, що дає змогу в умовах нестабільності не втрачати головного змістового ядра й за потреби трансформувати окремі елементи навчальної програми без порушення цілісності навчання.

Для забезпечення безперервності освітнього процесу важливо формувати у здобувачів освіти навички навчальної автономії. Безперервність освітнього процесу не може повністю залежати лише від зовнішнього контролю, оскільки в кризових умовах не завжди можливі постійна присутність педагога або стабільний доступ до супроводу. Саме тому потрібною стає здатність здобувача освіти самостійно орієнтуватися в навчальному матеріалі, планувати власну роботу, виконувати завдання поетапно, звертатися до доступних ресурсів і підтримувати мінімальний навчальний ритм. Розвиток такої автономії є важливим складником превенції освітніх втрат, оскільки зменшує залежність результату навчання від ситуативних зовнішніх змін.

Окрему роль у забезпеченні безперервності освітнього процесу відіграє педагогічна комунікація. Її значення полягає не лише в переданні інформації, а й у підтриманні відчуття зв'язку здобувача освіти з освітнім середовищем. У кризових умовах саме комунікація часто утримує його в полі навчальної діяльності навіть тоді, коли сама

ця діяльність тимчасово ускладнюється. Регулярне пояснення, уточнення, підтримка й корекція формують відчуття продовження навчання як процесу, що триває, а не припиняється за першої перешкоди.

Водночас безперервність освітнього процесу не означає незмінності. У певних обставинах безперервність забезпечується не збереженням попередньої моделі навчання, а її перебудовою відповідно до нових умов: це може стосуватися темпу роботи, форм контролю, обсягу самостійних завдань, способів подання матеріалу та характеру педагогічного супроводу. Якщо така трансформація сприяє збереженню освітньої траєкторії, то вона підсилює безперервність.

Безперервність освітнього процесу як умова превенції та подолання освітніх втрат має спиратися на взаємопов'язані педагогічні механізми – прогностичне планування, змістову структурованість, розвиток навчальної автономії здобувачів освіти, сталість педагогічної комунікації та адаптивну трансформацію форм навчання. Тому безперервність освітнього процесу є реальним інструментом збереження якості освіти в умовах нестабільності.

Водночас безперервність слід розглядати і як показник стійкості освітнього середовища, адже саме вона демонструє, чи здатна освітня система підтримувати навчальну взаємодію, темп навчання та реальний поступ здобувачів освіти за умов зовнішніх загроз. У цьому вимірі безперервність є не лише характеристикою організації навчання, а й практичним виявом стійкості освітньої системи, її здатності зберігати свої основні функції та забезпечувати продовження навчання навіть у складних і нестабільних обставинах.

Особливого значення це набуває щодо тих категорій здобувачів освіти, які найбільше залежать від стабільності освітнього середовища. Для дітей і молоді, що перебувають у стані переміщення, соціальної вразливості або тривалого стресу, будь-яка перерва в навчанні має значно глибші наслідки, ніж для тих, хто навчається в більш передбачуваних умовах. У таких випадках безперервність освітнього процесу виконує не лише дидактичну, а й підтримувальну функцію, оскільки підтримує відчуття належності до освітнього простору та зменшує ризик поступового «випадіння» з навчання. Саме тому міжнародний підхід до освіти в надзвичайних ситуаціях пов'язує продовження навчання під час кризи не лише з доступом до освіти, а й із забезпеченням стійкості, інклюзивності та захисту вразливих груп [11].

Водночас стійкість освітнього середовища не може бути забезпечена лише адміністративними рішеннями. Вона потребує щоденної роботи, спрямованої на підтримання навчальної активності, емоційної включеності та послідовного просування здобувачів освіти. У цьому контексті безперервність освітнього процесу доцільно трактувати як результат цілеспрямованого створення освітнього середовища, яке здатне підтримувати навчання не лише в оптимальних, а й у змінюваних умовах. У такому середовищі здобувач освіти не залишається сам на сам із труднощами, а зберігає можливість рухатися далі завдяки зрозумілій організації навчання, педагогічній підтримці, доступним матеріалам і постійному зв'язку з педагогом. Така логіка узгоджується з міжнародним розумінням освіти в надзвичайних ситуаціях, де безперервність навчання розглядається як одна з ключових умов захисту права на освіту в кризових обставинах [там само]. Тому безперервність освітнього процесу є педагогічним виявом стійкості освітнього середовища, оскільки забезпечує не лише продовження навчання, а й збереження освітнього простору, в якому можливі розвиток, підтримка, включеність і поступ здобувача освіти навіть за умов кризи.

Наступним важливим аспектом є зв'язок безперервності освітнього процесу з інфраструктурною готовністю закладу освіти до функціювання в умовах порушеного або змінного освітнього середовища. Практична реалізація педагогічних механізмів значною мірою залежить від наявності відповідних організаційно-технічних умов, адже без належної матеріальної, цифрової та комунікаційної основи навіть педагогічно

виважені рішення можуть втрачати ефективність. У кризових умовах інфраструктурна готовність означає здатність освітнього середовища забезпечувати доступ до навчання за різних сценаріїв порушення звичного освітнього процесу: за нестабільного інтернет-зв'язку, перебоїв з електропостачанням, обмеженого доступу до приміщень, вимушеного переміщення учасників освітнього процесу або потреби швидко змінювати формат навчання. У таких умовах безперервність залежить не лише від професіоналізму педагога, а й від наявності альтернативних каналів доступу до матеріалів, резервних форм комунікації та засобів підтримання навчальної взаємодії.

Саме тому безперервність освітнього процесу пов'язана з інфраструктурною стійкістю. У цьому аспекті важливими є не лише цифрові пристрої чи доступ до мережі, а й наявність локально доступних ресурсів, можливість автономного функціювання окремих елементів системи та здатність швидко перебудовувати взаємодію між педагогом і здобувачем освіти. Тому безперервність навчання має проєктуватися не як залежна від ідеальних умов модель, а як така, що зберігає дієздатність у ситуації часткових втрат і обмежень. У цьому контексті показовою є позиція UNICEF, згідно з якою стійкі освітні системи мають забезпечувати безперервність навчання через дистанційні канали в періоди, коли зовнішні чинники істотно обмежують можливість очного навчання [7, с. 5]. Це положення є важливим і для українського контексту, де безперервність освітнього процесу часто визначається спроможністю закладу освіти оперативно переходити до альтернативних моделей доступу до змісту навчання.

Водночас інфраструктурна стійкість не має зводитися лише до підключення до цифрових сервісів. Її сутність полягає в такій організації освітнього середовища, за якої технічні засоби підтримують педагогічні цілі, а не підміняють їх. Якщо технологічне рішення не сприяє збереженню послідовності навчання, не забезпечує доступності навчальних матеріалів або не враховує нерівність стартових можливостей здобувачів освіти, воно лише створює ілюзію безперервності. Тому інфраструктурна готовність має оцінюватися не за кількістю цифрових інструментів, а за їх здатністю реально підтримувати навчальний процес у складних обставинах.

Аналіз підходів до оцінювання готовності системи до дистанційного навчання свідчить, що її визначають не лише технологічні засоби, а й сукупність взаємопов'язаних чинників: домашній доступ до інструментів навчання, спроможність державної та інституційної відповіді, а також підготовленість освітньої системи до надзвичайних ситуацій [7, с. 6–7]. Це дає підстави розглядати безперервність освітнього процесу як результат узгодженої взаємодії педагогічних, організаційних та інфраструктурних компонентів. В умовах кризи вона не може бути забезпечена тільки педагогічними зусиллями або лише технічними ресурсами, а постає як результат цілісної готовності освітнього середовища до збереження навчальної діяльності за різних сценаріїв порушення звичних умов.

Логічним продовженням такого розгляду є звернення до технологічних рішень, здатних функціювати не лише за наявності стабільного мережевого підключення, а й в умовах його обмеження або повної відсутності. У цьому аспекті на особливу увагу заслуговують автономні локальні рішення, орієнтовані на збереження доступу до навчальних матеріалів, підтримання навчальної взаємодії та організацію освітнього процесу в замкненому або частково ізольованому середовищі.

У педагогічному вимірі такі рішення важливі насамперед тим, що змінюють саму логіку доступу до освіти в кризових умовах. Якщо традиційна модель дистанційного навчання спирається на постійне інтернет-з'єднання, зовнішні хмарні сервіси й синхронну присутність учасників освітнього процесу, то автономний підхід зміщує акцент на доступність матеріалів у будь-який момент, можливість повторного звернення до них, збереження контенту в межах закладу освіти та більшу незалежність від нестабільних зовнішніх чинників. Завдяки цьому зменшується ризик ситуації, коли освітній процес формально триває, але фактично залишається недоступним для частини здобувачів освіти.

Особливо важливим це є в умовах втрати зв'язку, тимчасового переміщення, перебування в укриттях або обмеженого доступу до цифрової інфраструктури. За таких умов автономне локальне середовище є не просто технічним засобом збереження контенту, а й інструментом підтримання безперервності освітнього процесу.

Важливим є підхід, згідно з яким забезпечення безперервності навчання пов'язується з використанням цифрових рішень, що дають змогу зберігати доступ до освітнього контенту навіть за відсутності підключення до Інтернету. Це зміщує акцент з наявності мережевого доступу на здатність освітнього середовища підтримувати навчальну діяльність в автономному режимі. Саме в цій площині автономні локальні сервери набувають педагогічного значення не лише як засіб технічної підтримки, а і як інструмент збереження навчальної траєкторії та превенції освітніх утрат [8, с. 23].

Водночас використання автономних локальних рішень не варто зводити до простого копіювання цифрових матеріалів на локальний носій. Їхній педагогічний потенціал розкривається тоді, коли вони інтегруються в логіку навчального процесу, підтримують структуру курсу, забезпечують послідовність роботи із завданнями, можливість повторення, самоперевірки та педагогічного супроводу. Так само локальна інфраструктура дає змогу закладу освіти зосередити управління контентом і режимами доступу в межах освітнього середовища, що є особливо важливим у кризових умовах.

Сучасні цифрові рішення для навчання доцільно розглядати не як окремі технічні інструменти, а як складники ширшого освітнього середовища, ефективність яких залежить від способу педагогічного впровадження, організації взаємодії та умов використання. За такого підходу автономний локальний сервер постає не ізольованим пристроєм для зберігання матеріалів, а центральним елементом локальної освітньої інфраструктури, в межах якої поєднуються доступ до цифрового контенту, підтримка навчальної діяльності, можливість автономної роботи з матеріалами та збереження керованості освітнього процесу навіть за нестабільних зовнішніх умов [8, с. 4–7].

Автономний локальний сервер – це не просто технічний інструмент зберігання або передавання матеріалів, а засіб організації такого освітнього середовища, в якому зберігаються послідовність навчання, доступність змісту й керованість освітньої взаємодії. Його значення визначається не самим фактом наявності цифрового обладнання, а здатністю забезпечувати стабільність навчального процесу там, де зовнішні цифрові канали не гарантують безперервного доступу до освіти [2].

У педагогічному сенсі автономний локальний сервер створює передумови для збереження цілісності навчальної траєкторії здобувача освіти. Локальне середовище дає змогу підтримувати структуру курсу, послідовність опрацювання матеріалу, логіку переходу від однієї теми до іншої та сталість доступу до вже вивченого. Водночас воно розширює можливості диференціації навчання, оскільки дає змогу розміщувати різнорівневі матеріали, варіативні завдання, модулі для повторення й самоперевірки. У такій моделі педагог отримує інструмент не лише для поширення контенту, а й для побудови гнучкої навчальної взаємодії з урахуванням різного темпу засвоєння, рівня підготовки та умов доступу до навчання.

Окремої уваги заслуговує те, що ефективність цифрового навчального ресурсу визначається не лише його технічною доступністю, а й освітнім середовищем, у яке він упроваджується, а також способом педагогічного використання [6, с. 6–7]. Це є принципово важливим для осмислення ролі автономного локального сервера, оскільки дає змогу уникнути спрощеного технологічного підходу. Сам по собі сервер не подолає освітніх втрат, якщо не буде включений у систему педагогічного супроводу, не буде пов'язаний із навчальними цілями і реальною діяльністю здобувача освіти.

В умовах низької або переривчастої підключеності саме офлайн-орієнтовані інтерактивні цифрові рішення є критично важливими для задоволення освітніх потреб дітей [там само, с. 27]. Це дає підстави розглядати автономний локальний сервер як інструмент не лише збереження доступу до матеріалів, а й підтримання активного,

змістовно організованого, диференційованого й послідовного навчання, а також як дієвий засіб превенції та подолання освітніх втрат.

Висновки. Отже, забезпечення безперервності освітнього процесу є однією з ключових умов превенції та подолання освітніх втрат у кризовому середовищі. Її сутність полягає не лише у формальному збереженні функціювання закладу освіти, а передусім у підтриманні логіки навчального просування, доступності змісту освіти, педагогічної взаємодії та керованості освітнього середовища в умовах нестабільності.

Освітні втрати виникають і поглиблюються не лише через повне припинення навчання, а й внаслідок фрагментації, непостійності, утрати змістової послідовності, ослаблення педагогічного супроводу та нерівного доступу до ресурсів. Тому їх превенція потребує не лише компенсаторних заходів, а й завчасного проєктування освітнього процесу, який здатен зберігати цілісність навіть за умов зовнішніх змін. У цьому контексті безперервність виконує не лише відновлювальну, а й превентивну функцію.

Забезпечення безперервності освітнього процесу передбачає змістову впорядкованість навчання, гнучкість його організації, адаптивність педагогічних рішень, сталість комунікації, розвиток навчальної автономії здобувачів освіти та систематичне відстеження їхнього навчального поступу.

Безперервність освітнього процесу не можливо забезпечити лише педагогічними засобами без урахування інфраструктурної стійкості освітнього середовища в умовах обмеженого доступу до цифрових сервісів, перебоїв з електропостачанням або вимушеної зміни формату навчання. Саме тому педагогічний та інфраструктурний складники безперервності слід розглядати в єдності, а автономні локальні рішення – як важливий інструмент збереження доступу до освіти в кризових умовах.

Автономний локальний сервер має значний потенціал як засіб превенції та подолання освітніх втрат. Його педагогічна цінність полягає в можливості підтримувати цілісність навчальної траєкторії, забезпечувати повторний доступ до впорядкованого контенту, створювати умови для диференціації навчання та зменшувати залежність освітнього процесу від нестійких зовнішніх цифрових каналів. Тому перспективи подальших наших досліджень пов’язані з розробленням та обґрунтуванням моделі використання автономних локальних серверів як засобів превенції і подолання освітніх втрат у різних типах закладів освіти.

Список використаних джерел:

1. Бичко Г., Терещенко В. Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання. Київ: Український центр оцінювання якості освіти, 2023. 31 с. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf
2. Мешко Г. М., Чикало І. О. Використання локального сервера на базі Proxmox Virtual Environment як засобу превенції освітніх втрат у закладах вищої освіти. *Крим та Чорноморський регіон: реконструктивний розвиток у воєнний та повоєнний період:* матеріали VI Міжн. наук.-практич. конференції Таврійського національного університету імені В. І. Вернадськогодо до 107-ї річниці від дня заснування університету (м. Київ, 16 жовтня 2025 р.). Львів: Liha-Pres, 2025. С. 88–90. DOI: https://doi.org/10.36059/978-966-397-570-2-20
3. Очна, дистанційна, екстернат, сімейна: батьки можуть обрати форму навчання (Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України). URL: https://mon.gov.ua/news/ochna-distantsiyna-eksternat-simeyna-batki-mozhut-obrati-formu-navchannya
4. Пасічник О., Ліннік О. Крок за кроком: посібник із подолання освітніх втрат. Київ: Український інститут розвитку освіти, 2025. 95 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/nadoluzhennia-osvitnikh-vtrat/posibnik-krok-za-krokom.pdf
5. Bodrogini P. W. Framework for learning recovery during the COVID-19 pandemic and beyond: key messages. Washington, DC: World Bank, 2022. 7 p. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/099521108302225682/pdf/IDU01a0465870e02087f80fdf31a59c22a.pdf
6. Dreesen T., Kamei A., Karamperidou D., Abou Fakher S., Marji L., Santiago Ortiz Correa J. Unlocking Learning: The implementation and effectiveness of digital learning for Syrian refugees in Lebanon.

Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti, 2021. 33 p. URL: https://www.unicef.org/innocenti/media/5116/file/UNICEF-Unlocking-Learning-Syrian-Refugees-in-Lebanon-2021.pdf
7. Ensuring equal access to education in future crises: Findings of the new Remote Learning Readiness Index. New York: UNICEF, 2021. 30 p. URL: https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/10/Ensuring-equal-access-to-education-in-future-crises_Findings-of-the-new-RLRI_Report.pdf
8. Unlocking learning: The scale-up of EdTech to support learners in schools in Bosnia and Herzegovina. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti, 2024. 52 p. URL: https://www.unicef.org/innocenti/media/8201/file/UNICEF-Innocenti-Unlocking-learning-2024.pdf
9. The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery. Washington, DC: The World Bank, 2023. 72 p. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf
10. What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. Paris: OECD Publishing, 2021. 55 p. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/07/what-s-next-lessons-on-education-recovery_1195f271/697bc36e-en.pdf
11. Education in emergencies: Saving lives and building peace (Official website of the UNESCO). URL: https://www.unesco.org/en/emergencies/education
12. Recovering lost learning: What can be done quickly and at scale? (Official website of the UNESCO). URL: https://www.unesco.org/en/articles/recovering-lost-learning-what-can-be-done-quickly-and-scale

References:

1. Bychko, H., & Tereshchenko, V. (2023). *Navchalni vtraty: sutnist, prychyny, naslidky ta shliakhy podolannia* [Learning losses: Essence, causes, consequences, and ways to overcome them]. Kyiv. Retrieved from https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf [in Ukrainian].
2. Meshko, H. M., & Chykalo, I. O. (2025). Vykorystannia lokalnoho servera na bazi Proxmox Virtual Environment yak zasobu preventsii osvitnikh vtrat u zakladakh vyshchoi osvity [Use of a local server based on Proxmox Virtual Environment as a means of preventing educational losses in higher education institutions], *Krym ta Chornomorskyi rehion: rekonstruktyvnyi rozvytok u voiennyi ta povoiennyi period*, materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Crimea and the Black Sea Region: Reconstructive Development in the Wartime and Postwar Period, Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference]. Lviv. DOI: https://doi.org/10.36059/978-966-397-570-2-20 [in Ukrainian].
3. Ochna, dystantsiina, eksternat, simeina: batky mozhut obraty formu navchannia [Face-to-face, distance, external, family-based: Parents can choose the form of education]. (2023, September 11). Official website of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from https://mon.gov.ua/news/ochna-distantsiyna-eksternat-simeyna-batki-mozhut-obrati-formu-navchannya [in Ukrainian].
4. Pasichnyk, O., & Linnik, O. (2025). Krok za krokom: posibnyk iz podolannia osvitnikh vtrat [Step by step: a guide to overcoming educational losses]. Kyiv. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/nadoluzhennia-osvitnikh-vtrat/posibnik-krok-za-krokom.pdf [in Ukrainian].
5. Bodrogini, P. W. (2022). Framework for learning recovery during the COVID-19 pandemic and beyond: key messages. Washington, DC: World Bank. Retrieved from https://documents1.worldbank.org/curated/en/099521108302225682/pdf/IDU01a0465870e02087f80fdf31a59c22a.pdf [in English].
6. Dreesen, T., Kamei, A., Karamperidou, D., Abou Fakher, S., Marji, L., & Santiago Ortiz Correa, J. (2021). Unlocking Learning: The implementation and effectiveness of digital learning for Syrian refugees in Lebanon. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti. Retrieved from https://www.unicef.org/innocenti/media/5116/file/UNICEF-Unlocking-Learning-Syrian-Refugees-in-Lebanon-2021.pdf [in English].
7. Ensuring equal access to education in future crises: Findings of the new Remote Learning Readiness Index. (2021). New York: UNICEF. Retrieved from https://data.unicef.org/wp-

content/uploads/2021/10/Ensuring-equal-access-to-education-in-future-crises_Findings-of-the-new-RLRI_Report.pdf [in English].
8. Unlocking learning: The scale-up of EdTech to support learners in schools in Bosnia and Herzegovina. (2024). Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti. Retrieved from https://www.unicef.org/innocenti/media/8201/file/UNICEF-Innocenti-Unlocking-learning-2024.pdf [in English].
9. The state of the global education crisis: a path to recovery. (2023). Washington, DC: The World Bank. Retrieved from https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf [in English].
10. What's Next? Lessons on education recovery: findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. (2021). Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/07/what-s-next-lessons-on-education-recovery_1195f271/697bc36e-en.pdf [in English].
11. Education in emergencies: Saving lives and building peace. (2026, April). Official website of the UNESCO. Retrieved from https://www.unesco.org/en/emergencies/education [in English].
12. Recovering lost learning: What can be done quickly and at scale? (2021, June). Official website of the UNESCO. Retrieved from https://www.unesco.org/en/articles/recovering-lost-learning-what-can-be-done-quickly-and-scale [in English].

Meshko H. M.,
orcid.org/0000-0002-3168-3954
Chykalo I. O.,
orcid.org/0009-0000-2573-3508

ENSURING THE CONTINUITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A CONDITION FOR PREVENTING AND OVERCOMING LEARNING LOSSES

The article substantiates the importance of continuity in the educational process as a key condition for preventing and overcoming educational losses in contemporary crises. The relevance of the problem stems from the fact that, in Ukraine's educational space, educational losses have become systemic due to the combined impact of the COVID-19 pandemic, the full-scale war, forced migration of learners within Ukraine and abroad, damage to educational infrastructure, power outages, and unstable Internet access. Educational losses are shown to manifest themselves not only in lower academic achievement, but also in disrupted learning trajectories, weakened motivation, reduced opportunities for pedagogical interaction, and limited access to quality educational resources. The article interprets continuity in the educational process not only as an organizational characteristic of an educational institution's functioning, but above all as a condition for preserving learning dynamics, content continuity, accessibility of education, and the resilience of the educational environment. It is argued that ensuring continuity in learning requires a combination of pedagogical strategies, flexible forms of organizing the educational process, and technological solutions capable of maintaining access to educational content even under limited or no access to network infrastructure. The study demonstrates that the pedagogical and infrastructural components of continuity should be considered as an integrated whole, while autonomous local solutions should be viewed as an important tool for preserving access to education in times of crisis. It is concluded that continuity in the educational process is a necessary prerequisite for minimizing educational losses, sustaining learners' engagement, and preserving the integrity of their educational trajectory in times of crisis.

Key words: continuity of the educational process, learning losses, prevention of learning losses, overcoming learning losses, educational resilience, crisis conditions, digital infrastructure, access to educational resources.

Дата надходження статті: 04.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 02.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України Кравець В. П.

УДК 376.33:53:37.091.3:159.953
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi62.727*

Слюсаренко М. А.*,*
orcid.org/0000-0003-0288-5482
Слюсаренко В. М.*,*
orcid.org/0009-0007-8284-7123

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

У статті актуалізовано проблему формування комунікативно-пізнавальної активності учнів з порушеннями слуху в процесі навчання фізики. Обґрунтовано, що сучасне навчання учнів із такими порушеннями має орієнтуватися не лише на забезпечення доступу до навчального змісту, а й на створення умов для повноцінної участі учнів у пізнавальній і комунікативній взаємодії. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових праць окреслено основні напрямки дослідження проблеми навчання дітей з порушеннями слуху, зокрема в аспектах мовно-комунікативної підтримки, білінгвального підходу, адаптації освітнього середовища, психолого-педагогічного супроводу, дослідницькоорієнтованого навчання фізики, візуалізації та технологічної підтримки.

Уточнено сутність поняття «комунікативно-пізнавальна активність учнів із порушеннями слуху в процесі навчання фізики» як інтегративної характеристики освітньої діяльності, що поєднує мотиваційно-ціннісний, пізнавально-змістовий, комунікативно-інтерактивний та операційно-діяльнісний компоненти.

Визначено педагогічні умови її формування на уроках фізики, серед яких – забезпечення мовно-комунікативної доступності фізичного змісту, організація візуально структурованого освітнього середовища, залучення учнів до діалогічної взаємодії, експериментально-дослідницька побудова навчання та використання адаптивних цифрових засобів.

Представлено узагальнення типових труднощів учнів із порушеннями слуху у процесі навчання фізики та методичних шляхів їх подолання. Продемонстровано, що формування комунікативно-пізнавальної активності учнів із порушеннями слуху є важливою умовою підвищення результативності навчання фізики, розвитку навчальної самостійності, предметного мислення та включення учнів у спільну освітню діяльність.

Ключові слова: учні з порушеннями слуху, навчання фізики, комунікативно-пізнавальна активність, інклюзивне навчання, сурдопедагогіка, методика навчання фізики, дослідницькоорієнтоване навчання.

Постановлення проблеми. У сучасних умовах розвитку спеціальної та інклюзивної освіти дедалі більшої уваги потребує проблема забезпечення повноцінної участі учнів із порушеннями слуху в освітньому процесі. Ідеться не лише про доступ до навчального матеріалу, а й про створення таких умов, за яких учень може бути активним суб'єктом навчальної взаємодії. Особливо це виявляється під час вивчення фізики, де засвоєння змісту пов'язане з абстрактними поняттями, поясненням явищ і встановленням причинно-наслідкових зв'язків, що потребує як пізнавальної, так і комунікативної активності.

Водночас у практиці навчання фізики учнів із порушеннями слуху основна увага часто зосереджується на адаптації подання матеріалу, тоді як питання розвитку їхньої комунікативно-пізнавальної активності залишається недостатньо опрацьованим. Це створює суперечність між потребою формування активного, залученого до навчання учня і відсутністю чітких підходів до розвитку такої активності в процесі вивчення фізики.

* © ***Слюсаренко М. А.***
* © ***Слюсаренко В. М.***

Відтак постає потреба уточнення сутності комунікативно-пізнавальної активності та визначення педагогічних умов її формування.

Аналіз досліджень. Для розкриття досліджуваної проблеми проаналізовано праці вітчизняних і зарубіжних учених, присвячені навчанню осіб з порушеннями слуху. Проблему бімодального білінгвізму та особливості використання української жестової мови в освітньому процесі досліджує Н. Адамюк [1]. Особливості застосування мовно-комунікативного розвитку учнів із порушеннями слуху та специфіку їхньої комунікативної діяльності у своїх працях розглядає С. Кульбіда [2]. Сучасні підходи до організації навчання дітей із порушеннями слуху в умовах спеціальної та інклюзивної освіти аналізує О. Таранченко [4]. Роль чинників освітнього середовища в навчанні дітей із порушеннями слуху висвітлює С. Литовченко [3].

У зарубіжних дослідженнях проблема навчання учнів із порушеннями слуху розглядається у зв'язку з мовним доступом до навчального змісту, організацією комунікації та забезпеченням умов для участі в освітньому процесі. Особливості засвоєння наукового змісту в умовах прямої та опосередкованої комунікації досліджує K. Kurz [7]. Труднощі сприймання та опрацювання навчальної інформації в різних форматах організації класної роботи аналізує K. Mealings [8]. Питання співвідношення змісту навчання та способів його реалізації в освіті учнів із порушеннями слуху розглядає M. Hartman [6].

Окрему групу становлять дослідження, присвячені навчанню природничих дисциплін і фізики учнів із порушеннями слуху. Зокрема, F. Pacala узагальнює досвід застосування технологій у навчанні фізики учнів з особливими освітніми потребами [9]. R. Anwar розглядає ефективність STEM-орієнтованого навчання в освіті таких учнів [5]. E. Vivian та A. Leonel аналізують особливості навчання фізики в білінгвальному освітньому середовищі учнів із порушеннями слуху [10].

Аналіз опрацьованих джерел дає підстави стверджувати, що попри наявність вагомих напрацювань у сфері комунікації, білінгвальної освіти, візуалізації та технологічної підтримки навчання осіб з порушеннями слуху проблема формування їхньої комунікативно-пізнавальної активності саме на уроках фізики ще не була предметом окремого цілісного дослідження.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та методична конкретизація засад формування комунікативно-пізнавальної активності учнів з порушеннями слуху на уроках фізики, а також визначення типових труднощів учнів із порушеннями слуху у процесі навчання фізики та окреслення методичних шляхів їх подолання.

Викладення основного матеріалу. У сучасному науковому дискурсі проблема навчання дітей із порушеннями слуху дедалі частіше розглядається не лише як питання доступу до навчальної інформації, а як створення умов для їхньої повноцінної участі в пізнавальній і комунікативній взаємодії. У центрі уваги досліджень перебувають педагогічні умови, за яких учень може не лише сприймати навчальний матеріал, а й осмислювати його, обговорювати та висловлювати в доступній формі. У цьому контексті особливого значення набуває бімодально-білінгвальний підхід, у межах якого мова є не лише засобом передавання інформації, а й інструментом пізнання, забезпечуючи поєднання наочного досвіду з понятєвим осмисленням та включення учня в активну пізнавальну й комунікативну діяльність. За такої логіки навчання стає результативним не тоді, коли учень просто отримує доступ до окремих відомостей, а тоді, коли він має можливість мислити, розуміти й діяти в доступному мовно-комунікативному середовищі [1].

Суттєвий внесок у розуміння цієї проблеми становлять дослідження С. Кульбіди, у яких навчання учнів з порушеннями слуху розглядається крізь призму їхньої комунікативної діяльності. Вона наголошує на безпосередньому зв'язку пізнання і спілкування та підкреслює, що дитина потребує мовної підтримки в доступний для неї спосіб [2, с. 7]. Комунікація при цьому трактується не як допоміжний елемент навчання,

а як умова розгортання пізнавальної активності. Показовим є розмежування між механістичним і діяльнісним розумінням комунікації, адже «у діяльнісній парадигмі комунікація розглядається, як спільна діяльність учасників комунікації (комунікантів), в ході якої виробляється спільний погляд на речі» [2, с. 22]. За такого підходу навчальна активність постає не лише як індивідуальна реакція, а як процес спільного осмислення змісту.

Важливе місце в осмисленні проблеми навчання дітей з порушеннями слуху посідають дослідження О. Таранченко, у яких ефективність навчання пов'язується з організацією освітнього середовища та характером педагогічної взаємодії [4]. Результативність освітнього процесу визначається варіативністю навчання, урахуванням індивідуальних мовленнєвих і когнітивних особливостей учнів, співвідношенням словесної й жестової мов, а також доцільним добором технологій, методів і засобів навчання.

Важливу роль відіграють сучасні інформаційні та мультимедійні технології, які забезпечують візуалізацію навчального змісту, розширюють можливості інтерактивної взаємодії, моделювання процесів і роботи в індивідуальному темпі. У цьому зв'язку С. Литовченко підкреслює, що освітнє середовище слід розглядати як сукупність педагогічних, соціальних, комунікативних і технологічних чинників, які можуть як сприяти, так і ускладнювати навчання, визначаючи можливості учня для сприймання, осмислення, пояснення та обговорення навчального матеріалу [3].

У зарубіжних дослідженнях проблема навчання учнів із порушеннями слуху також розглядається крізь призму якості комунікації та організації навчальної взаємодії. Зокрема, K. Kurz експериментально довів, що учні значно краще засвоюють науковий матеріал за умови прямої комунікації, ніж за опосередкованого навчання через перекладача [7]. Це свідчить, що вирішальним є не лише доступ до інформації, а й спосіб залучення учня до її осмислення. Натомість M. Hartman наголошує на значенні способу викладання, чіткості інструкцій і якості педагогічної взаємодії [6]. Подібні результати отримано й у дослідженні K. Mealings, де показано, що різні формати організації навчальної роботи по-різному впливають на сприймання, розуміння та активну участь учнів із порушеннями слуху [8].

Труднощі навчання учнів із порушеннями слуху особливо помітні під час вивчення природничих дисциплін, зокрема фізики, оскільки її засвоєння потребує поєднання спостереження, інтерпретації, понятєвого осмислення та мовного оформлення явищ. E. Vivian та A. Leonel зазначають, що більшість навчальних узаємодій опосередковується мовою, тому труднощі у вивченні фізики пов'язані не лише зі змістом предмета, а й із мовними бар'єрами та складністю пояснювальних конструкцій, водночас опора на жестову мову та письмову мову як другу в білінгвальному освітньому середовищі відкриває додаткові можливості для розуміння фізичного змісту [10, с. 5].

У навчанні фізики учнів із порушеннями слуху важливу роль відіграють візуалізація та технологічна підтримка. Як зазначає F. Pacala, адаптивні технології сприяють підвищенню залученості учнів, їхній соціальній інтеграції та інтересу до науки, а доповнена реальність покращує навчальні результати й сприяє міцнішому засвоєнню знань [9, с. 53]. Засвоєння фізичного змісту потребує наочного представлення, моделювання та поетапного пояснення, тому організація навчання, у якій комунікація, візуалізація, діяльність і пізнання взаємопов'язані, забезпечує умови для осмисленого опанування фізичного матеріалу.

Водночас особливості організації навчання фізики безпосередньо впливають на характер пізнавальної та комунікативної діяльності учнів, що зумовлює потребу окреслення сутності комунікативно-пізнавальної активності учнів із порушеннями слуху в процесі навчання фізики.

Комунікативно-пізнавальна активність учнів із порушеннями слуху розглядається нами *як інтегративна характеристика їхньої освітньої діяльності, що виявляється у здатності*

сприймати, осмислювати, інтерпретувати, обговорювати та застосовувати фізичний зміст у взаємодії з учителем, однокласниками, навчальними об'єктами й засобами навчання.

На уроках фізики така активність не зводиться лише до інтересу до навчального матеріалу або зовнішньої включеності в роботу, а передбачає участь учня у спостереженні явищ, постановці запитань, висловленні припущень, виконанні експериментів, аналізі результатів, формулюванні висновків і поясненні фізичних закономірностей у доступній для нього комунікативній формі.

Комунікативно-пізнавальна активність учнів із порушеннями слуху має складну інтегративну природу й не може бути забезпечена лише окремою адаптацією або технічними засобами підтримки, оскільки її розвиток передбачає цілісну методичну організацію уроку, що поєднує пізнавальну, комунікативну та діяльнісну складові освітнього процесу. З урахуванням специфіки навчання учнів із порушеннями слуху та особливостей фізики як навчального предмета в її структурі доцільно виокремити чотири взаємопов'язані компоненти – мотиваційно-ціннісний, пізнавально-змістовий, комунікативно-інтерактивний та операційно-діяльнісний (рис. 1).

Рис. 1. Структурні компоненти комунікативно-пізнавальної активності учнів із порушеннями слуху в процесі навчання фізики

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає внутрішнє ставлення учня до вивчення фізики, його зацікавленість фізичними явищами та готовність до пізнавальної й комунікативної взаємодії. Для учнів із порушеннями слуху він має особливе значення, оскільки позитивне ставлення до предмета сприяє подоланню комунікативної скутості, активнішій участі в освітньому процесі та переживанню власної успішності й значущості навчання.

Пізнавально-змістовий компонент характеризує рівень осмислення фізичних понять, закономірностей і причинно-наслідкових зв'язків. Він виявляється у здатності спостерігати, аналізувати, установлювати залежності та застосовувати знання в нових ситуаціях. Його сформованість залежить від мовної доступності, логічної структурованості та візуальної підтримки навчального матеріалу, що дає змогу поступово опановувати мову фізики як інструмент пізнання.

Комунікативно-інтерактивний компонент визначає включеність учня у взаємодію під час навчання: здатність сприймати, обговорювати, уточнювати та спільно осмислювати інформацію. Для учнів із порушеннями слуху він є ключовим, оскільки забезпечує їх участь у навчальному діалозі, обговоренні результатів, постановленні запитань

і представленні власних спостережень у словесній, жестовій, графічній або змішаній формах.

Саме через цей компонент комунікативно-пізнавальна активність набуває соціально-освітнього виміру й перестає бути лише індивідуальною характеристикою засвоєння знань.

Операційно-діяльнісний компонент відображає практичну реалізацію комунікативно-пізнавальної активності через виконання навчальних дій – спостереження, вимірювання, експериментування, роботу з моделями, графіками, схемами та цифровими засобами. Діяльнісна форма роботи забезпечує засвоєння навчального матеріалу та сприяє формуванню розуміння через практичну діяльність, спостереження й осмислення результатів.

Розгляд комунікативно-пізнавальної активності крізь призму її структурних компонентів дає змогу глибше зрозуміти механізми включення учнів із порушеннями слуху в освітню діяльність на уроках фізики та визначити психолого-педагогічні передумови ефективності цього процесу.

Ефективне навчання фізики потребує врахування особливостей пізнавального розвитку учнів із порушенням слуху, специфіки сприймання, мовленнєвого досвіду та характеру їхньої участі в навчальній взаємодії. За цих умов провідну роль відіграє зорове сприймання, що зумовлює потребу цілісної візуальної організації фізичного змісту в поєднанні з мовною та діяльнісною підтримкою.

Водночас візуалізація не є самодостатнім засобом навчання. Для ефективного засвоєння фізичного змісту важливо забезпечити його змістове структурування, що сприяє встановленню зв'язків, формуванню узагальнень і розумінню причинно-наслідкових відношень. Учневі потрібно не лише спостерігати фізичні явища, а й мати можливість пояснювати їх, співвідносити з попереднім досвідом і фізичними поняттями.

Попри складність фізики як навчального предмета, вона має значний потенціал для формування комунікативно-пізнавальної активності, оскільки її зміст пов'язаний зі спостереженням, експериментуванням, моделюванням, вимірюванням та аналізуванням результатів. Це створює умови для переходу від пасивного сприймання інформації до активного пізнавального пошуку.

Водночас реалізація цього потенціалу потребує цілеспрямованої організації освітнього процесу. Ідеться не лише про адаптацію змісту навчання, а й про створення таких умов, за яких учень має змогу осмислювати, обговорювати, інтерпретувати та застосовувати навчальний матеріал у практичній діяльності. Саме тому формування комунікативно-пізнавальної активності на уроках фізики потрібно розглядати як результат цілісної методичної організації навчання, що реалізується через систему педагогічних умов.

Забезпечення мовно-комунікативної доступності фізичного змісту передбачає подання нових понять, термінів, інструкцій і пояснень у формі, доступній для сприйняття конкретним учнем. Це включає поетапне введення термінології, опору на візуальні засоби, використання жестової, усної або змішаної комунікації, а також подання навчальної інформації через короткі, логічно завершені й змістовозрозумілі формулювання.

Візуальноструктуроване освітнє середовище передбачає не лише наявність наочності, а й продуману організацію навчального простору та логіку подання матеріалу. Важливими є опорні схеми, алгоритми дій, маркування ключових понять, візуальні інструкції, моделі та чітка організація навчальних матеріалів. Доцільним є також урахування характеристик освітнього середовища – акустичних умов, доступності технічних засобів слухової підтримки, використання субтитрованих матеріалів, візуальних повідомлень і, за потреби, сурдоперекладу.

Залучення учнів до діалогічної взаємодії забезпечує їхню активну участь в освітньому процесі. Парна та групова робота, обговорення, постановка запитань, спільне

формулювання висновків і представлення результатів сприяють переходу від пасивного сприймання до осмисленого розуміння фізичного змісту.

Експериментально-дослідницька організація навчання ґрунтується на активному залученні учнів до практичної діяльності, що включає спостереження, моделювання, експериментування та аналіз результатів. Послідовне виконання дослідницьких дій сприяє глибшому розумінню фізичних явищ і закономірностей. Для учнів із порушеннями слуху такий підхід створює додаткові можливості для осмислення навчального матеріалу через дію, візуальну підтримку та безпосередню взаємодію з об'єктами дослідження.

Використання адаптивних цифрових засобів є вагомим ресурсом формування комунікативно-пізнавальної активності. Цифрові симуляції, анімовані моделі, субтитровані відеоматеріали, інтерактивні вправи, візуалізовані тести, цифрові лабораторії та інші технологічні засоби розширюють можливості залучення учнів із порушеннями слуху до активного вивчення фізики. Вони сприяють індивідуалізації темпу навчання, підвищенню доступності фізичного змісту для сприймання та осмислення, а також підтримують участь учнів у самостійній і спільній навчальній діяльності.

Педагогічні умови формування комунікативно-пізнавальної активності учнів із порушеннями слуху в процесі навчання фізики мають системний характер і реалізуються через цілісну методичну організацію уроку, у межах якої мовно-комунікативна доступність фізичного змісту, візуально структуроване освітнє середовище, діалогічна взаємодія, експериментально-дослідницька діяльність і використання адаптивних цифрових засобів функціонують як взаємопов'язані складники єдиної освітньої стратегії.

Ефективність реалізації цих умов визначається тим, наскільки вони враховують реальні труднощі, що виникають у процесі навчання фізики. Такі труднощі мають комплексний характер і пов'язані не лише з обмеженнями слухового сприймання, а й із розумінням фізичної термінології, установленням причинно-наслідкових зв'язків, переходом від спостереження до пояснення та участю в навчальній взаємодії. На практиці це виявляється в ускладненому сприйнятті пояснень учителя, формальному виконанні експериментальних завдань без достатнього осмислення, труднощах у формулюванні висновків і зниженій активності під час обговорення навчального матеріалу.

Узагальнення педагогічного досвіду та наукових підходів до навчання учнів із порушеннями слуху дає змогу виокремити кілька груп типових труднощів, що виникають у процесі навчання фізики. Це зокрема:

– труднощі сприймання та розуміння словесного пояснення, навчальних інструкцій і фізичної термінології;

– ускладнення встановлення причинно-наслідкових зв'язків та переходу від спостереження до пояснення фізичних явищ;

– обмежена активність у навчальному діалозі, недостатня участь в обговоренні та формулюванні запитань і висновків;

– формальне виконання практичних і експериментальних дій без належного осмислення їх змісту;

– труднощі в роботі з текстом задач, графіками, схемами та перенесенні результатів спостереження у словесну або знаково-символічну форму;

– зниження уваги й працездатності в умовах тривалого інформаційного навантаження.

Для подолання зазначених труднощів потрібна цілеспрямована методична організація навчання, у межах якої учень послідовно проходить шлях від спостереження та практичної дії до пояснення, узагальнення й комунікативного представлення результатів.

Це передбачає організацію уроку як процесу спільного осмислення фізичного змісту, у якому експеримент, проблемні запитання, візуальні моделі, короткі інструкції

та цифрові інструменти виконують пізнавально-комунікативну функцію. Водночас мовне опанування фізичного змісту має поєднуватися з діяльнісним: учень має не лише спостерігати або виконувати дії, а й отримувати можливість пояснити побачене, співвіднести результати з фізичними поняттями та брати участь у спільному формулюванні висновків.

Такий підхід сприяє підвищенню доступності фізичного змісту, розвитку пізнавальної самостійності та активному залученню учнів до осмисленого вивчення фізики.

Висновки. У статті обґрунтовано потребу розгляду формування комунікативно-пізнавальної активності учнів із порушеннями слуху в процесі навчання фізики як цілісної педагогічної проблеми, пов'язаної не лише з доступністю навчального матеріалу, а й з організацією такого освітнього процесу, у якому учень має можливість осмислювати, обговорювати й застосовувати фізичний зміст у власній діяльності.

Показано, що в умовах навчання фізики комунікативно-пізнавальна активність постає як інтегративна характеристика, яка поєднує мотиваційні, змістові, комунікативні та діяльнісні аспекти й виявляється у здатності учня спостерігати, пояснювати, формулювати висновки та брати участь у навчальній взаємодії.

Обґрунтовано, що її формування потребує спеціально організованих педагогічних умов, серед яких визначальними є мовно-комунікативна доступність фізичного змісту, візуальна структурованість освітнього середовища, діалогічна взаємодія, опора на експериментально-дослідницьку діяльність та використання адаптивних цифрових засобів. Їх поєднання забезпечує перехід від пасивного сприймання до активного пізнання.

Установлено, що труднощі в опануванні фізичного змісту пов'язані не лише зі сприйманням мовлення, а й із розумінням термінології, установленням причинно-наслідкових зв'язків, інтерпретацією результатів та включенням у навчальну взаємодію, що зумовлює потребу цілісної методичної побудови уроку.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням і апробацією методики формування комунікативно-пізнавальної активності учнів із порушеннями слуху під час вивчення окремих розділів шкільного курсу фізики та створенням відповідного дидактичного й цифрового навчально-методичного забезпечення.

Список використаних джерел:

1. Адамюк Н., Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодальний білінгвізм: новий підхід в освіті осіб із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 1 (90). С. 35–41. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.15
2. Кульбіда С. В. *Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : монографія* / Ін-т спец. педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ : Інтерсервіс, 2021. 200 с.
3. Литовченко С. В., Литовченко В. І. Фактори навколишнього середовища в рамках соціальної моделі розуміння особливих потреб. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. № 4 (108). С. 27–39. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v108i4.120
4. Таранченко О. М., Литовченко С. В., Федоренко О. Ф., Жук В. В., Литвинова В. В., Шевченко В. М. *Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології: навч.-метод. посіб.* Київ: ФОП Симоненко О. І., 2018. 250 с.
5. Anwar R., Elbashir A. M., Magdy R., Ahmad Z., Al-Thani N. J. Effectiveness of STEM based workshop for deaf education: Exploratory study. *Heliyon*. 2024. Vol. 10. Art. e36012. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36012
6. Hartman, M. C., Smolen, E. R., Powell, B. Curriculum and instruction for deaf and hard of hearing students: evidence from the past-considerations for the future. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, No. 6. Art. 533. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13060533
7. Kurz K. B., Schick B., Hauser P. C. *Deaf children's science content learning in direct instruction versus interpreted instruction. Journal of Science Education for Students with Disabilities*. 2015. Vol. 18, No. 1. Pp. 23–37. DOI: https://doi.org/10.14448/jsesd.07.0003
8. Mealings K., Miles K., Tran Y., Smith T., Buchholz J. M. Listening and learning challenges for deaf or hard of hearing students during different classroom scenarios: an itinerant teachers of the deaf

perspective. *Speech, Language and Hearing*. 2025. Vol. 28, No. 1. Art. 2372181. DOI: https://doi.org/10.1080/2050571X.2024.2372181
9. Pacala F. A. The use of technology in teaching physics to students with disabilities: a systematic review. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol. 104, No. 6. Pp. 53-66. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5756
10. Vivian E. C. P., Leonel A. A. Teaching-learning Physics in Bilingual Education Schools for the Deaf. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. 2022. Vol. 22. Pp. 1–25. DOI: https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u93117

References:

1. Adamiuk, N., Drobot, O., Zamsha, A., & Fedorenko, O. (2019). Bimodalnyi bilinhvizm: novyi pidkhid v osviti osib iz porushenniamy slukhu [Bimodal bilingualism: a new approach in the education of persons with hearing impairments]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 1(90), 35–41. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.15 [in Ukrainian].
2. Kulbida, S. V. (2021). *Osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti nechuiuchykh uchniv* [Features of communicative activity of deaf students]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Lytovchenko, S. V., & Lytovchenko, V. I. (2022). Faktory navkolyshnoho seredovyshcha v ramkakh sotsialnoi modeli rozuminnia osoblyvykh potreb [Environmental factors within the social model of understanding special needs]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 4(108), 27–39. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v108i4.120 [in Ukrainian].
4. Taranchenko, O. M., Lytovchenko, S. V., Fedorenko, O. F., Zhuk, V. V., Lytvynova, V. V., & Shevchenko, V. M. (2018). *Osvita ditei z porushenniamy slukhu: suchasni tendentsii ta tekhnolohii* [Education of children with hearing impairments: modern trends and technologies]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Anwar, R., Elbashir, A. M., Magdy, R., Ahmad, Z., & Al-Thani, N. J. (2024). Effectiveness of STEM based workshop for deaf education: Exploratory study. *Heliyon, 10*, e36012. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36012 [in English].
6. Hartman, M. C., Smolen, E. R., & Powell, B. (2023). Curriculum and instruction for deaf and hard of hearing students: Evidence from the past-considerations for the future. *Education Sciences, 13*(6), 533. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13060533 [in English].
7. Kurz, K. B., Schick, B., & Hauser, P. C. (2015). Deaf children's science content learning in direct instruction versus interpreted instruction. *Journal of Science Education for Students with Disabilities, 18*(1), 23–37. DOI: https://doi.org/10.14448/jsesd.07.0003 [in English].
8. Mealings, K., Miles, K., Tran, Y., Smith, T., & Buchholz, J. M. (2025). Listening and learning challenges for deaf or hard of hearing students during different classroom scenarios: An itinerant teachers of the deaf perspective. *Speech, Language and Hearing, 28*(1), 2372181. DOI: https://doi.org/10.1080/2050571X.2024.2372181 [in English].
9. Pacala, F. A. (2024). The use of technology in teaching physics to students with disabilities: A systematic review. *Information Technologies and Learning Tools, 104*(6), 53–66. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5756 [in English].
10. Vivian, E. C. P., & Leonel, A. A. (2022). Teaching-learning Physics in Bilingual Education Schools for the Deaf. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 22*, 1–25. DOI: https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u93117 [in English].

Sliusarenko M. A.,
orcid.org/0000-0003-0288-5482
Sliusarenko V. M.,
orcid.org/0009-0007-8284-7123

FORMATION OF COMMUNICATIVE AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN PHYSICS LESSONS

The article examines the development of communicative and cognitive activity in students with hearing impairments during the process of learning physics. It substantiates that contemporary education for students with hearing impairments should focus not only on providing access to educational content but also on creating conditions for their full participation in cognitive and communicative interaction.

Based on an analysis of national and international scholarly literature, the study identifies the main research directions in the education of children with hearing impairments, including linguistic and communicative support, bilingual approaches, adaptation of educational environments, psychological and pedagogical assistance, inquiry-based physics learning, visualization strategies, and technological support.

The concept of communicative and cognitive activity of students with hearing impairments in physics education is clarified as an integrative characteristic of learning activity that encompasses motivational-value, cognitive-content, communicative-interactive, and operational-activity components.

The article outlines key pedagogical conditions necessary for developing this activity in physics lessons, including ensuring linguistic and communicative accessibility of physical concepts, organizing a visually structured educational environment, involving students in dialogic interaction, implementing experimental and inquiry-based learning, and applying adaptive digital technologies.

A synthesis of the typical difficulties encountered by students with hearing impairments in studying physics is presented, together with methodological approaches aimed at overcoming these challenges. It is demonstrated that the development of communicative and cognitive activity is a crucial prerequisite for improving the effectiveness of physics education, fostering learner autonomy, developing subject-specific thinking, and promoting inclusion in collaborative educational processes.

The article concludes that a comprehensive pedagogical approach integrating communicative, cognitive, and technological strategies significantly enhances the quality of physics education for students with hearing impairments.

Key words: students with hearing impairments, physics education, communicative and cognitive activity, inclusive education, deaf education, physics teaching methodology, inquiry-based learning.

Дата надходження статті: 27.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 12.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Лаврентьєва О.О.

УДК 373.01(07):004:504.06:37.378
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi62.728*

Міронець Л. П.*,*
orcid.org/0000-0002-9741-7157
Толочко С. В.*,*
orcid.org/0000-0002-9262-2311

ОСВІТНІ МОБІЛЬНІ ЗАСТОСУНКИ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ, ОСОБЛИВОСТІ, ЗНАЧЕННЯ

У статті здійснено комплексний теоретичний аналіз і наукове обґрунтування педагогічного значення освітніх мобільних застосунків у формуванні екологічного світогляду здобувачів освіти в умовах цифровізації освітнього процесу. Актуальність дослідження зумовлена потребою пошуку ефективних інноваційних інструментів, здатних забезпечити інтеграцію знаннєвого, ціннісного й діяльнісного компонентів екологічної підготовки, що відповідає сучасним проблемам сталого розвитку. На основі аналізу наукових джерел уточнено сутність освітніх мобільних застосунків як інтерактивного цифрового освітнього середовища, що поєднує функції подання навчального контенту, організації пізнавальної діяльності й забезпечення комунікативної взаємодії. У дослідженні визначено дидактичні особливості мобільних застосунків, зокрема інтерактивність, мультимодальність, адаптивність, можливість

* © ***Міронець Л. П.***
* © ***Толочко С. В.***

моделювання реальних екологічних ситуацій і забезпечення безперервності навчання. Доведено, що зазначені характеристики сприяють формуванню системного екологічного мислення, розвитку критичного аналізу й інтеріоризації екологічних цінностей. Обґрунтовано, що мобільні застосунки забезпечують ефективну реалізацію компетентнісного й діяльнісного підходів, оскільки створюють умови для активної участі здобувачів освіти в дослідницькій, проєктній і практикоорієнтованій діяльності. Особливу увагу приділено визначенню потенціалу мобільних застосунків як інноваційного інструмента цифрової освіти. Установлено, що їхнє використання сприяє інтеграції когнітивного, аксіологічного й поведінкового компонентів екологічного світогляду через поєднання теоретичних знань із практичним досвідом. Підкреслено, що ефективність їхнього застосування залежить від науково обґрунтованого педагогічного проєктування, відповідності змісту принципам екологічної освіти та забезпечення методичної підтримки освітнього процесу. Зроблено висновок, що освітні мобільні застосунки є перспективним засобом модернізації екологічної освіти, який забезпечує формування екологічносвідомої, відповідальної й діяльнісноактивної особистості. Окреслено напрямки подальших досліджень, зокрема розроблення моделей інтеграції мобільних застосунків в освітній процес і критеріїв оцінювання їхньої ефективності у формуванні екологічного світогляду здобувачів освіти.

Ключові слова: екологічна освіта, освітній процес, екологічний світогляд, виховання, навчання, учнівська молодь, диджиталізація, цифровий контент, мобільні застосунки.

Постановлення проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства позначений поглибленням глобальної екологічної кризи, що виявляється в зміні клімату, виснаженні природних ресурсів, зниженні біорізноманіття та зростанні антропогенного навантаження на довкілля. За цих умов особливої ваги набуває формування екологічного світогляду здобувачів освіти як цілісної системи знань, цінностей, переконань і моделей поведінки, спрямованих на гармонізацію взаємодії людини і природи. Водночас традиційні освітні підходи не завжди забезпечують належний рівень сформованості екологічної свідомості, адже недостатньо враховують цифрові трансформації освітнього середовища й особливості сприйняття інформації сучасною молоддю, яка функціонує в умовах мобільності, візуалізації та інтерактивності.

У цьому контексті актуалізується потреба пошуку інноваційних педагогічних засобів, здатних підвищити ефективність екологічної освіти, серед яких особливе місце посідають освітні мобільні застосунки. Їхнє використання відкриває нові можливості для інтеграції теоретичних знань із практичним досвідом, забезпечує персоналізацію навчання, підвищує мотивацію здобувачів освіти та сприяє формуванню екологічнодоцільної поведінки. Проте, попри зростання інтересу до цифрових технологій в освіті, недостатньо розкритими залишаються питання сутності, дидактичних особливостей і педагогічного значення освітніх мобільних застосунків саме в контексті формування екологічного світогляду. Це зумовлює потребу комплексного наукового аналізу означеної проблеми та обґрунтування ефективних підходів до її розв'язання.

Аналіз досліджень. Аналіз сучасних наукових досліджень дозволяє виокремити кілька взаємопов'язаних напрямків, що розкривають сутність і педагогічний потенціал освітніх мобільних застосунків у контексті формування екологічного світогляду здобувачів освіти.

Передусім значний пласт праць присвячено загальним питанням мобільного навчання як складової цифрової освіти. Так, В. Білоус обґрунтовує сутність мобільних навчальних додатків як інструмента забезпечення гнучкості, доступності й безперервності освітнього процесу, акцентуючи на їхній здатності інтегрувати різні формати навчального контенту [1]. Зі свого боку В. Бондаренко розглядає мобільні застосунки як засіб комунікації в суспільстві знань, підкреслюючи їхню роль у формуванні інформаційно-комунікаційної культури та розширенні освітнього середовища [2]. Б. Комар аналізує переваги й обмеження мобільного навчання, зокрема наголошує на ризиках

фрагментарності знань і потребі методично виваженого впровадження цифрових ресурсів [4]. Праця В. Косика, Т. Хомич, Ю. Хомич доповнює цей напрямок, акцентуючи увагу на технологічних аспектах використання мобільних пристроїв в освітньому процесі [5].

Другий напрямок досліджень пов'язаний із теоретико-методологічними засадами цифровізації освіти та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Т. Засєкіна обґрунтовує інтернет-орієнтовану модель навчання, яка передбачає інтеграцію цифрових ресурсів у процес формування міждисциплінарних знань і компетентностей учнів [3]. П. Нечипуренко, С. Семеріков і Л. Томіліна розглядають ІКТ як засіб формування дослідницьких компетентностей старшокласників, підкреслюючи їхню роль у розвитку наукового мислення й пізнавальної самостійності [7]. Г. Скрипник акцентує на можливостях мобільних застосунків у проведенні навчальних досліджень, що сприяє активізації дослідницької діяльності учнів у природничо-математичному циклі [8].

Третій напрямок репрезентують дослідження, спрямовані на визначення методичних засад використання мобільних застосунків у професійній підготовці й освітньому процесі. Зокрема, Л. Міронець і О. Ярошенко обґрунтовують дидактичні принципи інтеграції мобільних застосунків у підготовку майбутніх учителів біології, підкреслюючи їхній потенціал у формуванні професійних компетентностей, розвитку візуалізаційного мислення й індивідуалізації навчання [6]. У межах цього напрямку простежується тенденція до переходу від фрагментарного використання цифрових інструментів до їхньої системної інтеграції в освітній процес.

Четвертий напрямок становлять дослідження, присвячені формуванню екологічної компетентності та світогляду в умовах цифровізації освіти. У нашій попередній праці визначено теоретико-методологічні засади використання цифрових технологій для формування екологічної компетентності, акцентовано на їхньому інтегративному впливі на когнітивний, ціннісний і поведінковий компоненти особистості [9]. У праці авторського колективу на чолі із С. Толочко цифрова педагогіка розглядається як інноваційна парадигма відкритої освіти, що забезпечує ефективність навчання в умовах глобалізації [10]. С. Толочко та Н. Бордюг підкреслюють значення формування екологічної компетентності як чинника сталого розвитку соціоекологічних систем [11], тоді як С. Толочко обґрунтовує роль цифрового освітнього контенту у формуванні екологічного світогляду здобувачів освіти [12].

Отже, здійснений аналіз свідчить про наявність ґрунтовної теоретичної бази щодо використання мобільних і цифрових технологій в освіті, а також формування екологічної компетентності. Водночас виявлено наукову прогалину, що полягає в недостатній систематизації підходів до використання освітніх мобільних застосунків саме як цілісного інструмента формування екологічного світогляду здобувачів освіти, що потребує подальшого теоретичного обґрунтування й методичного розроблення.

Мета статті полягає у здійсненні комплексного теоретичного аналізу й наукового обґрунтування сутності, дидактичних особливостей і педагогічного значення освітніх мобільних застосунків у формуванні екологічного світогляду здобувачів освіти, а також визначенні їхнього потенціалу як інноваційного інструмента цифрової освіти, що забезпечує інтеграцію знаннєвого, ціннісного й діяльнісного компонентів екологічної підготовки.

Викладення основного матеріалу. Комплексний теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє конкретизувати *сутність освітніх мобільних застосунків* як дидактичного засобу формування екологічного світогляду здобувачів освіти, спираючись на ключові, найбільш релевантні дослідження. Передусім у працях В. Білоуса мобільні навчальні додатки інтерпретуються як інструмент забезпечення мобільності, доступності й варіативності навчання, що створює умови для безперервного освітнього процесу та індивідуалізації освітніх траєкторій [1]. Зі свого боку В. Бондаренко підкреслює їхню комунікативну природу, розглядаючи мобільні застосунки як засіб інтеграції освітнього контенту в ширший

інформаційний простір суспільства знань [2]. Це дає підстави трактувати освітні мобільні застосунки як технічний ресурс та в ролі багатофункційного освітнього середовища.

Із позицій методології цифровізації освіти важливим є підхід Т. Засєкіної, яка обґрунтовує інтернет-орієнтовану модель навчання, де цифрові ресурси виконують функцію інтеграції знань і стимулювання пізнавальної активності учнів [3]. У контексті природничої освіти цей підхід є особливо значущим, оскільки дозволяє поєднувати теоретичні знання з практичним досвідом через інтерактивні інструменти. Розвиток цієї ідеї простежується в дослідженні Л. Міронець та О. Ярошенко, які визначають методичні засади використання мобільних застосунків як засобу візуалізації складних біологічних процесів, організації інтерактивної діяльності та індивідуалізації навчання [6]. Тож мобільні застосунки є інструментом реалізації діяльнісного й компетентнісного підходів.

Ключовим для обґрунтування їхньої ролі у формуванні екологічного світогляду є наше попереднє дослідження, у якому доведено, що цифрові технології забезпечують інтеграцію когнітивного, ціннісного й поведінкового компонентів екологічної компетентності [9]. Ми підкреслюємо, що використання цифрових інструментів, зокрема мобільних застосунків, сприяє, окрім засвоєння екологічних знань, ще й формуванню екологічновідповідальної поведінки через моделювання ситуацій, аналіз проблем і ухвалення рішень. Подальше теоретичне узагальнення представлено в індивідуальній праці С. Толочко, де цифровий освітній контент розглядається як засіб формування екологічного світогляду в контексті досягнення цілей сталого розвитку для забезпечення інтерактивності, доступності і практичної спрямованості навчання [12].

Узагальнення ключових наукових підходів дозволяє визначити *сутність освітніх мобільних застосунків у формуванні екологічного світогляду здобувачів освіти* як інтегративного дидактичного феномену, що поєднує функції освітнього контенту, інструмента діяльності й середовища комунікації. Їхня специфіка полягає у здатності забезпечувати синергію знаннєвого, ціннісного й поведінкового компонентів навчання через інтерактивні, персоналізовані та контекстноорієнтовані форми роботи. Це дає підстави розглядати освітні мобільні застосунки як ключовий інструмент модернізації екологічної освіти, що відповідає вимогам цифрового суспільства та концепції сталого розвитку.

Аналіз наукових підходів дозволяє обґрунтувати дидактичні особливості освітніх мобільних застосунків як специфічного інструмента формування екологічного світогляду здобувачів освіти, що функціонує на перетині цифрової педагогіки, компетентнісного й діяльнісного підходів. Передусім їхня дидактична своєрідність зумовлена інтерактивною природою, яка забезпечує активне залучення здобувачів освіти до освітнього процесу. В. Білоус зокрема зазначає, що мобільні навчальні додатки створюють умови для гнучкої організації навчання та підвищення рівня залученості здобувачів освіти [1]. Це особливо важливо в екологічній освіті, де потрібним є засвоєння знань і формування особистісного ставлення до екологічних проблем.

Другою суттєвою дидактичною особливістю є мультимодальність і візуалізація навчального контенту. Освітні мобільні застосунки забезпечують поєднання різних форматів подання інформації, що сприяє глибшому розумінню складних екологічних процесів і явищ. У цьому контексті Т. Засєкіна підкреслює значення цифрових ресурсів для інтеграції знань і підвищення ефективності їхнього засвоєння в межах інтернет-орієнтованого навчання [3]. Візуалізація екологічних процесів дозволяє сформувати системне бачення взаємозв'язків у природі, що є основою екологічного світогляду.

Третьою важливою характеристикою є персоналізація й адаптивність навчання. Мобільні застосунки дозволяють ураховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, забезпечуючи диференційований підхід до навчання. Л. Міронець та О. Ярошенко наголошують, що використання мобільних застосунків сприяє індивідуалізації освітнього процесу та розвитку самостійності майбутніх учителів [6], що є релевантним і для формування екологічної свідомості учнів.

Четверта дидактична особливість полягає в можливості моделювання реальних екологічних ситуацій і розвитку дослідницьких умінь. П. Нечипуренко, С. Семеріков, Л. Томіліна доводять, що інформаційно-комунікаційні технології є ефективним засобом формування дослідницьких компетентностей, розвитку критичного мислення й аналітичних умінь [7]. Це дозволяє здобувачам освіти засвоювати знання, а також застосовувати їх у практичній діяльності, що є ключовим для формування екологічно відповідальної поведінки.

Тож *дидактичні особливості освітніх мобільних застосунків у формуванні екологічного світогляду здобувачів освіти* полягають у їхній інтерактивності, мультимодальності, адаптивності й здатності до моделювання навчальних ситуацій, що забезпечує комплексний вплив на когнітивну, ціннісну та діяльнісну сфери особистості [1; 3; 6; 7].

Розгляд сучасних педагогічних досліджень дозволяє обґрунтувати педагогічне значення освітніх мобільних застосунків як інноваційного інструмента формування екологічного світогляду здобувачів освіти в умовах цифрової трансформації освітнього простору. У межах сучасної дидактики *мобільні застосунки* розглядаються як складний багатофункційний освітній ресурс, що поєднує можливості подання навчального контенту, організації пізнавальної діяльності та забезпечення комунікативної взаємодії. Зокрема, В. Білоус наголошує на їхній здатності забезпечувати гнучкість, доступність і безперервність навчання, що сприяє інтенсифікації освітнього процесу та підвищенню рівня залученості здобувачів освіти [1]. Зі свого боку В. Бондаренко підкреслює їхню роль у формуванні інформаційно-комунікаційної культури особистості, що є важливою складовою екологічної свідомості в умовах суспільства знань [2]. Отже, педагогічне значення мобільних застосунків полягає в трансформації традиційної моделі навчання в напрямку відкритої, інтерактивної й особистісноорієнтованої освіти.

Наукове обґрунтування їхньої ролі у формуванні екологічного світогляду пов'язане з можливістю реалізації інтегративного підходу до екологічної підготовки, що передбачає єдність знаннєвого, ціннісного й діяльнісного компонентів. У цьому контексті Т. Засєкіна доводить, що інтернет-орієнтовані моделі навчання забезпечують інтеграцію міждисциплінарних знань і сприяють формуванню цілісної наукової картини світу [3]. Освітні мобільні застосунки як складова таких моделей дозволяють передавати екологічні знання, формувати їхнє осмислене розуміння через інтерактивні форми навчання, візуалізацію складних природних процесів і моделювання екологічних ситуацій. Це забезпечує глибоке когнітивне перероблення інформації та формування системного екологічного мислення.

Особливе педагогічне значення мобільних застосунків виявляється у формуванні ціннісного ставлення до довкілля. Завдяки інтерактивним сценаріям, кейсам і проблемноорієнтованим завданням вони створюють умови для емоційного залучення здобувачів освіти до екологічної проблематики, що сприяє інтеріоризації екологічних цінностей. У наших попередніх дослідженнях зокрема доведено, що цифрові технології забезпечують інтеграцію когнітивного й аксіологічного компонентів екологічної компетентності, формуючи екологічну свідомість як стійку характеристику особистості [9]. Це дозволяє розглядати мобільні застосунки як засіб інформування й виховання екологічно відповідального ставлення до природи.

Діяльнісний компонент екологічного світогляду реалізується через можливості мобільних застосунків щодо організації дослідницької та практикоорієнтованої діяльності. П. Нечипуренко, С. Семеріков, Л. Томіліна підкреслюють, що використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє розвиткові дослідницьких компетентностей, критичного мислення й здатності до ухвалення обґрунтованих рішень [7]. Освітні мобільні застосунки, інтегруючи інструменти моделювання, аналізу даних і зворотного зв'язку, дозволяють здобувачам освіти застосовувати екологічні знання у практичних ситуаціях, що забезпечує формування поведінкових стратегій екологічно відповідальної діяльності.

У межах концепції цифрової педагогіки потенціал мобільних застосунків розкривається як здатність створювати адаптивне, відкрите й персоналізоване освітнє середовище. С. Толочко обґрунтовує, що цифровий освітній контент є ефективним засобом формування екологічного світогляду, адже забезпечує інтерактивність, доступність і практичну спрямованість навчання відповідно до цілей сталого розвитку [12]. Це дозволяє інтегрувати різні види освітньої діяльності – пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну та практичну – у єдину систему, що відповідає вимогам сучасної освіти.

З огляду на означене можемо стверджувати, що *педагогічне значення освітніх мобільних застосунків* полягає в їхній здатності забезпечувати комплексний вплив на формування екологічного світогляду здобувачів освіти через інтеграцію знаннєвого, ціннісного й діяльнісного компонентів екологічної підготовки.

Потенціал освітніх мобільних застосунків як інноваційного інструмента цифрової освіти у формуванні екологічного світогляду здобувачів освіти доцільно розглядати як інтегративну педагогічну характеристику, що відображає їхню здатність забезпечувати цілісний вплив на когнітивну, ціннісну й діяльнісну сфери особистості в умовах цифрового освітнього середовища.

У когнітивному вимірі потенціал мобільних застосунків полягає в забезпеченні доступу до структурованого, науково обґрунтованого й візуалізованого екологічного контенту. Завдяки мультимедійності та інтерактивності вони сприяють глибшому розумінню складних природних процесів, формуванню системного мислення та встановленню причинно-наслідкових зв'язків у довкіллі. Т. Засєкіна підкреслює, що інтеграція цифрових ресурсів в освітній процес забезпечує міждисциплінарність знань і підвищує ефективність їхнього засвоєння [3]. Отже, мобільні застосунки є засобом когнітивної інтеграції екологічних знань.

У ціннісному (аксіологічному) аспекті потенціал мобільних застосунків виявляється у здатності формувати екологічну свідомість і відповідальне ставлення до довкілля. Через інтерактивні сценарії, проблемноорієнтовані завдання й візуалізацію наслідків антропогенного впливу вони сприяють емоційному залученню здобувачів освіти, що є передумовою інтеріоризації екологічних цінностей. У дослідженні авторів означеної праці доведено, що цифрові технології забезпечують єдність когнітивного й ціннісного компонентів екологічної компетентності, формуючи екологічноорієнтоване мислення [9].

У діяльнісному вимірі потенціал мобільних застосунків реалізується через організацію дослідницької, проєктної й практикоорієнтованої діяльності. Інструменти моделювання, аналізу даних, польових спостережень (із використанням мобільних сенсорів, GPS, фотофіксації) дозволяють здобувачам освіти засвоювати знання, застосовувати їх у реальних або змодельованих екологічних ситуаціях. П. Нечипуренко, С. Семеріков, Л. Томіліна підтверджують, що використання ІКТ сприяє розвиткові дослідницьких компетентностей і критичного мислення [7], що є основою екологічно відповідальної поведінки.

Окремо слід виокремити системно-інтегративний потенціал мобільних застосунків, який полягає у здатності поєднувати формальне, неформальне й інформальне навчання. Вони забезпечують безперервність освітнього процесу, вихід за межі класу, інтеграцію навчання з реальним екологічним середовищем і соціальною практикою. На думку В. Білоуса, мобільні технології створюють умови для індивідуалізації навчання та підвищення його ефективності [1], що посилює їхній педагогічний вплив.

Отже, потенціал освітніх мобільних застосунків як інноваційного інструмента цифрової освіти у формуванні екологічного світогляду здобувачів освіти полягає в їхній здатності забезпечувати інтеграцію знаннєвого, ціннісного й діяльнісного компонентів екологічної підготовки через інтерактивність, мультимодальність, персоналізацію та практичну спрямованість навчання. Це дозволяє розглядати їх у ролі ефективного засобу формування екологічно свідомої, відповідальної й активної особистості, здатної діяти відповідно до принципів сталого розвитку.

Висновки. Узагальнення результатів теоретичного аналізу дає підстави стверджувати, що освітні мобільні застосунки є ефективним інноваційним інструментом цифрової освіти, здатним забезпечити цілісне формування екологічного світогляду здобувачів освіти. Їхнє педагогічне значення полягає в поєднанні когнітивного, аксіологічного й діяльнісного компонентів екологічної підготовки, що реалізується через інтерактивність, мультимодальність, персоналізацію й можливість моделювання реальних екологічних ситуацій. Завдяки цьому мобільні застосунки підвищують ефективність засвоєння екологічних знань, сприяють формуванню ціннісного ставлення до довкілля й розвиткові практичних умінь екологічновідповідальної поведінки.

Водночас результати дослідження підтверджують, що потенціал мобільних застосунків найбільш повно реалізується за умов їхнього науково обґрунтованого й методично виваженого впровадження в освітній процес. Перспективним є подальше розроблення дидактичних моделей їхнього використання, визначення педагогічних умов ефективної інтеграції в різні освітні контексти, а також створення якісного цифрового освітнього контенту, орієнтованого на формування екологічного світогляду. Це відкриває можливості для підвищення якості екологічної освіти та забезпечення підготовки особистості, здатної до свідомої діяльності в умовах сталого розвитку.

Список використаних джерел:

1. Білоус В. Мобільні навчальні додатки в сучасній освіті. *Освітологічний дискурс.* 2018. № 1-2 (20–21). С. 353–362. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/96
2. Бондаренко В. Мобільні застосунки як засіб комунікації в суспільстві знань: освітній аспект. *Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського.* 2017. Вип. 48. С. 809–828. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/everlib/item/er-0000001686
3. Засєкіна Т. М. Інтернет орієнтована модель навчання учнів старшої школи інтегрованого курсу «Природничі науки». *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 79, № 5. С. 15–28. DOI: 10.33407/itlt.v79i5.3992
4. Комар Б. В. Переваги та недоліки використання мобільних додатків в сучасній освіті. *Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя*: зб. наук. пр. Харків, 2020. Вип. 19. С. 67–71.
5. Косик В. М., Хомич Т. А., Хомич Ю. Є. Використання мобільних пристроїв та планшетів на базі ОС Android в навчальному процесі. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2014. № 4. С. 19–21.
6. Міронець Л., Ярошенко О. Методичні засади використання мобільних застосунків у професійній підготовці майбутніх учителів біології. *Проблеми освіти.* 2024. № 2 (101). С. 161–173. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-101.2024.11
7. Нечипуренко П. П., Семеріков С. О., Томіліна Л. І. Теоретико-методичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу формування дослідницьких компетентностей старшокласників у профільному навчанні хімії : монографія. Кривий Ріг : Видавничий відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2018. Том IX. Вип. 1 (9) : спецвипуск «Монографія в журналі». 350 с.
8. Скрипник Г. В. Використання мобільних додатків для проведення навчальних досліджень під час вивчення предметів природничо-математичного циклу. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2015. № 3. С. 28–31.
9. Mironets L., Tolochko S. Theoretical and methodological basis of the use of digital technologies in the formation of environmental competence of education acquires. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2023. No. 1 (52). Pp. 10–16. DOI: https://doi.org/10.15587/2519-4984.2023.274849
10. Tolochko, S., Kanishevska, L., Vasyuk, O., Vygovska, S., Prylypko, V., Lesyk, A. Digital pedagogy of open education: essence, content, efficiency. In press. *Educational policy and reforms: the impact of globalization*: Scientific monograph. 2025. Pp. 35–69. https://doi.org/10.15587/978-617-8360-20-7.ch2
11. Tolochko S., Bordiug N. Theoretical substitution of the importance of forming environmental competence of students for the sustainable development of ecological systems. *Profound structural transformations of socio-economic and ecological systems based on resilience, sustainable and inclusive developmen*: Scientific monograph. Plovdiv. HSSE Publishing Complex. 2025. Pp. 127–138. https://doi.org/10.5281/zenodo.15707772

12. Tolochko S. V. Digital educational content as a tool for shaping the environmental outlook of students in the context of the sustainable development goals. *Cross-Disciplinary Studies in Science, Innovation and Social Development*: Scientific monograph. Prague: Publishing house Education and Science s.r.o., 2026. Vol. IV. Pp. 63–72. DOI: https://doi.org/10.65237/4-2026-6

References:

1. Bilous, V. (2018). Mobilni navchalni dodatky v suchasnii osviti [Mobile learning applications in modern education]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, 1–2 (20–21), 353–362. Retrieved from https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/96 [in Ukrainian].
2. Bondarenko, V. (2017). Mobilni zastosunky yak zasib komunikatsii v suspilstvi znan: osvitnii aspekt [Mobile applications as a means of communication in the knowledge society: educational aspect]. *Naukovi pratsi Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V. I. Vernadskoho*, 48, 809–828. Retrieved from http://irbis-nbuv.gov.ua/everlib/item/er-0000001686 [in Ukrainian].
3. Zasiekina, T. M. (2020). Internet oriientovana model navchannia uchniv starshoi shkoly intehrovanoho kursu «Pryrodnychi nauky» [Internet-oriented model of teaching high school students of the integrated course "Natural Sciences"]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 79 (5), 15–28. DOI: 10.33407/itlt.v79i5.3992 [in Ukrainian].
4. Komar, B. V. (2020). Perevahy ta nedoliky vykorystannia mobilnykh dodatkiv v suchasnii osviti [Advantages and disadvantages of using mobile applications in modern education]. *Naukovo-doslidna robota studentiv yak chynnyk udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia*, 19, 67–71 [in Ukrainian].
5. Kosyk, V. M., Khomych, T. A., & Khomych, Yu. Ye. (2014). Vykorystannia mobilnykh prystroiv ta planshetiv na bazi OS Android v navchalnomu protsesi [Use of mobile devices and Android-based tablets in the educational process]. *Kompiuter u shkoli ta simi*, 4, 19–21 [in Ukrainian].
6. Mironets, L., & Yaroshenko, O. (2024). Metodychni zasady vykorystannia mobilnykh zastosunkiv u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv biolohii [Methodological principles of using mobile applications in the professional training of future biology teachers]. *Problemy osvity*, 2 (101), 161–173. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-101.2024.11 [in Ukrainian].
7. Nechypurenko, P. P., Semerikov, S. O., & Tomilina, L. I. (2018). Teoretyko-metodychni zasady vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii yak zasobu formuvannia doslidnytskykh kompetentnostei starshoklasnykiv u profilnomu navchanni khimii [Theoretical and methodological principles of using information and communication technologies as a means of forming research competencies of high school students in specialized chemistry education]. Kryvyi Rih [in Ukrainian].
8. Skrypnyk, H. V. (2015). Vykorystannia mobilnykh dodatkiv dlia provedennia navchalnykh doslidzhen pid chas vyvchennia predmetiv pryrodnycho-matematychnoho tsyklu [Use of mobile applications for conducting educational research in the study of natural and mathematical disciplines]. *Kompiuter u shkoli ta simi*, 3, 28–31 [in Ukrainian].
9. Mironets, L., & Tolochko, S. V. (2023). Theoretical and methodological basis of the use of digital technologies in the formation of environmental competence of education acquires. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 1(52), 10–16. DOI: https://doi.org/10.15587/2519-4984.2023.274849 [in English].
10. Tolochko, S. V., Kanishevska, L., Vasyuk, O., Vygovska, S., Prylypko, V., & Lesyk, A. (2025). Digital pedagogy of open education: essence, content, efficiency. In *Educational policy and reforms: the impact of globalization*, 35–69. DOI: https://doi.org/10.15587/978-617-8360-20-7.ch2 [in English].
11. Tolochko, S. V., & Bordiug, N. (2025). Theoretical substitution of the importance of forming environmental competence of students for the sustainable development of ecological systems. In *Profound structural transformations of socio-economic and ecological systems based on resilience, sustainable and inclusive development*, 127–138. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15707772 [in English].
12. Tolochko, S. V. (2026). Digital educational content as a tool for shaping the environmental outlook of students in the context of the sustainable development goals. In *Cross-Disciplinary Studies in Science, Innovation and Social Development*, IV, 63–72. DOI: https://doi.org/10.65237/4-2026-6 [in English].

Mironets L. P.,
orcid.org/0000-0002-9741-7157
Tolochko S. V.,
orcid.org/0000-0002-9262-2311

EDUCATIONAL MOBILE APPLICATIONS IN FORMING THE ECOLOGICAL WORLDVIEW OF EDUCATIONAL STUDENTS: ESSENCE, FEATURES, MEANING

The article presents a comprehensive theoretical analysis and scientific substantiation of the pedagogical significance of educational mobile applications in shaping the ecological worldview of learners under conditions of educational digitalization.

The relevance of the study is determined by the need to identify effective innovative tools capable of integrating cognitive, value-based, and activity-oriented components of environmental education in response to contemporary sustainable development challenges.

Based on an analysis of scientific literature, the study clarifies the essence of educational mobile applications as an interactive digital learning environment that combines the presentation of educational content, organization of cognitive activity, and communicative interaction.

The research identifies the key didactic features of mobile applications, including interactivity, multimodality, adaptability, the capacity to simulate real environmental situations, and support for continuous learning. It is demonstrated that these characteristics contribute to the development of systemic ecological thinking, critical analytical skills, and the internalization of environmental values.

The article substantiates that mobile applications effectively support competency-based and activity-oriented educational approaches by creating conditions for learners' active participation in research, project-based, and practice-oriented activities.

Particular attention is paid to the potential of mobile applications as innovative tools of digital environmental education. Their use is shown to facilitate the integration of cognitive, axiological, and behavioural components of ecological worldview formation through combining theoretical knowledge with practical experience.

It is emphasised that the effectiveness of educational mobile applications depends on scientifically grounded pedagogical design, alignment of content with environmental education principles, and adequate methodological support.

The article concludes that educational mobile applications represent a promising means of modernizing environmental education by fostering environmentally conscious, responsible, and socially active individuals.

Prospects for further research include the development of methodological models for integrating mobile applications into educational practice and establishing criteria for evaluating their effectiveness in shaping learners' ecological worldview.

Key words: environmental education, ecological worldview, digitalization, educational process, mobile applications, digital learning, sustainable development, students, environmental competence.

Дата надходження статті: 04.03.2026 р.
Прийнято до публікації: 17.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Бордюг Н. С.

Розділ 3

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

УДК 378.016:373.3.091
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi62.729

***Біницька К. М.**[*],*
orcid.org/0000-0002-2111-5275
***Біницька О. П.**[*],*
orcid.org/0000-0001-8746-3515

ОСВІТНІЙ КОМПОНЕНТ «ШКОЛОЗНАВСТВО» ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті акцентовано на важливості вивчення освітнього компоненту «Школознавство» у процесі професійного становлення майбутніх учителів початкових класів. Узагальнено, що сучасний учитель початкових класів має бути не лише носієм знань, а й лідером освітніх змін, здатним ефективно організовувати та управляти освітнім процесом і взаємодіяти з усіма його учасниками.

Проаналізовано нормативно-правову базу України щодо формування управлінських компетентностей учителів та підкреслено значення інтеграції освітнього менеджменту в контексті включення освітнього компоненту «Школознавство» в систему підготовки майбутніх учителів початкових класів. Розкрито сутність управління школою як цілісного процесу планування, організації, керівництва та контролю, спрямованого на ефективне використання ресурсів і досягнення освітніх результатів.

Схарактеризовано зміст і завдання курсу «Школознавство» у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії для спеціальності А3 «Початкова освіта» бакалаврського рівня вищої освіти, який забезпечує формування у студентів теоретичних знань і практичних навичок управління освітнім процесом, розвитку лідерських якостей, комунікативної компетентності, здатності до командної роботи та ухвалення управлінських рішень. Особливу увагу приділено практичній підготовці майбутніх учителів, зокрема під час педагогічної практики та проєктної діяльності, що сприяє застосуванню набутих знань у реальних умовах.

Висвітлено значення розвитку навичок взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, зокрема з батьками, громадськістю та освітніми партнерами, створення безпечного освітнього середовища та впровадження інновацій під час вивчення освітнього компоненту «Школознавство». Узагальнено, що впровадження освітнього компоненту «Школознавство» в підготовку майбутніх учителів початкових класів є важливим чинником формування їхніх управлінських компетентностей, що сприяє підвищенню якості освіти та ефективності функціонування закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: школознавство, освітній компонент, підготовка, майбутні педагоги, спеціальність А3 «Початкова освіта».

Постановлення проблеми. У сучасному світі системи педагогічної освіти прагнуть розробляти та застосовувати ефективні методи підготовки майбутніх учителів, здатних не лише забезпечувати якісне навчання, а й успішно керувати закладами освіти. Актуальність дослідження особливостей викладання освітнього компоненту «Школознавства» у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів зумовлена швидкими змінами вимог до професійних та управлінських компетентностей, а також соціальними й технологічними змінами.

Аналіз досліджень. Проблема впровадження освітніх компонентів як складника професійного становлення майбутніх педагогів є предметом дослідження вітчизняних і закордонних дослідників. У статті акцентовано на міжнародному досвіді та глобальних

[*]© ***Біницька К. М.***
[*]© ***Біницька О. П.***

тенденціях у формуванні управлінських навичок майбутніх учителів, зокрема проаналізовано праці іноземних науковців, які розкривають особливості державного менеджменту в освіті (L. K. Tuan) [10] та теоретичні проблеми розвитку навичок шкільного управління (O. Khuangan, Zh. Ungarbayeva) [5].

Метою статті є обґрунтування ролі освітнього компоненту «Школознавство» у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а також визначення його значення у формуванні управлінських і лідерських компетентностей майбутніх педагогів.

Викладення основного матеріалу. Школа – це заклад освіти, призначений для навчання та викладання. Щоб реалізувати це завдання, усі види діяльності школи мають ефективно управлятися. Функції управління здійснюються на тлі шкільної політики та в рамках конкретних сфер управління School management: a training manual for educational management [10].

Сучасні педагоги зустрічаються з випробуваннями, які висуває суспільство щодо того, що вчитель сьогодні має бути не лише «ретранслятором знань», а й агентом змін із розвиненими лідерськими якостями, необхідними для успішного керівництва освітнім процесом, щоб впливати, надихати та спрямовувати до розвитку здобувачів освіти, батьків, колег і громадськість. Недостатня підготовка в цьому контексті може призвести до неефективного управління процесом навчання та закладами освіти і, як наслідок, до зниження якості освіти [5].

Глобальні тенденції в освіті та реформи, запроваджені в системі освіти України, також ураховують потребу формування управлінських компетентностей у майбутніх вчителів. У вітчизняній нормативно-правовій базі акцентовано на розвитку управлінських компетентностей учителя. Так, у Законі України «Про освіту» [3] узагальнено положення щодо професійної діяльності педагогічних працівників, включаючи вимоги до їхніх компетентностей та кваліфікації, а в професійному стандарті «Учитель закладу загальної середньої освіти» (2024 р.) визначено ключові компетентності вчителя, включаючи: А3. Інформаційно-цифрова компетентність (управління освітнім процесом, організації групової взаємодії, зворотного зв'язку); Б3. Компетентність педагогічного партнерства; Г1. Прогностична компетентність; Г2. Організаційна компетентність; Д1. Здатність до навчання впродовж життя. Зокрема, у Методичних рекомендаціях щодо застосування професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» надано роз'яснення щодо впровадження стандарту та розвитку управлінських якостей у керівників закладів освіти. У постанові Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» № 800 від 21.08.2019 [2] визначено порядок підвищення кваліфікації педагогічних працівників, до яких включено і розвиток управлінських компетентностей.

Однак важливо також ураховувати нові технологічні інновації та соціально-культурні зміни, які можуть вплинути на вимоги до вчителів та їхні управлінські навички. Система підготовки майбутніх учителів спеціальності А3 «Початкова освіта», запроваджена в рамках програми оновленого змісту освіти, спрямована на розвиток сучасних підходів до освіти та лідерства в освітньому середовищі. Вона спрямована на розвиток не лише сильного професійного рівня у майбутніх вчителів, але й здатності ефективно управляти освітнім процесом та освітнім середовищем загалом. Професійна підготовка майбутнього педагога має надати здобувачам освіти не лише теоретичні знання, а й практичні навички, необхідні для успішного викладання та управління школою. При цьому особлива увага приділяється розвитку лідерських якостей у майбутніх учителів, включаючи ефективну комунікацію, управління командою та взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу.

