ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

**УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 107

Видавничий дім
«Гельветика»
2025

УДК 37.013(006)
Н34

ФАХОВЕ ВИДАННЯ
затверджене наказом Міністерства освіти і науки України № 886
від 02.07.2020 р. (додаток 4) *(педагогічні науки, соціальна робота)*
Періодичність – 6 разів на рік
Засновник – Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Рік заснування – 2004
У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України
(Наказ Міністерства освіти та науки України № 1543 від 20.12.2023 р. (додаток 8)

Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення
Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-реєстрантів Ідентифікатор медіа R30-01411 (рішення № 932 від 28.09.2023 р.)
Мова видання: українська, англійська, іспанська, італійська, німецька, польська, словацька, угорська, французька, чеська

Науковий журнал включений до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради УДУ імені Михайла Драгоманова
(протокол № 7 від 23 грудня 2025 року)

Редакційна колегія:

Андрущенко В. П. – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (голова редакційної ради); *Торбін Г. М.* – доктор фізико-математичних наук, професор (заступник голови редакційної ради); *Вернидуб Р. М.* – доктор філософських наук, професор; *Драпушко Р. Г.* – кандидат філософських наук, професор; *Євтух В. Б.* – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України; *Корець М. С.* – доктор педагогічних наук, професор; *Лавриненко В. Г.* – кандидат історичних наук, професор; *Мацько Л. І.* – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України; *Панченко Л. М.* – кандидат філософських наук, професор; *Шут М. І.* – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Головний редактор серії:

Слабко В. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Редакційна колегія серії:

Биковська О. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри позашкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Борисов В. В.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики навчання, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія; *Гевко І. В.* – доктор педагогічних наук, професор, проректор із навчально-методичної роботи, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; *Захаріна Є. А.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання, Класичний приватний університет; *Дем'яненко Н. М.* – доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Кононенко А. І.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Дунайського фахового коледжу Національного університету «Одеська морська академія»; *Макаренко Л. Л.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Олефіренко Т. О.* – кандидат педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Савенкова Л. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Наукової бібліотеки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Смирнова І. М.* – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-педагогічної роботи, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»; *Фаст О. Л.* – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор із науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради; *Хижна О. П.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти (секція «Мистецтво») Мукачівського державного університету; *Занда Е. Рубене* – доктор педагогічних наук, професор, Латвійський університет (Латвія); *Андрушкевич Фабіан* – доктор педагогічних наук, професор, Опольський університет (Польща); *Конрад Яновський* – PhD, ректор, Економіко-гуманітарний університет у Варшаві (Польща); *Мудрецька Ірена* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти, Опольський університет (Польща).

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
Н34 МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА. *Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. – Випуск 107. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2025. – 84 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень та експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкрито педагогічні, психологічні та соціальні аспекти, які зумовлюють актуалізацію поставленої проблеми й допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

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

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

© Автори статей, 2025
© Редакційна рада і редакційна колегія серії, 2025

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY

Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 107

HELVETICA
PUBLISHING HOUSE

UDC 37.013(006)
H34

PROFESSIONAL EDITION
by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 886
dated 02.07.2020 (annex 4) *(pedagogical sciences, social work)*
6 times a year
Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University
Year of establishment: 2004
In connection with the change of the name of the journal, corresponding changes were made to the List of Scientific and Professional Publications of Ukraine (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1543 of 12/20/2023 (Appendix 8)

Registration in the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting
Extract from the register of entities in the field of media registrants. Media identifier R30-01411
(decision No. 932 dated 09/28/2023)

Languages: Ukrainian, English, Spanish, Italian, German, Polish, Slovak, Hungarian, French, Czech

The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland)

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Approved by the Decision of Academic Council of Dragomanov Ukrainian State University
(Minutes No 7 December 23, 2025)

Editorial board:
Andrushchenko V. P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine (Head of the Editorial Council); *Torbin H. M.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor (Deputy Head of the Editorial Council); *Vernydub R. M.* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor; *Drapushko R. H.* – Candidate of Philosophical Sciences, Professor; *Yevtukh V. B.* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAS of Ukraine; *Korets M. S.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; *Lavrynenko V. H.* – Candidate of Historical Sciences, Professor; *Matsko L. I.* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Panchenko L. M.* – Candidate of Philosophical Sciences, Professor; *Shut M. I.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine.

Chief editor of the series:
Slabko V. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Adult Education, Dragomanov Ukrainian State University.

Editorial board of the series:
Bykovska O. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Extracurricular Education, Dragomanov Ukrainian State University; *Borysov V. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Municipal Institution of Higher Education "Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy" of Zaporizhzhia Regional Council; *Hevko I. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice Rector for Teaching and Guiding, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University; *Zakharina E. A.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical and Adaptive Education, Classical Private University; *Demianenko N. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Kononenko A. G.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of Danube Professional College of National University "Odessa Maritime Academy"; *Makarenko L. L.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Systems and Technologies, Dragomanov Ukrainian State University; *Olefirenko T. O.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Savenkova L. V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director, Scientific Library of Dragomanov Ukrainian State University; *Smirnova I. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Institute of the National University "Odesa Maritime Academy"; *Fast O. L.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research and Teaching and International Cooperation, Lutsk Pedagogical College of Volyn Regional Council; *Khyzhna O. P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool and Special Education (Section "Art"), Mukachiv State University; *Zanda E. Rubene* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Latvia (Latvia); *Andrushkevych Fabian* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Opole University (Poland); *Konrad Janowski* – PhD, Rector, University of Economics and Humanities in Warsaw (Poland); *Irena Mudretska* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education, Opole University (Poland).

NAUKOVYI CHASOPYS DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY. *Series 5. Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, Dragomanov Ukrainian State University. – Issue 106. – Kyiv : Publishing House "Helvetica", 2025. – 84 p.

H34

UDC 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

© Authors of articles, 2025
© Editorial Board and Editorial Council, 2025

УДК 374.7:004(474)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.107.01

Ващенко В. В.

МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У КРАЇНАХ БАЛТІЇ В КОНТЕКСТІ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД ТА ІННОВАЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ

У статті представлено всебічний теоретико-методологічний аналіз методики та технології навчання дорослих у країнах Балтії (Естонії, Латвії, Литві) в контексті сучасних освітніх парадигм і новітніх моделей організації навчання протягом життя. Розкрито концептуальні засади поєднання педагогічних і цифрових інновацій, які забезпечують ефективність, гнучкість та сталість системи освіти дорослих у зазначеному регіоні. Охарактеризовано сутність інтерактивних, проєктних, компетентнісно орієнтованих і змішаних технологій навчання, що ґрунтуються на засадах андрагогічної теорії, принципах персоналізації, інклюзивності, цифровізації та безперервності освіти. Доведено, що освіта дорослих у країнах Балтії функціонує як адаптивна соціально-освітня система, здатна оперативно реагувати на соціально-економічні виклики, запити ринку праці та потреби післякризового відновлення. Особливу увагу приділено використанню цифрових платформ (Moodle, EPALE, Coursera), мікрокваліфікацій, модульного та симуляційного навчання, які сприяють професійній мобільності, доступності та якості освіти. Проведено порівняльний аналіз освітніх політик країн Балтії, що виявив різні стратегічні пріоритети: цифрове лідерство Естонії, інституційну стабільність Латвії та розвиток гнучких освітніх траєкторій у Литві. Визначено провідну роль андрагогічної компетентності педагогів, рефлексивних практик і середовищ співпраці у підвищенні мотивації та самостійності дорослих здобувачів. Обґрунтовано, що синтез методичних і технологічних компонентів сприяє формуванню нової якості освіти дорослих, підвищенню стійкості освітніх систем і розвитку єдиного європейського простору безперервної освіти, зорієнтованого на потреби суспільства знань.

Ключові слова: *освіта дорослих, методика навчання, технологія навчання, країни Балтії, навчання упродовж життя, цифровізація, інноваційні моделі, андрагогічна компетентність, професійна мобільність, освітня політика, інклюзивна освіта.*

У сучасному глобалізованому суспільстві, що динамічно змінюється під впливом технологічних інновацій, соціальної мобільності та демографічних процесів, освіта дорослих посідає ключове місце у формуванні людського капіталу. Зростання потреби у безперервному професійному розвитку, адаптації до нових технологій і вимог ринку праці зумовлює актуалізацію проблеми методологічного, дидактичного та технологічного забезпечення навчання дорослого населення.

Особливо це стосується країн із трансформаційною економікою, зокрема Естонії, Латвії та Литви, які, будучи частиною європейського освітнього простору, послідовно впроваджують принципи навчання упродовж життя (*lifelong learning*) відповідно до стратегічних документів Європейського Союзу [15; 19].

Освітня політика балтійських держав спрямована на розвиток інклюзивних систем освіти дорослих, створення гнучких механізмів визнання неформального навчання, удосконалення цифрових компетентностей і підтримку соціальної інтеграції через навчання. Так, у звіті *European Association for the Education of Adults* [6] наголошується, що в Естонії активно впроваджуються моделі гнучких навчальних траєкторій та мікрокваліфікацій, орієнтовані на потреби дорослих здобувачів.

За даними *EPALE – European Commission* [7], участь естонців у навчанні дорослих досягла історичного максимуму, що свідчить про ефективність політики підтримки навчання упродовж життя. Водночас у Латвії частка дорослих, залучених до процесу навчання, залишається нижчою за середній показник по ЄС [20; 13]. Аналіз *OECD Education at a Glance 2025* [16] також підтверджує, що рівень участі дорослого населення Латвії в освіті продовжує бути викликом для національної системи професійного розвитку [16].

Як зазначають Л. Йьогі та М. Гросс [12], становлення професії андрагога у країнах Балтії є історично зумовленим процесом, що поєднує традиційні європейські підходи до навчання дорослих із локальними інноваційними моделями. Саме ці аспекти створюють підґрунтя для аналізу сучасних педагогічних і освітніх технологій у контексті розвитку освіти дорослих у регіоні.

Водночас ефективність цих процесів безпосередньо залежить від якості методичного та технологічного забезпечення освітнього процесу. У цьому контексті важливим є вивчення педагогічних і освітніх технологій, які забезпечують індивідуалізацію освітніх траєкторій, підвищують мотивацію дорослих слухачів, а також сприяють практичній спрямованості та результативності навчання.

Отже, дослідження методики та технології навчання дорослих у країнах Балтії має не лише теоретичну, а й прикладну значущість, адже сприяє розробленню ефективних моделей підготовки дорослого населення до умов цифрової економіки, соціальної мобільності та професійної перекваліфікації.

Питання освіти дорослих у країнах Балтії посідає помітне місце в сучасних освітніх політиках, однак має нерівномірний рівень реалізації. Згідно з *Education and Training Monitor* Європейської комісії [19], рівень участі дорослого населення у програмах формальної та неформальної освіти в Естонії є одним із найвищих у Європі – близько 19 %, тоді як у Латвії та Литві він становить відповідно 10,4 % та 8,9 %, що нижче за середній показник по ЄС (11,9 %).

У Латвії, за даними *The Baltic Times* [20], частка дорослих (віком 25-64 років), які беруть участь у навчальних програмах, у 2022 р. становила 34,1 %, що на 5 % менше за середній показник по Європейському Союзу, причому тенденція до зменшення участі зберігається з 2016 р. Подібні результати наводить і *LSM+ English* (2023) [13], підкреслюючи, що близько 10 % латвійських дорослих беруть участь у формальному чи неформальному навчанні, тоді як середній показник по ЄС вищий.

Водночас Естонія демонструє інноваційні підходи до розвитку освіти дорослих: розроблено гнучкі шляхи навчання, системи мікрокваліфікацій, механізми визнання результатів неформального навчання [6; 7]. За даними *OECD* [15], такі підходи відповідають стратегії розвитку навичок, спрямованій на забезпечення конкурентоспроможності робочої сили в умовах цифрової економіки.