Школа – це складна соціальна система, яка перетворює ресурси, що надаються їй, для здобуття таких результатів, як розвиток і досягнення учнів. Тому цей процес потребує ефективного управління. Керівництво школи не має задовольняти його,

займаючись лише повсякденними справами, а натомість також має керувати та очолювати навчально-виховну організацію. Директор школи – це керівник закладу, який відповідальний за здобуття освіти всіх учнів, організовує процес управління персоналом і розробляє шкільну політику. Директор школи має керувати, мотивувати та організовувати персонал через делегування відповідальності, установлення завдань та цілей, а також оцінювати ефективність роботи персоналу з метою направляти та спрямовувати певну групу для ефективної навчальної, виховної та фінансово-господарської діяльності.

Процеси управління – це практичне застосування теорій управління в систематизований спосіб, що включає планування, адміністрування, організацію, керівництво, співпрацю, координацію, нагляд, супервізію, контроль та оцінювання [6]. Управління школою визначається як процес планування, організації, керівництва та контролю. Бажана діяльність школи полягає у використанні людських та матеріальних ресурсів – таким чином, щоб ефективно виконувати функції з навчальної діяльності, проведення виховної роботи та здійснювати дослідження, яка інтегрує їх у плідне ціле.

Ще один важливий аспект процесу управління школою передбачає впорядкований спосіб мислення та наявність відповідних компетентностей. Він описує терміни для виконавця, що потрібно зробити, як це зробити та як учасники процесу дізнаються, коли це вже зроблено. Освітній менеджмент – це не містика. Це метод роботи. Належне управління має призводити до упорядкованої інтеграції освіти та суспільства. Управління школою – як орган освітньої доктрини, що містить низку принципів і положень, які стосуються переважно процесу проведення уроків і значною мірою походять від застосування практичних знань успішних учителів.

Успіх будь-якої школи значною мірою залежить від ефективної ролі педагогів. Педагогічне лідерство – це інструмент, який використовується в школі для модифікації поведінки.

В управлінні освітою успіх будь-якої школи в досягненні заявлених цілей чи завдань залежить від професійних компетентностей педагогів, адміністрації закладу та їх стилю керівництва. Шкільне керівництво стало пріоритетом у програмах освітньої політики на міжнародному рівні. Воно відіграє ключову роль у покращенні результатів навчання, впливаючи на шкільний клімат та освітнє середовище. Очікується, що шкільне керівництво забезпечить мотивацію, а також розвине потенціал шкільних викладачів. Саме тому ефективне шкільне керівництво вважається важливим для забезпечення ефективності та компетентності навчання [4].

Управління школами – це освітнє мистецтво, яке вимагає стратегічного бачення та глибокої емпатії. У цьому складному лабіринті освітніх цілей, різноманітних потреб та постійних випробувань роль учителя та процес його професійної підготовки є основним [7]. Тому, на нашу думку, вивчення освітнього компоненту «Школознавство» є важливим для будь-якого вчителя. Розумне, першокласне програмне забезпечення для управління школою стає особливо важливою та все більшою частиною управління освітою на сучасному етапі розвитку.

Вивчення цього освітнього компоненту надає педагогам інформаційну систему з управління школою, яка дозволяє миттєво ухвалювати рішення на основі даних [9].

Питання освітнього лідерства відіграє життєво важливу роль у створенні умов для успіху на всіх рівнях систем освіти та навчання. Педагоги та керівники шкіл є основними гравцями у встановленні ефективних зв'язків між різними рівнями освіти та навчання, сім'ями, системою праці та місцевою громадою зі спільною метою підвищення навчальної успішності учнів. Школознавство – це галузь, що займається функціонуванням освітніх організацій. Це процес планування, організації та керівництва діяльністю в школі, ефективного використання людських та матеріальних ресурсів для досягнення цілей школи. Ця галузь не обмежується лише директорами шкіл.

Усі сторони, залучені до освіти, мусять мати розуміння проблем, що розглядаються школознавством, зокрема освітнього менеджменту, оскільки це життєво важливо для того, щоб допомогти школам успішно функціонувати та ефективно досягати своїх цілей [12].

Важливим є введення вивчення освітнього компоненту «Школознавство» в освітньо-професійну програму професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії першого бакалаврського рівня вищої освіти, що є необхідним з урахуванням таких важливих вимог сучасного суспільства з формування лідерських та управлінських якостей:

– сучасний учитель мусить мати сформоване управлінське мислення, зокрема розуміння особливостей функціонування закладу освіти (також і цифрового управління освітніми процесами);

– має бути підготовлений до реалізації завдань концепції «Нова українська школа». Відповідно до вимог сучасного українського суспільства вчитель має виконувати функцію не тільки носія знань, а й лідера освітніх змін, що передбачає впровадження освітніх інновації, має вміти організовувати ефективну комунікацію, командну роботу, безпечний освітній простір;

– виконувати роль наставника та модератора у НУШ, яка передбачає налагодження та управління комунікативної взаємодії й створення спільноти у класі, зокрема вміння ухвалювати рішення та нести відповідальність;

– бути вчителем-коучем у Новій українській школі. Це не просто про засвоєння теоретичної програми підготовки, а й про розвиток власного потенціалу, а також про мотивування та підтримку інших учасників освітнього процесу;

– бути налаштованим на професійний розвиток (розуміти процедури атестації та сертифікації в закладах освіти) **та** розвиток управлінської педагогічної кар'єри як керівника закладу освіти в майбутньому. Учитель із розвиненими управлінськими якостями має більше можливостей стати успішним керівником закладу освіти, учителем-методистом чи менеджером освітніх проєктів.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів за спеціальністю А3 «Початкова освіта» першого бакалаврського рівня вищої освіти до управління школою – це складний та багатогранний процес, що включає кілька ключових аспектів, які ми розглянемо нижче.

Важливим аспектом є теоретична підготовка майбутніх учителів. Так, у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії в освітньо-професійній програмі спеціальності «Початкова освіта» рівня вищої освіти «бакалавр» найбільший потенціал для реалізації цього завдання, на нашу думку, має курс: «Школознавство». Однією з основних завдань курсу є розуміння принципів управління та керівництва сучасною школою; формування знань і практичних навичок про зміст і методи управління системою шкільної освіти; розуміння особливостей методичної роботи в сучасній школі; формування вміння управляти освітньою діяльністю в закладах загальної середньої освіти; формування не лише педагогічних навичок у майбутніх учителів, а й лідерських якостей, які необхідні для ефективного управління закладом освіти. Невід'ємною частиною цієї підготовки є впровадження теоретичних знань у практику.

Під час вивчення курсу «Школознавство» відбувається ознайомлення з теоретичними основами управління закладами освіти, що включає вивчення як педагогічних, так і управлінських концепцій. У результаті теоретичного вивчення цих концепцій студенти мають усвідомити ключову роль керівника в управлінні закладами освіти, цінність лідерства та професійного розвитку, а також отримати навички ефективного управління ресурсами та планування освітнього процесу, включаючи постановку цілей та оцінювання освітніх результатів. Вивчаючи сучасні методи управління освітою, студенти мають не лише здобути теоретичні основи школознавства, а й можливість застосовувати їх у практичних освітніх ситуаціях, під час проходження

педагогічної практики та виконання проєктної діяльності, що дозволить майбутнім учителям застосовувати принципи менеджменту на практиці. Вивчення курсу «Школознавство» також включає вивчення системи освіти в Україні та нормативно-правових актів і стратегій, орієнтованих на сучасні проблеми в системі освіти нашої країни [1].

Важливим аспектом під час проходження курсу «Школознавство» є вивчення теоретичних матеріалів і виконання практичних завдань, які допоможуть майбутнім учителям початкової школи створювати освітнє середовище, забезпечити різні форми реалізації інтегрованого навчання, залучати до педагогічної взаємодії сім'ї учнів, інших партнерів, оцінити власну практику в контексті освітніх інновацій, здійснювати моніторинг розвитку учнів відповідно до реалізації Концепції «Нова українська школа».

Наприклад, вивчення та практичне застосування методів міжособистісного спілкування необхідні для підготовки студентів до ролі керівника та менеджера закладу освіти в контексті залучення до педагогічної взаємодії сім'ї учнів, інших партнерів. Навчальна програма освітнього компоненту «Школознавство» включає формування навичок активного слухання, здатність чітко та стисло висловлювати думки та ідеї, а також ефективно брати участь у діалогах та дискусіях.

Під час вивчення теми «Створення безпечного освітнього середовища» майбутні вчителі початкових класів мають володіти методами вирішення конфліктів та мати здатність будувати конструктивну командну роботу за допомогою методів компромісу, знаходити спільну мову та вирішувати розбіжності [10].

Висновки. Отже, практична підготовка майбутніх учителів до управління закладів освіти, зокрема і під час вивчення освітнього компоненту «Школознавство», полягає в розвитку їхньої здатності адаптуватися до постійних змін в освіті та успішно впроваджувати інновації в управлінську практику.

Результати дослідження показали, що сучасні вимоги до системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів вимагають формування управлінських компетентностей. У цьому контексті важливого значення набуло вивчення освітнього компоненту «Школознавство», запровадження якого в освітню програму професійної підготовки майбутніх учителів за спеціальністю «Початкова освіта» може ефективно впливати на розвиток їх управлінських навичок. Зазначене може бути доведене та більш детально обґрунтоване в подальшому науковому пошуку.

Список використаних джерел:

1. Біницька К. М. Робоча програма навчальної дисципліни «Школознавство» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта. Хмельницький : ХГПА, 2025. 21 с.
2. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. № 800. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.
4. A Study of the Impact of School Management on Students' Academic Achievement. *Global Journal of Human-Social Science*. URL: https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/103144/6-A-Study-of-the-Impact_html
5. Khuangan O., Ungarbayeva Zh. Theoretical foundations of developing school management skills of future teachers: Global trends and analysis of training in the education system of Kazakhstan. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series "Physics"*. 2024. No. 56. Pp. 1647–1656. DOI: 10.54919/physics/56.2024.164pn7.
6. School management is defined as the process of planning. *Academia.edu*. URL: https://www.academia.edu/48957540/School_management_is_defined_as_the_process_of_planning

7. School management: methods, tools and reflections for effective leadership. *eMundus*. URL: https://www.emundus.fr/en/resources/blog/school-management-methods-tools-and-reflections-for-effective-leadership
8. The complete guide to school management system. *Skolera*. URL: https://skolera.com/en/blog/the-complete-guide-to-school-management-system/
9. Tuan L. K. State management of education and training in Vietnam. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2023. Vol. 9, No. 1. Pp. 94–101.
10. UNESCO International Institute for Capacity-Building in Africa. 2005. 33 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/search/d73d2f1b-f77c-4669-9ba2-84dc11838cfb
11. Third-party on-site course. School Leadership & Educational Management. URL: https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/school-leadership-educational-management

References:

1. Binitska, K. M. (2025). *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Shkoloznavstvo» dlia zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 013 Pochatkova osvita* [Working program of the discipline of "School Studies" for bachelor's students in specialty 013 Primary Education]. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
2. Some issues of advanced training of pedagogical and scientific-pedagogical workers: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 21, 2019, No. 800. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
3. On Education: Law of Ukraine of September 5, 2017 No. 2145-VIII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].
4. *A study of the impact of school management on students' academic achievement*. *Global Journal of Human-Social Science*. Retrieved from https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/103144/6-A-Study-of-the-Impact_html [in English].
5. Khuangan, O., & Ungarbayeva, Zh. (2024). Theoretical foundations of developing school management skills of future teachers: Global trends and analysis of training in the education system of Kazakhstan. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series "Physics"*, 56, 1647–1656. DOI: https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.164pn7 [in English].
6. *School management is defined as the process of planning*. Academia.edu. Retrieved from https://www.academia.edu/48957540/School_management_is_defined_as_the_process_of_planning [in English].
7. *School management: Methods, tools and reflections for effective leadership*. eMundus. Retrieved from https://www.emundus.fr/en/resources/blog/school-management-methods-tools-and-reflections-for-effective-leadership [in English].
8. *The complete guide to school management system*. Skolera. Retrieved from https://skolera.com/en/blog/the-complete-guide-to-school-management-system/ [in English].
9. Tuan, L. K. (2023). State management of education and training in Vietnam. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 9(1), 94–101 [in English].
10. UNESCO International Institute for Capacity-Building in Africa. (2005). Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/search/d73d2f1b-f77c-4669-9ba2-84dc11838cfb [in English].
11. *School leadership & educational management*. European School Education Platform. Retrieved from https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/school-leadership-educational-management [in English].

Binytska K. M.,
orcid.org/0000-0002-2111-5275
Binytska O. P.,
orcid.org/0000-0001-8746-3515

THE EDUCATIONAL COMPONENT "SCHOOL STUDIES" AS A PART OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article highlights the significance of studying the educational component "School Studies" in the professional training of future primary school teachers. It is argued that a contemporary primary school teacher should function not only as a transmitter of knowledge but also as a leader of educational

transformation, capable of effectively organizing, managing, and improving the educational process while interacting productively with all its participants.

The study analyses the regulatory and legal framework of Ukraine concerning the development of teachers' managerial competencies and emphasises the importance of integrating educational management into the study of "School Studies" within teacher education programmes. School management is defined as a comprehensive process that includes planning, organization, leadership, and control aimed at the effective use of resources and the achievement of educational goals.

The content and objectives of the "School Studies" course at Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy for bachelor's students majoring in specialty A3 Primary Education are characterised. The course is designed to provide students with theoretical knowledge and practical skills related to educational management, leadership development, communicative competence, teamwork, and managerial decision-making.

Particular attention is devoted to the practical training of future teachers through teaching practice and project-based activities, which facilitate the application of acquired knowledge in authentic educational settings. The study also emphasises the importance of developing effective interaction skills with all participants in the educational process, including parents, local communities, and educational partners, as well as fostering safe educational environments and implementing innovative practices.

The article concludes that the integration of the educational component "School Studies" into the professional preparation of future primary school teachers is a significant factor in developing their managerial competencies, thereby contributing to the enhancement of educational quality and the effectiveness of general secondary education institutions.

Key words: school studies, educational component, teacher education, future primary school teachers, primary education, managerial competencies.

Дата надходження статті: 02.03.2026 р.
Прийнято до публікації: 12.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Шоробура І. М.

УДК 378.091.12.011.3-051
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi62.730*

Бурак В. Г.*,*
orcid.org/0000-0001-9085-9000
Волошин О. В.*,*
orcid.org/0000-0002-5470-3516

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ КРАФТОВИХ ХАРЧОВИХ ВИРОБНИЦТВ

У статті здійснено комплексний теоретичний аналіз і наукове обґрунтування особливостей використання інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів крафтових харчових виробництв. Актуальність дослідження зумовлена потребою модернізації професійної освіти в умовах цифрової трансформації, розвитку крафтової індустрії та посилення вимог до підготовки педагогічних кадрів нового типу, здатних поєднувати педагогічну, технологічну й виробничу компетентності. У процесі дослідження розкрито сутність інноваційних педагогічних технологій як системи методів, засобів і форм навчання, що забезпечують активізацію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти та

* © ***Бурак В. Г.***
* © ***Волошин О. В.***

формування їхньої професійної компетентності. Визначено ключові особливості застосування в підготовці майбутніх викладачів крафтових харчових виробництв, зокрема цифровізацію освітнього процесу, використання симуляційних технологій, кейс-методів, проєктного й проблемноорієнтованого навчання, а також інтеграцію освітнього й виробничого середовищ. Обґрунтовано, що інноваційні педагогічні технології здійснюють комплексний вплив на формування професійних компетентностей, забезпечуючи поєднання знаннєвого, практичного й ціннісного компонентів підготовки. Доведено їхню значущість у розвитку практикоорієнтованого мислення, яке виявляється в здатності аналізувати виробничі ситуації, проєктувати технологічні процеси та ухвалювати обґрунтовані педагогічні рішення. Окремо підкреслено їхню роль у формуванні готовності до педагогічної діяльності в умовах освітньо-виробничої інтеграції, що передбачає здатність майбутнього викладача ефективно поєднувати освітній процес із реальними технологічними практиками крафтового виробництва. У результаті дослідження визначено, що інноваційні педагогічні технології є ефективним інструментом підготовки викладачів крафтових харчових виробництв нового покоління, орієнтованих на інноваційність, практичну діяльність і цифрову компетентність. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних моделей їхнього упровадження й критерійного оцінювання ефективності в освітньому процесі.

Ключові слова: інноваційні педагогічні технології, професійна підготовка, майбутні викладачі, крафтові харчові виробництва, компетентнісний підхід, дуальна освіта, цифрові технології в освіті, практикоорієнтоване навчання.

Постановлення проблеми. Сучасний розвиток професійної освіти характеризується посиленням вимог до якості підготовки педагогічних кадрів, здатних ефективно працювати в умовах технологічних змін, цифровізації та трансформації виробничих процесів, зокрема у сфері крафтових харчових виробництв. Актуалізація інноваційних педагогічних технологій зумовлена потребою формування в майбутніх викладачів ґрунтовних фахових знань практикоорієнтованих умінь, креативного мислення й готовності до впровадження сучасних освітньо-виробничих рішень. Водночас існує суперечність між потенціалом інноваційних технологій і рівнем їхнього системного впровадження у процес професійної підготовки, що зумовлює потребу теоретичного обґрунтування й методичного переосмислення підходів до формування професійної компетентності майбутніх викладачів крафтових харчових виробництв.

Аналіз досліджень. Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема впровадження інноваційних педагогічних технологій у професійну освіту розробляється за кількома взаємопов'язаними науковими напрямками. Перший охоплює загальнотеоретичні й методологічні засади інноваційної педагогіки. У працях С. Толочко інноваційні технології навчання розглядаються як системотвірний чинник модернізації освітнього процесу, що забезпечує студентоцентрований підхід і трансформацію ролі викладача у творця навчально-пізнавальної діяльності [11; 12]. Л. Гриценко акцентує, що інноваційні технології у професійній підготовці педагогів сфери обслуговування спрямовані на формування інтегрованих професійних компетентностей та підвищення якості практичної підготовки [7]. У цьому ж контексті С. Романюк та О. Романюк узагальнюють український і закордонний досвід, підкреслюючи роль інновацій як чинника підвищення ефективності професійної підготовки вчителя [10].

Другий напрямок досліджень стосується впровадження інноваційних технологій у систему професійної (професійно-технічної) освіти. У роботі В. Бойчука, В. Уманця та О. Бойчука обґрунтовується використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих працівників сфери послуг, де наголошується на важливості практикоорієнтованого навчання й інтеграції виробничого досвіду в освітній процес [2]. А. Боярська-Хоменко та Т. Собченко визначають інноваційні методи навчання як ключовий інструмент підвищення ефективності професійної освіти, зокрема через

активні, інтерактивні й діяльнісні форми організації навчання [3]. Це підтверджує тенденцію до посилення практичної спрямованості професійної підготовки.

Третій напрямок пов'язаний із цифровізацією освіти й використанням цифрових технологій у підготовці фахівців. Ю. Безрученков і Г. Щука зокрема аналізують світові тренди інновацій у професійній освіті, підкреслюючи зростання ролі цифрових технологій, симуляційних моделей та інтерактивних платформ [1]. Наші попередні розвідки розкривають процес імплементування цифрових освітніх технологій у підготовку педагогів крафтового виробництва, акцентуючи на переході від моделювання до практичного впровадження цифрових рішень в освітній процес [4]. Це свідчить про посилення технологічної складової сучасної педагогічної підготовки.

Четвертий напрямок охоплює дослідження, присвячені розвиткові крафтового виробництва як інноваційної освітньо-виробничої моделі. Нами в низці праць обґрунтовано концептуальні підходи до крафтового виробництва харчової продукції, зокрема рослинної та функційної, акцентуючи на його інноваційному, екологічному й освітньому потенціалі [5; 6]. В. Рибачек розглядає крафтове виробництво як перспективну модель післявоєнного розвитку агровиробництва в Україні, що поєднує інноваційність, локальність і сталий розвиток [9]. Це створює підґрунтя для інтеграції крафтових технологій у систему професійної підготовки.

Підсумовуючи можна констатувати, що сучасні наукові дослідження формують цілісну теоретичну базу щодо використання інноваційних педагогічних технологій у професійній освіті, включно із цифровими інструментами, активними методами навчання та крафтовими виробничими практиками. Водночас простежується потреба подальшого системного обґрунтування їхньої інтеграції саме в підготовку майбутніх викладачів крафтових харчових виробництв як специфічного напрямку педагогічної освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування й узагальнення особливостей застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів крафтових харчових виробництв, а також визначення їхнього впливу на формування професійних компетентностей, розвиток практикоорієнтованого мислення й готовності до педагогічної діяльності в умовах сучасної освітньо-виробничої інтеграції.

Викладення основного матеріалу. Особливості застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів крафтових харчових виробництв визначаються комплексною трансформацією цілей, змісту, методів і організаційних форм навчання в умовах поєднання педагогічної, технологічної й виробничої складових освіти.

У сучасному науковому дискурсі інноваційні технології розглядаються в ролі системного ресурсу модернізації професійної освіти для забезпечення переходу від репродуктивного до діяльнісно-креативного навчання, орієнтованого на формування здатності до професійної адаптації й інноваційної діяльності [12, с. 18–24].

Однією з ключових особливостей є інтеграція цифрових освітніх технологій у професійну підготовку, що забезпечує моделювання реальних виробничих процесів крафтового харчового виробництва. Нами підкреслено, що цифрові технології дозволяють поєднати теоретичне навчання з віртуальним моделюванням технологічних процесів, що сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів крафтового виробництва [4, с. 60–63]. Це забезпечує можливість відтворення виробничих ситуацій без ризику втрати ресурсів, що є особливо важливим для харчових технологій.

Іншою суттєвою особливістю є посилення практикоорієнтованого характеру навчання завдяки впровадженню інтерактивних і діяльнісних методів. У дослідженні В. Бойчука, В. Уманця та О. Бойчука наголошується, що інноваційні технології у професійній освіті сфери послуг базуються на моделюванні професійних ситуацій, кейс-методах і проєктному навчанні, що забезпечує формування практичних умінь

і готовності до реальної професійної діяльності [2, с. 141–143]. Для підготовки викладачів крафтових харчових виробництв це означає потребу інтеграції виробничого досвіду в педагогічний процес.

Важливою особливістю є також студентоцентрована організація навчання, що передбачає активну позицію здобувача освіти в конструюванні власної професійної траєкторії. С. Толочко зазначає, що інноваційні педагогічні технології трансформують роль викладача у творця освітнього середовища, який забезпечує умови для самостійного здобуття знань, розвитку критичного мислення та професійної рефлексії [11, с. 80–82]. Це особливо важливо для крафтової сфери, де потрібна висока автономність і креативність в ухваленні рішень.

Ще однією суттєвою особливістю є інтеграція міждисциплінарного змісту, що поєднує педагогіку, технології харчового виробництва й цифрові інструменти навчання. Ю. Безрученков і Г. Щука зазначають, що сучасні світові тренди професійної освіти передбачають посилення міждисциплінарності й технологічної інтеграції як умови підготовки конкурентоспроможних фахівців [1, с. 3–5]. У контексті крафтових харчових виробництв це означає поєднання технологічних знань, екологічного мислення й педагогічної майстерності.

Окремо слід виокремити інноваційність змісту навчання, що ґрунтується на актуальних тенденціях розвитку крафтового виробництва. Нами зокрема наголошено, що крафтове виробництво харчової продукції характеризується екологічністю, локальністю й високою якістю продукції, що вимагає відповідної адаптації змісту професійної підготовки [5, с. 323–327]. Це зумовлює потребу включення до освітніх програм сучасних технологій виробництва, зокрема функційних харчових продуктів [6, с. 712–715].

Тож *особливості застосування інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх викладачів крафтових харчових виробництв* полягають у цифровій трансформації освітнього процесу, посиленні практикоорієнтованого навчання, студентоцентрованому підході, міждисциплінарній інтеграції й актуалізації змісту відповідно до розвитку крафтової індустрії. Сукупність цих особливостей забезпечує формування професійної компетентності нового типу, що поєднує педагогічну майстерність, технологічну грамотність і здатність до інноваційної діяльності.

Визначення впливу інноваційних педагогічних технологій на формування професійних компетентностей майбутніх викладачів крафтових харчових виробництв потребує розгляду їх як системного чинника трансформації структури професійної підготовки, що забезпечує інтеграцію знань, умінь, ціннісних орієнтацій і досвіду практичної діяльності. У сучасних дослідженнях наголошується, що інноваційні технології є засобом передання знань і механізмом формування цілісної професійної компетентності, яка включає когнітивний, операційно-технологічний і рефлексивний компоненти [12, с. 25–31].

Передусім їхній вплив на формування професійних компетентностей виявляється через активізацію діяльнісного навчання й інтеграцію теоретичної і практичної підготовки. В. Бойчук, В. Уманець та О. Бойчук зазначають, що інноваційні технології у професійній освіті забезпечують моделювання реальних професійних ситуацій, що сприяє набуттю практичних умінь і формуванню готовності до виконання професійних завдань у сфері послуг [2, с. 142–144]. У контексті крафтових харчових виробництв це набуває особливої значущості, оскільки дозволяє майбутнім викладачам поєднувати педагогічні знання з технологічною практикою виробництва.

Важливим є також вплив інноваційних технологій на розвиток практикоорієнтованого мислення, яке формується через залучення здобувачів освіти до кейс-методів, проєктної діяльності та проблемного навчання. А. Боярська-Хоменко та Т. Собченко підкреслюють, що інноваційні методи навчання в професійній освіті забезпечують розвиток аналітичного й творчого мислення, здатності до вирішення

нестандартних виробничо-педагогічних ситуацій [3, с. 107–109]. У крафтовій сфері це означає формування здатності майбутніх викладачів адаптувати технологічні процеси до умов малого виробництва та освітнього моделювання.

Окремий вплив інноваційних педагогічних технологій простежується у формуванні готовності до педагогічної діяльності в умовах освітньо-виробничої інтеграції. С. Толочко визначає, що інноваційні технології змінюють функційну роль викладача, перетворюючи його з організатора на творця навчально-професійної діяльності, здатного створювати інтегроване освітнє середовище [11, с. 81–83]. Це особливо актуально для підготовки викладачів крафтових харчових виробництв, де педагог має одночасно орієнтуватися у виробничих технологіях і методиках навчання.

Інтеграція освітнього й виробничого середовища, як зазначено нами в попередніх дослідженнях, забезпечується через цифрові й симуляційні технології, що дозволяють моделювати технологічні процеси крафтового виробництва та використовувати їх в освітньому процесі [4, с. 61–64]. Це створює умови для формування професійної готовності до реальної педагогічної діяльності, оскільки здобувачі освіти набувають досвіду трансляції виробничих знань у дидактичну площину.

Також сучасні дослідження підкреслюють, що інноваційні технології сприяють розвиткові рефлексивного компонента професійної компетентності, що є ключовим для педагогічної діяльності. На думку Ю. Безрученкова і Г. Щуки, світові тенденції розвитку професійної освіти орієнтуються на формування здатності до саморефлексії, безперервного професійного розвитку та адаптації до змін технологічного середовища [1, с. 4–6]. У професійній педагогіці це означає здатність викладача оцінювати ефективність технологічних і педагогічних рішень та коригувати власну діяльність.

Зважаючи на представлений розгляд проблеми, доходимо висновку про те, що *інноваційні педагогічні технології здійснюють комплексний вплив* на професійну підготовку майбутніх викладачів крафтових харчових виробництв, забезпечуючи формування інтегрованих професійних компетентностей; розвиток практикоорієнтованого та технологічного мислення; становлення готовності до педагогічної діяльності в умовах освітньо-виробничої інтеграції. Їхня ефективність визначається здатністю поєднувати освітній і виробничий контексти, забезпечуючи формування фахівця нового типу – педагога-інноватора, здатного діяти на перетині освіти, технологій і крафтового виробництва.

На основі здійсненого попередньо аналізу подамо практикоорієнтовані, науковообґрунтовані рекомендації щодо використання інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів крафтових харчових виробництв. Вони структуровані відповідно до логіки освітнього процесу (цілі – зміст – методи – засоби – оцінювання) та орієнтовані на формування інтегрованої професійної компетентності.

1. Інтеграція цифрових і симуляційних технологій у професійно-практичну підготовку. Доцільно системно впроваджувати цифрові симулятори технологічних процесів крафтового харчового виробництва (ферментація, сушіння, пастеризація, пакування тощо). Це забезпечує моделювання виробничих ситуацій без ризику втрати ресурсів і дозволяє формувати технологічну грамотність майбутніх викладачів.

Практична реалізація передбачає:

- використання віртуальних лабораторій харчових технологій;
- цифрове моделювання рецептур і технологічних карт;
- аналіз параметрів якості продукції через навчальні симуляції.

Педагогічний ефект полягає у формуванні операційно-технологічного компоненту професійної компетентності та в розвитку алгоритмічного мислення.

2. Упровадження кейс-методу й проблемноорієнтованого навчання. Інноваційні педагогічні технології доцільно реалізовувати через систему професійноорієнтованих кейсів, що відображають реальні ситуації крафтового виробництва. Наприклад:

– порушення технологічного режиму під час виробництва ферментованих продуктів;
– оптимізація рецептури з урахуванням локальної сировини;
– управління якістю крафтової продукції.

Це забезпечує розвиток практикоорієнтованого мислення, здатності до аналізу виробничих ситуацій та ухвалення педагогічно і технологічно обґрунтованих рішень.

3. Проєктно-технологічне навчання як ядро професійної підготовки. Рекомендується впровадження довготривалих освітньо-виробничих проєктів, що інтегрують педагогічну й технологічну складові. Приклади проєктів:

– розроблення авторської крафтової продукції (хліб, сир, овочеві снеки);
– створення навчально-виробничих майстерень;
– проєктування мініліній крафтового виробництва для освітніх цілей.

Це формує здатність майбутнього викладача до організації навчально-виробничої діяльності здобувачів освіти.

4. Студентоцентрована організація освітнього процесу. Інноваційні технології мають реалізовуватися через індивідуальні освітні траєкторії. Рекомендується:

– використання електронних портфоліо професійного розвитку;
– модульна побудова освітніх програм;
– самостійне проєктування студентами навчальних технологічних карт.

Це забезпечує розвиток автономності, рефлексивності й педагогічної гнучкості.

5. Інтеграція виробничого середовища в освітній процес. Обов'язковою умовою є залучення реальних або наближених до реальних крафтових виробництв як освітніх майданчиків. Рекомендовано:

– дуальну освіту з елементами стажування на крафтових підприємствах;
– майстер-класи від практиків галузі;
– спільні освітньо-виробничі лабораторії.

Це забезпечує формування практичної готовності до педагогічної діяльності в умовах реального виробництва.

6. Використання цифрових освітніх платформ і мобільних технологій. Потрібно впроваджувати LMS-системи й мобільні застосунки для підтримки навчання. Вони мають забезпечувати:

– доступ до відеоінструкцій технологічних процесів;
– інтерактивні тести з харчових технологій;
– онлайн-моделювання рецептур і процесів.

Це сприяє безперервності навчання та формуванню цифрової компетентності викладача.

7. Формувальне оцінювання професійної компетентності. Рекомендується застосовувати критерійноорієнтоване оцінювання, яке включає:

– оцінювання технологічної точності виконання завдань;
– рівень педагогічного проєктування;
– здатність до аналізу виробничо-освітніх ситуацій;
– рефлексію власної діяльності.

Це дозволяє оцінювати крім знань ще й реальну готовність до професійної діяльності.

Отже, ефективне використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх викладачів крафтових харчових виробництв передбачає їхню інтеграцію в цифрове, проєктне, симуляційне й практикоорієнтоване освітнє середовище. Це забезпечує формування цілісної професійної компетентності, розвиток

технологічного й педагогічного мислення, а також готовність до діяльності в умовах сучасної освітньо-виробничої інтеграції.

Висновки. Узагальнення результатів теоретичного аналізу дає підстави стверджувати, що інноваційні педагогічні технології є системотвірним чинником модернізації професійної підготовки майбутніх викладачів крафтових харчових виробництв. Їхнє застосування забезпечує якісну трансформацію освітнього процесу від традиційної знаннєвої моделі до інтегрованої компетентнісно-діяльнісної парадигми, у якій поєднуються технологічна, педагогічна й виробнича складові підготовки фахівця.

Установлено, що використання інноваційних педагогічних технологій (цифрових симуляцій, проєктного навчання, кейс-методів, мобільних і платформних рішень) істотно впливає на формування професійних компетентностей майбутніх викладачів крафтових харчових виробництв. Це виявляється в розвитку їхньої технологічної грамотності, педагогічної майстерності, здатності до проєктування навчально-виробничих процесів і рефлексивного аналізу професійної діяльності.

Доведено, що інноваційні технології ефективно сприяють розвиткові практикоорієнтованого мислення, яке забезпечує здатність майбутніх викладачів інтегрувати теоретичні знання з реальними виробничими ситуаціями, ухвалювати обґрунтовані педагогічні й технологічні рішення, а також адаптувати освітній процес до умов крафтового виробництва.

Визначено, що готовність до педагогічної діяльності в умовах сучасної освітньо-виробничої інтеграції формується за умови системного поєднання цифрових технологій, дуальної освіти, проєктної діяльності й практикоорієнтованого навчання. Це забезпечує становлення викладача нового типу – педагога-інноватора, здатного ефективно діяти в умовах динамічного розвитку крафтової харчової індустрії й цифрової трансформації освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних моделей їхнього упровадження та критерійного оцінювання ефективності в освітньому процесі.

Список використаних джерел:

1. Безрученков Ю. В., Щука Г. П. Інноваційні технології в професійній освіті: світові тренди. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 19. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15850493
2. Бойчук В., Уманець В., Бойчук О. Інноваційні технології підготовки майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг у закладі професійної (професійно-технічної) освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2020. С. 140–146. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-57-140-146
3. Боярська-Хоменко А., Собченко Т. Інноваційні методи навчання у професійній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 2. С. 105–114. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-105-114
4. Бурак В. Г. Імплементування цифрових освітніх технологій у професійну підготовку педагогів крафтового виробництва: від моделювання до практики. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2025. Випуск 60. С. 58–66. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi60.678
5. Буряк В. Г. Крафтове виробництво рослинної продукції: концептуальні підходи й сучасні тенденції розвитку. *Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»).* 2025. Вип. 9 (50). С. 321–334. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-9(50)-321-334
6. Буряк В. Г. Особливості технології виробництва крафтових овочевих і фруктових чипсів зі збереженням біологічної цінності. *Наукові перспективи.* 2025. № 9 (63). С. 709–720. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-9(63)-709-720
7. Гриценко Л. Інноваційні технології навчання у професійній підготовці педагогів для закладів сфери обслуговування. *Українська професійна освіта=Ukrainian Professional Education*. 2025. № 17. С. 87–93. DOI: https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.17.342524

8. Модернізація харчових виробництв. «Зелені» аспекти крафтових технологій функціональних харчових продуктів: навч. посіб / укладачі І. Савченко, В. Кавара, О. Ройко, Л. Стешенко, О. Ройко. 2025.126 с.
9. Рибачек В. К. Деякі аспекти розвитку крафтового виробництва в Україні як інноваційної моделі в післявоєнному розвитку агровиробництва. *Сучасна парадигма публічного та приватного права в умовах сталого розвитку*: Scientific monograph. Vol. 2. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2023. С. 218–234. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-331-6-28
10. Романюк С. З., Романюк О. В. Інноваційні технології у професійній підготовці сучасного вчителя: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Молодий вчений.* 2019. № 7.1 (71.1). С. 64–69. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/7.1/14.pdf
11. Толочко С. В. Викладач-інноватор як організатор учіннєвої діяльності в умовах студентоцентрованого навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 189. С. 79–84. DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-189-79-84
12. Толочко С. В. Інноваційні технології навчання: навч. посіб. Київ: Вид-во НАУ, 2021. 140 с.

References:

1. Bezruchenkov, Yu. V., & Shchuka, H. P. (2025). Innovatsiini tekhnolohii v profesiinii osviti: svitovi trendy [Innovative technologies in vocational education: global trends]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky,* 19. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15850493 [in Ukrainian].
2. Boichuk, V., Umanets, V., & Boichuk, O. (2020). Innovatsiini tekhnolohii pidhotovky maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv sfery posluh u zakladi profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [Innovative technologies for training future skilled service workers in vocational education institutions]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems,* 140–146. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-57-140-146 [in Ukrainian].
3. Boziarska-Khomenko, A., & Sobchenko, T. (2025). Innovatsiini metody navchannia u profesiinii osviti [Innovative teaching methods in vocational education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal,* (2), 105–114. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-105-114 [in Ukrainian].
4. Burak, V. H. (2025). Implementuvannia tsyfrovykh osvitnikh tekhnolohii u profesiinu pidhotovku pedahohiv kraftovoho vyrobnytstva: vid modeliuvannia do praktyky [Implementation of digital educational technologies in the professional training of craft production teachers: from modeling to practice]. *Pedagogical Almanac,* 60, 58–66. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi60.678 [in Ukrainian].
5. Burak, V. H. (2025). Kraftove vyrobnytstvo roslynnoi produktsii: kontseptualni pidkhody y suchasni tendentsii rozvytku [Craft production of plant products: conceptual approaches and current development trends]. *Nauka i tekhnika sohodni,* 9 (50), 321–334. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-9(50)-321-334 [in Ukrainian].
6. Burak, V. H. (2025). Osoblyvosti tekhnolohii vyrobnytstva kraftovykh ovochevykh i fruktovykh chypsiv zi zberezhenniam biolohichnoi tsinnosti [Features of production technology of craft vegetable and fruit chips with preservation of biological value]. *Naukovi perspektyvy*, 9 (63), 709–720. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-9(63)-709-720 [in Ukrainian].
7. Hrytsenko, L. (2025). Innovatsiini tekhnolohii navchannia u profesiinii pidhotovtsi pedahohiv dlia zakladiv sfery obsluhovuvannia [Innovative teaching technologies in professional training of teachers for service sector institutions]. *Ukrainian Professional Education,* 17, 87–93. DOI: https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.17.342524 [in Ukrainian].
8. Savchenko, I., Kavara, V., Roiko, O., Steshenko, L., & Roiko, O. (2025). Modernizatsiia kharchovykh vyrobnytstv. «Zeleni» aspekty kraftovykh tekhnolohii funktsionalnykh kharchovykh produktiv [Modernization of food production. "Green" aspects of craft technologies of functional food products]. Retrieved from https://vet-innovation.info/toolkit/craft/ [in Ukrainian].
9. Rybachek, V. K. (2023). Deiaki aspekty rozvytku kraftovoho vyrobnytstva v Ukraini yak innovatsiinoi modeli v pisliavoiennomu rozvytku ahrovyrobnytstva [Some aspects of craft production development in Ukraine as an innovative model in post-war agricultural development]. In *Suchasna paradyhma publichnoho ta pryvatnoho prava v umovakh staloho rozvytku*, 218–234. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-331-6-28 [in Ukrainian].
10. Romaniuk, S. Z., & Romaniuk, O. V. (2019). Innovatsiini tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi suchasnoho vchytelia: vitchyznianyi ta zarubizhnyi dosvid [Innovative technologies in professional training of modern teachers: domestic and foreign experience]. *Molodyi vchenyi,* 7.1 (71.1), 64–69 [in Ukrainian].

11. Tolochko, S. V. (2020). Vykhladach-innovator yak orhanizator uchinnievoi diialnosti v umovakh studentotsentrovanoho navchannia [An innovative teacher as an organizer of learning activities in student-centered education]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky,* 189, 79–84. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-189-79-84 [in Ukrainian].
12. Tolochko, S. V. (2021). Innovatsiini tekhnolohii navchannia [Innovative learning technologies]. Kyiv [in Ukrainian].

Burak V. H.,
orcid.org/0000-0001-9085-9000
Voloshyn O. V.,
orcid.org/0000-0002-5470-3516

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF CRAFTS FOOD PRODUCTION

The article presents a comprehensive theoretical analysis and scientific substantiation of the use of innovative pedagogical technologies in the professional training of future teachers of craft food industries.

The relevance of the study is determined by the need to modernize vocational education in the context of digital transformation, the rapid development of the craft industry, and increasing demands for a new generation of pedagogical professionals capable of integrating pedagogical, technological, and production competencies.

The research clarifies the essence of innovative pedagogical technologies as an integrated system of methods, tools, and forms of instruction that stimulate students' educational and cognitive activity while ensuring the development of professional competence.

Key features of their implementation in the training of future teachers of craft food industries are identified, including digitalization of the educational process, application of simulation technologies, case-study methods, project-based and problem-based learning, as well as the integration of educational and production environments.

It is substantiated that innovative pedagogical technologies exert a comprehensive influence on professional competence formation by combining cognitive, practical, and value-oriented components of training.

The study proves their effectiveness in developing practice-oriented thinking, manifested in the ability to analyse production situations, design technological processes, and make informed pedagogical decisions.

Particular emphasis is placed on the role of innovative pedagogical technologies in preparing future teachers for professional activity within conditions of educational and industrial integration, where pedagogical processes are closely connected with authentic technological practices of craft production.

The article concludes that innovative pedagogical technologies constitute an effective instrument for training a new generation of teachers in craft food production, oriented toward innovation, practical expertise, and digital competence.

Prospects for further research are associated with the development of methodological models for implementing these technologies and establishing criteria for evaluating their effectiveness within vocational education.

Key words: innovative pedagogical technologies, professional training, future teachers, craft food production, competency-based approach, dual education, digital technologies in education, practice-oriented learning.

Дата надходження статті: 04.03.2026 р.
Прийнято до публікації: 20.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Бордюг Н. С.

УДК 378.011.3-051:37.017.4:78
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi62.731

***Клепар М. В.**[*],*
orcid.org/0000-0003-4923-8696

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування ціннісної та громадянської свідомості майбутніх педагогів засобами музичного мистецтва в умовах сучасних соціокультурних трансформацій, євроінтеграційних процесів і воєнних випробувань. Обґрунтовано, що ціннісна та громадянська свідомість майбутнього вчителя є важливою складовою його професійної компетентності, яка визначає здатність реалізовувати особистісноорієнтований підхід, виховувати морально зрілу, соціально відповідальну особистість учня та утверджувати засади громадянськості у педагогічній взаємодії. На основі аналізу сучасних наукових підходів розкрито взаємозв'язок гуманістичних цінностей, національно-патріотичного виховання, емоційного інтелекту та мистецької освіти у професійній підготовці майбутніх педагогів. З'ясовано, що музичне мистецтво має значний виховний потенціал у розвитку емпатії, моральної чутливості, відповідальності, естетичної культури та здатності до ціннісного осмислення дійсності. Визначено педагогічні умови ефективного формування ціннісної та громадянської свідомості майбутніх педагогів, серед яких – інтеграція музичного мистецтва в професійну підготовку, використання інтерактивних методів навчання, залучення студентів до волонтерських і соціокультурних практик, а також організація педагогічної діяльності, спрямованої на моральне й громадянське самовизначення особистості. Доведено, що музичне мистецтво є не лише засобом естетичного розвитку, а й важливим чинником формування ціннісних орієнтацій і громадянської зрілості майбутнього вчителя.

Ключові слова: ціннісна свідомість, громадянська свідомість, майбутній педагог, музичне мистецтво, гуманістичні цінності, національно-патріотичне виховання, педагогічна освіта, ціннісні орієнтації.

Постановлення проблеми. Сучасний розвиток українського суспільства, що відбувається в умовах соціокультурних трансформацій, євроінтеграційних процесів, реформування освіти та воєнних випробувань, актуалізує проблему формування ціннісної та громадянської свідомості майбутніх педагогів як одного з ключових результатів професійної підготовки. У нових суспільно-історичних умовах педагог постає не лише як фахівець, здатний організовувати освітній процес, а і як носій гуманістичних і громадянських цінностей, що визначають його професійну позицію, моральну відповідальність і виховний вплив на учнівську молодь. Особливого значення набуває поєднання гуманістичних, національно-патріотичних і громадянських засад у підготовці майбутнього вчителя, оскільки саме вони забезпечують формування особистості, здатної до свідомого морального вибору, соціальної відповідальності, поваги до людської гідності та національної ідентичності. У цьому контексті мистецька освіта, зокрема музичне мистецтво, є ефективним засобом розвитку емоційно-ціннісної сфери особистості, емпатії, моральної чутливості та здатності до громадянського самовизначення. Водночас у сучасному науково-педагогічному дискурсі недостатньо цілісно висвітлено потенціал музичного мистецтва саме як чинника формування ціннісної та громадянської свідомості майбутніх педагогів, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

Аналіз досліджень. Проблема формування гуманістичних цінностей, моральних орієнтацій і громадянської свідомості особистості посідає важливе місце у вітчизняних

[*]© *Клепар М. В.*

і зарубіжних педагогічних дослідженнях. Українські науковці акцентують увагу на потребі поєднання гуманістичного підходу з національним вихованням, що забезпечує формування гармонійно розвиненої особистості, здатної поєднувати універсальні моральні цінності з високим рівнем національної свідомості [4, с. 56]. У межах музичної освіти гуманістичні цінності реалізуються через звернення до національної музичної спадщини, що сприяє розвитку естетичного смаку, патріотизму, духовності та моральної відповідальності [2, с. 78]. І. Бех наголошує на значенні особистісноорієнтованого підходу як основи гуманістичної педагогіки, що забезпечує розвиток внутрішнього світу особистості, її ціннісно-смислової сфери та моральної саморегуляції [1, с. 45]. О. Савченко акцентує увагу на інтеграції моральних орієнтацій у зміст професійної підготовки майбутнього вчителя, підкреслюючи потребу формування педагогічної етики як складової професійної культури [2, с. 78]. В. Кремень розглядає освіту як стратегічний ресурс розвитку суспільства, наголошуючи на потребі формування духовнобагатої особистості в умовах сучасних випробувань [3, с. 112]. О. Сухомлинська аналізує сучасні тенденції національного виховання та його роль у формуванні громадянської свідомості й патріотизму, підкреслюючи значення культурно-історичної спадщини як основи ціннісного розвитку особистості [4, с. 56]. Л. Гриневич звертає увагу на трансформацію освітньої політики в умовах війни та потребу формування стійких моральних цінностей, громадянської відповідальності та соціальної згуртованості [5, с. 34]. Серед зарубіжних учених варто відзначити Н. Ноддінгс, яка розглядає педагогіку турботи як основу гуманістичного виховання, акцентуючи на міжособистісних взаєминах як ключовому чиннику морального розвитку [6, с. 21], та Г. Бієсту, який підкреслює значення формування відповідальної особистості, здатної до свідомого вибору в демократичному суспільстві [8, с. 64]. Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема формування ціннісної та громадянської свідомості є багатовимірною і потребує комплексного підходу, зокрема через активне використання потенціалу мистецької освіти, що недостатньо реалізовано у практиці підготовки майбутніх педагогів.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні ролі музичного мистецтва у формуванні ціннісної та громадянської свідомості майбутніх педагогів, визначенні структурних складників цього процесу, а також окресленні педагогічних умов, методів і форм роботи, що забезпечують його ефективність у закладах вищої освіти.

Викладення основного матеріалу. У сучасних умовах професійна підготовка майбутнього педагога не може обмежуватися формуванням лише спеціальних знань, умінь і навичок. Вона має бути спрямована на цілісний розвиток особистості вчителя, його моральної культури, емоційної зрілості, соціальної відповідальності та громадянської позиції. Саме тому ціннісна та громадянська свідомість постає як важливий результат педагогічної освіти, що поєднує систему переконань, моральних орієнтацій, ставлень, смислів і моделей поведінки, які визначають ставлення особистості до людини, суспільства, держави, культури та власної професійної місії [1, с. 45; 4, с. 56]. У структурі цього феномену доцільно виокремити когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінково-діяльнісний компоненти. Когнітивний компонент передбачає засвоєння знань про гуманістичні ідеали, моральні норми, громадянські цінності, культурно-історичну спадщину та етичні засади педагогічної діяльності. Емоційно-ціннісний компонент охоплює емпатію, співпереживання, моральну чутливість, здатність до емоційного відгуку на людські переживання й суспільні події. Поведінково-діяльнісний компонент виявляється в готовності реалізовувати ці цінності в конкретних учинках, професійній взаємодії, соціальній активності та педагогічній поведінці [1, с. 45; 6, с. 21].

Важливе місце у формуванні зазначених компонентів посідає музичне мистецтво. Його педагогічний потенціал полягає в тому, що музика поєднує емоційне переживання, інтелектуальне осмислення та творчу інтерпретацію дійсності. Вона сприяє розвитку

емоційної культури майбутнього педагога, формує здатність до співпереживання, поглиблює моральне сприйняття людських вчинків і суспільних явищ, допомагає усвідомити значення духовних і громадянських цінностей [2, с. 78]. Через звернення до національної музичної спадщини, патріотичної тематики, соціальнозначущих мистецьких образів і моральнонасичених сюжетів музичне мистецтво стає засобом не лише естетичного, а й аксіологічного та громадянського виховання [2, с. 78; 4, с. 56]. У цьому сенсі воно сприяє інтеграції гуманістичних і громадянських смислів у професійну свідомість майбутнього вчителя [3, с. 112].

Ефективність формування ціннісної та громадянської свідомості майбутніх педагогів засобами музичного мистецтва значною мірою залежить від відповідних педагогічних умов. Однією з таких умов є використання інтегрованих занять, у межах яких аналіз музичних творів поєднується з морально-етичним і громадянським осмисленням їхнього змісту. Зокрема, теми на кшталт «Музика як мова емоцій», «Музика і моральний вибір», «Музика і соціальна відповідальність» дають можливість студентам поєднувати естетичний аналіз із розглядом понять справедливості, доброти, солідарності, людської гідності та відповідальності [2, с. 78; 6, с. 21]. Така робота сприяє розвитку критичного мислення, здатності до усвідомленого вибору та моральної аргументації, а музичне мистецтво допомагає зробити процес осмислення цінностей емоційно насиченим і особистіснозначущим [8, с. 64].

Не менш вагомою педагогічною умовою є залучення студентів до проєктної, волонтерської та соціокультурної діяльності, у якій музика використовується як інструмент громадянської взаємодії та підтримки. Організація музично-просвітницьких ініціатив, концертів, майстер-класів, флешмобів, творчих акцій для дітей, місцевих громад, внутрішньо переміщених осіб або мешканців прифронтових регіонів не лише розвиває професійні та комунікативні якості майбутніх педагогів, а й формує у них почуття соціальної відповідальності, солідарності, громадянської причетності та готовності діяти на користь спільноти [5, с. 34]. Участь у таких практиках сприяє набуттю досвіду морально вмотивованої діяльності, а музичне мистецтво в цьому разі стає засобом емоційної підтримки, єднання та утвердження духовних цінностей [4, с. 56; 5, с. 34].

Перспективною є також організація інтерактивних освітніх платформ та онлайн-воркшопів, у межах яких студенти поєднують музичні вправи з аналізом моральних дилем, обговоренням соціальних проблем і створенням власних творчих проєктів. Такий формат набуває особливого значення в умовах цифровізації освіти та потреби забезпечення безперервності педагогічної підготовки в кризових ситуаціях. Завдяки цьому музичне мистецтво інтегрується в нові освітні моделі як засіб розвитку рефлексії, комунікації, емоційної культури та громадянського самовираження. Важливим є й те, що в такій діяльності студент є не пасивним споживачем культурного продукту, а активним суб'єктом творчої, моральної й соціально значущої взаємодії. Це підсилює суб'єктність майбутнього педагога та сприяє його професійному самовизначенню на ціннісній основі [3, с. 112; 5, с. 34].

Особливу роль у формуванні ціннісної та громадянської свідомості майбутніх педагогів відіграє педагогічна практика, у межах якої студенти мають можливість реалізувати набуті ціннісні установки у взаємодії з учнями. Саме педагогічна практика дає змогу перевести гуманістичні й громадянські переконання у площину реальної педагогічної діяльності, перевірити їх у ситуаціях міжособистісної взаємодії, морального вибору, виховної підтримки та організації дитячого колективу [1, с. 45; 2, с. 78]. Якщо у зміст практичної підготовки цілеспрямовано інтегрувати музично-педагогічні форми роботи, спрямовані на розвиток емпатії, співтворчості, патріотичних і моральних почуттів, це істотно посилює виховний потенціал професійної підготовки майбутнього вчителя [2, с. 78; 4, с. 56]. Тобто музичне мистецтво доцільно розглядати не як додатковий

елемент педагогічної освіти, а як важливий ресурс формування ціннісної та громадянської свідомості особистості педагога.

Висновки. Отже, формування ціннісної та громадянської свідомості майбутніх педагогів є одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної освіти, зумовленим суспільними трансформаціями, потребою морального й громадянського зміцнення українського суспільства та зростанням виховної місії вчителя. Доведено, що музичне мистецтво має значний потенціал у розвитку гуманістичних цінностей, громадянської відповідальності, емпатії, моральної чутливості та готовності до соціальнозначущої педагогічної діяльності. Ефективність цього процесу забезпечується за умов інтеграції музичного мистецтва у професійну підготовку майбутніх педагогів, застосування інтерактивних методів навчання, залучення студентів до волонтерських, проєктних і соціокультурних практик, а також організації педагогічної діяльності, зорієнтованої на особистісне й громадянське самовизначення. Музичне мистецтво є важливим засобом поєднання емоційного, морального та громадянського досвіду особистості, а тому його потенціал має цілеспрямовано використовуватися у системі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в емпіричному вивченні результативності окремих музично-педагогічних технологій формування ціннісної та громадянської свідомості студентів, а також у розробленні методичних моделей їх упровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: сучасні підходи. Київ, 2020. 312 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/
2. Савченко О. Я. Педагогіка початкової освіти: нові реалії. Київ : Освіта, 2021. 356 с. URL: https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy
3. Кремень В. Г. Освіта і наука України в умовах сучасних викликів. Київ, 2022. 284 с. URL: https://naps.gov.ua
4. Сухомлинська О. В. Національне виховання в контексті сучасних трансформацій. Київ, 2023. 298 с. URL: https://naps.gov.ua
5. Гриневич Л. М. Освітня політика України в умовах війни. Київ, 2024. 120 с. URL: https://mon.gov.ua
6. Noddings N. Caring in Education. 2nd ed. Berkeley: University of California Press, 2021. 240 p. URL: https://www.ucpress.edu/book/9780520275706/caring
7. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO, 2021. 205 p. URL: https://unesdoc.unesco.org
8. Biesta G. World-Centred Education: A View for the Present. London: Routledge, 2022. 168 p. URL: https://www.routledge.com

References:

1. Bekh, I. D. (2020). *Osobystisno oriientovane vykhovannia: suchasni pidkhody* [Personality-oriented education: modern approaches]. Kyiv. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/ [in Ukrainian].
2. Savchenko, O. Ya. (2021). *Pedahohika pochatkovoi osvity: novi realii* [Pedagogy of primary education: new realities]. Kyiv. Retrieved from https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy [in Ukrainian].
3. Kremen, V. H. (2022). *Osvita i nauka Ukrainy v umovakh suchasnykh vyklykiv* [Education and science of Ukraine under contemporary challenges]. Kyiv. Retrieved from https://naps.gov.ua [in Ukrainian].
4. Sukhomlynska, O. V. (2023). *Natsionalne vykhovannia v konteksti suchasnykh transformatsii* [National education in the context of modern transformations]. Kyiv. Retrieved from https://naps.gov.ua [in Ukrainian].
5. Hrynevych, L. M. (2024). *Osvitnia polityka Ukrainy v umovakh viiny* [Educational policy of Ukraine in wartime]. Kyiv. Retrieved from https://mon.gov.ua [in Ukrainian].

6. Noddings, N. (2021). *Caring in Education*. Berkeley: University of California Press. Retrieved from https://www.ucpress.edu/book/9780520275706/caring [in English].
7. UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org [in English].
8. Biesta, G. (2022). *World-Centred Education: A View for the Present*. London: Routledge. Retrieved from https://www.routledge.com [in English].

***Klepar M.** V.,*
orcid.org/0000-0003-4923-8696

FORMATION OF VALUE AND CIVIC CONSCIOUSNESS OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF MUSICAL ART

The article presents a theoretical analysis of the formation of value and civic consciousness in future teachers through musical art within the context of contemporary socio-cultural transformations, European integration processes, and wartime challenges.

It is substantiated that value and civic consciousness represents an essential component of future teachers' professional competence, determining their capacity to implement learner-centered education, foster morally mature and socially responsible individuals, and promote civic values within pedagogical interaction.

Based on an analysis of contemporary scholarly approaches, the study reveals the interconnection between humanistic values, national-patriotic education, emotional intelligence, and art education in the professional preparation of future teachers.

The article establishes that musical art possesses considerable pedagogical potential in developing empathy, moral sensitivity, social responsibility, aesthetic culture, and the ability to interpret social reality through a value-oriented perspective.

Key pedagogical conditions for the effective development of value and civic consciousness are identified, including the integration of musical art into teacher education programmes, the use of interactive teaching methods, students' participation in volunteer and socio-cultural activities, and the organization of pedagogical experiences focused on moral and civic self-determination.

It is proven that musical art functions not only as a means of aesthetic education but also as a powerful factor in shaping value orientations, civic responsibility, and professional maturity in future teachers.

The article concludes that the systematic integration of musical art into teacher education significantly contributes to the development of value-based professional identity and civic maturity in future educators.

Key words: value consciousness, civic consciousness, future teacher, musical art, humanistic values, national-patriotic education, teacher education, value orientations.

Дата надходження статті: 26.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 11.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Потапчук Т. В.

УДК 378.091.12.011.3-051:004]:004.8
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi62.733*

Козловський Ю. М.*,*
orcid.org/0000-0003-1006-0130
Козловська І. М.*,*
orcid.org/0000-0002-8610-8594
Пайкуш М. А.*,*
orcid.org/0000-0003-3637-7902

МЕТАПЕДАГОГІЧНА РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ІТ-ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті здійснено теоретичне осмислення метапедагогічної ролі викладача ІТ-дисциплін в умовах інтенсивної інтеграції штучного інтелекту в освітній процес. Вихідним положенням дослідження є теза про те, що генеративні інтелектуальні системи докорінно змінюють функційну структуру педагогічної діяльності: пояснення навчального матеріалу, контроль результатів і навіть конструювання навчальних ситуацій дедалі частіше реалізуються за участі цифрових агентів. У такій ситуації традиційне розуміння ролі викладача як носія знань втрачає свою визначальність, натомість актуалізується потреба переходу до метапедагогічного рівня діяльності, що передбачає проєктування освітнього середовища як цілісної системи взаємодії людини, знання та технології. Обґрунтовано, що метапедагогічна позиція викладача ІТ-дисциплін полягає у свідомому конструюванні умов навчання, у межах яких штучний інтелект є не конкурентом, а співучасником пізнавального процесу. Показано, що за таких умов змінюється зміст ключових педагогічних функцій: трансляція знань поступається їх відбору та структуризації, контроль трансформується в перевірку здатності до критичного аналізу, а методична діяльність набуває характеру проєктування складних навчальних сценаріїв. Особливого значення набуває функція педагогічного супроводу, спрямована на підтримку мотивації, рефлексії та професійного самовизначення студентів. Виокремлено педагогічні умови реалізації метапедагогічної ролі: рефлексивне освоєння викладачем інструментів штучного інтелекту, дидактичне перепроєктування навчальних завдань, розвиток критичного ставлення студентів до результатів генеративних моделей, а також забезпечення етичнообґрунтованої взаємодії з цифровими системами. Запропоновано структуру метапедагогічної компетентності, яка охоплює рефлексивно-аналітичний, проєктно-конструктивний, цифрово-технологічний та етико-аксіологічний компоненти, що перебувають у взаємозалежності та формують цілісну професійну здатність викладача діяти в нових умовах. Доведено, що розвиток метапедагогічної ролі не заперечує традиційних засад педагогіки, а постає як їхнє змістове переосмислення і розширення. Такий підхід забезпечує збереження професійної ідентичності викладача та водночас відкриває можливості для продуктивного використання потенціалу штучного інтелекту в освіті.

Ключові слова: метапедагогіка, викладач ІТ-дисциплін, штучний інтелект, педагогічна компетентність, цифрова трансформація освіти, академічна доброчесність, рефлексивна практика.

Постановлення проблеми. Поява генеративних моделей штучного інтелекту, як-от ChatGPT, Copilot, Gemini, Claude, змінила звичне уявлення про те, що саме робить викладач у ІТ-аудиторії. Ще кілька років тому основними «конкурентами» педагога за увагу студента були онлайн-курси, відеолекції та стек-оверфлоу. Сьогодні поруч із ним у процесі навчання працює інструмент, здатний пояснити теорему, написати приклад

[*]© ***Козловський Ю. М.***
[*]© ***Козловська І. М.***
[*]© ***Пайкуш М. А.***

коду, згенерувати контрольне завдання й навіть дати зворотний зв'язок студентові. Ця ситуація не залишає можливості робити вигляд, що нічого не сталося.

Студент ІТ-спеціальності, який 2026 року сідає розв'язувати задачу з програмування, у дев'яти випадках із десяти відкриває поруч вікно ШІ-асистента. І це не академічна недоброчесність у чистому вигляді, а нова реальність професії. Майбутній розробник працюватиме у парі з інтелектуальним помічником; тобто викладач, який заборонить таку пару в аудиторії, фактично готує студента до минулого, а не до майбутнього.

Водночас некритичне сприйняття ШІ несе свої ризики – утрату глибини розуміння, знецінення зусиль самостійного мислення, розмивання меж авторства. Саме тому традиційний, інструментальний погляд на педагогіку як метод, засіб, очікуваний результат перестає працювати. Потрібен інший рівень аналізу, на якому викладач осмислює не стільки прийоми, скільки саму архітектуру взаємодії між людиною, знанням і машиною. Цей рівень прийнято позначати терміном «метапедагогіка».

В ІТ-дисциплінах зазначена проблема загострена принаймні з двох причин: об'єкт викладання швидко мінливий: те, що було актуальним рік тому, сьогодні вже переписано силами самих ШІ-інструментів; ШІ не просто супутник, а частина предметної галузі, яку викладач має пояснювати. Ця подвійність (ШІ як зміст і ШІ як засіб) робить викладача ІТ не просто методистом, а архітектором складного освітнього середовища. Гадаємо, осмислення цієї нової ролі давно вже на часі.

Аналіз досліджень. Проблематику впровадження штучного інтелекту (ШІ) в освіту активно досліджують вітчизняні та зарубіжні науковці. І. Візнюк [1] та Л. Куцак [4] окреслюють основні напрямки застосування ШІ-технологій, акцентуючи на персоналізації навчання, автоматизації рутинних завдань викладача й розширенні доступу до якісної освіти. Р. Гуревич [2] аналізує проблеми й загрози інтеграції ШІ, наголошуючи на ризиках зниження мотивації здобувачів та порушення академічної доброчесності. Питання відкритої науки в контексті ШІ розкрито у праці М. Мар'єнко [5], а C. Akgun [8] зосереджується на етичних проблемах застосування ШІ в системі К-12, що дозволяє екстраполювати ці підходи на українські реалії.

Окремий напрямок становлять дослідження підготовки майбутніх учителів до роботи з ШІ. В. Уманець [7] обґрунтовує методичні засади формування готовності майбутніх учителів інформатики до використання ШІ-інструментів, а О. Клочко [3] доводить ефективність ШІ як засобу розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики й математики. Концептуальну рамку цифрової компетентності педагога в галузі ШІ запропоновано Н. Морзе [6], яка визначає її структурні компоненти та рівні сформованості, аналізує вплив ШІ на цифрову компетентність учителя. Ці роботи переконливо показують: простого додавання «ще одного інструмента» до звичних методик не достатньо, а треба перевизначати саму модель педагогічної дії.

Третій блок праць охоплює трансформацію професійної ролі вчителя в умовах поширення генеративного ШІ. X. Zhai [10] емпірично досліджує сприйняття, прийняття й практики застосування генеративного ШІ педагогами, фіксуючи зміну їхньої агентності в освітньому процесі. P. Denny [9] аналізує трансформацію комп'ютерної освіти, окреслюючи нові вимоги до змісту й методики викладання.

Отже, вихідним для сучасного обговорення залишається доробок представників рефлексивної педагогіки. Саме ця традиція закладає фундамент, де зростають уявлення про метарівневу позицію педагога як здатність мислити не тільки над предметом, а й над способом, у який цей предмет викладається. Прикметно, що термін «метапедагогіка» розпрацьовується у декількох проєкціях. Ці інтерпретації не суперечать одна одній, а радше висвітлюють різні грані одного явища.

Водночас недостатньо розкритими залишаються питання системної методичної підготовки вчителів до інтеграції ШІ в предметні дидактики, що й зумовлює актуальність нашого дослідження. Наявні дослідження здебільшого зосереджені або на ШІ загалом, або на цифровій компетентності безвідносно до предметної галузі. Окремі спроби

поєднати обидва ракурси поки що не утворюють системного бачення. Попри доволі широке коло досліджень, фіксуємо прогалину: майже відсутні праці, у яких метапедагогічна роль викладача розглядалася б саме у специфіці ІТ-дисциплін і саме в ситуації щоденної інтеграції генеративного ШІ. Цю прогалину ми прагнемо заповнити.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність метапедагогічної ролі викладача ІТ-дисциплін в умовах інтеграції штучного інтелекту, розкрити її структуру та виокремити педагогічні умови її реалізації.

Викладення основного матеріалу. Під *метапедагогічною роллю* викладача ми розуміємо його здатність діяти не тільки на рівні конкретного навчального заходу (лекції, лабораторної, консультації), а й на рівні вищого порядку, тобто на рівні проєктування самого освітнього середовища, у якому ці заходи розгортаються. Педагог на метарівні ставить не лише запитання «як краще пояснити цю тему?», а передусім «яким має бути середовище, у якому студент навчатиметься разом зі штучним інтелектом, і якою у ньому буде моя позиція?».

Якщо звичайна педагогічна рефлексія звернена до конкретної ситуації навчання, то метапедагогічна до самого устрою цієї ситуації. Викладач думає про те, як зроблено занурення студента у предмет, чому саме обрано цю послідовність, які приховані припущення закладені у завданнях, що саме робить ШІ в цій архітектурі. Це зсув із методичного рівня на проєктувальний.

ІТ-дисципліни дають цьому зсуву особливі характеристики. Наведемо кілька причин:

– технологічна турбулентність: бібліотеки, фреймворки, мови старіють за місяці. Педагог не встигає підготувати ідеальну колекцію лекцій, бо студент отримає «ідеальну лекцію» від ШІ за тридцять секунд;

– невідривність предмета від інструмента: ШІ одночасно є частиною предметного світу (його вивчають) і робочим інструментом (через нього вивчають інше);

– зміщення центру ваги: від запам'ятати синтаксис до вміти сформулювати задачу. Усе це робить викладача ІТ-дисциплін не постачальником знань, а конструктором пізнавальних ситуацій.

Виокремимо зміни у функціях викладача, коли він працює у парі з ШІ.

Функція передання знань. Її роль помітно скоротилася. Генеративна модель пояснить рекурсію, покаже приклад асинхронної функції, розгорне складні абстракції і зробить це доступнішою мовою, ніж середній підручник. Студент майже завжди має альтернативу. А отже, «пояснити матеріал» більше не є унікальною компетенцією педагога. Натомість зростає значення іншого: відібрати, що саме варто вивчати, у якому порядку, якою глибиною й на яких прикладах.

Функція перевірки. Класичне завдання «напишіть функцію, що сортує масив» нині не має перевірочного сенсу, адже його розв'яже кожен доступний асистент. Викладач змушений переходити до завдань нового типу – обґрунтувати вибір алгоритму, пояснити чужий код, знайти помилку в генерованому рішенні, порівняти дві архітектурні ідеї. Це не косметична зміна, а переосмислення самого поняття «перевірка». Перевіряється не відтворення, а мислення.

Функція методичного моделювання. Саме тут виявляється метарівень. Якщо ШІ здатен створити тестовий набір, задачу, навіть сценарій лабораторної роботи, то викладач набуває нової якості – він задає параметри, у межах яких ШІ це робитиме, і оцінює результат. Іншими словами, педагог дедалі частіше постає не виконавцем методичних процедур, а їхнім архітектором.

Що ж до функції супроводу, то, на наш погляд, ШІ нічого замінити не зможе. Живий діалог із молодою людиною, яка застрягла вирішуючи задачу, втратила мотивацію або вагається, чи продовжувати взагалі, – це суто людська територія. Машина може допомогти із задачею. Тобто розвивається нова конфігурація функцій викладача: передання знань згортається, перевірка переосмислюється, методичне моделювання

переходить на метарівень, а супровід стає наріжним каменем усієї конструкції. Саме цю перерозподілену архітектуру ми називаємо метапедагогічною роллю.

Перейдемо до педагогічних умов, у яких ця роль може реалізуватися. Перелік не претендує на повноту, але відбиває суттєві, на наш погляд, такі аспекти проблеми:

1) рефлексивне освоєння ШІ самим викладачем. Не йдеться про те, щоб пройти курс «промпт-інжиніринг за вихідні». Ідеться про глибше: викладач має сам на собі відчути, як ШІ змінює його власне мислення про предмет. Де він допомагає? Де спрощує? Де галюцинує? Без цього досвіду жодна інструкція студентам не спрацює;

2) дидактичне перепроєктування завдань. Якщо якусь задачу ШІ розв'язує за три секунди, то й цінність її як навчальної нульова. Викладач має переписати її так, щоб ШІ допоміг, але не звільнив від мислення. На практиці це означає зсув у бік задач із поясненням ходу думки, з аналізом чужих рішень, із рефлексією над процесом, із вбудованими «пастками» для некритичного копіювання. Звучить витратно, але іншого шляху ми не бачимо;

3) розвиток критичного мислення студентів щодо ШІ. Молода людина, яка некритично приймає все, що видала модель, – це не ознака цифрової грамотності, а її відсутність. У метапедагогічній рамці викладач навчає студента питати «чому саме так?», «чи є тут помилка?», «де межі застосовності?». Саме такий спосіб користування ШІ ми вважаємо зрілим;

4) етично-доброчесний супровід, адже питання постає не в тому, чи можна використовувати ШІ у навчанні, а як саме і з якими обмеженнями. Викладач задає правила гри: де співавторство з ШІ доречне, а де – ні; що студент зобов'язаний декларувати у своїх роботах; як оформлювати посилання на модель, яка згенерувала фрагмент. Це передбачає формування нової академічної культури в науці.

Перейдімо до структури метапедагогічної компетентності. Ми виокремлюємо в ній чотири взаємопов'язаних компоненти, які, на наш погляд, становлять робочий мінімум для викладача ІТ-дисциплін у нових умовах.

Рефлексивно-аналітичний компонент відповідає за здатність осмислювати власну педагогічну практику в її взаємодії зі ШІ. Викладач бачить, що саме відбувається між ним, студентом і машиною, і вміє цю ситуацію проблематизувати.

Проєктно-конструктивний компонент визначає здатність створювати навчальні середовища під реальні умови. Не окремі заняття, а саме середовища: з правилами, ролями, артефактами, точками перевірки, процедурами зворотного зв'язку.

Цифрово-технологічний компонент спрямований на робоче володіння актуальним стеком ШІ-інструментів, розуміння їхньої архітектури, сильних і слабких сторін. Без цього метапозиція не має про що рефлексувати.

Етико-аксіологічний компонент будується як ціннісний каркас, який утримує все разом. Викладач ухвалює рішення не лише за критерієм «що ефективно?», а й за критерієм «що правильно для академічної спільноти, для студента, для професії?». Саме цей компонент, на наш погляд, робить педагога педагогом, а не технологом.

Важливо наголосити: ці компоненти наростають одночасно й підтримують один одного. Слабкість одного підриває всі решту. Викладач із сильним цифровим компонентом, але без рефлексії, легко стає адептом технології.

Ми переконані, що разового курсу для формування метакомпетентності явно недостатньо. Ідеться про багаторічний процес, у якому поєднуються три траєкторії, а саме 1) змістова: викладач освоює актуальні ШІ-інструменти у щоденній практиці, не чекаючи планового курсу; 2) супервізійна: викладач із колегами перебуває в обміні досвідом, у спільних рефлексіях, у професійних спільнотах; 3) дослідницька: викладач сам досліджує свою практику, формулює гіпотези, перевіряє їх, ділиться результатами.

Окремо зупинимося на ролі закладу вищої освіти. Без інституційної підтримки індивідуальні зусилля викладачів рано чи пізно вичерпуються. Потрібні внутрішні політики щодо ШІ, переглянуті регламенти оцінювання, перепідготовка, реальні

(а не формальні) спільноти практики. Відсутність цього контуру – це одна з причин, чому якісна робота з ШІ в освіті поки що залишається справою окремих ентузіастів.

Отже, метапедагогічна роль викладача ІТ-дисциплін – це зсув рівня, на якому викладач діє. Традиційні функції не зникають, але переоцінюються: на першому плані опиняються ті, які машина не може відтворити, зокрема проєктування середовища, супровід людини, формування цінностей тощо.

Висновки. Здійснене теоретичне дослідження дозволяє сформулювати низку узагальнень.

1. Метапедагогічна роль викладача ІТ-дисциплін трактується нами як рефлексивно-проєктувальний рівень педагогічної діяльності, на якому педагог перестає бути виконавцем готових методичних процедур і стає архітектором освітнього середовища. У цьому середовищі штучний інтелект присутній не як зовнішній інструмент, а як співучасник навчальної взаємодії.

2. Інтеграція інтелектуальних цифрових систем суттєво перерозподіляє традиційні функції викладача: передання знань згортається, перевірка переосмислюється, методичне моделювання виходить на метарівень, а функція супроводу набуває пріоритетного значення як власне людська територія діяльності педагога.

3. Педагогічними умовами реалізації метапедагогічної ролі є рефлексивне освоєння ШІ самим викладачем; дидактичне перепроєктування навчальних завдань; розвиток критичного мислення студентів щодо результатів роботи генеративних моделей; етично-доброчесний супровід усієї взаємодії людини й ШІ в освітньому процесі.

4. Структуру метапедагогічної компетентності утворюють чотири взаємопов'язаних компоненти (рефлексивно-аналітичний, проєктно-конструктивний, цифрово-технологічний та етико-аксіологічний), а їхня збалансованість є необхідною умовою професійної спроможності викладача в сучасних реаліях.

5. Формування метапедагогічної компетентності доцільно розглядати як довготривалий процес, що поєднує особистий розвиток, колегіальну рефлексію та дослідницьку активність викладача, й потребує інституційної підтримки з боку закладу вищої освіти.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в емпіричному випробуванні запропонованої моделі на базі різних закладів вищої освіти, а також у розробленні діагностичного інструментарію для оцінювання рівня метапедагогічної компетентності викладача ІТ-дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Візнюк І., Буглай Н., Куцак Л., Поліщук А., Киливник В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* зб. наук. праць. Вінниця: Друк плюс, 2021. Вип. 59. С. 14–22. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22
2. Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л., Воєвода А. Л., Люльчак С. Ю. Інтеграція штучного інтелекту в сферу освіти: проблеми, виклики, загрози, перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* зб. наук. праць. Вінниця: Друк плюс,. 2024. Вип. 72. С. 171–186. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-170-186
3. Клочко О. Розвиток критичного мислення майбутніх вчителів інформатики та математики з використанням засобів штучного інтелекту. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* зб. наук. праць. Вінниця: Друк плюс, 2024. Вип. 72. С. 14–26. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-14-26
4. Куцак Л. В. Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи застосування та виклики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* зб. наук. праць. Вінниця: Друк плюс, 2025. Вип. 74. С. 27–37. DOI: https://doi.org/ 10.31652/2412-1142-2024-74-27-37

5. Мар'єнко, М., Коваленко, В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*. 2023. № 38. Т. 1. С. 48–53. DOI: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007
6. Морзе Н. В., Бойко М. А., Струтинська О. В., Смирнова-Трибульська Є. М. Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту? *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2024. № 16. С. 76–91. DOI: https:// doi.org/10.28925/2414-0325.2024.166
7. Уманець В., Шахіна І., Розпутня Б. Підготовка майбутніх учителів інформатики до використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* зб. наук. праць. Вінниця: Друк плюс, 2024. Вип. 72. С. 162–169. DOI: https://doi.org/10.31652/ 2412-1142-2024-72-162-170
8. Akgun S., Greenhow C. Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*. 2022. Vol. 2. No. 3. Pp. 431–440. DOI: https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7
9. Denny P., Prather J., Becker B., Finnie-Ansley J., Hellas A., Leinonen J. … Sarsa S. Computing education in the era of generative AI. Communications of the ACM. 2024. Vol. 6. No. 2. Pp. 56–67. DOI: https:// doi.org/10.1145/3624720
10. Zhai X. Transforming teachers' roles and agencies in the era of generative AI: Perceptions, acceptance, knowledge, and practices. *Journal of Science Education and Technolo*gy. 2025. Vol. 34. No. 6. Pp. 1323–1333. https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.03018

References:

1. Vizniuk, I. M., Buhlai, N. M., Kutsak, L. V., Polishchuk, A. S., & Kylyvnyk, V. V. (2021). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [The use of artificial intelligence in education]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 59, 14–22. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22 [in Ukrainian].
2. Hurevych, R. S., Konoshevskyi, L. L., Konoshevskyi, O. L., Voievoda, A. L., & Liulchak, S. Yu. (2024). Intehratsiia shtuchnoho intelektu v sferu osvity: problemy, vyklyky, zahrozy, perspektyvy [Integration of artificial intelligence into the sphere of education: problems, challenges, threats, prospects]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 72, 171–186. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-170-186 [in Ukrainian].
3. Klochko, O. V. (2024). Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnikh vchyteliv informatyky ta matematyky z vykorystanniam zasobiv shtuchnoho intelektu [Development of critical thinking of future teachers of computer science and mathematics using artificial intelligence tools]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 72, 14–26. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-14-26 [in Ukrainian].
4. Kutsak, L. V. (2025). Shtuchnyi intelekt u suchasnii osviti: perspektyvy zastosuvannia ta vyklyky [Artificial intelligence in modern education: application perspectives and challenges]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 74, 27–37. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-27-37 [in Ukrainian].
5. Marienko, M., & Kovalenko, V. (2023). Shtuchnyi intelekt ta vidkryta nauka v osviti [Artificial intelligence and open science in education]. *Physics and mathematics education*, 38(1), 48–53. DOI: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007 [in Ukrainian].
6. Morze, N. V., Boiko, M. A., Strutynska, O. V., & Smyrnova-Trybulska, Ye. M. (2024). Yakoiu maie buty tsyfrova kompetentnist vchyteliv u haluzi vykorystannia shtuchnoho intelektu [What should be the digital competence of teachers in the field of using artificial intelligence]. *Open educational e-environment of modern University*, 16, 76–91. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.166 [in Ukrainian].
7. Umanets, V., Shakhina, I., & Rozputnia, B. (2024). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv informatyky do vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi [Preparation of future computer science teachers for the use of artificial intelligence technologies in the educational process]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional*

Training: Methodology, Theory, Experience, Problems, 72, 162–169. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-162-170 [in Ukrainian].
8. Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 3(2), 431–440. DOI: https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7 [in English].
9. Denny, P., Prather, J., Becker, B., Finnie-Ansley, J., Hellas, A., Leinonen, J., … Sarsa, S. (2024). Computing education in the era of generative AI. *Communications of the ACM*, 67(2), 56–67. DOI: https://doi.org/10.1145/3624720 [in English].
10. Zhai, X. (2025). Transforming teachers' roles and agencies in the era of generative AI: Perceptions, acceptance, knowledge, and practices. *Journal of Science Education and Technology*, 34(6), 1323–1333. DOI: https://doi.org/10.1007 /s10956-024-10174-0 [in English].

Kozlovskyi Yu. M.,
orcid.org/0000-0003-1006-0130
Kozlovska I. M.,
orcid.org/0000-0002-8610-8594
Paykush M. A.,
orcid.org/0000-0003-3637-7902

META-PEDAGOGICAL ROLE OF AN IT-DISCIPLINES LECTURER UNDER THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

The paper provides a theoretical interpretation of the meta-pedagogical role of an IT-disciplines lecturer in the context of the intensive integration of artificial intelligence into the educational process. The study proceeds from the premise that generative intelligent systems fundamentally transform the functional structure of pedagogical activity: explanation of learning content, assessment of outcomes, and even the design of instructional scenarios are increasingly performed with the participation of digital agents. Under such conditions, the traditional understanding of the lecturer as a primary source of knowledge loses its centrality, while the need for a transition to the meta-pedagogical level becomes акmyalized. This level involves the design of the educational environment as a holistic system of interaction between the human, knowledge, and technology. It is substantiated that the meta-pedagogical position of an IT-disciplines lecturer consists in the deliberate construction of learning conditions in which artificial intelligence functions not as a competitor but as a co-participant in the cognitive process. It is shown that this shift leads to a reconfiguration of key pedagogical functions: knowledge transmission gives way to the selection and structuring of content, assessment is transformed into the evaluation of critical analytical abilities, and methodological activity acquires the features of designing complex learning scenarios. Particular importance is assigned to the function of pedagogical support, aimed at sustaining students' motivation, reflection, and professional self-determination. The study identifies the pedagogical conditions necessary for the realization of the meta-pedagogical role, including the lecturer's reflexive mastery of artificial intelligence tools, didactic redesign of learning tasks, development of students' critical engagement with generative outputs, and the provision of ethically grounded interaction with digital systems. The structure of meta-pedagogical competence is proposed, encompassing reflexive-analytical, project-constructive, digital-technological, and ethical-axiological components, which are interdependent and together form an integrated professional capacity to act effectively in contemporary conditions. It is argued that the development of the meta-pedagogical role does not negate traditional pedagogical foundations but represents their meaningful reinterpretation and expansion. Such an approach ensures the preservation of the lecturer's professional identity while opening new opportunities for the productive use of artificial intelligence in education.

Key words: meta-pedagogy, IT-disciplines lecturer, artificial intelligence, pedagogical competence, digital transformation of education, academic integrity, reflexive practice.

Дата надходження статті: 09.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 03.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Іванченко Є. А.

УДК 37.032
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi62.734

***Кузьменко В. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-5424-8234
***Біла Л. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-2838-6203
***Рідкоус О. В.**[*],*
orcid.org/0009-0007-1716-0085

АНТИКРИЗОВЕ МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ: РОЛЬ МЕТАПІЗНАННЯ

У статті розглядається проблема формування антикризового мислення педагога в умовах невизначеності сучасного освітнього середовища. Обґрунтовується значення метапізнання як ключового механізму усвідомленого регулювання мисленнєвих процесів, що сприяє ефективному ухваленню рішень, адаптації до змін та подоланню професійних проблем. Акцентовано увагу на тому, що в умовах інформаційного перевантаження, швидких соціальних трансформацій і кризових ситуацій педагог має володіти здатністю аналізувати власні когнітивні стратегії, оцінювати достовірність інформації, прогнозувати наслідки рішень та коригувати власну діяльність.

Визначено основні складові антикризового мислення педагога, зокрема рефлексивність, критичність, гнучкість і стратегічність мислення. Показано, що розвиток метапізнавальних навичок сприяє підвищенню професійної стійкості педагога, формуванню здатності до самоосвіти та ефективного управління освітнім процесом в умовах нестабільності. Окреслено перспективи використання метапізнавальних підходів у професійному розвитку педагогів.

У статті розглядається роль метапізнання як ключового механізму саморегуляції мислення та навчальної діяльності в умовах невизначеності сучасного інформаційного середовища. Проаналізовано сутність метапізнавальних процесів, їх значення для формування критичного мислення, здатності до ухвалення рішень і адаптації в умовах інформаційного перевантаження та швидких соціальних змін. Обґрунтовано, що розвиток метапізнавальних навичок сприяє підвищенню ефективності навчання, усвідомленню власних когнітивних стратегій та формуванню здатності до самостійного регулювання пізнавальної діяльності.

Окреслено основні педагогічні підходи до формування метапізнання в освітньому процесі, зокрема через рефлексію, проблемне навчання, міждисциплінарні зв'язки та розвиток навичок самооцінювання. Доведено, що метапізнання є важливим ресурсом особистісної стійкості та інтелектуальної гнучкості особистості в умовах невизначеності та динамічності сучасного світу.

Ключові слова: антикризове мислення, метапізнання, педагогічна діяльність, професійна стійкість педагога, невизначеність, рефлексія, критичне мислення, саморегуляція, професійний розвиток педагога, освітнє середовище.

Постановлення проблеми. Сучасна система освіти функціонує в умовах постійної соціальної, економічної та психологічної невизначеності, що істотно ускладнює професійну діяльність педагога. Зростання кількості кризових ситуацій у закладах освіти актуалізує потребу формування антикризового мислення педагогічних працівників. Особливої значущості набуває здатність педагога оперативно та адекватно реагувати на непередбачувані зміни освітнього середовища. В умовах стресу та емоційного напруження традиційні моделі педагогічного мислення виявляються недостатньо

[*]© ***Кузьменко В. В.***
[*]© ***Біла Л. В.***
[*]© ***Рідкоус О. В.***

ефективними. Це зумовлює потребу звернення до метакогнітивних ресурсів особистості педагога.

Метапізнання як здатність усвідомлювати, аналізувати та регулювати власні когнітивні процеси є важливим чинником професійної саморегуляції. Саме метапізнання дозволяє педагогу здійснювати рефлексивне оцінювання кризової ситуації та власних реакцій на неї. У контексті антикризового сприйняття метамислення забезпечує гнучкість мисленнєвих стратегій і зниження впливу деструктивних емоцій [6].

Водночас проблема взаємозв'язку антикризового мислення педагога та метамислення залишається недостатньо дослідженою у психолого-педагогічній науці. Більшість наукових праць зосереджуються на зовнішніх умовах криз, залишаючи поза увагою внутрішні когнітивні механізми їх подолання. Це створює наукову прогалину в розумінні ресурсів професійної стійкості педагога. Вивчення ролі метапізнання в структурі антикризового мислення сприятиме поглибленню теоретичних уявлень про професійну діяльність педагога в умовах невизначеності. Формування метапізнавальних умінь може стати важливим напрямком профілактики професійного вигорання. Отже, дослідження ролі метапізнання в антикризовому мисленні педагога є актуальним й своєчасним у контексті сучасних освітніх викликів.

Аналіз досліджень. Проблема мислення педагога в складних і кризових умовах відображена у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Теоретичні засади професійного мислення педагога розкрито у працях І. Зязюна, С. Максименка, Н. Кузьміної, О. Савченко та ін. Питання професійної рефлексії та саморегуляції педагогічної діяльності досліджували О. Бондарчук, Л. Карамушка, Т. Яценко та ін.

Антикризовий аспект професійної діяльності особистості представлено в наукових доробках В. Панка, М. Варія, О. Чебикіна та ін. Значний внесок у дослідження стресостійкості та психологічної готовності педагога до діяльності в умовах невизначеності зробили Л. Мітіна та С. Сисоєва. Окремі аспекти антикризового мислення в управлінській та освітній діяльності розглядаються у працях українських дослідників із проблем освітнього менеджменту.