Крім того, програма *Central Baltic Interreg 2021-2027* [8] сприяє співпраці між навчальними центрами трьох країн, стимулюючи розвиток цифрової грамотності та проєктно-орієнтованого навчання дорослих. Аналіз *OECD Education at a Glance 2025* [16] підтверджує, що для Латвії питання підвищення участі дорослого населення в навчанні залишається одним із ключових викликів державної політики [16].

Проблематика навчання дорослих у сучасному освітньому просторі характеризується поєднанням традиційних та інноваційних підходів, що, як відзначають О. Аніщенко, О. Баніт та Т. Калюжна [1], забезпечує підвищення ефективності освітнього процесу. Автори підкреслюють, що інтеграція класичних педагогічних методів із сучасними технологіями навчання дозволяє враховувати індивідуальні потреби різних категорій дорослих учнів та сприяє формуванню компетентностей, необхідних у динамічному професійному середовищі.

У тісному взаємозв'язку з цим постає питання підготовки педагогічного персоналу, здатного ефективно реалізовувати програми освіти дорослих. О. Баніт [2] зазначає, що ключовим чинником у цьому процесі є розвиток андрагогічної компетентності викладачів, яка передбачає інтеграцію психологічних, методичних та технологічних компонентів навчання. Такий підхід створює основу для адаптивного навчання, здатного відповідати сучасним запитам дорослих учнів.

В. Ващенко [3], аналізуючи систему професійної підготовки педагогів у країнах Балтії, підкреслює роль системного підходу до розвитку педагогічної компетентності. Автор зазначає, що ефективна підготовка передбачає не лише освоєння традиційних методів навчання, а й активне впровадження інноваційних технологій, зокрема цифрових платформ, симуляційного моделювання та інтерактивних освітніх практик. У такий спосіб забезпечується гнучке поєднання класичних і сучасних освітніх стратегій, що особливо актуально для різних категорій дорослих із heterogenous потребами.

У цьому контексті акмеологічний аспект навчання, детально розкритий Л. Лук'яновою [4], стає фундаментальним. Авторка акцентує увагу на розвитку особистісного та професійного потенціалу дорослих у процесі навчання, підкреслюючи необхідність системного врахування індивідуальних освітніх потреб. Такий підхід створює передумови для формування адаптивних навчальних траєкторій та підвищення ефективності освітніх програм у різних соціальних і професійних контекстах.

Особливої уваги потребує методологічне уточнення таких понять, як «освітня технологія», «педагогічна технологія» та «технологія навчання», оскільки їх співвідношення в контексті освіти дорослих залишається недостатньо узгодженим. Крім того, недостатньо дослідженими є інноваційні підходи до організації навчання дорослих у країнах Балтії, зокрема змішане навчання (blended learning), технологія розвитку критичного мислення та інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Таким чином, сучасні наукові дискусії вказують на потребу подальшого розвитку методологічної та технологічної бази освіти дорослих, що забезпечить комплексне поєднання традиційних і інноваційних підходів.

Мета статті – здійснити комплексний теоретико-методологічний аналіз методики та технологій навчання дорослих у країнах Балтії в контексті сучасних європейських тенденцій, з'ясувати їх змістові особливості, структуру, інноваційні моделі та напрями адаптації до потреб дорослого населення, визначити ефективні освітні, педагогічні та навчальні технології, що забезпечують якість і результативність освіти дорослих у регіоні.

Сучасне суспільство перебуває у стані постійної трансформації, що безпосередньо впливає на сферу освіти та професійної підготовки. У цьому контексті навчання дорослих набуває особливої актуальності, оскільки забезпечує адаптацію фахівців до динамічних вимог ринку праці та інтеграцію європейських стандартів освіти. У країнах Балтії, процес навчання дорослих активно розвивається на основі поєднання традиційних педагогічних моделей і інноваційних технологій, що орієнтовані на формування компетентностей XXI століття та стимулюють безперервний розвиток професійних навичок.

Як показано в табл. 1, технологія навчання дорослих у країнах Балтії розглядається з різних аспектів – від комплексної системи організації освітнього процесу до інтеграції цифрових та інноваційних інструментів, що забезпечує розвиток компетентностей та адаптацію навчання під індивідуальні потреби слухачів.

Враховуючи сучасні підходи до освіти дорослих, технологія навчання дорослих виступає не лише організаційним і дидактичним інструментом, а й стратегічним ресурсом для забезпечення ефективного, адаптивного та безперервного навчання дорослих у контексті сучасних соціокультурних і професійних вимог.

Навчання дорослих у країнах Балтії, реалізується через системне застосування різних технологій навчання, що враховують соціокультурний контекст, професійні потреби слухачів і європейські освітні

Таблиця 1

Визначення та основні характеристики технологій навчання дорослих

№	Визначення	Джерела
1	Технологія навчання дорослих – це комплексна система організації навчального процесу, яка передбачає застосування методів, прийомів, засобів та процедур для ефективного засвоєння знань, формування умінь та компетентностей у дорослих учнів	Лук’янова Л. Б. (2015) [4]; Ващенко В. В. (2024) [3]
2	Технологія навчання дорослих – науково обґрунтована сукупність методик, інструментів і процедур, спрямованих на оптимізацію освітнього процесу та забезпечення безперервного професійного розвитку	Zagir T. (2020) [21]; Аніщенко О. В., Баніт О. В., & Калюжна Т. Г. (2021) [1]
3	Технологія навчання дорослих – системний підхід, що інтегрує традиційні та інноваційні методи навчання, цифрові інструменти та модульні програми для адаптації освіти під індивідуальні потреби слухачів	Pata K. (2021) [18]; Ossiannilsson E. (2025) [17]
4	Технологія навчання дорослих – сукупність організаційних, педагогічних і цифрових компонентів, які забезпечують цілеспрямоване та результативне засвоєння знань у дорослих учнів із врахуванням їхнього досвіду та мотивації	Баніт О. В. (2021) [2]; Mirke E., & Cakula S. (2020) [14]
5	Технологія навчання дорослих – процес планування, реалізації та оцінювання навчальної діяльності, що дозволяє інтегрувати теоретичні знання з практичними завданнями і професійними кейсами	Лук’янова Л. Б. (2015) [4]; Jõgi L. (2023) [11]
6	Технологія навчання дорослих – педагогічна стратегія, яка передбачає використання активних, проєктних, змішаних та дистанційних методів для розвитку компетентностей XXI століття	Pata K. (2021) [18] Ващенко В. В. (2024) [3];
7	Технологія навчання дорослих – інструментальна основа організації освітнього процесу, що забезпечує гнучкість, автономність та персоналізацію навчання, сприяючи формуванню критичного мислення та самостійності	Zemaitaitė I. (2024) [22]; Ossiannilsson E. (2025) [17]
8	Технологія навчання дорослих – інтегрована система, що поєднує дидактичні принципи, педагогічні моделі та інноваційні цифрові платформи для підвищення ефективності освіти дорослих	Mirke E., & Cakula S. (2020) [14]; Hajisoteriou C. (2025) [9]
9	Технологія навчання дорослих – методологічний інструмент, який дозволяє прогнозувати результат навчання, коригувати освітній процес і забезпечувати відповідність до вимог сучасного ринку праці та професійних стандартів	Ioannou N. (2023) [10]; Zagir T. (2020) [21]
10	Технологія навчання дорослих – комплекс інноваційних і традиційних практик, що забезпечує системність, послідовність та результативність навчання, спрямованого на формування професійних і соціальних компетентностей дорослих слухачів	Pata K. (2021) [18]; Ващенко В. В. (2024) [3]

стандарти. Кожна технологія має свої характерні ознаки, зміст, мету та способи реалізації, що формує комплексний і адаптивний освітній процес [3].

Освітня технологія в даному контексті виступає як систематизований комплекс методів, прийомів, засобів та процедур організації освітнього процесу. Її основними ознаками є структурованість, наукова обґрунтованість та спрямованість на результативне засвоєння знань. Зміст освітньої технології включає планування навчальної програми, підбір методів і засобів, організацію інтерактивних занять та оцінювання результатів. Основною метою є забезпечення доступності та гнучкості навчання дорослих. У країнах Балтії освітня технологія реалізується через дистанційні платформи, інтерактивні курси, електронні бібліотеки та цифрові симуляції, що дозволяє зменшити часові та географічні бар’єри та підвищити ефективність засвоєння матеріалу [18].

Педагогічна технологія спрямована на організацію освітнього процесу і формування знань, умінь та компетентностей дорослих слухачів. Ознаками цієї технології є науково обґрунтована структура освітнього процесу, використання активних і проблемно-орієнтованих методів, а також стимулювання самостійної навчальної діяльності. Її зміст передбачає інтеграцію кейс-методів, проєктної діяльності та групових дискусій. Мета педагогічної технології – розвиток критичного мислення, практичних умінь та здатності до самостійного прийняття рішень. У країнах Балтії така технологія реалізується через проблемно-орієнтовані та проєктні підходи у програмах підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки [21].

Технологія навчання як категорія інтегрує педагогічні та освітні інструменти для створення оптимальних умов засвоєння знань і розвитку компетентностей. Основними ознаками є системність, комплексність та орієнтація на результат. Зміст технології навчання включає використання цифрових платформ, мобільних додатків, модульних програм та інтерактивних симуляцій. Її мета – підвищення ефективності навчання та формування ключових компетенцій XXI століття. У країнах Балтії ця технологія активно застосовується в дистанційних програмах, blended learning та модульних курсах [17].

Дистанційні освітні технології забезпечують автономність і гнучкість освітнього процесу, дозволяючи слухачам опановувати навчальні програми незалежно від місця перебування. Ознаками є використання LMS, онлайн-платформ та електронних бібліотек. Зміст включає організацію самостійного навчання, інтерактивні

завдання та оцінювання результатів. Метою є створення умов для безперервного професійного розвитку дорослих [14].

Активні педагогічні технології характеризуються інтерактивністю, залученням слухачів до дискусій, кейс-стаді, рольових ігор та проєктної діяльності. Їх зміст спрямований на розвиток критичного мислення та навичок практичного застосування знань, а метою є формування компетентностей та самостійності дорослих учнів. У країнах Балтії ці технології широко застосовуються у семінарах, тренінгах та професійних курсах [9].

Компетентнісно-орієнтована технологія навчання передбачає інтеграцію теоретичних знань з практичними завданнями для формування професійних і соціальних компетентностей. Ознаки включають системність, цілеспрямованість і адаптацію до ринку праці. Зміст – кейси, проєкти, практичні вправи. Мета – забезпечення готовності дорослих до реальної професійної діяльності. У країнах Балтії така технологія реалізується через практичні тренінги та інтегровані курси (Banit).

Модульна технологія навчання поділяє освітній матеріал на автономні тематичні блоки, що дозволяє слухачам опановувати знання у зручному темпі. Ознаки – автономність, послідовність та гнучкість. Зміст – тематичні модулі, інтеграція теорії та практики. Мета – оптимізація темпу навчання та адаптація до індивідуальних потреб [10].

Індивідуалізована технологія навчання передбачає персоналізацію освітнього процесу з урахуванням особистісних особливостей, рівня підготовки та мотивів слухачів. Ознаки – адаптивність, персоналізація, орієнтація на результат. Зміст – персоналізовані траєкторії, цифрові платформи, інтерактивні завдання. Мета – підвищення мотивації та ефективності навчання дорослих. У країнах Балтії цей підхід реалізується через системи адаптивного онлайн-навчання [22].

Технологія змішаного навчання (Blended Learning) поєднує очні заняття та дистанційні форми освіти. Ознаки – інтеграція різних методів, гнучкість і доступність. Зміст – поєднання лекцій, онлайн-курсів, практичних завдань. Мета – забезпечити ефективність, адаптивність та компетентнісну орієнтацію освітнього процесу. У країнах Балтії blended learning застосовується у професійних програмах і курсах підвищення кваліфікації, що сприяє формуванню гнучкої та сучасної системи освіти дорослих [18].