Водночас поняття метапізнання та метакогніції ґрунтовно досліджувалося у працях зарубіжних учених. Засновником теорії метакогніції вважається Д. Флейвелл, який визначив метамислення як усвідомлення та контроль власних пізнавальних процесів. Подальший розвиток метакогнітивного підходу здійснила А. Браун, зосереджуючись на регулятивних функціях мислення. Роль метамислення у навчальній і професійній діяльності розглядалася у працях Б. Циммермана. Дослідження когнітивної гнучкості та мислення в умовах невизначеності представлені в роботах Г. Саймона та Д. Канемана. Питання ухвалення рішень у складних ситуаціях аналізував Г. Гігеренцер. У зарубіжній педагогічній психології метапізнання розглядається як ключовий ресурс професійної ефективності вчителя. Також інтеграція ідей антикризового мислення та метапізнання педагога залишається фрагментарною. Це зумовлює потребу подальших досліджень, спрямованих на цілісний аналіз ролі метамислення в антикризовій педагогічній діяльності [1].

Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників засвідчує значний інтерес до проблем професійного мислення педагога, метакогніції та діяльності в умовах невизначеності. Водночас питання ролі метамислення саме в структурі антикризового мислення педагога залишається недостатньо систематизованим. Фрагментарність наявних досліджень зумовлює потребу цілісного теоретичного осмислення цього феномену. У зв'язку з цим актуалізується потреба інтеграції метакогнітивного та антикризового підходів у дослідженні професійної діяльності педагога.

Мета статті – теоретичний аналіз ролі метамислення в антикризовому мисленні педагога в умовах невизначеності та обґрунтування його значення для ефективної професійної діяльності.

Викладення основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі антикризове мислення трактується як здатність педагога ефективно реагувати на складні, нестабільні освітні ситуації через аналізування, оцінювання та ухвалення обґрунтованих рішень, спрямованих на подолання кризових проявів [2; 7]. Це мислення включає комбінацію когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів, що дозволяють освітньому працівнику адаптуватися до нових вимог і непередбачуваних змін у навчальному середовищі. За даними сучасних досліджень, антикризове мислення педагога тісно пов'язане з психологічною гнучкістю та здатністю до стратегічного планування в умовах невизначеності. В українському професійному дискурсі антикризове мислення досі формується як окремий когнітивно-психологічний феномен, що потребує подальшого розвитку в теоретичних і практичних роботах [3; 8].

У загальному освітньому контексті поняття антикризового мислення споріднене з термінами «антикризове управління» і «креативне вирішення проблем», що акцентують увагу на адаптивних стратегічних реакціях педагога.

Деякі науковці підкреслюють, що антикризове мислення має системний характер і включає як когнітивне оцінювання ситуації, так і готовність до самоаналізу і зміни власної професійної практики. У психолого-педагогічних дослідженнях наголошується, що розвиток антикризового мислення пов'язаний із професійною компетентністю педагога і є одним із ключових чинників ефективної діяльності в умовах постійних змін і випробувань [3].

Важливими до розгляду в нашому дослідженні є особливості кризових ситуацій у професійній діяльності педагога, що характеризуються високим рівнем стресу та емоційного навантаження, що виникає внаслідок постійної напруженості професійної роботи, комунікативного перевантаження і високих вимог до результатів діяльності. Виходимо з того, що кризові ситуації – це комплекс явищ, який включає емоційні, когнітивні, соціальні та особистісні аспекти, і саме їхнє розуміння дає змогу глибше аналізувати антикризове та метамислення педагога.

Антикризове мислення педагога зазвичай розглядають як багатовимірний феномен, що включає когнітивний, емоційно-регулятивний і поведінковий компоненти. Розглянемо їх у таблиці 1.

Таблиця 1

Компоненти антикризового мислення педагога та приклади дій і стратегій

Компонент	Основна функція	Приклади дій	Стратегії
1	2	3	4
Когнітивний відповідає за розуміння проблеми та логічне планування дій.	Аналізування ситуацій, оцінювання ризиків, прогнозування наслідків.	Аналізування причин кризи в навчальному процесі; пошук альтернативних рішень; прогнозування результатів рішень; формування плану дій у складних ситуаціях.	Використання логічних схем і моделей прийняття рішень; рефлексія власних рішень після їх реалізації; розвиток критичного мислення через обговорення кейсів.
Емоційно-регулятивний дозволяє зберігати спокій та ефективно контролювати емоції під час кризи.	Контролювання емоцій, підтримка психоемоційного стану, зниження стресу.	Усвідомлення власних емоцій; зниження тривоги через дихальні техніки чи міні-паузи; підтримка позитивного настрою учнів та колег; саморегуляція в конфліктних ситуаціях.	Ведення щоденника емоцій; практика релаксації та mindfulness розвиток емпатії через слухання учнів та колег; менторська підтримка та супервізія.

Продовження табл. 1

1	2	3	4
Поведінковий забезпечує практичну реалізацію рішень, гнучкість і мобілізацію ресурсів.	Реалізація рішень, мобілізація ресурсів, адаптація дій.	Упровадження змін у плані уроку; гнучке коригування діяльності за потреби; організація групової роботи учнів; підтримка комунікації з колегами та батьками.	Використання адаптивних методик навчання; моніторинг і оцінка ефективності дій планування альтернативних сценаріїв; розвиток командної взаємодії та співпраці.

Джерела: [1; 5; 8].

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується високою динамічністю соціальних, економічних і технологічних процесів. Інформаційні потоки постійно зростають, а доступ до знань стає майже необмеженим. Водночас така ситуація супроводжується зростанням рівня невизначеності, що виявляється у швидких змінах умов життя, потребі оперативного ухвалення рішень та адаптації до нових обставин.

Особливо актуальною ця проблема стала в умовах глобальних соціальних трансформацій, цифровізації освіти та інформаційного перевантаження. Тож традиційні підходи до навчання, що ґрунтуються переважно на засвоєнні інформації, виявляються недостатніми. Значно важливішими стають уміння аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, усвідомлювати власні когнітивні процеси та ефективно керувати ними.

Саме тому особливого значення набуває розвитку метапізнання – здатність людини усвідомлювати, контролювати та регулювати власні процеси мислення. Метапізнання дозволяє людині не лише отримувати нові знання, але й ефективно організовувати власну пізнавальну діяльність, що є надзвичайно важливим у ситуаціях невизначеності [6].

Проблема метапізнання активно досліджується у психології та педагогіці впродовж останніх десятиліть. Уперше поняття метапізнання було введено американським психологом Дж. Флавеллом, який визначав його як знання людини про власні когнітивні процеси та здатність контролювати їх.

Подальші дослідження цієї проблеми пов'язані з працями А. Браун, Д. Перкінса, Б. Ціммермана, які розглядали метапізнання як основу саморегульованого навчання. Науковці підкреслювали, що розвиток метапізнавальних стратегій дозволяє учням більш ефективно планувати навчальну діяльність, контролювати процес розв'язання завдань та оцінювати результати власної роботи.

У сучасних педагогічних дослідженнях метапізнання розглядається як важливий компонент формування ключових компетентностей, зокрема критичного мислення, інформаційної грамотності та здатності до навчання впродовж життя. Значну увагу приділяють також ролі рефлексії як інструменту розвитку метапізнавальних навичок.

Метапізнання розглядається як здатність людини усвідомлювати власні процеси мислення та керувати ними. Воно включає знання про те, як людина навчається, як вона обробляє інформацію та які стратегії використовує для розв'язання завдань.

У науковій літературі виділяють два основні компоненти метапізнання:

– *метапізнавальні знання*, що охоплюють знання про власні когнітивні можливості; про стратегії навчання; про умови ефективного використання цих стратегій;

– *метапізнавальна регуляція*, яка включає планування діяльності; моніторинг процесу мислення; оцінювання результатів діяльності.

Ці компоненти забезпечують здатність людини контролювати власну пізнавальну діяльність і за потреби змінювати її стратегії [6].

Розглянемо метапізнання як ресурс адаптації в умовах невизначеності. У сучасному світі людина постійно стикається з ситуаціями, у яких відсутні готові алгоритми дій. Такі моменти вимагають здатності швидко аналізувати нову інформацію, визначати пріоритети та ухвалювати обґрунтовані рішення.

Метапізнання відіграє ключову роль у цих процесах, оскільки дозволяє людині усвідомлювати власні когнітивні обмеження; оцінювати достовірність інформації; змінювати стратегії мислення залежно від ситуації; уникати когнітивних помилок і стереотипів.

Завдяки цьому метапізнання сприяє формуванню когнітивної гнучкості – здатності адаптувати мислення до нових умов і знаходити ефективні рішення в складних ситуаціях.

Метапізнання тісно пов'язане з розвитком критичного мислення. Усвідомлення власних процесів мислення дозволяє людині аналізувати власні судження, перевіряти аргументи та оцінювати достовірність інформації. У сучасному інформаційному просторі, де значна частина інформації може бути суперечливою або недостовірною, розвиток метапізнавальних навичок допомагає уникати поверхневих висновків та формувати обґрунтовані судження [4].

Також метапізнання сприяє розвитку навичок рефлексії, що дозволяє людині аналізувати власний досвід, визначати помилки та вдосконалювати стратегії навчання.

Формування метапізнавальних навичок потребує створення відповідних педагогічних умов у навчальному процесі. Серед найбільш ефективних підходів можна виокремити такі.

1. Використання рефлексивних практик – рефлексія допомагає учням аналізувати власні дії, визначати труднощі та знаходити шляхи їх подолання.

2. Проблемноорієнтоване навчання – навчальні ситуації, що передбачають розв'язання складних проблем, стимулюють розвиток метапізнавального контролю та активізують процеси мислення.

3. Використання метакогнітивних запитань: «Що я вже знаю про цю проблему?»; «Яку стратегію краще використати?»; «Чи правильно я розумію завдання?». Вони сприяють усвідомленню процесу мислення.

4. Самооцінювання навчальної діяльності – дозволяє учням аналізувати результати власної роботи, визначати сильні та слабкі сторони та планувати подальший розвиток.

5. Міждисциплінарний підхід – поєднання знань із різних галузей сприяє розвитку системного мислення та здатності бачити проблему з різних позицій [5].

Проаналізуємо роль метапізнання в умовах цифрового освітнього середовища. Цифровізація освіти відкриває нові можливості для розвитку метапізнавальних навичок. Онлайн-курси, інтерактивні платформи та цифрові освітні ресурси дозволяють організовувати навчання таким чином, щоб учні могли самостійно планувати темп роботи, аналізувати власні результати та коригувати навчальні стратегії.

Разом із тим цифрове середовище створює і певні проблеми. Надмірна кількість інформації може призводити до поверхневого сприйняття знань і фрагментарного мислення. У цьому контексті метапізнання є важливим механізмом, що допомагає структурувати інформаційні потоки та формувати усвідомлену пізнавальну діяльність.

Відтак мета пізнання – це «мислення про мислення», тобто усвідомлення та розуміння людиною власних мисленнєвих процесів, а також здатність контролювати, регулювати, оцінювати їх та адаптувати до нових умов.

Після теоретичного аналізу сутності метапізнання та його значення для діяльності педагога в умовах невизначеності важливо перейти до практичної конкретизації зазначених положень. Адже в ситуаціях нестабільності, інформаційного перевантаження та швидких змін освітнього середовища саме метапізнавальні механізми допомагають педагогу усвідомлювати власні когнітивні процеси, контролювати спосіб мислення, коригувати стратегії прийняття рішень і зберігати професійну ефективність.

У цьому контексті метапізнання є не лише як теоретичною категорією, а й практичним інструментом регуляції мислення та професійної поведінки педагога в кризових або невизначених ситуаціях. Саме тому доцільно систематизувати ключові прояви такої регуляції через конкретні компоненти антикризового мислення та відповідні метамисленнєві стратегії.

Із метою узагальнення та наочного представлення цих взаємозв'язків далі подано таблицю 2, в якій відображено, як метапізнавальні процеси (усвідомлення, моніторинг і регуляція мислення) реалізуються в різних компонентах антикризового мислення та сприяють ефективній професійній діяльності педагога в умовах невизначеності.

Таблиця 2

Практичні імплікації та метамисленнєві стратегії для компонентів антикризового мислення педагога

Компонент антикризового мислення	Практичні дії	Метамисленнєві стратегії	Очікуваний результат
Когнітивний: через метамислення педагог рефлексивно оцінює власні рішення, що підвищує обґрунтованість дій у кризі	Аналізування кризової ситуації; визначення причин проблем; пошук альтернативних рішень; планування та прогнозування наслідків.	Рефлексія над власним процесом мислення; усвідомлення логіки ухвалених рішень; використання структурованих схем і моделей.	Раціональне ухвалення рішень; висока ефективність вирішення проблем; зменшення ризику помилок.
Емоційно-регулятивний: метамислення допомагає контролювати емоції, розуміти причини тривоги та зберігати психологічну стабільність.	Усвідомлення власних емоцій і реакцій; зниження тривоги через релаксацію, дихальні техніки; підтримка позитивного настрою учнів і колег; самоконтроль у конфліктних ситуаціях.	Рефлексивне спостереження за емоційними станами; усвідомлення причин власного стресу; практика емпатії та активного слухання.	Збереження емоційної стабільності; профілактика вигорання; підвищення взаєморозуміння в колективі.
Поведінковий: завдяки метамисленню педагог оцінює ефективність власних дій і коригує поведінкові стратегії у реальному часі.	Упровадження змін у навчальний процес; адаптування уроків до нових умов; мобілізування ресурсів для вирішення проблем; організація командної роботи учнів та колег.	Планування дій на основі аналізу минулого досвіду; ведення щоденника рефлексій дій; самооцінка ефективності поведінкових стратегій.	Реалізування ефективних рішень; гнучка адаптація до кризових умов; посилення професійної стійкості та компетентності.

Джерела: [2; 4; 6].

Виходячи з вищесказаного, ми пропонуємо до розгляду такі практичні імплікації та перспективи розвитку антикризового мислення педагога з урахуванням метамислення:

1. *Формування метамисленнєвих умінь як основа антикризового мислення.* Розвиток метамислення дозволяє педагогу усвідомлювати власні когнітивні процеси, контролювати хід мислення та аналізувати прийняті рішення. Це сприяє гнучкій адаптації в кризових ситуаціях, підвищує ефективність оцінки альтернативних стратегій і зменшує ризик помилкових дій.

2. *Професійна підготовка і підвищення кваліфікації*. Практична імплікація полягає у включенні тренінгів та курсів із розвитку метамислення та антикризових стратегій до програм підготовки та перепідготовки педагогів. Наприклад, вправи з аналізу кейсів, рольові ігри, симуляції кризових ситуацій допомагають відпрацьовувати когнітивну, емоційну та поведінкову складові антикризового мислення.

3.*Розвиток емоційної та стресостійкої компетентності*. Використання метамисленнєвих стратегій у практичній діяльності сприяє розвитку емоційної регуляції педагога. Це включає вміння рефлексувати власні реакції на стрес, управляти тривогою та підтримувати психоемоційний стан учнів і колег.

4.*Моделювання та аналіз професійних ситуацій.* Метамислення дозволяє педагогам рефлексивно оцінювати власну діяльність, робити висновки про ефективність дій у кризових обставинах і адаптувати подальші стратегії. Це може бути реалізовано через ведення щоденника рефлексій, групові обговорення та супервізію.

5. *Використання цифрових і педагогічних технологій*. Перспективним напрямком є інтеграція технологій, які допомагають аналізувати ситуації, моделювати кризові сценарії та тренувати когнітивні і метакогнітивні навички. Це може включати віртуальні симуляції, онлайн-кейси та інтерактивні платформи для професійного розвитку.

6. *Профілактика професійного вигорання та підвищення стійкості педагога*. Розвиток антикризового мислення з використанням метамислення дозволяє педагогу передбачати власні емоційні реакції, своєчасно мобілізувати ресурси та підтримувати баланс між професійними вимогами і особистими можливостями.

7. *Інтеграція в освітню політику та шкільну культуру.* На рівні закладу освіти практичні імплікації включають створення систем підтримки, обміну досвідом і розвитку колективної рефлексії, що підвищує загальний рівень антикризової компетентності педагогів.

8.*Подальші наукові дослідження.* Перспективи розвитку досліджень включають вивчення взаємозв'язку між метамисленням та антикризовим мисленням, розроблення ефективних методик підготовки педагогів та оцінювання результативності впроваджених стратегій у реальному освітньому середовищі.

Отже, практичні імплікації стосуються освітніх програм, індивідуальної роботи з педагогами та розвитку колективних стратегій шкіл, а перспективи досліджень відкривають шлях до системного підходу до формування професійної стійкості та гнучкості педагогів.

Висновки. Отже, антикризове мислення педагога є комплексним когнітивно-регулятивним утворенням, яке забезпечує здатність ефективно діяти в умовах невизначеності та нестабільності, а метамислення є ключовим механізмом усвідомлення, контролювання та корегування мисленнєвих стратегій педагога в кризових ситуаціях. Метамисленнєві процеси відіграють важливу роль у забезпеченні гнучкості, критичності та адаптивності педагогічних рішень. Представлені практичні імплікації демонструють можливості цілеспрямованого розвитку антикризового мислення в професійній підготовці та підвищенні кваліфікації педагогів та метамисленнєві стратегії сприяють підвищенню усвідомленості педагогів щодо власних когнітивних обмежень і ресурсів. Узагальнення результатів дозволяє розглядати метамислення як стратегічний ресурс професійної діяльності в кризовому освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень убачаються в емпіричному вивченні рівнів сформованості антикризового мислення педагогів, розробленні та апробуванні програм розвитку метамислення, а також у дослідженні впливу інституційних та культурних чинників на ефективність антикризових мисленнєвих стратегій.

Список використаних джерел:

1. Волянюк Н. Ю. Психологія професійного розвитку та саморегуляції фахівця. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 312 с.

2. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами освіти в умовах соціальних змін. Київ: Наукова думка, 2014. 368 с.
3. Критичне мислення: які є техніки для розвитку аналітичних навичок? URL: https://teachme.expert/blog/article/kritichne-mislennia-iaki-ie-tekhniki-dlia-rozvitku-analitichnikh-navichok
4. Ліпчевська І. Управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів під час читання цифрових текстів: психолого-педагогічний аспект. URL: https://chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746454/1/Text.pdf
5. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління в кризових умовах. Київ: Либідь, 2015. 424 с.
6. Ріпа І. Метапізнання – мислення про мислення. URL: https://pg-group.online/metapiznannya/
7. Саннікова О. П. Психологія професійної стійкості особистості. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2018. 384 с.
8. Фалько Н. М. Психологічні основи прийняття рішень у складних та кризових ситуаціях. Київ: Академвидав, 2017. 256 с.

References:

1. Volianiuk, N. Yu. (2016). Psykholohiia profesiinoho rozvytku ta samorehuliatsii fakhivtsia [Psychology of professional development and self-regulation of a specialist]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Karamushka, L. M. (2014). Psykholohiia upravlinnia zakladamy osvity v umovakh sotsialnykh zmin [Psychology of educational institution management in conditions of social change]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Krytychne myslennia: yaki ye tekhniky dlia rozvytku analitychnykh navychok [Critical thinking: what techniques exist for developing analytical skills]. (2024). Retrieved from https://teachme.expert/blog/article/kritichne-mislennia-iaki-ie-tekhniki-dlia-rozvitku-analitichnikh-navichok [in Ukrainian].
4. Lipchevska, I. Upravlinnia navchalno-piznavalnoiu diialnistiu molodshykh shkoliariv pid chas chytannia tsyfrovykh tekstiv: psykholoho-pedahohichnyi aspect [Management of primary school students' learning and cognitive activity during reading of digital texts: psychological and pedagogical Aspect]. Retrieved from https://chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746454/1/Text.pdf [in Ukrainian].
5. Orban-Lembryk, L. E. (2015). Psykholohiia upravlinnia v kryzovykh umovakh [Psychology of management in crisis conditions]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
6. Ripa, I. (2024). Metapiznannia – myslennia pro myslennia [Metacognition – thinking about thinking]. Retrieved from https://pg-group.online/metapiznannya/ [in Ukrainian].
7. Sannikova, O. P. (2018). Psykholohiia profesiinoi stiikosti osobystosti [Psychology of personal professional resilience]. Odesa [in Ukrainian].
8. Falko, N. M. (2017). Psykholohichni osnovy pryiniattia rishen u skladnykh ta kryzovykh sytuatsiiakh [Psychological foundations of decision-making in complex and crisis situations]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

Kuzmenko V. V.,
orcid.org/0000-0002-5424-8234
Bila L. V.,
orcid.org/0000-0002-2838-6203
Ridkous O. V.,
orcid.org/0009-0007-1716-0085

ANTI-CRISIS THINKING OF A TEACHER IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY: THE ROLE OF METACOGNITION

The article examines the development of teachers' anti-crisis thinking in conditions of uncertainty within the contemporary educational environment. It substantiates the significance of metacognition as a key mechanism for the conscious regulation of cognitive processes, enabling effective decision-making, adaptation to change, and the successful management of professional challenges.

Particular attention is paid to the increasing demands placed on teachers in contexts of information overload, rapid social transformation, and crisis situations. Under such conditions, educators must be capable of analysing their own cognitive strategies, critically evaluating information, forecasting the consequences of decisions, and flexibly adjusting their professional activities.

The study identifies the core components of teachers' anti-crisis thinking, including reflexivity, critical thinking, cognitive flexibility, and strategic thinking. It demonstrates that the development of metacognitive skills strengthens teachers' professional resilience, enhances their capacity for continuous self-education, and supports effective educational management in unstable environments.

The article further explores metacognition as a central mechanism for self-regulation in both thinking and learning activities under uncertainty in the modern information society. It analyses the essence of metacognitive processes and their role in fostering critical thinking, improving decision-making, and supporting adaptation in rapidly changing social contexts.

Key pedagogical approaches to developing metacognition are outlined, including reflective practices, problem-based learning, interdisciplinary integration, and self-assessment strategies. It is proven that metacognition serves as an essential resource for personal resilience, intellectual adaptability, and professional effectiveness in the dynamic conditions of the modern world.

The article concludes that the systematic development of metacognitive competencies is a crucial factor in strengthening teachers' anti-crisis thinking and ensuring their successful professional functioning in uncertain educational contexts.

Key words: anti-crisis thinking, metacognition, pedagogical activity, teacher resilience, uncertainty, reflection, critical thinking, self-regulation, professional development, educational environment.

Дата надходження статті: 11.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 27.02.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Лодатко Є. О.

УДК 378.14
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi62.735*

Слюсаренко Н. В.*,*
orcid.org/0000-0002-9215-5936

НАУКОВА ДИПЛОМАТІЯ ЯК ЗАСІБ ПРОСУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ У СФЕРІ НАУКИ ТА ОСВІТИ НА МІЖНАРОДНІЙ АРЕНІ

У статті розглянуто потенціал наукової дипломатії як засобу просування національної політики у сфері науки та освіти на міжнародній арені.

Звернуто увагу, що термін «наукова дипломатія» нещодавно ввійшов до категорійно-понятєвого апарату вчених усього світу як частина публічної дипломатії. Водночас учені почали обґрунтовувати неабиякі можливості наукової дипломатії, зокрема щодо зміцнення позицій будь-якої країни в міжнародному освітньому просторі.

Здійснено аналіз наукових досліджень зарубіжних та вітчизняних учених щодо наукової дипломатії та підсумовано, що майже всі вони датовані XXI століттям й охоплюють різні аспекти проблеми – її виникнення, трактування базових термінів, обґрунтування неабияких можливостей у спільному вирішенні вченими глобальних світових проблем тощо.

Акцентовано, що нині українські вчені, а надто молоде покоління науковців, більш ретельно опановують основи наукової дипломатії, а окремі виші України запровадили системне опанування здобувачами освіти широкого кола проблемних питань, які пов'язані з науковою дипломатією.

Наведено приклад Херсонського державного університету, де для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти від 2021 року введено освітній компонент «Сучасні освітні технології та наукова дипломатія», під час опанування якого аспіранти вивчають тему

* © ***Слюсаренко Н. В.***

«Роль наукової дипломатії у розвитку і стабілізації міжнародних відносин у сфері освіти». Подано детальну інформацію з цієї проблематики.

Зроблено висновки, що наукова дипломатія має значний потенціал для просування національних інтересів України та зміцнення її позицій на міжнародній арені. Перспективи подальших наукових досліджень пов'язано з тим, як завдяки науковій дипломатії повернути на світову арену вектор, спрямований у бік України.

Ключові слова: наукова дипломатія, публічна дипломатія, українська наука та освіта, нові технології, інформаційно-комунікаційні технології, національна політика у сфері науки та освіти.

Постановлення проблеми. Нещодавно до категорійно-понятєвого апарату вчених усього світу ввійшов термін «наукова дипломатія». На сьогодні вже є численні тлумачення цього поняття. Зокрема, зазвичай підкреслюють, що це частина публічної дипломатії (як і гуманітарна, екологічна, культурна, парламентська, спортивна, цифрова та інші частини публічної дипломатії).

Стосовно визначення терміна «наукова дипломатія» в контексті нашого дослідження погоджуємося, що це «елемент публічної дипломатії, важливий інструмент просування національних інтересів, посилення позицій держави на міжнародній арені, вирішення регіональних конфліктів та світових проблем» [2]. Хоча, як уже зазначалося, є й інші визначення. Деякі з них ми наводили у своїй публікації «Розвиток наукової дипломатії засобами сучасних освітніх технологій» (2021) [4]. У тій праці йшлося і про три виміри наукової дипломатії (наука в дипломатії, дипломатія для науки, наука для дипломатії).

Упродовж кількох десятиліть учені всього світу обґрунтовують неабиякі можливості наукової дипломатії щодо просування національних інтересів будь-якої країни на міжнародній арені. Зазначене насамперед стосується сфери науки та освіти, адже вона своєю чергою безпосередньо впливає і на всі інші сфери життєдіяльності кожної людини.

Аналіз досліджень. Аналіз наукових досліджень з наукової дипломатії, результати яких уже оприлюднено, доводить, що майже всі вони датовані XXI століттям. Зазначимо тут перелік деяких публікацій зарубіжних авторів у хронологічному порядку:

2002. Беркман П. Наука в політиці: Глобальні уроки з Антарктиди (Berkman P. Science into Policy: Global Lessons from Antarctica);

2002. Знання та дипломатія: наукові рекомендації ООН Національної академії наук (Knowledge and diplomacy: UN science advice National Academy of Sciences);

2004. Най Дж. М'яка сила (Nye J. Soft Power);

2005. Реакція Королівського товариства на рекомендації щодо наукового аналізу (Royal Society response to scientific analysis guidelines);

2006. Доел Р. Е. та Харпер К. К. Розв'язаний Прометей: наука як дипломатична зброя в еру Ліндона Джонсона (Doel R. E., & Harper K. C. Prometheus unleashed: Science as diplomatic weapon in LBJ era);

2007. Лорд К. М. та Турекян В. К. Час для нової ери наукової дипломатії (Lord K. M., & Turekian V. C. Time for new era of science diplomacy);

2008. Свобода, відповідальність та універсальність науки (Freedom, Responsibility and Universality of Science);

2009. Федорофф Н. Наукова дипломатія у 21 столітті (Fedoroff N. Science diplomacy in the 21st century);

2010. Нові рубежі в науковій дипломатії (New Frontiers in Science Diplomacy);

2010. Берг Л. П. Мережі наукової дипломатії (Berg L. P. Science diplomacy networks);

2011. Беркман П. А., Ланг М. А., Волтон Д. В. Х. та Янг О. Р. Наукова дипломатія: наука та управління Антарктидою (Berkman P. A., Lang M. A., Walton D. W. H., & Young O. R. Science diplomacy: Antarctica science and governance);

2012. Долан Б. М. Угоди про науку та технології як інструменти наукової дипломатії (Dolan B. M. Science and technology agreements as tools for science diplomacy);

2013. Кікбуш І. та ін. Глобальна дипломатія охорони здоров'я (Kickbusch I., et al. Global Health Diplomacy);

2014. Девіс Л. С. Наукова дипломатія: Новий день чи хибний світанок? (Davis L. S. Science diplomacy: New day or false dawn?);

2015. Вайс К. Як наука і технології впливають на міжнародні справи? (Weiss C. How do science and technology affect international affairs?);

2016. Коупленд Д. Наукова дипломатія (Copeland D. Science Diplomacy);

2017. Елорса Морено А. та ін. Іспанська наукова дипломатія: глобальний підхід «знизу вгору» (Elorza Moreno A., et al. Spanish science diplomacy: global bottom-up approach);

2018. Андерсен К. Наукова дипломатія (Andersen C. Science Diplomacy);

2019. Фельд А. та Краймер П. Наукова співпраця: ставлення Європи та Латинської Америки (Feld A., & Kreimer P. Scientific co-operation: Europe and Latin America attitudes);

2020. Андерсен К., Клопот К., Іфверсен Дж. Спадщина та міжкультурність у науковій дипломатії ЄС (Andersen C., Clopot C. & Ifversen J. Heritage and interculturality in EU science diplomacy).

2021. Барбаріно М. Минуле, сьогодення та майбутнє дипломатії в галузі науки про термоядерний синтез (Barbarino M. Past, present and future of fusion science diplomacy);

2022. Аранда Дж. Наукова дипломатія: знання – це сила (Aranda, J. Science Diplomacy: Knowledge Is Power);

2022. Барретт Г. Наукова дипломатія Китаю часів холодної війни (Barrett G. China's cold war science diplomacy).

2023. Що таке наукова дипломатія? (What is Science Diplomacy?);

2024. Абрантес М., Ваз-Пінто Р. Наукова дипломатія в ЄС: португальський випадок (1986–2021) (Abrantes, M., Vaz-Pinto, R. Science diplomacy in the EU: Portuguese case (1986–2021));

2024. Барретт Г. та Хомеї А. Децентралізація історії наукової дипломатії: випадки з Азії (Barrett G., & Homei A. Decentring histories of science diplomacy: Cases from Asia);

2025. Актан О. Наукова дипломатія Китаю з країнами Північної Європи в Арктиці (Aktan Ö. China's Science Diplomacy with Nordic Countries in Arctic) [5].

Звісно, це не повний перелік праць, які було опубліковано в різних країнах світу, але він дозволяє зробити висновок щодо значного посилення уваги до наукової дипломатії в XXI столітті, починаючи від її виникнення та трактування базових термінів і до обґрунтування неабияких можливостей у спільному вирішенні вченими глобальних світових проблем.

Представимо публікації, які нещодавно вийшли друком українською мовою, а саме:

2019. Корпусова В. М. Діалог двох археологів 1963-2020: наукова дипломатія;

2019. Мирончук О. Роль наукової дипломатії у розвитку і стабілізації міжнародних відносин в умовах глобалізації;

2021. Махиня Н. В. Наукова та освітня дипломатія: її вплив на формування позитивного іміджу держави;

2021. Слюсаренко Н. В. Розвиток наукової дипломатії засобами сучасних освітніх технологій;

2022. Атаманенко А., Мартинюк Н. Наукова дипломатія у глобалізованому світі: концептуалізація явища;

2022. Марутян Р. Наукова дипломатія та зовнішня політика: протидія глобальним викликам і загрозам. Глобальні виклики: урядування майбутнього;

2022. Миронова М. І. Наукова дипломатія та її вплив на систему міжнародних економічних відносин;

2023. Загородній А. Г. Наукова дипломатія в умовах повномасштабної війни в Україні: Виступ на зустрічі президентів та представників академій наук з нагоди

започаткування довгострокової програми підтримки українських колективів при Польській академії наук, здійснюваної у співпраці з Національною академією наук США та іншими партнерами;

2023. Миронова М. Я. Наукова дипломатія в системі торговельно-економічних відносин України та Європейського Союзу;

2023. Столярчук Я., Ільницький Д., & Хоманець В. Наукова дипломатія у реалізації державами концепту «м'якої сили»;

2024. Дабіжа В. В. Політична комунікація як інструмент наукової дипломатії;

2024. Загірняк Д. М., Ховрак І. В. Наукова дипломатія в стратегічній комунікації закладів вищої освіти: від інформаційно-комунікаційних технологій до сталого розвитку;

2024. Левчук П. «Українські вівторки» як інструмент наукової дипломатії з підтримки українських студій в Польщі [1; 4; 5].

Як бачимо, у наукових працях вітчизняних учених також відображено різні аспекти наукової дипломатії, що охоплюють широке коло актуальних проблем. Разом із тим можливості наукової дипломатії як «м'якої сили» певної держави потребують більш детального висвітлення.

Мета статті – розглянути потенціал наукової дипломатії як засобу просування національної політики у сфері науки та освіти на міжнародній арені.

Викладення основного матеріалу. У сучасних умовах глобальної конкуренції та міжнародної взаємозалежності наукова дипломатія стала потужним інструментом для просування національних інтересів та підвищення престижу української науки та освіти. Нині (в контексті повномасштабної війни та потреби інтеграції до європейського й світового наукового простору) роль наукової дипломатії для України суттєво зросла, адже наукова дипломатія відкриває неабиякі можливості не лише для декларування національної політики у сфері науки та освіти, а й для просування її на міжнародну арену.

Ураховуючи зазначене, сьогодні українські вчені, а надто молоде покоління науковців, більш ретельно опановують основи наукової дипломатії. Подекуди цей процес набуває стихійного характеру і є не таким ефективним, як бажано. Разом із тим окремі виші України запровадили системне опанування здобувачами освіти широкого кола проблемних питань, які певною мірою пов'язані з науковою дипломатією.

Для прикладу, в Херсонському державному університеті для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти від 2021 року введено освітній компонент «Сучасні освітні технології та наукова дипломатія» [3], під час опанування якого аспіранти вивчають, зокрема, тему «Роль наукової дипломатії у розвитку і стабілізації міжнародних відносин у сфері освіти». Коло питань для обговорення за цією темою передбачає ознайомлення з тим, як саме відбувається просування національних інтересів та посилення позицій української освіти на міжнародній арені, який уплив здійснюють нові технології на сучасну наукову дипломатію, які реальні загрози для наукової дипломатії можуть нести інформаційно-комунікаційні технології та ін.

Здобувачі третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, як правило, глибоко усвідомлюють як саме наукова дипломатія сприяє просуванню національних інтересів та посиленню позицій української науки й освіти на міжнародній арені. Насамперед це:

– популяризація української науки та освіти (збільшення присутності України в міжнародних освітніх ініціативах, підвищення конкурентоспроможності українських університетів та залучення до них іноземних студентів, участь у міжнародних наукових проєктах, організація міжнародних конференцій та семінарів, розширення академічної мобільності викладачів, молодих учених і студентів, покращення позицій українських ЗВО у світових рейтингах);

– створення позитивного іміджу країни як освітнього хабу (зміцнення довіри до української науки через відкритість, прозорість і відповідність європейським стандартам досліджень, демонстрація досягнень українських учених та освітян на світових форумах, конференціях, у міжнародних асоціаціях);

– просування української мови та культури (створення українськомовних курсів на міжнародних освітніх платформах, популяризація української культури через освітні обміни та заходи);

– залучення іноземних інвестицій, грантів і партнерств в освіту та науку (міжнародна співпраця в галузі науки та освіти);

– розширення міжнародних зв'язків (створення та підтримка партнерств із провідними університетами світу, участь у міжнародних дослідницьких консорціумах та програмах, розвиток спільних освітніх програм і подвійних дипломів з європейськими й світовими університетами);

– підготовка висококваліфікованих конкурентоздатних кадрів, які відповідають вимогам сучасного ринку праці, формування нового покоління українських дослідників із глобальною компетентністю (залучення іноземних викладачів, стажування українських студентів за кордоном, обмін досвідом та передовими освітніми практиками, інтегрування сучасних освітніх технологій та методик, які є визнаними на міжнародному рівні);

– протидія наративу країни-агресора через професійну комунікацію науковців і університетів (розширення Глобальної коаліції українських студій (ГКУС), демонстрація стійкості української системи освіти та її спроможності до трансформації, цифровізації й адаптації до викликів, підтримка української науки в умовах дефіциту ресурсів, залучення міжнародної підтримки до відновлення наукового потенціалу України в умовах війни та після неї).

Реалізація вищеназваних напрямків роботи значною мірою забезпечується через широке і повсюдне використання в науковій дипломатії сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, вплив яких у цифровому суспільстві не можна перебільшити.

Існує прямий зв'язок нововведень та адаптації сучасних технологій із тим, як здійснюються функції суб'єктів наукової дипломатії. У цьому контексті розглянемо деякі чинники, які вже стали буденними та досить суттєво змінили характер міжнародної взаємодії, значно полегшуючи суб'єктам наукової дипломатії виконання їхніх функцій. До них можна віднести:

– масовий доступ до знань та інформації (нові технології зробили наукові знання доступними через відкриті онлайн-курси, платформи дистанційного навчання, електронні бібліотеки, репозиторії, електронні бази даних архівних та інших установ і закладів);

– цифрові платформи (соціальні мережі, вебінари та онлайн-конференції забезпечують швидкий обмін інформацією та допомагають комунікувати зі світовою спільнотою, просуваючи свої національні інтереси та культурні цінності, а також оперативно вирішувати глобальні проблеми);

– соціальні медіа (поширення інформації про наукові відкриття через використання різних платформ, прозоре спілкування між науковцями);

– демонстрація наукових досягнень (використання технологій віртуальної реальності для презентацій на міжнародних форумах та конференціях);

– хмарні технології, віртуальні лабораторії (з їх допомогою науковці з різних країн можуть спільно працювати над дослідницькими проєктами, не виходячи з дому. Це значно знижує витрати та підвищує ефективність наукових досліджень);

– аналітика даних і штучний інтелект (допомагають аналізувати міжнародні тенденції, моделювати глобальні ризики, прогнозувати наслідки на основі наукових даних, ухвалювати обґрунтовані рішення);

– інформаційна безпека та боротьба з дезінформацією (зростання кібератак, що можуть вплинути на наукові дослідження та безпеку даних, потребує міжнародної співпраці в забезпеченні безпеки цифрових систем і захисті конфіденційної інформації, протидії маніпулюванню науковими даними та рейковому наративу).

Зазначимо, що науковці, які нещодавно розпочали свою роботу над певним дослідженням, можуть скористатися фондами електронних бібліотек різних країн світу, репозиторіїв, електронними базами даних (для прикладу – Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології Національної академії педагогічних наук України), взяти участь у численних вітчизняних і зарубіжних онлайн-конференціях, представити результати свого дослідження в соціальних медіа (зокрема використовуючи відповідні презентації, відеоматеріали), виконувати дослідницькі проєкти з науковцями з різних країн, не виходячи з дому, тощо. Нові інструменти наукової дипломатії значно розширили можливості вітчизняних учених для міжнародної співпраці та обміну знаннями. Так, персональні акаунти та соціальні мережі (Twitter (X), Facebook, Instagram) дозволяють науковцям ділитися своїми дослідженнями, брати участь у дискусіях та встановлювати контакти з колегами по всьому світу, популяризувати науку серед широкої аудиторії. Системи миттєвого обміну повідомленнями (Viber, WhatsApp, Telegram) забезпечують швидкий та зручний зв'язок між науковцями, що дозволяє оперативно обговорювати результати досліджень, планувати спільні проєкти та проводити онлайн-конференції. Інструменти доповненої реальності, наприклад QR-коди, використовуються для швидкого доступу до наукових статей, презентацій та інших освітніх ресурсів.

Для порівняння з наведеним вище схарактеризуємо шлях науковця, який виконував певне дослідження на початку XXI століття. Йому були потрібні численні відрядження до наукових бібліотек (за потреби – й зарубіжних), державних архівів, відвідувати особисто наукові форуми та багато іншого, що в ті роки було можливим лише за офлайн-участі. Оскільки переважна кількість таких відряджень відбувалася за особисті кошти науковця, йому досить складно було презентувати своє дослідження за кордоном, а отже й долучитися до створення позитивного іміджу нашої країни на міжнародній арені.

Звісно, сьогодні завдяки розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та, відповідно, наукової дипломатії популяризація наукових досягнень вітчизняних учених на світовому рівні значно є доступнішою.

Нові технології (включаючи штучний інтелект (ШІ), блокчейн (децентралізована, розподілена база даних, що зберігає інформацію не на одному сервері, а одночасно на безлічі комп'ютерів (вузлів) учасників мережі), великі дані (big data) та цифрові платформи) докорінно трансформують наукову дипломатію, перетворюючи її на швидший, відкритий інструмент, орієнтований на колективне вирішення надскладних (глобальних) завдань.

Проте разом зі значним потенціалом наукова дипломатія в Україні стикається з такими проблемами:

– недостатнє фінансування (для ефективної реалізації програм наукової дипломатії потрібні значні фінансові ресурси);

– бюрократичні бар'єри (складні процедури оформлення документів та отримання дозволів ускладнюють міжнародну співпрацю);

– брак англомовних програм (тоді як більшість іноземних студентів віддають перевагу програмам, які викладаються англійською мовою).

Варто також зазначити, що поряд із позитивним впливом інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток наукової дипломатії наявні й реальні загрози від їх використання, а саме:

– фейкові новини та дипфейки (дискредитація наукових досліджень, маніпулювання громадською думкою та підрив довіри до наукових інституцій);

– дезінформація (підрив міжнародної співпраці та створення перешкод для наукової дипломатії);

– кібератаки (здійснення кібератак на наукові установи, крадіжки інтелектуальної власності та дестабілізація наукових досліджень);

– маніпуляція громадською думкою (спотворення сприйняття наукових фактів й ухвалення необґрунтованих рішень унаслідок дезінформації в соціальних мережах);

– проблеми авторського права (ускладнення захисту інтелектуальної власності, оскільки інформація швидко копіюється і поширюється без контролю, що може негативно вплинути на мотивацію дослідників ділитися своїми досягненнями);

– підрив довіри до науки (поширення фейкових новин та дезінформації може ускладнити ухвалення науково обґрунтованих рішень та уповільнити прогрес у вирішенні глобальних проблем);

– ускладнення міжнародної співпраці (дезінформація може посіяти розбрат між країнами, підірвати довіру між науковими спільнотами та ускладнити таку співпрацю);

– економічні втрати (значні фінансові втрати та затримки наукових досліджень через кібератаки на наукові установи);

– політична нестабільність (маніпуляція громадською думкою може призвести до політичної нестабільності та конфліктів).

Але для України перспективи розвитку наукової дипломатії очевидні та пов'язані насамперед із розширенням міжнародної співпраці через участь українських вишів у міжнародних проєктах і програмах, створення наукових центрів з іноземними партнерами для проведення спільних досліджень, підтримку мобільності викладачів та студентів задля отримання ними досвіду роботи в інших країнах та ін.

Висновки. Отже, наукова дипломатія має значний потенціал для просування національних інтересів України та зміцнення її позицій на міжнародній арені. Завдяки інноваційним підходам, стратегічному партнерству та популяризації національних досягнень наша країна може не лише зміцнити свої позиції в міжнародному освітньому просторі, а й зробити внесок у формування глобального освітнього середовища. За допомогою сучасних освітніх технологій Україна може стати привабливим центром для іноземних студентів і вчених, що сприятиме розвитку національної економіки та підвищенню престижу країни. Як саме у стислі терміни, зокрема завдяки науковій дипломатії, повернути на світову арену вектор, спрямований у бік України, може бути визначено в подальших наукових дослідженнях.

Список використаних джерел:

1. Вибрана бібліографія з наукової дипломатії. URL: https://ukrdiaspora.nauka.gov.ua/uk/resources/science-diplomacy-bibliography/
2. Дистанційний курс «Наукова дипломатія». URL: https://da.mfa.gov.ua/dystanczijnyj-kurs-naukova-dyplomatiya/
3. Слюсаренко Н. В., Пермінова Л. А., Коллі-Шамне А. В., Тавровецька Н. І. Навчальна програма «Сучасні освітні технології та наукова дипломатія». Електронне видання з освітнього компоненту «Сучасні освітні технології та наукова дипломатія» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. 2025. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/f8e8c7e5-c0fc-45fe-9382-a975f3343efc/content
4. Слюсаренко Н. В. Розвиток наукової дипломатії засобами сучасних освітніх технологій. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності*: матеріали VII Всеукраїнської (з іноземною участю) науково-практичної конференції (м. Херсон, 18 листопада 2021 року) / за ред. Кузьменка В. В., Слюсаренко Н. В.: у II-х ч. Ч. II. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. С. 137–140.
5. Science Diplomacy. URL: https://ukrdiaspora.nauka.gov.ua/en/naukova-diplomatiya/

References:

1. Vybrana bibliohrafiia z naukovoi dyplomatii [Selected bibliography on science diplomacy]. Retrieved from https://ukrdiaspora.nauka.gov.ua/uk/resources/science-diplomacy-bibliography/ [in Ukrainian].
2. Dystantsiinyi kurs «Naukova dyplomatiia» [Distance learning course "Scientific Diplomacy"]. Retrieved from https://da.mfa.gov.ua/dystanczijnyj-kurs-naukova-dyplomatiya/ [in Ukrainian].
3. Slyusarenko, N. V., Perminova, L. A., Kolli-Shamne, A. V., & Tavrovetska, N. I. (2025). Navchalna prohrama Suchasni osvitni tekhnolohii ta naukova dyplomatiia. Elektrone vydannia z osvitnoi komponenty «Suchasni osvitni tekhnolohii ta naukova dyplomatiia» dlia zdobuvachiv tretoho (osvitno-naukovoho) rivnia vyshchoi osvity [Curriculum "Modern Educational Technologies and

Science Diplomacy". Electronic publication for the educational component "Modern Educational Technologies and Science Diplomacy" intended for applicants of the third (educational and scientific / doctoral) level of higher education]. Retrieved from https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/f8e8c7e5-c0fc-45fe-9382-a975f3343efc/content [in Ukrainian].

4. Slyusarenko, N. V. (2021). Rozvytok naukovoi dyplomatii zasobamy suchasnykh osvitnikh tekhnolohii [Development of Science Diplomacy through Modern Educational Technologies], *Teoretyko-metodolohichni osnovy rozvytku osvity ta upravlinskoi diialnosti*: materialy VII Vseukrainskoi (z inozemnoiu uchastiu) naukovo-praktychnoi konferentsii [Theoretical and Methodological Foundations of Education Development and Managerial Activity: Proceedings of the 7th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (with International Participation)]. Kherson [in Ukrainian].
5. Science Diplomacy. Retrieved from https://ukrdiaspora.nauka.gov.ua/en/naukova-diplomatiya/ [in English].

Slyusarenko N. V.,
orcid.org/0000-0002-9215-5936

SCIENTIFIC DIPLOMACY AS A MEANS OF PROMOTING NATIONAL POLICY IN THE SPHERE OF SCIENCE AND EDUCATION IN THE INTERNATIONAL ARENA

The article examines the potential of scientific diplomacy as a means of promoting national policy in the sphere of science and education in the international arena.

It is noted that the term "scientific diplomacy" has recently entered the categorical and conceptual apparatus of scientists around the world as part of public diplomacy. At the same time, scientists have begun to substantiate the extraordinary possibilities of scientific diplomacy, in particular in strengthening the positions of any country in the international educational space.

The analysis of scientific research by foreign and domestic scientists on scientific diplomacy was carried out, and it was concluded that almost all of them date back to the 21st century and cover various aspects of the problem: its emergence, interpretation of basic terms, substantiation of extraordinary possibilities in joint solving of global world problems by scientists, etc.

It is emphasised that modern Ukrainian scientists, especially the younger generation of scientists, are more thoroughly mastering the basics of scientific diplomacy, and some higher education institutions in Ukraine have introduced systematic mastery by students of a wide range of problematic issues that are one way or another related to scientific diplomacy.

The example of Kherson State University is given, where for students of the third (educational and scientific) level of higher education since 2021, the educational component "Modern Educational Technologies and Scientific Diplomacy" has been introduced, during the mastery of which postgraduate students study the topic "The Role of Scientific Diplomacy in the Development and Stabilisation of International Relations in the Field of Education". Detailed information on this issue is provided.

The conclusions are drawn that scientific diplomacy has significant potential for promoting the national interests of Ukraine and strengthening its positions in the international arena. The prospects for further scientific research are related to how, thanks to scientific diplomacy, to return to the world arena a vector directed towards Ukraine.

Key words: scientific diplomacy, public diplomacy, Ukrainian science and education, new technologies, information and communication technologies, national policy in the field of science and education.

Дата надходження статті: 17.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 05.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Стинська В. В.

УДК 377+378:004.67
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi62.736

***Деренюк М. П.**[*],*
orcid.org/0000-0002-6914-8797

ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено комплексне теоретичне дослідження цифрових освітніх технологій як ключового чинника підвищення якості освітнього процесу в закладах професійної та вищої освіти в умовах цифрової трансформації суспільства. На основі аналізу сучасних наукових підходів уточнено сутність поняття «цифрові освітні технології». Обґрунтовано доцільність їх розгляду як інтегрованої системи цифрових засобів, ресурсів і педагогічних методів, що забезпечують організацію та трансформацію освітнього процесу.

У дослідженні проаналізовано співвідношення понять «цифровізація освіти», «e-learning» та «blended learning», визначено їх ієрархічні зв'язки та функційне призначення у структурі сучасного освітнього середовища. Доведено, що цифрові освітні технології є системотвірним елементом цифрового освітнього середовища, забезпечуючи його гнучкість, адаптивність та орієнтацію на індивідуальні потреби здобувачів освіти.

Представлено результати емпіричного дослідження, спрямованого на визначення рівня використання цифрових технологій, оцінювання їх впливу на якість освітнього процесу та виявлення основних переваг і проблем їх застосування. Установлено, що цифрові технології сприяють підвищенню доступності освітніх ресурсів, індивідуалізації навчання, активізації пізнавальної діяльності та зростанню мотивації здобувачів освіти. Водночас виявлено низку проблемних аспектів, зокрема технічні труднощі, інформаційне перевантаження та недостатній рівень цифрової компетентності учасників освітнього процесу.

На основі отриманих результатів окреслено перспективи впровадження цифрових освітніх технологій, які полягають у формуванні цілісних цифрових освітніх середовищ, розширенні використання змішаного та дистанційного навчання, розвитку індивідуалізованих освітніх траєкторій, інтеграції інноваційних цифрових інструментів (зокрема симуляторів, адаптивних платформ, елементів штучного інтелекту), а також у підвищенні рівня цифрової компетентності учасників освітнього процесу та модернізації матеріально-технічної бази закладів освіти.

Узагальнено, що цифрові освітні технології є стратегічним чинником підвищення якості освіти, забезпечуючи її гнучкість, доступність, інноваційність і відповідність сучасним суспільним випробуванням.

Ключові слова: цифрові освітні технології, цифровізація освіти, цифрова освіта, якість освіти, освітній процес, професійна освіта, вища освіта, заклади професійної освіти, заклади вищої освіти, e-learning, blended learning, цифрова компетентність, цифрове освітнє середовище.

Постановлення проблеми. У сучасних умовах стрімкої цифрової трансформації суспільства особливої актуальності набуває проблема підвищення якості освітнього процесу в закладах професійної та вищої освіти. Інтенсивне впровадження цифрових технологій змінює традиційні підходи до організації навчання, зумовлює трансформацію змісту, методів і форм освітньої діяльності, а також впливає на характер узаємодії між учасниками освітнього процесу.

Водночас, попри значний потенціал цифрових освітніх технологій як чинника модернізації освіти, у педагогічній практиці спостерігається низка суперечностей, зокрема між високим рівнем технологічного розвитку цифрових інструментів і недостатнім рівнем їх методично обґрунтованого використання; між потребою забезпечення індивідуалізації навчання та обмеженими можливостями її реалізації

[*]© *Деренюк М. П.*

в умовах традиційної організації освітнього процесу; між усе більшими вимогами до цифрової компетентності учасників освітнього процесу та реальним рівнем їх підготовленості.

Також відсутність єдиного наукового підходу до трактування сутності цифрових освітніх технологій, а також недостатня визначеність їх ролі у формуванні якості освітнього процесу ускладнюють ефективне впровадження цифрових рішень у практику закладів освіти. Особливої уваги потребує проблема комплексного використання цифрових інструментів як складової цілісного освітнього середовища, що забезпечує не лише доступ до інформації, але й сприяє розвитку професійних компетентностей здобувачів освіти.

Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою теоретичного обґрунтування та практичного осмислення ролі цифрових освітніх технологій як чинника підвищення якості освітнього процесу, а також визначення умов їх ефективного впровадження у закладах професійної та вищої освіти.

Аналіз досліджень. Проблема впровадження цифрових освітніх технологій як чинника підвищення якості освітнього процесу широко висвітлена у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Теоретичні засади цифровізації освіти, розвитку цифрового освітнього середовища та використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні розглядають В. Бойчук, О. Ляшенко, О. Спірін, С. Литвинова, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Спірін та ін., які обґрунтовують системний характер цифрової трансформації освіти.

Питання сутності та дидактичного потенціалу цифрових освітніх технологій висвітлено у працях Р. Кухарчука, Д. Нагая, Х. Мельник, М. Москалюка, А. Леня, які акцентують увагу на їх ролі у підвищенні ефективності навчання, зміні методів викладання та активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Окремі аспекти цифровізації освітнього процесу, зокрема розвиток e-learning та використання цифрових платформ, розкрито в дослідженнях Т. Павлиш, Ю. Сафонової, О. Коротун.

Практичні аспекти застосування цифрових інструментів і платформ у професійній та вищій освіті досліджують Н. Марчук, К. Бровко, М. Собченко, А. Боярська-Хоменко, які підкреслюють потребу комплексної інтеграції цих технологій в освітній процес. Питання розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу розглядають С. Толочко, О. Орлов та інші науковці.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що проблема комплексного впливу цифрових освітніх технологій на якість освітнього процесу у закладах професійної та вищої освіти залишається недостатньо дослідженою, що зумовлює актуальність подальших наукових розвідок у цьому напрямку.

Мета статі полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності цифрових освітніх технологій та визначенні їх ролі як чинника підвищення якості освітнього процесу в закладах професійної та вищої освіти.

Викладення основного матеріалу. У сучасних умовах цифрової трансформації освіти проблема визначення сутності цифрових освітніх технологій набуває особливої актуальності. Це зумовлено як активним упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, так і розширенням функційних можливостей цифрового освітнього середовища. Водночас аналіз сучасних наукових джерел засвідчує відсутність єдиного підходу до трактування цього поняття.

Р. Кухарчук та Д. Нагай трактують цифрові освітні технології як сукупність методів, засобів і прийомів використання електронних інструментів та програмного забезпечення, спрямованих на підвищення якості освітнього процесу й забезпечення доступу здобувачів освіти та педагогів до необхідних інформаційних ресурсів [7, с. 57].

За В. Бойчуком, цифровізація освітнього простору не лише створює нові можливості для творчості, а й сприяє розвитку професійного мислення майбутніх педагогів. Науковець підкреслює, що мислення педагога сприяє формуванню нових ідей

та дозволяє глибше розуміти проблематику власної професійної діяльності, а також потреби сучасного навчання, що здійснюється з використанням цифрових технологій. У процесі навчання професійне мислення студентів формується в інформаційному просторі, що полегшує для них оволодіння цифровою грамотністю – здатністю створювати та застосовувати цифровий контент, включно з програмуванням, пошуком, обміном інформацією та комунікацією. Для вже досвідчених педагогів, чий професійний досвід сформований, оновлення цих навичок вимагає більших зусиль [3, с. 120].

Сучасні дослідження також вводять поняття цифрової освітньої екосистеми, яка охоплює не лише технології, а й учасників освітнього процесу, ресурси, управлінські механізми та комунікаційні зв'язки. Так, дослідники О. Ляшенко, О. Спірін, С. Литвинова та ін. зазначають, що цифрова освітня екосистема – це «комплекс взаємопов'язаних компонентів, серед яких технології, ресурси, процеси та учасників освітнього процесу, що сприяє навчанню та розвитку особистості» [8, с. 7]. Це, на нашу думку, свідчить про розширення трактування цифрових технологій від окремих засобів до цілісного освітнього середовища.

Водночас М. Москалюк, А. Лень підкреслюють, що цифрові технології виконують не лише допоміжну, а й дидактичну функцію, оскільки впливають на методи навчання, способи подання інформації та організацію пізнавальної діяльності [10]. Це свідчить про їх трансформаційний вплив на педагогіку як науку і практику.

На основі проведеного аналізу сучасних наукових досліджень доцільно запропонувати узагальнене визначення поняття *«цифрові освітні технології»*, під яким розуміємо інтегровану систему цифрових засобів, освітніх ресурсів і педагогічних методів, що забезпечує організацію, супровід і трансформацію освітнього процесу, сприяючи підвищенню його ефективності та формуванню ключових компетентностей здобувачів освіти.

Отже, сучасні наукові підходи свідчать про еволюцію сприйняття цифрових освітніх технологій – від допоміжного інструмента до фундаментального чинника трансформації освітнього середовища.

Попри це, у науково-педагогічному дискурсі використовується низка взаємопов'язаних, але не тотожних понять, зокрема «цифровізація освіти», «e-learning» та «blended learning». Незважаючи на їх часту синонімізацію в практичному вжитку, у наукових дослідженнях вони мають різний змістовий обсяг, функційне навантаження та рівень узагальнення. Саме тому важливо чітко розмежовувати ці категорії, оскільки це дозволяє коректно аналізувати процеси трансформації освіти під впливом цифрових технологій, визначати їх педагогічний потенціал та ефективність застосування в різних освітніх моделях.

Українські дослідники розглядають цифровізацію освіти як комплексний процес упровадження цифрових технологій в усі складові освітнього процесу (не лише технічних інструментів, але й організаційних, педагогічних і методичних змін). Наприклад, Т. Павлиш та ін. розглядають цифровізацію як процес, що сприяє забезпеченню більш доступної та гнучкої організації навчання, створює можливості для здобуття освіти у будь-який час і з будь-якого місця, підвищує рівень інтерактивності та залученості студентів до освітнього процесу, а також забезпечує більш ефективне використання ресурсів закладу освіти [11, с. 107].

Також дослідники Ю. Сафонова та О. Коротун переконані, що «цифровізація освіти не обмежується лише дистанційною освітою чи використанням комп'ютерів» [12, с. 93], тобто цифрові технології в освіті не просто автоматизують процеси, а змінюють методику подання інформації та організацію навчальних практик у відповідь на нові освітні потреби.

Отже, аналізуючи праці вітчизняних науковців розуміємо, що «цифровізація освіти» – це ширше поняття, яке охоплює технології, зміни в педагогіці й організаційній структурі, а не лише окремі цифрові засоби.

Розглянемо поняття «e-learning», яке частіше трактується як форма організації освітнього процесу через цифрові платформи та мережеві технології. Це узгоджується з класичними педагогічними підходами, але також узагальнюється в контексті цифровізації освіти, де основна увага приділяється доступності матеріалів, можливості дистанційної взаємодії та автоматизованому оцінюванню результатів.

Українські дослідники, зокрема Т. Белан, В. Ющенко, В. Овдієнко, визначають електронне навчання як процес непрямої взаємодії між студентом і викладачем за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для передання знань, їх перевірки та контролю [1, с. 98].

Порівняльний аналіз українських наукових джерел дозволяє виокремити ієрархічні взаємовідносини між ключовими поняттями у сфері цифрової освіти. Так, *цифровізація освіти* є найбільш широким категоріальним поняттям, яке характеризує системну трансформацію освітнього процесу під впливом цифрових технологій. У межах цього процесу функціонує *e-learning* як форма організації навчання, що реалізується в цифровому середовищі з використанням онлайн-платформ та електронних освітніх ресурсів. Водночас *blended learning* визначається як педагогічна модель, що інтегрує традиційні форми навчання з елементами e-learning, забезпечуючи синтез очної та дистанційної взаємодії в навчальному процесі.

Проте в контексті цифрової трансформації освіти цифрові інструменти та платформи навчання набувають статусу не лише технічних засобів, а й важливого чинника підвищення якості освітнього процесу. Їх вплив виявляється у зміні характеру освітньої діяльності, способів взаємодії між учасниками освітнього процесу та підходів до оцінювання результатів навчання. У зв'язку з цим у сучасній педагогічній науці спостерігається поступовий перехід від інструментального розуміння цифрових технологій до їх трактування як системотвірного елементу освітнього середовища.

Аналіз українських досліджень, зокрема О. Кривоноса і М. Кривонос, показує, що проєктно-цифрова діяльність є інноваційним видом діяльності здобувачів освіти, який поєднує створення проєктів зі свідомим використанням цифрових технологій, коли всі ключові етапи проєкту реалізуються за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових ресурсів. Такий підхід дозволяє учасникам освітнього процесу не просто споживати інформацію, а й активно її створювати, досліджувати та застосовувати на практиці [6, с. 42].

Ураховуючи це, на нашу думку, інтеграція електронного навчання та проєктно-цифрової діяльності сприяє формуванню у здобувачів не лише предметних компетентностей, а й цифрової, дослідницької та критично-аналітичної компетентності, що є ключовим чинником підвищення ефективності сучасної професійної та вищої освіти.

Відтак цифрові освітні технології відіграють ключову роль у трансформації сучасного освітнього процесу, зокрема в підвищенні його якості, ефективності та доступності. Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що їх упровадження сприяє формуванню нових підходів до організації навчання, орієнтованих на потреби здобувачів освіти.

Особливу увагу слід приділяти підвищенню доступності освіти. Як зазначають Є. Гайович та Г. Розлуцька, цифровізація дозволяє забезпечити безперервність навчання навіть в умовах кризових ситуацій (зокрема пандемії чи воєнного стану), що стало потужним стимулом для розвитку дистанційних форм навчання [4]. Це також розширює можливості здобуття освіти незалежно від географічних чи соціальних обмежень.

Не менш важливим є вплив цифрових технологій на *індивідуалізацію освітнього процесу*. Завдяки використанню інтерактивних платформ, адаптивних курсів і технологій штучного інтелекту забезпечується можливість формування індивідуальних освітніх траєкторій. Дослідження показують, що такі підходи сприяють глибшому засвоєнню матеріалу та врахуванню індивідуальних особливостей студентів [2].

Так само цифрові технології суттєво впливають на *якість засвоєння навчального матеріалу*. Використання мультимедійних ресурсів, симуляцій та інтерактивних завдань підвищує рівень залученості здобувачів освіти та сприяє кращому розумінню складних тем. Так, Х. Мельник зазначає, що використання цифрових технологій в освітньому процесі має низку суттєвих переваг, які значно підвищують його ефективність. Зокрема, йдеться про інтерактивність і зростання рівня залучення здобувачів освіти до навчальної діяльності; розширення доступу до інформації та освітніх ресурсів, включаючи електронні підручники й відкриті освітні ресурси (Open Educational Resources), що зменшує залежність від традиційних друкованих матеріалів і забезпечує актуальність навчального контенту. Важливими є також адаптивність і персоналізація навчання завдяки використанню алгоритмів, які враховують індивідуальні потреби та рівень підготовки здобувачів [9].

Окрему увагу слід приділити *оперативності контролю знань і зворотного зв'язку*. Цифрові інструменти дозволяють автоматизувати процес оцінювання, здійснювати постійний моніторинг результатів навчання та швидко коригувати освітній процес. Це підвищує об'єктивність оцінювання та ефективність педагогічного управління.

Так само науковці акцентують увагу на низці проблем у цифровізації освіти. Зокрема поряд із розширенням можливостей навчання постає потреба розвитку цифрової компетентності, критичного мислення та інформаційної культури. Водночас спостерігається зростання навантаження на викладачів, що може впливати на реалізацію принципу соціальної справедливості в освітньому середовищі. Цифрова трансформація також впливає на освіту як соціальний інститут, зокрема ускладнює соціалізацію здобувачів і може негативно позначатися на їхній емоційній сфері. Додатковими проблемами є складність інтеграції гуманітарних дисциплін у цифрове середовище та ризик зниження якості професійної підготовки в умовах поширення дистанційного навчання і недостатнього контролю результатів освітньої діяльності [5, с. 6]. Це вимагає комплексного підходу до впровадження цифрових технологій у закладах освіти.

Отже, результати аналізу наукових джерел дають підстави стверджувати, що цифрові освітні технології є важливим чинником підвищення якості освітнього процесу, забезпечуючи його гнучкість, доступність та орієнтацію на потреби сучасного здобувача освіти.

У межах дослідження з метою визначення перспектив впровадження цифрових освітніх технологій було проведено анкетування здобувачів вищої освіти. У дослідженні взяли участь 68 студентів Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, які навчаються за освітньо-професійними програмами першого (бакалаврського) рівня «Професійна освіта. Цифрові технології» та другого (магістерського) рівня «Освітні, педагогічні науки». Анкетування було спрямоване на виявлення рівня використання цифрових технологій в освітньому процесі, оцінювання їх впливу на якість освіти, а також визначення основних переваг і проблем їх застосування.

За результатами дослідження встановлено, що 82,4 % респондентів (56 осіб) зазначили, що регулярно використовують цифрові освітні технології у процесі навчання, тоді як 13,2 % (9 осіб) використовують їх епізодично, і лише 4,4 % (3 особи) – нечасто.

Щодо оцінювання впливу цифрових технологій на якість освітнього процесу, 76,5 % опитаних (52 особи) вважають, що їх використання суттєво підвищує ефективність навчання, 17,6 % (12 осіб) дотримуються думки про помірний вплив, і лише 5,9 % (4 особи) не відзначають суттєвих змін.

Серед основних переваг цифрових освітніх технологій респонденти визначили доступність навчальних матеріалів у будь-який час, зручність комунікації з викладачами та одногрупниками, можливість індивідуалізації навчання, а також підвищення мотивації до навчання (рис. 1).

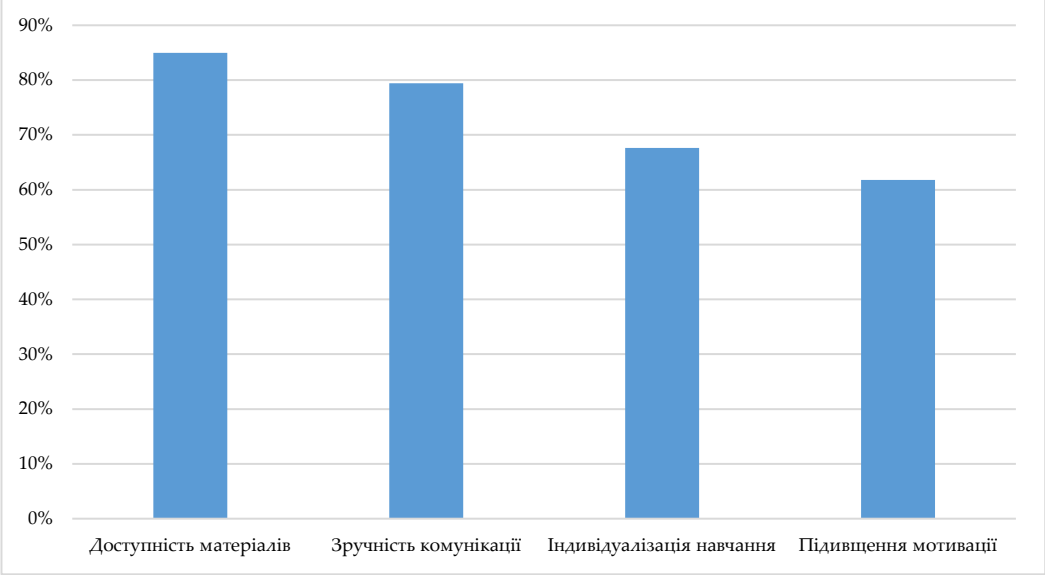

Рис. 1. Переваги використання цифрових освітніх технологій (за результатами опитування)

Як видно з рис. 1, найвагомішою перевагою респонденти вважають доступність навчальних матеріалів у будь-який час – 85,3 % (58 осіб). Дещо менша, але також значна частка опитаних (79,4 %, або 54 особи) відзначила зручність комунікації з викладачами та одногрупниками. Водночас 67,6 % респондентів (46 осіб) підкреслили важливість можливості індивідуалізації навчання. Найменшу, проте все ж суттєву частку становить підвищення мотивації до навчання – 61,8 % (42 особи).

Отримані результати свідчать про те, що цифрові освітні технології насамперед цінуються за їхню доступність і комунікаційні можливості, водночас вони також створюють умови для індивідуального підходу до навчання і сприяють підвищенню навчальної мотивації.

Водночас опитування дозволило виявити й низку проблемних аспектів використання цифрових освітніх технологій, серед яких респонденти відзначили технічні труднощі, перевантаження інформацією, недостатній рівень цифрової компетентності окремих учасників освітнього процесу, а також зниження рівня живого спілкування (рис. 2).

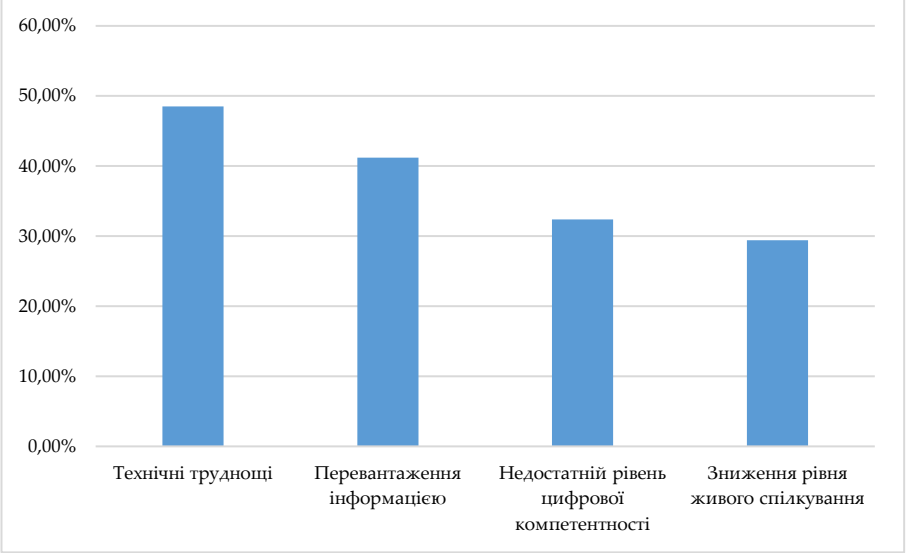

Рис. 2. Проблемні аспекти використання цифрових освітніх технологій (за результатами опитування)

На основі отриманих даних можемо зробити висновок, що найбільш поширеною проблемою є технічні труднощі, зокрема нестабільний інтернет і технічні збої, на що вказали 48,5 % опитаних (33 особи). Значна частка респондентів (41,2 %, або 28 осіб) також відзначила перевантаження інформацією. Крім того 32,4 % (22 особи) звернули увагу на недостатній рівень цифрової компетентності окремих учасників освітнього процесу. Найменш поширеною, проте суттєвою проблемою є зниження рівня живого спілкування, яке відзначили 29,4 % респондентів (20 осіб).

Отримані результати свідчать про те, що попри значні переваги цифрових освітніх технологій їх використання супроводжується певними труднощами, насамперед технічного характеру, а також проблемами, пов'язаними з організацією освітнього процесу та міжособистісною взаємодією.

Також 83,8 % респондентів (57 осіб) висловили переконання, що цифрові технології й надалі відіграватимуть провідну роль у розвитку освіти, тоді як 11,8 % (8 осіб) уважають їх допоміжним інструментом, а 4,4 % (3 особи) не змогли визначитися.

Отримані результати свідчать про загалом позитивне сприйняття цифрових освітніх технологій здобувачами вищої освіти та підтверджують їх значний потенціал у підвищенні якості освітнього процесу. Водночас виявлені проблеми актуалізують потребу комплексного підходу до їх упровадження, що передбачає розвиток цифрової інфраструктури, підвищення цифрової компетентності учасників освітнього процесу та вдосконалення методичного супроводу використання цифрових інструментів.

З урахуванням результатів проведеного дослідження доцільно диференціювати перспективи впровадження цифрових освітніх технологій для закладів професійної та вищої освіти, що зумовлено специфікою організації освітнього процесу та підготовки здобувачів освіти. Основні результати узагальнено в таблиці 1.

Таблиця 1

Перспективи впровадження цифрових освітніх технологій у закладах освіти

Напрямок	Заклади професійної (професійно-технічної) освіти	Заклади вищої освіти
Організація навчання	Упровадження змішаного навчання з акцентом на практичну підготовку	Розвиток дистанційного та змішаного навчання
Цифрові інструменти	Використання симуляторів, тренажерів, VR/AR для формування професійних навичок	Застосування LMS, цифрових освітніх платформ, електронних бібліотек, наукометричних баз
Індивідуалізація навчання	Диференціація завдань відповідно до рівня професійної підготовки	Формування індивідуальних освітніх траєкторій, використання адаптивних технологій
Розвиток компетентностей	Формування базових цифрових та професійно-практичних компетентностей	Розвиток цифрової, дослідницької, аналітичної та інформаційної компетентностей
Проблемні аспекти	Обмежена матеріально-технічна база, нерівний доступ до цифрових ресурсів	Потреба підвищення цифрової компетентності викладачів
Перспективи розвитку	Модернізація матеріально-технічної бази, інтеграція з виробничим середовищем	Формування цифрових освітніх екосистем, інтернаціоналізація освіти

Відтак проведений аналіз дає підстави стверджувати, що впровадження цифрових освітніх технологій у різних типах закладів освіти має як універсальні, так і специфічні характеристики. Зокрема, для закладів професійної освіти визначальним є практикоорієнтований характер підготовки, що зумовлює пріоритетність

використання технологій моделювання професійної діяльності (симуляторів, тренажерів, VR/AR-середовищ). Такі технології забезпечують наближення освітнього процесу до реальних умов виробництва та сприяють формуванню стійких професійних навичок.

Натомість у закладах вищої освіти цифровізація набуває більш системного та багатовимірного характеру, охоплюючи не лише освітній процес, а й науково-дослідну діяльність, академічну мобільність та інформаційно-аналітичну підтримку освітнього середовища. У цьому контексті особливого значення набуває використання систем управління навчанням (LMS), цифрових бібліотек, відкритих освітніх ресурсів, що забезпечують доступ до актуальних знань і сприяють формуванню дослідницьких компетентностей.

Висновки. Отже, перспективи розвитку цифрових освітніх технологій полягають у переході від фрагментарного використання окремих інструментів до формування цілісного цифрового освітнього середовища, яке інтегрує технологічні, педагогічні та організаційні компоненти. Такий підхід сприятиме підвищенню якості освітнього процесу, забезпеченню його гнучкості, адаптивності та відповідності сучасним вимогам ринку праці.

У цьому контексті особливого значення набуває узгодження технологічних можливостей із дидактичними цілями освіти, що дозволяє розглядати цифрові освітні технології не лише як засіб модернізації навчання, а як чинник глибинної трансформації освітнього середовища. Їх ефективне впровадження передбачає системність, методичну обґрунтованість та орієнтацію на формування професійних і цифрових компетентностей здобувачів освіти.

Подальші наукові дослідження вбачаємо в поглибленому вивченні механізмів інтеграції цифрових освітніх технологій у професійну підготовку, розробленні ефективних моделей їх використання в умовах змішаного та дистанційного навчання, а також у визначенні педагогічних умов формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу як ключового чинника підвищення якості освіти.

Список використаних джерел:

1. Белан Т., Ющенко В., Овдієнко В. Переваги і недоліки електронного навчання в закладі вищої освіти. *Підготовка фахівців у системі професійної освіти*. 2023. № 22 (178). С. 97–101. DOI: https://doi.org/10.58407/232216
2. Бобро Н. Вплив технологій штучного інтелекту на освітні стратегії. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2024. № 2 (33). С. 92–99. DOI: https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-2(33)-92-99
3. Бойчук В., Ковальчук О., Уманець В. Цифровізація освітнього процесу як умова розвитку професійного мислення майбутнього викладача. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2024. № 71. С. 117–125. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-117-126
4. Гайович Є., Розлуцька Г. Цифрові інновації в освіті. *Освітні обрії*. 2024. № 58 (1). С. 56–60. DOI: https://doi.org/10.15330/obrii.58.1.56-60
5. Гуралюк А. Цифровізація як умова розвитку системи освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2021. № 169 (13). С. 3–8. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.5069157
6. Кривонос О., Кривонос М. Проєктно-цифрова діяльність на уроках інформатики у формуванні свідомого використання цифрових технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2026. № 111 (1). С. 39–60. DOI: 10.33407/itlt.v111i1.6222
7. Кухарчук Р., Нагай Д. Інноваційні цифрові освітні технології у професійній підготовці й діяльності вчителів інформатики. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2024. № 3 (56). С. 56–62. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-56-62
8. Ляшенко О., Спірін О., Литвинова С., Пінчук О., Овчарук О., Сухіх А. Концептуальні засади цифровізації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. № 102 (4). С. 1–25. DOI: 10.33407/itlt.v102i4.5829

9. Мельник Х. Передумови застосування цифрових технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2024. № 36. С. 323–333. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-36-323-333
10. Москалюк М., Лень А. Цифрові технології та їх роль у вивченні історії. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2025. № 18. С. 92–102. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.188
11. Павлиш Т., Басараб В., Терещенко О., Рогів М. Цифровізація освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. *Educational Horizons/Osvìtnì Obrìï*. 2023. № 56 (1). С. 106–109.
12. Сафонов Ю., Коротун О. Цифровізація освіти в Україні: технології та методики навчання. *Трансформаційна економіка*. 2024. № 2 (07). С. 89–94. DOI: https://doi.org/10.32782/2786-8141/2024-7-15

References:

1. Belan, T., Yushchenko, V., & Ovdienko, V. (2023). Perevahy i nedoliky elektronnoho navchannia v zakladi vyshchoi osvity [Advantages and disadvantages of e-learning in higher education institutions]. *Pidhotovka fakhivtsiv u systemi profesiinoi osvity*, 22 (178), 97–101. DOI: https://doi.org/10.58407/232216 [in Ukrainian].
2. Bobro, N. (2024). Vplyv tekhnolohii shtuchnoho intelektu na osvitni stratehii [The impact of artificial intelligence technologies on educational strategies]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*, 2 (33), 92–99. DOI: https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-2(33)-92-99 [in Ukrainian].
3. Boichuk, V., Kovalchuk, O., & Umanets, V. (2024). Tsyfrovizatsiia osvitnoho protsesu yak umova rozvytku profesiinoho myslennia maibutnoho vykladacha [Digitalization of the educational process as a condition for the development of professional thinking of a future teacher]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 71, 117–125. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-117-126 [in Ukrainian].
4. Haiovych, Ye., & Rozlutska, H. (2024). Tsyfrovi innovatsii v osviti [Digital innovations in education]. *Osvitni obrii*, 58 (1), 56–60. DOI: https://doi.org/10.15330/obrii.58.1.56-60 [in Ukrainian].
5. Huraliuk, A. (2021). Tsyfrovizatsiia yak umova rozvytku systemy osvity [Digitalization as a condition for the development of the education system]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka*, 169 (13), 3–8. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.5069157 [in Ukrainian].
6. Kryvonos, O., & Kryvonos, M. (2026). Proiektno-tsyfrova diialnist na urokakh informatyky u formuvanni svidomoho vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii [Project-based digital activities in computer science lessons in forming conscious use of digital technologies]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 111 (1), 39–60. DOI: 10.33407/itlt.v111i1.6222 [in Ukrainian].
7. Kukharchuk, R., & Nahai, D. (2024). Innovatsiini tsyfrovi osvitni tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi y diialnosti vchyteliv informatyky [Innovative digital educational technologies in professional training and activities of computer science teachers]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*, 3 (56), 56–62. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-56-62 [in Ukrainian].
8. Liashenko, O., Spirin, O., Lytvynova, S., Pinchuk, O., Ovcharuk, O., & Sukhikh, A. (2024). Kontseptualni zasady tsyfrovizatsii osvitnoho seredovyshcha zakladu zahalnoi serednoi osvity [Conceptual principles of digitalization of the educational environment of general secondary education institutions]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 102 (4), 1–25. DOI: 10.33407/itlt.v102i4.5829 [in Ukrainian].
9. Melnyk, Kh. (2024). Peredumovy zastosuvannia tsyfrovykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity [Prerequisites for the use of digital technologies in the educational process of higher education institutions]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 36, 323–333. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-36-323-333 [in Ukrainian].
10. Moskaliuk, M., & Len, A. (2025). Tsyfrovi tekhnolohii ta yikh rol u vyvchenni istorii [Digital technologies and their role in learning history]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, 18, 92–102. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.188 [in Ukrainian].
11. Pavlysh, T., Basarab, V., Tereshchenko, O., & Rohiv, M. (2023). Tsyfrovizatsiia osvitnoho protsesu v zakladakh vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Digitalization of the educational process

in higher education institutions under martial law]. *Educational Horizons / Osvitni obrii,* 56 (1), 106–109 [in Ukrainian].
12. Safonov, Yu., & Korotun, O. (2024). Tsyfrovizatsiia osvity v Ukraini: tekhnolohii ta metodyky navchannia [Digitalization of education in Ukraine: technologies and teaching methods]. *Transformatsiina ekonomika,* 2 (07), 89–94. DOI: https://doi.org/10.32782/2786-8141/2024-7-15 [in Ukrainian].

Dereniuk M. P.,
orcid.org/0000-0002-6914-8797

DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN VOCATIONAL AND HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article presents a comprehensive theoretical and empirical study of digital educational technologies as a strategic factor in improving the quality of the educational process in vocational and higher education institutions under conditions of societal digital transformation.

Based on an analysis of contemporary scientific approaches, the study clarifies the concept of digital educational technologies, defining them as an integrated system of digital tools, resources, and pedagogical methods that support the organization, modernization, and transformation of the educational process.

The research examines the interrelationship between the concepts of digitalization of education, e-learning, and blended learning, identifying their hierarchical connections and functional roles within the modern educational environment. It is substantiated that digital educational technologies function as a system-forming component of the digital educational environment, ensuring flexibility, adaptability, and responsiveness to the individual educational needs of learners.

The article also presents the results of an empirical study aimed at assessing the level of digital technology implementation, evaluating its impact on educational quality, and identifying the key benefits and challenges associated with its use. The findings demonstrate that digital technologies contribute to greater accessibility of educational resources, individualized learning, increased cognitive engagement, and enhanced learner motivation.

At the same time, several challenges are identified, including technical barriers, information overload, and insufficient digital competence among participants in the educational process.

Based on the findings, the study outlines перспективи for further implementation of digital educational technologies, including the development of comprehensive digital educational environments, expansion of blended and distance learning models, advancement of individualized learning pathways, integration of innovative digital tools such as simulators, adaptive platforms, and artificial intelligence technologies, as well as the strengthening of digital competence and modernization of institutional infrastructure.

The article concludes that digital educational technologies represent a strategic resource for ensuring the flexibility, accessibility, innovativeness, and overall quality of education in response to contemporary societal demands.

Key words: digital educational technologies, digitalization of education, digital learning, quality of education, vocational education, higher education, e-learning, blended learning, digital competence, digital educational environment.

Дата надходження статті: 03.03.2026 р.
Прийнято до публікації: 12.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Клепар М. В.

УДК 373.091.2.015.3:159.942](477)(045)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi62.744

***Жулінська Г. М.**[*],*
orcid.org/0009-0005-4287-8609

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичний аналіз сутності поняття «організаційно-педагогічні умови» у контексті впровадження соціально-емоційного навчання (СЕН) в закладах загальної середньої освіти. Узагальнено наукові підходи до трактування понять «умова», «педагогічні умови» та «організаційно-педагогічні умови» (А. Алексюк, Б. Андрієвський, С. Висоцький, В. Манько, О. Пєхота), визначено їхню роль у забезпеченні ефективності освітнього процесу та запропоновано авторське визначення організаційно-педагогічних умов СЕН. Розкрито зміст соціально-емоційного навчання як цілісного освітнього підходу на основі моделі CASEL; на підставі комплексного аналізу 213 програм СЕН обґрунтовано його значущість для підвищення якості освіти та психологічного благополуччя здобувачів освіти. Критично осмислено застосовність моделі CASEL в умовах збройного конфлікту й визначено напрямки її адаптації до українського освітнього простору. Здійснено порівняльний аналіз шести вітчизняних і міжнародних підходів до класифікації педагогічних умов, що виявив ключові прогалини наявних підходів у контексті СЕН. На основі синтезу теоретичного аналізу та актуальних міжнародних досліджень виокремлено та науково обґрунтовано чотири ключові організаційно-педагогічні умови: інституціалізація СЕН як стратегічного пріоритету закладу освіти; розвиток соціально-емоційної компетентності педагога як обов'язкова передумова реалізації СЕН; травмоінформований підхід як системна рамка в умовах збройного конфлікту; системний доказовий моніторинг СЕН-компетентностей як механізм управління якістю впровадження.

Ключові слова: соціально-емоційне навчання, соціально-емоційні компетентності, організаційно-педагогічні умови, заклад загальної середньої освіти, освітнє середовище, якість освіти, травмоінформована педагогіка, СЕН-компетентність педагога, доказовий моніторинг.

Постановлення проблеми. Із переходом суспільства на неоіндустріальний етап розвитку, інформатизацією та цифровізацією багатьох сфер життя перед освітою постали нові виклики . Соціально-емоційне навчання (СЕН) сьогодні визнається ключовим напрямом модернізації освіти, що має значний потенціал для підвищення якості освітнього процесу та забезпечення цілісного розвитку особистості.

Незважаючи на доведену ефективність СЕН – у метааналізі 213 програм (N > 270 тис. учнів) зафіксовано покращення навчальних досягнень у середньому на 11 процентних пунктів [7] – його впровадження у практику вітчизняних шкіл залишається фрагментарним. Ключова причина – відсутність науково обґрунтованої системи організаційно-педагогічних умов, які б забезпечували результативність і сталість цього процесу.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що наявні праці переважно висвітлюють окремі аспекти впровадження СЕН – підготовку педагогів, створення безпечного середовища, використання інтерактивних методів, – однак відсутня їх системна інтеграція в єдину модель, адаптовану до українських реалій. Особливої гостроти це питання набуває в умовах збройного конфлікту, коли стандартні підходи виявляються недостатніми для роботи з травматизованими учнями і педагогами.

Аналіз досліджень. Питання організаційно-педагогічних умов освітніх процесів досліджували В. Манько, А. Алексюк, О. Пєхота, С. Висоцький, Б. Андрієвський.

[*]© *Жулінська Г. М.*

У міжнародному контексті проблема умов ефективного впровадження СЕН відображена в роботах, присвячених соціально-емоційній компетентності педагогів [9; 10], у документах CASEL [6], у матеріалах щодо системних підходів до впровадження СЕН [12; 13], а також у публікаціях, присвячених травмоінформованому підходу [11]. Аналіз показує, що жоден із наявних підходів не пропонує цілісної системи організаційно-педагогічних умов, адаптованої до умов збройного конфлікту й такої, що враховує три ключові тенденції міжнародної науки останніх років – СЕН-компетентність педагога як провідний предиктор якості впровадження; травмоінформовану рамку як необхідну (а не факультативну) умову; замкнений цикл доказового моніторингу як механізм управління якістю.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та виокремити чотири ключові організаційно-педагогічні умови ефективного впровадження соціально-емоційного навчання в закладах загальної середньої освіти; запропонувати авторське визначення поняття «організаційно-педагогічні умови соціально-емоційного навчання».

Викладення основного матеріалу. Аналіз наукових джерел свідчить, що дослідники розглядають СЕН як комплексний підхід, спрямований на формування самоусвідомлення, саморегуляції, соціальної свідомості, навичок побудови стосунків та відповідального ухвалення рішень. Особливу увагу приділено програмам СЕН та їх адаптації до умов вітчизняної освіти.

Теоретична база дослідження охоплює аналіз вітчизняних і міжнародних підходів до класифікації педагогічних умов, критичне осмислення моделі CASEL і синтез актуальних міжнародних досліджень [8; 11–13].

У науково-педагогічних дослідженнях визначення організаційно-педагогічних умов передбачає насамперед з'ясування сутності базового поняття «умова». У довідковій та науковій літературі це поняття трактується досить широко, проте більшість визначень мають спільну змістову основу.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова» визначається як необхідна обставина, що уможливлює здійснення, створення або утворення чого-небудь чи сприяє певному процесу, а також як чинник або рушійна сила розвитку певного явища. Тобто умови розглядаються як сукупність обставин, які забезпечують можливість реалізації певної діяльності або виникнення змін у реальній дійсності.

Подібного підходу дотримуються й інші дослідники. Зокрема, у педагогічному словнику В. Полонського поняття «умова» визначається як сукупність природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, психічний і моральний розвиток людини, її поведінку, процеси навчання, виховання та формування особистості. Отже, у педагогічному контексті умови розглядаються як комплекс різноманітних впливів, які забезпечують або, навпаки, ускладнюють досягнення певного освітнього результату.

У межах педагогічної науки значна увага приділяється визначенню поняття «педагогічні умови». На думку В. Манька, педагогічні умови становлять взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування освітнього процесу, які забезпечують його високу результативність і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності [4]. Тобто педагогічні умови є важливим чинником ефективності навчально-виховної діяльності.

А. Алексюк, А. Аюрзанайн та П. Підкасистий розглядають педагогічні умови як чинники, що впливають на процес досягнення освітньої мети. Дослідники пропонують поділяти їх на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх умов належать організаційні та соціальні чинники, зокрема позитивні взаємини між учасниками освітнього процесу, об'єктивність оцінювання, умови навчання, матеріальне середовище, психологічний клімат тощо. Внутрішні умови пов'язані з індивідуальними характеристиками здобувачів

освіти – станом здоров'я, особистісними якостями, попереднім досвідом, сформованістю умінь і навичок, рівнем мотивації до навчання [1].

У наукових працях педагогічні умови також визначаються як обставини, що сприяють або гальмують розвиток навчально-виховного процесу, а також як комплекс засобів, наявних у закладі освіти, необхідних для ефективного здійснення педагогічної діяльності. У цьому контексті вони розглядаються не лише як сукупність зовнішніх чинників, але і як спеціально організовані можливості освітнього середовища.

Згідно з підходом О. Пєхоти та інших дослідників, педагогічні умови є системою певних форм, методів, матеріальних ресурсів та організаційних ситуацій, які можуть бути як об'єктивно сформованими, так і спеціально створеними для досягнення конкретної педагогічної мети [5]. Такий підхід підкреслює керований і цілеспрямований характер створення педагогічних умов у процесі організації освітньої діяльності.

У сучасних педагогічних дослідженнях широко використовується поняття «організаційно-педагогічні умови», яке конкретизує зміст педагогічних умов у контексті організації освітнього процесу. За визначенням С. Висоцького, організаційно-педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту навчання, методів і організаційних засобів його здійснення, які забезпечують успішне розв'язання поставленого педагогічного завдання [3]. Подібної позиції дотримується і Б. Андрієвський, який розглядає організаційно-педагогічні умови як результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту освіти, методів і прийомів навчання, а також організаційних форм освітнього процесу з метою досягнення визначених дидактичних цілей [2].

На основі проведеного аналізу пропонуємо авторське визначення базового поняття нашого дослідження.

Організаційно-педагогічні умови впровадження соціально-емоційного навчання в закладі загальної середньої освіти – це цілеспрямовано створена система взаємопов'язаних і взаємозумовлених чинників освітнього середовища, що інтегрує стратегічно-управлінський, процесуально-дидактичний, суб'єктно-особистісний та інструментально-оцінювальний виміри і забезпечує системну, сталу та результативну реалізацію соціально-емоційного навчання з урахуванням культурного та соціального контексту закладу освіти.

Відмінності цього визначення від наявних є такими: чітке розмежування функцій чотирьох вимірів умов; підкреслення їхньої взаємозумовленості; явне врахування соціального контексту – принципово важливого для умов воєнного часу в Україні.

Для обґрунтування авторських організаційно-педагогічних умов нами здійснено порівняльний аналіз вітчизняних і міжнародних підходів (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз підходів до класифікації педагогічних умов у контексті СЕН

Дослідник / джерело	Виокремлені групи умов	Критерій класифікації	Обмеження в контексті СЕН
1	2	3	4
Манько В.М. (2000)	Внутрішні та зовнішні параметри освітнього процесу	Локалізація чинника	Не охоплює управлінського виміру й розвитку СЕН педагога
Алексюк А.М. та ін. (1993)	Зовнішні (організаційно-соціальні) та внутрішні (індивідуальні)	Джерело педагогічного впливу	Немає психолого-педагогічного блоку; ігнорує травматизацію
Пєхота О.М. та ін. (2003)	Форми, методи, матеріальні ресурси, організаційні ситуації	Компоненти педагогічної системи	Не відображено розвиток СЕН-компетентності самого педагога

Продовження табл. 1

1	2	3	4
Schonert-Reichl K. [10; 14]	СЕН учнів; СЕН дорослих; підтримувальний контекст	Суб'єкти та середовище СЕН-системи	Не деталізовано управлінські механізми; не адаптовано до конфліктних умов
CASEL [6]	Шкільна, сімейна, громадська площини + лідерство	Рівні системної реалізації	Орієнтована на стабільне середовище; не враховує масштабної травматизації
Авторська позиція (2025)	Чотири ключові організаційно-педагогічні умови	Системний: стратегія + суб'єкт + рамка безпеки + доказовий цикл з урахуванням укр. контексту	Потребує емпіричної верифікації

Джерело складено автором на основі аналізу наукових праць [1- 5; 10; 11].

Порівняльний аналіз засвідчує такі три ключові прогалини наявних підходів: вітчизняні класифікації зосереджені на формально-дидактичному вимірі, не виокремлюючи СЕН-компетентність педагога як самостійну умову; жоден із підходів не передбачає травмоінформованого підходу як системної рамки; моніторинг трактується як супровідний елемент, а не замкнений цикл доказового управління. Ці прогалини обґрунтовують потребу й новизну авторських організаційно-педагогічних умов.

Модель CASEL є продуктивним теоретичним підґрунтям для розроблення вітчизняних програм соціально-емоційного навчання. Водночас її застосування в умовах збройного конфлікту потребує критичного переосмислення за трьома напрямками.

По-перше, модель розроблялася для стабільного освітнього середовища й не передбачає масштабної травматизації. По-друге, індивідуалістична акцентуація CASEL-компетентностей не повністю відповідає колективістській освітній традиції т завданням громадянського виховання. По-третє, жодна зі складових не охоплює специфічних контекстів: переживання втрат, адаптація ВПО, відновлення психологічної безпеки.

Адаптація CASEL для України передбачає: інтеграцію травмоінформованого підходу як рамки для всіх компетентностей; доповнення компонентом громадянської ідентичності; включення практик колективної регуляції. Ці міркування є безпосередньою теоретичною підставою для третьої організаційно-педагогічної умови.

На основі порівняльного аналізу, критичного осмислення моделі CASEL та синтезу актуальних міжнародних досліджень виокремлюємо чотири ключові організаційно-педагогічні умови (табл. 2).

Кожна умова схарактеризована нижче з позиції її наукової новизни.

Інституціалізація СЕН як стратегічного пріоритету закладу освіти. Наукова новизна полягає у вимозі системного інституційного закріплення СЕН на противагу «включенню окремих елементів». Ця умова конкретизує управлінський вимір: прийняття шкільної SEL-політики, призначення координатора СЕН, управлінська підтримка директора, систематичне партнерство з батьками й громадою . Дослідження засвідчують: у школах, де СЕН офіційно визначено пріоритетом, сталість результатів суттєво вища [13].

Таблиця 2

Чотири ключові організаційно-педагогічні умови впровадження СЕН: зміст і наукова новизна

№ умови	Назва умови	Ключові складові	Наукова новизна
Організаційно-педагогічна умова 1	Інституціалізація СЕН як стратегічного пріоритету закладу освіти	Інтеграція СЕН в ОП; шкільна SEL-політика; управлінська підтримка адміністрації; координатор СЕН; партнерство з родиною й громадою	На відміну від простого «включення елементів СЕН у навчальний план» – системне інституційне закріплення з офіційним розподілом відповідальності. Дослідження засвідчують: у школах, де СЕН офіційно визначено пріоритетом, сталість результатів суттєво вища [13].
Організаційно-педагогічна умова 2	Розвиток СЕН-компетентності педагога як обов'язкова передумова реалізації СЕН	Розвиток власних СЕН-якостей педагога; коучинг і рефлексивні практики; профілактика вигорання; командне СЕН-навчання колективу	Переносить акцент із методичної підготовки на особистісні якості вчителя. Емпіричні дані підтверджують: власна СЕН-компетентність педагога є сильнішим предиктором якості впровадження, ніж наявність програми [10; 12].
Організаційно-педагогічна умова 3	Травмоінформовани й підхід як системна рамка СЕН в умовах збройного конфлікту	ТІА-рамка на рівні школи; підготовка педагогів до роботи з травматизованими дітьми; супровід учнів-ВПО; профілактика вторинної травматизації	Відсутня у вітчизняній педагогічній літературі як самостійна умова. Доведено [11; 15], що без травмоінформованої рамки стандартні СЕН-практики ризикують бути неефективними або шкідливими для травматизованих учнів.
Організаційно-педагогічна умова 4	Системний доказовий моніторинг СЕН-компетентностей як механізм управління якістю	Валідизовані інструменти оцінювання; замкнений цикл «дані → аналіз → корекція практики»; дослідницько-практичне партнерство школи з науковими установами	Переосмислює моніторинг як замкнений цикл доказового управління. Дослідження [8] засвідчують: школи із замкненим циклом «дані → аналіз → корекція практики» демонструють значно вищу сталість результатів СЕН.

Джерело: розроблено автором на основі наукових праць [4; 7; 10-15].

Розвиток соціально-емоційної компетентності педагога як обов'язкова передумова реалізації СЕН. Дослідження доводять: учитель насамперед моделює СЕН-компетентності у щоденній взаємодії з учнями [9]. Емпіричні дані підтверджують: власна СЕН-компетентність педагога є сильнішим предиктором якості впровадження, ніж наявність програми [10; 12; 14]. Ця умова виходить за межі методичної підготовки, акцентуючи особистісні якості вчителя як носія СЕН-компетентностей.

Травмоінформований підхід як системна рамка реалізації СЕН в умовах збройного конфлікту. Дослідження переконливо показують: без ТІА-рамки стандартні СЕН-практики ризикують ретравматизувати дітей, тому ТІА має стати не окремим модулем, а рамкою для всіх умов [11; 15]. Умова охоплює системну підготовку педагогів до роботи з травматизованими учнями, психологічний супровід ВПО, профілактику вторинної травматизації педагогів. Ця умова не має аналогів у вітчизняній педагогічній літературі з СЕН.

Системний доказовий моніторинг СЕН-компетентностей як механізм управління якістю впровадження. Ця умова пропонує замкнений цикл доказового управління: збирання даних про рівень СЕН-компетентностей → аналізування → корегування практики → повторне збирання. Ключові складові: валідизація культурноадаптованих інструментів оцінювання; регулярне обговорення даних педагогічним колективом; дослідницько-практичне партнерство школи з університетами [8]. Дослідження засвідчують: школи із замкненим циклом демонструють значно вищу сталість результатів СЕН [8].

Системний характер запропонованих умов визначається принципом взаємозумовленості: перша умова (інституціалізація) створює управлінський фундамент; друга умова (СЕН-компетентність педагога) забезпечує людський ресурс; третя умова (ТІА-рамка) формує безпечний простір для СЕН-практик; четверта умова (доказовий моніторинг) замикає управлінський цикл. Відсутність будь-якої з умов унеможливлює системний і сталий результат.

Висновки. У результаті теоретичного дослідження узагальнено вітчизняні й міжнародні підходи до класифікації педагогічних умов, виявлено їхні ключові прогалини в контексті СЕН та запропоновано авторське визначення організаційно-педагогічних умов впровадження СЕН як цілеспрямовано створеної системи взаємопов'язаних чинників освітнього середовища, що інтегрує чотири виміри і враховує соціальний контекст закладу. Доведено потребу критичного переосмислення й культурної адаптації моделі CASEL для умов збройного конфлікту; обґрунтовано, що без травмоінформованої рамки стандартні СЕН-практики ризикують бути неефективними або шкідливими.

На основі синтезу теоретичного аналізу та актуальних міжнародних досліджень виокремлено чотири ключові організаційно-педагогічні умови впровадження СЕН у ЗЗСО. Кожна умова має власну наукову новизну: перша забезпечує системне інституційне закріплення управлінської підтримки; друга виокремлює СЕН-компетентність педагога як самостійну умову; третя вводить травмоінформовану рамку як необхідний (а не факультативний) елемент; четверта переосмислює моніторинг як замкнений цикл доказового управління. Виокремлені умови утворюють взаємозумовлену систему: відсутність будь-якої з них унеможливлює сталий освітній результат.

Перспективи подальших досліджень передбачають проведення експерименту з упровадження системи чотирьох організаційно-педагогічних умов у закладах загальної середньої освіти різних типів із кількома хвилями вимірювань; розроблення і психометричну валідизацію інструментарію оцінювання рівня реалізованості кожної з умов – окремі анкети для адміністраторів, педагогів та учнів; порівняльне дослідження ефективності ТІА-адаптованих СЕН-програм і програм, що впроваджуються без урахування травматичного контексту, з метою вироблення рекомендацій для освітньої політики.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.

2. Андрієвський Б. М. Професійна компетентність сучасного педагога. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Херсон : Вид-во ХДУ, 2014. Випуск 1 (65). С. 216–220.
3. Висоцький С. В. Структура психолого-педагогічних вимог формування навчально-творчої направленості особистості. *Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К. Д. Ушинського*. 1999. № 8–9. С. 90–94.
4. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості* : зб. наук. праць НПУ ім. М. Драгоманова. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
5. Пєхота О. М. та ін. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
6. CASEL. Core SEL Competencies Framework. URL: https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/
7. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based interventions. *Child Development*. 2011. Vol. 82 (1). Pp. 405–432.
8. Grant N., Meyer J. L., Strambler M. J. Measuring SEL implementation fidelity in a research-practice partnership. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1052877.
9. Jennings P. A., Greenberg M. T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79 (1). Pp. 491–525.
10. Osher D., Kidron Y., Brackett M. et al. Advancing the science and practice of social and emotional learning. *Review of Research in Education*. 2016. Vol. 40. Pp. 644–681.
11. Pawlo E., Lorenzo A., Eichert B., Elias M. J. All SEL should be trauma-informed. *Phi Delta Kappan*. 2019. Vol. 101 (3). Pp. 37–41.
12. Penn State Prevention Research Center. Social and Emotional Learning: A Systemic Approach [Issue Brief]. University Park : Penn State, 2024.
13. RAND Corporation. Social and Emotional Learning in U.S. Schools [Research Report RRA1822-2]. Santa Monica : RAND, 2024.
14. Rimm-Kaufman S., Strambler M. J., Schonert-Reichl K. A. (Eds.). Social and Emotional Learning in Action: Creating Systemic Change in Schools. New York : Guilford Press, 2023. 356 p.
15. Walter M. C., Wynard T. S. Preparing educators to support SEL: The foundational role of trauma-informed training. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*. 2024. Vol. 5. Art. 100071. DOI: 10.1016/j.sel.2024.100071.

References:

1. Aleksiuk, A. M., Aiurzanain, A. A., & Pidkasystyi, P. I. et al. (1993). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv v umovakh intensyfikatsii navchannia [Organization of independent work of students in conditions of learning intensification]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Andrievskyi, B. M. (2014). Profesiina kompetentnist suchasnoho pedahoha [Professional competence of a modern teacher]. *Pedagogical Sciences,* 1 (65), 216–220 [in Ukrainian].
3. Vysotskyi, S. V. (1999). Struktura psykholoho-pedahohichnykh vymoh formuvannia navchalno-tvorchoi spriamovanosti osobystosti [The structure of psychological and pedagogical requirements for the formation of an individual's educational and creative orientation]. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky,* 8–9, 90–94 [in Ukrainian].
4. Manko, V. M. (2000). Dydaktychni umovy formuvannia u studentiv profesiino-piznavalnoho interesu [Didactic conditions of forming students' professional-cognitive interest]. *Sotsializatsiia osobystosti,* 2, 153–161 [in Ukrainian].
5. Piekhota, O. M. et al. (2003). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii [Preparation of the future teacher for implementation of pedagogical technologies]. Kyiv [in Ukrainian].
6. CASEL. (2023). Core SEL Competencies Framework. Retrieved from https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/ [in English].
7. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development,* 82 (1), 405–432 [in English].
8. Grant, N., Meyer, J. L., & Strambler, M. J. (2023). Measuring SEL implementation fidelity in a research-practice partnership. *Frontiers in Psychology,* 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1052877 [in English].

9. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom. *Review of Educational Research,* 79 (1), 491–525 [in English].
10. Osher, D., Kidron, Y., & Brackett, M. et al. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning. *Review of Research in Education,* 40, 644–681 [in English].
11. Pawlo, E., Lorenzo, A., Eichert, B., & Elias, M. J. (2019). All SEL should be trauma-informed. *Phi Delta Kappan,* 101 (3), 37–41 [in English].
12. Penn State Prevention Research Center. (2024). Social and Emotional Learning: A Systemic Approach. University Park: Penn State [in English].
13. RAND Corporation. (2024). Social and Emotional Learning in U.S. Schools. Santa Monica: RAND [in English].
14. Rimm-Kaufman, S., Strambler, M. J., & Schonert-Reichl, K. A. (Eds.). (2023). Social and Emotional Learning in Action: Creating Systemic Change in Schools. New York: Guilford Press [in English].
15. Walter, M. C., & Wynard, T. S. (2024). Preparing educators to support SEL: The foundational role of trauma-informed training. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy,* 5, 100071. DOI: 10.1016/j.sel.2024.100071 [in English].

Zhulinska H. M.,
orcid.org/0009-0005-4287-8609

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article presents a theoretical analysis of organizational and pedagogical conditions for implementing social and emotional learning (SEL) in general secondary education institutions.

The study examines the conceptual foundations of the notions of condition, pedagogical conditions, and organizational-and-pedagogical conditions, synthesizing domestic and international scholarly approaches and proposing an authorial definition of organizational and pedagogical conditions for SEL implementation.

Social and emotional learning is conceptualized as a holistic educational approach grounded in the CASEL framework. Drawing on evidence from the analysis of 213 SEL programmes, the article substantiates the contribution of SEL to improving educational quality and supporting learners' psychological well-being.

Particular attention is devoted to critically examining the applicability of the CASEL model in the context of armed conflict and identifying directions for its adaptation to the Ukrainian educational environment. The study argues that contemporary educational challenges require extending conventional SEL frameworks through the integration of trauma-informed and context-sensitive approaches.

Based on a comparative analysis of six national and international classifications of pedagogical conditions and a synthesis of recent international research, four key organizational and pedagogical conditions for effective SEL implementation are identified and substantiated: institutionalization of SEL as a strategic priority of the educational institution; development of teachers' social and emotional competence as a prerequisite for implementation; adoption of a trauma-informed approach as a systemic framework; and evidence-based monitoring of SEL competencies as a mechanism for quality assurance.

The article concludes that effective implementation of SEL requires a coherent institutional system that integrates strategic governance, teacher professional development, psychological safety, and continuous evidence-informed improvement.

Key words: social and emotional learning, social and emotional competencies, organizational and pedagogical conditions, general secondary education, educational environment, quality of education, trauma-informed pedagogy, teacher social and emotional competence, evidence-based monitoring.

Дата надходження статті: 09.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 03.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК 373.3/.5:81'246.2
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi62.737

***Лотфі Ґаруді Г. С.**[*],*
orcid.org/0000-0003-1841-7798

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З УДОСКОНАЛЕННЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто актуальну для сучасної педагогічної теорії та практики проблему вдосконалення білінгвальної освіти майбутніх учителів як одного з ключових напрямків професійної підготовки в контексті інтернаціоналізації вищої освіти, євроінтеграційних процесів в Україні та зростання мовного різноманіття в українській школі. Досліджено сутність білінгвального навчання як системного педагогічного явища, здійснено групування програм білінгвальної освіти за трьома базовими моделями, що традиційно виокремлюються в зарубіжній і вітчизняній науковій літературі, – програмою збагачення, яка орієнтована на додаткове оволодіння другою мовою без шкоди для рідної та передбачає симетричний розвиток обох мов як рівноправних інструментів пізнання; програмою переходу, що має компенсаторну природу і використовує рідну мову здобувача як тимчасовий ресурс для опанування мови більшості; програмою збереження мови, спрямованою на підтримку і розвиток мови меншини як культурно-ціннісного феномену в паралельному співіснуванні з мовою більшості. Порівняно їх цільові орієнтири, освітні результати та можливості застосування в підготовці українського вчителя. На основі узагальнення педагогічного досвіду виявлено й обґрунтовано систему з шести взаємопов'язаних педагогічних умов ефективного білінгвального навчання, а саме: обґрунтований вибір мови навчання; науково виправдана послідовність вивчення мов; збалансоване співвідношення часу, відведеного на вивчення кожної мови; аксіологічне забезпечення білінгвізму як ціннісна основа двомовної освіти; функційне співвідношення мов навчання з окремими предметами; оптимізація змісту навчальних програм. Спираючись на проаналізовані моделі та педагогічні умови, розроблено методичні рекомендації з удосконалення білінгвальної освіти майбутніх учителів, що об'єднують чотири взаємопов'язані напрямки: змістово-програмний, технологіко-методичний, аксіолого-культурологічний і кадрово-професійний. У межах кожного напрямку схарактеризовано його склад, сформульовано мету та описано конкретні шляхи реалізації в освітньому процесі закладу вищої педагогічної освіти. Запропоновані рекомендації мають практичне значення для проєктування освітньо-професійних програм, оновлення змісту методичної підготовки та вдосконалення моделей неперервного професійного розвитку викладачів закладів вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: білінгвальна освіта, майбутні вчителі, професійна підготовка, педагогічні умови, модель збагачення, модель переходу, модель збереження мови, методичні рекомендації, інтегроване навчання змісту й мови, заклад вищої педагогічної освіти.

Постановлення проблеми. Сучасний етап розвитку української системи вищої педагогічної освіти характеризується виразною потребою підготовки вчителя, здатного ефективно працювати в полімовному й полікультурному середовищі. Євроінтеграційний курс держави, входження закладів вищої освіти до європейського освітнього простору, активізація академічної мобільності та міжнародної наукової співпраці зумовлюють переосмислення місця іноземних мов у професійній підготовці педагога. Водночас воєнні проблеми останніх років, масштабні міграційні процеси, поява в українських школах дітей із різним мовним досвідом актуалізують практичну потребу в учителях, які володіють методиками навчання у двомовному класі і здатні підтримувати

[*]© *Лотфі Ґаруді Г. С.*

українську мову як державну за одночасного розвитку в учнів іншомовної комунікативної компетентності.

Попри значний інтерес наукової спільноти до проблем двомовного навчання, чинна практика білінгвальної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти залишається здебільшого фрагментарною. Поширеним є підхід, за якого білінгвальний вимір професійної освіти зводиться до механічного збільшення годин на іноземну мову або до епізодичного викладання окремих дисциплін англійською без належного методичного супроводу, без узгодження з логікою фахової підготовки і без урахування ціннісно-смислового навантаження двомовного навчання.

На наш погляд, такий підхід не розв'язує ключового завдання – формування в майбутнього педагога цілісної професійної готовності працювати в білінгвальному освітньому середовищі. Отже, постає потреба розроблення системних методичних рекомендацій, які б спиралися на обґрунтовану типологію моделей білінгвального навчання, визначений комплекс педагогічних умов і враховували специфіку сучасної української школи.

Аналіз досліджень. Проблема білінгвальної освіти має розгалужену традицію наукового осмислення, у якій органічно поєднуються зарубіжний і вітчизняний досвід. Фундаментальні теоретичні засади двомовного навчання представлено у працях К. Бейкера і В. Райта [12], які запропонували розгорнуту класифікацію програм білінгвальної освіти за ознаками мети, цільової аудиторії та освітнього результату. Глибоке осмислення компенсаторної й збагачувальної природи білінгвальних програм, а також впливу соціокультурного контексту на їх ефективність здійснено О. Гарсією, А. Лін і С. Меєм [13], чиї роботи сформували сучасний дискурс багатомовної освіти. Особливе місце в науковій літературі останніх років посідають дослідження Д. Койла й О. Меєра [14], які поглибили розуміння інтегрованого навчання змісту і мови (Content and Language Integrated Learning, CLIL) як провідного методологічного підходу до білінгвальної освіти та запропонували концепцію плюрилітерасі (Pluriliteracies) як її закономірного розвитку. Розвідки Дж. Сеноз і Д. Гортер [15] розширили уявлення про педагогічне транслінгвування як гнучкий інструмент роботи з ресурсами обох мов в освітньому процесі, а теоретичні узагальнення С. Мея [16] окреслили методологічні рамки моделей мовного занурення.

У вітчизняному науковому полі проблематика білінгвальної підготовки педагогів активно розробляється з позицій компетентнісного, культурологічного й соціокультурного підходів. Н. Бідюк [1] розглядає білінгвальну складову в ширшій рамці компетентнісного виміру професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Р. Гришкова [2] пропонує теоретико-методологічний аналіз білінгвальної освіти у вищій школі, наголошуючи на її системному характері. Праці І. Задорожної [3] присвячено організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією, що безпосередньо дотичне до білінгвального контексту. Г. Коваль [4] розкриває методичні аспекти застосування CLIL у підготовці майбутніх учителів, а Л. Морська [5] обґрунтовує методику навчання іноземних мов у полілінгвальному освітньому середовищі. Ґрунтовний аналіз білінгвальної професійної підготовки майбутніх учителів у контексті європейської інтеграції представлено у працях О. Первака [6]. Методику формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності системно висвітлено в дослідженнях С. Ніколаєвої, О. Бігич, Н. Бориско [7], а формування професійної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови – у монографії О. Мисечко [8]. Теоретико-практичні засади побудови шкільних підручників іноземних мов, що безпосередньо пов'язані з питаннями білінгвальної освіти, розроблено В. Редьком [9]. Нормативно-правовий контекст вдосконалення підготовки вчителів визначено Типовою освітньою програмою підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої

освіти [10] і Професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [11], що закріплюють ключові компетентності педагога у нових умовах.

Віддаючи належне значущості наявних напрацювань, зауважимо, що методичні аспекти вдосконалення білінгвальної освіти саме майбутніх учителів як окремої категорії здобувачів, що поєднують позиції білінгвального учня і майбутнього білінгвального педагога, висвітлено в науковій літературі не рівномірно. Погоджуємося з думкою дослідників про те, що без чіткого розмежування моделей і без експлікації педагогічних умов будь-які методичні рекомендації ризикують залишитися загальними деклараціями, позбавленими реального організаційного інструментарію.

Мета статті – обґрунтувати методичні рекомендації з удосконалення білінгвальної освіти майбутніх учителів на основі групування програм білінгвального навчання за базовими моделями та виявити комплекс педагогічних умов їх ефективної реалізації.

Викладення основного матеріалу. Узагальнення міжнародного й вітчизняного досвіду білінгвальної освіти дає підстави стверджувати, що всю різноманітність наявних програм двомовного навчання можна згрупувати за трьома базовими моделями, кожна з яких має власну освітню філософію, цільову аудиторію і прогнозований результат. Першою моделлю є програма збагачення (enrichment model), що орієнтована переважно на здобувачів, які вже володіють мовою більшості, та передбачає додаткове оволодіння другою мовою без обмеження функційного обсягу рідної. У такій моделі обидві мови діють як рівноправні засоби опанування змісту освіти, а результатом стає збалансований білінгвізм, супроводжуваний розвитком бікультурної ідентичності. Класичними прикладами цього типу програм є канадські програми мовного занурення для англомовних учнів і європейські практики CLIL, що набули поширення в освітніх системах Іспанії, Німеччини, Польщі й низки інших держав.

Другою моделлю є програма переходу (transitional model), яка має компенсаторну природу й вибудовується за іншою логікою: рідна мова здобувача використовується як тимчасовий мовний місток для опанування мови більшості, після чого поступово витісняється з освітнього процесу. На наш погляд, така модель розв'язує радше соціально-адаптаційні завдання, пов'язані з інтеграцією мовних меншин у домінантне мовне середовище, аніж власне освітні завдання формування гармонійного білінгвізму. Її потенціал для системи підготовки українського вчителя є обмеженим, проте не може бути проігнорованим – особливо в умовах роботи з внутрішньо переміщеними учнями, дітьми біженців і здобувачами, які повертаються з-за кордону з домінантною іншомовною освітою.

Третя модель – програма збереження мови (maintenance model) – спрямована на підтримку й розвиток мови меншини як культурно-ціннісного ресурсу. Обидві мови в такій програмі розвиваються паралельно впродовж усього періоду навчання, а освітній процес вибудовується так, щоб жодна з них не займала підпорядкованого становища. Погоджуємося з позицією К. Бейкера і В. Райта [12] щодо того, що саме модель збереження мови дає найстабільніший білінгвальний результат у довгостроковій перспективі. Уважаємо, що в українському контексті ця модель найкраще відповідає завданням підготовки педагога, який мусить підтримувати українську мову як державну й водночас розвивати в учнів іншомовну комунікативну компетентність на високому рівні. Групування програм за цими трьома моделями дає змістовий орієнтир для проєктування підготовки майбутнього вчителя, який має не лише вільно володіти двома мовами, а й свідомо обирати модель залежно від контексту школи, профілю класу та конкретних освітніх потреб учнів.

Вивчення практики реалізації білінгвальної освіти в українських і зарубіжних закладах дає підстави визначити систему ***з шести взаємопов'язаних педагогічних умов, що забезпечують ефективність двомовного навчання.***

Першою з них є обґрунтований вибір мови навчання, що передбачає ухвалення стратегічного рішення щодо того, яка мова стане основною для викладання змістових

дисциплін, а яка виконуватиме функцію мови підтримки. Такий вибір не може бути ситуативним: він ґрунтується на аналізі мовного середовища здобувачів, кадрового потенціалу закладу і стратегічних завдань підготовки. Друга умова – послідовність вивчення мов – визначає, з якого етапу професійної підготовки починається цілеспрямоване занурення у другу мову, коли вводяться перші дисципліни іноземною і в якій логіці нарощується складність іншомовного компонента впродовж усього циклу навчання. Третя педагогічна умова стосується часового співвідношення мов – тобто реальної частки навчального часу, відведеної на кожну мову у програмі. Диспропорція на користь однієї з мов швидко призводить до асиметричного білінгвізму, за якого одна мова домінує, а друга перетворюється на формально присутній елемент освіти. Тому часовий розподіл має бути не декларативним, а чітко закріпленим у навчальному плані з подальшим моніторингом його реалізації. Четверта умова – аксіологічне забезпечення білінгвізму – є, на нашу думку, найменш технологізованою, проте чи не найважливішою. Вона передбачає формування у здобувача ціннісного ставлення до обох мов через зміст гуманітарних дисциплін, зразок мовної поведінки викладача та культурно-мистецький компонент освітнього процесу. Без аксіологічного стрижня навіть бездоганно організована методика дає лише формальне двомовлення, позбавлене внутрішньої опори і швидко згасаюче після закінчення формальної освіти. П'ята умова – функційне співвідношення мов навчання з окремими предметами – передбачає закріплення за кожною мовою тих дисциплін, у яких вона найповніше виконує свою освітню функцію. Наприклад, методику викладання іноземних мов доцільно подавати цільовою мовою, дисципліни психолого-педагогічного циклу – переважно українською з включеннями іноземної термінології, а фахові дисципліни порівняльного характеру – у змішаному білінгвальному форматі. Шоста умова – оптимізація змісту навчальних програм – означає ревізію навчального матеріалу з погляду того, чи справді обрана мова викладання розширює професійні горизонти здобувача, чи лише дублює вже засвоєне. Уважаємо, що білінгвальним має бути не стільки подання, скільки сам зміст – із залученням автентичних іншомовних джерел, міжнародного термінологічного апарату й компаративного компонента, який дає змогу здобувачу орієнтуватися у світових педагогічних тенденціях.

Виокремлені моделі й педагогічні умови утворюють теоретико-методичну основу, на якій нами розроблено систему методичних рекомендацій з удосконалення білінгвальної освіти майбутніх учителів. Ці рекомендації об'єднано в чотири взаємопов'язані напрямки, які, взяті разом, утворюють цілісну методичну архітектуру перетворень у закладі вищої педагогічної освіти.

Перший напрямок – змістово-програмне вдосконалення – охоплює роботу з освітньо-професійними програмами, силабусами окремих дисциплін і навчально-методичними комплексами. Його змістовим ядром є ревізія чинного наповнення з позицій моделі збереження мови та моделі збагачення як базових для української педагогічної освіти. Метою напрямку є забезпечення такого змістового наповнення підготовки, у якому обидві мови функціонують як рівноправні інструменти опанування педагогічного фаху. Шляхи реалізації цього напрямку різноманітні й взаємодоповнювальні. До них належить запровадження білінгвальних модулів у межах професійноорієнтованих дисциплін; перерозподіл тем між мовами навчання на засадах функційного співвідношення; розроблення глосаріїв педагогічної термінології двома мовами; включення порівняльного аналізу українських і зарубіжних педагогічних концепцій у зміст курсів із педагогіки, дидактики, методики викладання. Водночас доцільним видається проєктування наскрізних міждисциплінарних завдань, виконання яких вимагає від здобувача одночасної роботи з джерелами обома мовами, що забезпечує природне занурення в білінгвальний професійний дискурс.

Другий напрямок – технологіко-методичне вдосконалення – охоплює освітні технології, методи й форми роботи, які забезпечують реальне занурення здобувача

у білінгвальне середовище. Його методичним стрижнем є інтегроване навчання змісту і мови (CLIL), доповнене проєктним, кейсовим і симуляційним підходами, що добре зарекомендували себе у практиці підготовки педагогів [4; 14]. Метою напрямку є формування в майбутнього вчителя не пасивної рецепції двомовного матеріалу, а активної професійної поведінки – здатності пояснювати, перефразовувати, коментувати, рефлексувати й оцінювати двома мовами в реальних педагогічних ситуаціях. Серед шляхів реалізації цього напрямку рекомендуємо систематичне впровадження CLIL-занять із демонстрацією здобувачам самої технології «зсередини»; проведення мікровикладання двома мовами з подальшим відеоаналізом і груповою рефлексією; використання симуляційних кейсів, у яких здобувач постає в ролі вчителя білінгвального класу; організацію тандемних занять із залученням іноземних лекторів або носіїв мови. Ефективним, на наш погляд, є формат педагогічної практики у школах із білінгвальними програмами, де здобувач має можливість спостерігати дію розглянутих педагогічних умов у реальному освітньому середовищі й поступово переносити цей досвід на власну професійну діяльність.

Третій напрямок – аксіолого-культурологічне вдосконалення – об'єднує ціннісно-смисловий компонент підготовки: ставлення здобувача до української мови як державної, до другої мови як інструмента професійного зростання і виходу у світовий педагогічний дискурс, а також до мовного різноманіття учнівства як ресурсу, а не перешкоди. Цей напрямок безпосередньо реалізує умову аксіологічного забезпечення білінгвізму й відповідає завданням формування в майбутнього вчителя стійкої системи ціннісних орієнтацій, у якій білінгвізм сприймається як педагогічна і громадянська позиція, а не лише як набір комунікативних навичок. Реалізація напрямку передбачає насичення змісту гуманітарних курсів матеріалом, що демонструє культурну цінність обох мов через порівняльне літературознавство, історію педагогічної думки, культурологічні студії. Окремим напрямком є організація позааудиторної діяльності: дискусійних клубів, перекладацьких майстерень, волонтерських ініціатив мовної підтримки внутрішньо переміщених учнів. Уважаємо за доцільне також запровадження рефлексивних щоденників здобувача, у яких фіксуються власні мовні вибори у професійних ситуаціях й аналізуються їх ціннісні підстави, що сприяє становленню свідомої білінгвальної ідентичності майбутнього педагога.

Четвертий напрямок – кадрово-професійне вдосконалення – стосується викладацького корпусу закладу вищої педагогічної освіти й механізмів його неперервного професійного розвитку щодо білінгвальної компетентності. Без кваліфікованого викладача жодна з попередніх умов не може бути забезпечена належним чином, тому саме цей напрямок виконує функцію інституційного гаранта результативності всієї системи. Його мета полягає у створенні умов для того, щоб викладачі профільних дисциплін володіли не лише другою мовою на рівні, достатньому для викладання, а й методикою білінгвального навчання – включно з CLIL, педагогічним транслінгвуванням [15] і технологіями мовної підтримки здобувачів із різним рівнем іншомовної підготовки. До інструментів реалізації напрямку відносимо впровадження цільових програм підвищення кваліфікації викладачів із білінгвальної методики; внутрішні сертифікаційні траєкторії з визначеними критеріями мовної і методичної готовності; академічні стажування у закордонних закладах-партнерах; менторські пари, у яких досвідчений білінгвальний викладач супроводжує молодого колегу у процесі входження у двомовне викладання; інституційну підтримку наукових досліджень у галузі білінгвальної освіти. Окремою важливою складовою є розроблення внутрішніх стандартів мовної якості викладання, що унеможливлюють формальне декларування білінгвального статусу курсу без відповідного кадрового забезпечення.

Запропоновані чотири напрямки вдосконалення не існують ізольовано і не зводяться до арифметичної суми окремих заходів. На наш погляд, їх синергійний ефект досягається лише за умови системної координації на рівні закладу вищої

педагогічної освіти – коли зміни у програмах підкріплюються технологічною підтримкою, ціннісним супроводом і кадровим розвитком. Саме така архітектоніка перетворює методичні рекомендації з набору точкових рішень на інструмент комплексної трансформації білінгвальної підготовки майбутніх учителів.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що білінгвальна освіта майбутніх учителів постає складною системою, у якій взаємодіють три базові моделі програм двомовного навчання – збагачення, переходу та збереження мови – і шість взаємопов'язаних педагогічних умов, що забезпечують їх реалізацію в освітньому процесі. Для системи підготовки українського педагога найпродуктивнішим орієнтиром є модель збереження мови, доповнена елементами збагачувального підходу, тоді як елементи моделі переходу можуть бути затребуваними у специфічних контекстах роботи з певними категоріями учнівства.

Розроблена на цій теоретичній основі система методичних рекомендацій з удосконалення білінгвальної освіти майбутніх учителів об'єднує чотири напрямки – змістово-програмний, технологіко-методичний, аксіолого-культурологічний і кадрово-професійний. Вони утворюють цілісну методичну архітектуру, що переводить теоретичні положення про моделі і педагогічні умови у площину конкретних організаційних, методичних і кадрових рішень. Уважаємо, що впровадження запропонованих рекомендацій дасть змогу перейти від фрагментарних практик до системної білінгвальної освіти, адекватної сучасним проблемам української школи і завданням інтеграції вітчизняної педагогічної освіти в європейський простір.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні діагностичного інструментарію для оцінювання рівня білінгвальної професійної готовності майбутнього вчителя, в експериментальній перевірці запропонованих напрямів у закладах вищої педагогічної освіти різних регіонів України та в компаративному дослідженні результативності білінгвальної підготовки педагогів у різних освітніх системах.

Список використаних джерел:

1. Бідюк Н. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти: компетентнісний вимір. *Педагогічний дискурс*. 2021. Вип. 30. С. 15–22.
2. Гришкова Р. О. Білінгвальна освіта у вищій школі: теоретико-методологічний аспект. *Наукові праці. Пе*дагогіка. Миколаїв: ЧНУ ім. Петра Могили, 2020. Т. 333. Вип. 321. С. 27–33.
3. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією : монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2020. 414 с.
4. Коваль Г. В. Інтегроване навчання предмета й мови (CLIL) у підготовці майбутніх учителів: методичний аспект. *Іноземні мови*. 2022. № 3. С. 22–29.
5. Морська *Л*. І. Методика навчання іноземних мов у полілінгвальному освітньому середовищі: навч. посіб. *Л*ьвів: *Л*НУ ім. І. Франка, 2021. 256 с.
6. Первак О. П. Білінгвальна професійна підготовка майбутніх учителів у контексті європейської інтеграції. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* Педагогічні науки. 2023. № 114. С. 94–102.
7. Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б., Бориско Н. Ф. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності: курс *л*екцій. Київ : *Л*енвіт, 2020. 344 с.
8. Мисечко О. Є. Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: теорія і практика. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2021. 312 с.
9. Редько В. Г. Теорія і практика побудови шкільних підручників іноземних мов для закладів загальної середньої освіти. Київ : Педагогічна думка, 2021. 400 с.
10. Типова освітня програма підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 12.10.2022 № 904. URL: https://mon.gov.ua
11. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://mon.gov.ua

12. Baker C., Wright W. E. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 7th ed. Bristol: Multilingual Matters, 2021. 520 p.
13. García O., Lin A. M. Y., May S. Bilingual and Multilingual Education. 2nd ed. Cham: Springer, 2020. 444 p.
14. Coyle D., Meyer O. Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 310 p.
15. Cenoz J., Gorter D. Pedagogical Translanguaging. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 75 p.
16. May S. Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us. *Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer, 2022. Pp. 1–16.

References:

1. Bidiuk, N. M. (2021). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity: kompetentnisnyi vymir [Professional training of future foreign language teachers in higher education institutions: A competence dimension]. *Pedahohichnyi dyskurs,* 30, 15–22 [in Ukrainian].
2. Hryshkova, R. O. (2020). Bilinhvalna osvita u vyshchii shkoli: teoretyko-metodolohichnyi aspekt [Bilingual education in higher school: Theoretical and methodological aspect]. *Naukovi pratsi. Pedahohika,* 333 (321), 27–33 [in Ukrainian].
3. Zadorozhna, I. P. (2020). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieiu [Theoretical and methodological foundations of organising the self-study of future teachers in acquiring English-language communicative competence]. Ternopil [in Ukrainian].
4. Koval, H. V 2022). Intehrovane navchannia predmeta y movy (CLIL) u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv: metodychnyi aspekt [Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the training of future teachers: A methodological aspect]. *Inozemni movy,* 3, 22–29 [in Ukrainian].
5. Morska, L. I. (2021). Metodyka navchannia inozemnykh mov u polilinhvalnomu osvitnomu seredovyshchi [Methodology of foreign language teaching in a multilingual educational environment]. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv [in Ukrainian].
6. Pervak, O. P. (2023). Bilinhvalna profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv u konteksti yevropeiskoi intehratsii [Bilingual professional training of future teachers in the context of European integration]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky,* 114, 94–102 [in Ukrainian].
7. Nikolaieva, S. Yu., Bihych, O. B., & Borysko, N. F. (2020). Metodyka formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti [Methodology for the formation of intercultural foreign-language communicative competence]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Mysechko, O. Ye. (2021). Formuvannia profesiinoi movlennievoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy: teoriia i praktyka [Formation of professional speech competence of future foreign language teachers: Theory and practice]. Zhytomyr: Ivan Franko State University of Zhytomyr [in Ukrainian].
9. Redko, V. H. (2021). Teoriia i praktyka pobudovy shkilnykh pidruchnykiv inozemnykh mov dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Theory and practice of designing school textbooks of foreign languages for general secondary education institutions]. Kyiv [in Ukrainian].
10. Typical educational program for advanced training of teachers of general secondary education institutions that implement the new State Standard of Basic Secondary Education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of October 12, 2022 No. 904. Retrieved from https://mon.gov.ua [in Ukrainian].
11. Professional standard "Teacher of a general secondary education institution": Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of July 29, 2024, No. 1225. Retrieved from https://mon.gov.ua [in Ukrainian].
12. Baker, C., & Wright, W. E. (2021). Foundations of bilingual education and bilingualism. *Multilingual Matters* [in English].
13. García, O., Lin, A. M. Y., & May, S. (2020). Bilingual and multilingual education. Springer [in English].
14. Coyle, D., & Meyer, O. (2021). Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning. Cambridge University Press [in English].

15. Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). Pedagogical translanguaging. Cambridge University Press [in English].
16. May, S. (2022). Bilingual/immersion education: What the research tells us. In *Encyclopedia of language and education*, 1–16 [in English].

Lotfi Garoudi H. S.,
orcid.org/0000-0003-2942-1442

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR IMPROVING BILINGUAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

The article examines the improvement of bilingual education for future teachers as an urgent issue in contemporary pedagogical theory and practice, particularly in the context of higher education internationalisation, Ukraine's European integration, and increasing linguistic diversity in Ukrainian schools.

Bilingual education is analysed as a systemic pedagogical phenomenon, and three principal bilingual programme models traditionally identified in domestic and international scholarly literature are characterised and compared: the enrichment model, the transitional model, and the language maintenance model.

The enrichment model is oriented toward the additional acquisition of a second language while preserving the native language and ensuring the balanced development of both languages as equal tools of cognition. The transitional model serves a compensatory function, using the native language as a temporary resource for mastering the dominant language. The language maintenance model is aimed at preserving and developing minority languages as important cultural and value-based phenomena alongside the majority language.

The article compares the educational objectives, expected outcomes, and practical applicability of these models within the professional preparation of Ukrainian teachers.

Based on the generalisation of pedagogical experience, six interconnected pedagogical conditions for effective bilingual education are identified and substantiated: reasoned selection of the language of instruction, scientifically grounded sequencing of language acquisition, balanced time allocation between languages, axiological support of bilingualism as a value-based foundation, functional integration of instructional languages with specific academic disciplines, and optimisation of curriculum content.

Drawing upon these models and pedagogical conditions, the study develops methodological recommendations for improving bilingual teacher education through four interconnected dimensions: content-programmatic, technological-methodological, axiological-culturological, and personnel-professional.

The practical significance of the proposed recommendations lies in their applicability to the design of educational programmes, the modernisation of methodological training, and the enhancement of continuous professional development systems within higher pedagogical education institutions.

The article concludes that the systematic implementation of scientifically grounded bilingual education models can significantly enhance the professional preparation of future teachers and strengthen their readiness for work in multilingual educational environments.

Key words: bilingual education, future teachers, professional training, pedagogical conditions, enrichment model, transitional model, language maintenance model, methodological recommendations, content and language integrated learning, higher pedagogical education institution.

Дата надходження статті: 09.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 04.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Біляковська О. О.

УДК 378.046-021.68.011.2:[004.8+5+62]](477)(043)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi62.738

***Лукичова Н. С.**[*],*
orcid.org/0000-0003-4956-6526

АНАЛІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ STEM-КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У статті досліджено проблему розвитку STEM-компетентності педагогів як одного з визначальних складників професійної майстерності в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». Актуальність дослідження зумовлена потребою подолання розриву між стрімким розвитком інновацій (ШІ, AR/VR) та готовністю вчителів до впровадження міждисциплінарного навчання. Теоретичний базис дослідження ґрунтується на аналізі фундаментальних праць вітчизняних та зарубіжних науковців, що дало змогу уточнити структуру професійного розвитку вчителя в умовах STEM-орієнтованого середовища. Проаналізовано нормативно-правове підґрунтя STEM-освіти в Україні та оновлений Професійний стандарт вчителя 2024 року.

У роботі розкрито питання інтеграції STEM-технологій з акцентом на інструментарій цифрової дидактики через реалізацію авторської програми «MATH-LAB 4.0: використання цифрових інструментів та STEM-технологій у професійній діяльності вчителя». На прикладі використання ГІС-технологій (ArcGIS) та штучного інтелекту продемонстровано можливості автоматизації підготовки вчителя до занять і формування дослідницьких навичок учнів. Висвітлено досвід упровадження освітніх ініціатив у закладах освіти Херсонщини. Проведено паралелі між світовими стандартами STEM-освіти та проблемами дистанційного навчання, що стоять перед українськими педагогами. Додатково розкрито потенціал імерсивних технологій як засобів створення адаптивного освітнього контенту.

У висновках підсумовано, що запропоновані інтерактивні технології та структурно-функційна модель сприяють розвитку технологічної грамотності, критичного мислення та адаптивності вчителів. Підкреслено роль регіональних центрів професійного розвитку та академій неперервної освіти як хабів інноваційного досвіду, що забезпечують системну підготовку вчителя в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-компетентність, післядипломна освіта, цифрова дидактика, штучний інтелект в освіті, професійний розвиток педагогів, міждисциплінарний підхід, «Нова українська школа» (НУШ).

Постановлення проблеми. Трансформація сучасної освіти в умовах цифровізації та євроінтеграції вимагає від педагога переходу до міждисциплінарного навчання. Його роль змінюється від простого інформатора до суб'єкта проєктування освітніх траєкторій. У цьому контексті розвиток STEM-компетентності постає як процес набуття особистісного знання, що не обмежується володінням інструментами, а передбачає здатність до самостійного розв'язання навчальних і життєвих проблем в освітньому середовищі. Також STEM-освіта визначена державою як пріоритет для модернізації, що підтверджується теоретико-методологічною основою – нормативними документами в галузі освіти, серед яких – Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) на період до 2027 року, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року та Указ Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» [6, с. 431]. Особливої уваги набуває розвиток STEM-компетентності вчителів у системі післядипломної освіти, що має забезпечити їхню готовність до проєктування нових цифрових освітніх середовищ відповідно до оновлених професійних стандартів. Проте зокрема Концепцією розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)

[*]© *Лукичова Н. С.*

офіційно визначено низку системних проблем, що гальмують цей процес. До них належать невідповідність змісту предметів вимогам сьогодення, розбалансованість навчальних програм, недосконала мережа закладів освіти та застаріле матеріально-технічне забезпечення кабінетів [4, с. 64]. Ці чинники створюють підґрунтя для виникнення «технологічного страху» та дефіциту методичних інструментів серед педагогів.

Аналіз досліджень. Сучасний акцент на практикоорієнтованому навчанні в межах STEM-підходу є фактичним відродженням сковородинської ідеї «сродної праці». Розкриття природних задатків педагога та учня через розв'язання реальних життєвих проблем дозволяє гуманізувати технологічну освіту, де головною метою є не лише професійна підготовка, а й цілісний розвиток інтелектуального та духовного потенціалу людини. Теоретико-методологічні засади реалізації STEM-концепції в системі підвищення кваліфікації аналізували І. Вітенко та співавтори [1, с. 38-46], питання створення інноваційного середовища та впровадження імерсивних технологій досліджували О. Кохановська та О. Софієнко [6, с. 21-26]. Як зазначають С. Довгий та О. Стрижак, сучасний фахівець має орієнтуватися в суміжних галузях професійної діяльності [13, с. 6]. І. Сліпухіна та І. Чернецький підтверджують, що сьогоднішні грандіозні випробування, пов'язані зі сталим розвитком, не можна вирішити, керуючись знаннями з однієї-двох дисциплін, та розглядають STEM як комплексну педагогічну технологію [13, с. 68]. В. Шуляр із колегами вбачає, що успішний розвиток STEM-освіти здійснюється через залучення ресурсів і співпраці, відтак наголошують на розробленні та апробації оптимальних моделей регіональних STEM-центрів і лабораторій, що сьогодні набуває особливого значення [17, с. 16]. С. Горбенко, О. Патрікєєва та О. Лозова обґрунтували методику дослідження рівня сформованості STEM-компетентностей студентів, що допоможе скоригувати умови для ефективного виконання освітніх і виховних завдань навчальних закладів [3]. Проблематика формування STEM-компетентностей висвітлена також у працях Н. Гончарової, яка акцентує, що цифрова компетентність є складовою професійної компетентності будь-якого учасника освітнього процесу [2, с. 26]. Роль цифрових технологій та інформаційної компетентності у розвитку STEM-екосистеми висвітлюють Л. Гриневич, Н. Морзе, В. Вембер [7, с. 51]. Досліджуючи методологію розвитку STEM-компетентності, Н. Балик та О. Барна пропонують чотирикомпонентну модель, що охоплює вирішення проблем, взаємодію з людьми, а також роботу з технологіями та організаційними системами [18, с. 445]. Разом із тим, попри наявність ґрунтовних теоретичних розробок, залишається недостатньо вивченим питання практичної реалізації моделі розвитку STEM-компетентності.

Спостерігається явище випереджального опанування цифрових інструментів здобувачами освіти порівняно з темпами розроблення відповідного методичного супроводу для педагогів.

Мета статті – здійснити комплексний аналіз нормативно-правового та навчально-методичного забезпечення процесу розвитку STEM-компетентності педагогів у системі післядипломної освіти та обґрунтувати ефективність практикоорієнтованих підходів у подоланні методичного дефіциту.

Викладення основного матеріалу Результати проведеного аналізу свідчать про створення в Україні міцного законодавчого фундаменту. Важливим елементом започаткування STEM-руху є Закон України «Про інноваційну діяльність» від 04.07.2002 № 40-IV., що регулює впровадження освітніх експериментів [12]. Правовим підґрунтям є Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII, який заклав основу для реформування української освіти (НУШ) та створив правове поле для впровадження інноваційних підходів [10]. Змінилася й мета освіти: замість накопичення знань – формування ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації сучасної людини. Закон гарантує академічну свободу вчителя та дозволяє самостійно

розробляти й використовувати нестандартні методики, упроваджувати STEM-проєкти без надмірної бюрократизації та здійснює умови для здійснення інноваційної діяльності, зокрема створення STEM-лабораторій і впровадження імерсивних технологій. Відповідно до Закону України «Про освіту» встановлено обов'язковість безперервного професійного розвитку та змінено роль педагога – із «транслятора знань» на модератора освітнього процесу.

Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р було ухвалено документ, що визначає STEM-освіту як цілісну систему. Це Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), яка визначає стратегічні орієнтири до 2027 року [5]. Концепція базується на міжнародних стандартах, зокрема Інчхонській декларації ЮНЕСКО, що визначає STEM-освіту ключовою стратегією прогресу. До основних завдань належить розвиток критичного мислення, навичок розв'язання життєвих проблем, креативності та цифрової грамотності. Пріоритетним зауважено розширення партнерства з роботодавцями та забезпечення гендерної рівності у STEM-галузях. Невід'ємною складовою реалізації Концепції є мережа STEM-центрів і STEM-лабораторій, а також зміни в системі післядипломної освіти для підготовки кваліфікованих кадрів. Як зазначають В. Шуляр, О. Захар та О. Ліскович, кількість STEM-фахівців є одним із ключових чинників економічного розвитку держави. Провідні країни, зокрема Японія, США, Німеччина та Сінгапур, успішно розвиваються завдяки значним інвестиціям у мережі STEM-центрів і лабораторій, що забезпечує студентам доступ до передових технологій [17, с. 15–16].

Оновлений професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом МОН від 29 серпня 2024 р. № 1225, визначає сучасні вимоги до компетентностей педагога, зокрема закріплює вимогу до розвитку цифрової компетентності як наскрізної [11]. Стандарт виокремлює здатність учителя активно розвивати освітнє середовище та організовувати дослідницьку діяльність. Наскрізною функцією є організація безпечного, інклюзивного та вільного від дискримінацій середовища.

Інститут модернізації змісту освіти щорічно видає Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти, зокрема в Листі ІМЗО від 18.07.2025 № 21/08-624 надано повний перелік нормативно-правового забезпечення, організаційної та навчально-методичної роботи [15]. Особливу увагу приділено переліку ключових заходів і ресурсів для професійного розвитку педагогічних працівників. Відповідно до аналізу навчально-методичне забезпечення STEM-освіти сьогодні базується на принципах цифрової дидактики [9, с. 69]. Згідно з положеннями Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) поряд із розвитком когнітивних та науково-дослідницьких навичок особливого значення набуває розвиток алгоритмічного мислення й цифрової грамотності – здатності до формулювання проблем та їх розв'язання у вигляді алгоритмів, що можуть бути автоматично оброблені відповідною технікою [2, с. 27]. На нашу думку, саме використання цифрових асистентів (ШІ) та ГІС-технологій є найбільш ефективним способом реалізації цих вимог, оскільки дозволяє вчителю та учню переходити від пасивного споживання контенту до створення власних алгоритмів аналізу даних (наприклад, через побудову промптів для ШІ або налаштування шарів у ГІС-картах).

Інструментарій педагога включає штучний інтелект (ChatGpt, Gemini) як «цифрового асистента», ГІС та імерсійні технологій для візуалізації досліджень та симуляції (наприклад PhET) для віртуальних експериментів. Методична підтримка реалізується зокрема через систему «STEM-школа» та ресурси офіційного порталу ІМЗО [15]. Учитель може отримати ключові ресурси та ідею до обрання вектору розвитку. Сучасні навчальні методики та програми STEM-освіти спрямовані на задоволення попиту на наукомістку освіту та формування актуальних на ринку праці компетенцій, серед яких – когнітивні та науково-дослідницькі навички; технологічна та цифрова грамотність;

інженерне та алгоритмічне мислення; креативність і готовність до інноваційної діяльності. Особлива увага приділяється інтегрованим програмам для курсів, факультативів та гуртків науково-технічного спрямування (робототехніка, інженерія, аграрні дисципліни) [4, с. 67].

Відповідно до сучасної філософії освіти головними є не кількісні характеристики знань, а вміння використовувати їх у певній ситуації, оскільки знання мають сприяти пристосуванню людини до навколишнього середовища. На нашу думку, у контексті сучасного STEM-навчання це зумовлює докорінну зміну функцій педагога (табл. 1).

Таблиця 1

Зміна парадигми діяльності вчителя

Критерій порівняння	Традиційна модель	STEM-орієнтована модель
Роль педагога	Транслятор знань	Когнітивний орієнтир та фасилітатор
Мета навчання	Накопичення та відтворення фактів	Верифікація та критичний аналіз
Статус технологій	Допоміжний інструмент (додаток)	Освітня екосистема (ШІ як co-pilot), адаптивне середовище
Вектор розвитку	Успішне виконання стандартних завдань	Формування навичок Lifelong learner та інноватора

Цей перехід підтверджує роль учителя як модератора освітнього процесу, що відповідає вимогам Закону України «Про освіту». Замість репродуктивного накопичення інформації основна увага приділяється здатності педагога та учня бути суб'єктами проєктування власної освітньої траєкторії.

Проблема розвитку STEM-компетентності є масовим запитом освітян Херсонщини. Зокрема, відповідно до проведеного дослідження (анонімного діагностування та аналізу) серед 96 педагогів аналіз виявив суттєвий розрив між очікуваннями педагогів щодо менторської підтримки та реальною участю адміністрації (рис. 1). Найбільшу зацікавленість та участь виявили вчителі математичної (34 %), мовно-літературної (22 %) та природничої (18 %) галузей.

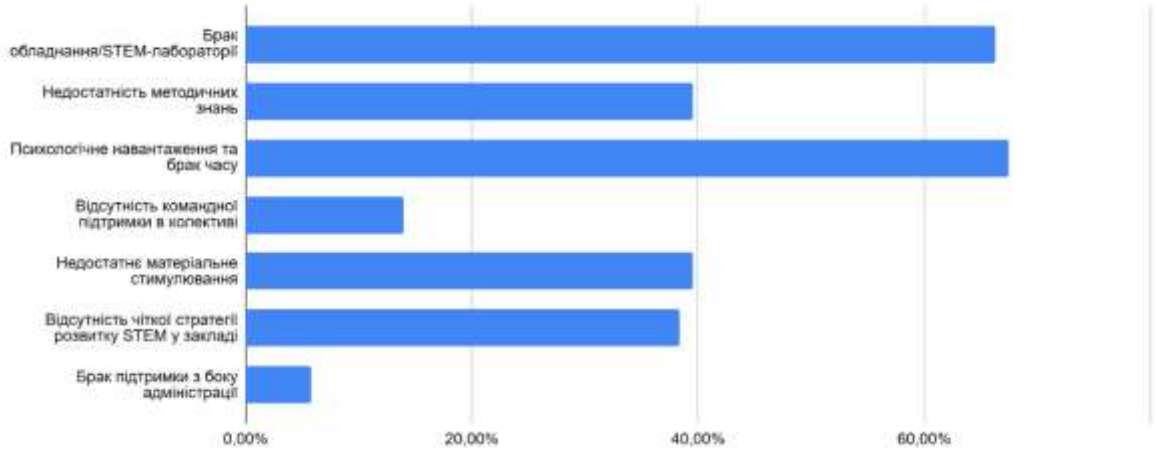

***Рис. 1. Чинники, які, на думку педагогів, найбільш заважають впроваджувати STEM-інновації* [7, с. 53]**

Перерозподіл бар'єрів на «жорсткі» (39,1 %) та «м'які» (60,9 %) підтвердив гіпотезу про те, що ключовою перешкодою для впровадження STEM-інновацій є не тільки відсутність техніки, скільки брак готових методик і методичних знань. Також підтверджено існування «методичного дефіциту» й виявлено 60 % учителів, які потребують практичної підтримки у впровадженні міждисциплінарних підходів. Детальний аналіз показав, що найбільший методичний дефіцит стосується використання ГІС-технологій (61 % не володіють інструментарієм) та практичного застосування ШІ, що підтверджує запит на перехід від теоретичного інформування до прикладного менторства (запит оцінено у 4,25 бала з 5). 89,5 % опитаних потребують не просто огляду інструментів, а готових «рецептів» інтеграції AI та імерсивних технологій (AR/VR) у структуру уроку [7, с. 54]. Серед опитаних є вчителі вищої категорії зі стажем понад 20 років, що підкреслює запит на перепідготовку навіть серед досвідчених фахівців.

Зміст підготовки педагогів корелюється з концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти в Україні, що передбачають інтеграцію в європейський простір через цифрову дидактику. У межах експериментальної перевірки розробленої структурно-функційної моделі управління було встановлено, що системне поєднання практико-орієнтованого навчання, проєктної технології (PBL) та менторства дозволяє підвищити рівень цифрової компетентності вчителів на 24 %. Зокрема, зафіксовано якісний перехід педагогів від репродуктивного використання цифрових засобів до суб'єктного проєктування STEM-кейсів. Спостерігається стійка динаміка зниження кількості учнів із початковим рівнем успішності завдяки використанню цифрової дидактики (симуляції PhET, ШІ).

Одним з ефективних інструментів реалізації запропонованої моделі стала авторська програма підвищення кваліфікації «MATH-LAB 4.0: використання цифрових інструментів та STEM-технологій у професійній діяльності вчителя». Програма пройшла успішну апробацію на базі КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» в межах обласного семінару. Зміст програми адаптовано відповідно до Типової програми підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти (наказ МОН України від 12.10.2022 р. № 904). На сьогодні програму верифіковано на платформі «Вектор» і включено до переліку суб'єктів надання освітніх послуг у межах проєкту «Гроші ходять за вчителем» (ГХЗВ) [8]. Важливим інструментом подолання технологічного страху та методичної впевненості стало навчально-методичне забезпечення, зокрема алгоритмізовані розробки STEM-уроків [16], які є методичним «каркасом» для вчителя-практика.

Висновки. Розвиток STEM-компетентності вчителя є ключем до реалізації навчання впродовж життя (lifelong learning), що забезпечує стійкість фахівця в умовах домінування штучного інтелекту. В Україні сформовано необхідну нормативну базу для розвитку STEM-освіти, проте її реалізація затримується через недостатню практичну готовність педагогів. Найбільш ефективною є модель навчання, де цифрова дидактика є наскрізним інструментом, а керівник закладу – фасилітатором інновацій. Ефективність STEM-освіти в умовах воєнного стану базується на засадах Концепції розвитку дистанційної освіти, де імерсивні технології компенсують відсутність фізичних лабораторій.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні мережевих хабів для обміну досвідом між педагогами-практиками та створенні регіональних моделей STEM-центрів, а також вирішення питання делегування рутинних завдань ШІ (перевірка фактів, структурування даних) задля вивільнення часу вчителя на розвиток EQ (емоційного інтелекту) та ментального добробуту учнів.

Список використаних джерел:

1. Вітенко І. М., Олексюк О. Р., Кучер Л. А. Реалізація концепції STEM-освіти в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2022. № 3. С. 38–46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/snjasu_2022_3_7
2. Гончарова Н. А. Формування STEM-компетентностей в учасників освітнього процесу: цифрова компетентність вчителя. 2025. URL: https://share.google/wsLRX6IlO4rRAtbuV
3. Горбенко С., Патрікєєва О., Лозова О. Обґрунтування методики дослідження рівня сформованості STEM-компетентностей в учнів. *Проблеми освіти*. 2022. № 1. С. 55–71. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-96.2022.04
4. Завалевський Ю., Горбенко С., Лозова О. Психолого-педагогічні умови впровадження STEM-освіти. *Проблеми освіти*. 2022. Вип. 2. С. 61–77. URL: https://imzo-journal.org.ua/index.php/journal/article/view/69/63
5. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження КМУ від 5 серпня 2020 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text
6. Кохановська О. В., Софієнко О. В. Створення інноваційного навчального середовища: досвід впровадження STEM-технологій. *Інноваційні практики наукової освіти* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11–16 грудня 2024 р.). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 428–435. URL: https://iod.gov.ua/ua/naukovi-zahodi/materiali-provedenih-zahodiv/67_iv-vseukrayinska-naukovo-praktichna-konferenciya-innovaciyni-praktiki-naukovoyi-osviti
7. Лукичова Н. Управління розвитком професійної компетентності педагогів в умовах STEM-освіти. *Науковий пошук молодих* : зб. статей аспірантів та магістрантів. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2026. Вип. 8. С. 51–57.
8. Лукичова Н. С. MATH-LAB 4.0: використання цифрових інструментів та STEM-технологій у професійній діяльності вчителя : програма підвищення кваліфікації. *Платформа «Вектор»*. 2024. URL: https://vector.uied.gov.ua/uk/mpk/2005/detail/
9. Лукичова Н. С. Роль цифрової дидактики у формуванні STEM-компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Науково-методичні засади створення інноваційної моделі STEM-освіти* : зб. наук. пр. за матеріалами IX Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 29–30 жовтня 2025 р.). Дніпро : ЛІРА, 2025. Ч. 1. С. 69–71.
10. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
11. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity
12. Про інноваційну діяльність : Закон України від 04.07.2002 № 40-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15
13. Світ інноваційних можливостей: актуальні питання розвитку STEM-освіти : колект. монографія / за заг. ред. О. Є. Стрижака, Ю. І. Завалевського. Київ, 2023. 254 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1F1biub9s7qRhRH2t_1bZh8BQCsAJqIiC/view?usp=sharing
14. STEM-освіта: від теорії до практики : метод. посіб. / Н. І. Поліхун та ін. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 127 с. URL: https://iod.gov.ua/content/docs/documentspdf/161/steam-osvita--vid-teoriyi-do-praktiki--metodichniy-posibnik---rukopis-_.pdf
15. STEM-освіта: офіційний портал. Київ : Інститут модернізації змісту освіти. URL: https://imzo.gov.ua/stem-osvita/
16. STEM-калейдоскоп: методичні розробки уроків / за ред. О. В. Кохановської ; КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Херсон, 2024. 86 с.
17. Шуляр В. І., Захар О. Г., Ліскович О. В. Модель регіональної мережі STEM-центрів як основа розвитку STEM-орієнтованого освітнього середовища. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2024. Випуск 57. С. 15–23. URL: https://pedalmanac.site/index.php/main/article/view/586/490
18. Balyk N., Barna O., Shmyger G., Oleksiuk V. Model of professional retraining of teachers based on the development of STEM competencies. *ICT in Education, Research and Industrial Applications*: Integration, Harmonization and Knowledge Transfer: Proc. 14th Int. Conf. ICTERI 2018 (Kyiv,

Ukraine, May 14-17, 2018). Vol. 2104. Pp. 440–450. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/12341

References:

1. Vitenko, I. M., Oleksiuk, O. R., & Kucher, L. A. (2022). Realizatsiia kontseptsii STEM-osvity v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv [Implementation of the STEM-education concept in the system of advanced training of pedagogical workers]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy,* 3, 38–46. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/snjasu_2022_3_7 [in Ukrainian].
2. Honcharova, N. A. (2025). Formuvannia STEM-kompetentnostei v uchasnykiv osvitnoho protsesu: tsyfrova kompetentnist vchytelia [Formation of STEM competencies in participants of the educational process: digital competence of the teacher]. Retrieved from https://share.google/wsLRX6IlO4rRAtbuV [in Ukrainian].
3. Horbenko, S., Patrikieieva, O., & Lozova, O. (2022). Obgruntuvannia metodyky doslidzhennia rivnia sformovanosti STEM-kompetentnostei v uchniv [Substantiation of the methodology for studying the level of formation of STEM competencies in students]. *Problemy osvity,* 1, 55–71. Retrieved from https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-96.2022.04 [in Ukrainian].
4. Zavalevskyi, Yu., Horbenko, S., & Lozova, O. (2022). Psykholoho-pedahohichni umovy vпrovadzhennia STEM-osvity [Psycho-pedagogical conditions for the implementation of STEM education]. *Problemy osvity,* 2, 61–77. Retrieved from https://imzo-journal.org.ua/index.php/journal/article/view/69/63 [in Ukrainian].
5. The concept of development of natural and mathematical education (STEM education): Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 960-r of August 5, 2020. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text [in Ukrainian].
6. Kokhanovska, O. V., & Sofiienko, O. V. (2024). Stvorennia innovatsiinoho navchalnoho seredovyshcha: dosvid vпrovadzhennia STEM-tekhnolohii [Creating an innovative learning environment: the experience of implementing STEM technologies], *Innovatsiini praktyky naukovoi osvity:* materialy IV Vseukr. nauk.-prakt. konf. [Innovative practices of scientific education: Proceedings of the IV All-Ukrainian scientific-practical conference]. Kyiv: Institute of the Gifted Child of the NAES of Ukraine. Retrieved from https://iod.gov.ua/ua/naukovi-zahodi/materiali-provedenih-zahodiv/67_iv-vseukrayinska-naukovo-praktichna-konferenciya-innovaciyni-praktiki-naukovoyi-osviti [in Ukrainian].
7. Lukychova, N. (2026). Upravlinnia rozvytkom profesiinoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh STEM-osvity [Management of the development of professional competence of teachers in the conditions of STEM education]. *Naukovyi poshuk molodykh,* 8, 51–57 [in Ukrainian].
8. Lukychova, N. S. (2024). MATH-LAB 4.0: vykorystannia tsyfrovykh instrumentiv ta STEM-tekhnolohii u profesiinii diialnosti vchytelia [MATH-LAB 4.0: Use of digital tools and STEM technologies in the professional activity of a teacher]. Retrieved from https://vector.uied.gov.ua/uk/mpk/2005/detail/ [in Ukrainian].
9. Lukychova, N. S. (2025). Rol tsyfrovoi dydaktyky u formuvanni STEM-kompetentnosti pedahohiv v umovakh pislia-dyplomnoi pedahohichnoi osvity [The role of digital didactics in the formation of STEM competence of teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education]. *Naukovo-metodychni zasady stvorennia innovatsiinoi modeli STEM-osvity*, I, 69–71 [in Ukrainian].
10. On Education: The Law of Ukraine No. 2145-VIII of September 05, 2017. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].
11. On the approval of the professional standard "Teacher of the general secondary education institution" No. 1225 of August 29, 2024. Retrieved from https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity [in Ukrainian].
12. On Innovation Activity: The Law of Ukraine No. 40-IV of July 04, 2002. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15 [in Ukrainian].
13. Stryzhak, O. Ye., & Zavalevskyi, Yu. I. (Eds.). (2023). Svit innovatsiinykh mozhlyvostei: aktualni pytannia rozvytku STEM-osvity [The world of innovative opportunities: topical issues of the development of STEM education]. Kyiv. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1F1biub9s7qRhRH2t_1bZh8BQCsAJqIiC/view?usp=sharing [in Ukrainian].
14. Polikhun, N. I., et al. (2023). STEM-osvita: vid teorii do praktyky [STEM education: from theory to practice]. Kyiv: Institute of the Gifted Child of the NAES of Ukraine. Retrieved from

https://iod.gov.ua/content/docs/documentspdf/161/steam-osvita--vid-teoriyi-do-praktiki--metodichniy-posibnik---rukopis-_.pdf [in Ukrainian].
15. IMZO. (2018). STEM-osvita: ofitsiinyi portal [STEM education: official portal]. Retrieved from https://imzo.gov.ua/stem-osvita/ [in Ukrainian].
16. Kokhanovska, O. V. (Ed.). (2024). STEM-kaleidoskop: metodychni rozrobky urokiv [STEM kaleidoscope: methodical developments of lessons]. Kherson [in Ukrainian].
17. Shuliar, V. I., Zakhar, O. H., & Liskovych, O. V. (2024). Model rehionalnoi merezhi STEM-tsentriv yak osnova rozvytku STEM-oriientovanoho osvitnoho seredovyshcha [Model of the regional network of STEM centers as a basis for the development of a STEM-oriented educational environment]. *Pedagogical Almanac,* 57, 15–23. Retrieved from https://pedalmanac.site/index.php/main/article/view/586/490 [in Ukrainian].
18. Balyk, N., Barna, O., Shmyger, H., & Oleksiuk, V. (2018). Model of professional retraining of teachers based on the development of STEM competencies, *ICT in Education, Research and Industrial Applications*, Proceedings of the 14th International Conference ICTERI 2018. Retrieved from http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/12341 [in English].

Lukychova N. S.,
orcid.org/0000-0003-4956-6526

ANALYSIS OF ENSURING THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' STEM COMPETENCE IN POSTGRADUATE EDUCATION

The article examines the issue of developing teachers' STEM competence as a determining component of professional mastery within the framework of the "New Ukrainian School" concept. The significance of the study is due to the need to bridge the gap between the rapid development of innovations (AI, AR/VR technologies) and teachers' readiness to implement interdisciplinary learning. The theoretical framework of the study is based on an analysis of the fundamental works of Ukrainian and foreign scholars, which made it possible to clarify the structure of teachers' professional development within a STEM-oriented educational environment. The article analyzes the regulatory and legal framework of STEM education in Ukraine, as well as the updated Professional Standard for Teachers of 2024.

The work addresses the issue of integrating STEM technologies with an emphasis on digital didactics tools through the implementation of the author's program "MATH-LAB 4.0: Use of Digital Tools and STEM Technologies in Teachers' Professional Activity". Using the example of GIS technologies (ArcGIS) and Artificial Intelligence, the possibilities for automating teachers' preparation for classes and developing students' research skills are demonstrated. The experience of implementing educational initiatives in educational institutions of the Kherson region is highlighted. Parallels are drawn between global STEM education standards and the challenges of distance learning faced by Ukrainian teachers. In addition, the potential of immersive technologies as tools for creating adaptive educational content is explored.

The author concludes that the proposed interactive technologies and structural-functional model contribute to the development of technological literacy, critical thinking, and teachers' adaptability. The role of regional professional development centers and continuing education academies as hubs of innovative experience that ensure systematic training of teachers under conditions of martial law and post-war reconstruction is emphasized.

Key words: STEM education, STEM competence, postgraduate/continuing education, digital didactics, artificial intelligence in education, professional development of teachers, interdisciplinary approach, New Ukrainian School (NUS).

Дата надходження статті: 09.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 02.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК 378.147:811'243:316.77
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi62.739

***Швидка Л. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-1052-7362
***Сливка Н. П.**[*],*
orcid.org/0000-0001-5191-349X
***Рудакова Л. П.**[*],*
orcid.org/0009-0003-7018-2209

ІНТЕГРАЦІЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджуються теоретичні засади та методичні механізми інтеграції лінгвокраїнознавчого підходу у навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. Актуальність зумовлена євроінтеграційним курсом України, інтенсифікацією академічної мобільності та запитом ринку праці на фахівців із розвиненою міжкультурною компетентністю. Мета – обґрунтувати педагогічні умови й методичний інструментарій розвитку міжкультурної компетентності засобами лінгвокраїнознавства у ЗВО. Уточнено співвідношення лінгвокраїнознавчого, соціокультурного та міжкультурного підходів: лінгвокраїнознавчий формує мовно-культурну основу, соціокультурний розширює її до поведінкових норм, міжкультурний надає рефлексивно-критичного виміру. Схарактеризовано чотирикомпонентну структуру міжкультурної компетентності (когнітивний, афективний, поведінковий, рефлексивний) на основі моделей Д. К. Дердорфф, М. Байрама та М. Дж. Беннетта. Систематизовано методи лінгвокраїнознавчої роботи у ЗВО (критичний дискурс-аналіз, корпусні дослідження, метод критичних інцидентів, рольові симуляції, дидактичний аналіз підручників) та педагогічні умови їх реалізації. Запропоновано чотири аналітичні кейси для різних профілів підготовки (філологія, журналістика, переклад, педагогіка) та рівнів CEFR (B2–C1). Обґрунтовано специфіку лінгвокраїнознавчої підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що передбачає методичну рефлексію щодо передання культурного змісту учням. Зроблено висновок, що ефективна інтеграція підходу потребує системної реалізації й забезпечує формування критичної культурної обізнаності як вищого рівня міжкультурної компетентності студентів ЗВО.

Ключові слова: лінгвокраїнознавчий підхід, міжкультурна компетентність, вища освіта, іноземна мова, соціокультурний підхід, міжкультурний підхід, лінгводидактика вищої школи, підготовка вчителів іноземних мов.

Постановлення проблеми. Стрімка трансформація соціокультурного й комунікативного простору під впливом євроінтеграційних процесів, поглиблення академічної мобільності та ускладнення структури міжнародного ринку праці актуалізують проблему культурологічної складової в системі іншомовної підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Сучасному здобувачу вищої освіти принципово не достатньо бути технічно грамотним мовцем – він зобов'язаний орієнтуватися в культурному контексті академічного та фахового спілкування, розпізнавати й адекватно інтерпретувати культурномарковані мовні одиниці, превентивно уникати комунікативних девіацій, спричинених культурними відмінностями. Саме тому лінгвокраїнознавчий підхід набуває особливого значення в системі іншомовної освіти закладів вищої освіти.

[*]© *Швидка Л. В.*
[*]© *Сливка Н. П.*
[*]© *Рудакова Л. П.*

Університетське середовище створює унікальні умови для реалізації лінгвокраїнознавчого підходу: студенти мають достатній рівень критичного мислення для аналітичного зіставлення культур; навчальні програми допускають глибше занурення в автентичні тексти; є можливість використовувати міждисциплінарні зв'язки з курсами культурології, країнознавства й теорії перекладу. Водночас у практиці вищої школи лінгвокраїнознавчий підхід часто зводиться до епізодичних культурологічних відступів, а не реалізується системно.

Незважаючи на значний науковий інтерес до зазначеної проблематики, питання системної інтеграції лінгвокраїнознавчого підходу саме в практику закладів вищої освіти навчання іноземних мов – з урахуванням специфіки різних профілів підготовки та підготовки майбутніх учителів – залишається дискусійним і потребує подальшого обґрунтування.

Аналіз досліджень. Засади лінгвокраїнознавства як наукового напряму закладено у класичних працях Є. Верещагіна та В. Костомарова, які обґрунтували потребу включення країнознавчих знань безпосередньо у процес навчання мови через концепції «фонових знань» і «реалій». У вітчизняній лінгводидактиці вищої школи проблему соціокультурного компонента іншомовної освіти розробляли С. Ніколаєва [4] та Н. Бориско [2]. В. Редько [6] обґрунтував концептуальні засади наскрізної культурологізації змісту навчання іноземних мов.

У міжнародній педагогічній науці ключовою є модель «intercultural communicative competence» М. Байрама [9], що набула статусу методологічного орієнтира для мовної підготовки у вищій школі в Європі. К. Крамш [13] та К. Рісагер [19] досліджували взаємозв'язок мови й культури в освітньому контексті ЗВО та обґрунтували поняття «третього простору» як зони культурного посередництва. А. Лідікоут і А. Скаріно [17] розробили концепцію «intercultural language learning» із конкретними рекомендаціями для закладів вищої освіти Разом із тим питання педагогічних умов і конкретних методичних механізмів системної інтеграції підходу в освітні курси іноземної мови потребує подальшого дослідження.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади та визначити методичні механізми інтеграції лінгвокраїнознавчого підходу в навчання іноземних мов у вищій школі як чинника розвитку міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і синтез педагогічної та лінгводидактичної літератури; порівняльний аналіз освітніх програм закладів вищої освіти; педагогічне моделювання; узагальнення та критична інтерпретація науково-педагогічного досвіду ЗВО.

Викладення основного матеріалу. Лінгвокраїнознавство як дидактичний напрям вивчає способи пізнання культури, побуту, суспільного устрою та ментальних особливостей народу – носія мови – через мовні одиниці й у процесі опанування мови. Є. Верещагін і В. Костомаров визначали його як аспект методики, у якому з метою забезпечення комунікативної компетенції вивчаються мовні одиниці, що відображають національно-культурну специфіку. Центральними поняттями такого підходу є реалії – слова та вирази, що позначають специфічні для певної культури предмети, явища і поняття, які не мають прямих відповідників в інших мовах; фонові знання – загальновідома інформація, якою носії мови користуються в комунікації як само собою зрозумілою; безеквівалентна лексика; прецедентні тексти – культурнозначущі твори, що є частиною колективної пам'яті народу [12]. В освітньому контексті ЗВО цей підхід набуває додаткових вимірів: студент здатний не просто засвоювати культурні факти, а критично осмислювати їх, зіставляти культури й рефлексувати над власною культурною ідентичністю.

Соціокультурний підхід у навчанні іноземних мов має два самостійних, хоча й споріднених теоретичних джерела. Перше – методична концепція В. Сафонової, яка ще у 1990-х роках обґрунтувала соціокультурний підхід як систему навчання мови в контексті «діалогу культур»: мовець має не лише засвоїти мовні норми, а й опанувати

соціокультурний портрет країни – її суспільні інститути, ціннісні орієнтири, культурні скрипти й комунікативну поведінку. Друге джерело – психологічна теорія Л. Виготського, екстрапольована на засвоєння другої мови Дж. Лантолфом: у межах цього напряму мова розглядається як семіотичний інструмент, опосередкований соціальною взаємодією, а навчання – як процес, що відбувається в «зоні найближчого розвитку» через соціально медійовану діяльність [14; 15]. У вітчизняній лінгводидактиці вищої школи соціокультурний підхід реалізується передусім у першому значенні – як формування соціокультурної компетентності через опанування культурного портрета країни виучуваної мови, що відображено у працях С. Ніколаєвої [4] та Н. Бориско [2].

Міжкультурний підхід постає як логічне розширення соціокультурного: якщо соціокультурний підхід акцентує на переданні знань про іноземну культуру, то міжкультурний переміщує акцент на процес порівняльної взаємодії культур і розвиток рефлексивної здатності студента усвідомлювати власну культурну обумовленість. Ключовою теоретичною основою підходу є модель «intercultural communicative competence» М. Байрама [9], який описав п'ять «savoirs» – складників компетентності, вершиною яких є «savoir s'engager»: критична культурна обізнаність, здатність оцінювати – а не лише описувати – культурні практики та цінності. Саме цей критично-рефлексивний вимір принципово відрізняє міжкультурний підхід від попередніх. К. Крамш у праці «Language and Culture» [13] запропонувала концепцію «третього простору» (third place) як зони, де мовець, занурюючись в іноземну культуру, виробляє власну позицію між двома культурами, що є особливо релевантним для здобувача вищої освіти як майбутнього культурного посередника. А. Лідікоут та А. Скаріно [17] разом із І. Лазар та ін. [16] розвинули ці ідеї в концепції «intercultural language learning», наголошуючи, що міжкультурне навчання – це не окремий модуль, а наскрізний спосіб мислення, що наповнює весь навчальний процес. У вітчизняному науковому просторі проблему міжкультурної комунікації як підґрунтя іншомовної підготовки у ЗВО досліджував І. Бахов [1], наголошуючи, що міжкультурний підхід є необхідною відповіддю вищої освіти на запити глобалізованого ринку праці.

У сучасній науковій думці всі три підходи мають бути чітко розмежовані та водночас розглянуті в їх взаємодоповнюваності. Порівняльну характеристику за ключовими критеріями подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика лінгвокраїнознавчого, соціокультурного та міжкультурного підходів

Критерій	Лінгвокраїнознавчий	Соціокультурний	Міжкультурний
Об'єкт вивчення	Мовні одиниці як носії культурної інформації (реалії, фонові знання, безеквівалентна лексика)	Соціокультурні норми, цінності та моделі поведінки у їх зв'язку з мовою	Процес взаємодії й порівняння двох або більше культур через мову
Основний акцент	Мовна одиниця → культурний зміст	Культурна компетентність як складник комунікативної	Рефлексія та критичне оцінювання обох культур
Ключові поняття	Реалія, фонові знання, прецедентний текст, безеквівалентна лексика	Соціокультурна компетентність, норми поведінки, культурні скрипти	Міжкультурна компетентність, «третій простір», культурне посередництво
Результат навчання	Лінгвокраїнознавча компетентність; розуміння культурних конотацій мовних одиниць	Здатність діяти відповідно до соціокультурних норм	Критична міжкультурна обізнаність; здатність до посередництва між культурами

Як свідчить таблиця 1, усі три підходи є взаємодоповнюваними: лінгвокраїнознавчий підхід формує мовну основу культурних знань, соціокультурний розширює їх до рівня соціальних норм і поведінкових скриптів, а міжкультурний надає рефлексивного критичного виміру. У практиці закладів вищої освіти доцільна їх інтегрована реалізація з акцентуванням на міжкультурному вимірі як найвищому рівні компетентності.

Нормативним орієнтиром для іншомовної освіти у ЗВО є CEFR (2020), де «pluricultural competence» і «intercultural awareness» розглядаються як інтегральні складники компетентності на рівнях B2–C2 [11]. Стандарти вищої освіти України за спеціальністю 014 «Середня освіта (Мова і література)» передбачають формування здатності реалізовувати комунікативно-навчальну функцію іноземної мови з урахуванням соціокультурного контексту [7].

Поняття «міжкультурна компетентність» належить до найбільш дискутованих у сучасній лінгводидактиці та педагогіці, що зумовлено його міждисциплінарним характером і різноманіттям дослідницьких традицій. Аналіз наукових джерел засвідчує відсутність єдиного загальноприйнятого визначення, однак дозволяє виокремити кілька впливових підходів до розуміння цього феномена.

У зарубіжній науці найбільш цитованим є визначення Д. К. Дердорфф, яка за результатами консенсусного дослідження за участю провідних міжкультурних учених визначила міжкультурну компетентність як «здатність ефективно й доречно спілкуватися та поводитися в міжкультурних ситуаціях на основі власних міжкультурних знань, умінь та установок» [12]. На думку науковиці, піраміда міжкультурної компетентності будується від фундаментальних установок (відкритість, цікавість, повага) – через знання й навички – до внутрішнього результату (культурна адаптованість і гнучкість) та зовнішнього результату (ефективна й доречна комунікація). Ця модель є особливо цінною в контексті вищої освіти, оскільки відтворює чіткий зв'язок між освітнім процесом і вимірюваними результатами навчання.