Як показано в табл. 2, класифікація технологій навчання дорослих у країнах Балтії охоплює освітні, педагогічні, інноваційні, дистанційні, активні, компетентнісно-орієнтовані, модульні, індивідуалізовані та змішані підходи, реалізовані через сучасні цифрові платформи, інтерактивні методи та модульні програми, що забезпечує ефективність, доступність та адаптивність освітнього процесу.

Варто відмітити, що навчання дорослих у країнах Балтії формується як системний процес, що поєднує методичні та технологічні підходи з урахуванням соціокультурного контексту, потреб ринку праці та європейських освітніх стандартів.

Як показано на рис. 1, методика навчання дорослих у країнах Балтії інтегрує традиційні, практичні, проектні та змішані підходи з технологічними та інноваційними компонентами, що забезпечує ефективне формування професійних компетентностей та адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб слухачів.

Таблиця 2

Класифікація та характеристики технологій навчання дорослих у країнах Балтії*

№	Технологія	Основна функція	Приклади реалізації у країнах Балтії	Наукова цінність
1	Освітня технологія	Систематизація методів та засобів навчання	Дистанційні платформи, інтерактивні курси	Забезпечує гнучкість і доступність освіти
2	Педагогічна технологія	Організація навчально-виховного процесу	Кейс-методи, проблемно-орієнтоване навчання	Формує знання, уміння, компетентності
3	Технологія навчання	Оптимізація процесу засвоєння знань	Мобільні додатки, модульні програми	Підвищує ефективність навчання
4	Інноваційна освітня технологія	Використання сучасних цифрових інструментів	VR/AR, інтерактивні симуляції	Розвиває компетентності XXI століття
5	Дистанційна технологія	Навчання незалежно від місця перебування	LMS, онлайн-бібліотеки	Забезпечує автономність і гнучкість
6	Активна педагогічна технологія	Інтерактивне залучення учнів	Групові дискусії, рольові ігри	Сприяє критичному мисленню
7	Компетентнісно-орієнтована технологія	Формування професійних компетентностей	Практичні завдання, інтеграція теорії і практики	Відповідає вимогам ринку праці
8	Модульна технологія	Поділ навчання на автономні блоки	Тематичні модулі, самостійне опанування	Забезпечує гнучкий темп навчання
9	Індивідуалізована технологія	Адаптація навчання під учня	Персоналізовані траєкторії	Підвищує мотивацію та ефективність
10	Змішана технологія (Blended Learning)	Поєднання очної та дистанційної форми	Очні заняття + онлайн-платформи	Підвищує інтеграцію методів і доступність

**Джерело: складено автором самостійно на підставі (Hajisoteriou, 2025) [9]*

Рис. 1. Методика навчання дорослих у країнах Балтії*

**Джерело: складено автором самостійно на підставі [18]*

Методика навчання дорослих визначає цілі та завдання освітнього процесу, формує стратегічну спрямованість навчання та передбачає діагностику групи, планування змісту, організацію навчальної діяльності та оцінювання результатів. В Естонії, наприклад, державна програма «Täiskasvanute haridusprogramm» застосовує попередню оцінку компетентностей слухачів перед початком курсу, що дозволяє формувати індивідуальні траєкторії навчання для кожного учасника [6].

Традиційна методика навчання в країнах Балтії поєднує класичні лекційні та семінарські підходи, які забезпечують системність і структурованість засвоєння знань. У Латвії, на прикладі Riga Adult Education Centre, лекції супроводжуються інтерактивними семінарами та груповими обговореннями, що дозволяє слухачам закріплювати теоретичні знання на практиці. Практико-орієнтоване навчання (practice-oriented learning) передбачає активне залучення учасників освітнього процесу через виконання реальних завдань і аналіз кейсів. У Литві, зокрема, курси підвищення кваліфікації для соціальних працівників побудовані за цим підходом і включають роботу з реальними ситуаціями з діяльності місцевих громад, що дає змогу безпосередньо застосовувати набуті знання у професійній діяльності [18].

Проектна методика у країнах Балтії активно використовується для реалізації міждисциплінарних завдань. Наприклад, в Естонії в рамках професійних курсів ІТ-фахівців студенти виконують проєкти, що поєднують програмування, управління даними та комунікацію з клієнтами, що сприяє розвитку креативності та критичного мислення. У Латвії та Литві проєктні завдання інтегровані у програми підвищення кваліфікації викладачів, де слухачі розробляють власні навчальні модулі, що потім апробуються на практиці [21].

Змішане навчання (blended learning) у країнах Балтії поєднує очні та дистанційні форми освіти, забезпечуючи гнучкість, адаптивність та доступність процесу. Наприклад, у Литві платформа «Moodle» використовується для поєднання очних занять з онлайн-курсами, де слухачі можуть опановувати матеріал у власному темпі, одночасно беручи участь у групових дискусіях та практичних заняттях. У Латвії blended learning реалізований через електронні курси професійної перепідготовки, де інтерактивні відео, форуми та тести поєднуються з очними практикумами на робочих місцях [18].

Технологія навчання як комплексний підхід інтегрує методику з організаційними, цифровими та інноваційними компонентами. В Естонії використання мобільних додатків для самостійного навчання («Eesti täiskasvanute õpe»), інтерактивних симуляцій у сфері охорони здоров’я та модульних програм для підвищення кваліфікації дозволяє персоналізувати навчання та адаптувати темп засвоєння знань. Латвійські платформи для дорослих слухачів, як «Latvijas Pieaugušo izglītības centrs», включають кейс-методи, симуляційні завдання та групові проєкти, що забезпечує ефективне формування професійних компетентностей [17].

Комплексний підхід до навчання дорослих у країнах Балтії передбачає тісну взаємодію методики та технології: методика визначає цілі, структуру та алгоритм організації процесу, тоді як технологія забезпечує інструментальне та організаційне втілення цих цілей через інноваційні освітні практики. Наприклад, у Литві курси з енергетичної ефективності поєднують традиційні лекції, практичні семінари, онлайн-тестування та

проєктні завдання, що дозволяє слухачам застосовувати знання одразу у професійній діяльності. В Естонії програми цифрової грамотності включають змішане навчання з використанням VR-технологій та онлайн-симуляцій, що стимулює інтерактивне навчання та критичне мислення [14].

Висновки. Навчання дорослих у країнах Балтії формує високоефективну, гнучку та компетентнісно орієнтовану систему освіти, яка базується на комплексному застосуванні освітніх і педагогічних технологій. Поєднання традиційних методів навчання з інноваційними цифровими інструментами, дистанційними платформами, модульними програмами та інтерактивними педагогічними підходами забезпечує оптимізацію освітнього процесу, адаптацію навчання до індивідуальних потреб дорослих слухачів і підвищення мотивації до безперервного професійного розвитку. Аналіз сучасних практик показав, що використання компетентнісно-орієнтованих, активних і змішаних технологій навчання дозволяє ефективно формувати професійні й соціальні компетентності, сприяє розвитку критичного мислення, самостійності у прийнятті рішень та здатності до адаптації в умовах динамічного ринку праці. Інтеграція цих технологій не лише підвищує якість освітніх програм для дорослих, а й створює передумови для формування сталого, інноваційного та конкурентоспроможного кадрового потенціалу в країнах Балтії.

Використана література:

1. Аніщенко О. В., Баніт О. В., Калюжна Т. Г. Традиції та інновації в освіті різних категорій дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2021. № 2(20). С. 64–72. URL: https://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/issue/view/20
2. Баніт О. В. Андрагогічна компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: сутнісний аспект. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729336
3. Ващенко В. В. Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти дорослих у країнах Балтії. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* 2024. № 9 (43). С. 107–118. DOI : 10.52058/2786-4952-2024-9(43)-107-118. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/issue/view/275/374
4. Лук'янова Л. Б. Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання. *Проблеми освіти* : збірник наукових праць. 2015. Вип. 84. С. 31-36. URL : https://eprints.zu.edu.ua/18170
5. Лук'янова Л. Б. Освітні потреби різних категорій дорослих у контексті особистісного і професійного розвитку. *Професійна освіта: адрагогічний підхід :* монографія. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2018. С. 42-67. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719231
6. European Association for the Education of Adults (EAEA). Estonia | Country Reports: Civil Society View on Adult Learning and Education. 2023. URL : https://countryreport.eaea.org/estonia
7. EPALE. Estonians' participation in adult learning at all-time high. European Commission, 2023. URL: https://epale.ec.europa.eu/en/content/estonians-participation-adult-learning-all-time-high
8. Euro Access. Central Baltic Programme 2021-2027. Programme Summary. 2021. URL : https://www.euro-access.eu/_media/file/449_Interreg_Central_Baltic_Programme_2021-2027_Programme_Summary.pdf
9. Hajisoteriou C. The Challenges and Prospects of Intercultural Adult Education in the Baltic Region. Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. Article 1467341. DOI : 10.3389/feduc.2025.1467341. URL: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1467341/full
10. Ioannou N. Formation of Adult Education Policy: Key Messages and Main Challenges in the European Union. *Adult Education Critical Issues.* 2023. Vol. 3. № 1. P. 7–25. DOI : 10.12681/haea.31755. URL: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/aeci/article/view/31755
11. Jõgi L. The Journey from Past to Present: The Development of Andragogy as an Academic Discipline in Estonia. *Andragoska Spoznanja*. 2023. Vol 12. № 2. P. 45–59. URL: https://journals.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/download/13473/13975
12. Jõgi L., Gross M. The context and development of the profession of adult educators in Baltic States (Estonia, Latvia, Lithuania). Tallinn University. 2009. URL: https://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/nordplusbecomingadulteducators/reports/resources_2547.pdf
13. LSM+ English. Around 10% of Latvian adults are learning. 2023. URL: https://eng.lsm.lv/article/society/education/12.06.2023-around-10-of-latvian-adults-are-learning.a511482
14. Mirke E., Cakula S. Adults' Digital Competence and Readiness for Online Learning: Preliminary Findings on Latvian Adult Learners' Readiness to Study Online. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering.* 2020. Vol. 9. № 1. P. 120–125. DOI : 10.30534/IJATCSE/2019/0581.12019
15. OECD. Lithuania Skills Strategy: Executive Summary. Paris : OECD Publishing, 2021. DOI : 10.1787/53799c7a-en. URL : https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/06/oecd-skills-strategy-lithuania_53799c7a7a6e.pdf
16. OECD. Education at a Glance 2025: Latvia (Country Note). OECD Publishing, 2025. URL : https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en.html
17. Ossiannilsson E. Lessons from the DI4ALL Project and National Life Skills Strategies: Enhancing Digital Competence in Adult Education. *Journal of Research in Innovative Teaching.* 2025. Vol. 10. № 3. P. 215-229. DOI : 10.1108/JRIT-06-2025-0124
18. Pata K. Transforming Adult Education from Neo-liberal to Holistically Inclusive Adult Education in Baltic States. In: Adult Education in the European Union: Policy and Practice. Springer, 2021. P. 123–137. DOI : 10.1007/978-3-030-65002-5_8
19. Publications Office of the European Union. Education and Training Monitor 2022 – Country Report: Lithuania. Luxembourg, 2024. URL : https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/en/country-reports/lithuania.html
20. The Baltic Times. Adult learning participation remains a challenge in Latvia. EC report. 2024. URL : https://www.baltictimes.com/adult_learning_participation_remains_a_challenge_in_latvia_-_ec_report
21. Zagir T. Competences of adult learning facilitators in Europe: Analyses of five European research projects. *Hungarian Educational Research Journal.* 2020. Vol. 10. № 2. P. 155–171. DOI : 10.1556/063.2020.00016

22. Žemaitaitė I. Older Adults’ Digital Inclusion: Investigating Lithuanian Social Policy Responses. *SHS Web of Conferences*. 2024. Vol. 100. Article 05004. DOI : 10.1051/shsconf/202410005004. URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2024/04/shsconf_shw2023_05004.pdf