М. Байрам у своїй фундаментальній праці 1997 р. [9] розглядає міжкультурну комунікативну компетентність як здатність взаємодіяти з людьми з інших країн і культур рідною або іноземною мовою, при цьому посередничаючи між представниками різних культур та знаходячи точки дотику. Принципово важливим у Байрамовій концепції є те, що міжкультурнокомпетентний мовець – це не «носій мови», якому слід наслідувати, а саме «міжкультурний посередник» (intercultural speaker), здатний критично осмислювати як рідну, так й іноземну культуру. М. Дж. Беннетт [8] запропонував динамічну модель МК компетентності – «Модель розвитку міжкультурної чутливості» (DMIS), що описує континуум від етноцентризму (заперечення, захист, мінімізація відмінностей) до етнорелятивізму (прийняття, адаптація, інтеграція). Університетська освіта, за Беннеттом, має забезпечити перехід студентів принаймні на стадію «адаптації» – здатності свідомо змінювати власну поведінку відповідно до культурного контексту.

У вітчизняній науці міжкультурну компетентність визначають як складне особистісне утворення, що включає знання про рідну й іншу культуру, уміння й навички їх практичного застосування, певні якості особистості та практичний досвід взаємодії з представниками іншої культури. Так, О. Василенко [3] розглядає міжкультурну комунікативну компетентність як «здатність ефективно спілкуватися в різних культурних контекстах, яка включає мотивацію, знання про себе та інших, толерантність до незнайомого й поведінкові навички міжкультурної взаємодії». Таке трактування органічно поєднується з лінгвокраїнознавчим підходом: лінгвокраїнознавство формує когнітивну базу знань про культуру, яка є належною (хоча й недостатньою) умовою міжкультурної компетентності.

Узагальнюючи наведені підходи, можна стверджувати, що міжкультурна компетентність є динамічним, розвивальним утворенням, що охоплює чотири взаємопов'язані компоненти – когнітивний (знання про культуру, savoir), афективний

(толерантність і відкритість, savoir être), поведінковий (уміння діяти в міжкультурних ситуаціях, savoir faire) та рефлексивний (критична культурна обізнаність, savoir s'engager). Саме ця чотирикомпонентна структура покладена в основу таблиці 2, де детально схарактеризовано кожен компонент, показники його сформованості та відповідні методи розвитку засобами лінгвокраїнознавства.

Таблиця 2

Компонентна структура міжкультурної компетентності студентів ЗВО та методи її розвитку засобами лінгвокраїнознавства

Компонент	Зміст	Показники сформованості	Методи розвитку засобами лінгвокраїнознавства
Когнітивний (savoir)	Знання про культуру, побут, суспільний устрій, ціннісні орієнтири, невербальну комунікацію народу – носія мови	Знає й правильно інтерпретує культурні реалії, прецедентні тексти, фонові знання; розуміє культурні конотації лексики	Аналізування автентичних текстів із лінгвокраїнознавчим коментарем; метод «культурного портрету»; робота з корпусами
Афективний (savoir être)	Толерантність, емпатія, відкритість до культурних відмінностей, відсутність стереотипів і упереджень	Демонструє повагу до культурних відмінностей; утримується від оціночних суджень; виявляє щирий інтерес до іноземної культури	Культурний асимілятор; обговорення критичних інцидентів; рольові симуляції міжкультурного спілкування
Поведінковий (savoir faire)	Здатність адекватно реагувати в ситуаціях міжкультурної комунікації; коригувати мовленнєву поведінку відповідно до культурного контексту	Успішно розв'язує ситуації міжкультурних непорозумінь; обирає культурно доречні мовні стратегії	Рольові ігри та симуляції; проєктна діяльність; аналіз кейсів ділової та академічної міжкультурної комунікації
Рефлексивний (savoir s'engager)	Критичне оцінювання власної й чужої культурної практики; усвідомлення культурної зумовленості власного сприйняття	Здатний критично аналізувати культурні дискурси; ідентифікує власні культурні упередження; є культурним посередником	Критичний дискурс-аналіз; контрастивний аналіз культурних концептів; академічне есе рефлексивного характеру

Аналіз таблиці 2 засвідчує, що кожен компонент міжкультурної компетентності має специфічний набір лінгвокраїнознавчих методів розвитку. Найвищий рівень – рефлексивний (savoir s'engager) – є найбільш «притаманним вищій школі» за своєю природою, оскільки передбачає критично-аналітичні операції, доступні лише на достатньому рівні когнітивної зрілості. Саме цей компонент є пріоритетом іншомовної освіти у ЗВО й реалізується через критичний дискурс-аналіз, контрастивний аналіз концептів і рефлексивне академічне есе.

Узаємозв'язок між лінгвокраїнознавчими знаннями та МК компетентністю у практиці закладів вищої освіти має системний характер: лінгвокраїнознавство формує

когнітивну базу; занурення в автентичний культурний дискурс розвиває афективний компонент; систематична практика міжкультурного зіставлення – поведінкові навички й критичне мислення. В умовах університету з'являється й специфічний прагматичний сенс: студент є потенційним культурним посередником – перекладачем, дипломатом, діловим комунікатором або вчителем іноземної мови [17].

Університетський контекст відкриває можливості для застосування аналітичноскладних методів, що обмежено використовуються в шкільній практиці. Детальну характеристику основних методів лінгвокраїнознавчої роботи у ЗВО із зазначенням компонента міжкультурної компетентності, що розвивається, рекомендованого мовного рівня, профілю підготовки та прикладу завдання подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Методи лінгвокраїнознавчої роботи у ЗВО та їх характеристика

Метод / прийом	Компонент МК компетентності	Мовний рівень (CEFR)	Профіль підготовки	Приклад завдання
Критичний дискурс-аналіз автентичних текстів	Когнітивний, рефлексивний	B2–C2	Філологія, переклад, журналістика	Аналіз репрезентації суспільного явища в британській та американській пресі
Метод «культурного портрету»	Когнітивний, афективний	B2–C1	Усі профілі	Дослідницький проєкт «Концепт "home" в британській і українській культурах»
Контрастивний культурний аналіз	Когнітивний, рефлексивний	C1–C2	Філологія, педагогіка	Зіставлення концептів «privacy» та «особистий простір» через аналіз лексики й прецедентних текстів
Метод критичних інцидентів (кейс)	Афективний, поведінковий	B2–C1	Міжнародні відносини, бізнес	Аналізування ситуації культурного непорозуміння на ділових перемовинах; розроблення стратегії виходу
Рольова симуляція з міжкультурним сценарієм	Поведінковий, рефлексивний	B2–C2	Педагогіка, міжнародні відносини	Симуляція академічної конференції; рефлексивний аналіз комунікативної поведінки
Корпусне дослідження	Когнітивний, рефлексивний	C1–C2	Філологія, переклад	Аналіз колокацій культурно маркованої лексики в BNC та COCA
***Дидактичний* аналіз підручника**	Когнітивний, рефлексивний	B2–C1	Педагогіка (підготовка вчителів)	Критичний аналіз представлення культурних стереотипів у навчальних матеріалах

Як свідчить таблиця 3, арсенал лінгвокраїнознавчих методів у ЗВО є різноманітним і профілеорієнтованим [18]. Критичний дискурс-аналіз і корпусні дослідження найбільш релевантні для філологів і перекладачів; метод критичних інцидентів – для майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин і бізнесу; дидактичний аналіз підручників – виключно для майбутніх учителів. Водночас такі методи, як «культурний портрет» і рольова симуляція, є універсальними й доцільні для всіх профілів підготовки.

Критичний дискурс-аналіз автентичних текстів є одним із центральних методів науково-педагогічної роботи у ЗВО. Студенти аналізують газетні статті, політичні промови, рекламні матеріали крізь призму культурних кодів: які цінності закодовані в тексті, яка ідеологія стоїть за вибором мовних засобів. Такий аналіз формує здатність до критичного міжкультурного мислення. Корпусні технології (British National Corpus, COCA) дозволяють студентам досліджувати реальне вживання культурномаркованих одиниць у мільйонах автентичних текстів і надають лінгвокраїнознавчому дослідженню наукової строгості.

Теоретично обґрунтовані методи набувають практичного виміру в конкретних навчальних ситуаціях. Для ілюстрації реалізації лінгвокраїнознавчого підходу в практиці закладів вищої освіти нами дібрано чотири кейси, що максимально розрізняються за компонентом міжкультурної компетентності, яка формується, застосовуваним методом і профілем підготовки (табл. 4). Критерієм добору була не тематична різноманітність, а охоплення всіх чотирьох компонентів міжкультурної компетентності в їх динамічному взаємозв'язку.

Таблиця 4

Аналітична характеристика кейсів реалізації лінгвокраїнознавчого підходу у ЗВО

№	Назва кейсу / навчальна мета	Курс, профіль підготовки	Рівень CEFR	Метод / прийом	Компонент МК-компетентності	Ключовий навчальний результат
1	2	3	4	5	6	7
1	**«Культурний портрет концепту»**	Практичний курс англійської мови; філологія, педагогіка	B2–C1	Корпусний аналіз (BNC) + контрастивне зіставлення + рефлексивне есе	Когнітивний → рефлексивний (savoir → savoir s'engager)	Усвідомлення культурної зумовленості концепту (home / дім); перехід від знання факту до критичної рефлексії
2	**«Критичний інцидент»**	Курс ділової англійської; міжнародні відносини, менеджмент	B2	Метод критичних інцидентів; групова дискусія; рольовий аналіз	Афективний → поведінковий (savoir être → savoir faire)	Деконструкція норм гостинності; формування культурної гнучкості в ситуаціях ділового спілкування
3	**«Медіа-дискурс крізь культурну призму»**	Курс аналітичного читання; журналістика, переклад	C1	Критичний дискурс-аналіз; порівняльний аналіз двох мов і культур	Рефлексивний (savoir s'engager)	Критичне розуміння культурної кодованості медіатексту; здатність ідентифікувати ідеологічні настанови

Продовження табл. 4

1	2	3	4	5	6	7
4	**«Дидактичний аудит підручника»**	Методика викладання ІМ; педагогіка (підготовка вчителів)	B2–C1	Аналіз навчальних матеріалів; розроблення доповнювального лінгвокраїнознавчого модуля	Когнітивний + рефлексивний (метарівень)	Методична рефлексія педагога; здатність компенсувати культурні прогалини підручника

Як свідчать дані таблиці 4, кейси утворюють систему прогресивного ускладнення: від когнітивно-рефлексивного (кейс 1) через афективно-поведінковий (кейс 2) до суто рефлексивного (кейс 3) і нарешті – до метарівня педагогічної рефлексії (кейс 4). Такий підхід унаочнює, що лінгвокраїнознавчий інструментарій є профілеорієнтованим і масштабованим: від загальних курсів практичної мови (кейси 1–2) до фахово-методичної підготовки (кейс 4). Спільним для всіх кейсів є рефлексивний етап – обов'язкове осмислення студентами власних культурних установок і висновків, що відрізняє їх від звичайних тематичних завдань і надає лінгвокраїнознавчій роботі справжньої міжкультурної глибини.

Систематизацію педагогічних умов інтеграції лінгвокраїнознавчого підходу в практику закладів вищої освіти, механізмів їх реалізації та очікуваних результатів подано в таблиці 5.

Таблиця 5

Педагогічні умови інтеграції лінгвокраїнознавчого підходу в навчання іноземних мов у ЗВО

Педагогічна умова	Механізм реалізації у ЗВО	Очікуваний результат
1	2	3
Наскрізна соціокультурна інтеграція в навчальні програми	Включення лінгвокраїнознавчого компонента до практичних курсів мови, курсів перекладу, ділової та академічної комунікації; окремий спецкурс «Лінгвокраїнознавство»	Системне, а не епізодичне формування МК компетентності; усвідомлення нерозривної єдності мови і культури
Цілеспрямований добір і методичне оброблення автентичних матеріалів	Використання якісної преси, художнього та документального кіно, корпусів, онлайн-архівів; лінгвокраїнознавчий коментар до текстів	Розвиток когнітивного компонента; формування здатності орієнтуватися в реальному культурному дискурсі
Застосування аналітично-рефлексивних методів навчання	Критичний дискурс-аналіз, контрастивний аналіз, метод критичних інцидентів, корпусне дослідження, рефлексивне академічне есе	Розвиток критичної культурної обізнаності (savoir s'engager); подолання культурних стереотипів
Використання цифрових освітніх ресурсів	Корпуси BNC, COCA; онлайн-музеї; цифрові архіви преси; платформи з автентичними відеоматеріалами; інструменти ШІ	Доступ до актуального автентичного матеріалу; розвиток цифрової лінгвокраїнознавчої грамотності

Продовження табл. 5

1	2	3
Використання цифрових освітніх ресурсів	Корпуси BNC, COCA; онлайн-музеї; цифрові архіви преси; платформи з автентичними відеоматеріалами; інструменти ШІ	Доступ до актуального автентичного матеріалу; розвиток цифрової лінгвокраїнознавчої грамотності
Рефлексивна метакомпетентність (для майбутніх учителів)	Дидактичний аналіз підручників, розроблення уроків з лінгвокраїнознавчим компонентом, педагогічна практика з рефлексивним аналізом	Формування фахової лінгвокраїнознавчої ідентичності педагога; здатність свідомо передавати культурний вимір учням

Аналіз таблиці 5 дозволяє стверджувати, що ефективність лінгвокраїнознавчого підходу забезпечується комплексною реалізацією всіх виокремлених умов, а не застосуванням будь-якої з них ізольовано. Системотвірною є перша умова – наскрізна соціокультурна інтеграція: без неї решта умов утрачають цілісність і зводяться до точкових педагогічних інтервенцій.

Окремої уваги в контексті фахової підготовки у ЗВО заслуговує лінгвокраїнознавча компетентність майбутніх учителів іноземних мов. Для них ця компетентність є не лише особистісним надбанням, а й складником фахової ідентичності та педагогічної майстерності: викладач, який сам не занурений у культуру країни мови, не здатен передати цей вимір учням [2; 4; 5].

У підготовці вчителів принципово важливим є рефлексивний метакомпонент: студенти мають не лише опановувати лінгвокраїнознавчі знання, а й усвідомлювати методичні механізми їх передання. Дидактичний аналіз підручників у вимірі якості й адекватності представлення культурного виміру; розроблення фрагментів уроків із лінгвокраїнознавчим акцентом; критичний аналіз культурних стереотипів у навчальних матеріалах – усе це формує методичну рефлексію майбутнього педагога.

Важливим аспектом є формування в майбутніх учителів усвідомлення власних культурних упереджень. К. Кафтандж'єва та ін. [10] зазначають, що викладач, який не пройшов процесу деконструкції власних культурних пресупозицій, ризикує мимоволі тиражувати стереотипи в навчальному процесі. Педагогічна практика є природним простором для апробації лінгвокраїнознавчих підходів: студенти-практиканти розробляють і проводять уроки, аналізують реакцію учнів і рефлексують над ефективністю застосованих прийомів. Систематичне портфоліо лінгвокраїнознавчих розробок, накопичене впродовж навчання, стає основою для подальшої педагогічної діяльності.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що лінгвокраїнознавчий підхід є концептуально органічним і методично найбільш «вбудованим» інструментом цілеспрямованого розвитку міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти. Ґрунтуючись на нерозривній єдності мови і культури, він не потребує штучного виокремлення в самостійну дисципліну, однак потребує системної, а не епізодичної інтеграції в усі освітні курси іноземної мови. У сукупності з соціокультурним і міжкультурним підходами він утворює цілісну систему культурологічноорієнтованої іншомовної освіти, в якій пріоритетним результатом є критична культурна обізнаність (savoir s'engager) – здатність студента рефлексивно оцінювати обидві культури та бути посередником між ними.

Ефективність цього підходу у практиці закладів вищої освіти забезпечується комплексом педагогічних умов – наскрізним включенням соціокультурного компонента

до навчальних програм, цілеспрямованим добором автентичних матеріалів, застосуванням аналітично-рефлексивних методів – від критичного дискурс-аналізу та корпусних досліджень до методу критичних інцидентів і симуляцій, – а також широким використанням цифрових освітніх ресурсів. Для майбутніх учителів іноземних мов лінгвокраїнознавча підготовка набуває додаткового методичного виміру: вона формує здатність свідомо передавати культурний зміст учням і критично осмислювати власні культурні упередження.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням діагностичного інструментарію для вимірювання рівня критичної міжкультурної обізнаності студентів ЗВО, укладанням профілеорієнтованих навчально-методичних комплексів із лінгвокраїнознавства, а також із дослідженням потенціалу штучного інтелекту у створенні персоналізованого лінгвокраїнознавчого навчального контенту.

Список використаних джерел:

1. Бахов І. С. Міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу культур. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2012. № 2. С. 34–43. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vnadps_2012_2_3.pdf
2. Бориско Н. Ф. Концепція навчально-методичного комплексу для мовної підготовки майбутніх учителів з урахуванням соціокультурного компонента. *Іноземні мови.* 2000. № 1. С. 5–11.
3. Василенко О. В. Міжкультурна компетентність: поняття, структура, принципи та методи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2022. Т. 22. № 2. С. 59–67. DOI: 10.35387/od.2(22).2022.59-67
4. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур в середніх навчальних закладах : підручник. Київ: Ленвіт, 2010. 590 с.
5. Паращук В. Ю., Грицюк Л. Ф. Теоретичні основи навчання іноземних мов у початковій школі. Вінниця: Нова книга, 2011. 200 с.
6. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика. Київ: Педагогічна думка, 2017. 628 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/707479/
7. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, спеціальність 014 Середня освіта (Мова і література). Затверджено наказом МОН України від 28.11.2019 № 1500. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/28/014-serednya-osvita-mova-i-literatura-bakalavr.pdf.
8. Bennett M. J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 1993. Pp. 21–71.
9. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
10. Byram M., Gribkova B., Starkey H. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. Strasbourg: Council of Europe, 2002. 42 p. URL: https://discovery.ucl.ac.uk/1562524/1/Starkey_InterculturalDimensionByram.pdf
11. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 272 p. URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4
12. Deardorff D. K. (Ed.). The SAGE Handbook of Intercultural Competence. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009. 560 p. DOI: 10.4135/9781071872987. URL: https://doi.org/10.4135/9781071872987
13. Kramsch C. Language and Culture. Oxford: Oxford University Press, 1998. 134 p.
14. Lantolf J. P., Thorne S. L. Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. Oxford : Oxford University Press, 2006. 386 p.
15. Lantolf J. P. (Ed.). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 2000. 295 p.
16. Lazar I. et al. Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. Strasbourg: ECML, 2007. 104 p. URL: https://www.ecml.at/mtp2/publications/c4_report_CoE_internet.pdf

17. Liddicoat A. J., Scarino A. Intercultural Language Teaching and Learning. Oxford : Wiley-Blackwell, 2013. 192 p. DOI: 10.1002/9781118482070. URL: https://doi.org/10.1002/9781118482070
18. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt, 1993. 184 p.
19. Risager K. Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. 233 p.

References:

1. Bakhov, I. S. (2012). Mizhkulturna komunikatsiia v konteksti hlobalizatsiinoho dialohu kultur [Intercultural communication in the context of globalization dialogue of cultures]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy,* 2 [in Ukrainian].
2. Borysko, N. F. (2000). Kontseptsiia navchalno-metodychnoho kompleksu dlia movnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv z urakhuvanniam sotsiokulturnoho komponenta [The concept of a teaching complex for language training of prospective teachers with regard to the sociocultural component]. *Inozemni movy,* 4, 5–11 [in Ukrainian].
3. Vasylenko, O. V. (2022). Mizhkulturna kompetentnist: poniattia, struktura, pryntsypy ta metody rozvytku [Intercultural competence: concept, structure, principles and methods of development]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2. DOI: 10.35387/od.2(22).2022 [in Ukrainian].
4. Nikolaieva, S. Yu. (2010). Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur v serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages and cultures in secondary schools]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
5. Parashchuk, V. Yu., & Hrytsyuk, L. F. (2011). Teoretychni osnovy navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli [Theoretical foundations of foreign language teaching in primary school]. Vinnytsia: Nova knyha [in Ukrainian].
6. Redko, V. H. (2017). Konstruiuvannia zmistu shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov: teoriia I praktyka [Constructing the content of school foreign language textbooks: theory and practice]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
7. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019). Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, spetsialnist 014 Serednia osvita (Mova i literatura) [Standard of higher education of Ukraine: first (bachelor's) level, specialty 014 Secondary Education (Language and Literature)]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/28/014-serednya-osvita-mova-i-literatura-bakalavr.pdf [in Ukrainian].
8. Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In *Education for the Intercultural Experience* [in English].
9. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters [in English].
10. Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers. Strasbourg: Council of Europe [in English].
11. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved from https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 [in English].
12. Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). The SAGE Handbook of Intercultural Competence. Thousand Oaks: SAGE Publications. DOI: 10.4135/9781071872987. Retrieved from https://doi.org/10.4135/9781071872987 [in English].
13. Kramsch, C. (1998). Language and Culture. Oxford: Oxford University Press [in English].
14. Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. Oxford: Oxford University Press [in English].
15. Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press [in English].
16. Lazar, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., & Peck, C. (2007). Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. Strasbourg: ECML. Retrieved from https://www.ecml.at/mtp2/publications/c4_report_CoE_internet.pdf [in English].
17. Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). Intercultural Language Teaching and Learning. Oxford: Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781118482070. Retrieved from https://doi.org/10.1002/9781118482070 [in English].

18. Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt [in German].
19. Risager, K. (2007). Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm. Clevedon: Multilingual Matters [in English].

Shvydka L. V.,
orcid.org/0000-0002-1052-7362
Slyvka N. P.,
orcid.org/0000-0001-5191-349X
Rudakova L. P.,
orcid.org/0009-0003-7018-2209

INTEGRATION OF THE LINGUOCULTURAL APPROACH INTO FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION AS A MEANS OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE

The article examines the theoretical foundations and methodological mechanisms of integrating the linguocultural approach into foreign language teaching in higher education. The relevance is determined by Ukraine's European integration course, the intensification of academic mobility, and labour market demands for intercultural competence. The aim is to substantiate the pedagogical conditions and methodological tools for developing students' intercultural competence through linguocultural content. The relationship between the linguocultural, sociocultural and intercultural approaches is clarified: the linguocultural approach provides the linguistic-cultural foundation, the sociocultural extends it to behavioural norms, and the intercultural adds a critical-reflective dimension. The four-component structure of intercultural competence (cognitive, affective, behavioural, and reflective) is characterised on the basis of models by D. K. Deardorff, M. Byram, and M. J. Bennett. University linguocultural methods are systematised (critical discourse analysis, corpus-based research, critical incidents technique, role-play simulations, textbook analysis) alongside pedagogical conditions for their implementation. Four analytical case studies are proposed for different study profiles (philology, journalism, translation, teacher education) and CEFR levels (B2–C1). The specific features of linguocultural training for prospective foreign language teachers, requiring methodological reflection on cultural content transmission, are substantiated. It is concluded that effective integration of the approach demands systematic implementation and fosters critical cultural awareness as the highest level of intercultural competence.

Key words: linguocultural approach, intercultural competence, higher education, foreign language, sociocultural approach, intercultural approach, university language didactics, critical cultural awareness, foreign language teacher training.

Дата надходження статті: 12.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 04.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

Розділ 4

ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

УДК 373.3/.5.014.6
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi62.740*

Жорова І. Я.*,*
orcid.org/0000-0003-4304-4962
Бєла О. В.*,*
orcid.org/0009-0000-9741-9083

МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В МІЖНАРОДНОМУ ТА ВІТЧИЗНЯНОМУ ВИМІРАХ

У статті здійснено аналіз міжнародних і вітчизняних моделей управління якістю в закладах загальної середньої освіти. Розглянуто ключові характеристики міжнародних моделей EFQM, IQMS та Baldrige Education, зокрема їх концептуальні засади, структурні компоненти та механізми оцінювання якості. Установлено, що зазначені моделі репрезентують різні види управлінської логіки – процесноорієнтовану, суб'єктноорієнтовану та результативно-аналітичну – і потребують адаптації щодо застосування у вітчизняному освітньому контексті.

На основі структурної декомпозиції моделей визначено їхні сильні боки та напрямки можливого використання в системі управління якістю закладу загальної середньої освіти. Обґрунтовано доцільність інтеграції процесної логіки управління, механізмів оцінювання педагогічної діяльності та аналітико-результативного підходу за умови їх адаптації до вимог внутрішньої системи забезпечення якості освіти та нормативного поля України.

Проаналізовано вітчизняні наукові підходи до управління якістю освіти, зокрема концепцію адаптивного управління, кваліметричне моделювання, системну інтерпретацію якості та модель державно-громадського управління, що забезпечують інтеграцію управлінських, педагогічних і соціальних аспектів функціювання закладу освіти. Установлено їхню методологічну узгодженість і практичну спрямованість щодо врахування освітньої специфіки, нормативних вимог та участі стейкхолдерів.

Узагальнення результатів дослідження дозволило визначити ключові принципи побудови інтегративної моделі управління якістю закладу загальної середньої освіти, серед яких – системність, адаптивність, орієнтація на результати, інтеграція внутрішніх і зовнішніх механізмів оцінювання, а також розмежування функцій розвитку й контролю. Доведено доцільність розгляду внутрішньої системи забезпечення якості освіти як базової платформи для конструювання такої моделі.

Ключові слова: управління якістю освіти, заклад загальної середньої освіти, внутрішня система забезпечення якості освіти, моделі управління якістю.

Постановлення проблеми. Якість загальної середньої освіти в сучасних умовах постає як складна багатовимірна категорія, що поєднує педагогічний зміст із соціально-економічною функцією, будучи важливим чинником суспільного розвитку, формування людського капіталу та забезпечення конкурентоспроможності держави. В умовах повоєнного відновлення України, реалізації реформи «Нова українська школа» та інтеграції до європейського освітнього простору актуалізується потреба формування ефективних систем управління якістю в закладах загальної середньої освіти.

Водночас аналіз освітньої практики дає підстави говорити про певну розбіжність між нормативно визначеними вимогами до внутрішньої системи забезпечення якості освіти (ВСЗЯО) та особливостями її практичної реалізації в закладах освіти. Зокрема, у практиці управлінської діяльності керівників закладів освіти ВСЗЯО подекуди сприймається як інструмент звітності, що звужує можливості її використання як дієвого механізму стратегічного й операційного розвитку закладу освіти.

[*] © ***Жорова І. Я.***
[*] © ***Бєла О. В.***

Нормативно-правове забезпечення функціювання ВСЗЯО, визначене законами України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020) та відповідними методичними рекомендаціями, закріплює її обов'язковість як складової освітньої діяльності, водночас надаючи закладам освіти достатній рівень автономії у виборі механізмів її реалізації. Така ситуація, з одного боку, створює передумови для гнучкості управлінських рішень, а з іншого – зумовлює варіативність якості побудови таких систем, що може виявлятися в їх фрагментарності та частковій розбалансованості окремих компонентів.

За цих умов особливої актуальності набуває проблема відсутності в науковому обігу цілісної моделі управління якістю загальної середньої освіти, адаптованої до специфіки українського освітнього середовища, з урахуванням вимог інституційного аудиту та принципів державно-громадського управління. Це зумовлює потребу системного аналізу чинних міжнародних і вітчизняних моделей управління якістю з метою визначення їхнього потенціалу, обмежень та можливостей адаптації до умов функціювання закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) в Україні.

Аналіз досліджень. Проблема управління якістю освіти є предметом активного наукового осмислення як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях. Серед міжнародних підходів найбільшого поширення набула Модель Європейського фонду управління якістю (EFQM), яку К. Пападеметріу та А. Масурас за результатами систематичного огляду наукових публікацій у період від 2003 до 2023 рр. визначають як валідний інструмент оцінювання якості на різних рівнях освітніх систем [7]. Особливості впровадження інтегрованої системи управління якістю (IQMS) у шкільному секторі розкрито у працях С. МакКенни [5], а також П. Нгубане і Л. Сібеко, де проаналізовано її структурні та функційні характеристики [6]. Рамка досконалості Болдріджа у сфері освіти отримала емпіричне підтвердження ефективності в дослідженнях М. Бадрі з групою науковців [8].

У вітчизняній педагогічній науці розвиток теоретичних засад управління якістю закладів загальної середньої освіти пов'язаний, зокрема з науковими напрацюваннями Г. Єльникової, яка обґрунтувала концепцію адаптивного управління [1; 2]; І. Марчук, яка сформувала концептуальну модель державно-громадського управління розвитком ЗЗСО [3]; З. Рябової, яка розробила кваліметричні та маркетингові підходи до управління якістю [4].

Попри наявність значного масиву наукових досліджень, у вітчизняному науковому дискурсі недостатньо представлено праці, що забезпечують цілісний порівняльний аналіз міжнародних і національних моделей управління якістю, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Метою статті є аналіз міжнародних і вітчизняних моделей управління якістю в закладах загальної середньої освіти.

Викладення основного матеріалу. Модель EFQM (European Foundation for Quality Management), розроблена 1988 року й оновлена 2020 року, є одним із найбільш поширених інструментів управління організаційною досконалістю, що застосовується і в освітньому секторі. Її структура базується на трьох взаємопов'язаних блоках (напрямок, виконання, результати) та реалізується через логіку RADAR (результати (Results) – підходи (Approaches) – упровадження (Deploy) – оцінювання (Assess) – удосконалення (Refine)), яка відтворює цикл безперервного вдосконалення. Емпіричні дослідження засвідчують позитивний вплив моделі на якісні показники освіти та забезпечення рівності [7]. Водночас її універсальність і ресурсоємність, а також відсутність прямої інтеграції з національними нормативними механізмами обмежують можливості застосування у ЗЗСО, що зумовлює потребу адаптації.

Модель IQMS (Integrated Quality Management System), запроваджена в Південній Африці 2003 року, є прикладом нормативно інтегрованої системи управління якістю, орієнтованої на шкільний сектор. Вона поєднує оцінювання професійної

діяльності педагогів, вимірювання ефективності та оцінювання закладу загалом, забезпечуючи системність і регулярність процедур [6]. Разом із тим дослідження фіксують внутрішню суперечність між функціями розвитку і підзвітності, що призводить до формалізації оцінювання та зміщення акценту на показники результативності [5; 6]. Попри це, ключовою перевагою моделі є її вбудованість у нормативне поле, що визначає її цінність як орієнтира для національних систем.

Модель Baldrige Education (Baldrige Excellence Framework – Education), розроблена у США, базується на семи критеріях досконалості (лідерство; стратегічне планування; фокус на студентах і стейкхолдерах; вимірювання, аналіз та управління знаннями; фокус на персоналі; операційна ефективність; результати) та характеризується орієнтацією на вимірювані результати, управління знаннями та провідну роль лідерства. Емпірична верифікація моделі підтверджує значущість причинно-наслідкових зв'язків між її компонентами та визначає лідерство як ключовий драйвер системи [8]. Водночас модель недостатньо враховує нормативно-правовий контекст і механізми громадської участі, що обмежує її застосування у вітчизняних умовах.

Порівняльний аналіз міжнародних моделей управління якістю в освіті дозволяє визначити структурні елементи, які можуть бути використані, трансформовані або відхилені при розробленні адаптованої моделі управління якістю в закладі загальної середньої освіти.

Із методологічної точки зору, будь-яка модель управління якістю може бути розглянута як система взаємопов'язаних компонентів, серед яких доцільно виокремити цільовий (орієнтація на результати та цінності), процесний (організація діяльності та управління процесами), оціночний (механізми моніторингу та оцінювання), суб'єктний (розподіл ролей і відповідальності між учасниками освітнього процесу), а також інструментальний (конкретні методи, процедури та технології реалізації).

Застосування такого підходу дозволяє здійснити структурну декомпозицію розглянутих моделей.

Модель EFQM демонструє високий потенціал у межах процесного й оціночного компонентів. Зокрема, логіка RADAR забезпечує цілісний управлінський цикл, що поєднує планування, упровадження, оцінювання та вдосконалення діяльності, а також формує культуру постійного розвитку організації. Водночас надмірна універсальність і ресурсоємність моделі обмежують її пряме застосування у ЗЗСО. У цьому контексті доцільною є трансформація моделі через спрощення її інструментального блоку та адаптацію критеріїв оцінювання до реальних управлінських можливостей школи.

Модель IQMS має потенціал у суб'єктному та оціночному компонентах, адже чітко регламентує участь педагогічних працівників у процесах оцінювання та розвитку якості освіти. Її ключовою перевагою є інтеграція в нормативне поле та системне поєднання внутрішнього і зовнішнього оцінювання. Водночас виявлена суперечність між функціями контролю та розвитку знижує ефективність її застосування. Це дозволяє зробити висновок про потребу функційного розмежування оціночних процедур у майбутній моделі ЗЗСО – із виокремленням окремих контурів для розвитку та підзвітності.

Модель Baldrige Education репрезентує найбільш розвинений цільовий та аналітичний компоненти, зокрема через орієнтацію на вимірювані результати, управління знаннями та роль лідерства як системотвірного чинника. Вона формує підґрунтя для впровадження data-driven-підходу в управлінні якістю освіти. Разом із тим часткова відповідність чинному національному законодавству обмежує її застосування в умовах державного регулювання освітньої діяльності. Це зумовлює потребу інтеграції аналітичного потенціалу моделі у структуру ВСЗЯО з урахуванням вимог інституційного аудиту.

Отже, аналіз міжнародних моделей управління якістю дозволяє не лише окреслити їхні концептуальні особливості, а й сформулювати методологічні орієнтири для

розроблення вітчизняної моделі управління якістю закладу загальної середньої освіти. До таких орієнтирів належать забезпечення циклічності управління якістю; розмежування функцій розвитку й контролю; інтеграція механізмів самооцінювання та зовнішнього оцінювання; орієнтація на вимірювані результати з урахуванням освітньої специфіки; а також залучення широкого кола стейкхолдерів до процесів управління якістю.

Водночас зазначені орієнтири набувають змістовної завершеності лише в поєднанні з напрацюваннями вітчизняної педагогічної науки, яка органічно враховує специфіку загальної середньої освіти та особливості національного нормативного поля. У цьому контексті доцільним є аналіз ключових напрямків вітчизняних досліджень, що формують теоретико-методологічну основу управління якістю ЗЗСО.

Зокрема, Г. Єльникова обґрунтувала концепцію адаптивного управління, у межах якої акцентується потреба узгодження низхідних нормативних і висхідних адаптаційних інформаційних потоків між державною та громадською підсистемами управління [1]. Запропоновані дослідницею моделі взаємодії – субординаційна та взаємоузгоджена вертикалі, а також субординаційне партнерство – забезпечують динамічну рівновагу системи управління закладом освіти. Подальші дослідження, зокрема виконані у співавторстві з М. Жук і С. Кретович, доводять ефективність адаптивного управління як механізму забезпечення стійкості та розвитку освітніх систем в умовах воєнного стану та високої невизначеності [2]. Ключова перевага цього підходу – увага до діалогічного узгодження управлінських рішень – розкриває принципово важливий для ЗЗСО вимір – залучення громади до процесів управління якістю. Це актуалізує значення гнучкості управлінських рішень і діалогічної взаємодії як базових характеристик сучасної системи управління якістю.

Методологічно близьким є підхід З. Рябової, яка розглядає управління якістю крізь призму факторно-критерійного моделювання та маркетингової орієнтації закладу освіти [4]. Запропоновані нею інструменти дозволяють здійснювати об’єктивне оцінювання освітніх процесів і формувати систему внутрішнього моніторингу якості, зорієнтовану на потреби споживачів освітніх послуг. Факторно-критерійні субмоделі, розроблені в межах цього напрямку, є практичним інструментом систематичного моніторингу якості безпосередньо в закладі.

Комплексне бачення проблеми представлено в дослідженні І. Марчук, у якому розроблено концептуальну модель державно-громадського управління розвитком ЗЗСО [3]. У цій моделі внутрішня система забезпечення якості освіти визначається як центральний механізм взаємодії державної та громадської складових, а інструментарій управління представлено через «менеджмент-мікс» і систему факторно-критеріальних субмоделей. Важливим є також обґрунтування ролі громадської акредитації як чинника розвитку закладу освіти, що розширює традиційні підходи до оцінювання якості та посилює участь зовнішніх стейкхолдерів у цих процесах.

Узагальнення наукового доробку вітчизняних учених дозволяє виявити спільну методологічну основу, що полягає в орієнтації на адаптивність, системність і вимірюваність якості освіти. На відміну від міжнародних моделей, ці підходи інтегрують управлінські, педагогічні та соціальні аспекти функціювання закладу освіти, ураховують вимоги національного законодавства та механізми державно-громадського управління, а також відповідають реальним ресурсним можливостям ЗЗСО.

Висновки. Здійснений аналіз міжнародних (EFQM, IQMS, Baldrige Education) і вітчизняних підходів до управління якістю загальної середньої освіти дозволив виявити їх структурний та функційний потенціал у контексті побудови адаптованої моделі для закладів загальної середньої освіти України.

Установлено, що міжнародні моделі репрезентують різні концептуальні види логіки управління якістю – процесноорієнтовану (EFQM), суб’єктнооцінну (IQMS) та результативно-аналітичну (Baldrige Education). Водночас доведено потребу їх адаптації

з урахуванням ресурсних можливостей закладів освіти, специфіки освітнього середовища та вимог інституційного аудиту.

Аналіз вітчизняних наукових підходів засвідчив їхню методологічну узгодженість із потребами українського освітнього середовища та визначив їх як основу для розроблення національної моделі управління якістю ЗЗСО. Зокрема, концепція адаптивного управління, кваліметричний підхід, системна інтерпретація якості та модель державно-громадського управління забезпечують інтеграцію управлінських, педагогічних і соціальних аспектів функціонування закладу освіти.

Узагальнення результатів дослідження дозволило визначити ключові принципи побудови інтегративної моделі управління якістю ЗЗСО: системність і цілісність; поєднання процесного, результативного та суб'єктного підходів; розмежування функцій розвитку і контролю; орієнтація на вимірювані результати; адаптивність до умов функціювання закладу; інтеграція внутрішніх і зовнішніх механізмів оцінювання; а також забезпечення взаємодії державної та громадської складових управління.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення інтегративної моделі управління якістю закладу загальної середньої освіти, що поєднуватиме ефективні елементи міжнародних і вітчизняних підходів з урахуванням вимог інституційного аудиту та державно-громадського управління.

Список використаних джерел:

1. Єльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. Київ: ДАККО, 1999. 303 с.
2. Єльникова Г., Жук М., Кретович С. Адаптивне управління закладами освіти в умовах воєнного стану в Україні. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*. 2023. Vol. 16. No. 31. DOI: https://doi.org/10.33296/2707-0255-16(31)-01
3. Марчук І. В. Державно-громадське управління розвитком закладу загальної середньої освіти: дис. … д-ра філос.: 011 / ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Київ, 2023. 259 с.
4. Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління в освіті: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 268 с.
5. Biputh B., McKenna S. Tensions in the quality assurance processes in post-apartheid South African schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2010. Vol. 40, No. 3. Pp. 279–291. DOI: https://doi.org/10.1080/03057920902955892.
6. Ngubane P. B., Sibeko L. E. Teachers' Perspectives on the Role of Integrated Quality Management System in Enhancing Quality Teaching and Learning in Selected King Cetshwayo District Secondary Schools, South Africa. *International Journal of Educational Development in Africa*. 2025. Vol. 10 (Supplementary Iss.). 17 p. DOI: https://doi.org/10.25159/2312-3540/17370
7. Taraza E., Anastasiadou S., Papademetriou C., Masouras A. Evaluation of Quality and Equality in Education Using the European Foundation for Quality Management Excellence Model – A Literature Review. *Sustainability*. 2024. Vol. 16, No. 3. Art. 960. DOI: https://doi.org/10.3390/su16030960
8. The Baldrige Education Criteria for Performance Excellence Framework: Empirical test and validation / M. A. Badr et. al. *International Journal of Quality & Reliability Managemen*t. 2006. Vol. 23. No. 9. Pp. 1118–1157.

References:

1. Yelnykova, H. V. (1999). Naukovi osnovy rozvytku upravlinnia zahalnoiu serednoiu osvitoiu v rehioni [Scientific bases of development of general secondary education management in the region]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Yelnykova, H., Zhuk, M., & Kretovych, S. (2023). Adaptyvne upravlinnia zakladamy osvity v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [Adaptive management of educational institutions under martial law in Ukraine]. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics,* 16(31). DOI: https://doi.org/10.33296/2707-0255-16(31)-01 [in Ukrainian].
3. Marchuk, I. V. (2023). *Derzhavno-hromadske upravlinnia rozvytkom zakladu zahalnoi serednoi osvity* [State-public management of the development of a general secondary education institution].

(Doctor's dissertation). State Higher Educational Institution "University of Educational Management" of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
4. Riabova, Z. V. (2013). *Naukovi osnovy marketynhoho upravlinnia v osviti* [Scientific foundations of marketing management in education]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Biputh, B., & McKenna, S. (2010). Tensions in the quality assurance processes in post-apartheid South African schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education,* 40(3), 279–291. DOI: https://doi.org/10.1080/03057920902955892 [in English].
6. Ngubane, P. B., & Sibeko, L. E. (2025). Teachers' perspectives on the role of integrated quality management system in enhancing quality teaching and learning in selected king Cetshwayo District Secondary Schools, South Africa. *International Journal of Educational Development in Africa,* 10. DOI: https://doi.org/10.25159/2312-3540/17370 [in English].
7. Taraza, E., Anastasiadou, S., Papademetriou, C., & Masouras, A. (2024). Evaluation of quality and equality in education using the European foundation for quality management excellence model – a literature review. *Sustainability,* 16(3), 960. DOI: https://doi.org/10.3390/su16030960 [in English].
8. Badr, M. A., et al. (2006). The Baldrige Education Criteria for Performance Excellence Framework: Empirical test and validation. *International Journal of Quality & Reliability Management, 23*(9), 1118–1157 [in English].

Zhorova I. Ya.,
orcid.org/0000-0003-4304-4962
Biela O. V.,
orcid.org/0009-0000-9741-9083

MODELS OF QUALITY MANAGEMENT IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN INTERNATIONAL AND DOMESTIC DIMENSIONS

International and domestic models of quality management in general secondary education institutions are analyzed in the paper. The key characteristics of the international EFQM, IQMS and Baldrige Education models are considered, including their conceptual foundations, structural components and quality assessment mechanisms. It was found that the mentioned models represent different management logics – process-oriented, subject-evaluation and result-analytic – and have limitations regarding direct application in the domestic educational context.

Based on the structural decomposition of the models, their strengths and areas of possible use in the quality management system of the general secondary education institution are determined. The expediency of the integration of the process logic of management, mechanisms for evaluating pedagogical activity and the analytical-resultative approach is substantiated, provided that they are adapted to the requirements of the internal system of ensuring the education quality and the regulatory field of Ukraine.

The domestic scientific approaches to the management of the education quality are analyzed, in particular the concept of adaptive management, qualitative modeling, the systemic interpretation of quality and the model of state-public management, which ensure the integration of managerial, pedagogical and social aspects of the functioning of an educational institution. Their methodological consistency and practical orientation, regarding the consideration of educational specifics, regulatory requirements and stakeholder participation, have been established. Summarizing the results of the study made it possible to determine the key principles of building an integrative model of quality management of a general secondary education institution, including: systematicity, adaptability, results orientation, integration of internal and external evaluation mechanisms, as well as the separation of development and control functions. The expediency of considering the internal system of ensuring the education quality as a basic platform for constructing such a model has been proven.

Key words: education quality management, institution of general secondary education, the internal system of ensuring the education quality, quality management models.

Дата надходження статті: 02.03.2026 р.
Прийнято до публікації: 16.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Онищенко Н. П.

УДК 351:796:37 (477)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi62.741

Кан Ю. Б.*,*
orcid.org/0009-0006-3638-4861

МЕХАНІЗМИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Актуальність дослідження зумовлена потребою підвищення ефективності державного управління розвитком фізичної культури і спорту в закладах освіти України в умовах освітньої реформи, децентралізації та зростання суспільного запиту на збереження здоров'я. Особливої ваги проблема набуває в контексті забезпечення сталого розвитку людського потенціалу та формування здорового способу життя молоді. Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз механізмів державного управління розвитком фізичної культури і спорту в освітній сфері, а також визначення напрямків їх удосконалення з урахуванням сучасних випробувань.

Дослідження базується на системному підході до розгляду державного управління як цілісного багаторівневого процесу. Використано інституційний, функційний та структурно-логічний підходи, що дали змогу проаналізувати взаємозв'язки між суб'єктами управління, нормативно-правовим забезпеченням і практикою реалізації публічної політики. Методологічну основу становлять методи аналізу й синтезу, систематизації та узагальнення наукових джерел, порівняльний і абстрагування. На основі структурно-логічного методу розроблено узагальнену модель механізму державного управління.

У статті проаналізовано нормативно-правові, організаційні та фінансово-економічні механізми управління, систематизовано суб'єкти й об'єкти на різних рівнях, визначено ключові проблеми функціонування чинної системи. Запропоновано авторське бачення структури комплексного механізму та напрямки його вдосконалення з урахуванням сучасних соціально-економічних умов. Теоретичне значення полягає в поглибленні наукового розуміння змісту та структури механізмів управління, практичне – у можливості використання запропонованої моделі органами влади та закладами освіти під час розроблення програм розвитку фізичної культури і спорту.

Ключові слова: державне управління, фізична культура, спорт, заклади освіти, державна політика, механізми управління, державне регулювання, інституційне забезпечення.

Постановлення проблеми. Сучасний розвиток системи фізичної культури і спорту в закладах освіти України відбувається в умовах глибоких соціально-економічних трансформацій, демографічних змін, зростання рівня захворюваності серед дітей і молоді, а також підвищення вимог до якості освітніх послуг. Фізична культура і спорт у закладах освіти виконують не лише оздоровчу, а й виховну, соціалізаційну та превентивну функції, формуючи фізичний, психоемоційний і соціальний потенціал молодого покоління. У цьому контексті ключова роль належить державі, яка через систему управлінських механізмів визначає пріоритети, створює нормативно-правові умови, забезпечує ресурсну підтримку та здійснює контроль за реалізацією державної політики у сфері фізичної культури і спорту в освіті.

Незважаючи на наявність законодавчо закріплених норм і державних стратегій, практична реалізація державної політики у сфері фізичної культури і спорту в закладах освіти залишається фрагментарною та недостатньо ефективною. Однією з ключових проблем є невідповідність між задекларованими цілями державної політики та реальними управлінськими й фінансовими можливостями їх досягнення на рівні закладів освіти. Недостатнє та нерівномірне фінансування, зношеність спортивної інфраструктури, обмежений доступ до сучасного спортивного обладнання значно

* © *Кан Ю. Б.*

ускладнюють реалізацію освітніх програм з фізичної культури і спорту, особливо в сільській місцевості та малих громадах.

Суттєвою проблемою залишається недосконалість організаційно-кадрових механізмів державного управління. Спостерігається дефіцит кваліфікованих педагогічних кадрів, недостатній рівень їх професійної мотивації та обмежені можливості системного підвищення кваліфікації. Відсутність чітко вибудуваної системи координації між органами державної влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти та громадськими спортивними організаціями призводить до дублювання функцій, розпорошення ресурсів і зниження управлінської результативності.

Окремої уваги потребує проблема моніторингу та оцінювання ефективності державних управлінських рішень у сфері фізичної культури і спорту в освіті. Чинні підходи до контролю часто мають формальний характер і не забезпечують комплексного аналізу результатів, зокрема впливу фізкультурно-спортивної діяльності на стан здоров'я, рівень фізичної підготовленості та мотивацію учнів і студентів. Відсутність єдиного інформаційно-аналітичного інструментарію унеможливлює своєчасне коригування державної політики та програм розвитку.

Актуальність дослідження зумовлена також потребою адаптації механізмів державного управління до сучасних випробувань, зокрема цифровізації освіти, розвитку інклюзивного середовища, децентралізації управління та зростання ролі місцевих громад у формуванні освітньої політики. У цих умовах виникає об'єктивна потреба наукового осмислення та систематизації механізмів державного управління розвитком фізичної культури і спорту в закладах освіти України, виявлення їх слабких місць та обґрунтування напрямків удосконалення.

Отже, проблема, що досліджується у статті, полягає в невідповідності між потенціалом державного управління та фактичними результатами розвитку фізичної культури і спорту в закладах освіти, що зумовлює потребу комплексного аналізу нормативно-правових, фінансових, організаційно-кадрових і контрольних механізмів із метою підвищення їх ефективності та забезпечення сталого розвитку освітньої сфери.

Аналіз досліджень. Науковий дискурс щодо механізмів державного управління фізичною культурою і спортом в Україні активно формується в наукових виданнях останніх років. У центрі уваги сучасних дослідників [7; 9; 11] перебувають питання стратегічних засад державної політики, формування інтегрованих управлінських механізмів, міжсекторальної взаємодії, а також адаптації моделей управління до нових соціальних і територіальних умов.

У статті С. Свірко та І. Одноворченка «Удосконалення стратегічних положень державної політики щодо розвитку фізичної культури та спорту у системі вищої освіти» аналізуються стратегічні положення державної політики у сфері фізичної культури і спорту у вищій освіті. Автори виявляють суттєві прогалини між поставленими стратегічними цілями та практичними механізмами їх реалізації, зокрема недостатнє нормативне закріплення моніторингу, планування ресурсів і формування індикаторів результативності. Дослідження підкреслює потребу чіткішого узгодження документів політики з реальними управлінськими процедурами та ресурсним забезпеченням [4].

Критичною перевагою цієї роботи є фокусування на вищій освіті як окремому сегменті, однак обмеження полягає у слабкій увазі до загальноосвітніх закладів, що залишає поза увагою значну частину системи управління фізичною культурою.

У публікації цих же авторів «Інституційний механізм державно-громадського управління фізичною культурою та спортом в системі вищої освіти» пропонується модель державно-громадського управління, що передбачає синергійну співпрацю суб'єктів: державних органів, місцевого самоврядування та громадянського суспільства. Обґрунтовано, що такий підхід здатний підвищити адаптивність і соціальну легітимність управлінських рішень, сприяючи більш ефективній реалізації політики у сфері спорту та фізичної культури [3].

Основний внесок цієї праці – розширення традиційного уявлення про управління державою, проте обмеження полягає в зосередженні тільки на вищій освіті, без належного врахування шкільного рівня чи місцевої управлінської практики.

У дослідженні Р. Сіренка «Механізми державного регулювання фізичної культури та освітньої діяльності у вищих навчальних закладах України» розглядаються механізми державного регулювання фізичної культури та освітньої діяльності у вищих навчальних закладах. Автор підкреслює важливість узгодження нормативно-правових, економічних та організаційних механізмів у процесі державної регуляції, а також потребу трансформації підходів у відповідь на вимоги сучасного суспільства та молоді [5].

Хоча стаття опублікована у фаховому виданні, її основний фокус також обмежений вищою освітою, що частково звужує її застосування для комплексного управління у всій освітній сфері.

У статті І. Канцур і співавторів «Управління фізичною культурою і спортом в територіальних громадах України» розглядається, як децентралізація влади змінює роль місцевих управлінських механізмів у сфері фізичної культури та спорту. Автори підкреслюють, що у громадах управління стає не лише питанням доступу до спортивних заходів, а й формування інфраструктури, що стимулює активний спосіб життя, сприяє соціальній інтеграції і підвищенню якості життя [1].

Це дослідження важливе тим, що виходить за межі централізованого підходу та акцентує на місцевому рівні, але потребує подальшого кількісного оцінювання ефективності інструментів управління та взаємодії з державною політикою.

У статті В. Чижа «Бібліометричний аналіз наукових досліджень з питань державного управління у сфері фізичної культури та спорту» оглянуто наукові публікації в міжнародних наукометричних базах, виявляючи динаміку досліджень у цій сфері. Автор показує, що ранні публікації почали з'являтися ще в XX ст., натомість сучасний науковий інтерес до теми суттєво зростає, що свідчить про потребу системного наукового осмислення державного управління фізичною культурою та спортом [6].

Аналіз сучасного наукового дискурсу свідчить про активне формування цілісної концепції державного управління фізичною культурою і спортом в Україні, що базується на принципах стратегічного оновлення та інституційної трансформації. Дослідження останніх років демонструють виразний перехід від традиційних адміністративних методів до гнучких моделей державно-громадської взаємодії та децентралізації. Зокрема наукові праці підтверджують, що ефективність державної політики безпосередньо залежить від подолання стратегічного розриву між задекларованими цілями та реальними механізмами їх реалізації, що потребує впровадження чітких індикаторів результативності та дієвого моніторингу. Водночас виявлено певну фрагментарність наукового поля: якщо рівень вищої освіти та управлінські аспекти в територіальних громадах отримали належне теоретичне обґрунтування, то питання інтеграції загальноосвітніх закладів у єдину систему управління залишаються менш дослідженими. Бібліометричний аналіз динаміки публікацій підтверджує стрімке зростання інтересу до цієї проблематики, що актуалізує потребу подальшого системного синтезу чинних підходів для створення комплексної моделі публічного управління, яка б забезпечувала синергію між державними інституціями, місцевим самоврядуванням та громадянським суспільством.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та комплексний аналіз механізмів державного управління розвитком фізичної культури і спорту в закладах освіти України, а також розроблення цілісної моделі їх удосконалення з урахуванням сучасних соціально-економічних проблем, реформування системи освіти, децентралізації влади та пріоритетів державної політики у сфері здоров'язбереження.

Досягнення поставленої мети передбачає виявлення системних проблем у нормативно-правовому, організаційному, фінансово-економічному та інституційному забезпеченні розвитку фізичної культури і спорту в закладах освіти, а також визначення

напрямків підвищення ефективності управлінських впливів на державному, регіональному та локальному рівнях.

Реалізація мети дослідження забезпечує узгодженість між назвою статті, сформульованими завданнями та очікуваними результатами, зокрема обґрунтування практичних рекомендацій щодо оптимізації державного управління розвитком фізичної культури і спорту в освітньому середовищі України.

Дослідження здійснювалося в межах теоретико-аналітичного підходу з використанням комплексу наукових методів, адекватних меті та завданням статті і безпосередньо пов'язаних з отриманими результатами. Організація дослідження передбачала поетапний аналіз нормативно-правових, наукових та аналітичних джерел, що регулюють і висвітлюють механізми державного управління розвитком фізичної культури і спорту в закладах освіти України.

Основним методом дослідження був аналіз і синтез наукових публікацій, що дало змогу систематизувати сучасні наукові підходи до розуміння державного управління у сфері фізичної культури і спорту, виокремити ключові управлінські механізми (нормативно-правові, фінансові, організаційно-кадрові, контрольні) та виявити їх сильні й слабкі сторони. Саме застосування цього методу дозволило сформувати узагальнену характеристику сучасного стану управління та окреслити наявні проблеми.

Для оцінювання відповідності задекларованих цілей державної політики реальним управлінським інструментам застосовано порівняльний аналіз, що дозволив співвіднести положення нормативно-правових актів і стратегічних документів із результатами, представленими в наукових дослідженнях. Застосування цього методу стало підґрунтям для формулювання висновків щодо дисбалансу між цілями, ресурсами та механізмами реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту в освіті.

Викладення основного матеріалу. У результаті проведеного дослідження встановлено, що розвиток фізичної культури і спорту в закладах освіти України перебуває у прямій залежності від ефективності функціонування системи державного управління, яка формується через сукупність нормативно-правових, фінансово-економічних, організаційно-кадрових та контрольно-моніторингових механізмів. Аналіз сучасного стану управління дозволив виокремити ключові закономірності та проблемні аспекти реалізації державної політики в цій сфері.

Насамперед установлено, що нормативно-правове забезпечення розвитку фізичної культури і спорту в закладах освіти характеризується достатнім рівнем формалізації, однак має переважно декларативний характер. Законодавчі та підзаконні акти визначають обов'язковість фізичного виховання, окреслюють загальні цілі та завдання, проте не містять чітких інструментів реалізації, кількісних індикаторів результативності та механізмів відповідальності суб'єктів управління. Це призводить до розриву між стратегічними пріоритетами державної політики та практичними можливостями їх упровадження на рівні конкретних закладів освіти [2, с. 35].

Результати аналізу фінансово-економічних механізмів засвідчили їх обмежену спроможність забезпечувати сталий розвиток фізичної культури і спорту в освітньому середовищі. Виявлено залежність рівня матеріально-технічного забезпечення закладів освіти від фінансових можливостей територіальних громад, що зумовлює значну диференціацію умов для занять фізичною культурою між міськими та сільськими закладами. Водночас відсутність цільових довгострокових програм фінансування та стимулів для залучення позабюджетних ресурсів обмежує можливості модернізації спортивної інфраструктури та впровадження інноваційних форм фізкультурно-оздоровчої роботи [8, с. 179].

У ході дослідження організаційно-кадрових механізмів установлено, що їх ефективність знижується через недостатню координацію між центральними органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та закладами освіти. Виявлено дефіцит кваліфікованих педагогічних кадрів, особливо в сільській місцевості, а також

обмежені можливості системного підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури і тренерів. Це негативно позначається на якості освітнього процесу та рівні мотивації учнів і студентів до систематичних занять фізичною культурою і спортом [10, с. 62-63].

Застосування системного підходу дало змогу сформувати узагальнену модель механізму державного управління розвитком фізичної культури і спорту в закладах освіти України, у якій виокремлено послідовність управлінських впливів – формування державної політики та цілей, нормативно-правове регулювання, фінансове забезпечення, організаційно-кадрову реалізацію, моніторинг і корекцію управлінських рішень. Запропонована модель дозволяє наочно продемонструвати взаємозв'язки між суб'єктами управління та виявити «вузькі місця» системи, зокрема на етапах ресурсного забезпечення та оцінювання результативності.

Результати аналізу моніторингу та контролю засвідчили відсутність єдиного інформаційно-аналітичного інструментарію для оцінювання ефективності державних управлінських рішень у сфері фізичної культури і спорту в освіті. Переважання формальної звітності без урахування показників фізичного розвитку, рівня залученості та мотивації здобувачів освіти обмежує можливості об'єктивного оцінювання результатів і своєчасного коригування політики [12; 13].

На підставі отриманих результатів обґрунтовано доцільність комплексного вдосконалення механізмів державного управління, що передбачає посилення міжвідомчої координації, впровадження програмно-цільового фінансування, розвиток кадрового потенціалу та створення цифрових інструментів моніторингу (рис. 1).

Рис 1. Модель механізмів державного управління розвитком фізичної культури і спорту в закладах освіти

Джерело: складено автором.

Реалізація цих заходів сприятиме підвищенню результативності державної політики та забезпеченню сталого розвитку фізичної культури і спорту в закладах освіти України.

Висновки. У ході дослідження досягнуто поставленої мети, яка полягала в теоретичному обґрунтуванні та комплексному аналізі механізмів державного управління розвитком фізичної культури і спорту в закладах освіти України. Отримані результати дозволили систематизувати основні складові державного управління в цій сфері та виявити ключові проблеми їх функціонування на сучасному етапі.

Установлено, що нормативно-правове забезпечення розвитку фізичної культури і спорту в закладах освіти має достатню законодавчу основу, проте характеризується декларативністю й недостатньою орієнтацією на практичні механізми реалізації та оцінювання результативності. Відзначено обмеженість фінансово-економічних механізмів, що виявляється в нерівномірності ресурсного забезпечення закладів освіти та відсутності цільових інструментів сталого фінансування. Доведено, що ефективність організаційно-кадрових механізмів знижується через недостатню координацію між суб'єктами управління різних рівнів та дефіцит кваліфікованих педагогічних кадрів.

Науково обґрунтовано та структуровано механізм державного управління розвитком фізичної культури і спорту в закладах освіти у вигляді цілісної моделі, що відображає логіку управлінських впливів, взаємозв'язки між основними елементами системи та наявність зворотного зв'язку. Запропонований підхід дозволяє визначити «критичні точки» управління, які потребують першочергового вдосконалення, зокрема у сфері фінансування, кадрового забезпечення та моніторингу результатів.

Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язувати з емпіричним оцінюванням ефективності запропонованих механізмів на рівні окремих закладів освіти та територіальних громад, а також з розробленням кількісних індикаторів оцінювання результативності державної політики у сфері фізичної культури і спорту. Окремим напрямком подальших наукових пошуків може стати вивчення можливостей цифровізації управління та впровадження інклюзивних моделей фізкультурно-спортивної діяльності в освітньому середовищі України.

Список використаних джерел:

1. Канцур І. Г., Сергієнко Ю. П., Кондратюк А. В., Салій М. О. Управління фізичною культурою і спортом в територіальних громадах України. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2024. Вип. 1 (173). С. 73–76. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.1(173).16
2. Нікітенко С. Реалізація управління фізичною культурою і спортом в Україні: теоретичні підходи. *Таврійський науковий вісник. Серія: Публічне управління та адміністрування*. 2021. № 1. С. 34–39. DOI: https://doi.org/10.32851/tnv-pub.2021.1.6
3. Свірко С., Одноворченко І. Інституційний механізм державно-громадського управління фізичною культурою та спортом в системі вищої освіти. *Економіка, управління та адміністрування*. 2024. № 1 (107). С. 172–185. DOI: https://doi.org/10.26642/ema-2024-1(107)-172-185
4. Свірко С., Одноворченко І. Удосконалення стратегічних положень державної політики щодо розвитку фізичної культури та спорту у системі вищої освіти. *Державна політика та бухгалтерський облік*. 2024. № 1 (9). С. 10–17. DOI: https://doi.org/10.26642/ppa-2024-1(9)-10-17
5. Сіренко Р. Механізми державного регулювання фізичної культури та освітньої діяльності у вищих навчальних закладах України. *Наукові нотатки університету*. 2020. № 2 (74). С. 131–139. DOI: https://doi.org/10.37491/UNZ.74.11
6. Чиж В. В. Бібліометричний аналіз наукових досліджень з питань державного управління вищою освітою в сфері фізичної культури та спорту. *Економіка, управління та адміністрування*. 2024. № 1 (107). С. 186–192. DOI: https://doi.org/10.26642/ema-2024-1(107)-186-192
7. Ivanova O. V. Analysis of mechanisms of state administration in support and development of physical culture for younger schoolchildren. *Public administration and state security*. 2024. № 2. С. 5–10. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1319/2024-2-1

8. Kharchuk T., Varenyk O., Khilenko O. Current problems of financing the development of physical culture and sports in Ukraine. *Економіка та суспільство*. 2023. № 55. С. 177–182. DOI: https://doi.org/10.36887/2415-8453-2023-3-26
9. Nahonriak M. M. European concepts of public administration of physical culture and sport. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Публічне управління та адміністрування*. 2023. Т. 34 (73), № 1. С. 79–83. DOI: https://doi.org/10.32782/TNU-2663-6468/2023.1/14
10. Nikiitenko S. V. Mechanisms for the implementation of state management of physical culture and sports in Ukraine. *Таврійський науковий вісник. Серія: Публічне управління та адміністрування*. 2021. № 2. С. 58–64. DOI: https://doi.org/10.32851/tnv-pub.2021.2.9
11. Odnovorchenko I. B. Development of public self-government within the framework of public administration of physical culture and sports in the system of higher education. *Державна політика та бухгалтерський облік*. 2023. № 2 (8). С. 28–34. DOI: https://doi.org/10.26642/ppa-2023-2(8)-28-34
12. Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society. 2022. No. 3 (59). DOI: https://doi.org/10.29038/10.29038/2220-7481-2022-03
13. Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society. 2023. No. 4 (64). DOI: https://doi.org/10.29038/2220-7481-2023-04

References:

1. Kancur, I. H., Serhiienko, Y. P., Kondratiuk, A. V., & Salii, M. O. (2024). Upravlinnia fizychnoiu kulturoiu i sportom v terytorialnykh hromadakh Ukrainy [Management of physical culture and sports in territorial communities of Ukraine]. *Scientific journal of the Dragomanov Ukrainian State University. Series No 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)*, 15, 1 (173), 73–76. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.1(173).16 [in Ukrainian].
2. Nikiitenko, S. (2021). Realizatsiia upravlinnia fizychnoiu kulturoiu i sportom v Ukraini: teoretychni pidkhody [Realization of state governance of physical culture and sports: theoretical approaches]. *Tavriiskyi naukovyi visnyk. Seriia: Publichne upravlinnia ta administraciia*, 1, 34–39. DOI: https://doi.org/10.32851/tnv-pub.2021.1.6 [in Ukrainian].
3. Svirko, S., & Odnovorchenko, I. (2024). Instytutsiinyi mekhanizm derzhavno-hromadskoho upravlinnia fizychnoiu kulturoiu ta sportom v systemi vyshchoi osvity [Institutional mechanism of state-public management of physical culture and sports in the higher education system]. *Ekonomika, upravlinnia ta administruvannia*, 1 (107), 172–185. DOI: https://doi.org/10.26642/ema-2024-1(107)-172-185 [in Ukrainian].
4. Svirko, S., & Odnovorchenko, I. (2024). Udoskonalennia stratehichnykh polozhen derzhavnoi polityky shchodo rozvytku fizychnoi kultury ta sportu u systemi vyshchoi osvity [Improving the strategic provisions of state policy regarding the development of physical culture and sports in the higher education system]. *Derzhavna polityka ta bukhhalterskyi oblik*, 1, 10–17. DOI: https://doi.org/10.26642/ppa-2024-1(9)-10-17 [in Ukrainian].
5. Sirenko, R. (2020). Mechanisms of state regulation of physical culture and educational activities in higher education institutions of Ukraine. *Naukovi notatky universytetu*, 2, 131–139. DOI: https://doi.org/10.37491/UNZ.74.11[in English].
6. Chyzh, V. V. (2024). Bibliometrychnyi analiz naukovykh doslidzhen z pytan derzhavnoho upravlinnia vyshchoiu osvitoiu v sferi fizychnoi kultury ta sportu [Bibliometric analysis of scientific research on issues of state management of higher education in the field of physical culture and sports]. *Ekonomika, upravlinnia ta administruvannia*, 1, 186–192. DOI: https://doi.org/10.26642/ema-2024-1(107)-186-192 [in Ukrainian].
7. Ivanova, O. V. (2024). Analysis of mechanisms of state administration in support and development of physical culture for younger schoolchildren. *Public Administration and State Security*, 2, 5–10. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1319/2024-2-1[in English].
8. Kharchuk, T., Varenyk, O., & Khilenko, O. (2023). Current problems of financing the development of physical culture and sports in Ukraine. *Ekonomika ta suspilstvo*, 55, 177–182. DOI: https://doi.org/10.36887/2415-8453-2023-3-26 [in English].
9. Nahonriak, M. M. (2023). European concepts of public administration of physical culture and sport. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Publichne upravlinnia ta administraciia*, 34 (73), 79–83. DOI: https://doi.org/10.32782/TNU-2663-6468/2023.1/14 [in English].

10. Nikiitenko, S. V. (2021). Mechanisms for the implementation of state management of physical culture and sports in Ukraine. *Tavriiskyi naukovyi visnyk. Seriia: Publichne upravlinnia ta administraciia*, 2, 58–64. DOI: https://doi.org/10.32851/tnv-pub.2021.2.9 [in English].
11. Odnovorchenko, I. V. (2023). Development of public self-government within the framework of public administration of physical culture and sports in the system of higher education. *Derzhavna polityka ta bukhhalterskyi oblik*, 2, 28–34. DOI: https://doi.org/10.26642/ppa-2023-2(8)-28-34[in English].
12. Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society. (2022). DOI: https://doi.org/10.29038/10.29038/2220-7481-2022-03 [in English].
13. Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society. (2023). DOI: https://doi.org/10.29038/2220-7481-2023-04 [in English].

Kan Yu. B.,
orcid.org/0009-0006-3638-4861

MECHANISMS OF PUBLIC ADMINISTRATION FOR THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

The article examines public administration mechanisms for the development of physical education and sport in Ukrainian educational institutions under current educational reforms, decentralization processes, and increasing societal demand for health preservation.

The study aims to theoretically substantiate and analyze the key mechanisms of public governance in this field while identifying priority areas for their modernization in response to contemporary socio-economic and educational challenges.

A systemic approach serves as the methodological basis of the research, allowing public administration to be considered as a multilevel integrated process. Institutional, functional, and structural-logical approaches are applied to investigate governance structures, regulatory support, and policy implementation practices. The research methodology includes analysis, synthesis, systematization, comparative analysis, and abstraction.

The article identifies and characterizes the principal regulatory, organizational, and financial-economic mechanisms that shape the governance system of physical education and sport in educational institutions. Key governance actors at national, regional, and local levels are systematized, and major deficiencies in the existing management system are revealed.

A comprehensive model for improving public administration in this sphere is proposed, focusing on increasing management efficiency, strengthening institutional coordination, optimizing resource allocation, and adapting governance practices to modern educational needs.

Theoretical significance lies in expanding scholarly understanding of governance mechanisms in the educational sector, while practical significance is associated with the potential application of the proposed model in state policy development and institutional management practices.

It is concluded that effective public administration is a strategic prerequisite for strengthening physical education and sport in educational institutions, improving public health, and supporting sustainable social development.

Key words: public administration, physical education, sport, educational institutions, governance mechanisms, public policy, state regulation, institutional development.

Дата надходження статті: 16.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 04.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І.М.

Розділ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013:796.011.3:061.2
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi62.743

***Цибанюк О. О.**[*],*
orcid.org/0000-0001-5367-5747
***Дарійчук С. В.**[*],*
orcid.org/0000-0001-8089-1293

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРОВОЇ ТА СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОДОЛАННІ ОСВІТНІХ І ГУМАНІТАРНИХ РОЗРИВІВ: МІЖНАРОДНА ПРАКТИКА «RIGHT TO PLAY»

У статті здійснено комплексний педагогічний аналіз діяльності міжнародної організації «Right To Play» як провідної інституції, що використовує ігрові методики для соціальної інклюзії та захисту прав дітей у кризових регіонах світу. Обґрунтовано, що в умовах сучасних гуманітарних випробувань фізична культура трансформується з нормативної дисципліни на потужний ресурс «м'якої сили» та соціальної інженерії. На основі аналізу концептуальних доповідей ООН та Секретаріату Співдружності доведено, що цілеспрямована рухова активність є фундаментом для формування соціального капіталу. Особливу увагу приділено функційній ролі спортивних амбасадорів, які розглядаються не як маркетингові суб'єкти, а як «агенти змін» та соціальні медіатори. Виявлено, що залучення світової спортивної еліти дозволяє конвертувати атлетичний авторитет у дієвий інструмент гуманітарної дипломатії, що сприяє дестигматизації вразливих груп та подоланню освітніх розривів. У роботі деталізовано результати діяльності організації за 2024 рік, зокрема роль амбасадорів у визнанні ООН Міжнародного дня гри та успішну імплементацію програм інклюзивного навчання в Гані, Сенегалі, Руанді та Уганді. Доведено, що інтеграція ігрових модулів у національні освітні стандарти дозволяє ефективно вирішувати питання психосоціальної реабілітації, профілактики захворювань і гендерної рівності. Виокремлено ключові проблеми міжнародної спортивної співпраці, пов'язані з фінансуванням та розподілом ресурсів. У висновках наголошено на потребі адаптації верифікованого досвіду «Right To Play» для розроблення національних програм поствоєнного відновлення освітнього простору України та соціальної інтеграції дітей, постраждалих від збройної агресії.

Ключові слова: агенти змін, амбасадори спорту, гуманітарні розриви, ігрова діяльність, соціальний проєкт, спорт заради розвитку, фізична активність, «Right To Play».

Постановлення проблеми. У сучасній педагогічній науці фізична культура та спорт дедалі частіше розглядаються не лише як засіб зміцнення соматичного здоров'я, а і як потужний ресурс соціальної інженерії та гуманітарної дипломатії. Особливої гостроти ця проблема набуває в контексті подолання «освітніх розривів» у регіонах, охоплених збройними конфліктами та системною бідністю, де традиційні методи навчання втрачають свою ефективність через високий рівень психоемоційного виснаження реципієнтів.

Ключова суперечність полягає в тому, що попри визнану роль цілеспрямованої фізичної активності у формуванні когнітивних функцій та психологічної стійкості (резильєнтності) у кризових зонах спорт часто сприймається як вторинний, розважальний елемент. Проте світова практика доводить: фізична активність, інтегрована в ігрові методики, є найкоротшим засобом ресоціалізації особистості, подолання симптомів ПТСР і відновлення залученості дитини до освітнього процесу [1].

Центральною проблемою дослідження є теоретичне обґрунтування та практична реалізація педагогічного потенціалу спорту як «м'якої сили». У цьому аспекті унікальним є досвід організації «Right To Play», яка трансформувала фізичну культуру з нормативної

[*]© *Цибанюк О. О.*
[*]© *Дарійчук С. В.*

дисципліни на гнучкий інструмент захисту прав людини. Використання спортивних амбасадорів – еліти світового спорту – дозволяє конвертувати атлетичний авторитет у соціальний вплив, долаючи культурні бар'єри та стигматизацію.

Аналіз діяльності «Right To Play» крізь призму фізичної активності дозволяє виявити закономірності того, як рухова гра стає фундаментом для системних змін – від інклюзії дітей з інвалідністю до адвокації прав дівчат на освіту. Актуальність теми зумовлена потребою імплементації подібних міжнародних стратегій у національні моделі фізичного виховання, особливо в країнах, що перебувають у стані воєнного чи поствоєнного відновлення.

Аналіз досліджень. Соціальна роль фізичної активності в межах сучасного гуманітарного дискурсу виходить далеко за межі суто фізіологічного зміцнення організму, постаючи як фундамент для формування соціального капіталу та розвитку особистісної резильєнтності. У контексті подолання гуманітарних розривів фізична активність трансформується у «універсальну мову» соціальної інтеграції, яка дозволяє дестигматизувати вразливі групи населення та створювати безпечний простір для суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Важливим підґрунтям для розуміння соціальної ролі фізичної активності є доповідь Секретаріату Співдружності «Посилення внеску спорту в реалізацію Цілей сталого розвитку» (Enhancing the Contribution of Sport to the Sustainable Development Goals), що стала ключовим методологічним орієнтиром, оскільки офіційно пов'язує фізичну активність із Цілями сталого розвитку ООН. Тобто діяльність «Right To Play» є не ізольованою ініціативою, а частиною глобального педагогічного тренду.

Означена доповідь обґрунтовує, що спорт є не просто фізичною вправою, а «школою життя». У документі підкреслюється, що ігрові методики розвивають трансферні навички – лідерство, дисципліну, командну роботу та критичне мислення. Саме це доводить ефективність спорту як інструмента для подолання «освітніх розривів». Аналіз джерела вказує на те, що фізична активність є «нейтральною платформою», яка дозволяє залучати дівчат та дітей з інвалідністю до соціальних процесів. Документ детально описує спорт як інструмент побудови миру та зміцнення громад – механізм «М'якої сили» та миру. Тут науково аргументовано, що спорт сам по собі не вчить добру – він є ефективним за умови проєктування для досягнення педагогічних цілей, зокрема доведено вагомість участі «правильних» носіїв суспільної думки, амбасадорів – спортсменів, селебритіз тощо як «операційну складову», а не просто декор [5, с. 21–29].

Дослідження Н. Шулєнкорфа є засадничим теоретичним підґрунтям для розуміння функційної ролі амбасадорів як активних суб'єктів соціальних трансформацій. Автор переосмислює класичне поняття спортивного менеджера, амбасадора, пропонуючи концепцію «агента змін» (change agent), чия діяльність виходить за межі суто організаційної логіки та спрямовується на генерацію соціального капіталу в громадах, що перебувають у стані конфлікту або соціальної депресії.

Н. Шулєнкорф доводить, що успішність спортивного проєкту в кризовому регіоні критично залежить від здатності такого агента бути «соціальним медіатором», він не просто презентує бренд, а виконує роль каталізатора, які поєднує міжнародні гуманітарні ресурси з локальними потребами громад. Дослідник акцентує на тому, що агент змін має володіти специфічним набором компетенцій – від культурної емпатії до здатності мотивувати місцевих лідерів, що безпосередньо корелює з децентралізованою моделлю управління, яку впроваджує «Right To Play».

Також аналіз праці Н. Шулєнкорфа дає змогу виділити етапність соціального впливу: від створення нейтрального ігрового простору до формування стійких громадських екосистем. Він наголошує, що спортивна подія сама по собі не має автоматичного миротворчого чи виховного ефекту – цей ефект є результатом цілеспрямованої професійної діяльності агента змін, який трансформує фізичну активність у педагогічний інструмент. Отже, мережа амбасадорів є не маркетинговою

надбудовою, а ключовою ланкою в ланцюжку створення соціальної цінності та подолання гуманітарних бар'єрів [10, с. 118–128].

Доповнюючи науковий дискурс щодо інституціоналізації ігрових методик, дослідження авторської групи (О. Цибанюк та інші) акцентує увагу на ефективності міжнародної спортивної співпраці крізь призму корпоративної соціальної відповідальності, виокремлюючи критичні проблеми для діяльності профільних фондів, зокрема в аспектах стабільності фінансування, бізнес-зацікавленості стейкхолдерів, політичних обмежень і подолання нерівномірності в розподілі ресурсів [11, с. 9].

Мета статті – проаналізувати практичний досвід використання фізичної активності та ігрової діяльності як стратегічних інструментів для подолання освітніх і гуманітарних розривів на прикладі діяльності міжнародної організації «Right To Play».

Викладення основного матеріалу. «Right To Play» – це провідна міжнародна некомерційна інституція, чия стратегічна місія інтегрована у використання ігрових методик для інклюзії та розширення прав дітей, що перебувають у зонах збройних конфліктів, регіонах із високим рівнем бідності чи епідеміологічними загрозами. Пріоритетними векторами діяльності організації визначено превентивний захист, освітню підтримку та формування адаптивних механізмів подолання кризових станів засобами фізичної та ігрової активності [2].

Центральний апарат управління (штаб-квартира) дислокується в м. Торонто (Канада), координуючи реалізацію програм у 13–15 країнах Африканського, Азійського та Близькосхідного регіонів [9].

Історична ретроспектива становлення проєкту свідчить про його глибоку інтеграцію в олімпійський рух. Фундаментом «Right To Play» стала ініціатива «Olympic Aid», заснована 1992 року оргкомітетом зимової Олімпіади в м. Ліллехаммері з метою гуманітарного супроводу територій, уражених війнами та катастрофами [8].

Каталізатором масштабування проєкту став особистий приклад чотириразового олімпійського чемпіона Й. О. Косса, візит якого до Еритреї 1994 року сприяв консолідації зусиль спортивної спільноти, що дозволило залучити 18 млн доларів на інфраструктурні об'єкти – лікарні та школи в м. Сараєво, Боснія і Герцеговина; Еритреї та реабілітацію біженців в Афганістані та Гватемалі [там само].

Подальша інституціоналізація відбулася 2000 року через трансформацію «Olympic Aid» у самостійну благодійну структуру «Right To Play», що ознаменувало перехід від разового збору коштів до системного програмного управління. Уже 2001 року було ініційовано перші партнерські проєкти з управлінням Верховного комісара ООН у справах біженців в Анголі та Кот-д'Івуарі. Еволюція методології призвела до розроблення 2002 року спеціалізованих програм SportWorks та SportHealth, що поєднали фізичний розвиток із медико-соціальним просвітництвом [8].

Сучасна стратегія організації базується на концепції ігрового навчання як інструмента сталого соціального впливу. Навчальні модулі інтегровані у шкільні програми та громадські простори, фокусуючись на подоланні освітніх розривів (математика, мовна підготовка), профілактиці інфекційних захворювань і формуванні санітарно-гігієнічної культури. Це дозволило змістити акцент із фізичного виховання на системну трансформацію національних освітніх стандартів [6]. Показовим прикладом оперативності стало проведення масштабної імунізації 18 000 дітей у Замбії 2003 року.

Трансформаційний процес «Right To Play» завершився впровадженням децентралізованої моделі управління. Відкриття представництва у Сьєрра-Леоне 2004 року започаткувало тренд на залучення локальних лідерів і педагогів, що забезпечило високу адаптивність програм до соціокультурного ландшафту. Уже 2007 року досвід Уганди підтвердив ефективність цього підходу: учасники програм (діти) почали бути суб'єктами планування локальних ініціатив. Кінцевою метою такої архітектури є створення самодостатніх громадських екосистем.

Використання спорту як нейтральної платформи для діалогу дозволило адвокаційній кампанії «Right To Play» дестигматизувати табуйовані теми, зокрема щодо прав вагітних учениць на денну освіту (Мозамбік, 2019 р.) та закріпити пріоритет прав дитини в регіональній політиці [12].

Важливим чинником успішної реалізації стратегії «м'якої сили» організації «Right To Play» є залучення широкої мережі амбасадорів-атлетів, яка на сьогодні об'єднує понад 200 видатних представників світового спорту. Особливої ваги цій ініціативі надає її глобальна географія: послами організації є титуловані спортсмени з різних країн світу – від Канади та США до Норвегії, Німеччини та Швейцарії. Така багатонаціональна репрезентативність дозволяє долати культурні бар'єри та робить ідеї «Right To Play» універсальними та зрозумілими в будь-якому регіоні. Участь олімпійських чемпіонів і професійних атлетів, які представляють як зимові (гірські лижі, хокей, ковзанярський спорт), так і літні види спорту, трансформує їхній особистий авторитет у дієвий механізм соціального впливу. Це не лише підвищує медійну впізнаваність гуманітарних проєктів, а й формує унікальний приклад лідерства для дітей у кризових зонах, демонструючи через спорт можливості для подолання життєвих труднощів незалежно від національного походження чи соціального статусу.

Ефективність глобальної стратегії «Right To Play» значною мірою детермінована діяльністю розгалуженої мережі амбасадорів, яка на сучасному етапі налічує 198 індивідуальних атлетів та професійних команд. Високий статус представництва забезпечується залученням еліти світового спорту, що дозволяє конвертувати спортивний авторитет у дієвий інструмент гуманітарної дипломатії.

Традиційно потужним є представництво дисциплін зимового циклу, що історично пов'язано з витоками організації. Гірськолижний спорт та слалом презентовані такими титулованими атлетами, як А. Л. Свіндал, А. А. Кілде, К. Янсруд, Р. Мовінкель та Вр. Шнайдер. Напрямок ковзанярського спорту та шорт-треку очолюють Б. Блер, К. Г'юз та Д. Моррісон. Хокейний сегмент (включаючи парахокей) представлений лідерами світового рівня, зокрема Г. Вікенхайзером, К. Веллетт та М. Цуккарелло-Аасеном.

Вагомий внесок у популяризацію ідей організації вносять зірки біатлону (Й. Т. Бе, Т. Бе, У. Дисл), лижних перегонів (Д. Колонья, Т. Йохауг) та сноубордингу (П. Бургенер, Р. Груневуд). Фігурне катання та танці на льоду представлені П. Чаном, С. Г'юз та дуетом М. і А. Шибутані. Спектр послів літніх видів спорту демонструє мультидисциплінарний підхід до соціальної інженерії. Легка атлетика та футбол є найбільш масовими платформами адвокації. Серед ключових фігур – Е. Фелікс, Г. Резерфорд (легка атлетика) та С. Мане, Н. Редмонд, С. ван Вінендал (футбольний сектор). Активну участь беруть представники хокею на траві (М. Фюрсте, А. Денсон), баскетболу (Б. Бійомбо, К. Александер) та волейболу (А. Мол, К. Сорум).

У ряди амбасадорів включено й еліту велоспорту (М. Кавендіш, Е. Джексон), тенісу (М. Хінгіс, П. Квітова, Б. Андреску), плавання (Н. Адріан). Єдиноборства та спеціалізовані дисципліни представляють Н. Фонтейн (бокс), С. Ашванден (дзюдо) та С. Гердат (кінний спорт).

Особливе місце в архітектурі «Right To Play» посідають параолімпійські атлети – Б. Скарштейн, Ш. Петіклерк, А. Шаффельхубер, чия діяльність є ключовою у просуванні інклюзивних стандартів. Додаткову медійну підтримку забезпечує когорта «культурних амбасадорів» – продюсерів, журналістів та митців (А. Штіфваттер, М. Хагеманн), які забезпечують трансляцію гуманітарних цінностей на широку позаспортивну аудиторію [3].

Згідно з матеріалами за 2024 р. роль амбасадорів трансформувалася в реальне польове партнерство. 2024 рік став історичним через офіційне визнання ООН Міжнародного дня гри – 11 червня. Амбасадори виступили як головні дипломатичні агенти. Й. О. Косс особисто координував коаліцію з LEGO Foundation та UNICEF, що

призвело до того, що ігрові методики стали частиною офіційної освітньої стратегії ООН [4]. Результатом стала підготовка понад 104 тис. учителів методів ігрового навчання (Learning through Play), що дозволило охопити грою 4,7 млн дітей [7].

Завдяки адвокації амбасадорів і впровадженню ігрових методик у Гані рівень грамотності серед молодших школярів зріс у 2,3 рази порівняно з початком 2024 року [3].

Спортсмени та громадські діячі брали участь у «польових місіях» для масштабування спортивних програм, орієнтованих на дівчат. Так, С. Мане запустив проєкт щодо подолання бар'єрів для освіти дівчат через футбол у Сенегалі (регіони Седіу та Зігіншор, 2024 р.). Проєкт охопив 10 000 дівчат та 600 тренерів, використовуючи спорт як засіб протидії раннім шлюбам і вагітностям.

К. Александер перед Олімпіадою в м. Париж взяла участь у проведенні спортивних майстер-класів, спрямованих на розвиток упевненості та лідерства в рамках кампанії «Rally For Girls' Education». Це призвело до того, що у спортивних програмах організації 2024 р. 51 % учасників – це саме дівчата.

Учасник Олімпіади-2024, канадський легкоатлет Д. Асемота особисто проводив тренінги для вчителів щодо інклюзії та організації інклюзивного середовища в Руанді. Завдяки цій ініціативам 93 % опитаних батьків повідомили про значне покращення емоційного зв'язку з дітьми та їхньої готовності до навчання після травм та захворювань.

М. Шер та А. Шаффельхубер забезпечили підтримку для 10 700 дітей з інвалідністю, які були інтегровані в загальноосвітні спортивні ліги в Уганді та Пакистані.

Програма PLAY (Promoting Life-skills in Aboriginal Youth) 2024 року отримала нову динаміку. Організація Youth Leadership Symposium й амбасадори Б. Андреску та Е. Фелікс сприяли залученню до програми молоді з 88 громад корінних народів. 95 % випускників програми PLAY зазначили, що участь у спортивно-ігрових заходах допомогла їм у працевлаштуванні [там само].

Отже, амбасадори з відомих спортсменів – це операційна складова успіху організації, а не просто маркетинговий елемент. Тобто залучення амбасадорів із різних країн та видів спорту створює синергетичний ефект, дозволяючи організації ефективно впроваджувати програми «навчання через гру» на глобальному рівні.