References:

1. Anishchenko O. V., Banit O. V., Kaliuzhna T. H. (2021). Tradytsii ta innovatsii v osviti riznykh katehorii doroslykh [Traditions and innovations in the education of different categories of adults]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. № 2 (20). S. 64–72. URL :https://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/issue/view/20 [in Ukrainian].
2. Banit O. V. (2025). Andrahohichna kompetentnist pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh: sutnisnyi aspekt [Andragogic competence of teaching staff in the field of adult education: an essential aspect]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729336 [in Ukrainian].
3. Vashchenko V. V. (2025). Profesiina pidhotovka pedahohichnoho personalu dlia systemy osvity doroslykh u krainakh Baltii [Professional training of pedagogical staff for the adult education system in the Baltic States]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»)*. 2024. № 9 (43). S. 107–118. DOI : 10.52058/2786-4952-2024-9(43)-107-118. URL : http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/issue/view/275/374 [in Ukrainian].
4. Lukianova L. B. (2015). Akmeolohichnyi resurs andrahohichnoi modeli navchannia prats [Acmeological resource of the andragogical model of learning]. *Problemy osvity* : zbirnyk naukovykh. 2015. Vyp. 84. S. 31–36. URL: https://eprints.zu.edu.ua/18170 [in Ukrainian].
5. Lukianova L. B. (2018). Osvitni potreby riznykh katehorii doroslykh u konteksti osobystisnoho i profesiinoho rozvytku [Educational needs of different categories of adults in the context of personal and professional development]. *Profesiina osvita: adrahohichnyi pidkhid* : monohrafiia. Zhytomyr : Vyd. O. O. Yevenok, 2018. S. 42–67. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719231 [in Ukrainian].
6. European Association for the Education of Adults (EAEA). (2023). Estonia Country Reports: Civil Society View on Adult Learning and Education. URL: https://countryreport.eaea.org/estonia .
7. EPALE. (2023). Estonians participation in adult learning at all-time high. European Commission. URL: https://epale.ec.europa.eu/en/content/estonians-participation-adult-learning-all-time-high .
8. Euro Access. (2021). *Central Baltic Programme 2021-2027. Programme Summary.* URL : https://www.euro-access.eu/_media/file/449_Interreg_Central_Baltic_Programme_2021-2027_Programme_Summary.pdf .
9. Hajisoteriou C. (2025). The Challenges and Prospects of Intercultural Adult Education in the Baltic Region. *Frontiers in Education*. Vol. 10. Article 1467341. DOI : 10.3389/feduc.2025.1467341. URL : https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1467341/full
10. Ioannou N. (2023). Formation of Adult Education Policy: Key Messages and Main Challenges in the European Union. *Adult Education Critical Issues*. Vol. 3. № 1. P. 7–25. DOI : 10.12681/haea.31755. URL : https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/aeci/article/view/31755 .
11. Jõgi L. (2023). The Journey from Past to Present: The Development of Andragogy as an Academic Discipline in Estonia. *Andragoska Spoznanja*. 2023. Vol. 12. № 2. P. 45–59. URL: https://journals.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/download/13473/13975
12. Jõgi L., Gross M. (2009). The context and development of the profession of adult educators in Baltic States (Estonia, Latvia, Lithuania). *Tallinn University*. URL: https://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/nordplusbecomingadulteducators/reports/resources_2547.pdf .
13. LSM+ English. Around 10% of Latvian adults are learning (2023). URL : https://eng.lsm.lv/article/society/education/12.06.2023-around-10-of-latvian-adults-are-learning.a511482 .
14. Mirke E., Cakula S. (2020). Adults Digital Competence and Readiness for Online Learning: Preliminary Findings on Latvian Adult Learners Readiness to Study Online. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*. Vol. 9. № 1. P. 120-125. DOI : 10.30534/IJATCSE/2019/0581.12019
15. OECD. (2021). Lithuania Skills Strategy: Executive Summary. Paris : OECD Publishing. DOI : 10.1787/53799c7a-en. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/06/oecd-skills-strategy-lithuania_53799c7a7a6e.pdf
16. OECD. (2025). Education at a Glance 2025: Latvia (Country Note). OECD Publishing. URL: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en.html
17. Ossiannilsson E. (2025). Lessons from the DI4ALL Project and National Life Skills Strategies: Enhancing Digital Competence in Adult Education. *Journal of Research in Innovative Teaching*. 2025. Vol. 10. № 3. P. 215-229. DOI : 10.1108/JRIT-06-2025-0124
18. Pata K. (2021). Transforming Adult Education from Neo-liberal to Holistically Inclusive Adult Education in Baltic States. In*: Adult Education in the European Union: Policy and Practice*. Springer. P. 123-137. DOI : 10.1007/978-3-030-65002-5_8
19. Publications Office of the European Union. (2024). *Education and Training Monitor 2022 – Country Report: Lithuania*. Luxembourg URL : https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/en/country-reports/lithuania.html
20. The Baltic Times. (2024). *Adult learning participation remains a challenge in Latvia – EC report.* URL : https://www.baltictimes.com/adult_learning_participation_remains_a_challenge_in_latvia_-_ec_report
21. Zagir T. (2020). Competences of adult learning facilitators in Europe: Analyses of five European research projects. *Hungarian Educational Research Journal*. Vol. 10. № 2. P. 155-171. DOI : 10.1556/063.2020.00016
22. Žemaitaitė I. (2024). Older Adults Digital Inclusion: Investigating Lithuanian Social Policy Responses. *SHS Web of Conferences*. 2024. Vol. 100. Article 05004. DOI : 10.1051/shsconf/202410005004. URL : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2024/04/shsconf_shw2023_05004.pdf

V. Vashchenko. Methods and technology of adult education in the Baltic countries in the Baltic countries in the context of theoretical foundations and innovative models

The article presents a comprehensive theoretical and methodological analysis of the methodology and technology of adult education in the Baltic countries (Estonia, Latvia, Lithuania) in the context of modern educational paradigms and the latest models of the organization of lifelong learning. The conceptual foundations of the combination of pedagogical and digital innovations, which ensure the efficiency, flexibility and sustainability of the adult education system in the specified region, are revealed. The essence of interactive, project-based, competence-oriented and mixed learning technologies based on the princi-

ples of andragogic theory, principles of personalization, inclusiveness, digitalization and continuity of education is characterized. It has been proven that adult education in the Baltic countries functions as an adaptive socio-educational system capable of promptly responding to socio-economic challenges, labor market demands and post-crisis recovery needs. Special attention is paid to the use of digital platforms (Moodle, EPALE, Coursera), microqualifications, modular and simulation training, which contribute to professional mobility, accessibility and quality of education. A comparative analysis of the educational policies of the Baltic countries was carried out, which revealed various strategic priorities: Estonia's digital leadership, Latvia's institutional stability, and the development of flexible educational trajectories in Lithuania. It is substantiated that the synthesis of methodical and technological components contributes to the formation of a new quality of adult education, increasing the stability of educational systems and the development of a single European space of continuous education, focused on the needs of the knowledge society.

Key words: *adult education, teaching methods, learning technology, Baltic countries, lifelong learning, digitalization, innovative models, andragogic competence, professional mobility, educational policy, inclusive education.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 26.12.2025

УДК 378.014.6:34(4-67ЄС)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.107.02

Гончаренко Л. Л.

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ПОЛІТИКИ В ГАЛУЗІ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄС

Статтю присвячено з’ясуванню ролі професійних організацій у формуванні політики в галузі юридичної освіти країн Європейського Союзу. Здійснений аналіз діяльності професійних організацій (Академії європейського права, Ради адвокатських і правничих товариств Європи, Європейської асоціації освітнього права і політики та Європейської асоціації юридичних факультетів) засвідчив їхню ключову роль у формуванні сучасної політики в галузі юридичної освіти країн Європейського Союзу. Виявлено, що Академія європейського права зосереджується на професійній підготовці юристів і суддів, сприяючи впровадженню європейського права в національні правові системи через програми безперервного навчання. Рада адвокатських і правничих товариств Європи виступає як голос європейської юридичної професії, формуючи стандарти етики, доступу до правосуддя та адвокатської діяльності в умовах цифрової трансформації. Європейська асоціація освітнього права і політики акцентує увагу на освітній політиці та правових аспектах доступності освіти, розглядаючи освіту як фундаментальне право та чинник сталого розвитку суспільства. Європейська асоціація юридичних факультетів є рушійною силою гармонізації юридичної освіти, розвитку наукових досліджень і академічної мобільності в межах європейського освітнього простору.

Виявлено, що діяльність цих організацій не лише визначає стратегічні напрями реформування юридичної освіти, а й сприяє її інтеграції в єдиний європейський простір знань. Їхня співпраця формує багаторівневу систему освітньо-політичного впливу – від розроблення нормативних рамок і професійних стандартів до практичної реалізації програм підготовки юристів нового покоління, здатних діяти в умовах глобалізованого та цифрового правового середовища.

Ключові слова: *професійні організації, освітня політика, професійна підготовка, фахівці у галузі права, вища юридична освіта, країни ЄС.*

У сучасних умовах глобалізації, євроінтеграції та реформування правових систем у країнах Європейського Союзу актуалізується питання якості професійної підготовки фахівців у галузі права. Високий рівень якості юридичної освіти розглядається не лише як запорука ефективного функціонування національної правової системи, а й як важлива передумова забезпечення верховенства права, прав людини та демократичного врядування. У цьому контексті важливе місце посідають професійні організації, які відіграють провідну роль у формуванні та реалізації освітньої політики в галузі права, визначаючи стандарти професійної підготовки, вимоги до етичних норм і компетентностей майбутніх фахівців у галузі права.

Дослідження ролі професійних організацій у сфері юридичної освіти є актуальним, оскільки саме ці інституції виступають посередниками між освітнім середовищем, державними органами та ринком праці, забезпечуючи узгодженість між академічними програмами та реальними потребами юридичної професії. У країнах ЄС вони беруть участь у розробленні стандартів юридичної освіти, систем акредитації та ліцензування, визначають вимоги до безперервного професійного розвитку, а також впливають на зміст освітніх програм і методів навчання.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив констатувати, що різні аспекти професійної підготовки фахівців у галузі права викликали науковий інтерес таких українських учених, як О. Браткова, Р. Вереша, Н. Верлос, П. Горінов, Т. Грекул-Ковалик, Л. Дорошенко, Т. Коломоєць, Н. Костова, О. Макарова, Л. Насіленко, А. Нітченко, Н. Павлюк, О. Семеног, А. Серединко, Д. Сірик, О. Сутяга, І. Торончук, В. Третько, М. Цип’ящук, І. Шумейко та ін.

Метою статті є з’ясування ролі професійних організацій у формуванні політики в галузі юридичної освіти країн Європейського Союзу.

Задля реалізації окресленої мети в межах нашої наукової розвідку увагу буду сфокусовано на таких професійних об’єднаннях, як Академія європейського права (Academy of European Law – ERA), Рада адвокатських і правничих товариств Європи (Council of Bars and Law Societies of Europe – CCBE), Європейська асоціація освітнього права і політики (European Association for Education Law and Policy – ELA), Європейська асоціація юридичних факультетів (*European Law Faculties Association* – ELFA) тощо. Далі розглянемо ці організації детальніше.

Академія європейського права (European Law Academy, ERA) розпочала свою діяльність у місті Трір у березні 1992 року як відповідь на інтенсивні процеси європейської інтеграції, що активізувалися наприкінці 1980-х – на початку 1990-х років. Динамічне розширення європейського законодавства, особливо після ухвалення Єдиного європейського акта 1986 року та Маастрихтського договору 1992 року, зумовило необхідність створення інституції, яка б забезпечувала безперервну юридичну освіту, сприяла підвищенню кваліфікації юристів і виступала платформою для професійного діалогу між представниками різних галузей права.

У 1990 році Європейський парламент, визнавши потребу в удосконаленні застосування норм європейського права, ініціював створення центру, присвяченого підвищенню кваліфікації юристів. Паралельно з цим міністр юстиції землі Рейнланд-Пфальц Пітер Цезар спільно з депутатами Європейського парламенту

Хорстом Лангесом і Віллі Ротлі запропонували заснувати Академію європейського права саме у Трірі. Ідея отримала подальший розвиток після підготовки у 1991 році звіту депутата Європарламенту Джеймса Янссена ван Раая, який був схвалений парламентом і став основою для реалізації цього проєкту [5].

Для підтримки діяльності Академії було створено Асоціацію сприяння Академії європейського права (Friends of ERA), а сама ініціатива отримала широку підтримку уряду Люксембургу на чолі з прем'єр-міністром Жаком Сантером і міністром юстиції Марком Фішбахом. Європейська комісія затвердила рішення щодо регулярного фінансування Академії, а місто Трір було обрано місцем її розташування з огляду на близькість до Люксембургу – судової столиці Європейського Союзу.

Офіційне відкриття Академії відбулося 8–9 листопада 1991 року, напередодні двох важливих подій у правовій історії ЄС: ухвалення рішення Європейського суду у справі Francovich, яке зміцнило принцип відповідальності держав-членів за імплементацію права ЄС, та підписання Маастрихтського договору. Засновниками Академії виступили Велике Герцогство Люксембург, земля Рейнланд-Пфальц і місто Трір, а з часом до фінансування її діяльності долучилася більшість держав-членів ЄС.

Вагому роль у становленні Академії відіграли провідні представники європейської правничої спільноти, зокрема Оле Дуе, тодішній президент Суду Європейських Співтовариств, чия підтримка започаткувала тривалу традицію співпраці між Судом та Академією. У 1998 році ERA отримала власне приміщення, надане урядом землі Рейнланд-Пфальц, урочисте відкриття якого відбулося за участі президентів Європейської комісії, Європейського парламенту та Суду ЄС – Жака Сантера, Хосе Марії Жіль-Роблеса Жіль-Дельгадо та Хіль Карлоса Родрігеса Іглесіаса.

Важливим елементом діяльності Академії стала організація спеціалізованої бібліотеки, яка охоплює європейські та національні джерела права ЄС. З 1999 року ERA функціонує також як Центр європейської документації, у якому зберігається актуальний архів офіційних публікацій Європейського Союзу англійською, французькою та німецькою мовами.

Сьогодні Академія європейського права є одним із ключових освітньо-наукових центрів, що забезпечує професійний розвиток юристів, суддів, адвокатів і науковців з усіх країн ЄС. Завдяки системі навчальних програм, дослідницьких проєктів і партнерству з європейськими інституціями ERA відіграє визначальну роль у підвищенні правової культури, формуванні єдиного правового простору та забезпеченні ефективного застосування норм європейського права.

Зокрема, у межах Програми «Правосуддя 2014–2020» спільно з Європейською мережею підготовки суддів та закладами освіти з 19 країн ЄС ERA реалізувала пілотний проєкт для вдосконалення підготовки працівників апарату судів з питань європейського права, спрямований на створення умов для систематичного навчання та подолання різниці у кваліфікації працівників у різних країнах.

Мета проєкту полягала у створенні стандартизованого навчального пакету із практичними кейсами та термінологічним посібником англійською мовою; провести 20 юридичних семінарів і 13 мовних тренінгів для близько 930 працівників судів; підвищення правової та мовної компетентності учасників; сприяння обміну досвідом між країнами-членами ЄС; забезпечення довгострокової доступності навчальних матеріалів кількома мовами ЄС [1].

Серед низки проєктів, які реалізує Академія європейського права, варто відзначити чотирирічний проєкт, спрямований на підвищення кваліфікації національних суддів з питань конкурентного права ЄС. Ініціатива охоплює суддів із 26 держав-членів та має на меті забезпечити їх необхідними знаннями й інструментами для ефективного застосування законодавства про конкуренцію та державну допомогу. У межах проєкту проводиться серія спеціалізованих семінарів, присвячених практичному застосуванню статей 101 і 102 Договору про функціонування Європейського Союзу, які регулюють питання антиконкурентних угод і зловживання домінувальним становищем на ринку. Особливу увагу приділено вивченню положень Директиви 2014/104/ЄС щодо відшкодування збитків, її імплементації в національні правові системи та впливу на приватні позови. Окремий напрям семінарів присвячений ролі національних судів у сфері державної допомоги, зокрема перевірці її законності, стягненню незаконно наданих коштів і розгляду пов'язаних позовів про відшкодування. Судді також проходять практичне навчання з використання онлайн-баз даних і правових ресурсів для ефективного правозастосування. Реалізація цього проєкту сприяє зміцненню знань національних суддів у сфері конкурентного права ЄС, підвищує узгодженість і результативність його застосування в державах-членах, що, у свою чергу, сприяє формуванню більш єдиного та конкурентного внутрішнього ринку Європейського Союзу [7].

Не менш важливим у професійній підготовці фахівців у галузі права є проєкт «Академія молодих європейських юристів» (Young European Lawyers Academy – YELA), що реалізується Академією європейського права спільно з Європейською Комісією, Радою адвокатських і правничих товариств Європи та іншими партнерами.

YELA являє собою інтенсивну навчальну програму, мета якої полягає у наданні юристам-початківцям із усієї Європи сучасних знань з права ЄС та цифрових технологій, поєднуючи теорію з практикою. Програма передбачає онлайн-курси, вебінари та восьмиденне очне навчання в Трірі (Німеччина), а також візити до Суду ЄС і ЄСПЛ. Учасники розвивають навички правового аналізу, аргументації, комунікації та адвокації, працюючи під керівництвом провідних експертів. YELA сприяє формуванню інноваційної спільноти

молодих юристів, зміцнює знання з права ЄС і готує нове покоління фахівців до роботи в умовах цифрової Європи. У межах проєкту також проводиться Конкурс молодих європейських юристів, який об’єднує юристів із різних країн для вирішення практичних справ із права ЄС, розвиваючи їхні адвокаційні навички, міжнародне співробітництво та професійний досвід [8].

Як зазначалося нами вище, активним партнером Академії європейського права є Рада адвокатських і правничих товариств Європи (CCBE) – міжнародна неприбуткова асоціація, заснована в 1960 році, яка представляє інтереси понад мільйона європейських юристів. Вона об’єднує адвокатські палати та правничі товариства з 46 країн ЄС, Європейської економічної зони та ширшої Європи, зокрема 32 держави-члени та 14 асоційованих і спостережних країн.

CCBE виступає офіційним представником європейської юридичної спільноти перед інституціями ЄС та міжнародними організаціями, захищаючи верховенство права, права людини й демократичні цінності. Основними напрямами її діяльності є регулювання юридичної професії, забезпечення доступу до правосуддя, цифровізація судових процесів, розвиток верховенства права та захист клієнтів через утвердження професійних етичних стандартів.’

Організація активно співпрацює з Європейською комісією щодо питань, які впливають на діяльність юристів, зокрема у сфері транскордонної практики та електронного правосуддя, сприяючи створенню порталу e-Justice для полегшення доступу громадян до судової інформації.

На міжнародному рівні CCBE підтримує незалежність юридичної професії, судової влади та право юристів на вільну професійну діяльність. Крім того, Рада регулярно виступає на захист правозахисників, які перебувають під загрозою, та щороку вручає Премію з прав людини юристам і організаціям, що виявили видатну відданість принципам правосуддя та професійної етики [3].

Одним із напрямів діяльності CCBE є проєктна, у контексті якої вважаємо за доцільне зосередитися на проєкті «Підготовка юристів до цифровізації правосуддя та цивільного права ЄС» (Training of Lawyers on Digitalisation of Justice and EU Civil Law – TRADICIL), що реалізується Європейським фондом юристів у співпраці з Радою адвокатських і правничих товариств Європи та адвокатськими об’єднаннями держав-членів ЄС. Мета цього проєкту полягає в задоволенні потреб юристів у навчанні з двох ключових напрямів: цифровізація правосуддя та цивільне право ЄС. Ініціатива підтримується в межах Програми «Правосуддя» ЄС. Проєкт спрямований на вдосконалення професійних знань юристів, зокрема у сферах цифрових судових процесів, сімейного та спадкового права. TRADICIL поєднує різні формати навчання (онлайн, офлайн і гібридні семінари) щоб відповідати потребам юристів із різними напрямами практики. Основні цілі проєкту: навчити щонайменше 500 юристів із 26 країн ЄС аспектам цифровізації правосуддя через два пан’європейські гібридні заходи; підготувати 316 юристів із 11 країн у сфері сімейного та спадкового права на 10 очних семінарах; забезпечити вільний доступ до навчальних матеріалів на сайті ELF; інформувати адвокатські організації та юристів про перебіг проєкту й залучати їх до участі; сприяти досягненню цілі ЄС щодо забезпечення навчання з права ЄС для 15 % юристів до 2024 року. Основною цільовою аудиторією TRADICIL є практикуючі юристи з держав-членів ЄС (крім Данії), а також національні адвокатські об’єднання, які беруть участь в організації та реалізації тренінгів [2].

Серед професійних організацій, діяльність яких безпосередньо пов’язана із юридичною освітою та професійною підготовкою фахівців у галузі права, варто зазначити Європейську асоціацію освітнього права і політики (European Association for Education Law and Policy, ELA). ELA є незалежною організацію, що базується в Антверпені (Бельгія) та діє за підтримки Антверпенського університету. Під девізом «Освіта і закон» ELA досліджує взаємозв’язок між правом та освітою, розглядаючи освіту як чинник демократичного розвитку, соціальної рівності та реалізації прав людини. Основною метою діяльності асоціації є сприяння розвитку освітнього права як окремої академічної та практичної дисципліни, формування правової бази, що гарантує освітні права, та підтримка наукового діалогу між дослідниками, політиками й освітянами.

ELA активно долучається до обговорення європейських освітніх політик, зокрема в контексті Плану відновлення ЄС Next Generation EU, наголошуючи на необхідності системних інвестицій в освіту, дослідження та інновації як передумови сталого розвитку. Асоціація акцентує увагу на цифровізації освіти, інклюзивності, підвищенні якості освітніх систем та вдосконаленні професійної підготовки педагогічних і управлінських кадрів [6].

Важливим напрямом роботи є проведення міжнародних науково-практичних конференцій і дослідницьких проєктів. Зокрема, у межах 133-ї Міжнародної конференції ELA, присвяченої праву на освіту в постпандемічну епоху, було ухвалено маніфест щодо інтеграції освіти, науки та інновацій у стратегію відновлення Європи. Асоціація також бере участь у глобальних ініціативах сталого розвитку, таких як конференції G-STIC, спрямовані на впровадження технологічних рішень для досягнення Цілей сталого розвитку (ЦСР) ООН.

ELA приділяє особливу увагу питанням управління у вищій освіті. У рамках міжнародної конференції з ефективного управління у вищій освіті обговорювалися виклики гібридної університетської моделі, баланс між автономією та підзвітністю, інституційна ефективність і необхідність нових управлінських підходів, орієнтованих на якість і прозорість.

Значним внеском у розвиток правової освіти став проєкт EduLAw, реалізований у партнерстві з Брюссельським вільним університетом. Стажування, проведене у Брюсселі та Антверпені, сприяло підвищенню

кваліфікації викладачів, розробці модульних програм з освітнього права та формуванню мережі дослідників у сфері правового регулювання освіти. Учасники ознайомилися з діяльністю європейських інституцій, брали участь у розробці навчальних матеріалів і механізмів внутрішнього контролю якості [6].

Таким чином, ELA відіграє провідну роль у розвитковії європейської юридичної освіти, інтеграції освітніх і правових принципів та формує експертне середовище, орієнтоване на забезпечення якості, рівності та інновацій у системі освіти.