Висновки. Підсумовуючи дослідження можна стверджувати, що педагогічний потенціал ігрової діяльності в системі «Right To Play» виходить далеко за межі традиційного фізичного виховання, трансформуючись у цілісну технологію подолання гуманітарних розривів. Ключовим чинником успіху цієї моделі є перехід від суто спортивного до ігрового навчання (Learning through Play), де фізична активність стає базовою платформою для формування когнітивної резильєнтності, психосоціальної стійкості та соціальної інклюзії вразливих категорій дітей.

Важливим теоретичним і практичним здобутком організації стало створення унікальної архітектури соціального впливу, де інститут спортивного амбасадорства відіграє роль не маркетингового інструменту, а реального механізму гуманітарної дипломатії. Залучення світової спортивної еліти дозволяє конвертувати атлетичний авторитет у дієвий засіб адвокації прав людини, що було підтверджено історичним визнанням ООН Міжнародного дня гри 2024 року. Це свідчить про успішну інтеграцію спортивно-педагогічних методик у глобальну освітню стратегію, що сприяє подоланню бар'єрів у доступі до освіти, особливо для дівчат та дітей з особливими освітніми потребами. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаються в адаптації та імплементації верифікованих методик «Right To Play» в українську систему загальної та позашкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Цибанюк О. О., Ніколайчук О. П. Роль зіркових спортсменів у реалізації концепції «Спорт заради розвитку та миру»: сучасні тенденції та виклики. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 11. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14976998

2. About us. Right To Play: official website. URL: https://righttoplay.com/en/about-us/
3. Annual Repor 2024 Right to play. URL: https://apppack-app-righttoplay-publics3bucket-veclfraq9ykl.s3.amazonaws.com/documents/RTP_2024AnnualReport_Letter_Global_Digital_Hi-Res.pdf
4. Celebrating the first-ever International Day of Play: a global commitment to enhancing childhood development. URL: https://www.unesco.org/en/articles/celebrating-first-ever-international-day-play-global-commitment-enhancing-childhood-development
5. Enhancing the Contribution of Sport to the Sustainable Development Goals. *Commonwealth Secretariat*. London, 2017. 132 p. URL: https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/enhancing_the_contribution_of_sport_to_the_sustainable_development_goals_.pdf
6. Freeborn J. Right to play. *The Canadian Encyclopedia.* 2016. URL: https://thecanadianencyclopedia.ca/en/article/right-to-play
7. Game on: celebrate the power of play. URL: https://www.unicef.org/vietnam/day-of-play-2024
8. Right to play (formerly known as Olympic Aid). UNHCR. URL: https://www.unhcr.org/uk/sites/uk/files/legacy-pdf/3ee980d713.pdf
9. Right to play. Wikipedia: the free encyclopedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Right_to_Play
10. Schulenkorf N. The roles and responsibilities of a change agent in sport event development projects. *Sport Management Review*. 2010. No. 13(2). Pp. 118–128. DOI: https://doi.org/10.1016/j.smr.2009.05.001
11. Tsybanyuk O., Dariichuk S., Pobocha T., & Moseichuk Y. Global initiatives in physical education and sport development. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*. 2025. No. 14. Pp. 9.
12. 2018 Annual Report. Right to play. 21 p. URL: https://apppack-app-righttoplay-publics3bucket-veclfraq9ykl.s3.amazonaws.com/documents/2018_AnnualReport_NorthAmerican_DoublePageSpreads.pdf

References:

1. Tsybaniuk, O. O., & Nikolaichuk, O. P. (2024). Rol zirkovykh sportsmeniv u realizatsii kontseptsii «Sport zarady rozvytku ta miru»: suchasni tendentsii ta vyklyky [The role of star athletes in the implementation of the "Sport for Development and Peace" concept: current trends and challenges]. *Pedahohichna Akademiia: aukovi zapysky*, (11), 21–29 [in Ukrainian].
2. About us. Right to play. Retrieved from https://righttoplay.com/en/about-us/ [in English].
3. Annual Report 2024 Right to play. Retrieved from https://apppack-app-righttoplay-publics3bucket-veclfraq9ykl.s3.amazonaws.com/documents/RTP_2024AnnualReport_Letter_Global_Digital_Hi-Res.pdf [in English].
4. Celebrating the first-ever International Day of Play: a global commitment to enhancing childhood development. Retrieved from https://www.unesco.org/en/articles/celebrating-first-ever-international-day-play-global-commitment-enhancing-childhood-development [in English].
5. Lindsey, I., & Chapman, T. (2017). Enhancing the Contribution of Sport to the Sustainable Development Goals. *Commonwealth Secretariat*. London. Retrieved from https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/enhancing_the_contribution_of_sport_to_the_sustainable_development_goals_.pdf [in English].
6. Freeborn, J. (2016). Right to play. *The Canadian Encyclopedia.* Retrieved from https://thecanadianencyclopedia.ca/en/article/right-to-play [in English].
7. Game on: celebrate the power of Play. Retrieved from https://www.unicef.org/vietnam/day-of-play-2024 [in English].
8. Right to play (formerly known as Olympic Aid). *UNHCR.* Retrieved from https://www.unhcr.org/uk/sites/uk/files/legacy-pdf/3ee980d713.pdf [in English].
9. Right to play. *Wikipedia.* Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Right_to_Play [in English].
10. Schulenkorf, N. (2010). The roles and responsibilities of a change agent in sport event development projects. *Sport Management Review*, 13(2), 118–128. DOI: https://doi.org/10.1016/j.smr.2009.05.001 [in English].
11. Tsybanyuk, O., Dariichuk, S., Pobocha, T., & Moseichuk, Y. (2025). Global initiatives in physical education and sport development. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 14, 9 [in English].
12. 2018 Annual Report. Right to play. Retrieved from https://apppack-app-righttoplay-publics3bucket-veclfraq9ykl.s3.amazonaws.com/documents/2018_AnnualReport_NorthAmerican_DoublePageSpreads.pdf [in English].

Tsybanyuk O. O.,
orcid.org/0000-0001-5367-5747
Dariichuk S. V.,
orcid.org/0000-0001-8089-1293

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF PLAY AND SPORT-BASED ACTIVITIES IN OVERCOMING EDUCATIONAL AND HUMANITARIAN GAPS: THE INTERNATIONAL PRACTICE OF "RIGHT TO PLAY"

The article presents a comprehensive pedagogical analysis of the international organization "Right To Play" as a leading institution that employs play-based and sport-oriented methodologies to promote social inclusion, protect children's rights, and overcome educational and humanitarian gaps in crisis-affected regions worldwide.

It is substantiated that under contemporary humanitarian challenges, physical culture and sport have evolved beyond traditional normative educational functions into powerful instruments of social engineering, humanitarian diplomacy, and soft power.

Based on the analysis of international policy reports, including United Nations and Commonwealth frameworks, the study demonstrates that purposeful physical and play-based activities contribute significantly to the formation of social capital, psychosocial resilience, and inclusive educational opportunities.

Particular attention is devoted to the functional role of sports ambassadors, who are conceptualized not merely as promotional figures but as active agents of change and social mediators. The article proves that the involvement of globally recognized athletes enables the transformation of sporting authority into an effective mechanism of humanitarian advocacy, reducing stigma, promoting inclusion, and supporting vulnerable populations.

The research details the practical outcomes of "Right To Play" initiatives, particularly the successful implementation of inclusive educational and psychosocial rehabilitation programmes in countries such as Ghana, Senegal, Rwanda, and Uganda, as well as the organization's contribution to the international recognition of the United Nations International Day of Play.

It is demonstrated that the integration of play-based learning modules into educational systems effectively supports psychosocial recovery, promotes health awareness, advances gender equality, and strengthens educational access in conflict and post-conflict contexts.

The article also identifies key challenges in international sport-for-development initiatives, including financial sustainability, resource allocation, and institutional coordination.

The study concludes that the pedagogically verified experience of "Right To Play" possesses substantial practical significance for the development of national strategies aimed at post-war educational recovery, social reintegration, and psychosocial support for children affected by armed conflict, particularly in Ukraine.

Key words: play-based learning, physical activity, Right To Play, humanitarian gaps, educational inclusion, sport for development, social resilience, sports ambassadors, agents of change.

Дата надходження статті: 18.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 06.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Тимчук Л. І.

Розділ 6

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.5.016:821]:[37.014.3/.6(477)"199/202"
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi62.745*

***Данилюк С. С.**[*],*
orcid.org/0000-0002-0656-2413

ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА В ШКОЛАХ УКРАЇНИ: МОДЕРНІЗАЦІЯ Й ВИКЛИКИ ЧАСУ (1990-ТІ – 2020-ТІ РР.)

У статті здійснено комплексний аналіз процесу модернізації літературної освіти в українських школах у період 1990–2020-х років із фокусуванням на впливі структурних реформ, технологічних трансформацій та кризових явищ. Основну увагу приділено таким аспектам: формуванню освітнього змісту й методів викладання, упровадженню культурологічного та компетентнісного підходів, інтеграції цифрових технологій, адаптації до пандемії COVID 19 і повномасштабної війни 2022 року, а також ролі літератури як інструмента національної та психологічної стійкості.

Проаналізовано контекст модернізації літературної освіти в рамках міграції від формального заучування до осмисленого читацького досвіду. Висвітлено невідповідність між кількісною насиченістю програм і відсутністю глибокого аналізу художніх текстів, що обмежувало розвиток критичного мислення в учнів. Упровадження концепції НУШ і компетентнісного підходу, зокрема в 5-7 класах, створювало умови для рефлексії, аналізування тексту, міждисциплінарних зв'язків, однак було часто декларативним із недостатньою методичною підтримкою.

Розглянуто роль цифровізації: мультимедіа й електронні ресурси суттєво збагачують рівень мотивації та інклюзивності, однак цифрова нерівність і недостатня підготовка вчителів залишаються стримувальними чинниками. Пандемія COVID 19 підтвердила цей розрив: ініціатива «Smart Kids» засвідчила, що без належного доступу до техніки й методичної підтримки дистанційне навчання було недостатньо ефективним і не компенсувало втрат у навчальному процесі.

Аналізуються проблеми війни: пошкодження понад трьох тисяч шкіл, масові переселення та перехід до онлайн- чи підземних форматів навчання, а також атаки на українську ідентичність через політику русифікації в окупованих регіонах. У відповідь держава впроваджує захисні заходи, зокрема заборону російських підручників та підтримку національного канону. У цьому трагічному контексті література є потужним засобом збереження національної ідентичності, психологічної підтримки та розвитку критичного громадянського мислення.

Стаття визначає такі ключові проблеми: формальний підхід до програмної насиченості, відсутність моделей профільного викладання, технологічний розрив, проблеми дистанційного навчання, руйнація інфраструктури та потреба психоемоційної реабілітації дітей. Водночас літературна освіта залишається важливим чинником культурного опору й формування стійкості.

Зроблено висновок про те, що модернізація літературної освіти в Україні є багаторівневим процесом, що вимагає не лише змістовного оновлення, але й системної методичної підтримки вчителів, технологічного забезпечення, а також поєднання освітніх, культурних і психологічних стратегій.

Ключові слова: літературна освіта, модернізація освіти, Нова українська школа (НУШ), компетентнісний підхід, цифровізація навчання, освітні втрати, пандемія COVID-19, психоемоційна стійкість, національна ідентичність, воєнні проблеми, кінець XX – початок XXI століття (1990-ті – 2020-ті рр.).

[*] © *Данилюк С. С.*

Постановлення проблеми. Період з 1990-х до 2020-х років виявився для шкільної літературної освіти України часом глибоких перетворень, що відображають процеси модернізації загальноосвітньої системи. Україна активно переходила до українізації навчальних програм, що було зумовлено суспільно-політичними змінами після розпаду СРСР, а також потребою формування національної ідентичності через художнє слово. Здобуття незалежності й подальші освітні реформи зумовили впровадження української мови викладання й оновлення літературного канону, що супроводжувалося переглядом навчальних матеріалів і підходів до навчання літератури [1, с. 41].

У третьому тисячолітті особливої актуальності набув компетентнісний підхід, який заклали в реформі Нової української школи (далі – НУШ). Учні почали сприйматися не як «споживачі» фактів, а як реформовані особистості з критичним мисленням, відтак викладання літератури орієнтувалося на розвиток читацької компетентності, аналітичного й рефлексивного підходів до тексту [17]. Крім того технологізації викладання, наприклад мультимедійні платформи й електронні ресурси, вимагали нової педагогічної майстерності та цифрової грамотності вчителів [5].

Сучасні кризи, як-от пандемія COVID-19 та російське повномасштабне вторгнення 2022 року, виявили значні проблеми в освітній системі: дистанційне навчання оголило цифрову нерівність, недостатньо забезпечену інфраструктуру й готовність педагогів працювати онлайн; унаслідок війни сталися руйнування шкіл, масові переселення, суттєві порушення навчального процесу, що негативно вплинуло на ефективність засвоєння літературної освіти [11, с. 9].

Отже, літературна освіта опинилася перед потребою одночасно вирішувати протилежні завдання – відтворення національного культурно-ціннісного простору через літературний канон й адаптування до сучасних педагогічних технологій, що дублюється цифровими і кризовими проблемами. Саме ця напруженість і зумовлює потребу системного дослідження впливу модернізації та кризових умов на зміст, методику та якість літературного навчання в українських школах.

Аналіз досліджень. Аналіз українських та зарубіжних наукових праць свідчить про стійке порушення теми освітніх реформ літературної освіти упродовж останніх трьох десятиліть. Один із суттєвих векторів – культурологічний підхід, який акцентує на міждисциплінарних зв'язках літератури з мистецтвом (живописом, кіно, театром). Так, Н. Гоголь і В. Гречинська доводять, що формування критичного мислення вивчається через аналіз інтегрованого мистецького контексту творів, що обґрунтувало культурологічний підхід як методологічну основу XX-XXI ст. [1, с. 39].

Вивчення компетентнісного підходу продовжується в дослідженнях щодо впровадження НУШ у середній школі. Т. Яценко, О. Слижук, Н. Гоголь та А. Новиков виявили, що підручники з літератури розроблялися з розрахунком на формування ключових компетентностей: володіння державною мовою, інноваційність, екологічна свідомість. Подібні результати наводяться й у роботі інституту педагогіки НАН України, де виділяються методики формування читацької компетентності та аналітичних умінь [17, с. 8].

Ще одним напрямком є інноваційні технології та мультимедіа. Для прикладу, О. Степаненко досліджує використання електронних засобів як інструментів підвищення ефективності уроків зарубіжної літератури [5]. Окремо виділяються дослідження адаптації літературної освіти в умовах COVID-19, де переважало запровадження дистанційного навчання, цифрова нерівність та використання електронних підручників, що значно вплинуло на зміну педагогічної практики й підвищило запит на цифрову компетентність вчителя [12, с. 67].

Підсумовуючи відзначимо, що ключові тренди дослідження охоплюють розвиток культурологічного підходу у змісті літературного навчання; упровадження компетентнісного підходу в НУШ; застосування цифрових технологій та мультимедіа; адаптацію освітнього процесу до проблем пандемії й цифрового розриву.

Попри те, що проблематика літературної освіти вже привертала увагу значної кількості науковців, зокрема в контексті змістових, методичних та аксіологічних аспектів, у цій сфері досі залишається низка недостатньо з'ясованих питань: трансформація шкільного літературного канону, узаємодія традиційних і новітніх освітніх практик, а також відповідність літературної освіти проблемам сучасного суспільства. Така ситуація зумовлює потребу в подальшому теоретичному осмисленні й оновленому підході до аналізу цілей, функцій і перспектив літературної освіти в Україні.

Мета статті – дослідити процеси трансформації літературної освіти в українських школах у період з 1990-х до 2020-х років під впливом політичних, соціально-педагогічних, культурноціннісних і кризових чинників.

Викладення основного матеріалу. У 1990–2000-х роках модернізація літературної освіти в Україні почалася з упровадження культурологічного підходу, що зумовив інтеграцію літературного курсу з іншими мистецтвами. Згідно з дослідженнями Т. Яценко, О. Слижук, Н. Гоголь і А. Новикова нові підручники НУШ запровадили читання всередині ширшого культурного й екологічного контексту, акцентуючи не лише на тексті, а й на розвитку ключових компетентностей через аналіз міждисциплінарних зв'язків [17, с. 9].

Компетентнісний підхід, що закладений у концепції НУШ, орієнтований на формування критичного мислення, умінь аргументувати власну позицію та екологічної грамотності. У праці «Competence-Based Approach to Studying Contemporary Ukrainian Literature by Early Adolescents: Theory and Practice» аналізується роль підручників для учнів середньої школи, які демонструють потенціал компетентнісного розвитку, включаючи мовну, комунікативну, екологічну та інноваційну компетентності [17].

Так само видання «Eurydice» зазначає, що реформа НУШ спрямована на підвищення рівня саме цих умінь у школярів, незалежно від регіону [14]. Особлива увага приділяється мультимедійним технологіям. Так, Л. Піскозуб зазначає, що цифрові форми, як-от відео, інтерактивні презентації, гіпермедія, значно підвищують мотивацію учнів й активно включають в освітній процес дітей з особливими освітніми потребами [8, с. 161].

У презентації свого передового педагогічного досвіду вчитель-практик І. Костюк описує, як мультимедіа оживляє теоретичний матеріал, допомагаючи учням по-новому інтерпретувати літературні образи та історичний контекст [5].

Упродовж 1990–2000-х років структура літературної освіти виявила суттєві обмеження: програми містили значну кількість творів, але не забезпечували їх ґрунтовного аналізу. Це призвело до формального засвоєння матеріалу, що обмежувало розвиток читацької компетентності та критичного мислення учнів.

У старшій школі виникла потреба профільного навчання, однак методики, які дозволяли б гнучко адаптувати курс літератури до різних профілів (гуманітарного, філологічного, філософського тощо), були розроблені не достатньо. Це ускладнювало реалізацію нових стандартів, упроваджених уже в XXI столітті.

Пандемія COVID-19 у 2020–2021 рр. призвела до масового впровадження дистанційного навчання. Це виявило не лише цифрову нерівність і технічну недостатність шкільної інфраструктури, а й зростальну потребу в цифровій компетентності вчителів. Крім того дослідження VoxUkraine в «White Book of Reforms 2025» підтверджує, що один із ключових напрямків реформи – розвиток критичного мислення, комунікації та творчості, які є центральними в літературній освіті [16].

Цифрова нерівність залишалася гострим викликом навіть там, де спробували застосувати мультимедійні ресурси, відсутність належної інфраструктури, різна цифрова грамотність вчителів і різниця в доступності до інтернету між містом і селом значно гальмували інтеграцію технологій у навчання. Досвід пандемії COVID-19 (2020–2021 рр.) поставив освітян перед потребою негайного переходу на дистанційне навчання.

Результати експериментів показали можливість організувати дистанційне заняття тільки за наявності усталеного доступу до Інтернету й цифрових ресурсів. Однак на практиці виявились критичні проблеми: перебої з інтернетом, нестача техніки, відсутність методичної підтримки, зниження мотивації учнів та психологічне навантаження на вчителів і дітей [12, с. 71].

Ще гірша ситуація виникла з початком повномасштабного вторгнення росії в лютому 2022 року. Станом на осінь 2023 року понад 3 400 навчальних закладів були частково пошкоджені і 365 – повністю зруйновані. Це призвело до масових переселень, переведення навчання в онлайн-формат і створення тимчасових підземних шкіл, що дозволяли продовжувати заняття навіть під обстрілами. Окупаційна влада проводила політику «росіянізації» освіти, забороняла українську мову, упроваджувала російські підручники та документи. У відповідь, від 2022 до 2023 року, уряд України заборонив ввезення та розповсюдження книжок із рф, що дозволило захистити національний канон, але й ускладнило доступ до певних ресурсів [15].

Крім інфраструктурних і методичних труднощів виникла серйозна психологічна криза: діти переживали травматичні події, піддавалися постійному страху, що негативно впливало на їхню читацьку мотивацію і здатність концентруватися під час уроків літератури. Освітній процес доводилося адаптувати не лише до зміни форм навчання, а й забезпечувати психологічну підтримку школярів.

У процесі реформування шкільної літературної освіти України впродовж 1990–2020-х років стали зрозумілі також додаткові проблеми. Так, існувала проблема зосередженості на кількості творів, а не на їхній глибині аналізу, що створювало формальне сприйняття літератури та слабку читацьку навичку критичного мислення [2]. Незважаючи на активні спроби реалізації культурологічного підходу, його впровадження було переважно декларативним. Не вистачало системних методичних інструментів для поєднання літератури з мистецтвом, музикою, кіно чи іншими дисциплінами, що ускладнювало розвиток інтегративної освітньої практики.

Уже від початку 2000-х років явище «кліпового мислення», яке асоціюють з поверховим сприйняттям інформації, стало значним бар'єром у формуванні глибокого літературного розуміння серед молоді. Докладний аналіз зазначає, що учні дедалі частіше виявляють симптоми швидкого, фрагментарного мислення без здатності поглиблено інтерпретувати художній текст [3, с. 26].

Пострадянський контекст сприяв розвитку літературної критики кланового типу, що негативно впливало на шкільну літературну освіту. Ідеологійне упередження та формування «літературних угруповань» у 1990–2000-х роках послаблювали розвиток об'єктивного критичного дискурсу серед школярів. Також на системному рівні від 1990-х років спостерігалася диспропорція між теорією та практикою, коли методика навчання літератури не відповідала концепціям і практичним моделям реалізації вчителями. Лише упродовж останнього десятиліття почали з'являтися роботи, де комплексно розглядався цей розрив [10].

Важливим випробуванням став освітній контекст у період економічних криз і війни, що виявилося у п'яти ключових суперечностях – недофінансуванні, зношеному забезпеченні, зменшенні автономії закладів, демографічному спаді, а також утраті довіри до системи освіти взагалі. Ці аспекти проблематики доповнюють чинні проблеми, формуючи цілісне розуміння внутрішніх нерівностей, методичних розривів і змін у змісті літературної освіти України.

У процесі реформування літературної освіти 1990–2020-х років науковці звертали увагу на соціокультурну функцію літератури як інструмента формування ціннісного опору агресії та захисту свободи. Ю. Ковбасенко зазначає, що «художня проза і поезія під час російсько-української війни – це не лише навчальний матеріал, а й засіб збереження національної ідентичності у складних історичних умовах» [4].

Що стосується локального аспекту, важливою залишається література рідного краю. І. Пасько підкреслює, що вчителі часто змушені творчо наповнювати цей розділ програми, оскільки державні модельні програми не надають готових матеріалів або методичних рекомендацій. Відсутність єдиних підходів уповільнює реалізацію завдань місцевої літературної освіти, хоча саме вона має значний потенціал для патріотичного виховання та посилення зв'язку з рідним середовищем [7].

Суттєву роль відіграє недостатня інклюзивність навчального середовища в літературі. Матеріали конференцій Волошинських читань указують на те, що використання різних мистецьких форм і мультимедіа лише частково впроваджується в уроках, а адаптація програм до потреб учнів із різними освітніми потребами дотепер сильно залежить від ініціативи окремих педагогів [9].

Національні доповіді про стан освіти акцентують увагу на тому, що хоча концепція НУШ передбачає комплексний розвиток учня, включно з літературною грамотністю, реалізація цих завдань досі залишається епізодичною, без чітких механізмів і фінансування. Відсутність системності, недостатня кадрова підготовка і недостатня регіональна підтримка стримують розвиток курсу.

Отже, ці доповнення формують більш глибоку картину проблем, а саме: зміцнення соціокультурної ролі літератури в умовах агресії; подолання феномену кліпового мислення через літературне читання; організаційна невизначеність у впровадженні програми з літератури рідного краю; низька інклюзивність і застосування мистецтва у освіті; брак системного підходу до реалізації компетентнісної літературної освіти на базі НУШ.

Загалом проблеми літературної освіти, що умовно укладаються в п'ять груп, безпосередньо пов'язані з метою статті – аналізом комплексного впливу на розвиток курсу літератури в Україні. Це:

1) формалізація програм без достатньої глибини аналізу текстів;

2) відсутність адаптованих методик для профільної освіти;

3) цифрова нерівність і нестача технічної бази;

4) проблеми, пов'язані з дистанційним навчанням і пандемією;

5) глобальні та психологічні наслідки воєнного конфлікту, зруйновані школи, травми учнів.

Висновки. Унаслідок здійсненого аналізу літературної освіти в українських школах за період 1990-2020-х років виявлено комплекс взаємопов'язаних трансформацій і викликів. По-перше, зміст літературного курсу зазнав системного реформування – від масового охоплення великою кількістю творів без глибокого осмислення до впровадження культурологічного та компетентнісного підходів, спрямованих на розвиток критичного мислення і міждисциплінарних зв'язків. Кардинальною зміною стало залучення цифрових технологій, що збагачують процес викладання літератури, але водночас підкреслюють проблему цифрової нерівності. У школах, особливо в сільській місцевості, рівень доступу до інтернету, знань педагогів та інфраструктури лишався низьким, що обмежувало потенціал мультимедійних підходів. Зовнішні кризи, як-от пандемія COVID-19 й воєнне вторгнення 2022 року, змусили систему освіти адаптуватися до дистанційних форматів, оновлених графіків і емоційно складних умов. Однак простий перехід в онлайн не компенсував втрат якості освіти: зростання психологічного навантаження, руйнування шкіл, масові переміщення і заборона доступу до частини канонічних текстів украй ускладнили процес забезпечення сталості літературного навчання. Література є не лише освітнім, але й соціокультурним інструментом опору. У воєнний період вона є чинником формування стійкості, національної ідентичності та психологічної підтримки школярів. Майбутній етап PISA-2025, результати якого будуть порівнювати досягнення школярів до та під час воєнного конфлікту, дозволить кількісно оцінити вплив цих змін на рівень читацької грамотності і компетентностей.

Перспективним для подальшого наукового пошуку вважаємо розроблення та експериментальну перевірку цілісної методичної системи подолання «кліпового мислення» учнів за допомогою інтеграції мультимедійних засобів і культурологічного підходу на уроках літератури. Особливої уваги потребує дослідження механізмів психолого-педагогічної підтримки школярів засобами художнього слова (бібліотерапії) в умовах воєнного та поствоєнного стану. Окрім цього, нагальним завданням для сучасних дидактів залишається створення уніфікованих методичних рекомендацій та варіативних моделей для реалізації потенціалу літератури рідного краю в межах НУШ, а також системне вивчення та імплементація майбутніх результатів дослідження PISA-2025 для корекції освітніх втрат і підвищення загального рівня читацької грамотності українських школярів.

Список використаних джерел:

1. Гоголь Н. В. Культурологічний підхід до навчання літератури у науково-методичній думці періоду освітньої реформи 1984-1990 років. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. Вип. 71, т. 1. С. 37–42. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.5
2. Гоголь Н. В. Проблема реалізації культурологічного підходу до навчання літератури: педагогічні пошуки (кінець 1990-х – початок 2000-х рр.). *Knowledge, Education, Law, Management.* 2021. № 2 (38), т. 1. DOI: https://doi.org/10.51647/kelm.2021.2.1.3
3. Грицак Н. Р. Літературна освіта молоді та проблема кліпового мислення. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (75), Issue: 181. С. 25–28. URL: https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/04/Literary-education-of-young-people-and-the-problem-of-clip-thinking-N.-Hrytsak.pdf
4. Ковбасенко Ю. І. Виклики часу і соціокультурні функції художньої літератури та літературної освіти в Україні. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/364606637_Vikliki_casu_i_sociokulturni_funkcii_hudoznoi_literaturi_ta_literaturnoi_osviti_v_Ukraini
5. Костюк І. Упровадження мультимедійних технологій на уроках зарубіжної літератури : навч. посіб. URL: https://vseosvita.ua/library/posibnik-uprovadzenna-multimedijnih-tehnologij-na-urokah-zarubiznoi-literaturi-116248.html
6. Онопрієнко О., Петрук О., Павлова Т. Технології оцінювання особистісних і навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичний кейс : метод. посіб. / Ін-т педагогіки НАПН України. Відділ початкової освіти ім. О.Я. Савченко. Київ: Педагогічна думка. 2023. 249 с.
7. Пасько І. Література рідного краю в школі: проблеми, значення і підходи. 2023. URL: https://nus.org.ua/2023/10/29/literatura-ridnogo-krayu-v-shkoli-problemy-znachennya-i-pidhody-dokladna-analityka/
8. Піскозуб Л. Застосування мультимедіа у навчання дітей. *Інтегровані комунікації.* № 2 (18). 2024. С. 159–163. https://doi.org/10.28925/2524-2644.2024.1821
9. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. VIII Волошинські читання: зб. тез всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. Т. О. Яценко; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : УОВЦ «Оріон». 2020. 224 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/shkilna-literaturna-osvita-.-zbirnyk-tez.pdf
10. Яценко Т. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка. 2016. 360 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705923/1/%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%86%D0%AF.pdf
11. Lytvynova S. Electronic Textbook as a Component of Smart Kids Technology of Education of Elementary School Pupils. 2020. 16 с. URL: https://arxiv.org/pdf/2005.07488
12. Lytvynova S., Demeshkant N. Distance Learning in Primary School During the COVID-19 Pandemic: Results of the "SMART KIDS" Experiment. *Освітній вимір.* С. 61–74. 2021. DOI: https://doi.org/10.31812/educdim.4718
13. Marienko M., Nosenko Yu., Sukhikh A., Tataurov V., Shyshkina M. Personalization of Learning through Adaptive Technologies in the Context of Sustainable Development of Teachers' Education. The International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters. Vol. 166. 8 p. 2020. DOI: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610015

14. Reform of General Secondary Education – the New Ukrainian School. Eurydice (EACEA). 2024. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/ukraine-reform-general-secondary-education-new-ukrainian-school
15. Tanks on the Playground: Attacks on Schools and Military Use of Schools in Ukraine. *Human Rights Watch.* 2023. URL: https://www.hrw.org/report/2023/11/09/tanks-playground/attacks-schools-and-military-use-schools-ukraine
16. Ukraine's Education Policy as a Pillar for Successful Rebuilding.VoxUkraine. White Book of Reforms 2025. 2025. URL: https://feps-europe.eu/wp-content/uploads/2025/02/Ukraines-education-policy-as-a-pillar-for-successful-rebuilding.pdf
17. Yatsenko T., Slyzhuk O., Hohol N., Novykov A. Competence Based Approach to Studying Contemporary Ukrainian Literature by Early Adolescents: Theory and Practice. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS).* Vol. 17 №. Se 1. 2024. URL: https://brajets.com/brajets/article/view/1449/726

References:

1. Hohol, N. V. (2020). Kulturolohichnyi pidkhid do navchannia literatury u naukovo-metodychnii dumtsi periodu osvitnoi reformy 1984-1990 rokiv [Culturological approach to teaching literature in the scientific and methodological thought of the educational reform period of 1984–1990]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 71(1), 37–42. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.5 [in Ukrainian].
2. Hohol, N. V. (2021). Problema realizatsii kulturolohichnoho pidkhodu do navchannia literatury: pedahohichni poshuky (kinets 1990-kh – pochatok 2000-kh rr.) [The problem of implementing the culturological approach to teaching literature: pedagogical research (late 1990s – early 2000s)]. *Knowledge, Education, Law, Management*, 2(38), 1. DOI: https://doi.org/10.51647/kelm.2021.2.1.3 [in Ukrainian].
3. Hrytsak, N. R. (2018). Literaturna osvita molodi ta problema klipovoho myslennia [Literary education of youth and the problem of clip thinking]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI(75), 181, 25–28. Retrieved from https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/04/Literary-education-of-young-people-and-the-problem-of-clip-thinking-N.-Hrytsak.pdf [in Ukrainian].
4. Kovbasenko, Yu. I. (2022). Vyklyky chasu i sotsiokulturni funktsii khudozhnoi literatury ta literaturnoi osvity v Ukraini [Challenges of the time and socio-cultural functions of fiction and literary education in Ukraine]. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/364606637_Vikliki_casu_i_sociokulturni_funkcii_hudoznoi_literaturi_ta_literaturnoi_osviti_v_Ukraini [in Ukrainian].
5. Kostiuk, I. Uprovadzhennia multymediinykh tekhnolohii na urokakh zarubizhnoi literatury [Implementation of multimedia technologies in foreign literature lessons]. Retrieved from https://vseosvita.ua/library/posibnik-uprovadzenna-multimedijnih-tehnologij-na-urokah-zarubiznoi-literaturi-116248.html [in Ukrainian].
6. Onopriienko, O. V., Petruk, O., & Pavlova, T. (2023). *Tekhnolohii otsiniuvannia osobystisnykh i navchalnykh dosiahnen uchniv pochatkovoi shkoly. Metodychnyi keis* [Technologies for assessing personal and educational achievements of primary school students. Methodological case]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
7. Pasko, I. (2023). Literatura ridnoho kraiu v shkoli: problemy, znachennia i pidkhody [Regional literature at school: problems, significance and approaches]. Retrieved from https://nus.org.ua/2023/10/29/literatura-ridnogo-krayu-v-shkoli-problemy-znachennya-i-pidhody-dokladna-analityka/ [in Ukrainian].
8. Piskozub, L. (2024). Zastosuvannia multymedia u navchannia ditei [Application of multimedia in children's education]. *Intehrovani komunikatsii*, 2 (18), 159–163. DOI: https://doi.org/10.28925/2524-2644.2024.1821 [in Ukrainian].
9. Yatsenko, T. O. (Ed.). (2020). *Shkilna literaturna osvita: tradytsii i novatorstvo* [School literary education: traditions and innovation]. Retrieved from https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/shkilna-literaturna-osvita-.-zbirnyk-tez.pdf [in Ukrainian].
10. Yatsenko, T. (2016). *Tendentsii rozvytku metodyky navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)* [Trends in the development of methods of teaching Ukrainian literature in secondary educational institutions (the second half of the 20th – the beginning of the 21st century)]. Kyiv: Pedahohichna dumka.

Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705923/1/%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%86%D0%AF.pdf [in Ukrainian].
11. Lytvynova, S. (2020). *Electronic textbook as a component of Smart Kids technology of education of elementary school pupils.* Retrieved from https://arxiv.org/pdf/2005.07488 [in English].
12. Lytvynova, S., & Demeshkant, N. (2021). Distance learning in primary school during the COVID-19 pandemic: Results of the "SMART KIDS" experiment. *Osvitnii vymir*, 5, 61–74. DOI: https://doi.org/10.31812/educdim.4718 [in English].
13. Marienko, M., Nosenko, Yu., Sukhikh, A., Tataurov, V., & Shyshkina, M. (2020). Personalization of learning through adaptive technologies in the context of sustainable development of teachers' education. *E3S Web of Conferences*, 166. DOI: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610015 [in English].
14. *Reform of general secondary education – the New Ukrainian School.* (2024). *Eurydice (EACEA).* Retrieved from https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/ukraine-reform-general-secondary-education-new-ukrainian-school [in English].
15. *Tanks on the playground: Attacks on schools and military use of schools in Ukraine.* (2023). *Human Rights Watch.* Retrieved from https://www.hrw.org/report/2023/11/09/tanks-playground/attacks-schools-and-military-use-schools-ukraine [in English].
16. *Ukraine's education policy as a pillar for successful rebuilding.* (2025). *White Book of Reforms 2025*. VoxUkraine. Retrieved from https://feps-europe.eu/wp-content/uploads/2025/02/Ukraines-education-policy-as-a-pillar-for-successful-rebuilding.pdf [in English].
17. Yatsenko, T., Slyzhuk, O., Hohol, N., & Novykov, A. (2024). Competence based approach to studying contemporary Ukrainian literature by early adolescents: Theory and practice. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 17 (se1). Retrieved from https://brajets.com/brajets/article/view/1449/726 [in English].

Danylyuk S. S.,
orcid.org/0000-0002-0656-2413

LITERARY EDUCATION IN UKRAINIAN GENERAL SECONDARY SCHOOLS: MODERNIZATION PROCESSES AND CONTEMPORARY CHALLENGES (1990s–2020s)

The article examines the modernization of literary education in Ukrainian general secondary schools from the 1990s to the 2020s under the influence of educational reforms, technological transformations, and contemporary social challenges.

The study analyses changes in educational content, teaching methodologies, and the objectives of literary education, with particular attention to the implementation of cultural and competence-based approaches, the integration of digital technologies, and the adaptation of educational practices to crisis conditions.

It is demonstrated that literary education in Ukraine gradually shifted from a predominantly reproductive model of learning toward the development of conscious reading practices, critical thinking, interpretation skills, and interdisciplinary understanding. The implementation of the New Ukrainian School (NUS) reform contributed to strengthening competence-oriented learning; however, its practical realization was often constrained by insufficient methodological support.

The article evaluates the impact of educational digitalization and shows that multimedia tools and electronic resources expanded opportunities for learner engagement and educational accessibility. At the same time, unequal access to digital infrastructure and variations in teachers' digital competence remained significant barriers to effective implementation.

Particular attention is devoted to the influence of the COVID-19 pandemic and wartime conditions on literary education. These challenges intensified educational inequalities, accelerated the transition to alternative learning formats, and highlighted the need for greater institutional flexibility and psychological support for students.

The study argues that under conditions of social instability, literary education performs not only educational but also cultural, identity-forming, and resilience-building functions.

The article identifies key challenges in contemporary literary education, including curriculum overload, insufficient differentiation of instructional models, technological disparities, learning losses, and the need for psychosocial support mechanisms.

It is concluded that the modernization of literary education in Ukraine requires an integrated approach combining curriculum renewal, methodological support for teachers, technological development, and alignment between educational, cultural, and socio-emotional dimensions of schooling.

Key words: literary education, educational modernization, New Ukrainian School (NUS), competence-based approach, digitalization of education, learning losses, COVID-19, psycho-emotional resilience, national identity, wartime challenges.

Дата надходження статті: 12.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 05.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

УДК 37.026.9:372.851+372.862(477)"19/21"
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi62.748*

Кохановська О. В.*,*
orcid.org/0000-0001-7294-173X

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ В КАБІНЕТАХ МАТЕМАТИКИ Й ІНФОРМАТИКИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПЕРША ЧВЕРТЬ XXI СТОЛІТТЯ)

У статті здійснено комплексний історико-педагогічний і дидактичний аналіз використання різних видів наочності в кабінетах математики та інформатики в Україні у другій половині XX – першій чверті XXI століття. На основі архівних матеріалів Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, нормативних документів Міністерства освіти і науки України, сучасних модельних навчальних програм і наукових праць українських та зарубіжних дослідників з'ясовано організаційні, змістові й методичні передумови еволюції шкільної наочності. Обґрунтовано, що розвиток наочності в предметних кабінетах відбувався в тісному зв'язку зі становленням кабінетної системи, модернізацією матеріально-технічної бази школи, зміною змісту математичної та інформатичної освіти, а також поступовою цифровізацією освітнього середовища. Установлено, що в 1950–1970-х роках переважала предметно-графічна наочність, представлена таблицями, схемами, кресленнями, плакатами, геометричними моделями та демонстраційними матеріалами. У 1980–1990-х роках посилилася роль технічних засобів навчання, що створило передумови для формування спеціалізованих кабінетів інформатики. На початку XXI століття відбувся перехід до цифрово-інтерактивної наочності, пов'язаної з використанням комп'ютерної техніки, мультимедійних ресурсів, електронних таблиць, алгоритмічних візуалізацій, цифрового моделювання та STEM-компонентів. Показано, що в кабінеті математики наочність насамперед сприяє конкретизації абстрактного змісту, розвитку логічного, просторового та функційного мислення учнів. У кабінеті інформатики вона має складнішу природу, оскільки є не лише засобом навчання, а й об'єктом опанування через алгоритми, інтерфейси, структури даних, цифрові процеси та візуалізацію інформації. Доведено, що ефективне використання різних форм наочності є важливою умовою підвищення якості навчання, формування предметної компетентності учнів і створення сучасного багаторепрезентативного освітнього середовища.

Ключові слова: наочність, кабінет математики, кабінет інформатики, візуалізація, навчальне середовище, дидактика, історія освіти, STEM-освіта, цифрові засоби навчання.

Постановлення проблеми. У сучасній школі проблема використання різної наочності в кабінетах математики й інформатики набуває особливої ваги, оскільки

* © ***Кохановська О. В.***

йдеться не лише про допоміжний інструмент учителя, а й про важливу складову організації навчального середовища. У чинному нормативному полі навчальний кабінет визначається як спеціально організований простір, оснащений сучасними засобами навчання та шкільним обладнанням. Положення про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів прямо пов'язує їх функціювання з наявністю навчально-наочних посібників, технічних засобів навчання, тематичних експозицій, картотек, постійних і змінних стендів [9]. Отже, наочність у предметному кабінеті є не периферійним елементом, а однією з організаційних і змістових основ освітнього процесу.

Актуальність дослідження зумовлена змінами у змісті математичної та інформатичної освіти. Сучасні модельні навчальні програми орієнтують учителя не лише на пояснення навчального матеріалу, а й на формування в учнів уміння працювати з таблицями, графіками, діаграмами, моделями, схемами, цифровими об'єктами, електронними таблицями, алгоритмами та різними формами візуалізації даних [5; 6; 13]. Такий підхід вимагає переосмислення ролі шкільної наочності: вона вже не обмежується ілюстративною функцією, а стає інструментом осмислення, моделювання, дослідження та перевірки знань.

Практична значущість проблеми посилюється результатами міжнародних досліджень якості освіти. За даними OECD, 2022 року лише 58 % учнів в українських регіонах, охоплених PISA, досягли щонайменше другого рівня математичної грамотності, тоді як середній показник по країнах OECD становив 69 % [16]. Це свідчить про те, що значна частина учнів має труднощі з інтерпретацією ситуацій, поданих у математичній формі. Відповідно якість візуалізації, графічного подання навчального матеріалу та організації наочного освітнього простору безпосередньо пов'язана з результативністю навчання.

В історико-педагогічному аспекті проблема також потребує ґрунтовного вивчення, оскільки сучасний стан кабінетів математики й інформатики сформувався внаслідок тривалого розвитку матеріально-технічної бази школи, вироблення підходів до комплектування кабінетів, удосконалення нормативного забезпечення та пошуку оптимального співвідношення між друкованими, предметними, технічними й цифровими засобами навчання. Саме тому звернення до архівних матеріалів Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) дає змогу розглянути проблему в історичній динаміці – від загальних умов організації навчальних приміщень до спеціалізації та цифровізації предметного середовища.

Аналіз досліджень. У сучасній педагогічній і методичній літературі проблема наочності розглядається значно ширше, ніж у традиційному дидактичному трактуванні. Так, А. Аркаві наголошує, що візуалізація в навчанні математики є не лише продуктом у вигляді малюнка чи образу, а й процесом створення, інтерпретації та рефлексії над зображеннями. Саме тому вона має потужний евристичний, пояснювальний і комунікативний потенціал [14]. Метааналіз групи вчених (Й. Шенгерр, А. Р. Штромайєр, С. Шукайлов) засвідчує, що використання зовнішніх візуалізацій у математичній освіті статистично значуще покращує результати навчання, причому йдеться не лише про ілюстративний ефект, а й про поглиблення концептуального розуміння [17].

У працях, присвячених навчанню інформатики, дослідники підкреслюють важливість алгоритмічної та процесуальної візуалізації. Зокрема, використання алгоритмічних візуалізацій розглядається як засіб, що полегшує розуміння динаміки обчислювальних процесів, послідовності операцій, внутрішньої логіки програмування та структури даних [18]. Це особливо важливо для шкільного курсу інформатики, у межах якого учень має не лише запам'ятати команди чи функції, а й усвідомити логіку цифрової дії.

Українські нормативні й програмні документи також демонструють суттєву еволюцію підходів. Положення про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів закріпило бачення кабінету як спеціально організованого навчального середовища із системою навчально-наочних і технічних засобів [9]. Положення про кабінет інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій навчання окреслило особливості функціювання такого простору, що засвідчило інституційну зрілість інформатичної освіти на початку XXI століття [8]. Подальші типові переліки засобів навчання й обладнання 2016, 2017 і 2020 років відобразили новий етап, коли наочність дедалі більше інтегрується з цифровим обладнанням, комп'ютерною технікою, STEM-компонентом і мультимедійними ресурсами [10-12].

Водночас у наявних дослідженнях частіше висвітлюються або загальнодидактичні питання візуалізації, або сучасний стан цифрових засобів навчання. Натомість історико-педагогічний аспект розвитку наочності саме в кабінетах математики й інформатики, особливо на основі архівних матеріалів, представлений фрагментарно. Це зумовлює потребу дослідження, що поєднає історичний, нормативний і дидактичний ракурси в одному цілісному науковому аналізі.

Попри наявність нормативних документів, сучасних навчальних програм і окремих наукових праць, у досліджуваній проблемі залишається кілька недостатньо опрацьованих аспектів.

Мета статті – дослідити використання різної наочності в кабінетах математики й інформатики в історико-педагогічному та сучасному дидактичному контекстах, з'ясувати етапи її розвитку, функції, специфіку та значення для організації навчального середовища.

Викладення основного матеріалу. Поняття наочності в контексті кабінетної системи доцільно трактувати широко – як сукупність матеріальних, графічних, технічних і цифрових засобів, що забезпечують візуальне, предметне або процесуальне представлення навчального змісту. У такому розумінні наочність охоплює таблиці, схеми, креслення, плакати, моделі, макети, картки, графіки, діаграми, комп'ютерні зображення, інтерактивні демонстрації, електронні таблиці, алгоритмічні візуалізації та інші засоби, які допомагають перетворювати абстрактний зміст на доступний для сприймання, аналізу й практичної дії. Саме такий підхід відповідає сучасному розумінню навчального кабінету як спеціально організованого середовища та узгоджується з науковими уявленнями про багатофункційну роль візуалізації в навчанні [9 4].

Архівні матеріали ЦДАВО України, залучені до дослідження, дають змогу простежити насамперед матеріальні та організаційні передумови використання наочності. Найбільш ранній блок справ 1959–1965 років – директивні вказівки з питань планування мережі установ народної освіти, проєкти бюджетів, плани розвитку установ народної освіти, відомості про виконання місцевого бюджету, навчальні плани шкіл, а також додаткові розробки звітів про кількість шкіл, класів, учителів і матеріальне забезпечення – засвідчує, що становлення предметних кабінетів не можна відривати від загального розвитку шкільної мережі [1-3]. Наочність у цей період була похідною від фінансових можливостей, типу приміщення, навчального плану та методичних вимог. Саме тому історія кабінету математики починається не з окремого плаката чи моделі, а зі створення умов, за яких такі засоби могли бути закуплені, розміщені й систематично використані.

Ця логіка особливо чітко простежується у справах, пов'язаних із методичною роботою та матеріальним забезпеченням шкіл [2; 3]. Вони дозволяють стверджувати, що наочність розглядалася в ширшій системі методичного забезпечення, а не як випадковий додаток до уроку. Для математики це означало потребу в таблицях, кресленнях, геометричних моделях, матеріалах для демонстрації співвідношень, залежностей, просторових форм і графічних способів подання інформації. У цей час кабінетна логіка

ще не завжди мала завершений вигляд, однак уже формувався методичний запит на систематичне використання візуальних засобів.

Особливе значення для висвітлення порушеної проблеми має архівна справа «Положення про Республіканський кабінет ТЗН і наочних посібників» за 1968 рік [7]. Вона фіксує принципово важливий зсув: наочність починає осмислюватися не лише на рівні окремого вчителя чи школи, а як предмет централізованої інституційної політики. Забезпечення кабінетів наочними посібниками, технічними засобами й методичними матеріалами набувало системного характеру. Саме на цьому етапі можна говорити про перехід від локального використання засобів унаочнення до їх організованого впровадження в освітню практику.

Загальна технізація навчального процесу в другій половині XX століття стала важливим підґрунтям для подальшого формування кабінетів інформатики. Технічні засоби навчання, що спочатку виконували переважно демонстраційну функцію, поступово привчали школу до використання екранних, аудіовізуальних і апаратних способів подання інформації. У цьому сенсі республіканська система підтримки ТЗН і наочних посібників створила не лише матеріальні, а й методичні передумови для прийняття комп'ютера як навчального засобу. Коли в шкільній практиці з'явився курс інформатики, він увійшов не в повністю порожній простір, а в уже сформовану традицію технічного посередництва між навчальним змістом і діяльністю учня.

Наочність у кабінеті математики: дидактичний вимір

Для кабінету математики наочність історично виконувала кілька ключових функцій. Передусім це функція конкретизації абстрактного змісту. Математика оперує поняттями, які часто не мають безпосередньо предметної форми, – числовими залежностями, функційними зв'язками, відношеннями, доведеннями, координатними уявленнями. Тому таблиці, графіки, схеми, рисунки, геометричні моделі, демонстраційні креслення, картки із завданнями та структуровані стенди сприяють переходу від абстрактного до доступного для учнів. У сучасних програмах ця логіка зберігається й розширюється: учні мають навчитися створювати допоміжні моделі задач, будувати та аналізувати діаграми, подавати статистичні дані в різних формах, працювати з графічними й табличними способами представлення інформації [5; 6]. Отже, візуальна культура стає частиною математичної компетентності.

Наукові дослідження підтверджують ефективність такого підходу. Так, А. Аркаві переконливо доводить, що візуальні репрезентації в математиці не просто супроводжують міркування, а можуть породжувати нові способи розуміння, підтримувати інтуїцію, полегшувати пошук закономірностей і бути засобом комунікації математичної ідеї [14]. Й. Метааналіз, А. Р. Штромайєр, С. Шукайлов здійснили аналіз, що охопив 41 дослідження й 10562 учні та засвідчив позитивний узагальнений ефект використання зовнішніх візуалізацій у математичній освіті [17]. Це дає підстави стверджувати, що наочність має не лише мотиваційне, а й реальне когнітивне значення.

Разом із тим кабінет математики не можна зводити лише до набору настінних таблиць. Його цінність полягає в системності. Згідно з Положенням про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів простір має бути організований так, щоб засоби навчання утворювали цілісне дидактичне середовище – містили постійні й змінні експозиції, основні формули, тематичні матеріали, картотеки, дидактичні засоби для самостійної діяльності учнів [9]. Наочність у кабінеті математики є не окремим атрибутом, а способом структурування навчального простору, у якому візуальні опори підтримують мислення, пам'ять і діяльність.

Наочність у кабінеті інформатики: специфіка та функції

На відміну від математики, історія кабінету інформатики має іншу траєкторію. Вона не простежується повною мірою в ранніх справах 1950-х – початку 1960-х років, оскільки в той час окремого предмета й відповідного спеціалізованого кабінету ще не існувало в сучасному розумінні. Тому архівні джерела раннього періоду

досліджуваної доби для інформатики є насамперед джерелами про передумови – загальну технізацію навчання, розвиток кабінетної системи, інституціалізацію технічних засобів навчання. Згодом, особливо у 1980-х – 1990-х роках, ці передумови створили основу для появи окремого кабінету інформатики як спеціалізованого освітнього простору.

Для інформатики наочність має складнішу й багатошарову природу. Вона є не лише способом подання навчального матеріалу, а й самим предметом опанування. Учень працює з екраном, інтерфейсом, схемою, блоковою структурою алгоритму, таблицею даних, моделлю процесу, цифровим середовищем. У сучасній модельній програмі з інформатики акцент зроблено на поданні та опрацюванні даних, використанні електронних таблиць, побудові діаграм, роботі з цифровими ресурсами, розумінні алгоритмів і цифрових об'єктів [13]. Це означає, що інформатична наочність є водночас дидактичним інструментом і змістовим компонентом навчання.

Окремого значення набуває процесуальна наочність, тобто така, що відображає динаміку. Якщо в математиці учень часто має справу з фіксованим зображенням – графіком, рисунком, схемою чи моделлю, то в інформатиці він сприймає послідовність дій, зміну станів системи, проходження алгоритму, трансформацію даних. Саме тому алгоритмічні візуалізації, середовища програмування, інтерфейси електронних таблиць і моделювальні інструменти відіграють тут особливу роль. Дослідження показують, що такі засоби полегшують розуміння алгоритмів і сприяють кращому засвоєнню основ програмування [18].

Нормативне закріплення цього типу середовища було важливим етапом у розвитку шкільної інформатики. Положення про кабінет інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій навчання 2004 року окреслило вимоги до організації такого кабінету як спеціалізованого простору з відповідним технічним, методичним і безпековим забезпеченням [3]. Подальші типові переліки засобів навчання й обладнання розширили це бачення, включивши комп'ютерне обладнання, мультимедійні ресурси, інтерактивні засоби та компоненти STEM-лабораторій [10–12]. У кабінеті інформатики наочність поступово перемістилася від переважно демонстраційних технічних засобів до цифрового, інтерактивного та мережевого освітнього середовища.

STEM-контекст та пострадянський етап

Важливим джерелом для аналізу пострадянського етапу є зведені звіти про матеріальну базу шкіл 1990-х років [4]. Ці справи дають можливість дослідити фактичний стан забезпечення навчальних кабінетів у перехідний період, коли стара система постачання засобів навчання руйнувалася, а нова ще не набула достатньої стабільності. Для теми наочності це важливо, адже саме в такі періоди найвиразніше виявляється розрив між нормативною моделлю й реальною шкільною практикою. У звітах простежується нерівномірність забезпечення, зношеність засобів, неповнота комплектування, співіснування старих друкованих матеріалів і нових технічних потреб.

Сучасний етап розвитку наочності в кабінетах математики й інформатики дедалі більше пов'язаний з інтеграцією STEM-підходу. STEM-лабораторії й кабінети природничо-математичного спрямування створюють простір, у якому математичні моделі, цифрові дані, програмування, вимірювання, моделювання та візуалізація поєднуються в єдиній навчальній діяльності. Для математики це означає розширення традиційної графічної та предметної наочності засобами динамічної геометрії, цифрової статистики, симуляцій і тривимірного моделювання. Для інформатики – посилення прикладного характеру візуалізації через роботу з даними, алгоритмами, робототехнічними системами, датчиками та цифровими моделями. Тобто STEM-контекст не лише додає нові засоби навчання, а й змінює саму логіку використання наочності: вона стає інструментом дослідження, проєктування та міжпредметної інтеграції.

Порівняльний аналіз та сучасні тенденції

Порівняння кабінетів математики та інформатики дає змогу сформулювати кілька важливих спостережень. В обох випадках наочність виконує когнітивну функцію – допомагає переходити від складного до зрозумілого, від абстракції до структури, від хаотичної інформації до впорядкованої. Водночас у математиці домінує графічно-предметна й знаково-модельна наочність [15], тоді як в інформатиці – екранно-цифрова, алгоритмічна та інтерфейсна. Обидва типи кабінетів у сучасній школі зближуються через цифровізацію: математичні діаграми й графіки дедалі частіше створюються за допомогою програм, а інформатика активно використовує математичні моделі, таблиці та візуальні способи представлення даних (табл. 1). Отже, межа між традиційною та цифровою наочністю стає дедалі умовнішою.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика еволюції наочності в кабінетах математики й інформатики

Параметр порівняння	Кабінет математики	Кабінет інформатики
Домінантний тип наочності	Графічно-предметна, знаково-модельна	Екранно-цифрова, алгоритмічна, інтерфейсна
Ключова функція	Конкретизація абстрактних понять, відношень і залежностей	Візуалізація процесів, алгоритмів, структур даних і цифрових дій
Основні засоби	Таблиці, схеми, креслення, геометричні моделі, графіки, діаграми	Комп'ютери, інтерфейси, електронні таблиці, середовища програмування, алгоритмічні візуалізації
Рівень динамічності	Переважно статична або умовнодинамічна	Динамічна, інтерактивна, процесуальна
Методичне призначення	Розвиток логічного, просторового та функційного мислення	Формування алгоритмічного, інформаційного та обчислювального мислення
Історична траєкторія	Від таблиць, моделей і стендів до цифрових графіків, симуляцій і динамічної геометрії	Від технічних засобів навчання до комп'ютеризованого, мережевого й інтерактивного середовища
Сучасна тенденція	Інтеграція з цифровими інструментами, STEM-ресурсами та засобами моделювання	Поєднання дидактичних, програмних і технологічних ресурсів у цифровому освітньому просторі

Примітка: таблицю складено автором.

У практичному вимірі це означає, що сучасний кабінет математики й інформатики має організовуватися не за принципом механічного накопичення посібників, а за принципом дидактичної доцільності, системності та функційності. Засоби наочності мають не лише прикрашати простір, а забезпечувати різні типи навчальної діяльності – пояснення, спостереження, аналіз, моделювання, порівняння, самостійну роботу, дослідження, перевірку й презентацію результатів. Саме в такому підході простежується спадкоємність між історичними передумовами кабінетної системи й сучасними вимогами до освітнього середовища.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що використання різної наочності в кабінетах математики й інформатики слід розглядати як складний

історико-педагогічний і дидактичний процес, який охоплює матеріальне забезпечення, методичне осмислення, нормативне регулювання та зміну уявлень про сам характер навчального середовища.

На основі аналізу архівних матеріалів ЦДАВО України встановлено, що в 1950–1960-х роках формувалися насамперед організаційні, фінансові та методичні передумови для становлення предметних кабінетів і використання в них наочних засобів. Важливим етапом став перехід до інституціалізації технічних засобів навчання й наочних посібників, засвідчений документами другої половини 1960-х років. Подальший розвиток кабінетної системи був пов'язаний із модернізацією матеріальної бази, спеціалізацією предметного середовища та поступовою цифровізацією школи. Уперше на основі архівних матеріалів ЦДАВО України прослідковано зв'язок між інституційними умовами розвитку шкільної мережі та становленням системи наочності в предметних кабінетах.

З'ясовано, що в кабінеті математики наочність історично й функційно пов'язана з потребою унаочнення абстрактних понять, закономірностей і відношень. Її основними формами є таблиці, схеми, креслення, геометричні моделі, графіки, діаграми та інші засоби, які полегшують осмислення математичних структур. У кабінеті інформатики наочність набуває більш динамічного й процесуального характеру, оскільки пов'язується з алгоритмами, інтерфейсами, поданням і візуалізацією даних, комп'ютерним моделюванням і цифровим середовищем.

Обґрунтовано, що сучасний етап розвитку наочності характеризується переходом від статичних демонстраційних матеріалів до багаторепрезентативного інтерактивного середовища, у якому друковані, предметні, технічні та цифрові засоби поєднуються в єдину дидактичну систему. Особливого значення в цьому процесі набувають STEM-лабораторії та міжпредметні цифрові ресурси, які забезпечують інтеграцію математичних моделей, алгоритмів, даних, вимірювань і візуалізації.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаються в поглибленому архівному аналізі конкретних переліків наочних посібників для кабінетів математики та інформатики; регіональному порівнянні забезпечення шкіл; вивченні трансформації настінної й предметної наочності в умовах цифровізації; дослідженні ефективності окремих видів візуалізації для різних вікових груп учнів; зіставленні українського досвіду з міжнародними підходами до організації математичного та інформатичного освітнього середовища.

Список використаних джерел:

1. Директивні вказівки відділу підвідомчим установам з питань планування мережі установ народної освіти УРСР. 1959. *ЦДАВО України (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України)*. Ф. 166. Оп. 15, т. 2. Спр. 2478. 74 арк.
2. Директивні вказівки з методичної роботи. 1965. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15, т. 4. Спр. 4606. 107 арк.
3. Додаткові розробки звітів про кількість шкіл, класів, учителів і матеріальне забезпечення шкіл. 1961–1962. *ЦДАВО України.* Ф. 166. Оп. 15, т. 3. Спр. 3346. 99 арк.
4. Зведені звіти про матеріальну базу шкіл. 1992–1993. *ЦДАВО України.* Ф. 166. Оп. 18. Спр. 16. 32 арк.
5. Істер О. С. Модельна навчальна програма «Алгебра. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Київ, 2023. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Matem.osv.galuz-2023/Alhebra.7-9.klas.Ister.26.07.2023.pdf
6. Істер О. С. Модельна навчальна програма «Математика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти. Київ, 2021. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Matem.osv.galuz-5-6-kl/Matem.5-6-kl.Ister.14.07.pdf
7. Положення про Республіканський кабінет ТЗН і наочних посібників. 1968. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15, т. 4. Спр. 6416. 5 арк.

8. Про затвердження Положення про кабінет інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій навчання загальноосвітніх навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки України від 20.05.2004 № 407. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0730-04
9. Про затвердження Положення про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки України від 20.07.2004 № 601. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1121-04
10. Про затвердження Типового переліку комп'ютерного обладнання для закладів дошкільної, загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 02.11.2017 № 1440. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0055-18
11. Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.04.2020 № 574. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0410-20
12. Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для кабінетів природничо-математичних предметів загальноосвітніх навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки України від 22.06.2016 № 704. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1050-16
13. Ривкінд Й. Я., Лисенко Т. І., Чернікова Л. А., Шакотько В. В. Модельна навчальна програма «Інформатика. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Київ, 2023. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20seredn ya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Inform.osv.haluz.2023/16.08.2023/Informatyka.7-9%20kl.Ryvkind.ta.in.16.08.2023.pdf
14. Arcavi A. The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. 2003. Vol. 52, No. 3. Pp. 215–241. DOI: 10.1023/A:1024312321077.
15. Debrenti E. Visual Representations in Mathematics Teaching: An Experiment with Students. *Acta Didactica Napocensia*. 2015. Vol. 8, No. 1. Pp. 19–25.
16. PISA 2022 Results: Country Notes. Ukrainian regions (18 of 27). Paris : OECD Publishing, 2023. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/ukrainian-regions-18-of-27_78043794-en.html
17. Schoenherr J., Strohmaier A. R., Schukajlow S. Learning with visualizations helps: A meta-analysis of visualization interventions in mathematics education. *Educational Research Review*. 2024. Vol. 45. Art. 100639. DOI: 10.1016/j.edurev.2024.100639.
18. Šimoňák S. Using algorithm visualizations in computer science education. *Open Computer Science*. 2014. Vol. 4, No. 3. Pp. 183–190. DOI: 10.2478/opencs-2014-0011.

References:

1. Dyrektyvni vkazivky viddilu pidvidomchym ustanovam z pytan planuvannia merezhi ustanov narodnoi osvity URSR (1959) [Directives of the department to subordinate institutions on planning the network of public education institutions of the Ukrainian SSR (1959)]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 2. File 2478. Leaves 74). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
2. Dyrektyvni vkazivky z metodychnoi roboty (1965) [Directive guidelines on methodological work (1965)]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 4. File 4606. Leaves 107). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
3. Dodatkovi rozrobky zvitiv pro kilkist shkil, klasiv, uchyteliv i materialne zabezpechennia shkil (1961–1962) [Additional developments of reports on the number of schools, classes, teachers and material support of schools (1961–1962)]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 3. File 3346. Leaves 99). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
4. Zvedeni zvity pro materialnu bazu shkil (1992–1993) [Consolidated reports on the material base of schools (1992–1993)]. (Fund 166. Inventory 18. File 16. Leaves 32). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
5. Ister, O. S. (2023). *Modelna navchalna prohrama "Alhebra. 7–9 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Model curriculum "Algebra. Grades 7–9" for general secondary education institutions]. *Ministry of Education and Science of Ukraine.* Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20seredn ya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Matem.osv.galuz-2023/Alhebra.7-9.klas.Ister.26.07.2023.pdf [in Ukrainian].

6. Ister, O. S. (2021). *Modelna navchalna prohrama "Matematyka. 5–6 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Model curriculum "Mathematics. Grades 5–6" for general secondary education institutions]. *Ministry of Education and Science of Ukraine.* Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Matem.osv.galuz-5-6-kl/Matem.5-6-kl.Ister.14.07.pdf [in Ukrainian].
7. Polozhennia pro Respublikanskyi kabinet TZN i naochnykh posibnykiv (1968) [Regulations on the Republican Cabinet of Technical Training Aids and Visual Aids (1968)]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 4. File 6416. Leaves 5). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
8. On approval of the Regulations on the Informatics and Information-Communication Technologies Classroom in General Educational Institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 407 of May 20, 2004. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/z0730-04 [in Ukrainian].
9. On approval of the Regulations on classrooms of general education institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 601 of July 20, 2004. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/z1121-04 [in Ukrainian].
10. On approval of the Standard List of Computer Equipment for Preschool, General Secondary and Vocational Education Institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1440 of November 2, 2017. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/z0055-18 [in Ukrainian].
11. On approval of the Standard List of Teaching Aids and Equipment for Classrooms and STEM Laboratories: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 574 of April 29, 2020. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/z0410-20 [in Ukrainian].
12. On approval of the Standard List of Teaching Aids and Equipment for Educational and General Purposes for Classrooms of Natural and Mathematical Subjects of General Educational Institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 704 of June 22, 2016. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/z1050-16 [in Ukrainian].
13. Ryvkind, Y. Ya., Lysenko, T. I., Chernikova, L. A., & Shakotko, V. V. (2023). *Modelna navchalna prohrama "Informatyka. 7–9 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Model curriculum "Informatics. Grades 7–9" for general secondary education institutions]. *Ministry of Education and Science of Ukraine.* Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Inform.osv.haluz.2023/16.08.2023/Informatyka.7-9%20kl.Ryvkind.ta.in.16.08.2023.pdf [in Ukrainian].
14. Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 52* (3), 215–241. DOI: https://doi.org/10.1023/A:1024312321077 [in English].
15. Debrenti, E. (2015). Visual representations in mathematics teaching: An experiment with students. *Acta Didactica Napocensia, 8* (1), 19–25 [in English].
16. OECD. (2023). *PISA 2022 Results: Country notes. Ukrainian regions (18 of 27).* OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/ukrainian-regions-18-of-27_78043794-en.html [in English].
17. Schoenherr, J., Strohmaier, A. R., & Schukajlow, S. (2024). Learning with visualizations helps: A meta-analysis of visualization interventions in mathematics education. *Educational Research Review, 45*, 100639. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100639 [in English].
18. Šimoňák, S. (2014). Using algorithm visualizations in computer science education. *Open Computer Science, 4*(3), 183–190. DOI: https://doi.org/10.2478/opencs-2014-0011 [in English].

Kokhanovska O. V.,
orcid.org/0000-0001-7294-173X

THE USE OF VISUAL AIDS IN MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE CLASSROOMS (THE SECOND HALF OF THE 20TH – THE FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURY)

The article presents a historical-pedagogical and didactic analysis of the evolution of visual aids in mathematics and computer science classrooms in Ukraine from the second half of the twentieth century to the first quarter of the twenty-first century.

Drawing on archival materials, regulatory documents, contemporary curricula, and relevant scholarly literature, the study examines the organizational, methodological, and educational factors that shaped the development of classroom visualization and educational environments.

The findings demonstrate that the evolution of visual aids was closely associated with the development of the classroom-based system of instruction, modernization of school infrastructure, transformations in mathematics and computer science curricula, and the gradual digitalization of education. In the 1950s–1970s, visualization was dominated by material and graphic forms, including charts, diagrams, posters, geometric models, and demonstration materials. During the 1980s–1990s, the expansion of technical teaching aids created the foundation for specialized computer science classrooms. In the early twenty-first century, educational visualization shifted toward digital and interactive formats based on multimedia resources, computer technologies, algorithmic visualization, digital modelling, and STEM-oriented practices.

The study reveals disciplinary differences in the functions of visualization. In mathematics classrooms, visual aids primarily support the interpretation of abstract concepts and the development of logical, spatial, and functional thinking. In computer science education, visualization performs a dual role by functioning both as a teaching tool and as an object of learning through interfaces, algorithms, data structures, and digital processes.

It is argued that contemporary educational visualization should be understood as a multi-representational and integrated learning environment rather than a collection of separate teaching materials.

The article concludes that effective use of visual aids contributes to improving educational quality, strengthening subject competencies, and creating flexible educational environments responsive to current technological and pedagogical challenges.

Key words: visual aids, mathematics classroom, computer science classroom, visualization, learning environment, didactics, history of education, STEM education, digital teaching tools.

Дата надходження статті: 10.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 02.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК 373/374.06:796.011.2]-0536(477)(091)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi62.749*

Приступа Є. Н.**[*],
orcid.org/0000-0001-7862-4567

ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ШКІЛЬНОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті здійснено історичний аналіз розвитку фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних установах України від кінця XIX століття до початку XXI століття. На основі аналізу наукових праць, педагогічних концепцій, нормативно-правових документів та освітніх практик різних історичних періодів узагальнено основні етапи становлення й трансформації системи фізкультурної освіти підлітків. Обґрунтовано актуальність дослідження в умовах зниження рівня рухової активності молоді, поширення малорухливого способу життя та потреби модернізації підходів до фізичного виховання в сучасному освітньому просторі.

Визначено, що формування засад фізкультурної освіти в Україні розпочалося наприкінці XIX – на початку XX століття під впливом європейських систем фізичного виховання

[*] © ***Приступа Є. Н.***

та розвитку національної педагогічної думки. Розкрито роль шкільної фізичної підготовки, спортивних товариств, молодіжних організацій, гуртків і секцій у формуванні інтересу підлітків до рухової активності. Схарактеризовано особливості інституціоналізації фізкультурної освіти у 1920–1930-х роках, її стандартизації та масовізації в середині XX століття, а також гуманізації й диференціації в другій половині XX століття.

Установлено, що наприкінці XX – на початку XXI століття відбувся перехід від нормативноорієнтованої системи фізичного виховання до особистісноорієнтованої та здоров'язбережувальної моделі, у межах якої особлива увага приділяється мотивації підлітків до занять фізичною культурою, розвитку навичок самоконтролю та інтеграції шкільної й позашкільної діяльності. Схарактеризовано сучасні проблеми розвитку фізкультурної освіти, зокрема вплив цифровізації, потребу інклюзивності та впровадження інноваційних оздоровчих технологій. Зроблено висновок про потребу подальших міждисциплінарних досліджень цієї проблеми з урахуванням сучасних суспільних потреб і тенденцій розвитку освіти.

Ключові слова: освіта, фізкультурна освіта, підлітки, шкільна освіта, позашкільна освіта.

Постановлення проблеми. Розвиток фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних установах України є важливою науково-педагогічною проблемою, оскільки фізкультурна освіта (фізична культура, фізичне виховання) є одним із ключових чинників формування здорової, гармонійно розвиненої та соціально активної особистості. В умовах сучасних суспільних трансформацій, поширення малорухливого способу життя, зростання впливу цифрового середовища на підлітків та погіршення показників їхнього здоров'я особливої актуальності набуває вивчення історичного досвіду становлення та розвитку системи фізкультурної освіти.

Історичний розвиток фізкультурної освіти в Україні характеризується тривалим і складним процесом трансформації змісту, форм і методів фізичного виховання молодшого покоління. У різні історичні періоди фізкультурна освіта формувалася під впливом соціально-політичних, економічних, культурних і педагогічних чинників, що зумовлювало зміну її цілей і пріоритетів. Від національноорієнтованих підходів кінця XIX – початку XX століття до стандартизованої системи радянського періоду та сучасної особистісноорієнтованої моделі – кожен етап розвитку залишив вагомий внесок у формування сучасної системи фізкультурної освіти підлітків.

Попри значну кількість наукових праць, присвячених питанням фізичного виховання молоді, проблема історичного розвитку фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних установах України залишається недостатньо цілісно дослідженою. Більшість наукових розвідок висвітлює окремі аспекти фізичного виховання або певні історичні періоди, що ускладнює комплексне розуміння еволюції цієї системи. Недостатньо уваги приділено взаємозв'язку шкільної та позашкільної фізкультурної діяльності, а також впливу суспільно-історичних умов на її розвиток.

Історичний аналіз розвитку фізкультурної освіти підлітків у закладах шкільної та позашкільної освіти України актуалізує потребу комплексного ретроспективного огляду, що дозволить систематизувати накопичений досвід, виявити основні тенденції розвитку, визначити проблемні аспекти й окреслити перспективи подальшого вдосконалення сучасної системи фізкультурної освіти підлітків.

Аналіз досліджень. Дослідженням розвитку фізкультурної освіти підлітків у закладах шкільної та позашкільної освіти України займалися зарубіжні та вітчизняні вчені, серед яких варто відзначити Б. Шияна, Т. Круцевич, Н. Пангелову, Н. Москаленко, Г. Шамардіну, О. Томенко, І. Рощіна, А. Старченко та ін. Їхні роботи охоплюють різні аспекти розвитку фізкультурної освіти, включаючи теоретико-методологічні засади фізичного виховання, удосконалення змісту навчальних програм, організацію позакласної та позашкільної спортивно-оздоровчої діяльності, формування здорового способу життя підлітків, розвиток рухової активності, упровадження інноваційних

педагогічних технологій, а також питання збереження та зміцнення здоров'я дітей і молоді. Проте історичний аналіз розвитку фізкультурної освіти підлітків у закладах шкільної та позашкільної освіти України потребує узагальнення.

Мета статті – проаналізувати історичний розвиток фізкультурної освіти підлітків у закладах шкільної та позашкільної освіти України.

Викладення основного матеріалу. Історичний аналіз розвитку фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних установах України є важливим напрямком сучасних педагогічних досліджень, оскільки дозволяє простежити еволюцію підходів до фізичного виховання, визначити закономірності його становлення й окреслити перспективи подальшого розвитку. Звернення до історичного досвіду сприяє глибшому розумінню ролі фізичної культури у формуванні особистості підлітка, а також дає можливість критично оцінити сучасні освітні практики [1].

Теоретико-методологічною основою історичного аналізу розвитку фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних установах України є вивчення наукових праць, педагогічних концепцій, нормативних документів та освітніх практик різних історичних періодів. Це дозволяє розглядати фізкультурну освіту не лише як сукупність навчальних дисциплін і методик, а як складне соціокультурне явище, що розвивається під впливом політичних, економічних і культурних чинників.

Формування засад фізкультурної освіти підлітків в Україні бере початок наприкінці XIX – на початку XX століття, коли в європейському освітньому просторі активно розвивалися різні системи фізичного виховання. У цей період відбувається осмислення значення рухової активності як важливого чинника гармонійного розвитку особистості. Одночасно з цим педагогічна думка поступово відходить від вузькоутилітарного розуміння фізичних вправ і починає розглядати їх як засіб формування здоров'я, характеру та соціальних якостей [2].

Важливу роль у становленні фізкультурної освіти відіграли вивчення та адаптація зарубіжного досвіду. Англійська система фізичного виховання акцентувала увагу на ігровій діяльності та розвитку ініціативності, шведська – на гімнастичних вправах і системності занять, німецька – на дисципліні та організованості. Порівняльний аналіз цих систем сприяв формуванню власної моделі фізичного виховання, що враховувала національні традиції та особливості українського суспільства.

Особливого значення набули праці українських педагогів і громадських діячів, які заклали основи національної концепції фізичного виховання. У їхніх дослідженнях фізична культура розглядалася як невід'ємна складова всебічного розвитку особистості, що поєднує фізичні, моральні та інтелектуальні аспекти. Значна увага приділялася використанню рухливих ігор, гімнастики, спортивних вправ, а також організації активного відпочинку на природі.

На початку XX століття активно розвивається позашкільна фізкультурна діяльність, яка доповнює шкільне навчання. З'являються різноманітні спортивні товариства, молодіжні організації, гуртки та секції, що сприяють формуванню інтересу підлітків до фізичної культури. Особливу роль відігравали скаутські організації, які поєднували фізичне виховання з патріотичним і моральним формуванням особистості [4].

У 1920–1930-х роках відбулося становлення системи фізичного виховання як складової державної освітньої політики. У цей період формувалися перші науково обґрунтовані підходи до організації фізкультурної освіти підлітків у школах. Водночас значна увага приділялася позашкільній роботі, яка включала спортивні змагання, гурткову діяльність, туристичні походи й інші форми активності [5; 10].

Характерною рисою цього періоду є поєднання ідей гармонійного розвитку з прагматичними завданнями підготовки молоді до суспільнокорисної діяльності. Фізичне виховання розглядається як засіб зміцнення здоров'я, підвищення працездатності та формування дисципліни.

У 30–40-х роках ХХ століття фізкультурна освіта зазнала впливу політичних процесів і набула більш регламентованого характеру. Основна увага зосереджувалася на стандартизації фізичної підготовки, упровадженні нормативів і розвитку масового спорту. У шкільній практиці затвердилися обов'язкові уроки фізичної культури, а позашкільна діяльність спрямовувалася на організацію спортивних секцій і масових заходів. Водночас у педагогічній думці зберігається ідея гармонійного розвитку особистості. Дослідники підкреслюють важливість поєднання фізичного, розумового та морального виховання, а також потребу створення сприятливих умов для розвитку дітей і підлітків [2].

У другій половині ХХ століття відбувалося переосмислення ролі фізкультурної освіти. Зросла увага до індивідуальних особливостей учнів, їхніх потреб і можливостей. Педагогічні концепції цього періоду орієнтувалися на гуманізацію освітнього процесу, що передбачало врахування інтересів підлітків і створення умов для їх самореалізації.

Особливого значення набували позакласні та позашкільні форми роботи, зокрема спортивні гуртки, туристичні секції, оздоровчі табори, які сприяли не лише фізичному розвитку, а й формуванню соціальних навичок, відповідальності, здатності працювати в команді.

У 50-70 роки ХХ ст. активно розроблялися методики фізичного виховання, що враховували вікові особливості підлітків. Важливим кроком у розвитку фізкультурної освіти підлітків було впровадження нових форм організації занять, а також удосконалення методів контролю та оцінювання фізичної підготовленості учнів. Значна увага приділялася поєднанню навчальної та оздоровчої функцій фізичної культури.

Наприкінці ХХ століття фізкультурна освіта в Україні вступила у фазу трансформації, пов'язаної з переходом до нових освітніх стандартів і переосмисленням цілей виховання. Відбувся відхід від суто нормативного підходу, орієнтованого на виконання встановлених показників, і перехід до особистісноорієнтованої моделі [1].

Важливим є той факт, що в центрі уваги опинилася особистість підлітка, його потреби, інтереси та мотивація. У свою чергу фізична культура розглядалася як засіб формування здорового способу життя, розвитку самостійності та відповідального ставлення до власного здоров'я.

Сучасний етап розвитку фізкультурної освіти характеризується інтеграцією шкільної та позашкільної діяльності. На сьогодні значно розширився спектр форм і методів роботи – упроваджуються фітнес-програми, оздоровчі технології, інноваційні підходи до організації занять. Важливого значення набуває варіативність змісту навчання, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості підлітків [6; 7].

Однією з ключових тенденцій є посилення ролі мотиваційного компонента. Формування позитивного ставлення до фізичної активності, розвиток навичок самоконтролю та саморегуляції стають важливими завданнями сучасної фізкультурної освіти.

Значну роль у цьому процесі відіграє позашкільна діяльність, яка забезпечує додаткові можливості для реалізації інтересів підлітків. Спортивні секції, клуби, гуртки, участь у змаганнях і проєктах сприяють підвищенню рівня фізичної активності та формуванню стійкої мотивації до занять фізичною культурою [12].

Водночас сучасні умови розвитку суспільства висувають нові випробування перед системою фізкультурної освіти. Серед них – зниження рівня рухової активності підлітків, зростання впливу цифрових технологій, потреба забезпечення інклюзивності освітнього процесу. Це потребує оновлення підходів до організації фізичного виховання, упровадження міждисциплінарних підходів і використання сучасних педагогічних технологій.

Висновок. Історичний аналіз розвитку фізкультурної освіти підлітків у шкільних і позашкільних установах України дозволяє виділити кілька ключових етапів: становлення національних засад фізичного виховання (кінець XIX – початок ХХ ст.),

інституціоналізація системи фізкультурної освіти (перша половина XX ст.), її стандартизація та масовізація (середина XX ст.), гуманізація та диференціація (друга половина XX ст.), а також перехід до особистісноорієнтованої та здоров'язбережувальної моделі (кінець XX – початок XXI ст.).

Кожен із цих етапів характеризується специфічними підходами до організації фізичного виховання, що відображають соціально-економічні та культурні особливості відповідного періоду. Водночас простежується загальна тенденція до розширення функцій фізичної культури, посилення її ролі у формуванні особистості та інтеграції в освітній процес.

Попри значний науковий доробок, проблема розвитку фізкультурної освіти підлітків потребує подальшого дослідження. Особливо актуальними є питання впровадження інноваційних технологій, розвитку інклюзивного середовища, підвищення мотивації до рухової активності та забезпечення міждисциплінарного підходу до формування здоров'я молодшого покоління.

Список використаних джерел:

1. Болотникова Т. Г. Історіографія проблеми фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних закладах України. *Педагогічний альманах:* збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2025. Випуск 60. С. 141–149. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi60.689
2. Бубка С., Булатова М. Творча спадщина Олексія Дмитровича Бутовського. No 3. 2016. С. 41–48. URL: https://sportnauka.org.ua/wp-content/uploads/nvos/articles/2016.3_3.pdf3.
3. Дубогай Олександра Дмитрівна / С. І. Болтівець. Енциклопедія Сучасної України / редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.]; НАН України, НТШ. К.: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2008. URL: https://esu.com.ua/article-225935.
4. Козацькі забави / В. І. Завацький, А. В. Цьось, О. І. Бичук, Л. І. Пономаренко. Луцьк: Надстир'я, 1994. 112 с.
5. Нова школа, друге видання під орудою С. Русової, Ю. Сірого, Я. Чепіги, С. Черкасенка. Київ: Укр. школа, 1917. 25 с.
6. Томенко О. А. Теоретико-методологічні основи неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді: автореф. дис. ... д-ра наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02. Київ, 2012. 36 с.
7. Томенко О. А., Старченко А. Ю. Фізкультурна освіта старших дошкільнят: інноваційна технологія: монографія. Суми: Цьома С. П, 2016. 169 с.
8. Худолій О. М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання: навч. посібник. 2-е вид., випр. Харків: «ОВС», 2008. 406 с.: іл.
9. Цьось А. В., Довганюк В. М., Ковальчук Н. М. Планування навчальної роботи з фізичної культури в школах I–III ступенів: навч. посіб. Луцьк: Надстир'я, 1998. 364 с.
10. Чепіга Я. Ф. Вільна школа, її ідеї й здійснення їх в практиці. Київ: Укр. школа, 1918. С. 69.
11. Шамардіна Г. М. Основи теорії та методики фізичного виховання. Дніпропетровськ: Пороги, 2007. 486 с.
12. Шиян Б. М. Методика фізичного виховання школярів: практикум. Л.: Світ, 1993. 184 с.
13. Шиян Б. М., Шпитальний В.Б., Предун М.П. Методи контролю і оцінки фізичного розвитку та фізичної підготовленості школярів: метод. рек. на допомогу вчителям фіз. культури. Тернопіль: ДПІ, 1984. 26 с.

References:

1. Bolotnykova, T. H. (2025). Istoriohrafiia problemy fizkulturnoi osvity pidlitkiv u shkilnykh ta pozashkilnykh zakladakh Ukrainy [Historiography of the problem of physical education of adolescents in school and extracurricular institutions of Ukraine]. *Pedagogical Almanac*, 60, 141–149 [in Ukrainian].
2. Bubka, S., & Bulatova, M. (2016). Tvorcha spadshchyna Oleksiia Dmytrovycha Butovskoho [The creative legacy of Oleksii Dmytrovych Butovskyi]. *Nauka v olimpiiskomu sporti*, 3, 41–48. Retrieved from https://sportnauka.org.ua/wp-content/uploads/nvos/articles/2016.33.pdf [in Ukrainian].

3. Boltivets, S. I. (2008). Dubohai Oleksandra Dmytrivna. *Encyclopedia of Modern Ukraine.* Kyiv. Retrieved from https://esu.com.ua/article-22593 [in Ukrainian].
4. Zavatskyi, V. I., Tsos, A. V., Bychuk, O. I., & Ponomarenko, L. I. (1994). Kozatski zabavy [Cossack fun]. Lutsk [in Ukrainian].
5. Rusovoi, S., Siroho, Yu., Chepihy, Ya., & Cherkasenka, S. (1917). Nova shkola [New School]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Tomenko, O. A., & Starchenko, A. Yu. (2016). Fizkulturna osvita starshykh doshkilniat: innovatsiina tekhnolohiia [Physical education of senior preschoolers: innovative technology]. Sumy [in Ukrainian].
7. Tomenko, O. A. (2012). Teoretyko-metodolohichni osnovy nespetsialnoi fizkulturnoi osvity uchnivskoi molodi [Theoretical and methodological foundations of non-specialized physical education of schoolchildren]. (Extended abstract of Doctor's thesis). National University of Ukraine on Physical Education and Sport. Kyiv [in Ukrainian].
8. Khudolii, O. M. (2008). Zahalni osnovy teorii i metodyky fizychnoho vykhovannia [General principles of the theory and methods of physical education]. Kharkiv [in Ukrainian].
9. Tsos, A. V., Dovhaniuk, V. M., & Kovalchuk, N. M. (1998). Planuvannia navchalnoi robotyzfizychnoi kultury v shkolakh I–III stupeniv [Planning physical education instruction in general secondary schools (grades 1–11)]. Lutsk [in Ukrainian].
10. Chepiha, Ya. F. (1918). Vilna shkola, yii idei y zdisnennia yikh v praktytsi [Free school, its ideas and implementation in practice]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Shamardina, H. M. (2007). Osnovy teorii ta metodyky fizychnoho vykhovannia [Fundamentals of the theory and methodology of physical education]. Dnipropetrovsk: Porohy [in Ukrainian].
12. Shyian, B. M. (1993). Metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv [Methods of physical education of schoolchildren]. Lviv [in Ukrainian].
13. Shyian, B. M., Shpytalnyi, V. B., & Predun, M. P. (1984). Metody kontroliu i otsinky fizychnoho rozvytku ta fizychnoi pidhotovlenosti shkoliariv [Methods of monitoring and assessing the physical development and physical fitness of schoolchildren]. Ternopil [in Ukrainian].

Prystupa Ye. N.,
orcid.org/0000-0001-7862-4567

HISTORICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION OF ADOLESCENTS IN SCHOOL AND OUT-OF-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

The article presents a comprehensive historical analysis of the development of physical education for adolescents in school and extracurricular educational institutions of Ukraine from the late nineteenth century to the early twenty-first century.

Based on the analysis of scientific literature, pedagogical concepts, regulatory documents, and educational practices across different historical periods, the study systematizes the principal stages of the formation and transformation of adolescent physical education in Ukraine.

It is substantiated that the foundations of physical education were established in the late nineteenth and early twentieth centuries under the influence of European physical training systems and the emergence of national pedagogical thought. The article highlights the significant role of school-based physical training, sports societies, youth organizations, clubs, and extracurricular activities in fostering adolescents' engagement in physical culture.

The study characterizes the institutionalization of physical education during the 1920s–1930s, its standardization and mass implementation during the mid-twentieth century, and its subsequent humanization and differentiation in the second half of the twentieth century.

It is established that by the late twentieth and early twenty-first centuries, physical education in Ukraine transitioned from a norm-oriented system to a learner-centered and health-preserving model. This transformation emphasized motivation for physical activity, development of self-regulation skills, promotion of healthy lifestyles, and integration of school and extracurricular physical education practices.

Particular attention is paid to contemporary challenges, including declining levels of adolescent physical activity, the impact of digitalization, the need for inclusive educational practices, and the integration of innovative health-promoting technologies.

The article concludes that historical analysis of physical education development provides an essential basis for understanding contemporary transformations and for modernizing physical education systems in response to current social, educational, and health-related demands.

Prospects for further research are associated with interdisciplinary approaches to improving physical education for adolescents through innovative pedagogical models, inclusive practices, and sustainable health-oriented educational strategies.