Не менш впливовим агентом освітньої політики у галузі юридичної освіти є міжнародна некомерційна організація Європейська асоціація юридичних факультетів (European Law Faculties Association – ELFA), заснована у 1995 році для сприяння співпраці між юридичними факультетами та установами, що здійснюють підготовку юристів у Європі. Штаб-квартира ELFA розташована в Барселоні, а членами асоціації є понад 200 юридичних факультетів із країн Європейського Союзу, Європейської економічної зони та сусідніх держав.

Основною метою ELFA є розвиток європейського простору юридичної освіти, гармонізація навчальних програм, обмін досвідом у сфері викладання права та підвищення якості підготовки майбутніх правників. Організація виступає платформою для діалогу між академічними установами, юридичною спільнотою та європейськими інституціями, сприяючи формуванню спільних стандартів у юридичній освіті [4].

Європейська асоціація юридичних факультетів активно підтримує ініціативи з удосконалення навчальних програм відповідно до вимог Болонського процесу, стимулює академічну мобільність студентів і викладачів, а також розвиток міждисциплінарних підходів до викладання права. Значну увагу приділено цифровізації юридичної освіти, упровадженню інноваційних методів навчання та використанню сучасних технологій у підготовці юристів.

Щороку асоціація проводить Генеральну асамблею та наукову конференцію, що об'єднує представників університетів, правничих асоціацій та європейських інституцій. Під час цих заходів обговорюються актуальні проблеми правничої освіти, питання акредитації освітніх програм, розвитку дослідницьких компетентностей та посилення взаємозв'язку між академічним середовищем і юридичною практикою.

Крім того, ELFA є співзасновником Європейського журналу юридичної освіти (European Journal of Legal Education – EJLE), який публікує наукові статті, присвячені методології викладання права, інноваціям у навчальному процесі та питанням правничої етики.

Завдяки своїй діяльності ELFA робить вагомий внесок у формування єдиного європейського простору юридичної освіти, сприяє підвищенню її якості та зміцнює зв'язок між університетською наукою, професійною підготовкою та потребами сучасного суспільства.

Здійснений аналіз діяльності професійних організацій (Академії європейського права, Ради адвокатських і правничих товариств Європи, Європейської асоціації освітнього права і політики та Європейської асоціації юридичних факультетів) свідчить про їхню ключову роль у формуванні сучасної політики в галузі юридичної освіти країн Європейського Союзу. Ці інституції, взаємодіючи між собою та з європейськими партнерами, забезпечують комплексний підхід до розвитку правничої освіти, поєднуючи академічний, професійний і нормативний виміри.

Академія європейського права зосереджується на професійній підготовці юристів і суддів, сприяючи впровадженню європейського права в національні правові системи через програми безперервного навчання. Рада адвокатських і правничих товариств Європи виступає як голос європейської юридичної професії, формуючи стандарти етики, доступу до правосуддя та адвокатської діяльності в умовах цифрової трансформації. Водночас Європейська асоціація освітнього права і політики акцентує увагу на освітній політиці та правових аспектах доступності освіти, розглядаючи освіту як фундаментальне право та чинник сталого розвитку суспільства. Європейська асоціація юридичних факультетів, у свою чергу, є рушійною силою гармонізації юридичної освіти, розвитку наукових досліджень і академічної мобільності в межах європейського освітнього простору.

Таким чином, діяльність цих організацій не лише визначає стратегічні напрями реформування юридичної освіти, а й сприяє її інтеграції в єдиний європейський простір знань. Їхня співпраця формує багаторівневу систему освітньо-політичного впливу – від розроблення нормативних рамок і професійних стандартів до практичної реалізації програм підготовки юристів нового покоління, здатних діяти в умовах глобалізованого та цифрового правового середовища.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у визначенні механізмів взаємодії професійних організацій у галузі юридичної освіти в глобальному контексті.

Використана література:

1. Better applying European cross-border procedures: legal and language training for court staff in Europe. URL: https://court-staff.legaltraining.eu/?utm_source=chatgpt.com
2. Council of Bars and Law Societies of Europe. Current projects. URL: https://www.ccbe.eu/actions/projects/
3. Council of Bars and Law Societies of Europe. Who we are. URL: https://www.ccbe.eu/about/who-we-are/
4. ELFA. European Law Faculties Association. URL: https://elfa-edu.org
5. ERA. History. URL: https://www.era.int/cgi-bin/cms?_SID=4ad677108e79bbfe4580a85ca549f893de1cae6301325626015473&_sprache=en&_bereich=artikel&_aktion=detail&_persistant_variant=9&idartikel=100452

6. European Association for Education Law and Policy. URL: https://www.lawandeducation.be
7. Training for National Judges in EU Competition Law. URL: https://competition.judicialtraining.eu/?utm_source=chatgpt.com
8. Young European Lawyers Academy. Intensive Training in EU Law : Young European Lawyers Academy. URL: https://yela.era.int

References:

1. Better applying European cross-border procedures: legal and language training for court staff in Europe. URL: https://court-staff.legaltraining.eu/?utm_source=chatgpt.com
2. Council of Bars and Law Societies of Europe. Current projects. URL: https://www.ccbe.eu/actions/projects/
3. Council of Bars and Law Societies of Europe. Who we are. URL: https://www.ccbe.eu/about/who-we-are/
4. *ELFA.* European Law Faculties Association. URL: https://elfa-edu.org
5. ERA. History. URL : https://www.era.int/cgi-bin/cms?_SID=4ad677108e79bbfe4580a85ca549f893de1cae6301325626015473&_sprache=en&_bereich=artikel&_aktion=detail&_persistant_variant=9&idartikel=100452
6. *European Association for Education Law and Policy*. URL: https://www.lawandeducation.be
7. Training for National Judges in EU Competition Law. URL: https://competition.judicialtraining.eu/?utm_source=chatgpt.com
8. Young European Lawyers Academy. Intensive Training in EU Law: Young European Lawyers Academy. URL: https://yela.era.int

L. Honcharenko. The Role of Professional Organizations in Shaping Policy in the Field of Legal Education in EU Countries

The article is devoted to examining the role of professional organizations in shaping policy in the field of legal education in the countries of the European Union. An analysis of the activities of professional organizations (Academy of European Law, Council of Bars and Law Societies of Europe, European Association for Education Law and Policy, and European Law Faculties Association) has demonstrated their key role in shaping contemporary policy in the field of legal education in EU countries. It has been found that the Academy of European Law focuses on the professional training of lawyers and judges, contributing to the implementation of European law in national legal systems through continuing education programs. The Council of Bars and Law Societies of Europe acts as the voice of the European legal profession, shaping standards of ethics, access to justice, and advocacy in the context of digital transformation. The European Association for Education Law and Policy emphasizes educational policy and legal aspects of access to education, considering education as a fundamental right and a factor in the sustainable development of society. The European Law Faculties Association is a driving force for the harmonization of legal education, the development of academic research, and academic mobility within the European educational space.

It has been revealed that the activities of these organizations not only determine the strategic directions of legal education reform but also contribute to its integration into a unified European knowledge space. Their cooperation forms a multi-level system of educational and policy influence – from the development of regulatory frameworks and professional standards to the practical implementation of training programs for a new generation of lawyers capable of acting in a globalized and digital legal environment.

Key words: *professional organizations, educational policy, professional training, legal professionals, higher legal education, EU countries.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 26.12.2025

УДК 378.147:81'243:61(045)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.107.03

Давиденко Г. В., Орел-Халік Ю. В., Соляненко О. Л., Хітрова І. О.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ (PBL) ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

У статті теоретично обґрунтовано дидактичний потенціал проблемно-орієнтованого навчання у викладанні англійської мови студентам медичних спеціальностей з урахуванням сучасних тенденцій медичної освіти. Концептуальну рамку задають конструктивістський, контекстний, самостійно-діяльнісний і компетентнісний підходи. Використано теоретико-аналітичний, порівняльно-узагальнювальний, структурно-функціональний методи та системно-контекстуальний аналіз.

Визначено генезу проблемно-орієнтованого навчання від прогресивної педагогіки до сучасної інтегративної моделі, що поєднує конструктивність, автономність, колаборацію та контекстність. Сформульовано ключові принципи його застосування в іншомовній підготовці майбутніх лікарів і доведено доцільність перенесення фокусу з відтворення мовних структур на використання англійської мови як засобу клінічної комунікації, прийняття рішень і міжпрофесійної взаємодії.

Окреслено функціонально-рольовий спектр діяльності викладача-фасилітатора (мотиваційно-організаційна, комунікативно-когнітивна, мовно-моделююча, рефлексивно-корекційна, емпатійно-підтримувальна) як вирішальну умову успішної реалізації підходу. Наведено типові формати занять (problem-based case discussion, medical English debate, simulation interview), що забезпечують зв'язок мовної діяльності з клінічно релевантним змістом.

Системно теоретично обґрунтувано проблемно-орієнтоване навчання саме в контексті викладання англійської мови для студентів-медиків та у деталізації ролі викладача-фасилітатора як ядра дидактичної моделі.

Доведено, що проблемно-орієнтоване навчання є теоретично обґрунтованою та практично результативною стратегією модернізації англомовної підготовки майбутніх лікарів; ключовим чинником її ефективності виступає професійна фасилітація навчальної взаємодії.

Ключові слова: *проблемно-орієнтоване навчання, викладання англійської мови, медична освіта, професійна комунікація, клінічне мислення.*

Сучасний етап розвитку медичної освіти характеризується глибокими трансформаціями, пов'язаними з переходом від знаннєвої до компетентнісної парадигми навчання. Від майбутнього лікаря вимагається не тільки високий рівень професійних знань, а й володіння іншомовною комунікативною компетентністю, що дозволяє здійснювати якісну взаємодію в міжнародному професійному середовищі, брати участь у міжкультурному обміні знаннями, опрацьовувати англомовні джерела та ефективно комунікувати в умовах мультикультурної медичної практики.

Підготовка фахівців медичного спрямування потребує дидактичних рішень, які інтегрують професійно орієнтований зміст, інтелектуальну самостійність та рефлексію студентів. Однією з таких технологій виступає проблемно-орієнтоване навчання, що визнане у світовій практиці ефективним засобом розвитку клінічного мислення та комунікативної культури майбутніх лікарів. Застосування цієї технології у викладанні англійської мови створює умови для формування здатності студентів не лише засвоювати мовний матеріал, а й використовувати його для розв'язання професійних проблем, моделювання клінічних ситуацій і здійснення колаборативного навчання.

Проблемно-орієнтоване навчання розглядається у сучасній науковій думці як одна з найефективніших дидактичних технологій формування клінічного мислення, рефлексивності й міждисциплінарних компетентностей майбутніх лікарів. Витоки концепції сягають робіт американських і нідерландських учених, які трактували її як інноваційну модель організації навчального процесу, що ґрунтується на активній самостійній діяльності студентів у процесі розв'язання практично значущих проблем. Класичною вважається праця C. Hmelo-Silver, у якій визначається проблемно-орієнтоване навчання як навчальний підхід, спрямований на розвиток гнучких знань, навичок ефективного розв'язання проблем, самостійного навчання та співпраці, а також внутрішньої мотивації студентів [8, с. 235–266]. Схожих позицій дотримуються D. Dolmans, W. Grave, I. Wolfhagen і C. van der Vleuten, які у своїй відомій публікації підкреслюють, що проблемно-орієнтоване навчання поєднує чотири сучасні дидактичні підходи – конструктивний, самостійний, спільний і контекстний [6, с. 732–741]. На думку цих авторів, саме така інтеграція забезпечує глибше засвоєння матеріалу й формування компетентностей, релевантних реальним професійним завданням. У межах сучасного огляду літератури J. Trullàs та ін. зазначають, що нині існує значна варіативність трактувань проблемно-орієнтованого навчання у медичній освіті, адже його реалізація залежить від контексту, освітньої культури й підготовки викладачів [14, с. 104].

В українському науковому дискурсі системний аналіз проблемно-орієнтованого навчання представлено у праці О. Бєляєвої та ін., які окреслили тенденції впровадження даної технології у вищій медичній школі. Автори підкреслюють, що вона сприяє формуванню професійної самостійності, розвитку критичного мислення і навичок командної роботи [1, с. 31–32]. Значний внесок у розуміння когнітивних і мотиваційних

механізмів проблемно-орієнтованого навчання зробили L.Wijnia та ін., які у метааналізі показали, що використання проблемно-, проєктно- та кейс-орієнтованих форматів істотно підвищує навчальну мотивацію студентів і сприяє стійкому інтересу до професії [15]. Праці H. Son розкривають потенціал проблемно-орієнтованого навчання, поєднаного з симуляційними методами, у розвитку клінічного судження майбутніх медичних працівників [12]. Дослідження E. Chung демонструє ефективність застосування проблемно-орієнтованого навчання в підготовці фахівців соціально-медичного спрямування. Авторка наголошує, що навчання через розв’язання реальних клінічних кейсів формує у студентів здатність інтегрувати знання з різних дисциплін та діяти у змінному соціальному контексті [5]. В українському контексті ці підходи розвивають В. Марічереда та ін., які розглядають сценарно-орієнтоване симуляційне навчання як інструмент реалізації проблемно-орієнтованої парадигми [3, с. 75–82]. Питання ціннісних орієнтацій та гуманістичного потенціалу сучасної освіти у контексті діяльнісних підходів розкрито у праці Б. Максимчука та ін.. Автори простежують еволюцію психолого-педагогічних концепцій самовдосконалення особистості, що узгоджується з принципами самостійно-діяльнісного навчання, притаманного проблемно-орієнтованій моделі [2]. Важливою складовою сучасного освітнього процесу стає поєднання проблемно-орієнтованого навчання з цифровими технологіями. K. Paranjape, M. Schinkel і R. Nannan Panday підкреслюють, що інтеграція цифрових інструментів, зокрема систем штучного інтелекту, в медичну освіту сприяє персоналізації навчання, розвитку самостійності та підвищенню якості професійної підготовки [11]. Аналогічну думку висловлюють M. Mir, G. Mir та N. Raina, наголошуючи на майбутньому злитті технологічних і проблемно-орієнтованих методів як основи інноваційного навчального середовища [10, с. 133–140]. J.Houghton розглядає проблемно-орієнтоване навчання поряд із технологіями «blended learning» та «flipped classroom» як механізм переходу від пасивного засвоєння матеріалу до активного створення знань. Автор робить висновок, що такий підхід сприяє підвищенню автономності студентів та формуванню відповідальності за результати власного навчання [9, с. 271–294]. F.Hidajat у порівняльному дослідженні встановив, що творчо-проблемно-орієнтоване навчання має суттєву перевагу над традиційним, оскільки стимулює розвиток саморегуляції та самооцінки. Результати експерименту свідчать, що саме проблемна постановка завдань активізує інтелектуальну ініціативу студентів [7]. Варто також відзначити результати L. Bray, S. Spencer та E. Pearson, які виявили, що використання іммерсивних (immersive) технологій у поєднанні з проблемно-орієнтованими підходами істотно підсилює емоційне залучення студентів у процес навчання, підвищуючи рівень запам’ятовування матеріалу й задоволення від навчальної діяльності [4, с. 576–592]. У контексті української педагогічної науки варто звернутися до дослідження Ю. Силенко, яка розкрила значення індивідуалізації самостійної роботи у професійній підготовці майбутніх педагогів. Авторка підкреслює, що розвиток автономності, рефлексії та здатності до самонавчання є базовими передумовами успішного впровадження проблемно-орієнтованого підходу [13, с. 68–76]. Отже, аналіз останніх досліджень дає змогу констатувати, що проблемно-орієнтоване навчання поступово перетворюється на провідну парадигму сучасної медичної освіти. Водночас питання його дидактичного потенціалу у процесі викладання англійської мови студентам-медикам залишається недостатньо розробленим, що зумовлює потребу у подальшому теоретичному узагальненні та пошуку оптимальних моделей інтеграції цього підходу у лінгводидактичну практику.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування дидактичного потенціалу проблемно-орієнтованого навчання (Problem-Based Learning, PBL) у процесі викладання англійської мови для студентів медичних спеціальностей, з урахуванням сучасних тенденцій розвитку медичної освіти, потреб формування клінічного мислення та комунікативної компетентності майбутніх лікарів.

Розвиток концепції проблемно-орієнтованого навчання тісно пов’язаний з еволюцією педагогічної думки від традиційно знаннєвої до діяльнісно-дослідницької парадигми. Ще на початку ХХ ст. ідеї активного навчання та навчання через досвід розроблялися у працях представників прогресивної освіти, які наголошували, що знання мають формуватися не шляхом механічного засвоєння, а через самостійну діяльність і рефлексію студента. В основі цих підходів лежить переконання, що навчання є процесом соціальної взаємодії та особистісного конструювання смислів [6]. Поступово на цій філософській основі сформувався конструктивістський погляд на освіту, згідно з яким знання створюються у спільній діяльності, а не передаються у готовому вигляді. Відповідно, навчання має бути проблемним за своєю природою, адже саме проблемна ситуація стимулює пізнавальну активність, пошукову поведінку й розвиток мислення. Такий підхід став методологічним підґрунтям сучасних дидактичних систем, де студент виступає дослідником, а викладач – фасилітатором процесу пізнання [8, с. 235–266].

У медичній освіті ідея навчання через розв’язання проблем отримала практичне втілення у 1960-х рр., коли було запропоновано нову модель підготовки лікарів на основі аналізу клінічних випадків. Її суть полягала у створенні реалістичних навчальних сценаріїв, що вимагали від студентів самостійного формулювання гіпотез, пошуку інформації, обґрунтування діагнозів і прийняття рішень у груповій взаємодії. Саме така форма організації навчання дала змогу інтегрувати знання з різних галузей і сформувати зв’язок між теорією та практикою [4, с. 576–592]. У другій половині ХХ ст. концепція проблемно-орієнтованого навчання набула системного теоретичного осмислення. У науковій літературі його почали розглядати не тільки як метод, а й як цілісну педагогічну систему, що поєднує принципи самостійності, співпраці, рефлексії та контекстності. Визначальним стало усвідомлення того, що основною одиницею навчання є не окремий факт,

а проблема, що потребує аналітичного розв'язання через колективну взаємодію. Така структура навчання передбачає зміну ролей: студент стає активним суб'єктом, а викладач – організатором і модератором освітнього процесу [6, с. 732–741].

Змістовна сутність проблемно-орієнтованого навчання полягає у поєднанні чотирьох ключових характеристик: конструктивності, автономності, спільності та контекстності. *Конструктивність забезпечує* формування знань у результаті власної когнітивної активності студента; *автономність передбачає* розвиток саморегуляції та відповідальності за навчальні результати; *спільність реалізується* через колективне обговорення, що сприяє соціальному навчанню; *контекстність дозволяє* пов'язати навчальний матеріал із реальними чи змодельованими професійними ситуаціями (D. Dolmans та ін.) [6]. Відтак, проблемно-орієнтоване навчання є динамічною моделлю, здатною інтегрувати інші освітні інновації. У сучасній педагогічній теорії воно розглядається як методологічна основа симуляційного, кейс-орієнтованого, проєктного та цифрового навчання, що реалізується через міждисциплінарну взаємодію. Така інтеграція зумовлена тим, що у центрі проблемно-орієнтованої моделі перебуває не засвоєння інформації, а формування компетентностей: аналітичної, комунікативної, рефлексивної й ціннісно-смислової.

В українській педагогічній науці проблемно-орієнтоване навчання осмислюється як ефективний засіб модернізації змісту вищої медичної освіти, спрямований на формування клінічного мислення, професійної мобільності та культури наукового пошуку. Вітчизняні дослідники наголошують, що ця технологія змінює характер взаємодії між викладачем і студентом, роблячи навчання особистісно зорієнтованим, рефлексивним і професійно релевантним [1, с. 31–32; 2]. Отже, генеза проблемно-орієнтованого навчання демонструє поступовий перехід від окремих експериментальних практик до цілісної педагогічної концепції, що поєднує когнітивні, соціальні й гуманістичні складові. Його сутність полягає у створенні освітнього середовища, де студент навчається мислити, досліджувати й співпрацювати, а процес засвоєння знань трансформується у процес особистісного й професійного розвитку.

Проблемно-орієнтоване навчання у викладанні англійської мови для студентів медичних спеціальностей базується на ідеї інтеграції мовної та професійної підготовки через спільне розв'язання реалістичних комунікативно-професійних ситуацій. Це не просто варіант активного навчання, а цілісна дидактична система, де кожен елемент спрямований на розвиток критичного мислення, мовленнєвої автономії та клінічної комунікації. Сутність цієї системи полягає у перенесенні фокусу з вивчення мовних структур на опанування мови як засобу професійної діяльності. Для студентів-медиків англійська мова виступає інструментом міжпрофесійної взаємодії, наукової комунікації та прийняття клінічних рішень. Таким чином, мовна компетентність у межах проблемно-орієнтованого підходу набуває прикладного, комунікативно-ціннісного змісту. Наприклад, під час вивчення теми «Emergency situations in the hospital» студенти не лише опановують професійну лексику, а й відпрацьовують алгоритм комунікації під час надання невідкладної допомоги англійською мовою. Такі завдання набувають змісту реальної клінічної взаємодії, де мовна діяльність невіддільна від професійного мислення. Проблемно-орієнтоване навчання спирається на низку базових принципів, що забезпечують його ефективність у контексті іншомовної освіти (рис. 1). Реалізація кожного з принципів у курсі англійської мови може мати різні дидактичні форми: від рольових ігор і аналізу кейсів до дебатів чи створення англомовних клінічних звітів.

На практиці зазначені принципи реалізуються через інтегровані заняття типу Problem-based case discussion, Medical English debate, Simulation interview, що поєднують мовну, професійну та етичну складові навчання. Наприклад, у межах принципу контекстності студенти моделюють розмову лікаря з пацієнтом, а за принципом рефлексії аналізують власні висловлювання, визначаючи рівень точності й емпатії у комунікації. Таке структурування процесу навчання відповідає логіці розвитку критичного й клінічного мислення у майбутніх медиків, водночас забезпечуючи формування іншомовної компетентності через діяльність, що

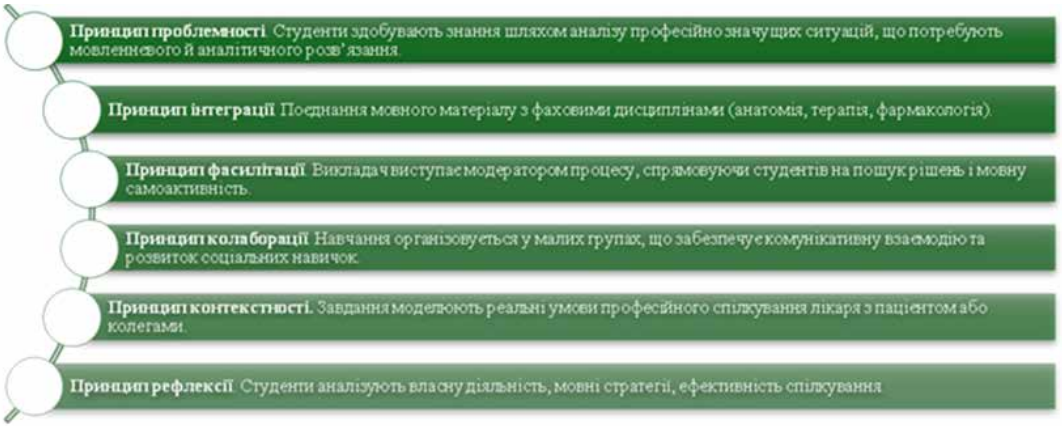

Рис. 1. Ключові дидактичні принципи проблемно-орієнтованого навчання у мовній підготовці