Key words: physical education, adolescents, school education, extracurricular education, physical culture, health preservation, historical development, educational modernization.

Дата надходження статті: 12.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 04.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Лелека В.М.

УДК 373.5.016:796.011.3]-048.78-053.6(477)"1980/2020"
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi62.750*

Проніков О. К.*,*
orcid.org/0000-0001-5329-635X

МОДЕРНІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У СФЕРІ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ПІДЛІТКІВ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз модернізаційних процесів у сфері фізкультурної освіти підлітків в Україні наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. Визначено соціально-освітні передумови трансформації системи фізкультурної освіти, зокрема реформування національної системи освіти після проголошення незалежності України, погіршення стану здоров'я дітей та молоді, зниження рівня рухової активності й актуалізацію проблеми формування здорового способу життя підростаючого покоління. З'ясовано, що в досліджуваний період фізкультурна освіта поступово трансформувалася із системи, орієнтованої переважно на фізичну підготовку та виконання нормативів, у багатокомпонентний педагогічний процес, спрямований на гармонійний фізичний, психічний і соціальний розвиток особистості підлітка.

Окрему увагу приділено аналізу нормативно-правового забезпечення модернізації фізкультурної освіти, зокрема законам України «Про освіту», «Про фізичну культуру і спорт», «Про загальну середню освіту», а також державним стандартам базової середньої освіти 2004, 2011 та 2020 років. Проаналізовано зміни у змісті фізкультурної освітньої галузі, які стосувалися посилення здоров'язбережувальної складової, упровадження компетентнісного підходу, розширення теоретичної підготовки учнів та оновлення форм фізкультурно-оздоровчої діяльності.

З'ясовано, що важливе місце у процесі модернізації фізкультурної освіти посідало формування в учнів мотивації до систематичної рухової активності, навичок самоконтролю фізичного стану, відповідального ставлення до власного здоров'я та культури здорового способу життя. Установлено, що поряд із традиційними уроками фізичної культури активного розвитку набули позакласні та позашкільні форми фізкультурно-оздоровчої роботи, спрямовані на підвищення рухової активності підлітків та їхнє фізичне самовдосконалення.

Доведено, що модернізаційні процеси у сфері фізкультурної освіти підлітків мали комплексний характер і поєднували педагогічні, соціальні, здоров'язбережувальні й нормативно-правові аспекти реформування освітньої галузі. Визначено їхній вплив на становлення сучасної компетентнісної моделі фізкультурної освіти в Україні.

Ключові слова: освіта, фізкультурна освіта, підлітки, шкільна освіта, позашкільна освіта.

* © ***Проніков О. К.***

Постановлення проблеми. Реформування системи освіти України наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття зумовило потребу переосмислення змісту та організації фізкультурної освіти підлітків. Сучасні освітні трансформації орієнтовані не лише на підвищення рівня знань учнів, а й на забезпечення їхнього всебічного розвитку, формування культури здорового способу життя, відповідального ставлення до власного здоров'я та потреби систематичної рухової активності. У зв'язку з цим фізкультурна освіта поступово набула статусу важливого складника загальної освіти, який поєднує освітню, виховну, оздоровчу та соціалізаційну функції.

Особливої актуальності проблема розвитку фізкультурної освіти набуває в умовах погіршення фізичного стану дітей та молоді, зниження рівня їхньої рухової активності, поширення гіподинамії та збільшення кількості порушень здоров'я серед учнівської молоді. Це зумовлює потребу удосконалення системи фізичного виховання, оновлення змісту фізкультурної освітньої галузі та впровадження сучасних підходів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності підлітків.

Упродовж досліджуваного періоду відбулися суттєві зміни в підходах до фізкультурної освіти – від домінування нормативно-фізичної підготовки до впровадження компетентнісної моделі навчання, орієнтованої на гармонійний розвиток особистості. Водночас модернізація фізкультурної освіти супроводжувалася оновленням нормативно-правової бази, удосконаленням державних стандартів освіти, розширенням здоров'язбережувальної складової та впровадженням нових форм фізкультурно-оздоровчої роботи.

Попри значний науковий інтерес до проблем фізичного виховання та фізичної культури, питання модернізації фізкультурної освіти підлітків у контексті освітніх реформ кінця ХХ – початку ХХІ століття залишаються недостатньо висвітленими в історико-педагогічних дослідженнях. Це актуалізує потребу комплексного аналізу тенденцій, змісту та особливостей розвитку фізкультурної освіти підлітків у зазначений історичний період.

Аналіз досліджень. Проблеми фізичного виховання, фізичної культури та фізкультурної освіти учнівської молоді висвітлено в наукових працях Т. Круцевич, Б. Шияна, Г. Шамардіної, О. Томенка, І. Рощіна, А. Старченко, Т. Плачинди та ін. Теоретико-методичні засади фізичного виховання й фізичної підготовки дітей і підлітків досліджували Е. Вільчковський, Н. Москаленко, Н. Пангелова та ін. Історико-педагогічні аспекти розвитку фізкультурної освіти та модернізації освітньої галузі в умовах реформування системи освіти України розглядалися у працях сучасних українських науковців, присвячених проблемам компетентнісного підходу, здоров'язбережувальної освіти та гуманізації освітнього процесу.

Проте питання модернізаційних процесів у сфері фізкультурної освіти підлітків в Україні наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття, зокрема аналіз трансформації змісту фізкультурної освітньої галузі, змін нормативно-правового забезпечення та впливу державних стандартів освіти 2004, 2011 і 2020 років на розвиток фізкультурної освіти підлітків, потребують подальшого комплексного історико-педагогічного дослідження.

Метою статті є історико-аналітичне дослідження модернізаційних процесів у сфері фізкультурної освіти підлітків в Україні наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття.

Викладення основного матеріалу. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується масштабними трансформаціями в усіх сферах життєдіяльності, зокрема в освітній галузі. Одним із важливих напрямків реформування національної системи освіти стало оновлення підходів до фізкультурної освіти дітей та молоді. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття фізкультурна освіта підлітків зазнала суттєвих змін, пов'язаних із переосмисленням ролі фізичної культури, фізичного виховання, підготовки тощо у формуванні особистості, упровадженням компетентнісного підходу, орієнтацією на здоров'язбереження та гармонійний розвиток учнівської молоді.

Дослідження модернізаційних процесів у сфері фізкультурної освіти підлітків зумовлене потребою аналізу історико-педагогічних передумов становлення сучасної системи фізичного виховання, визначення основних тенденцій її розвитку та виявлення перспектив подальшого вдосконалення. Особливої значущості ця проблема набуває в умовах погіршення стану здоров'я дітей і молоді, зниження рівня рухової активності та потреби формування в учнів культури здорового способу життя [4].

У вітчизняному науковому дискурсі фізкультурна освіта розглядається як складний багатокомпонентний педагогічний процес, спрямований на формування фізичної культури особистості, розвиток рухових умінь і навичок, виховання потреби систематичної фізичної активності та засвоєння знань про збереження здоров'я. Науковці (Т. Круцевич, Г. Шамардіна, Т. Плачинда, О. Томенко, А. Старченко, Т. Болотникова) акцентують увагу на тому, що фізкультурна освіта не обмежується лише розвитком фізичних якостей, а охоплює інтелектуальну, мотиваційну, ціннісну та соціальну складові розвитку особистості.

У сучасних педагогічних дослідженнях поняття «фізкультурна освіта» тісно пов'язується з категоріями «фізична культура», «фізичне виховання», «фізична підготовка» та «фізичний розвиток». Фізична культура визначається як складова загальної культури суспільства, що охоплює сукупність матеріальних і духовних цінностей, спрямованих на зміцнення здоров'я, удосконалення фізичних можливостей людини та забезпечення її гармонійного розвитку. Фізичне виховання при цьому розглядається як педагогічний процес формування рухових умінь, фізичних якостей і свідомого ставлення до рухової активності [4; 7].

Наприкінці XX століття у вітчизняній педагогічній науці відбувається переорієнтація підходів до фізичного виховання школярів. Якщо раніше домінувала нормативно-результативна модель, орієнтована переважно на розвиток фізичних якостей та виконання визначених нормативів, то на початку XXI століття фізкультурна освіта починає розглядатися через призму особистісноорієнтованого та компетентнісного підходів. У центрі уваги опиняється не лише фізична підготовленість учня, а й формування в нього мотивації до здорового способу життя, уміння самостійно організовувати рухову діяльність і відповідально ставитися до власного здоров'я.

Важливим чинником модернізації фізкультурної освіти стало формування нової нормативно-правової бази незалежної України. Після проголошення незалежності 1991 року розпочався процес реформування освітньої системи відповідно до демократичних та гуманістичних принципів. Ухвалення Закону України «Про освіту» визначило освіту як основу інтелектуального, духовного, фізичного та культурного розвитку особистості. У законодавчих документах наголошувалося на потребі забезпечення гармонійного розвитку дитини, зміцнення її здоров'я та формування умов для повноцінної життєдіяльності [6].

Подальший розвиток фізкультурної освіти забезпечували закони України «Про фізичну культуру і спорт», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», Національна доктрина розвитку освіти, а також державні програми розвитку фізичної культури та спорту. Значну роль у модернізації системи фізичного виховання відіграли державні стандарти базової середньої освіти 2004, 2011 та 2020 років, які поступово змінювали зміст і структуру фізкультурної освітньої галузі [1–3].

Нормативно-правові документи цього періоду засвідчують посилення уваги держави до проблем здоров'язбереження дітей і молоді. У законодавстві акцентувалася потреба створення умов для розвитку рухової активності, формування здорового способу життя та забезпечення психофізичного благополуччя підлітків. Водночас фізкультурна освіта почала розглядатися як важливий чинник соціалізації особистості та формування її життєвих компетентностей.

Суттєві зміни відбулися у змісті фізкультурної освіти підлітків. Так, державний стандарт 2004 року об'єднав фізичну культуру та основи здоров'я в єдину галузь «Здоров'я

і фізична культура». Основними завданнями цієї галузі були формування знань про здоровий спосіб життя, розвиток фізичних якостей, оволодіння життєво необхідними руховими навичками та виховання потреби у фізичному самовдосконаленні. Зміст освіти передбачав поєднання теоретичної та практичної підготовки учнів, спрямованої на підтримання фізичного, психічного та соціального здоров'я [2].

У Державному стандарті 2011 року фізична культура була представлена як окремий напрямок у структурі освітньої галузі. Зміст навчання включав теоретичні відомості про фізичний розвиток, здоровий спосіб життя, історію спорту, правила безпеки, основи самоконтролю та надання першої допомоги. Практична складова охоплювала загальну фізичну підготовку, розвиток рухових якостей, вивчення різних видів спорту та вдосконалення техніки рухових дій. Важливим нововведенням стало посилення уваги до індивідуальних особливостей учнів та формування в них позитивної мотивації до фізичної активності [1].

Подальший етап модернізації пов'язаний із реформою «Нова українська школа» та ухваленням Державного стандарту базової середньої освіти 2020 року. У цьому документі фізична культура була виокремлена в самостійну освітню галузь, що засвідчило підвищення її ролі у структурі загальної середньої освіти. Основною метою освітньої галузі визначено гармонійний фізичний розвиток особистості, формування стійкої мотивації до фізичної активності та усвідомлення значення рухової діяльності для підтримання здоров'я [3].

Особливістю сучасного етапу модернізації стало впровадження компетентнісного підходу. Освітній процес почав орієнтуватися не лише на засвоєння знань і розвиток рухових навичок, а й на формування ключових компетенцій, необхідних для повноцінного життя в сучасному суспільстві. Через фізичну культуру в учнів формуються соціальні, комунікативні, здоров'язбережні та громадянські компетентності, розвиваються вольові якості, навички співпраці, самоконтролю та відповідального ставлення до власного здоров'я.

Аналіз модернізаційних процесів у сфері фізкультурної освіти дає змогу виокремити низку провідних тенденцій:

– по-перше, відбулося посилення гуманістичної спрямованості освітнього процесу, що передбачало орієнтацію на особистісні потреби та інтереси учнів;

– по-друге, спостерігалося розширення здоров'язбережувальної складової фізкультурної освіти та інтеграція знань про фізичне, психічне й соціальне здоров'я;

– по-третє, значно посилилася компетентнісна спрямованість навчання, пов'язана з формуванням практичних умінь і навичок, необхідних для самостійного ведення здорового способу життя.

Важливою тенденцією стало також удосконалення форм і методів організації фізкультурно-оздоровчої діяльності. У закладах освіти активно впроваджувалися спортивні секції, гуртки, фізкультурно-оздоровчі заходи, дні здоров'я та різноманітні форми позакласної роботи. Особлива увага приділялася розвитку інтересу підлітків до різних видів рухової активності та створенню умов для їхнього фізичного самовдосконалення.

Разом із позитивними змінами модернізація фізкультурної освіти супроводжувалася низкою проблем. Серед них – недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення закладів освіти, скорочення рухової активності дітей, зростання кількості учнів із порушеннями здоров'я та потреба вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів. Усе це зумовлює потребу подальшого пошуку ефективних шляхів удосконалення фізкультурної освіти підлітків.

Висновки. Проведений аналіз модернізаційних процесів у сфері фізкультурної освіти підлітків в Україні наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття дає підстави стверджувати, що фізкультурна освіта в зазначений історичний період поступово трансформувалася із системи, орієнтованої переважно на нормативно-фізичну

підготовку учнів, у багатокомпонентний педагогічний процес, спрямований на формування гармонійно розвиненої особистості. Її зміст почав охоплювати не лише розвиток фізичних якостей і рухових умінь, а й формування здоров'язбережної культури, мотивації до фізичної активності, соціальних компетенцій та свідомого ставлення до власного здоров'я.

Важливим результатом модернізаційних процесів стало поступове розширення змісту фізкультурної освіти. Якщо в попередні десятиліття основна увага зосереджувалася переважно на фізичній підготовці та виконанні нормативів, то наприкінці XX – на початку XXI століття освітній процес почав охоплювати питання здорового способу життя, психоемоційного благополуччя, безпечної поведінки, самоконтролю фізичного стану та розвитку вольових якостей. У державних стандартах освіти 2004, 2011 та 2020 років простежується посилення теоретичної складової фізкультурної освіти, орієнтація на інтеграцію знань про фізичне, психічне та соціальне здоров'я, а також упровадження компетентнісної моделі навчання.

Суттєвих змін зазнали також форми та методи організації фізкультурно-оздоровчої діяльності підлітків. Поряд із традиційними уроками фізичної культури активного розвитку набули позакласні та позашкільні форми роботи: спортивні секції, фізкультурно-оздоровчі гуртки, дні здоров'я, масові спортивні заходи та рекреаційні програми. Їх упровадження сприяло підвищенню рухової активності учнів, формуванню інтересу до занять фізичною культурою та створенню умов для фізичного самовдосконалення дітей підліткового віку.

Отже, модернізаційні процеси у сфері фізкультурної освіти підлітків наприкінці XX – на початку XXI століття стали важливим етапом становлення сучасної системи фізкультурної освіти в Україні. Вони заклали підґрунтя для переходу до особистісноорієнтованої та компетентнісної моделі фізичного виховання, спрямованої на формування фізично, психічно та соціально здорової особистості. Ретроспективний аналіз зазначеної проблеми дозволяє актуалізувати позитивний досвід реформування фізкультурної освіти та визначити перспективні напрямки її подальшого розвитку в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Попри значний поступ процесу модернізації фізкультурної освіти, низка проблем залишається актуальною й потребує подальшого наукового осмислення. Особливої уваги потребують також питання підвищення мотивації підлітків до систематичної рухової активності, упровадження інноваційних технологій фізичного виховання, розвитку інклюзивного фізкультурно-освітнього середовища, удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів та забезпечення міждисциплінарного підходу до формування здоров'язбережувальної компетенції учнівської молоді.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1392. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 року № 24. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF#Text
3. Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text
4. Круцевич Т. Ю. Теория и методика физического воспитания. Т. 1. Общие основы теории и методики физического воспитания. Киев: Олимпийская литература, 2003. 423 с.
5. Про освіту Закон України, 1996 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/100/96-%D0%B2%D1%80#Text
6. Про освіту Закон УРСР, 1991 р. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/155510___599910

7. Шамардіна Г. М. Основи теорії та методики фізичного виховання. Дніпропетровськ: Пороги, 2007. 486 с.

References:

1. State Standard for Basic and Complete General Secondary Education. Approved by Resolution No. 1392of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 23, 2011. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
2. State Standard for Basic and Complete Secondary Education: Approved by Resolution No. 24 of the Cabinet of Ministers of Ukraine of January 14, 2004. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
3. State Standard for Basic Secondary Education. Approved by Resolution No. 898 of the Cabinet of Ministers of Ukraine of September 30, 2020. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
4. Krutcevich, T. (2003). Teoriia i metodika fizicheskogo vospitaniia [Theory and Methodology of Physical Education]. (Vol. 1). In *General Principles of Theory and Methodology of Physical Education.* Kiev [in Russian].
5. On Education, Law of Ukraine. Verkhovna Rada of Ukraine (Supreme Council of Ukraine), 1996. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/100/96-%D0%B2%D1%80#Text [in Ukrainian].
6. On Education, Law of Ukraine. Verkhovna Rada of Ukraine (Supreme Council of Ukraine), 1991. Retrieved from https://zakononline.com.ua/documents/show/155510___599910 [in Ukrainian].
7. Shamardina, H. M. (2007). Osnovy teorii ta metodyky fizychnoho vykhovannia [Fundamentals of the theory and methodology of physical education]. Dnipropetrovsk: Porohy [in Ukrainian].

Pronikov O. K.,
orcid.org/0000-0001-5329-635X

MODERNIZATION PROCESSES IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION OF ADOLESCENTS IN UKRAINE (LATE TWENTIETH – EARLY TWENTY-FIRST CENTURY)

The article presents a historical and pedagogical analysis of the modernization processes in the field of physical education of adolescents in Ukraine in the late twentieth and early twenty-first century. The socio-educational prerequisites for the transformation of the physical education system have been identified, including the reform of the national education system following the proclamation of Ukraine's independence, the deterioration in the health status of children and young people, the decline in levels of physical activity, and the increasing relevance of promoting a healthy lifestyle among the younger generation. It has been established that, during the period under study, physical education gradually evolved from a system focused predominantly on physical training and the fulfillment of prescribed standards into a multi-component pedagogical process aimed at the harmonious physical, psychological, and social development of the adolescent personality.

Special attention is paid to the analysis of the regulatory and legal support for the modernization of physical education, in particular the Laws of Ukraine "On Education", "On Physical Culture and Sports", "On General Secondary Education", as well as the State Standards of Basic Secondary Education adopted in 2004, 2011, and 2020. Changes in the content of the physical education sector have been analyzed, particularly the strengthening of the health-preserving component, the implementation of the competency-based approach, the expansion of students' theoretical training, and the modernization of forms of physical culture and health-enhancing activities. It is determined that an important aspect of the modernization of physical education was the formation of students' motivation for systematic physical activity, the development of self-monitoring skills regarding physical condition, a responsible attitude toward personal health, and the cultivation of a healthy lifestyle culture. It is established that, alongside traditional physical education lessons, extracurricular and out-of-school forms of physical culture and health-related activities experienced active development, aimed at increasing adolescents' physical activity and promoting their physical self-improvement.

The study demonstrates that modernization processes in the field of adolescents' physical education were comprehensive in nature and combined pedagogical, social, health-preserving, and regulatory-legal aspects of educational reform. Their influence on the formation of the contemporary competency-based model of physical education in Ukraine has been identified.

Key words: education, physical education, adolescents, school education, extracurricular education.

Дата надходження статті: 27.01.2026 р.
Прийнято до публікації: 20.02.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Лелека В. М.

УДК 378.147:811.111
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi62.751*

Рябуха І. М.*,*
orcid.org/0000-0002-6217-1177

ПІДХОДИ ТА МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД

Це дослідження спрямовано на забезпечення всебічного вивчення різних підходів і методів, що використовуються в навчанні англійської мови як другої мови. Показано, що викладання мови має довгу, захоплюючу, але заплутану історію, в якій дебати про методи навчання та їх доцільність і ефективність розвивалися протягом багатьох десятиліть. Лінгвісти і вчені по всьому світу застосовували різні педагогічні підходи і методи для підвищення ефективності навчання англійської професійного спрямування. З огляду на появу англійської мови як глобальної мови, вкрай важливо окреслити широкий спектр підходів та методів, що використовуються в різних сферах викладання. Акцентовано, що в сучасному педагогічному ландшафті, який виступає за еклектичний підхід до навчання професійної англійської мови як іноземної, історичний погляд на ці підходи та методи є обов'язковим для оцінки їх актуальності у напрацюванні конкретних мовних навичок. Проведено широкий огляд помітних підходів, включаючи структурні та комунікативні підходи, а також відомі методології, такі як граматико-перекладний метод, прямий метод, аудіо-лінгвальний метод та інші.

Підкреслено, що кожен з різних методів зробив свій внесок з новими елементами і спробував вирішити окремі проблеми вивчення мови. Однак вони виводяться в різний історичний контекст, підкреслюють різні соціальні та освітні потреби і мають різний теоретичний розгляд. Огляд академічного дискурсу виявляє спектр педагогічних рамок, що підтримуються видатними науковцями та практиками, з урахуванням розвитку освітніх, комерційних та комунікативних особливостей, характерних для різних епох. Неоднорідність потреб студентів у оволодінні англійською мовою виключає прийняття єдиного методу навчання.

Зроблено висновок, що композитний або еклектичний педагогічний підхід, який об'єднує різноманітні підходи, методи і прийоми, виникає як прагматичне рішення, адаптоване до унікальних вимог та завдань окремих учнів.

Ключові слова: англійська мова професійного спрямування, метод, підхід, комунікативний метод, еклектичний педагогічний підхід, іншомовна підготовка.

Постановлення проблеми. В умовах глобалізації та зростаючої конкуренції в галузі морського транспорту та судноплавства потреба у висококваліфікованих

* © *Рябуха І. М.*

фахівцях стає все більш актуальною. Особлива увага приділяється іншомовній підготовці, зокрема володінню англійською мовою, яка є міжнародною мовою спілкування у морській індустрії. Морська освіта в Україні налічує майже два століття і зрозуміло, що методи та підходи до викладання іноземної мови майбутнім морським офіцерам еволюціонували разом із загальнотехнічним прогресом та розвитком педагогічної думки.

Викладання мови, як іноземної, має довгу, захоплюючу, але досить звивисту історію, з досить жвавими дебатами про ті чи інші методи навчання. Особливого розвитку методи викладання мови набули протягом останнього століття. Назви багатьох методів (граматико-перекладний метод, прямий метод, аудіо-лінгвальний метод, комунікативний метод навчання тощо) досить знайомі, але методи нелегко зрозуміти та застосувати на практиці, тому що метод, яким би він не був, є більш ніж єдина стратегія або конкретний прийом. Як частина теорії викладання мови, ці методи є продуктом частково соціальних, економічних, політичних або освітніх обставин; нових змін в теорії мови і нових психологічних поглядів на вивчення мови; досвіду, інтуїції та винахідливості провідних практиків.

У сучасній практиці викладачеві морської англійської мови доводиться використовувати елементи різних методів та прийомів задля ефективного використання навчального часу в процесі іншомовної підготовки.

Глибоке знання будь-якої галузі науки потребує глибокого знання своєї історії, філософії, а також усіх «за» та «проти» використання тих чи інших прийомів у викладанні. Таким чином, викладачі мови повинні мати глибокі знання про різні методи і підходи у викладанні англійської мови як іноземної. У зв'язку з цим дуже важливо показати причини вивчення цих методів та підходів у їхньому минулому досвіді, теперішньому ефекті та майбутньому впливі. Викладачам та студентам варто знати основні методи та підходи навчання, бути обізнаними з різними проблемними питаннями, пов'язаними з історією викладання мови. Крім того, їм варто знати, як теорія і практика можуть бути пов'язані в ряді різних підходів. Наявність таких знань допоможе викладачам використовувати різні методи та підходи та вирішувати, коли їх доцільно використовувати.

Аналіз досліджень. Почнемо з визначення двох термінів: метод і підхід, в дослідженні Сельсе-Мурша метод описано як «набір процедур», тоді як підхід є відображенням «теоретичної моделі або дослідницької парадигми» [9]. Ще одне визначення цих двох термінів дається Річардсом і Роджерсом, які визначили, що метод навчання – це «конкретний навчальний дизайн або система, заснована на певній теорії мови та вивчення мови», тоді як підхід викладання розглядається як «набір переконань та принципів, які можуть бути використані як основа для навчання мови» [10]. Джил і Кусум в цьому сенсі пояснюють, що підхід є більш широким терміном, ніж метод, і що підхід може містити в собі багато методів [5]. Крім того, Річардс і Роджерс ілюструють, що метод навчання забезпечує детальні умови змісту, роль вчителів і студентів, а також навчальні процедури і прийоми, які досить обмежені в часі. Навпаки, педагогічний підхід характеризується великою різноманітністю застосувань і має тривалий термін застосування. Він може бути переглянутий і змінений, оскільки нові практики розвиваються з плином часу [10].

Існує багато різних поглядів на ефективність чи відповідність меті навчання того чи іншого методу. Піка влучно фіксує цю еволюцію: «… викладання англійської мови зазнало вихору переходів у своїй методології, що охоплює від граматико-перекладного до прямого методу, аудіо-лінгвальний, когнітивний код і безліч варіацій всередині кожного. Крім того, інші методи, з більш обмеженим обсягом реалізації, були введені у практику зі своїми своєрідними прийомами, в тому числі «мовчазний шлях» (Гаттеньйо, 1972), прийом «повної фізичної реакції» (Ашер, 1969), сугестопедія (Лазанов, 1978), і інші» [9]. Це дослідження прагне забезпечити історичний огляд деяких з відомих

методів, що використовуються у викладанні англійської мови як іноземної для майбутніх морських офіцерів.

Мета статті: розкриття переваг і недоліків методів та підходів до викладання англійської мови як іноземної для майбутніх морських фахівців у історичній ретроспективі з урахуванням принципів та обмежень, що впливають на їх успішне використання у реальній практиці.

Викладення основного матеріалу. Історично *граматико-перекладний метод* мав домінуючий характер у викладанні іноземних мов, зокрема латинської та грецької, по всій Європі з XVII по XIX століття. Звичайно, цей метод застосовувався і у практиці іншомовної підготовки морських навчальних закладів на території сьогочасної України у XIX столітті, через те, що на той час основними мовами мореплавства у регіоні були грецька та італійська [1]. Цей метод передбачав ретельне навчання перекладу тексту з іноземної на рідну мову і навпаки. Від студентів вимагалось систематично зростати у вивченні мови, починаючи з перекладу та ретрансляції простих речень і завершуючи інтерпретацією складних речень та тривалих уривків для підвищення кваліфікації. Акцент робився на чіткі інструкції в граматичних правилах, і студенти були зобов'язані запам'ятовувати елементи словника мовою перекладу, що супроводжувалося їх перекладами рідною мовою. Крім того, прийоми навчання в навчальних закладах узгоджувалися з рідною мовою курсантів; рідна мова сприймалася як систему відліку для надбання навичок з використання іноземної мови. Основні принципи граматико-перекладного методу ґрунтувалися на двох основних постулатах: по-перше, що класичні мови, відомі своїми складними граматичними структурами, мали здатність підвищувати когнітивні здібності, особливо пам'ять; по-друге, набуття знань цими мовами було невід'ємним компонентом всебічної освіти майбутніх професіоналів [14]. Основною метою цього підходу було надання курсантам можливості читати та розуміти повні тексти, тоді як усному спілкуванню в повсякденних та професійних ситуаціях було відведено другорядну роль. Цей метод в першу чергу підкреслював навички читання і письма, нехтуючи розвитком навичок слухання і говоріння.

Застосування цього методу в іншомовній підготовці часто спричиняло втрату мотивації у курсантів, через вимушене запам'ятовування великих списків граматичних правил і словникового запасу, які мали обмежену практичну застосовність. Крім того, практичні вправи, які використовуються в цьому методі, не звільняють студентів від впливу їх рідної мови.

Прихильники цього методу стверджують, що формальне знання граматичних правил і значний лексичний запас є передумовами для побудови комунікативної компетентності, особливо в середовищах, де цільова мова не широко використовується для повсякденного спілкування.

Критики традиційного граматико-перекладного методу, який зазвичай використовувався в іншомовній підготовці, засуджували його за монотонні вправи, які нехтували розвитком володіння розмовною мовою. У відповідь на ці критичні зауваження, кілька лінгвістів і вчених виступили за альтернативні методології реформування практики навчання мови. Такі лінгвісти, як Генрі Світ в Англії, Вільгельм Віктор в Німеччині, і Пол Пассі у Франції зіграли ключову роль у сприянні реформаторських ідей у 1880-х роках. Їх внесок дав поштовх до розвитку нової області лінгвістики, що призвело до створення нової дисципліни, відомої як фонетика, з утворенням Міжнародної фонетичної асоціації в 1886 році [8]. Щоб змістити фокус методів викладання мови, Світ запровадив *реформаторський метод*, який визначив пріоритетністю вивчення фонетичної системи мови. Цей метод був заснований на припущенні, що говоріння є основним проявом мови, а письмо служить вторинною похідною. Він заохочував використання розмовних фраз, ідіоматичних виразів та індуктивного підходу до граматики, пов'язуючи значення мовних елементів безпосередньо з цільовою мовою, а не покладатися виключно на переклад.

Хоча реформаторський метод характеризувався прогресивною орієнтацією в навчанні із використанням мови вивчення, його широке визнання було ускладнене вираженим акцентом на культивування усних навичок та фонетики, часто за рахунок читання та письма. Оптимальний педагогічний підхід повинен прагнути до одночасного розвитку всіх чотирьох мовних навичок – аудіювання, говоріння, читання та письма. Реформаторський метод в першу чергу сприяв підвищенню здібностей курсантів слухати і говорити, але мав обмежену корисність в контексті поліпшення навичок письма.

Наприкінці 1880-х років, прагнучи підвищити кваліфікацію своїх учнів у побудові різноманітних речень своєю другою мовою, Сов'є заснував мовну школу в Бостоні. Педагогічний підхід, який він використовував у своїй установі, називається *прямим методом*, був заснований на прямій передачі сенсу через практичні демонстрації та інтерактивну діяльність, не вдаючись до рідної мови учнів [2]. Фундаментальним принципом прямого методу було визначено індуктивне викладання в малогабаритних класах, де засобом спілкування використовувалась виключно цільова мова. Навчальний акцент був спрямований на опанування лексики та структури речення, що мають відношення до повсякденного спілкування, використовуючи педагогічні інструменти, такі як моделювання, демонстрація об'єктів та ілюстрацій.

Незважаючи на свою стійку популярність, на початку XX століття, вищезгаданий педагогічний підхід до іншомовної підготовки зазнав занепаду через кілька суттєвих обмежень, основним з яких був яскраво виражений акцент методу на майстерності усного мовлення та навичках аудіювання, що призвело до маргіналізації розвитку навичок читання та письма. Додаткове занепокоєння лінгвістів стосувалося кваліфікації викладачів, які використовують цей метод, адже багато викладачів, яким було доручено реалізувати цей підхід, самі вивчали англійську мову як іноземну, що, в свою чергу, обмежувало ефективне виконання методу. Крім того, важливо зазначити, що цей метод не мав надійного теоретичного базису і мав проблеми із вирішенням конкретних завдань, що виникають у аудиторіях. Згодом, після його занепаду, підхід пережив відродження у вигляді *аудіо-лінгвального методу* через кілька років.

Заснований на біхевіористській теорії, цей метод, подібно до прямого методу, виступав за пряме навчання іноземної мови з основною метою досягнення розмовної компетентності. Як пояснює Тірумалай, аудіо-лінгвальний метод являє собою повернення до прямого методу, зосереджуючись безпосередньо на розвитку у студентів володіння розмовною мовою. Це можна розглядати як розширення та уточнення прямого методу, з помітною забороною на переклад та посилання на рідну мову учнів [13].

Центральним у цьому методі було поняття викладання іноземної мови без явних пояснень правил граматики. Замість цього, застосування цього методу в іншомовній підготовці передбачало формування звички через широке використання практичних вправ, що сприяло підвищенню рівня володіння мовою. Ключові елементи включали мімікрію, запам'ятовування лексики та фраз, повторювані вправи, уточнення вимови та підкріплення відповідей за допомогою використання аудіовізуальних засобів. Акцент також був зроблений на побудові словникового запасу в культурних контекстах, що мають відношення до досвіду курсантів, узгоджуючись з поглядом Йесперсена на викладання мови як на ворота до розуміння культури, літератури та духу іншої нації.

Незважаючи на те, що аудіо-лінгвальний метод користувався популярністю протягом 1950-х і 1960-х років, широта його використання врешті-решт зменшилась через виняткову залежність від безпосереднього запам'ятовування та інтенсивних усних тренувань. З часом аудіо-лінгвальний метод пройшов еволюцію і зберігається в модифікованих формах, які включають використання аудіо-візуальних засобів для викладання іноземної мови. Окремо слід зазначити, що у морських навчальних закладах України (і не тільки в них) цього періоду отримує «друге життя» граматико-перекладний метод з невеличкими елементами реформаторського методу. Це було зумовлено

політичною позицією тогочасної влади (Радянський Союз) стосовно іншомовної компетентності своїх громадян, пересічний освічений громадянин мав уміти читати та перекладати іноземною мовою, але в жодному випадку не мав уміти висловити свою думку усно.

З швидким розвитком технологій та комерціалізацією цих технологій починаючи з другої половини XX століття з'являється цілий набір нових методів і підходів до іншомовної підготовки, зокрема до викладання англійської мови як іноземної. Разом із прийняттям міжнародною морською організацією Міжнародної конвенції про підготовку, дипломування та несення вахти у 1078 році, де англійська мова була визнана міжнародною мовою торгівельного мореплавства, нові методи поступово асимілюються у морських навчальних закладах. *Аудіо-оральний метод*, який по суті стверджує, що слова мають здатність бути організованими в різні конфігурації, які називаються структурами, з метою передачі значення. Цей метод являє собою систематичне дослідження фундаментальних структур, властивих англійській мові. У аудиторії аудіо-оральний метод створює середовище, подібне до майстерні, де студенти активно займаються практичним застосуванням мови в значущих контекстах. Цей педагогічний підхід вимагає, щоб викладач узяв на себе роль виправлення мовних навичок студентів, тим самим сприяючи точній вимові. Слід зазначити, що цей метод вперше запроваджує поняття студентоцентризму, роблячи першорядний акцент на культивуванні навичок розмовної мови через впровадження звичок, пов'язаних з розташуванням слів у цільовій мові.

Метод читання був сформульований доктором Майклом Вестом, видатним вченим та педагогом в Індії. Цей метод має суттєві когнітивні та лінгвістичні переваги, включаючи поліпшення засвоєння лексики, поліпшення розуміння та підвищення культурної та контекстуальної обізнаності [6]. Противники цього методу стверджують, що надмірне читання може ненавмисно призвести до пасивних взаємодій з мовою, потенційно придушуючи активну участь та комунікативну компетентність. Вкрай важливо прийняти збалансований підхід, який живить всі аспекти надбання навичок мовлення, щоб забезпечити всебічну лінгвістичну компетентність [3].

Педагогічний підхід, відомий як *«Мовчазний шлях»* (Silent Way), який був уведений Калебом Гаттеньйо в 1976 році, має свої коріння в когнітивній філософії. Ця освітня парадигма виникла як сучасна відповідь на теорію універсальної граматики Ноама Хомського, сформульовану на початку 1960-х років. У цьому методі відповідальність покладається на учнів, яким пропонується займатися формулюванням гіпотез про правила мови, що вивчається. Ця освітня стратегія підкреслює важливість мовчазного усвідомлення над відкритою корекцією, сприяючи середовищу, в якому студенти орієнтуються на самостійне виправлення та самостійно засвоюють граматичні структури мови. Щоб полегшити цей процес, викладач може використовувати невербальні сигнали, використовуючи такі ресурси, як звукові та кольорові діаграми, які корелюють фонеми зі своїми письмовими відповідниками. Тим не менш, ця навчальна стратегія була зустрінута з суттєвою критикою з боку викладацької спільноти. Недоброзичливці стверджують, що такий підхід може сприйматися як суворий, роз'єднаний і контрпродуктивний до загальних цілей мовної освіти [12].

Педагогічна стратегія, відома як *комунікативний підхід*, виникла як значна парадигма в другій половині XX століття, особливо на хвилі зростаючого невдоволення рамками Хомського універсальної граматики та структурними методологіями, які характеризували теорії викладання мови того часу.

Дослідники та практики запроваджували різні інноваційні практики для фасилітації цього комунікативного підходу. Райт (1976) використовував техніку, що включає подання розмитих візуальних подразників, змушуючи студентів вербально сформулювати свої інтерпретації в спробі ідентифікувати затемнені зображення. Так само Бірн (1978) використовував схематичні уявлення та плани, які є навмисно

неповними, що вимагає від студентів запиту додаткової інформації для досягнення завершеного висловлювання. Олрайт (1977) увів фізичний бар'єр у навчальному середовищі, змушуючи одного студента розташувати об'єкти в певній конфігурації, які потім повинні бути усно передані одногрупникам, які не бачать ці об'єкти. Геддес і Стуртрідж (1979) стали піонерами прийому, що називається «лобзиковим» прослуховуванням, в якому учасники піддаються впливу розрізнених сегментів матеріалу і згодом отримують завдання ділитися отриманою інформацією зі своїми одногрупниками. Центральним у цих прийомах є навмисний дисбаланс у розподілі інформації, призначений для стимулювання комунікативної взаємодії між студентами [11].

Помітною критикою цього підходу є його схильність надавати перевагу швидкості над точністю, породжуючи помилкове переконання, що комунікативна компетентність досяжна незалежно від твердої граматичної основи. Крім того, потреба у викладачах, які отримали спеціальну методичну підготовку, що відповідає педагогічним рекомендаціям комунікативного підходу, також є предметом суперечок.

Початок XXI століття, разом із розвитком цифрових технологій і повноцінним відкриттям міжнародного ринку праці для моряків, ознаменував значний зсув у сфері методики викладання морської англійської мови, породжуючи рух від жорстких методологічних парадигм до більш динамічного та адаптивного підходу до навчання мови. Ця епоха, яку часто називають пост-методичною епохою, характеризується запровадженням еклектичної педагогіки, яка підкреслює індивідуальне застосування різноманітних навчальних методів, що залежать від конкретного мовного контексту та функції [7].

Критика єдиної (такої що підходить для усіх) методології навчання мови ще більше підкріплюються такими невидимими з першого погляду загрозами, як безладна трансплантація педагогічних рішень без належного розгляду унікального освітнього середовища, неоднорідність рівня студентів та рівня педагогічної майстерності викладачів. Пряме прийняття стандартизованих підходів до іншомовної підготовки свідчить про застаріле модерністське мислення, яке не визнає нюансованих реалій сучасної мовної освіти. Зазначене вище підкреслює необхідність трансформаційної, контекстно чутливої педагогіки, яка узгоджується з різноманітними потребами та ідентичностями курсантів, тим самим долаючи обмеження звичайних монолітних методів навчання.

У сучасному педагогічному дискурсі сучасна епоха в області викладання морської англійської все частіше характеризується відходом від традиційних, наказових методологій у навчанні мови [7]. У рамках цієї парадигми, дві педагогічні стратегії отримали популярність: *навчання мови на основі завдань* (Task-Based Language Teaching – TBLT) і *навчання на основі змісту (контенту)* (Content-Based Instruction – CBI). TBLT зосереджується навколо використання комунікативних завдань як основного засобу вивчення мови, стверджуючи, що взаємодія з значущими завданнями полегшує придбання мови [4]. І навпаки, CBI фокусується на використанні академічного контенту як засобу навчання, з метою занурення студентів у цільову мову через вивчення предметів, а не пряме навчання мови [15].

Висновки. Кожен із різних методів в іншомовній підготовці зробив свій внесок з новими елементами і спробував вирішити окремі проблеми вивчення мови. Однак вони виводяться в різний історичний контекст, підкреслюють різні соціальні та освітні потреби і мають різний теоретичний розгляд. Тому в педагогічній практиці, щоб ефективно і продуктивно застосовувати ці методи, практики повинні враховувати наступні питання: загальноосвітній рівень курсантів, їх поточний рівень володіння мовою, які комунікативні потреби вони мають, а також обставини, в яких вони будуть використовувати англійську мову в майбутньому. Одним словом, жоден метод не може гарантувати успішні результати.

Підсумовуючи можна стверджувати, що викладання і опанування морської англійської мови являє собою складну спробу, яка не може бути спрощена в єдину педагогічну стратегію або методологію навчання. Огляд академічного дискурсу виявляє спектр педагогічних рамок, що підтримуються видатними науковцями та практиками, з урахуванням розвитку освітніх, комерційних та комунікативних особливостей, характерних для різних періодів. Неоднорідність потреб курсантів у оволодінні англійською мовою виключає прийняття єдиного методу навчання. Отже, композитний або еклектичний педагогічний підхід до іншомовної підготовки, який об'єднує різноманітні підходи, методи і прийоми, видається досить прагматичним рішенням, адаптованим до унікальних вимог та завдань окремих курсантів. Цей адаптивний підхід у мовній освіті дає змогу як педагогам, так і учням розумно вибирати та застосовувати найбільш відповідні навчальні стратегії відповідно до конкретних контекстів навчання та цілей.

Подальші наукові дослідження можуть бути пов'язані з розробкою алгоритмів і критеріїв для підбору та адаптації методів навчання англійської мови до конкретних рівнів морських фахівців (рядовий склад, офіцерський рівень експлуатації, офіцерський рівень управління) відповідно до запиту роботодавців.

Список використаних джерел:

1. Херсонщина: від найдавніших часів до сьогодення: навч.-метод. посіб. для вищих та загальноосвіт. навч. закл. / Л. О. Цибуленко [та ін.]. Херсон: Вишемирський В. С., 2017. 417 с.
2. Babayev J. Characteristics of the Direct method. Euro-Global *Journal of Linguistics and Language Education.* 2025. Vol. 2, No. 2. DOI: https://doi.org/10.69760/EGJLLE.2500012
3. Celce-Murcia M. et. al. Teaching English as a Second or Foreign Language. 4th ed. Boston: National Geographic Learning., 2014. 707 p.
4. Ellis R. Task-based language learning and teaching. Oxford, UK: Oxford University Press., 2003. 120 p.
5. Gill A. K., Kusum D. Teaching Approaches, Methods and Strategy. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies.* 2016. Vol. 4, No. 36. Pp. 6692- 6697.
6. Grabe W., Stoller F. L. Teaching and researching reading. 3-rd Edition. Routledge. 2011. 340 p.
7. Kumaravadivelu B. Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod (1st ed.). Routledge. 2006. DOI: https://doi.org/10.4324/9781410615725
8. Padmaja D. The Historical Perspective of Language Teaching – A Brief Study. *International Journal of Innovative Technology and Research*. 2013. No. 1(1). Pp. 110-114.
9. Pica T. Second language acquisition research: Applied and applicable. Lawrence Erlbaum Associates. 2003. 36 p.
10. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 2010. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305.001
11. Salmanova S. Communicative Approach in Foreign Language Teaching: Advantages and Limitations. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education.* 2025. No. 2(1). Pp. 79-88. DOI: https://doi.org/10.69760/egjlle.250009
12. Swain M., Lapkin S. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*. 1995. No. 16(3). Pp. 371-391.
13. Thirumalai M. S. Chapter One. In An Introduction to TESOL: Teaching English to Speakers of Other Languages. *Language in India.* 2002. URL: https://www.languageinindia.com/april2002/tesolbook.html
14. Tickoo M. L. Towards an alternative curriculum in Acquisition-poor Environments. *TESOL Quarterly*. 1999. No. 33(3). Pp. 347-365.
15. Zhang L., Hanim Ismail H., Sulaiman N. A. Content-Based Instruction in Language Education: A Bibliometric Review. *Forum for Linguistic Studies*. 2024. No. 6(4). Pp. 388–403. DOI: https://doi.org/10.30564/fls.v6i4.6845

References:

1. Tsibulenko, L. O., Kushnir, S. H., Matsuyan, A. O., Makienko, O. A., & Sinkevich, Ye. H. (2017). Khersonshchina: vid naydavnishih chasiv do siogodennia [Kherson Region: from the Earliest Times till Present]. Kherson [in Ukrainian].
2. Babayev, J. (2025). Characteristics of the Direct method. *Euro-Global Journal of Linguistics and Language Education.* DOI: https://doi.org/10.69760/EGJLLE.2500012[in English].
3. C.Celce-Murcia, M. et. al. (2014). Teaching English as a second or foreign language. Boston: National Geographic Learning [in English].
4. Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford, UK: Oxford University Press [in English].
5. Gill, A. K., & Kusum, D. (2016). Teaching Approaches, Methods and Strategy. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4, 36, 6692- 6697 [in English].
6. Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). Teaching and researching reading. Routledge [in English].
7. Kumaravadivelu, B. (2006). Understanding language teaching: from method to postmethod. Lawrence Erlbaum Associates [in English].
8. Padmaja, D. (2013). The historical perspective of language teaching – a brief study. *International Journal of Innovative Technology and Research,* 1(1), 110-114 [in English].
9. Pica, T. (2003). Second language acquisition research: applied and applicable. Lawrence Erlbaum Associates [in English].
10. Richards, J., & Rodgers, T. (2010). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305.001[in English].
11. Salmanova, S. (2025). Communicative Approach in Foreign Language Teaching: Advantages and Limitations. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education,* 2(1), 79-88. DOI: https://doi.org/10.69760/egjlle.250009 [in English].
12. Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics,* 16(3), 371-391 [in English].
13. Thirumalai, M. S. (2002). In an introduction to TESOL: teaching English to speakers of other languages. *Language in India.* Retrieved from https://www.languageinindia.com/april2002/tesolbook.html [in English].
14. Tickoo, M. L. (1999). Towards an alternative curriculum in Acquisition-poor Environments. *TESOL Quarterly,* 33(3), 347-365 [in English].
15. Zhang, L., Hanim Ismail, H., & Sulaiman, N. A. (2024). Content-based instruction in language education: a bibliometric review. *Forum for Linguistic Studies,* 6(4), 388–403. DOI: https://doi.org/10.30564/fls.v6i4.6845 [in English].

Riabukha I. M.,
orcid.org/0000-0002-6217-1177

APPROACHES AND METHODS OF TEACHING ENGLISH FOR STUDENTS OF MARITIME HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: HISTORICAL OVERVIEW

This study provides a comprehensive analysis of various approaches and methods used in teaching English as a second language, with particular attention to English for Specific Purposes (ESP).

It is demonstrated that language teaching has a long, complex, and evolving history, characterised by ongoing debates regarding the appropriateness and effectiveness of different teaching methods. Scholars and linguists worldwide have developed and applied diverse pedagogical approaches to enhance the effectiveness of English language instruction across various professional and academic contexts.

Given the status of English as a global language, it is essential to examine the broad spectrum of teaching approaches and methods employed in modern education. The study emphasises that within the contemporary pedagogical landscape, which increasingly supports an eclectic approach to ESP instruction, a historical understanding of these methods is necessary for evaluating their relevance in developing specific language competencies.

The research provides an overview of major pedagogical approaches, including structural and communicative frameworks, as well as prominent methodologies such as the grammar-translation method, direct method, audio-lingual method, and others.

It is highlighted that each method has introduced valuable innovations and addressed specific language learning challenges. However, these methods emerged in distinct historical contexts, reflected

diverse social and educational demands, and were grounded in different theoretical perspectives. A review of academic discourse reveals multiple pedagogical frameworks shaped by educational, communicative, and professional priorities characteristic of different historical periods.

The study concludes that the diversity of learners' needs in mastering the English language makes reliance on a single instructional method impractical. Therefore, a composite or eclectic pedagogical approach, integrating multiple methods and techniques, represents the most effective and flexible solution for addressing the individual goals and needs of learners.

Key words: English for Specific Purposes, language teaching methods, pedagogical approaches, communicative method, eclectic approach, foreign language education.

Дата надходження статті: 16.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 04.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Нагрибельний Я. А.

УДК 373/374.016:796.011.3] – 053.6 [477/"193": 613.95
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi62.752*

Болотникова Т. Г.*,*
orcid.org/0009-0003-2826-2491

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ГІГІЄНИ ЯК ОДНОГО З КОМПОНЕНТІВ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ПІДЛІТКІВ У 30-Х РР. ХХ СТ.

У статті проаналізовано теоретико-методичні підходи до гігієни як одного з компонентів фізкультурної освіти підлітків у 30-х рр. ХХ ст. Визначено соціально-історичні передумови актуалізації проблеми збереження здоров'я молодшого покоління, зокрема високий рівень дитячої смертності, поширення інфекційних захворювань та низький рівень санітарної культури населення. З'ясовано, що в досліджуваний період гігієна розглядалася як важливий складник фізкультурної освіти та охоплювала питання раціонального харчування, організації режиму праці та відпочинку, дотримання кисневого режиму, створення належних санітарно-гігієнічних умов у навчальних закладах і житловому середовищі.

Окрему увагу приділено використанню природних чинників оздоровлення – сонця, повітря та води – як важливих засобів зміцнення здоров'я дітей і підлітків. Проаналізовано методичні рекомендації щодо організації сонячних і повітряних ванн, водних процедур, а також особливості їх застосування у процесі фізичного виховання.

З'ясовано, що вагоме місце в системі гігієнічного забезпечення фізкультурної освіти посідала сенсорно-моторна діяльність, яка розглядалася як важливий механізм та біологічна основа гармонійного фізичного розвитку особистості. Орієнтація на природні рухи, рухливі ігри, трудову діяльність і врахування вікових особливостей підлітків засвідчують комплексний характер підходів до фізичного виховання в досліджуваний період.

Доведено, що теоретико-методичні підходи до гігієни у 30-х рр. ХХ ст. мали комплексний характер і поєднували медичні, педагогічні та біологічні аспекти фізичного виховання. Визначено їхній вплив на подальший розвиток системи фізкультурної освіти підлітків.

Практичне значення роботи полягає в можливості використання отриманих результатів для подальших досліджень історії фізкультурної освіти, а також у процесі модернізації сучасних здоров'язбережувальних технологій у закладах загальної середньої та позашкільної освіти.

Ключові слова: гігієна, освіта, фізкультурна освіта, підлітки, шкільна освіта, позашкільна освіта.

* © ***Болотникова Т. Г.***

Постановлення проблеми. Гігієна як складова фізкультурної освіти підлітків посідає важливе місце у формуванні здорового способу життя, збереженні фізичного здоров'я молодого покоління та забезпеченні гармонійного розвитку особистості. В умовах сучасного погіршення стану здоров'я дітей і підлітків, зниження рівня їхньої рухової активності, поширення хронічних захворювань і недостатнього рівня здоров'язбережувальної культури особливої актуальності набуває вивчення історичного досвіду організації гігієнічного виховання в системі фізкультурної освіти.

Аналіз сучасних наукових праць свідчить про наявність значного масиву досліджень, присвячених питанням фізичного виховання, здоров'язбереження та розвитку фізичної культури дітей і молоді. Водночас проблема гігієни як окремого компонента фізкультурної освіти підлітків в історичній ретроспективі, зокрема у 30-х рр. ХХ ст., залишається недостатньо дослідженою. Наявні наукові розвідки переважно висвітлюють загальні питання фізичного виховання або окремі аспекти санітарно-гігієнічного забезпечення освітнього процесу, що не дає цілісного уявлення про зміст, форми та методи реалізації гігієнічного компонента в досліджуваний період.

Особливої уваги потребує аналіз теоретико-методичних підходів до гігієни у структурі фізкультурної освіти підлітків, яка у 30-х рр. ХХ ст. розглядалася як багатокомпонентна система, що поєднувала питання раціонального харчування, режиму праці та відпочинку, використання природних чинників оздоровлення, санітарно-гігієнічного облаштування освітнього середовища та організації рухової активності дітей. Вивчення зазначеного історичного досвіду дозволяє простежити особливості становлення здоров'язбережувальних підходів у вітчизняній системі фізичного виховання.

Отже, актуальність порушеної проблеми зумовлена потребою комплексного історико-педагогічного аналізу теоретико-методичних підходів до гігієни як одного із компонентів фізкультурної освіти підлітків у 30-х рр. ХХ ст., що сприятиме розширенню наукових знань про розвиток фізкультурної освіти та актуалізації позитивного історичного досвіду в сучасних умовах реформування освіти.

Аналіз досліджень. Теоретичні засади збереження здоров'я дітей та підлітків, формування гігієнічної культури особистості й організації фізичного виховання були предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (О. Марзєєв, М. Пирогов, С. Русова та ін.), які розглядали здоров'я як комплексний соціально-педагогічний, медико-біологічний та культурний феномен. У наукових працях зазначених авторів висвітлено основні підходи до організації фізичного виховання дітей і молоді, питання здоров'язбереження, санітарно-гігієнічного виховання, використання природних чинників оздоровлення та формування навичок здорового способу життя.

У сучасних наукових розвідках (Ю. Вороненко, О. Грандо та ін.) значна увага приділяється історико-педагогічному, системному, аксіологічному, антропологічному та міждисциплінарному підходам, які дозволяють комплексно досліджувати процеси, зокрема становлення фізичного виховання та здоров'язбережувальної освіти. Зазначені підходи дають можливість аналізувати розвиток фізкультурної освіти в контексті суспільно-політичних трансформацій, змін у системі освіти, розвитку медичних знань та еволюції поглядів на фізичний розвиток молодшого покоління.

Проблеми розвитку фізкультурної освіти дітей і підлітків відображено у працях, присвячених теорії та методиці фізичного виховання, історії освіти, шкільній гігієні, санітарному вихованню та формуванню здорового способу життя (Є. Приступа, Б. Шиян, Т. Круцевич та ін.).

Водночас аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема теоретико-методичних підходів до гігієни як одного з компонентів фізкультурної освіти підлітків у 30-х рр. ХХ ст. залишається недостатньо дослідженою. Наявні праці переважно висвітлюють загальні питання фізичного виховання або окремі аспекти гігієнічного забезпечення освітнього

процесу, що зумовлює фрагментарність наукового знання й відсутність цілісного історико-педагогічного аналізу зазначеної проблеми.

Метою статті є історичний аналіз теоретико-методичних підходів до гігієни як одного із компонентів фізкультурної освіти підлітків у 30-х рр. ХХ ст.

Викладення основного матеріалу. У першій третині ХХ століття проблема збереження здоров'я дітей і підлітків набула особливої актуальності через високий рівень дитячої смертності, поширення інфекційних захворювань, недостатній рівень санітарної культури населення та складні соціально-економічні умови. У зв'язку з цим система фізичного виховання почала розглядатися не лише як засіб розвитку рухових якостей, а й як важливий інструмент оздоровлення молодшого покоління [4].

Особливе місце в цьому процесі посідала гігієна, яка була обов'язковим компонентом фізкультурної освіти та охоплювала широкий спектр питань – від організації харчування до раціонального режиму праці й відпочинку.

У 20-х-30-х рр. ХХ ст. кращим показником недостатнього виховання та навчання був показник смертності дітей: із 30-ти померлих на кожну 1000 населення близько 20 осіб були дітьми до 15-тирічного віку. Історичні розвідки свідчать про те, що найвища смертність серед дітей була у віці до 5 років, проте на підлітковий вік теж припадали випадки смерті. Виходячи з цього можна зробити висновки, що у процесі зростання, а отже, навчання й виховання діти набували певної самостійності виконання основних життєвих функцій, до фізичної активності зокрема. Серед причин дитячої смертності, зокрема, були [2]:

– гострозаразні та хронічні хвороби;

– дефекти психічного та фізичного розвитку;

– «інтелектуальна» занедбаність.

Виправленню ситуації сприяли відкриття та розвиток державних і громадських установ – шкіл, клубів із майданчиками різного типу, гуртків із фізичної культури, діяльність яких була спрямована на виховання та навчання молодшого покоління.

Варто відзначити той факт, що діяльність та якісне функціювання зазначених установ було можливе за умов забезпечення всіх вікових груп, підлітків зокрема, відповідним режимом, який був побудований на основі харчування, що покривало всі пластичні процеси тіла та енергетичні затрати підлітків; на основі насичення тканинами киснем, яке здатне впливати на окиснювальні процеси тією мірою, яка сприятиме формуванню та удосконаленню функцій організму; на основі активації життєдіяльності тканин природними чинниками – сонцем, киснем та водою; через використання спеціальної (фізичної) діяльності, яка здатна формувати моторний апарат відповідно до енергетичних запасів та біологічних особливостей; із застосуванням правильного чергування праці та відпочинку, а також із формуванням санітарно-гігієнічної дисциплінованості.

Розглядаючи теоретико-методичні підходи до гігієни як одного з компонентів фізкультурної освіти підлітків у першій половині ХХ ст., потрібно підкреслити важливість, яка надавалася кисневому режиму. Обов'язковою умовою для фізичного розвитку дітей підліткового віку було використання свіжого повітря без органічного та неорганічного пилу, зволоженого парами води не більш ніж на 40-60% відносної вологості. Використання такого кисню сприяло функціюванню легеневого апарату та шкіри без ушкоджень, а також максимальній продуктивності в акті поглинання тканинами тіла кисню [3].

У межах шкільного навчання серед дітей підліткового віку активно використовувались дослідницький та трудовий методи, завдяки яким вони мали змогу екскурсувати, добувати навчальні матеріали з довколишнього середовища, трудової діяльності, суспільного життя.

Окрім використання спеціальних методів у процесі навчання, які сприяли дотриманню санітарно-гігієнічних норм, були рекомендації до житла сім'ї, навчальних

установ, які, по-перше, мусили мати огорожу, захищаючу прибудинкову територію від пилу та бруду. Спеціальні вимоги висувалися і до гігієнічних кімнат, класів, дитячих кімнат із дотриманням правил вентиляції, температурного режиму тощо.

Як би не були дотриманні гігієнічні норми в будівлях, важливим елементом був правильно організований та систематичний догляд за приміщеннями. Наприклад, правилами гігієни підлоги в навчальних установах було визначено щоденне підмітання вологим способом (сирою тирсою або мокрим віником), що дозволяло обмежити поширення пилу. Також гігієна підлоги включала в себе промазування її спеціальною рідиною – «флюїдом» або сумішшю веретенної олії та скипидару. Промазування дозволяло затримувати пил і не піднімати його вгору. Санітарні вимоги висувалися і до оброблення стелі, стін, меблів та ін.

Починаючи від народження й закінчуючи зрілістю, життєдіяльність індивіду потрібно будувати таким чином, щоб вона забезпечувала достатнє використання «активаторів» життя. До таких «активаторів» належать природні чинники – сонце, повітря та вода (рис. 1).

Рис. 1. Форми використання активаторів життя

Зазначалося, що всі місця, де перебуває дитина, зокрема підліткового віку, мають бути «…наповнені сонячним світлом». Для цього, по-перше, світлова площа (вікна) була звернена на сонячний бік, по-друге, площа вікон до площі підлоги має співвідношення 1:5, по-третє, увага приділялася кольору стін, стелі, підлоги, відстані протилежних будівель, дерев тощо.

Для реалізації першої форми використання активаторів життя людина на добу має бути забезпечена 7–8-ма відрами води. Друга форма використання активаторів життя реалізувалася через використання повітряних і сонячних ванн, бальнеопроцедур, які мають бути систематичними, дозованими та здійснюватися під наглядом лікарів.

Серед основних пунктів методичних указівок щодо використання сонячних ванн були такі [4]:

– пряме використання сонячних променів;

– поступовість спрямування сонячних променів на різні ділянки тіла, починаючи від нижніх кінцівок;

– сонячні ванни приймаються в горизонтальному стані з білою пов'язкою на голові або вінком із листя;

– після сонячних ванн слід облитися водою або протерти тіло вологим рушником;

– після використання сонячних ванн вимагається півгодинний відпочинок у тіні в горизонтальному положенні.

Серед основних пунктів методичних указівок щодо використання повітряних ванн були:

– щоденне використання;

– систематичне використання від весни до осені за температури не нижче 15°С (знижаючи до 10-8°С);

– час використання повітряних процедур від 3-5 хвилин до одної години;

– приймати повітряні ванни потрібно в тіні без вітру;

– під час повітряних ванн важливо виконувати довільні рухи, ходьбу, біг.

Під час використання водних процедур важливо враховувати температуру води, повітря на вулиці або в кімнаті. До водних процедур не допускалися дуже розігріті чи змерзлі діти. Під час перебування у воді варто було виконувати ритмічні рухи, плавання [2].

Особливе місце було відведено проблемі сенсорно-моторної діяльності як визначального чинника фізкультурної освіти дітей та підлітків. Сенсорно-моторна активність розглядалася не лише як сукупність рухових дій, а як фундаментальна біологічна основа формування дитячого організму, що забезпечує гармонійний розвиток фізичних функцій, удосконалення координаційних здібностей та формування життєво необхідних навичок. Такий підхід відображає характерні для першої половини XX століття тенденції до біологізації педагогічного знання, коли фізичне виховання трактувалося через призму анатомо-фізіологічного розвитку особистості.

Сенсорно-моторна діяльність виявляється в різноманітних рухах людського тіла, передусім верхніх і нижніх кінцівок. Варто зазначити, що достатнє забезпечення організму поживними речовинами та киснем, а також використання природних чинників оздоровлення – сонця, повітря і води – створюють лише передумови для розвитку дитини. Водночас вирішальним чинником формування органів і систем організму була саме рухова активність, яка забезпечувала природний розвиток тканин, м'язової системи, опорно-рухового апарату та нервової регуляції.

Обґрунтовуючи потребу сенсорно-моторного розвитку підлітків, у першій половині XX ст. послуговувалися ідеями відомих науковців, зокрема Ж.-Б. Ламарка та французького фізіолога М. Ф. К. Біша. Відповідно до першого принципу Ламарка діяльність органів людського тіла сприяє їхньому розвитку, а поступове збільшення фізичного навантаження за умови відповідності віковим можливостям організму забезпечує їх удосконалення. Другий принцип, сформульований Бішем, полягає в потребі гармонійного розвитку всіх органів, оскільки лише за таких умов організм здатен функціонувати найбільш ефективно, витрачаючи мінімальну кількість енергії. Залучення цих біологічних концепцій свідчить про прагнення науковців надати фізичному вихованню наукового обґрунтування [3].

У процесі реалізації фізкультурної освіти особлива увага приділялася концепції так званих «природних рухів», які розглядаються як основний засіб розвитку сенсорно-моторного апарату дитини. До таких рухів належать ходьба, біг, стрибки, лазіння, метання, плавання, піднімання предметів, захисні рухи та інші форми природної фізичної активності. Саме через ці рухи дитина поступово опановувала власне тіло, розвивала координацію, силу, витривалість, спритність і здатність адаптуватися до довколишнього середовища.

Важливою особливістю цієї концепції була чітка вікова диференціація сенсорно-моторної діяльності: на різних етапах розвитку дитини потрібно використовувати різні види рухової активності. Так, у підлітковому віці сенсорно-моторна діяльність доповнювалася елементами трудового виховання, туристичної діяльності, спортивних вправ і більш складних форм фізичної активності. Значна увага приділялася й ігровій діяльності як природній формі реалізації сенсорно-моторного розвитку, яка сприяла не лише фізичному вдосконаленню, але й забезпечувала позитивний емоційний стан дитини, стимулювала її пізнавальну активність та формувала соціальні навички. Особливо ефективними вважалися ігри на відкритому повітрі, які поєднували рухову активність із впливом природних оздоровчих чинників.

Концепція сенсорно-моторної діяльності стала важливою складовою історичного розвитку фізкультурної освіти дітей та підлітків, яка заклала підґрунтя для подальшого розвитку наукових підходів до фізичного виховання, орієнтованих на врахування вікових особливостей, природних потреб дитини та комплексного впливу рухової активності на формування особистості. Водночас ця концепція відображає специфіку педагогічної

думки зазначеного історичного періоду, в якій поєднувалися досягнення біології, медицини та педагогіки [5].

Висновки. Аналіз теоретико-методичних підходів до гігієни як одного з компонентів фізкультурної освіти підлітків у 30-х рр. ХХ ст. дає підстави стверджувати, що гігієнічне виховання в зазначений історичний період розглядалося як невід'ємна складова цілісної системи фізичного розвитку підростаючого покоління. Його зміст виходив далеко за межі дотримання елементарних санітарних норм і охоплював комплекс заходів, спрямованих на збереження здоров'я, профілактику захворювань, підвищення працездатності та забезпечення гармонійного розвитку дітей і підлітків.

Формування гігієнічних засад фізкультурної освіти було зумовлено складною демографічною ситуацією, високими показниками дитячої смертності, поширенням інфекційних захворювань та потребою покращення фізичного стану молодого покоління. У зв'язку з цим у практиці шкільного та позашкільного виховання значна увага приділялася організації раціонального режиму дня, повноцінного харчування, дотриманню кисневого режиму, забезпеченню належних санітарно-гігієнічних умов у навчальних приміщеннях і житловому середовищі.

Важливим елементом методичного забезпечення фізкультурної освіти стало активне використання природних чинників оздоровлення – сонця, повітря та води, які розглядалися як універсальні «активатори життя». Їх застосування здійснювалося відповідно до чітко визначених методичних рекомендацій щодо тривалості, інтенсивності, систематичності та безпечності проведення процедур, що свідчить про прагнення науковців і педагогів до впровадження науково обґрунтованого підходу до оздоровлення дітей підліткового віку.

Отже, теоретико-методичні підходи до гігієни у 30-х рр. ХХ ст. стали важливим підґрунтям для подальшого розвитку системи фізкультурної освіти підлітків, заклавши основи поєднання санітарно-гігієнічного виховання, оздоровчої практики й фізичного розвитку особистості. Ретроспективний аналіз зазначеної проблеми дає можливість актуалізувати позитивний історичний досвід у сучасних умовах реформування системи освіти та збереження здоров'я молоді.

Попри значний науковий доробок, проблема розвитку фізкультурної освіти підлітків потребує подальшого дослідження. Особливо актуальним є вивчення питань упровадження інноваційних технологій, розвитку інклюзивного середовища, підвищення мотивації до рухової активності та забезпечення міждисциплінарного підходу до формування здоров'я молодшого покоління.

Список використаних джерел:

1. Круцевич Т. Ю. Теория и методика физического воспитания. Т. 1. Общие основы теории и методики физического воспитания. Киев: Олимпийская литература, 2003. 423 с.
2. Нова школа, друге видання під орудою С. Русової, Ю. Сірого, Я. Чепіги, С. Черкасенка. Київ: Укр. школа, 1917. 25 с.
3. Чепіга Я.Ф. Вільна школа, її ідеї й здійснення їх в практиці. Київ: Укр. школа, 1918. С. 69.
4. Цвірова Т. Розвиток позашкільних закладів різних типів в Україні (1920-1941 рр.): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2004. 236 с.
5. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 272 с.

References:

1. Krutcevich, T. (2003). Teoriia i metodika fizicheskogo vospitaniia [Theory and methodology of physical education]. (Vol. 1). In *General Principles of Theory and Methodology of Physical Education.* Kiev [in Russian].
2. Rusovoi, S., Siroho, Yu., Chepihy, Ya., & Cherkasenka, S. (1917). Nova shkola [New School]. Kyiv [in Ukrainian].

3. Chepiha, Ya. F. (1918). Vilna shkola, yii idei y zdisnennia yikh v praktytsi [Free school, its ideas and implementation in practice]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Tsvirova, T. D. (2001). Rozvytok pozashkilnykh zakladiv riznykh typiv v Ukraini (1920-1941) [Development of out-of-school institutions of various types in Ukraine (1920-1941)]. (Doctor's dissertation). Kyiv [in Ukrainian].
5. Shyian, B. M. (2008). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv [Theory and Methodology of Physical Education of Schoolchildren]. (Part 1). Ternopil [in Ukrainian].

Bolotnykova T. H.,
orcid.org/0009-0003-2826-2491

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO HYGIENE AS ONE OF THE COMPONENTS OF PHYSICAL EDUCATION OF ADOLESCENTS IN THE 1930S. XX CENTURY

The article presents a comprehensive historical and pedagogical analysis of theoretical and methodological approaches to hygiene as an essential component of adolescents' physical education in Ukraine during the 1930s.

The study identifies the socio-historical factors that intensified attention to health preservation during this period, including high child mortality rates, widespread infectious diseases, inadequate sanitary conditions, and the low level of public hygienic culture.

It is substantiated that hygiene in the structure of physical education was regarded as a multifaceted system encompassing rational nutrition, organization of work and rest, oxygen regime, sanitary and hygienic standards in educational institutions and living environments, as well as preventive health measures.

Particular attention is devoted to the use of natural health-promoting factors such as sunlight, air, and water, which were considered fundamental tools for strengthening the physical health of children and adolescents. The article analyses methodological recommendations regarding the organization of sun and air baths, water procedures, and their integration into physical education practices.

The research also reveals the significant role of sensory-motor activity as a biological and pedagogical basis for harmonious physical development. Emphasis on natural movements, outdoor games, labor activities, and age-appropriate physical exercises demonstrates the holistic nature of hygiene-oriented physical education during the period under study.

It is proven that theoretical and methodological approaches to hygiene in the 1930s combined medical, pedagogical, and biological dimensions, thereby establishing an integrated framework for adolescents' physical development.

The article concludes that historical approaches to hygiene within physical education significantly influenced the further evolution of health-preserving educational systems and laid the groundwork for subsequent modernization of physical culture and health education.

The practical significance of the study lies in the possibility of applying this historical experience to contemporary educational reforms, particularly in the modernization of health-preserving technologies in general secondary and extracurricular education institutions.

Key words: hygiene, physical education, adolescents, school education, extracurricular education, health preservation, historical pedagogy, sensory-motor activity.

Дата надходження статті: 16.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 04.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Лелека В. М.

УДК 37.091.3:004:37.018(477)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi62.753

Прокопів Л. М.*,*
orcid.org/0000-0001-8661-510X

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КАБІНЕТНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ 1990-Х РР. – ПОЧАТОК XXI СТ.)

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз використання інформаційних технологій у кабінетній системі навчання закладів загальної середньої освіти та вищої школи наприкінці 1990-х – на початку XXI століття. Розкрито особливості трансформації матеріально-технічного забезпечення навчальних кабінетів у контексті інформатизації освіти, зокрема впровадження комп'ютерної техніки, мультимедійних засобів, електронних освітніх ресурсів і програмного забезпечення навчального призначення. З'ясовано, що в умовах соціально-економічних змін та обмеженого фінансування розвиток кабінетної системи мав суперечливий характер, поєднуючи процеси модернізації з деградацією експериментальної складової навчання. Установлено, що для закладів загальної середньої освіти характерним був перехід від локальних комп'ютерних класів до нормативно визначених кабінетів інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій навчання, а також поступове впорядкування використання цифрових ресурсів через механізми державної апробації. У вищій школі визначальними тенденціями стали розвиток дистанційної освіти, створення центрів дистанційного навчання, упровадження мережевих освітніх платформ, електронних навчально-методичних матеріалів і кредитно-модульної системи організації освітнього процесу. Обґрунтовано, що ефективність використання інформаційних технологій у кабінетній системі навчання залежить від комплексу педагогічних умов, серед яких – інтеграція цифрових і традиційних методів навчання, забезпечення дослідницької спрямованості освітнього процесу, підготовка педагогічних кадрів до використання ІКТ і модернізація матеріально-технічної бази. Сформульовано педагогічні умови ефективного використання інформаційних технологій, кожна з яких розглянута у взаємозв'язку з практикою впровадження, очікуваними результатами, ризиками та способами їх мінімізації, що дозволяє визначити перспективи подальшого розвитку кабінетної системи навчання в умовах цифровізації освіти.

Ключові слова: кабінетна система, технічні засоби навчання, цифровізація освіти, навчальне середовище, вища освіта, інформаційні технології, середня загальноосвітня школа, комп'ютерний клас, мультимедіа, електронний підручник, дистанційне навчання, педагогічні умови.

Постановлення проблеми. Наприкінці XX століття система освіти України зазнала суттєвих трансформацій, пов'язаних із переходом до нових соціально-економічних умов та інтеграцією у світовий освітній простір. Одним із ключових чинників цих змін стало впровадження інформаційних технологій у навчальний процес. Особливо це стосувалося кабінетної системи навчання, яка традиційно була зорієнтована на матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу та організацію дослідницької діяльності здобувачів освіти. Водночас процес інформатизації освіти супроводжувався низкою суперечностей, пов'язаних з обмеженими ресурсами, методичною неготовністю педагогів та зміною дидактичних пріоритетів.

Упровадження інформаційних технологій (ІТ) у навчальний процес стало стрижнем модернізації всієї системи навчання. Однак реальний успіх залежав не лише від технічного оснащення, а й від педагогічних умов, що включали кадрове забезпечення, методичні підходи, організацію освітнього процесу та мотивацію його учасників [6, с. 34]. За даними Держстату, до 2000 року лише близько 25 % закладів загальної середньої освіти

* © *Прокопів Л. М.*

мали хоча б базове комп'ютерне обладнання [1, с. 24], що створювало значні труднощі для системної інтеграції інформаційних технологій.

Важливо, що кабінетна система навчання, інтегрована з інформаційними технологіями, мала комплексний характер і потребувала співпраці адміністрації, педагогічних працівників і здобувачів освіти для створення умов ефективного використання цифрових ресурсів. Водночас нерівномірність доступу до технологій між регіонами України суттєво впливала на якість освіти, зумовлюючи потребу аналізу педагогічних умов з урахуванням цих чинників.

Аналіз досліджень. Проблематика розвитку кабінетної системи навчання та використання технічних засобів у педагогічному процесі відображені у працях вітчизняних науковців, які досліджували матеріально-технічне забезпечення освіти, дидактичні можливості технічних засобів навчання та трансформацію освітнього середовища. Водночас питання інтеграції інформаційних технологій у кабінетну систему наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. потребує комплексного історико-педагогічного осмислення з урахуванням як шкільної, так і університетської практики.

Фундаментальні роботи з проблем педагогічного впровадження ІТ виконані науковцями І. Береза, І. Зязюн, Л. Ковальчук та ін. Вони наголошували, що соціально-педагогічні умови впровадження ІТ важливі не менше за саму техніку. У працях М. Жалдак [2] та Н. Морзе [7] були концептуалізовані відповідно комп'ютерноорієнтовані методичні системи навчання й методика мультимедійної та проєктної роботи з ІКТ. Останні дослідження сучасних учених (В. Стинська, Л. Прокопів, О. Шапошнікова та ін.) обґрунтовують значення комп'ютерноорієнтованих систем навчання, мультимедійних засобів та цифрових ресурсів для підвищення ефективності освітнього процесу [12].

Водночас недостатньо дослідженим залишається питання функціювання інформаційних технологій у межах кабінетної системи навчання в історико-педагогічному контексті.

Мета статті полягає в аналізі особливостей використання інформаційних технологій у кабінетній системі навчання ЗЗСО та закладів вищої освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття та визначення педагогічних умов їх ефективного застосування.

Викладення основного матеріалу. Кінець 1990-х років став періодом активної інформатизації освіти. У закладах загальної середньої освіти цей процес реалізовувався через створення комп'ютерних класів, які поступово інтегрувалися у структуру кабінетної системи навчання. Державні програми інформатизації передбачали створення локальних мереж, доступ до Інтернету, забезпечення програмним забезпеченням і підготовку педагогічних кадрів [7].

Як показало дослідження, для загальної середньої освіти системне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у структуру кабінетної системи навчання було нерівномірним, що зумовлювало диференціацію якості освіти залежно від матеріально-технічного забезпечення. Зокрема, серед своїх цілей розвитку кабінетної системи було формування інформаційної культури учнів та інтенсифікація освітніх процесів на основі комп'ютерних технологій навчання. Вони передбачали оснащення сільських шкіл сучасними засобами інформаційних технологій, створення комп'ютерних мультимедійних класів, локальних мереж, засобів доступу до Інтернету, забезпечення системним і спеціалізованим програмним забезпеченням, створення сервісних центрів, підготовку й перепідготовку педагогічних кадрів, а також розроблення дидактичних програмних засобів і системи їх сертифікації. Показовою стала «Програма інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл на 2001–2003 роки», яка містила чіткий мережевий план: до 2003 р. формування комп'ютерної мережі сільських шкіл охоплювало 303 заклади. Це свідчило про те, що інформатизація розглядалася не як сукупність розрізнених закупівель, а як цілісний

інфраструктурний проєкт, безпосередньо пов'язаний із кабінетною системою навчання [8].

Емпіричні дослідження та звіти Міністерства освіти того періоду відображали загальну нерівномірність розвитку кабінетної системи. У містах кабінетна система отримувала інвестиції і нове обладнання швидше, ніж сільські регіони, що сприяло зростаючій диференціації у якості освіти [6].

Суттєвим маркером переходу від «техніки як наявності» до «техніки як навчального засобу» стала апробація електронних засобів навчального призначення в кабінетній системі навчання. Наказ Міністерства освіти і науки України 2004 року «Про проведення апробації електронних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів» було спрямовано на створення умов для впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес і забезпечення шкіл якісними навчальними програмами. Документ передбачав поетапну апробацію у 2004/2005 навчальному році, вимагав забезпечення навчальних закладів відповідними матеріалами, а також містив форми експертного оцінювання, за якими перевірялися повнота відображення змісту, науково-методичний рівень, логіка структури, наявність довідкового апарату та дидактичних інструментів. З історико-педагогічного погляду, 2004 рік можна розглядати як етап переходу до державного регулювання не лише апаратного, а й дидактичного програмного забезпечення [10].

Разом із тим шкільна практика впровадження ІТ у кабінетну систему залишалася ресурсноасиметричною. За даними Н. Морзе та В. Дем'яненка, у кабінетній системі навчання значні дидактичні переваги мали комп'ютерні презентації, які використовувалися для індивідуального навчання, самоосвіти, адаптації темпу засвоєння матеріалу, самоконтролю та візуалізації навчальних проєктів. Проте для їх повноцінного використання вчителям був необхідний постійний доступ до комп'ютерної техніки та мультимедійного обладнання, чого більшість закладів освіти України не мала. Саме в цьому виявилася ключова суперечність досліджуваного етапу: методично значущий інструмент уже був осмислений, однак масова освітня інфраструктура ще не відповідала його дидактичному потенціалу [7].

Важливою педагогічною умовою використання інформаційних технологій у кабінетній системі навчання була матеріально-технічна база закладів загальної середньої освіти та закладів вищої освіти. У 1990-х роках чисельність і якість комп'ютерної техніки у школах поступово зростали, однак залишалися далекими від європейських стандартів. Аналіз даних за 1998–2003 рр. свідчить, що лише близько 35 % шкіл мали комп'ютерні класи, оснащені не менш ніж 10 комп'ютерами, а оновлення техніки відбувалося нерегулярно [6, с. 4–44.].

Як показує аналіз джерельної бази, школи з інтенсивною підтримкою та фінансуванням демонстрували близько на 20 % вищий рівень цифрової активності учнів і вчителів. Водночас технічні проблеми (поломки, відсутність належної сервісної підтримки) істотно знижували ефективність використання інформаційних технологій [4, с. 23–30].

Використання ліцензійного програмного забезпечення та створення інтерактивних навчальних курсів сприяло підвищенню якості уроків і зацікавленості учнів. У межах кабінетної системи це означало поступову трансформацію традиційних навчальних кабінетів у багатофункційні освітні простори, де поряд із класичними засобами навчання почали застосовуватися мультимедійні технології – відеомагнітофони, DVD-програвачі, навчальні відеоматеріали, комп'ютерні симуляції. Особливого поширення набули електронні підручники та програмні комплекси для моделювання фізичних, хімічних і біологічних процесів.

Разом із тим, як засвідчує аналіз, реальне впровадження інформаційних технологій мало фрагментарний характер. Через недостатнє фінансування більшість закладів освіти не отримували необхідного обладнання, що зумовлювало нерівномірність розвитку

матеріально-технічної бази. У багатьох випадках використання ІКТ обмежувалося демонстраційною функцією, що не забезпечувало повноцінного формування практичних і дослідницьких умінь здобувачів освіти.

На початку XXI століття Міністерство освіти і науки України спільно з Українським центром дистанційної освіти розробило «Програму інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл», яка стала базовою для створення нових форм організації навчання [9].

Суттєвою тенденцією зазначеного періоду стало поступове витіснення традиційної складової в кабінетній системі навчання. Зокрема, лабораторні роботи та практикуми, які становили її ядро, часто замінювалися переглядом відеоматеріалів або використанням комп'ютерних моделей. Це сприяло підвищенню наочності навчання, однак водночас знижувало рівень сформованості практичних навичок здобувачів освіти.

Заклади вищої освіти активніше впроваджували інформаційні технології в освітній процес, зокрема через використання спеціалізованого програмного забезпечення, електронних бібліотек і дистанційних курсів. Водночас і тут спостерігалася тенденція до часткового, фрагментарного використання ІТ у межах кабінетної системи навчання. У вищій школі ІТ-практика розгорталася меншою мірою через унормування конкретного «кабінету» і більшою – через реформування організації освітнього процесу, розвиток дистанційних форматів, мережевих рішень та електронного навчально-методичного забезпечення.

Програма розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 рр. підкреслювала, що активізація дистанційної освіти в Україні пов'язана з реалізацією Національної програми інформатизації та реформуванням вищої освіти. У документі наголошувалося, що ефективне задоволення освітніх потреб громадян можливе за умови використання сучасних педагогічних, інформаційних і телекомунікаційних технологій. Отже, функційними аналогами шкільного ІКТ-кабінету в закладах вищої освіти ставали комп'ютерні класи, мультимедійні аудиторії, центри дистанційного навчання, кафедральні лабораторії та мережеві інфраструктури, а не лише окрема навчальна аудиторія у традиційному розумінні. Такий висновок безпосередньо випливає зі змісту нормативних актів 2004–2006 рр. [9].

Особливо показовою була інституційна логіка розвитку дистанційного навчання. Програма 2003 р. ставила за мету забезпечення широкого доступу населення до освітніх ресурсів і реалізацію принципу безперервного навчання впродовж життя. Серед її основних завдань визначалися нормативно-правове, організаційне, науково-методичне, інформаційно-телекомунікаційне, матеріально-технічне, кадрове та фінансове забезпечення системи дистанційного навчання. Окремо передбачалися розроблення положень про дистанційне навчання, експертизу курсів, формування банку атестованих дистанційних курсів, розвиток мережі центрів дистанційного навчання, створення спеціалізованого науково-методичного журналу, проведення конференцій, підготовка методичного забезпечення для загальної, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти, а також удосконалення телекомунікаційної інфраструктури для навчальних закладів і наукових установ. У такій архітектурі «кабінет» фактично виходив за межі аудиторії й трансформувався у розподілене електронне освітнє середовище. Дистанційний сегмент також спирався на діяльність координаційних і науково-методичних центрів.

Отже, університетський сегмент, на відміну від загальної середньої освіти, демонстрував не локальне, а системне бачення інформаційних технологій: не «комп'ютер в аудиторії», а цілісну інфраструктуру курсів, мереж, нормативного забезпечення, експертизи та організаційної координації [9].

Важливою особливістю початку XXI століття стало формування нової дидактичної парадигми, у межах якої інформаційні технології розглядалися не як самодостатній інструмент, а як складова інтегрованого навчального середовища. Ефективність

їх використання визначалася поєднанням із традиційними формами навчання, зокрема з експериментальною діяльністю.

На основі проведеного аналізу розроблено порівняльну характеристику основних аспектів використання інформаційних технологій у закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти наприкінці 1990-х – на початку XXI століття (табл. 1).

Таблиця 1

Використання інформаційних технологій у ЗЗСО та ЗВО: порівняльний аспект

Аспект	Загальноосвітні школи	Заклади вищої освіти (ЗВО)
Матеріально-технічне забезпечення	Обмежена кількість комп'ютерних кабінетів, недостатнє оновлення техніки, нерівномірність між регіонами	Краща технічна база, спеціалізоване обладнання у профільних кафедрах, регулярне оновлення
Підготовка педагогів	Часто базова цифрова грамотність, недостатня методична підтримка, нерівномірна перепідготовка	Вища кваліфікація викладачів у сфері ІТ, системні курси підвищення кваліфі
Методична підтримка	Обмежений доступ до сучасних методичних матеріалів, часті самостійні адаптації програм	Розвинена методична база, наявність власних навчальних програм з ІТ, активна наукова діяльність
Організація навчального процесу	Обмежена кількість ІТ-занять через розподіл кабінетів, поєднання традиційних і ІТ-методів	Застосування blended learning, дистанційні курси, комплексна інтеграція ІТ в усі цикли навчання |
Мотивація учнів / студентів*	Залежить від якості обладнання і методик, позитивний вплив мультимедійних засобів	Високий рівень мотивації, використання ІТ для наукових і проектних завдань
Проблеми	Розрив у ресурсах між населеними пунктами, нестача кваліфікованих кадрів	Складність оновлення великої інфраструктури, необхідність постійного підвищення кваліфікації
Перспективи	Розширення доступу, розвиток дистанційного навчання, інтеграція сучасних технологій	Упровадження інноваційних освітніх платформ, штучного інтелекту, адаптивних систем навчання

Джерело: узагальнено автором на основі [1–8].

Як видно з таблиці 1, зростання кількості комп'ютерних кабінетів у закладах загальної середньої та вищої освіти позитивно корелювало з покращенням результатів здобувачів освіти з профільних дисциплін, зокрема інформатики, математики та природничих наук. Водночас проблеми, пов'язані з потребою постійного оновлення обладнання, браком кваліфікованих педагогічних кадрів і недостатнім методичним забезпеченням, суттєво уповільнювали цей процес [3, с. 46–47].

Позитивний досвід використання інформаційних технологій спостерігався в опорних школах і провідних університетах, де системний підхід передбачав адаптовані навчальні плани, постійну підготовку педагогічних працівників і належне технічне супроводження [5, с. 88]. Шкільна програма інформатизації 2001–2003 рр. безпосередньо поєднувала технічне забезпечення, програмне забезпечення, мережеву інфраструктуру, методичні документи та кадровий компонент; нормативні положення 2004 р. визначали кабінет як цілісне навчальне середовище, а не лише приміщення. У вищій школі аналогічну функцію виконували положення про дистанційне навчання, програми розвитку та діяльність центрів дистанційної освіти.

Проведення інвентаризації технічних засобів, формування паспорту кабінету, прив'язка використання ІТ до конкретних тем і видів занять, узгодження з санітарно-безпековими нормами, а також щорічне оновлення плану розвитку забезпечували,

з одного боку, стабільність використання інформаційних технологій, зменшення випадкового або демонстраційного їх застосування, чіткий розподіл відповідальності за технічні засоби й контент. З іншого боку, ризик бюрократизації та формалізації зменшувався за умови, що паспорт кабінету й локальні регламенти розроблялися не формально «під перевірку», а у співпраці викладачів, адміністрації та технічного персоналу [9–10].

Важливою тенденцією стала предметно-методична інтеграція інформаційних технологій у структуру конкретного навчального кабінету та дисципліни. ІТ мають функціювати не замість предметної методики, а в її межах – як інструмент реалізації конкретних дидактичних завдань, з урахуванням змісту навчального предмета, типу заняття та вікових особливостей здобувачів освіти. За даними М. Жалдака, комп'ютерно-орієнтовані методичні системи шкільних предметів, органічно інтегровані в традиційні системи навчання, фактично були недостатньо розроблені й потребували спеціального науково-методичного обґрунтування. Основним ризиком стала техноцентрованість – ситуація, коли інформаційні технології використовуються безвідносно до дидактичної доцільності; його мінімізація можлива через дотримання принципу «спочатку дидактичне завдання – потім інструмент» [2, с. 3].

Кабінетне використання інформаційних технологій потребувало не лише наявності комп'ютерної техніки, а й повноцінної інфраструктури – локальних мереж, ліцензованого програмного забезпечення, мультимедійного обладнання, технічного обслуговування, функціювання сервісних центрів, дотримання санітарно-гігієнічних норм та інструктажу з техніки безпеки. Як у закладах загальної середньої освіти, так і у закладах вищої освіти фіксувався дефіцит мультимедійного обладнання (зокрема проєкторів) і потреба в постійному доступі викладача до комп'ютера. Санітарні норми 1998 р. і правила безпеки 2004 р. інституціоналізували вимоги до безпечного режиму роботи в кабінетах інформатики. Основні ризики були пов'язані з простоєм техніки та перевищенням допустимого навантаження; їх мінімізація досягалася через профілактичне обслуговування, розроблення резервних сценаріїв занять і дотримання санітарних вимог [8].

Інформаційні технології набували педагогічної цінності за умови використання не випадкових цифрових матеріалів, а електронних освітніх ресурсів, що пройшли експертизу, апробацію та відповідають навчальним програмам, віковим особливостям здобувачів освіти й цілям навчальної дисципліни.

У досліджуваний період важливого значення набули процеси мережевого розширення кабінетного середовища та керованої дистанційності. Традиційний навчальний кабінет зберігав свою функцію, проте його ефективність істотно зростала. У закладах загальної середньої освіти це підтверджувалося розвитком освітніх порталів і телекомунікаційних проєктів, а у закладах вищої освіти – формуванням банків атестованих дистанційних курсів, розвитком мережевої інфраструктури (зокрема URAN), створенням центрів дистанційного навчання та впровадженням електронних курсів.

Практичними кроками стали створення кабінетних і кафедральних електронних репозитаріїв, поєднання аудиторних занять із мережевими завданнями, підтримка самостійної роботи здобувачів освіти через електронні навчальні матеріали. У школі це реалізовувалося через обмежене, педагогічно кероване використання освітніх порталів і телекомунікаційних проєктів. Водночас ризики цифрової нерівності та нестабільного доступу до мережі мінімізувалися через використання офлайн-версій матеріалів, CD-носіїв, регламентування доступу до кабінетів, застосування змішаного формату навчання та підготовки резервних друкованих матеріалів [11, с. 77].

Проведений аналіз дає змогу виокремити дві різні, але взаємопов'язані траєкторії розвитку інформатизації освіти. У закладах загальної середньої освіти цей процес проходив шлях від програмного оснащення комп'ютерних класів і викладання інформатики до поступового проникнення інформаційних технологій у предметні

кабінети через використання мультимедійних засобів, програмних педагогічних засобів, електронних підручників, освітніх порталів і контрольованої державою апробації електронних ресурсів.

У закладах вищої освіти інформаційні технології від початку мали більш системно-організаційний характер: вони інтегрувалися в дистанційне навчання, кредитно-модульну структуру освітнього процесу, електронне навчально-методичне забезпечення, мережеву інфраструктуру та управління академічною діяльністю. Тобто, якщо у школі інформаційні технології переважно модернізували урок у межах кабінету, то у вищій школі вони трансформували саму архітектуру освітнього процесу.

Водночас обидва сектори виявили спільні структурні обмеження – нерівномірність матеріально-технічного забезпечення, брак сервісної підтримки, потребу спеціальної підготовки педагогічних кадрів, недостатню кількість якісного цифрового контенту на початкових етапах, а також розрив між наявністю технічних засобів і методично обґрунтованим їх використанням. Саме тому історично виправданим виявився не техноцентрований підхід, а побудова взаємопов'язаної системи «інфраструктура – методика – підготовка кадрів – експертиза контенту – мережа». Водночас у малозабезпечених школах часто спостерігалася формальна інсталяція техніки без належної педагогічної підтримки, що призводило до низької ефективності її використання.

Висновки. Отже, аналіз педагогічних умов використання інформаційних технологій у кабінетній системі навчання в закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти України засвідчує, що попри наявність спільних тенденцій кожна зі сфер має специфічні особливості, зумовлені відмінностями в цілях, ресурсному забезпеченні та рівні підготовки педагогічних кадрів.

На основі проведеного аналізу виокремлено такі педагогічні умови ефективного використання інформаційних технологій у кабінетній системі навчання: інтеграція цифрових і традиційних методів навчання, що забезпечує збереження експериментальної складової освітнього процесу; наявність сучасної матеріально-технічної бази; підготовка педагогічних кадрів, здатних ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології; системна організація освітнього процесу, що поєднує аудиторну та дистанційну форми навчання.

Комплексне матеріально-технічне забезпечення, системна підготовка педагогів, розвинене методичне забезпечення, свідоме проєктування освітнього процесу та стимулювання мотивації здобувачів освіти є ключовими чинниками успішного впровадження інформаційних технологій у навчальних закладах різних рівнів.

Накопичений досвід кінця 1990-х – початку XXI століття став підґрунтям для подальшої цифрової трансформації освіти в Україні, що передбачає широке застосування дистанційних технологій, інтерактивних платформ, комп'ютерних симуляцій і сучасних педагогічних інструментів.

Отже, використання інформаційних технологій у кабінетній системі навчання наприкінці 1990-х – на початку XXI століття стало важливим етапом модернізації освіти, який сприяв розширенню дидактичних можливостей навчального процесу. Водночас цей процес супроводжувався низкою суперечностей, зокрема між технологізацією навчання та потребою збереження його дослідницького характеру. Доведено, що ефективне використання інформаційних технологій можливе лише за умови їх інтеграції з традиційними формами навчання, передусім з експериментальною діяльністю.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні сучасних моделей цифровізації кабінетної системи навчання в умовах STEM-орієнтованої освіти.

Список використаних джерел:

1. Державна служба статистики України. Освіта в Україні: статистичний збірник. Київ, 2001. 68 с.
2. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*: зб. наук. праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. Вип. 7. С. 3–16.
3. Іванова О. В. Методика використання ІКТ у навчальних закладах. *Освітній вісник.* 2004. № 12. С. 45–50.
4. Івахненко Л. І. Міжнародний досвід використання ІКТ в освіті. *Освітній форум*. 2006. № 3. С. 23–30.
5. Климчук О. В. Аналіз ефективності використання інформаційних технологій у навчальному процесі. *Педагогічний часопис. 2*002. № 1 (8). С. 80–90.
6. Міністерство освіти і науки України. Розвиток інформаційного забезпечення навчання в школах України: методичні рекомендації. Київ, 2002. 48 с.
7. Морзе Н. В., Дем'яненко В. М. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2010. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/158/1/стаття_презМорзе_Дем.pdf
8. Про затвердження Програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл на 2001–2003 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 06.05.2001 № 436. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/436-2001-п#Text
9. Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.09.2003 № 1494. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1494-2003-п
10. Про проведення апробації електронних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів: наказ МОН України від 22.10.2004 № 813. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0813290-04#Text
11. Рождественська Д. Б. Інформаційний та психолого-педагогічний потенціал освітнього порталу «Діти України». *Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору*. 2004. С. 74–80.
12. Стинська В. В., Прокопів Л. М., & Стинський В. Р. Проблеми та перспективи ІКТ-орієнтованої освіти в Україні. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2024. Випуск 56. С. 69–75. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi56.557

References:

1. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy. Osvita v Ukraini [State Statistics Service of Ukraine. Education in Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Zhaldak, M. I. (2003). Pedahohichnyi potentsial kompiuterno-oriientovanykh system navchannia matematyky [Pedagogical potential of computer-oriented systems in mathematics education]. *Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia*, 7, 3–16 [in Ukrainian].
3. Ivanova, O. V. (2004). Metodyka vykorystannia IKT u navchalnykh zakladakh [Methodology of ICT use in educational institutions]. *Osvitnii visnyk*, 12, 45–50 [in Ukrainian].
4. Ivakhnenko, L. I. (2006). Mizhnarodnyi dosvid vykorystannia IKT v osviti [International experience of ICT use in education]. *Osvitnii forum*, 3, 23–30 [in Ukrainian].
5. Klymchuk, O. V. (2002). Analiz efektyvnosti vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi [Analysis of the effectiveness of information technology use in the educational process]. *Pedahohichnyi chasopys*, 1(8), 80–90 [in Ukrainian].
6. Rozvytok informatsiinoho zabezpechennia navchannia v shkolakh Ukrainy [Development of information support for education in schools of Ukraine]. (2002). *Ministry of Education and Science of Ukraine* [in Ukrainian].
7. Morze, N. V., & Demianenko, V. M. (2010). Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi [Use of information technologies in the educational process]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/158/1/стаття_презМорзе_Дем.pdf [in Ukrainian].
8. On approval of the Program for informatization of general education institutions, computerization of rural schools for 2001–2003: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of May 6, 2001, No. 436. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/436-2001-п [in Ukrainian].

9. On approval of the Program for the development of the distance learning system for 2004–2006: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of September 23, 2003, No. 1494. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/1494-2003-п [in Ukrainian].
10. On testing electronic educational tools for general education institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of October 22, 2004, No. 813. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0813290-04 [in Ukrainian].
11. Rozhdestvenska, D. B. (2004). Informatsiinyi ta psykholoho-pedahohichnyi potentsial osvitnoho portalu «Dity Ukrainy» [Information and psychological-pedagogical potential of the educational portal "Children of Ukraine]. *Zasoby i tekhnolohii yedynoho informatsiinoho osvitnoho prostoru*, 74–80 [in Ukrainian].
12. Stynska, V. V., Prokopiv, L. M., & Stynskyi, V. R. (2004). Problemy ta perspektyvy IKT-oriientovanoi osvity v Ukraini [Problems and prospects of ICT-oriented education in Ukraine]. *Pedagogical Almanac,* 56, 69–75. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi56.557 [in Ukrainian].

Prokopiv L. M.,
orcid.org/0000-0001-8661-510X

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE CLASSROOM-BASED LEARNING SYSTEM IN GENERAL SECONDARY AND HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (LATE 1990S – EARLY 21ST CENTURY)

This article presents a historical and pedagogical analysis of the use of information technologies in the classroom-based teaching system of general secondary and higher education institutions in the late 1990s and early 21st century. It examines the characteristics of the transformation of the material and technical provision of classrooms in the context of the informatisation of education, in particular the introduction of computer technology, multimedia resources, electronic educational resources and educational software. It has been established that, against a backdrop of socio-economic changes and limited funding, the development of the classroom system was contradictory in nature, combining processes of modernisation with the deterioration of the experimental component of teaching. It has been established that for general secondary education institutions, the transition from local computer classrooms to statutorily defined computer science and ICT classrooms was characteristic, as well as the gradual standardisation of the use of digital resources through state approval mechanisms. In higher education, the defining trends were the development of distance learning, the creation of distance learning centres, the introduction of online educational platforms, electronic teaching and learning materials, and a credit-modular system for organising the educational process. It is argued that the effectiveness of using information technologies in classroom-based teaching depends on a set of pedagogical conditions, including the integration of digital and traditional teaching methods, ensuring a research-oriented educational process, training teaching staff in the use of ICT, and modernising the material and technical base. The pedagogical conditions for the effective use of information technologies have been formulated, each of which is considered in relation to implementation practice, expected outcomes, risks and ways of minimising them, which allows for the identification of prospects for the further development of the classroom-based learning system in the context of the digitalisation of education.

Key words: classroom system, technical teaching aids, digitisation of education, learning environment, higher education, information technologies, secondary school, computer lab, multimedia, electronic textbook, distance learning, pedagogical conditions.

Дата надходження статті: 12.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 05.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Клепар М. В.

УДК 373.5.091.6:727.054:5]"1959/2022"
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi62.754

***Романов О. М.**[*],*
orcid.org/0009-0008-2510-6473

ОБЛАДНАННЯ ДЛЯ ФРОНТАЛЬНИХ РОБІТ ІЗ ПРИРОДНИЧИХ НАУК У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1959–2023 РР.)

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз використання різноманітного обладнання для лабораторних робіт і практикуму з природничих предметів у закладах загальної середньої освіти України впродовж 1959–2023 років.

На основі аналізу масиву наукових праць і архівних матеріалів установлено, що історію розвитку навчального обладнання доцільно розглядати не як опис окремих приладів, а як еволюцію матеріально-технічної бази лабораторних і практичних робіт, природничого експерименту тощо. У ній відображаються зміни державної освітньої політики, навчальних планів, методики викладання, профілізації школи, вимог безпеки та стандартів освітнього середовища. З'ясовано, що визначальним було розгортання кабінетної системи, навчальних приміщень і базового їх оснащення, процесів типізації, технізації, профілізації та розширення спеціалізованого матеріально-технічного забезпечення, а за часів Незалежності все це зазнавало суперечливої трансформації в умовах економічних обмежень.

Звернуто увагу, що використання обладнання для фронтальних, практичних, лабораторних робіт в українській школі пройшло шлях від переважно уніфікованого випуску різноманітного обладнання за радянського періоду до використання в інтегрованому освітньому середовищі поєднання класичних приладів, цифрових технологій, мультимедійних засобів, приладів для вимірювання, моделювання і дослідницької діяльності. Підкреслено вагоме стратегічне значення навчального обладнання для розвитку особистісноорієнтованого, компетентнісного та STEM-орієнтованого навчання. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок, які можуть бути пов'язані з визначенням засобів використання здобутого історико-педагогічного досвіду в умовах сьогодення.

Ключові слова: лабораторні роботи, практикуми, навчальне обладнання, навчальний кабінет, матеріально-технічна база, природнича освіта, кабінетна система, STEM-лабораторія.

Постановлення проблеми. Дидактичний вплив самостійного виконання фронтальних робіт здобувачами освіти має потужне значення для розвитку особистісноорієнтованого та компетентнісного навчання. Фронтальні роботи значно полегшують вивчення навчального матеріалу здобувачами освіти з природничих дисциплін. Із педагогічної практики відомо, що розвиток шкільної природничої освіти нерозривно пов'язаний з історією її матеріально-технічного забезпечення. Жодна природнича дисципліна не може існувати без кабінету, лабораторії для виконання фронтальних навчальних завдань (лабораторних, практичних, дослідних та інших робіт) і не існує поза конкретним навчальним простором, поза приладами, засобами вимірювання, демонстраційними установками, реактивами, мікроскопами, колекціями, картографічними матеріалами, технічними засобами навчання – відповідно до організаційних умов виконання експериментів, практичних дослідів із чітким описом ходу роботи відповідно до інструкції. Саме тому дослідження еволюції обладнання для лабораторних і практичних робіт є не периферійною, а принципово важливою частиною розвитку природничої освіти в школах.

Проблема набуває особливої актуальності тоді, коли шкільне середовище розглядається не як нейтральне тло навчання, а як чинник, що безпосередньо впливає на характер засвоєння знань, формування предметних і дослідницьких умінь, розвиток

[*] © *Романов О. М.*

спостережливості та культури роботи з отриманими даними. Для природничих кабінетів матеріальна база ніколи не була лише допоміжним елементом. Адже вона визначала, чи буде навчання зведене до словесного пояснення й ілюстрації, чи набуде рис реального пізнавального досвіду, пов'язаного з вимірюванням, спостереженням, порівнянням і аналізом даних [17]. Тобто буде давати окрім теоретичних знань ще й практичні навички – отже, готувати дітей до реального життя.

Актуальність дослідження визначається й недостатньою представленістю саме історико-педагогічного погляду на зазначену проблему і відповідно використання того накопиченого досвіду, який ми й сьогодні можемо впровадити в життя. У науковому дискурсі частіше аналізуються або сучасні STEM-лабораторії, або окремі дидактичні аспекти експериментального навчання. Разом із тим довготривала еволюція матеріально-технічної бази природничих кабінетів в українській школі залишається менш висвітленою, що дозволяє побачити не лише загальні декларації, а й реальні механізми формування шкільного простору: планування мережі, фінансування, звітність щодо матеріального забезпечення, інституційну організацію ТЗН, зміну підходів до кабінетної системи 1959–2023 роки [1-5; 14; 15].

Аналіз досліджень. У сучасній науковій літературі проблема лабораторного, практичного, дослідницького та експериментального навчання найчастіше розглядається через дидактичну результативність освітньої діяльності, організацію навчального середовища та цифрових технологій у природничих предметах. Одним із важливих результатів дослідницьких робіт є вивчення лабораторного середовища як чинника навчальної ефективності. Так, у праці Д. Фішера, А. Гаррісона, А. Хофштейна, Д. Хендерсона «Лабораторні навчальні середовища та практичні завдання у старших класах природничих наук середньої школи» («Laboratory learning environments and practical tasks in senior secondary science classes», 1998) показано, що характер лабораторного простору, його наповнення, структура практичних завдань і рівень організації роботи безпосередньо впливають на навчальний досвід здобувачів освіти у старшій школі [17], що важливо для їх подальшого реального життя в суспільстві, адже завдяки використанню практичних навичок, отриманих на уроках природничих предметів, здобувачі освіти можуть їх використати у своїй життєвій практичній діяльності.

У контексті історичного дослідження це означає, що матеріально-технічна база природничих кабінетів не є другорядною, адже вона формує знання, уміння та навички, які необхідні здобувачам освіти в реальному житті.

Інша група праць стосується сучасних інтерактивних лабораторій та цифрових засобів навчання. У систематичному огляді Н. Алі, С. Уллах та Д. Хан у статті «Інтерактивні лабораторії для наукової освіти: суб'єктивне дослідження та систематичний огляд літератури» («Interactive Laboratories for Science Education: A Subjective Study and Systematic Literature Review», 2022) висвітлено, що сучасні інтерактивні лабораторії не лише розширюють технічні можливості школи, а й змінюють спосіб узаємодії здобувача освіти з природничими знаннями, посилюючи активність, самостійність, дослідницьку ініціативу здобувачів освіти за використання різних освітніх сценаріїв [16]. Зазначене важливе для розуміння того, чому розвиток забезпечення обладнанням не може завершуватися описом класичних приладів: її логічним продовженням є цифрове, сенсорне та STEM-орієнтоване середовище.

Особливе місце посідають роботи, присвячені навчанню на основі дослідження (inquiry-based learning) і ролі цифрових технологій у його реалізації. У статті Х. Енріке Хіностроза, С. Армстронг-Гальєгос, М. Віллафаньє «Роль цифрових технологій у впровадженні дослідницького навчання (IBL)» («Roles of digital technologies in the implementation of inquiry-based learning (IBL)», 2024) підкреслено, що цифрові засоби можуть не просто доповнювати навчання, а й трансформувати саму структуру дослідницької діяльності, створюючи умови для постановлення проблеми, збирання

даних, інтерпретування результатів дослідження та моделювання [18]. Це особливо показово порівняно з історичними моделями шкільного практикуму, де діяльність здобувача освіти здебільшого будувалася в межах заздалегідь визначеної інструкції.

Досить цікаві погляди з приводу природничого навчання представлено у праці М. Дж. Сільва, М. Родрігес та Т. Темпера «Рамки для дослідницького та міждисциплінарного використання сенсорів у освіті вчителів початкової школи» («Framework for a Research-Based and Interdisciplinary Use of Sensors in Elementary Teacher Education», 2024), де цифрові сенсори й дослідницькоорієнтоване міждисциплінарне використання обладнання розглядаються як основа нової культури природничого навчання [19]. У цій оптиці сучасне обладнання вже не належить жорстко до одного навчального предмета, а функціонує в межах інтегрованого освітнього середовища, де поєднуються елементи фізики, хімії, біології, математики та технологій.

Разом із тим наявні дослідження переважно зосереджені на сучасному етапі або на психолого-дидактичних аспектах лабораторної практичної, дослідницької та експериментальної діяльності. Значно рідше аналізується історична еволюція обладнання як частина розвитку забезпечення школи. У цьому сенсі особливої ваги набувають архівні джерела, які дозволяють реконструювати не лише формальні рішення, а й логіку освітньої політики, що визначала матеріально-технічний аспект забезпечення школи в різні часові періоди [1; 2].

Метою статті є розкриття основних віх еволюції обладнання для лабораторних, практичних, дослідницьких та експериментальних робіт із природничих предметів у 1959–2023 роках.

Викладення основного матеріалу. Для аналізу еволюції використання обладнання з лабораторних, практичних, дослідницьких та експериментальних робіт доцільно виходити не з переліку окремих приладів, а з еволюції матеріально-технічного забезпечення шкільних кабінетів природничого циклу. У такому разі в центрі уваги опиняються не лише речові компоненти кабінету, а й державне планування, тип навчальних приміщень, зміст програм, методичні орієнтири, форми звітності про матеріальне забезпечення, нормативні вимоги до безпеки й стандарти освітнього середовища. Саме це дозволяє побачити історичну трансформацію матеріально-технічної бази природничої освіти.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що еволюція обладнання для лабораторних робіт і практикуму з природничих предметів в закладах загальної середньої освіти України у 1959–2023 роках є складним багаторівневим процесом, який відображає еволюцію всієї системи природничої освіти. Його не можна зводити до опису окремих приладів чи технічних новинок, оскільки в кожний історичний період зміни в матеріально-технічній базі були пов'язані з державним плануванням, фінансуванням, навчальними програмами, методикою викладання, профілізацією школи, стандартами безпеки й загальним уявленням про те, яким має бути навчальне середовище.

У процесі дослідження цей процес умовно розбито на сім віх.

Перша віха охоплює 1959–1964 роки й характеризується насамперед організаційним розгортанням. На цьому етапі йдеться ще не стільки про модернізацію навчальних приладів, скільки про створення самої інфраструктури для систематичних лабораторних і практичних занять. Архівні документи 1959 року, пов'язані з плануванням мережі установ народної освіти УРСР і бюджетним забезпеченням галузі, показують, що матеріальна база школи формувалася в межах загальної логіки державного планування 1959 року [1; 14]. Тобто розвиток обладнання починався не з техніки як такої, а з планування простору, фінансів і мережі навчальних закладів, у межах яких це обладнання мало функціювати.

Особливого значення набували навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1959–1960 навчальний рік, оскільки саме вони задавали змістову основу для лабораторних і практичних робіт [4]. Інакше кажучи, поява обладнання в кабінетах

не була випадковою, а її диктував зміст навчання. Якщо програма передбачала демонстраційні досліди, фронтальні лабораторні роботи чи практичні заняття, школа потребувала приладів, реактивів, мікроскопії, колекцій, таблиць, моделей та іншої предметної бази. Уже на цьому етапі можна стверджувати, що зміст освіти і матеріальна база перебували у відносинах узаємної зумовленості.

Водночас ранню віху не слід ідеалізувати як час повної сформованості кабінетної системи. Радше йдеться про період, коли закладалися передумови майбутнього переходу до спеціалізованих кабінетів. У документах цього часу особливу дослідницьку цінність мають не лише прямі згадки про прилади, а й маркери, які дозволяють реконструювати матеріальний стан шкіл, – відомості про приміщення, площі, кошти на утримання та оснащення, динаміку мережі, співвідношення між кількістю шкіл і можливостями їх забезпечення починаючи з 1959 року [1; 14].

Отже, ця віха розвитку, пов'язана з 1959–1964 роками, виявлялася в організаційному розгортанні: саме тоді формувалися мережа шкіл, навчальні приміщення, бюджетні можливості та змістові передумови для запровадження систематичних лабораторних, практичних, дослідницьких та експериментальних робіт.

Другу віху, яка охоплює 1965–1968 роки, можна визначити як період методичного й інституційного оформлення кабінетної системи. Якщо попередня віха створювала інфраструктурні передумови, то тепер обладнання дедалі виразніше набувало статусу структурного компонента методики викладання. Саме в цей час посилювався зв'язок між програмою, підручником, демонстрацією, наочністю та практикумом. Показовою в цьому сенсі є поява інституції, що має координувати технічні засоби навчання та наочні посібники, – Республіканського кабінету ТЗН і наочних посібників в 1968 році [5]. Сам факт інституційного оформлення такої структури засвідчує, що система освіти вже розглядала забезпечення шкіл приладами, ТЗН і наочністю як окремий напрям освітньої політики.

Саме тут стає очевидним важливий методологічний висновок: еволюція обладнання не зводилася до накопичення предметів. Відбувалося поступове переосмислення їхньої функції. Обладнання переставало бути лише допоміжним засобом ілюстрації – воно починало забезпечувати педагогічну технологію викладання. Для фізики це означало не лише наявність демонстраційних електричних, механічних чи оптичних приладів, а й можливість організовувати системний експеримент. Для хімії – не лише реактиви й посуд, а спеціалізований простір із чіткими вимогами до безпеки та зберігання, для біології – не лише натуральні об'єкти, а умови для мікроскопічних спостережень, роботи з препаратами, колекціями та моделями, для географії – не тільки карти й глобуси, а розширення спектру засобів просторової візуалізації та практичних спостережень.

Загалом друга віха – 1965–1968 роки – позначилася методичним та інституційним оформленням кабінетної системи, коли обладнання почало розглядатися вже не як випадковий набір засобів, а як елемент педагогічної технології.

Третя віха – 1970-ті – перша половина 1980-х років – пов'язана з розширенням матеріальної бази, типізацією оснащення, масивнішим запровадженням технічних засобів навчання, а також із розвитком інфраструктури шкільних приміщень. У цій логіці особливого значення набувають документи, пов'язані з капітальним будівництвом і стратегічним плануванням розвитку народної освіти, оскільки вони фіксують не лише потребу в навчальному обладнанні, а й залежність цього обладнання від простору, у якому воно функціювало в 1981–1985 роки [15], не тільки залишається кабінетна система, а вводиться поняття лабораторія, що дедалі більше замислювалась спеціально організованим простором, а не як випадковий набір засобів, розміщених у класі.

Саме на цій вісі шкільний природничий кабінет став частиною ширшої моделі політехнічної та науково-практичної підготовки. У навчальному середовищі все активніше функціонують не лише предметні прилади, а й технічні засоби навчання,

екранно-проєкційні ресурси, моделі, таблиці, комплекти наочності, демонстраційні установки. Важливо наголосити, що архівні документи не завжди подають повні інвентарні списки. Однак цінним є вже сам факт системного планування цих ресурсів, їх інституційного супроводу та включення до загальної логіки розвитку шкільної матеріальної бази [5; 15]. Тобто третя віха характеризується типізацією, технізацією, розширенням інфраструктури та зміцненням ролі ТЗН у природничій освіті за порівняння кінця 60-х роки з початком 80-х років XX століття.

Четверта віха – кінець 1980-х – 1991 рік – позначена зростанням ролі спеціалізації та профілізації. В архівних справах щодо мережі кабінетів, матеріально-технічного забезпечення та стратегічного розвитку загальна логіка кінця радянського періоду дозволяє говорити про поступовий перехід від масової уніфікації до функційної диференціації обладнання. У профільних класах підвищувалися вимоги до змісту й глибини практикумів, а отже – і до технічної складності приладів, точності вимірювань, спеціалізованих наборів і методичного забезпечення. Така тенденція важлива, оскільки саме вона готує ґрунт розширення кабінетної системи для подальшої індивідуалізації та спеціалізації навчального середовища в пострадянський період.

П'ята віха – 1992–2003 роки – є особливо складною і суперечливою. З одного боку, система загальної середньої освіти незалежної України успадкувала значний масив предметних кабінетів і усталених форм організації лабораторного практикуму. З іншого боку, економічні труднощі 1990-х років, обмеженість фінансування та нерівномірність оновлення матеріально-технічної бази природничих кабінетів зумовили появу суттєвих диспропорцій між нормативною потребою і фактичним станом забезпечення. Саме тому зведені звіти про матеріально-технічну базу шкіл 1992–1993 років мають виняткову дослідницьку вагу [3]. Вони дозволяють перейти від загальних міркувань до аналізу реального стану шкільної інфраструктури у період системної трансформації.

На концептуальному рівні цей час треба розглядати як період пострадянської інерції та одночасного переосмислення. Кабінетна система формально зберігалася, але її матеріальне наповнення вже не завжди відповідало новим потребам. Частина обладнання старіла від часу, інша частина фізично зношувалася, а можливості повноцінного оновлення залишалися обмеженими. У цих умовах особливо загострювалася різниця між сильними та слабкими школами, між добре укомплектованими кабінетами й тими, де практикум дедалі більше втрачав реальну експериментальну основу. Тобто 1990-ті роки не можна інтерпретувати лише як перерву чи кризу; це був період, у якому старі моделі ще зберігалися, але вже потребували нормативного й технологічного переосмислення.

Шоста віха – 2004–2015 роки – є етапом нормативної стандартизації навчального кабінету. У цей час з'являється правова мова опису природничого освітнього середовища, а навчальний кабінет починає розглядатися як цілісний комплекс. Принципове значення має Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти 2004 року, який окреслив нові підходи до результатів навчання та змісту освітнього процесу [7]. У цьому ж контексті наказ Міністерства освіти та науки України (МОН) № 601 від 20 липня 2004 року закріпив Положення про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів [9]. Саме від цього часу кабінет остаточно набуває нормативно визначеного статусу не просто приміщення, а спеціально організованого освітнього простору з певною структурою, функціями, документацією, вимогами до оснащення й організації діяльності.

Подальшу конкретизацію цієї логіки забезпечило Положення про навчальні кабінети з природничо-математичних предметів 2012 року [8]. Саме воно відобразило важливу зміну: навчальний кабінет природничого циклу почав мислитися як освітнє середовище, де поєднуються зміст освіти, засоби навчання, предметне обладнання, документація, безпека, візуальна культура простору та методика проведення практичних робіт. Не менш значущими стали правила безпеки під час проведення навчально-

виховного процесу в кабінетах фізики та хімії, затверджені 2012 року [10]. Вони демонструють, що до початку 2010-х років обладнання вже розглядалося в нерозривному зв'язку з інженерією простору, електробезпекою, вимогами до водопостачання, освітлення, зберігання речовин і організації робочих місць, що дозволяє сформулювати важливий аналітичний висновок: у 2000–2010-х роках еволюція лабораторного обладнання вийшла за межі історії удосконалення приладів і став історією вимог до безпечного, спеціально організованого та педагогічно продуманого освітнього середовища. Саме ця зміна багато в чому підготувала сучасний етап цифровізації та STEM-інтеграції.

Сьома віха – 2016–2023 роки – є періодом переходу від класичного предметного кабінету до цифровізованого, стандартизованого й міждисциплінарного освітнього середовища. Наказ МОН № 704 від 22 червня 2016 року про типовий перелік засобів навчання та обладнання для кабінетів природничо-математичних предметів зафіксував оновлене бачення структури кабінетного оснащення [13]. Принципово важливо, що до нього вже прямо включено кабінети біології, географії, математики, фізики та хімії. І це означає, що географію доцільно розглядати в цій темі щонайменше частково. Хоча вона менш лабораторна, як наприклад у хімії чи фізиці. Її матеріальна база завжди була спеціалізованою і включала карти, глобуси, моделі рельєфу, колекції, метеорологічні та топографічні засоби.

Нова нормативна якість виявилася ще виразніше 2020 року. Постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020, яка стосується державних стандартів повної загальної середньої освіти, закріпила відповідну історичну компетенційну рамку [6]. У цій рамці природнича освіта вже не обмежується передаванням готових знань, а орієнтується на діяльнісне, дослідницьке й практикоорієнтоване навчання. Відповідно до цієї логіки наказ МОН № 574 від 29 квітня 2020 року затвердив типовий перелік засобів навчання й обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій [12]. Саме цей документ репрезентував якісно новий підхід: обладнання розглядається вже не лише як предметно закріплений набір, а як основа міждисциплінарного простору дослідження, проєктування, вимірювання, моделювання й колективної роботи.

Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти 2020 року доповнює цю картину, підкреслюючи, що технологічне оновлення шкільного середовища не може відбуватися поза ергономічними та здоров'язбережувальними вимогами [11]. Отже, сучасний кабінет – це не просто простір із новими пристроями – це середовище, де поєднуються навчальні цілі, безпека, комфорт, технологічні можливості та міжпредметна логіка діяльності.

У цьому контексті особливо показовими є сучасні наукові праці. Систематичний огляд інтерактивних лабораторій засвідчує, що нове обладнання змінює не тільки технічний рівень занять, а й сам характер участі здобувача освіти у пізнавальному процесі. У цьому контексті важливою є праця Н. Алі, С. Уллах та Д. Хан «Інтерактивні лабораторії для наукової освіти: суб'єктивне дослідження та систематичний огляд літератури» («Interactive Laboratories for Science Education: A Subjective Study and Systematic Literature Review», 2022) [16]. Дослідження Х. Енріке Хіностроза, С. Армстронг-Гальєгос, М. Віллафанье «Роль цифрових технологій у впровадженні дослідницького навчання (IBL)» («Roles of digital technologies in the implementation of inquiry-based learning (IBL)», 2024) щодо ролі цифрових технологій у inquiry-based learning демонструє, що сучасний експеримент дедалі більше пов'язаний із формулюванням запитань, збиранням даних, цифровим аналізуванням та інтерпретуванням результатів [18]. Праця М. Дж. Сільва, М. Родрігес та Т. Темпера «Рамки для дослідницького та міждисциплінарного використання сенсорів у освіті вчителів початкової школи» («Framework for a Research-Based and Interdisciplinary Use of Sensors in Elementary Teacher Education», 2024), присвячена міждисциплінарному використанню сенсорів, показує, що нове обладнання

руйнує колишню жорстку межу між дисциплінами, перетворюючи кабінет на платформу для комплексного дослідження [19].

Саме тут стає остаточно зрозуміло, що у 1959–2023 роках обладнання для практичних, лабораторних, дослідницьких й експериментальних робіт не лише кількісно, а насамперед якісно трансформоване. На початкових віхах головним було створення приміщення, базове оснащення й умови для проведення демонстрацій та елементарних практичних робіт. Потім інституціоналізація кабінетної системи обладнання стала частиною методики. За часів типізації та технізації вона було включена до ширшої системи ТЗН і політехнічної підготовки. У пострадянський час актуалізувалася проблема розриву між нормативним і фактичним рівнем забезпечення. У 2004–2023 роках така модель поступово була сформована: навчальний кабінет набув статусу стандартизованого, спеціально організованого, безпечного та педагогічно структурованого освітнього простору, а надалі – цифровізованого й міждисциплінарного середовища (STEM-логіки).

Висновки. У 1959–2023 роках еволюція обладнання для лабораторних, практичних, дослідницьких та експериментальних робіт в українській школі пройшла шлях від планово забезпечуваної, переважно уніфікованої предметної бази радянського типу до нормативно стандартизованого, безпеково регламентованого, цифровізованого й міждисциплінарного освітнього середовища, орієнтованого на компетентнісне та дослідницьке навчання. Пострадянський період, особливо 1990-ті років, виявив суперечність між успадкованою моделлю кабінетної системи та реальними можливостями її оновлення. Тоді стала особливо помітною потреба переходу від інерційного використання попередньої матеріальної бази до нової нормативної й технологічної моделі. У цьому полягає головний історико-педагогічний зміст еволюції навчального обладнання: змінювалися не лише засоби, а й сама модель взаємодії здобувача освіти з природничими знаннями.

Отже, еволюція навчального обладнання для природничих дисциплін є історією зміни самої педагогічної моделі. Якщо в середині ХХ століття переважала демонстраційно-репродуктивна логіка, то на сучасному етапі школа орієнтується на дослідницьку, діяльнісну та компетентнісну модель. У цій новій моделі прилади, статистичні та допоміжні пристрої, мультимедіа, наочність уже не лише показує явище, а дозволяє здобувачеві освіти ставити питання, перевіряти гіпотези, аналізувати дані, поєднувати знання з різних галузей і бачити природничу науку як практику пізнання. Своєю чергою цей досвід забезпечення матеріально-технічним обладнанням можемо використовувати для впровадження в життя.

Досвід використання, створення та оснащення обладнанням шкільних кабінетів заслуговує на увагу й потребує ретельного вивчення в подальших наукових дослідженнях та ефективної інтеграції в сучасний освітній процес.

Список використаних джерел:

1. Директивні вказівки відділу підвідомчим установам з питань планування мережі установ народної освіти УРСР. 1959. *ЦДАВО України (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України)*. Ф. 166. Оп. 15. Т. 2. Спр. 2478. 74 арк.
2. Додаткові розробки звітів про кількість шкіл, класів, учителів і матеріальне забезпечення шкіл. 1961–1962. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Т. 3. Спр. 3346. 99 арк.
3. Зведені звіти про матеріальну базу шкіл. 1992–1993. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 18. Спр. 16. 32 арк.
4. Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР, затверджені на 1959–1960 н. р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Т. 3. Спр. 2895. 21 арк.
5. Положення про Республіканський кабінет ТЗН і наочних посібників. 1968. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Т. 4. Спр. 6416. 5 арк.

6. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 верес. 2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/898-2020-%D0%BF
7. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 14 січ. 2004 р. № 24. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/24-2004-%D0%BF
8. Про затвердження Положення про навчальні кабінети з природничо-математичних предметів загальноосвітніх навчальних закладів : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 14 груд. 2012 р. № 1423. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0044-13
9. Про затвердження Положення про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів : Наказ Міністерства освіти і науки України від 20 лип. 2004 р. № 601. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1121-04
10. Про затвердження Правил безпеки під час проведення навчально-виховного процесу в кабінетах (лабораторіях) фізики та хімії загальноосвітніх навчальних закладів : Наказ Міністерства надзвичайних ситуацій України від 16 лип. 2012 р. № 992. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1332-12
11. Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти : Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 25 верес. 2020 р. № 2205. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1111-20
12. Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій : Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 квіт. 2020 р. № 574. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0410-20
13. Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для кабінетів природничо-математичних предметів загальноосвітніх навчальних закладів : Наказ Міністерства освіти і науки України від 22 черв. 2016 р. № 704. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1050-16
14. Проект бюджету установ народної освіти УРСР на 1959 рік. 1959. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Т. 2. Спр. 2479. 36 арк.
15. П'ятирічний план розвитку народної освіти УРСР. 1981–1985. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Т. 8. Спр. 9108. 31 арк.
16. Ali N., Ullah S., Khan D. Interactive Laboratories for Science Education: A Subjective Study and Systematic Literature Review. *Multimodal Technologies and Interaction*. 2022. Vol. 6, No. 10. P. 85. DOI: 10.3390/mti6100085
17. Fisher D., Harrison A., Hofstein A., Henderson D. Laboratory learning environments and practical tasks in senior secondary science classes. *Research in Science Education*. 1998. Vol. 28, No. 3. Pp. 353–363. DOI: 10.1007/BF02461568
18. Hinostroza J. E., Armstrong-Gallegos S., Villafañe M. Roles of digital technologies in the implementation of inquiry-based learning (IBL): A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*. 2024. Vol. 9. Art. 100874.
19. Silva M. J., Rodrigues M., Tempera T. Framework for a Research-Based and Interdisciplinary Use of Sensors in Elementary Teacher Education. *Sensors*. 2024. Vol. 24, No. 17. Art. 5482. DOI: 10.3390/s24175482

References:

1. Dyrektyvni vkazivky viddilu pidvidomchym ustanovam z pytan planuvannia merezhi ustanov narodnoi osvity URSR (1959) [Directives of the department to subordinate institutions on planning the network of public education institutions of the Ukrainian SSR (1959)]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 2. File 2478. Leaves 74). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
2. Dodatkovi rozrobky zvitiv pro kilkist shkil, klasiv, uchyteliv i materialne zabezpechennia shkil (1961–1962) [Additional developments of reports on the number of schools, classes, teachers and material support of schools (1961–1962)]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 3. File 3346. Leaves 99). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
3. Zvedeni zvity pro materialnu bazu shkil (1992–1993) [Consolidated reports on the material base of schools (1992–1993)]. (Fund 166. Inventory 18. File 16. Leaves 32). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].

4. Navchalni plany pochatkovoi, semyrichnoi i serednoi shkoly URSR, zatverdzheni na 1959–1960 [Curriculums of primary, seven-year and secondary schools of the Ukrainian SSR, approved for the 1959–1960 academic year]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 3. File 2895. Leaves 21). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
5. Polozhennia pro Respublikanskyi kabinet TZN i naochnykh posibnykiv (1968) [Regulations on the Republican Cabinet of Technical Training Aids and Visual Aids (1968)]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 4. File 6416. Leaves 5). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
6. On some issues of state standards for complete general secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of September 30, 2020, No. 898. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/898-2020-%D0%BF [in Ukrainian].
7. On approval of the State Standard for Basic and Complete General Secondary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of January 14, 2004, No. 24. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/24-2004-%D0%BF [in Ukrainian].
8. On approval of the Regulations on teaching rooms for natural and mathematical subjects of general educational institutions: Order of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine of December 14, 2012, No. 1423. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/z0044-13 [in Ukrainian].
9. On approval of the Regulations on classrooms of general education institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of July 20, 2004, No. 601. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/z1121-04 [in Ukrainian].
10. On approval of the Safety Rules during the educational process in the classrooms (laboratories) of physics and chemistry of general education institutions: Order of the Ministry of Emergency Situations of Ukraine of July 16, 2012, No. 992. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/z1332-12 [in Ukrainian].
11. On approval of the Sanitary Regulations for institutions of general secondary education: Order of the Ministry of Health of Ukraine of September 25, 2020, No. 2205. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/z1111-20 [in Ukrainian].
12. On approval of the Standard List of Teaching Aids and Equipment for Classrooms and STEM Laboratories: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of April 29, 2020 No. 574. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/z0410-20 [in Ukrainian].
13. On approval of the Standard List of Teaching Aids and Equipment for Educational and General Purposes for Classrooms of Natural and Mathematical Subjects of General Educational Institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of June 22, 2016, No. 704. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/z1050-16 [in Ukrainian].
14. Proekt biudzhetu ustanov narodnoi osvity URSR na 1959 rik (1959) [Draft budget of public education institutions of the Ukrainian SSR for 1959 (1959)]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 2. File 2479. Leaves 36). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
15. Piatyrichnyi plan rozvytku narodnoi osvity URSR (1981–1985) [Five-year plan for the development of public education in the Ukrainian SSR (1981–1985)]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 8. File 9108. Leaves 31). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
16. Ali, N., Ullah, S., & Khan, D. (2022). Interactive laboratories for science education: a subjective study and systematic literature review. *Multimodal Technologies and Interaction*, 6, 10, 85. DOI: 10.3390/mti6100085 [in English].
17. Fisher, D., Harrison, A., Hofstein, A., & Henderson, D. (1998). Laboratory learning environments and practical tasks in senior secondary science classes. *Research in Science Education*, 28, 3, 353–363. DOI: 10.1007/BF02461568 [in English].
18. Hinostroza, J. E., Armstrong-Gallegos, S., & Villafañe, M. (2024). Roles of digital technologies in the implementation of inquiry-based learning (IBL): A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100874 [in English].
19. Silva, M. J., Rodrigues, M., & Tempera, T. (2024). Framework for a research-based and interdisciplinary use of sensors in elementary teacher education. *Sensors*, 24, 17, 5482. DOI: 10.3390/s24175482 [in English].

Romanov O. M.,
orcid.org/0009-0008-2510-6473

THE DEVELOPMENT OF RESOURCES FOR BASIC SCIENCE EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS IN UKRAINE (1959–2023)

The article presents a historical and pedagogical analysis of the development and use of educational equipment for laboratory, practical, and experimental work in natural science subjects within general secondary education institutions of Ukraine from 1959 to 2023.

Based on an extensive analysis of scientific literature and archival materials, the study substantiates that the history of educational equipment development should be understood not merely as the evolution of individual devices, but as a broader transformation of the material and technical infrastructure supporting laboratory practice, scientific experimentation, and practical learning. This evolution reflects changes in state educational policy, curriculum development, teaching methodologies, school specialization, safety standards, and educational environment requirements.

The research identifies key stages in this historical development, demonstrating that the expansion of school infrastructure, implementation of the classroom-based system, standardization, technologization, specialization, and modernization of educational facilities played decisive roles in shaping science education resources. During the period of Ukrainian independence, these processes underwent complex and often contradictory transformations due to economic limitations and educational reforms.

The article emphasizes that educational equipment for science instruction evolved from predominantly standardized Soviet-era tools to integrated modern educational environments combining classical laboratory instruments, digital technologies, multimedia resources, measurement devices, modeling tools, and research-oriented technologies.

Particular attention is given to the strategic significance of educational equipment in supporting learner-centered, competency-based, and STEM-oriented education. It is demonstrated that modern science classrooms increasingly function as interdisciplinary, digitally enhanced educational spaces designed to foster inquiry, experimentation, and practical competence.

The article concludes that the historical evolution of science education equipment in Ukrainian schools reflects broader transformations in pedagogical models—from demonstration-based instruction toward research-oriented, technologically integrated, and competency-focused learning environments.

Prospects for further research are associated with applying the accumulated historical and pedagogical experience to the modernization of contemporary science education in Ukraine.

Key words: laboratory work, practical training, educational equipment, science education, material and technical resources, classroom system, natural sciences, STEM laboratory.

Дата надходження статті: 19.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 16.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Янкович О.І.

УДК 378.6.018.556:62]-021.51-043.86(477)"/94/20
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi62.756*

Сотер М. В.*,*
orcid.org/0000-0002-4626-0137

ЗАСОБИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ПОЧАТОК XXI СТ.)

У статті на основі аналізу передових досліджень виокремлено групи засобів іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України на початку XXI століття.

* © *Сотер М. В.*

Наголошено, що інтеграція цифрових ресурсів в освітній процес суттєво розширює можливості щодо інтенсифікації іншомовної підготовки здобувачів.

Підкреслено, що цифрові ресурси можуть бути дієвим освітнім інструментом лише за умови їхньої наукової достовірності, відповідності змісту професійній підготовці та методичній доцільності.

Зазначено, що використання електронних засобів інтернет-комунікації забезпечує не лише оперативний доступ до освітніх ресурсів, а й створює умови для реалізації безперервного інтерактивного зворотного зв'язку між усіма суб'єктами освітнього процесу, що підвищує ефективність навчальної взаємодії та педагогічної підтримки.

Серед сучасних засобів іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти можемо виокремити такі групи: платформи, що є середовищем для представлення та навчання через відео, аудіоінформацію, інструкційні посібники, зображення тощо; платформи з інтерактивними матеріалами та вправами; сучасні засоби для обміну інформацією, переписки; хмарні сервіси для зберігання інформації; мобільні додатки – інструменти для обміну повідомленнями; соціальні мережі; блоги; інструменти для спільного використання матеріалів і файлів; інструменти для опитувань і тестувань; електронні словники – одномовні (тлумачні), двомовні та багатомовні (термінологічні); наукометричні бази даних; інструменти для спільної віртуальної демонстрації навчальної інформації та комунікативної взаємодії в режимі реального часу; інструменти для візуалізації навчальної інформації для всієї групи разом; віртуальні навчальні платформи для реалізації дистанційного навчання; інструменти для комунікативної онлайн-взаємодії та організації зворотного зв'язку між здобувачем і викладачем.

Ключові слова: іншомовна підготовка, здобувачі вищої освіти, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерні технології, інтернет-технології, інтернет-ресурси, електронні засоби інтернет-комунікації.

Постановлення проблеми. На початку XXI століття проблема імплементації передових засобів іншомовної підготовки в освітній процес технічних закладів вищої освіти України зумовлена постійно зростальними вимогами інженерно-технічних галузей до здатності фахівців ефективно функціювати та взаємодіяти з колегами в сучасному в іншомовному науково-технічному та професійно-комунікативному середовищі.

Обмежена інтеграція цифрових дидактичних інструментів, галузевоорієнтованих методик (зокрема, ESP-підходу) та автентичних ресурсів ускладнює опанування спеціалізованого професійноорієнтованого мовлення, знижує ефективність роботи з міжнародними науково-технічними джерелами й значно стримує, а подеколи й унеможливлює участь у транснаціональних дослідницьких і виробничих проектах. Більше того, з огляду на домінування англомовного науково-інформаційного масиву у глобальних наукометричних базах, що зумовлює провідну роль англійської мови як універсального засобу наукової комунікації, інтенсифікацію академічної мобільності та потребу гармонізації мовних компетенцій відповідно до міжнародних освітніх стандартів (CEFR, ESP-підходи), системне впровадження інноваційних освітніх технологій постає як необхідна умова підвищення якості інженерної освіти й конкурентоспроможності випускників.

Аналіз досліджень. Різні аспекти щодо інтеграції технічних засобів, цифрових технологій та інструментів у процес іншомовної підготовки стали предметом численних наукових досліджень, у межах яких окреслено провідні підходи до їх ефективного впровадження в освітню практику. Зокрема, проблемам імплементації блог-технологій у систему іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти присвячено праці В. Кондакова (2014), Ю. Лавриш (2014), О. Бігич (2017), (2018), Р. Прибора (2018), Г. Крижанівська (2022), О. Нежива (2022); хмарні сервіси з їх використанням у ході вивчення мов представлено О. Карасьовою (2025); соціальні мережі та їх роль в іншомовній підготовці здобувачів вищої освіти репрезентовано І. Гоцинець (2021); віртуальні навчальні платформи для

реалізації дистанційного навчання проаналізовано В. Безлюдною, Р. Безлюдним (2020), Р. Голощук, О. Довбуш (2010); використання ресурсів потокового передання даних схарактеризовано Л. Вікторовою (2021); упровадження різних комп'ютерних технологій у навчання іноземних мов розглянули О. Тарнопольський, М. Кабанова (2019); застосування інтернет-технологій у навчанні англійської мови для професійного спілкування здобувачів немовних спеціальностей висвітлено О. Тарнопольським (2010) тощо.

Мета статті – на основі аналізу передових досліджень схарактеризувати засоби іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України на початку XXI століття.

Викладення основного матеріалу. Інтеграція сучасних засобів іншомовної підготовки в освітній процес технічних закладів вищої освіти України забезпечує інтенсифікацію навчального процесу, розвиток автономності здобувачів, сприяє цілодобовому доступу до актуальних фахових джерел, їх здатності до міжкультурної професійної взаємодії та участі в міжнародних науково-технічних проектах. Це своєю чергою підвищує конкурентоспроможність випускників на глобалізованому ринку праці.

Б. Тарнопольський у дослідженні «Використання інтернет-технологій у навчанні англійської мови для професійного спілкування студентів немовних спеціальностей» (2010) зазначає, що «можливості Інтернету для удосконалення мовної підготовки студентів – особливо в плані підвищення комунікативного та професійно орієнтованого характеру навчання мов для спеціальних цілей – настільки широкі, що, мабуть, жодна методика не може вважатися повноцінною, якщо вона не передбачає місця для використання інтернет-технологій і комп'ютерних технологій взагалі» [6, с. 47]. Тобто можемо стверджувати, що інтеграція цифрових ресурсів в освітній процес суттєво розширює можливості щодо інтенсифікації іншомовної підготовки здобувачів. У цьому контексті критично важливим є використання інформаційно-комунікаційних та інтернет-технологій не просто як додаткового елементу освітнього процесу, а як необхідної, невід'ємної умови його ефективності.

Колектив дослідників у монографії «Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах» (2015) наголошують на потребі дотримання принципів «відбору фахових джерел навчальних інтернет-матеріалів (британських методичних і педагогічних наукових періодичних електронних видань) – професійної значущості, функційно-цільової зумовленості, інформаційної наповненості, вільного доступу до інтернет-ресурсів» [4, с. 92]. Тобто цифрові ресурси можуть бути дієвим освітнім інструментом лише за умови їхньої наукової достовірності, відповідності змісту професійній підготовці та методичній доцільності.

На початку XXI століття в наукових розвідках електронні засоби інтернет-комунікації розглядаються як ефективний інструмент забезпечення інтерактивної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Зокрема наголошується, що вони є «ресурсом для цілодобового доступу студентів до навчальних матеріалів та їхнього постійного зв'язку з викладачем. Через можливість постійного зв'язку студентів із викладачем із метою роз'яснення, уточнення й отримання допомоги вважаємо такий процес процесом постійного інтерактивного зворотного зв'язку всіх суб'єктів освітнього процесу» [3, с. 192]. Отже, використання електронних засобів інтернет-комунікації забезпечує не лише оперативний доступ до освітніх ресурсів, а й створює умови для реалізації безперервного інтерактивного зворотного зв'язку між усіма суб'єктами освітнього процесу, що підвищує ефективність навчальної взаємодії та педагогічної підтримки.

Інтеграція методів іншомовної підготовки із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, за твердженням М. Тадеєва, Л. Купчик, А. Літвінчук (2021), дозволяють підвищити «якість навчання завдяки високому рівню автентичності й інформаційної відповідності, формують стійку позитивну мотивацію до вивчення ІМ [іноземної мови] як у формальних, так і неформальних умовах, сприяють створенню

ситуації успіху, чинниками якої визначено персоналізацію доступність, довіру, гнучкість, продуктивність й інтерактивність, і посилюють формування й активне використання власних навчальних і комунікативних стратегій у процесі вивчення ІМ» [5, с. 280-281].

Разом із тим Н. Варга, Г. Войтенко, І. Тимчук у праці «Формування мовної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання» (2025), виокремлюючи переваги сучасних інтерактивних платформ, мобільних додатків та інструментів штучного інтелекту, які зумовлюють персоналізації освітнього процесу, орієнтуючи його на потреби здобувачів освіти через забезпечення гнучкості та доступності, наголошують на можливості появи проблем, які пов'язані з неконтрольованим їх використанням, зокрема «воно нерідко призводить до поверхового засвоєння знань, зниження рівня традиційних навичок письма та читання, а також сприяє формуванню залежності від електронних ресурсів, що зменшує рівень самостійності в навчанні. Додатковою проблемою є обмежений зворотний зв'язок між викладачами та здобувачами освіти, що ускладнює контроль за якістю засвоєння матеріалу й може негативно впливати на загальну ефективність освітнього процесу» [1, с. 9]. Тобто ефективне впровадження різного роду передових технологій потребує педагогічно виваженого та контрольованого використання з метою запобігання зниженню якості засвоєння знань, послабленню базових академічних навичок й обмеженню продуктивної взаємодії між викладачами та здобувачами освіти.

Серед сучасних засобів іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти можемо виокремити такі групи [2-4; 6-8]:

- платформи, що є середовищем для представлення та навчання через відео, аудіоінформацію, інструкційні посібники, зображення тощо (YouTube, BBC Learning English, Facebook, Instagram та ін.);
- платформи з інтерактивними матеріалами та вправами (Quizlet, Kahoot! та ін.);
- сучасні засоби для обміну інформацією, переписки (Wiki та ін.);
- хмарні сервіси для зберігання інформації (Google Drive, Dropbox, Zenodo, Microsoft OneDrive та ін.);
- мобільні додатки – інструменти для обміну повідомленнями (Viber, Messenger, WhatsApp та ін.);
- соціальні мережі (Facebook, Twitter, InstaChart та ін.);
- блоги (espressoenglish.net (https://www.espressoenglish.net/english-tips-blog/), авторський блог Шанті Стріт (Shanthi Streat), englishwithatwist.com (http://englishwithatwist.com/blog/), ThoughtCo.com (https://www.thoughtco.com/esl-4133095) та ін.);
- інструменти для спільного використання матеріалів і файлів: Google classroom, Google Drive та Dropbox;
- інструменти для опитувань та тестувань Kahoot та Mentimeter;
- електронні словники – одномовні (тлумачні), двомовні та багатомовні (термінологічні) («Free Online Longman Dictionary of Contemporary English», «Merriam-Webster Free Online Dictionary», «Collins Online Dictionary», «Macmillan Online Dictionary», «ABBY Lingvo», «Thesaurus Online» та ін.);
- наукометричні бази даних (Google Scholar (Академія Google), Web of Science (WoS) Core Collection (Clarivate), Scopus (Elsevier), DOAJ (Directory of Open Access Journals), ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences), INSPEC та ін.);
- інструменти для спільної віртуальної демонстрації навчальної інформації та комунікативної взаємодії у режимі реального часу – Padlet, Miro, Mural, Google Jamboard та ін.;
- інструменти для візуалізації навчальної інформації для всієї групи разом – MindMaps, RealtimeBoard, Mural, PowerPoint та ін.;
- віртуальні навчальні платформи для реалізації дистанційного навчання (Moodle, SharePointLMS, ATutor, Google classroom та ін.);

- інструменти для комунікативної онлайн взаємодії та організації зворотного зв'язку між здобувачем і викладачем – Zoom, Skype, Cisco WebEx, Microsoft Teams, Discord, Google Meet, Open Roberta Lab та ін.

Ураховуючи актуальність порушеної проблеми, перспективи подальших наукових досліджень доцільно пов'язувати з розробленням і обґрунтуванням ефективних шляхів імплементації сучасних засобів іншомовної підготовки в технічних закладах вищої освіти, спрямованих на підвищення рівня професійної іншомовної компетентності здобувачів та їхньої готовності до фахової діяльності в умовах глобалізованого науково-інформаційного простору.

Список використаних джерел:

1. Варга Н. І., Войтенко Г. М., Тимчук І. М. Формування мовної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Академічні візії.* 2025. Випуск 42. С. 1–11. URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1767/1650
2. Слюсаренко Н., Сотер М. Цифровізація іншомовної підготовки у закладах вищої освіти України. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка».* 2022. Випуск 14(46). С. 48–55.
3. Сотер М. Шляхи підвищення ефективності мовної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 42. С. 188–193. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2019_42_31
4. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболєвої]. Київ: Ленвіт, 2015. 444 с.
5. Тадеєва М. І., Купчик Л. Є., Літвінчук А. Т. Використання засобів ІКТ для формування навчальних і комунікативних стратегій під час вивчення іноземної мови у немовних закладах вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання,* 2021, Том 81, №1. С. 272-284.
6. Тарнопольський О. Б. Використання Інтернет-технологій у навчанні англійської мови для професійного спілкування студентів немовних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2010. № 53. С. 47–51.
7. Holinska T., Soter M., Strohal T., Kholodenko O., Babiy S. Features of the part of a competent approach to teaching physicists based on the use of songs in learning English. *Proceedings of the II International Scientific Conference on Advances in Science, Engineering and Digital Education.* AIP Conf. Proc. 2647. 000001 (2022), pp. 050015. URL: https://doi.org/10.1063/5.0104169
8. Slyusarenko N., Soter M. Modern means of students' foreign language training of technical higher education institutions of Ukraine. *Education in the 21st Century*: International scientific-methodological review. Yerevan: YSU Press, 2020. No 1(3). Pp. 138–148.

References:

1. Varha, N. I., Voitenko, H. M., & Tymchuk, I. M. (2025). Formuvannia movnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of language competence of higher education students in distance learning conditions]. *Akademichni vizii*, 42, 1–11. Retrieved from https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1767/1650 [in Ukrainian].
2. Slyusarenko, N., & Soter, M. (2022). Tsyfrovizatsiia inshomovnoi pidhotovky u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Digitalization of foreign language training in higher education institutions of Ukraine]. *Liudynoznavchi studii. Seriia «Pedahohika»,* 14(46), 48–55 [in Ukrainian].
3. Soter, M. (2019). Shliakhy pidvyshchennia efektyvnosti movnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei [Ways to enhance the effectiveness of language training for future technical specialists]. *Pedagogical Almanac,* 42, 188–193. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2019_42_31 [in Ukrainian].
4. Nikolaieva, S. Yu., Bezhenar, I. V., Boretska, H. E., Brytan, Yu. V., Didukh, O. O., Diachkova, Ya. O., Krapchatova, Ya. A., Maiier, N. V., Petrusevych, Yu. A., Ustymenko, O. M., Fabrychna, Ya. H., Chernysh, V. V., &Yaroshenko, O. V. (2015). Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh i vyshchykh navchalnykh zakladakh [Modern technologies for teaching foreign languages and cultures in general and higher education institutions]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

5. Tadeyeva, M. I., Kupchyk, L. Ye., & Litvinchuk, A. T. (2021). Vykorystannia zasobiv IKT dlia formuvannia navchalnykh i komunikatyvnykh stratehii pid chas vyvchennia inozemnoi movy u nemovnykh zakladakh vyshchoi osvity [The use of ICT tools for the formation of learning and communication strategies in the foreign language classroom in non-language institutions of higher education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia,* 81, 1, 272-284 [in Ukrainian].
6. Tarnopolskyi, O. B. (2010). Vykorystannia Internet-tekhnolohii u navchanni anhliiskoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia studentiv nemovnykh spetsialnostei [Using Internet-technologies in teaching English for Professional Communication to students who major in non-linguistic specialties]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka,* 53, 47–51 [in Ukrainian].
7. Holinska, T., Soter, M., Strohal, T., Kholodenko, O., & Babiy, S. (2022). Features of the part of a competent approach to teaching physicists based on the use of songs in learning English. *Proceedings of the II International Scientific Conference on Advances in Science, Engineering and Digital Education,* 000001 (2022), 050015. DOI: https://doi.org/10.1063/5.0104169 [in English].
8. Slyusarenko, N., & Soter, M. (2020). Modern means of students' foreign language training of technical higher education institutions of Ukraine. *Education in the 21st Century*, 1(3), 138–148 [in English].

Soter M. V.,
orcid.org/0000-0002-4626-0137

MEANS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR STUDENTS OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE (EARLY TWENTY-FIRST CENTURY)

The article, based on the analysis of advanced research, identifies groups of means for foreign language training of students in technical higher education institutions in Ukraine at the beginning of the twenty-first century. It is emphasised that the integration of digital resources into the educational process significantly expands the possibilities for intensifying foreign language training of students.

It is underlined that digital resources can serve as an effective educational tool only if they are scientifically reliable, aligned with the content of professional training, and methodologically appropriate.

It is noted that the use of electronic means of Internet communication ensures not only prompt access to educational resources but also creates conditions for continuous interactive feedback between all participants in the educational process. This, in turn, enhances the effectiveness of learning interaction and pedagogical support.

Among the contemporary means of foreign language training for students of technical higher education institutions, the following groups can be distinguished: platforms serving as environments for the presentation and delivery of learning through video, audio materials, instructional guides, images, etc.; platforms with interactive materials and exercises; modern tools for information exchange and correspondence; cloud services for information storage; mobile applications as messaging tools; social networks; blogs; tools for sharing materials and files; tools for surveys and testing; electronic dictionaries (monolingual explanatory, bilingual, and multilingual terminological); scientometric databases; tools for collaborative virtual presentation of learning content and real-time communicative interaction; tools for visualising educational information for the entire group; virtual learning platforms for implementing distance education; and tools for online communicative interaction and organisation of feedback between students and lecturers.

Key words: foreign language training, higher education students, information and communication technologies, computer technologies, Internet technologies, Internet resources, electronic means of Internet communication.

Дата надходження статті: 27.01.2026 р.
Прийнято до публікації: 17.02.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Рускуліс Л. В.

УДК 373.5.091.64:53](045)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi62.757

***Шолохова Н. С.**[*],*
orcid.org/0009-0001-4929-0630

РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІТЕХНІЧНОГО АСПЕКТУ ФІЗИЧНИХ ЗНАНЬ З МІЖДИСЦИПЛІНАРНИМ ЗМІСТОМ В УМОВАХ КАБІНЕТУ ФІЗИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано, як впливав політехнічний аспект фізичних знань на розвиток інженерного мислення та формування технічних навичок здобувачів освіти на початку XXI століття в загальноосвітніх закладах України. Наголошено на важливості вирішення проблеми підвищення якості шкільної фізичної освіти, створення високоефективного технічного оснащення кабінетів природничих дисциплін – основної бази для проведення політехнічного навчання та профорієнтаційної роботи. Акцентовано увагу на міждисциплінарному змісті політехнічних знань в умовах кабінету фізики.

Звернуто увагу, що в Україні на початок XXI століття накопичено неабиякий досвід реалізації принципу політехнізму під час вивчення фізики в загальноосвітніх закладах.

Наведено результати анкетування вчителів фізики, які підтверджують, що експериментальна діяльність в умовах кабінету фізики активізує інтерес здобувачів освіти до пізнання навколишнього світу та можливість вивчення фізичних процесів, а інтеграція предметів природничої освітньої галузі є важливим напрямком модернізації політехнічної освіти.

Зроблено висновки, що реалізація політехнічного навчання в освітньому процесі створює можливості для особистісного самовизначення та самореалізації здобувачів освіти, для здійснення профорієнтаційного вибору відповідно до їх інтересів, здібностей і нахилів.

Констатовано, що досвід, уже здобутий на початку XXI століття в загальноосвітніх закладах України щодо організації політехнічного навчання в умовах інтегрованого середовища кабінету фізики, включає такі складові: 1) демонстраційний експеримент – показ не лише явища, а й його технічного втілення (фотоефект, сонячна батарея); 2) лабораторний практикум – виконання робіт з елементами конструкторської діяльності; 3) позаурочна робота – моделювання та робототехніка. Цей досвід потребує ретельного вивчення в подальших наукових пошуках та широкого впровадження з урахуванням вимог і умов сьогодення України.

Ключові слова: кабінет фізики, політехнічний аспект, міждисциплінарний зміст, інженерне мислення, технічні навички, загальноосвітній заклад, здобувачі освіти, початок XXI століття.

Постановлення проблеми. На початку XXI століття надзвичайної актуальності набули проблеми підвищення практичної спрямованості освіти та оцінювання результатів навчання з позиції компетентності здобувачів освіти. Вони мають бути готовими до використання сучасних технічних надбань цивілізації. Саме тому потреба відновлення політехнічного навчання зумовлена потребами часу та має загальнодержавне значення.

У сучасних умовах освіта України переживає період активних змін, спрямованих на формування творчої та креативно мислячої особистості. Одним із ключових напрямків реформування є інтеграція навчальних предметів, зокрема в межах природничої освітньої галузі. Тому розкриття політехнічного аспекту фізичних знань із міждисциплінарним змістом в умовах кабінету фізики є актуальним.

Аналіз досліджень. Значну увагу питанням відновлення політехнічного навчання приділяв Є. Коршак. Окремі аспекти політехнічного навчання при опануванні учнями

[*]© *Шолохова Н. С.*

фізики вивчали Л. Благодаренко, О. Бугайов, В. Вовкотруб, С. Гончаренко, А. Касперський, О. Ляшенко, М. Мартинюк, В. Савченко, О. Сергєєв, М. Шут та ін.

У наукових працях В. Мадзігона, О. Савченко, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського окреслено зміст, форми і методи роботи вчителя (зокрема на уроках фізики, факультативних і позаурочних заняттях), що складають основу політехнічної освіти [2; 3]. Однак наукових праць, де висвітлено історико-педагогічний досвід реалізації політехнічного принципу під час вивчення здобувачами освіти шкільного курсу фізики, дещо бракує.

Мета статті – проаналізувати, як реалізовувався політехнічний аспект фізичних знань із міждисциплінарним змістом в умовах кабінету фізики в загальноосвітніх закладах України початку XXI століття.

Викладення основного матеріалу. В XXI столітті серед актуальних педагогічних проблем, пов'язаних з удосконаленням підготовки молоді до життя, провідне місце посіла проблема розвитку творчої особистості, спроможної самостійно пізнавати світ, спілкуватися з іншими людьми, самореалізуватися, адже підвищення конкурентоспроможності країни на світовому рівні, створення інновацій, забезпечення себе потрібними технологіями та експортування їх на міжнародний ринок вимагали висококваліфікованих технічних фахівців. Мотивація здобувачів освіти щодо вибору технічного профілю навчання як чинника забезпечення технологічного розвитку України частково вирішує цю проблему. А основним зі шляхів її вирішення стала потреба реформування фізичної освіти з урахуванням недоліків, які об'єктивно й суб'єктивно були наявні в ній на зламі XX-XXI століть.

У цей час у загальноосвітніх закладах України під час вивчення фізики помітний нахил робився в бік теорії, яка не викликає у здобувачів освіти інтересу до засвоєння питань технічного змісту, а отже й фізичних явищ, які лежать в основі певних технічних пристроїв. Більшості здобувачів як і нині здавалося, що фізика як наука не є потрібною для їхнього повсякденного життя. Саме тому можна констатувати, що чим ефективніше реалізується принцип політехнізму в освітньому процесі, тим більше можливостей відкривається для особистісного самовизначення та самореалізації здобувачів освіти для здійснення ними професійного вибору відповідно до їхніх інтересів, здібностей, нахилів [4; 6].

С. Алєксєєва у своїй праці «Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема» (2021) цілком слушно акцентувала, що «знання, уміння і навички, яких здобувачі освіти набувають в школі, не повинні бути мертвим капіталом, чужим для особистості. Вони мають стати частиною особистості учня, впливати на його ставлення до дійсності, на всі аспекти його життя» [1]. Більше того, здобувачі освіти мають відчувати внутрішню потребу здобути певні знання на кожному конкретному уроці. Досягається це насамперед завдяки тісному зв'язку навчання з життям, усвідомленню учнями не лише наукового, а й соціального та практичного значення фізичних знань, умінь і навичок [там само].

Здобувачі освіти не мають бути пасивними слухачами, і тому передбачалася їх активна пізнавально-перетворювальна, науково-виробнича, самостійна продуктивна, пошуково-творча, дослідницька, трудова діяльність.

До такої діяльності школярів досить активно долучали починаючи від другої половини XX століття. Як результат, були розроблені певні основи реалізації принципу політехнізму у природничій освіті, зокрема при вивченні фізики. Їх було дещо змінено, доповнено та враховано в закладах загальної середньої освіти України XXI століття.

Так, при вивченні фізики здобувачі освіти мають засвоїти найважливіші напрямки науково-технічного прогресу, галузі виробництва та техніки, перспективні галузі розвитку фізики, фізичні основи дії конкретних технічних об'єктів, а також механізм реалізації принципу політехнізму в курсі фізики, що включає:

– вивчення фізичної основи дії конкретного технічного пристрою;

– розуміння учнем технічного принципу, що лежить в основі конструктивних властивостей пристрою;

– формування вмінь використовувати конкретні технічні пристрої, що реалізують певний фізико-технічний принцип.

Як показали результати анкетування вчителів фізики херсонських шкіл, експериментальна діяльність в умовах кабінету фізики неабияк активізує інтерес здобувачів освіти до пізнання навколишнього світу, значно покращує вивчення ними фізичних процесів, а інтеграція предметів природничої освітньої галузі є важливим напрямком модернізації політехнічної освіти.

Так само реалізація політехнічного принципу під час вивчення фізики на початку XXI століття ускладнювалася низкою чинників, до яких В. Сіпій у публікації «Вплив політехнічного складника предметної компетентності з фізики на професійне самовизначення школярів» (2017) відніс такі:

1) вивчення фізичних основ сучасного виробництва в курсі фізики;

2) вивчення політехнічного аспекту міждисциплінарних зв'язків викладання курсу фізики, що недостатньо віддзеркалює міжпредметні зв'язки, які забезпечують цілісні уявлення про сучасну техніку та принципи її функціювання;

3) відсутність високоефективного оснащення технічної компоненти навчального середовища кабінетів природничого циклу, зокрема й кабінету фізики [5].

Але є й позитивні моменти. Наприклад те, що на відміну від минулого на початку XXI століття для більшої ефективності реалізації політехнічного аспекту фізичних знань було проведено модернізацію технічного оснащення кабінетів фізики, що дало змогу використовувати нове обладнання, яке відповідає розвитку науково-технічного прогресу в Україні. Нижче наводимо перелік такого оснащення.

Цифрові вимірювальні комп'ютерні комплекси (ЦВКК). Датчики (сили, температури, магнітного поля, напруги тощо), які підключаються до комп'ютера або планшета, дозволяють будувати графіки в реальному часі, що автоматизує рутину роботу та залишало час для аналізу результатів.

Обладнання з політехнічним спрямуванням. Установки, що моделюють реальні технологічні процеси. Наприклад, набори для вивчення альтернативних джерел енергії, дослідження характеристик різних типів акумуляторів або елементів розумного дому.

Освітня робототехніка та мікроконтролери. Інтеграція платформ (на зразок спеціалізованих наборів із двигунами, датчиками та програмованими блоками) безпосередньо в уроки фізики. Це дозволило на практиці вивчати кінематику, динаміку та закони постійного струму, паралельно розвиваючи навички програмування.

Інтерактивні панелі з відповідним програмним забезпеченням та симуляції. Їх використовували для проведення віртуальних лабораторних робіт та візуалізації мікропроцесів (наприклад, у квантовій фізиці чи астрономії), коли реальний експеримент не можливий, а також для ефективного подолання освітніх втрат у змішаному форматі навчання.

Цифрові вимірювальні комплекси – дозволяли проводити моніторинг параметрів навколишнього середовища, аналізувати ККД технічних пристроїв у реальному часі.

Arduino-проєктування – давало можливість створювати автоматизовані системи (наприклад, «Розумна теплиця»), де фізика поєднується з програмуванням.

Віртуальні тренажери. Для моделювання складних виробничих циклів, які не можна відтворити у школі (робота АЕС, металургійне виробництво).

Звісно під час кардинального оновлення технічного оснащення кабінетів фізики враховувалися процеси, які було започатковано в XX столітті у школах України. Вони пов'язані з можливостями використання в навчальному процесі технічного та технологічного матеріалу.

На початку XXI століття, щоб здійснити якісний відбір техніко-технологічного матеріалу для кабінету фізики, учителі дотримувались певних критеріїв відбору, зокрема таких:

– органічний зв'язок із теоретичним матеріалом, що вивчається (технічні відомості мають поглиблювали і конкретизували його, не порушуючи систему і логіку курсу фізики; техніко-технологічний матеріал має сприяти засвоєнню складних питань фізичної теорії);

– наявність елементів новизни (новизна сама по собі є стимулювальним чинником пізнавальної діяльності, тому технічні відомості мають знайомити здобувачів освіти не лише з головними галузями техніки, а й із тенденціями її розвитку, із сутністю найновіших технологічних процесів);

– доступність (техніко-технологічний матеріал має бути не надто складним для сприйняття й усвідомлення, інакше замість мотиваційного ефекту можна було отримати пізнавальну інертність і байдужість здобувачів освіти);

– зв'язок із життєвим досвідом здобувачів освіти (опора на життєвий досвід яких дозволяв ефективно актуалізувати необхідні для навчання чуттєві образи й опорні знання та створював умови для усвідомлення особистісної значущості фізичних знань, умінь і навичок);

– широке використання «побутового» матеріалу (оскільки техніки й технології визначалися розвитком не лише виробництва, а й сфери побуту, дозвілля й розваг);

– цікавість і наявність афективних властивостей (незвичайність, неочікуваність, невідповідність попереднім уявленням – ці особливості зумовлювали зацікавленість і були ефективними збудниками пізнавального інтересу, які загострювали думку, примушували пригадати, здогадатись, спостерігати, порівнювати, шукати пояснення фактів у наявних власних знаннях, знаходити вихід із будь-якої ситуації).

Поряд із зацікавленістю техніко-технологічним матеріалом важливим є використання його афективних властивостей. Він викликає у здобувачів освіти переживання – емоційні, етичні, естетичні. Зазначене було доведене в дослідженнях психологів і педагогів, які констатували, що існує прямий зв'язок між емоціями й мотивами діяльності здобувачів освіти, і тому матеріал, що викликає яскраві позитивні емоції та почуття, має дуже високий мотиваційний потенціал.

Наведені вище критерії не суперечать принципам добору техніко-технологічного матеріалу для кабінету фізики, зумовленим завданнями політехнізму, а лише доповнюють і конкретизують їх відповідно до поставленої мети.

Більше того, констатовано, що техніко-технологічний матеріал містить у собі всі необхідні змістовні елементи для організації проблемного навчання будь-якого рівня.

У свою чергу аналіз проблем техніки та технологій сприяє розвитку критичного та інженерного мислення, без якого не можливий розвиток творчих здібностей здобувачів освіти. До того ж на основі змісту техніко-технологічного матеріалу можлива організація різноманітної дослідницької та експериментальної діяльності здобувачів освіти як під час уроків, так і в позаурочній роботі на базі кабінету фізики.

Так, домашні експериментальні роботи (завдання) – це найпростіший самостійний експеримент, який здобувачі освіти можуть виконувати в домашніх умовах без методичних указівок учителя, який привчає їх до самостійного поглиблення, розширення отриманих знань на уроці фізики та сприяє отриманню нових; формує технічні навички через використання предметів домашнього вжитку та саморобного обладнання; розвиваючи інженерне мислення. STEM-проєкти, виконані в кабінеті фізики, сприяють розвитку міждисциплінарних зв'язків. Віртуальні екскурсії допомагають ознайомити здобувачів освіти з технічними досягненнями України та світу.

На початку XXI століття вчителі фізики широко використовували техніко-технологічний матеріал у профорієнтаційній роботі зі здобувачами освіти. Наприклад, за темою «Фізика в професіях» його використовують представники металообробної,

інструментальної, машинобудівної промисловості, метеорологи, оператори Call-центру та інші фахівці.

На заняттях здобувачі освіти ознайомлювались із тими професіями, які потребували більше знань з певних розділів фізики:

– механіка (майстер з експлуатації та ремонту машин і механізмів; фрезерувальник; машиніст тепловоза і електровоза; слюсар-збирати літальних апаратів);

– кінематика (машиністи підйому ліфтів; електрослюсар);

– оптика (технік-оптик, шліфувальник, полірувальник, офтальмолог, освітлювач);

– атом і атомне ядро (вчені-фізики, інженери, техніки, хірурги, дерматологи, інженери-голографісти, геодезисти, метеорологи, географи).

Схарактеризований вище техніко-технологічний матеріал відіграє суттєву мотиваційну роль при вивченні природничих дисциплін, зокрема фізики, допомагає здійснювати міждисциплінарні зв'язки тощо.

Висновок. Отже, здійснене дослідження дозволяє зробити висновок, що політехнічний аспект фізичних знань із міждисциплінарним змістом в умовах кабінету фізики в загальноосвітніх закладах України початку XXI століття реалізовувався такими шляхами: здійснення міжпредметних зв'язків фізики з природничими науками, що сприяло підвищенню мотивації здобувачів освіти до вивчення природничих наук; модернізації технічного оснащення кабінету фізики, який переставав бути замкненим простором і перетворювався на базу для формування технічних навичок, необхідних для майбутніх інженерів, винахідників та технологів. Це здійснювало позитивний уплив на розвиток інженерного мислення та формування технічних навичок здобувачів освіти.

Маємо констатувати, що в попередні десятиліття в Україні проведено колосальну роботу з цього питання. Водночас нині в умовах цифровізації та впровадження в освітній процес STEM-підходів виникає потреба переосмислення здобутого в минулі десятиріччя досвіду використання матеріально-технічної бази кабінету фізики для розкриття міждисциплінарного змісту природничих дисциплін. Цей досвід заслуговує на увагу та потребує більш глибокого вивчення, що може бути зроблено в подальших наукових розвідках.

Список використаних джерел:

1. Алєксєєва С. Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема. *InterConf*: Scientific Collection with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference "Theory and Practice of Science: Key Aspects" (Rome, February 19-20, 2021). Rome, Italy: Dana, 2021. No. 42. Pp. 290–296. DOI: https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.026
2. Благодаренко Л. Ю. Інноваційні підходи до концепції розвитку політехнічного навчання в основній школі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 16. С. 265–268.
3. Благодаренко Л. Ю., Шут М. І. Сучасні підходи до політехнізації навчання фізики та перспективи її відновлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи* : збірник наукових праць. Київ, 2012. Вип. 32. С. 30–35.
4. Закалюжний В. М. Гуманістичні засади мотивації учіння фізики. *Вісник Чернігівського державного педуніверситету*. Чернігів, 2010. Випуск 9. С. 23–28.
5. Сіпій В. В. Вплив політехнічного складника предметної компетентності з фізики на професійне самовизначення школярів. *Наукові записки РДГУ*. Рівне, 2017. Вип. 17. С. 141–145.
6. Федчишин О. М., Мохун С. В. Політехнічне навчання у формуванні предметної компетентності учнів на уроках фізики. *Підготовка майбутніх учителів фізики хімії біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи* : зб. тез доп. ІІ міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 14 травня 2020 р.). Тернопіль, 2020. С. 40–43.

References:

1. Alieksieieva, S. (2021). Indyvidualizatsiia navchannia u zakladakh zahalnoi osvity yak pedahohichna problema [Individualization of learning in general education institutions as a pedagogical problem], *InterConf*: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference "Theory and Practice of Science: Key Aspects". Italy. DOI: https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.026 [in Ukrainian].
2. Blahodarenko, L. Yu. (2010). Innovatsiini pidkhody do kontseptsii rozvytku politekhnichnoho navchannia v osnovnii shkoli [Innovative approaches to the concept of the development of polytechnic education in secondary school]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Seriia pedahohichna,* 16, 265-268 [in Ukrainian].
3. Blahodarenko, L. Yu., & Shut, M. I. (2012). Suchasni pidkhody do politekhnizatsii navchannia fizyky ta perspektyvy yii vidnovlennia [Contemporary approaches to the polytechnic orientation of physics education and prospects for its revival]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy,* 32, 30–35 [in Ukrainian].
4. Zakaliuzhnyi, V. M. (2010). Humanistychni zasady motyvatsii uchinnia fizyky [Humanistic principles of motivation for learning physics]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho peduniversytetu*, 9, 23-28 [in Ukrainian].
5. Sipii, V. V. (2017). Vplyv politekhnichnoho skladnyka predmetnoi kompetentnosti z fizyky na profesiine samovyznachennia shkoliariv [The Influence of the polytechnic component of physics subject competence on students' professional self-determination]. *Naukovi zapysky RDHU,* 17, 141–145 [in Ukrainian].
6. Fedchyshyn, O. M., & Mokhun, S. V. (2020). Politekhnichne navchannia u formuvanni predmetnoi kompetentnosti uchniv na urokakh fizyky [Polytechnic education in the formation of students' subject competence in physics lessons], *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky khimii biolohii ta pryrodnychykh nauk v konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly:* zb. II mizhnar. nauk.-prakt. konf. [Training of future teachers of physics, chemistry, biology, and natural sciences in the context of the requirements of the New Ukrainian School: Proceedings of the II International scientific and practical conference]. Ternopil [in Ukrainian].

Sholokhova N. S.,
orcid.org/0009-0001-4929-0630

IMPLEMENTATION OF THE POLYTECHNICAL ASPECT OF PHYSICAL SCIENCE WITH INTERDISCIPLINARY CONTENT IN THE CONTEXT OF PHYSICS CLASSROOMS IN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY DECADE

The article examines the implementation of the polytechnical aspect of physics education with interdisciplinary content in general secondary education institutions of Ukraine at the beginning of the 21st century.

The study aims to analyse how the integration of polytechnical knowledge within physics teaching contributes to the development of students' engineering thinking and technical skills in the context of educational modernization.

It is substantiated that improving the quality of school physics education requires the creation of a technologically advanced learning environment, particularly through the modernization of physics classrooms as a basis for polytechnical education and career guidance.

The article highlights the interdisciplinary nature of polytechnical knowledge and demonstrates that its integration into physics teaching enhances students' motivation, supports practical orientation of learning, and strengthens connections between theoretical knowledge and real-world technological applications.

Based on the analysis of pedagogical experience and survey data from physics teachers, it is shown that experimental activities significantly increase students' interest in studying physical phenomena, while interdisciplinary integration serves as an effective tool for modernizing science education.

The study identifies key components of polytechnical education in the physics classroom, including demonstration experiments with technological applications, laboratory work incorporating design elements, and extracurricular activities such as modelling and robotics.

It is concluded that the implementation of the polytechnical approach creates favourable conditions for students' self-determination, professional orientation, and the development of technical competencies relevant to contemporary technological society.

The article emphasizes that the accumulated experience of polytechnical education requires further theoretical reflection and practical adaptation in line with current educational reforms, digitalization processes, and STEM-oriented learning environments.

Key words: physics education, polytechnical approach, interdisciplinary learning, engineering thinking, technical skills, secondary education, STEM, physics classroom.

Дата надходження статті: 12.02.2026 р.
Прийнято до публікації: 06.03.2026 р.
Опубліковано: 28.05.2026 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Янкович О. І.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бєла Олена Володимирівна – директор Іванівського ліцею № 1 Іванівської селищної ради Херсонської області.

Біла Лариса Вікторівна – викладач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Біницька Катерина Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Біницька Олена Петрівна – кандидат економічних наук, доцент, проректор з економічних питань, доцент кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Болотникова Тетяна Григорівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»; доцент кафедри теоретичних основ олімпійського та професійного спорту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Бурак Валентина Геннадіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу Херсонського державного університету.

Волошин Олександр Володимирович – кандидат соціологічних наук, доцент кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу Херсонського державного університету.

Данилюк Сергій Семенович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Дарійчук Сергій Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики фізичної культури Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Деренюк Мар'яна Петрівна – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Жорова Ірина Ярославівна – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Жулінська Ганна Миколаївна – директор Херсонського загальноосвітнього навчально-виховного комплексу №11 Херсонської міської ради.

Кан Юрій Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту Херсонського державного аграрно-економічного університету.

Клепар Марія Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Козловська Ірина Михайлівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка».

Козловський Юрій Михайлович – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора Інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка».

Кохановська Олена Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кузьменко Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Лотфі Ґаруді Галина Степанівна – доктор філософії, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Лукичова Наталя Сергіївна – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, викладач кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Маріонда Іван Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичної культури ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Мешко Галина Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Міронець Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології та методики навчання біології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Пайкуш Маріанна Андріївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри біофізики Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького.

Петрушко Марина Іллівна – старший викладач кафедри теорії та методики фізичної культури ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Приступа Євген Никодимович – доктор педагогічних наук, професор, радник ректора Львівського державного університету фізичної культури.

Прокопів Любов Миколаївна – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Проніков Олександр Костянтинович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри захисту України та теорії і практик фізичної культури Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Рідкоус Олеся Володимирівна – старший викладач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Романов Олександр Миколайович – вчитель КЗ «Високопільський опорний заклад загальної середньої освіти».

Рудакова Людмила Пилипівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних практик викладання англійської мови Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Рябуха Іван Михайлович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри англійської мови в судновій енергетиці Херсонської державної морської академії.

Сливка Наталія Петрівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри сучасних практик викладання англійської мови Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Слюсаренко Вікторія Михайлівна – вчитель інформатики та фізики, Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської обласної ради.

Слюсаренко Микола Анатолійович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізики та методики її навчання Криворізького державного педагогічного університету.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Сотер Марія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Толочко Світлана Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу позашкільної освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.

Цибанюк Олександра Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спорту та фітнесу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Чикало Ігор Олегович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Швидка Людмила Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, директор навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Шолохова Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін, методист КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 62

p-ISSN 2616-5597

Коректори – Демченко В. М., Сотер М. В.
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 28.05.2026 р. Формат 210х297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 27,4. Наклад 50.

Друк здійснено з оригінал–макету
у видавництві КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Свідоцтво ХС № 74 від 30.12.2011 р.
Адреса видавництва:
вул.Покришева, 41
м.Херсон
73034
тел. (0552) 37–02–00
E–mail: info@academy.ks.ua