Таблиця 1

Функціонально-рольовий спектр діяльності викладача-фасилітатора у контексті проблемно-орієнтованого навчання англійської мови

Функція	Сутність реалізації	Приклади
Мотиваційно-організаційна	формує навчальну мотивацію через постановку проблемної ситуації та визначення мети групової діяльності	Викладач пропонує відеосюжет «Miscommunication in the Emergency Room» і просить студентів визначити, де сталася помилка у взаємодії
Комунікативно-когнітивна	стимулює аналітичне мислення, допомагає структурувати дискусію та спрямовує пошук інформації	Під час обговорення студентів запитує: «What information do you need to confirm this diagnosis?», спонукаючи до формулювання запитів англійською мовою
Мовно-моделююча	демонструє правильні зразки професійного мовлення, наголошує на термінологічній точності та етичності комунікації	Викладач коригує висловлювання студентів, пояснюючи різницю між «prescription» і «recommendation» у медичному контексті
Рефлексивно-корекційна	підтримує самооцінку студентів, сприяє аналізу труднощів, допомагає побачити прогрес	Після завершення кейсу викладач пропонує студентам завершити фрази: «Today I realized that…», «Next time I would try to…»
Емпатійно-підтримувальна	створює доброзичливу атмосферу, що знижує страх помилки й стимулює мовну активність	У процесі рольової гри підтримує студентів фразами: «Good point – can you expand on that?», «That’s a valuable observation»

має професійний сенс. Визначені принципи відображають філософію проблемно-орієнтованого навчання та задають методологічні орієнтири для його практичного впровадження. Таким чином, практична реалізація зазначених принципів можлива лише за умови ефективної фасилітації з боку викладача, який координує групову динаміку, підтримує пошук рішень і сприяє розвитку самостійності студентів. Саме тому важливо розкрити особливості ролі викладача-фасилітатора у процесі проблемно-орієнтованого навчання англійської мови.

У проблемно-орієнтованому навчанні викладач перестає бути єдиним джерелом знань і перетворюється на фасилітатора – організатора, консультанта та координатора процесу групового пошуку. Його основне завдання полягає у створенні таких умов, за яких студенти самостійно формулюють проблему, шукають інформацію, дискутують і презентують рішення англійською мовою [8, с. 235–266]. Фасилітатор не нав’язує готових відповідей, а спрямовує мислення студентів через запитання, ситуаційні підказки та рефлексивний аналіз. На думку дослідників, ефективна фасилітація передбачає поєднання педагогічної гнучкості, комунікативної емпатії та мовного моделювання професійного дискурсу [6, с. 732–741]. Розглянемо ключові функції викладача-фасилітатора (табл. 1).

У контексті підготовки майбутніх медиків фасилітатор виступає моделлю професійного спілкування, що поєднує точність, гуманність і міжкультурну чутливість. Його взаємодія зі студентами ґрунтується на довірі, рівності позицій та усвідомленні спільної мети – пошуку правильного рішення у ситуації невизначеності (О.Бєляєва та ін.; Ю.Силенко) [1; 13]. Результатом ефективної фасилітації є поява у студентів відчуття автономії у володінні мовою: вони починають мислити англійською у професійному контексті, аргументувати свої дії, вести клінічний діалог, реагувати на комунікативні помилки партнерів. Така форма взаємодії наближає навчання до реальних міжпрофесійних стандартів комунікації у сфері охорони здоров’я.

Висновки. Теоретичний аналіз засвідчив, що проблемно-орієнтоване навчання є методологічно узгодженим із компетентнісною парадигмою медичної освіти та доцільним у викладанні англійської мови для студентів-медиків. Генеза проблемно-орієнтованого навчання від прогресивної педагогіки й конструктивізму до сучасної цілісної дидактичної системи показала його здатність інтегрувати когнітивний, соціальний і гуманістичний виміри підготовки майбутнього лікаря та бути релевантним українському контексту вищої медичної освіти. Ключові дидактичні принципи (проблемність, інтеграція, фасилітація, колаборація, контекстність, рефлексія) у мовній підготовці забезпечують перехід від «навчання про мову» до «діяльності мовою професії». Вони логічно структурують навчальну взаємодію та створюють умови для формування іншомовної комунікативної, аналітичної й рефлексивної компетентностей. Відповідно, практичний потенціал проблемно-орієнтованого навчання реалізується через кейс-дискусії, рольові ігри, симуляційні інтерв’ю, міні-проєкти та клінічно релевантні завдання, що поєднують засвоєння термінології з прийняттям рішень, етичною комунікацією та командною роботою. Вирішальною умовою успішності виступає роль викладача-фасилітатора, який організує групову динаміку, моделює професійний дискурс, стимулює пошук інформації, підтримує рефлексію та мовну автономію студентів. А окреслені функції задають практичні орієнтири для викладацької діяльності.

Використана література:

1. Бєляєва О. М., Лисанець Ю. В., Сліпченко Л. Б., Ефендієва С. М., Гаврильєва К. Г., Роженко І. В., Таран З. М. Проблемно-орієнтоване навчання у вищій медичній школі: аналітичний огляд літератури. *Сучасні досягнення і перспективи розвитку вищої медичної освіти. Вісник проблем біології і медицини.* 2023. Вип. 2 (169). С. 31–32. DOI : https://doi.org/10.29254/2523-4110-2023-2-169/addition-31-32
2. Максимчук Б. А., Овчарук В. В., Рощін І. Г., Головченко О. І., Кметюк Д. І. Ґенеза наукових підходів до фізичного самовдосконалення особистості в історії психолого-педагогічної думки та поза нею. *Zenodo*. 2024. DOI : https://doi.org/10.5281/zenodo.12760575
3. Марічереда В. Г., Орабіна Т. М., Рогачевський О. П., Борщ В. І., Первак М. П., Аннєнкова І. П., Петровський Ю. Ю. Сценарій-орієнтоване симуляційне навчання як інструмент проблемно-орієнтованого підходу до підвищення якості невідкладної допомоги в Україні. *Одеський медичний журнал*. 2024. № 1. С. 75–82. DOI : https://doi.org/10.32782/2226-2008-2024-1-12
4. Bray L., Spencer S., Pearson E. et al. Assessing the Impact of Immersion on Learning in Medical Students: A Pilot Study Comparing Two-Dimensional and Three-Dimensional Virtual Simulation. *Simulation & Gaming*. 2023. Vol. 54. № 5. P. 576–592. URL : https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10468781231189287
5. Chung E. Y. Facilitating learning of community-based rehabilitation through problem-based learning in higher education. *BMC medical education*. 2019. Vol. 19. № 1. URL : https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-019-1868-4
6. Dolmans D. H., De Grave W., Wolfhagen I. H., van der Vleuten C. P. Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. *Medical Education*. 2005. № 39 (7). P. 732–741.
7. Hidajat F. A. A comparison between problem-based conventional learning and creative problem-based learning on self-regulation skills: Experimental study. *Heliyon*. 2023. № 9 (9). DOI : https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19512
8. Hmelo-Silver C.E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn*? Educational Psychology Review*. 2004. № 16. P. 235–266.
9. Houghton J. Learning modules: problem-based learning, blended learning and flipping the classroom. *Law Teacher*. 2023. № 57 (3). P. 271–294. DOI : https://doi.org/10.1080/03069400.2023.2208017
10. Mir M. M., Mir G. M., Raina N. T. et al. Application of Artificial Intelligence in Medical Education: Current Scenario and Future Perspectives. *Journal of advances in medical education & professionalism*. 2023. Vol. 11. № 3. P. 133-140. URL: https://jamp.sums.ac.ir/article_49364.html
11. Paranjape K., Schinkel M., Nannan Panday R. et al. Introducing Artificial Intelligence Training in Medical Education. *JMIR medical education*. 2019.Vol. 5. № 2. URL : https://mededu.jmir.org/2019/2/e16048
12. Son H. K. Effects of simulation with problem-based learning (S-PBL) on nursing students' clinical reasoning ability: based on Tanner's clinical judgment model. *BMC medical education*. 2023. Vol. 23. № 1. URL : https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-023-04567-9
13. Sylenko Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2024. № 10 (1). P. 68–76. DOI: https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68
14. Trullàs JC, Blay C, Sarri E, Rujol R. Effectiveness of problem-based learning methodology in undergraduate medical education: a scoping review. *BMC Med Educ*. 2022. № 22. P. 104. DOI : https://doi.org/10.1186/s12909-022-03154-8
15. Wijnia L., Noordzij G., Arends L. R., Rikers R. M. J. P., Loyens S. M. M. The Effects of Problem-Based, Project-Based, and Case-Based Learning on Students' Motivation: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review.* 2024. № 36 (1). DOI : https://doi.org/10.1007/s10648-024-09864-3

References:

1. Bieliaieva O. M., Lysanets Yu. V., Slipchenko L. B., Efendiieva S. M., Havrylieva K. H., Rozhenko I. V., & Taran Z. M. (2023). Problemno-oriientovane navchannia u vyshchii medychnii shkoli: Analitychnyi ohliad literatury [Problem-based learning in higher medical school: Analytical literature review]. *Visnyk problem biolohii i medytsyny*. № 2 (169). S. 31–32. DOI: https://doi.org/10.29254/2523-4110-2023-2-169/addition-31-32 [in Ukrainian].
2. Maksymchuk B. A., Ovcharuk V. V., Roshchin I. H., Holovchenko O. I., & Kmetiuk D. I. (2024). Geneza naukovykh pidkhodiv do fizychnoho samovdoskonalennia osobystosti v istorii psykholoho-pedahohichnoi dumky ta poza neiu [The genesis of scientific approaches to physical self-improvement of the individual in the history of psychological and pedagogical thought and beyond]. Zenodo. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.12760575 [in Ukrainian].
3. Marichereda V. H., Orabina T. M., Rohachevskyi O. P., Borshch V. I., Pervak M. P., Annenkova I. P., & Petrovskyi Yu. Yu. (2024). Stsenarii-oriientovane symuliatsiine navchannia yak instrument problemno-oriientovanoho pidkhodu do pidvyshchennia yakosti nevidkladnoi dopomohy v Ukraini [Scenario-based simulation training as an instrument of a problem-oriented approach to improving the quality of emergency care in Ukraine]. *Odeskyi medychnyi zhurnal.* № 1. S. 75–82. DOI: https://doi.org/10.32782/2226-2008-2024-1-12 [in Ukrainian].
4. Bray L., Spencer S., Pearson E., et al. (2023). Assessing the impact of immersion on learning in medical students: A pilot study comparing two-dimensional and three-dimensional virtual simulation. *Simulation & Gaming*. № 54 (5). P. 576–592. DOI: https://doi.org/10.1177/10468781231189287 [in Englian].
5. Chung E. Y. (2019). Facilitating learning of community-based rehabilitation through problem-based learning in higher education. *BMC Medical Education.* № 19 (1). URL :https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-019-1868-4 [in Englian].
6. Dolmans D. H., De Grave W., Wolfhagen I. H., & van der Vleuten, C. P. (2005). Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical Education.* № 39 (7). P. 732–741 [in Englian].
7. Hidajat F. A. (2023). A comparison between problem-based conventional learning and creative problem-based learning on self-regulation skills: Experimental study. Heliyon. № 9 (9). DOI : https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19512 [in Englian].
8. Hmelo-Silver C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*. № 16. P. 235–266 [in Englian].
9. Houghton J. (2023). Learning modules: Problem-based learning, blended learning and flipping the classroom. *Law Teacher.* № 57 (3). P. 271-294. DOI : https://doi.org/10.1080/03069400.2023.2208017 [in Englian].

10. Mir M. M., Mir G. M., Raina N. T., et al. (2023). Application of artificial intelligence in medical education: Current scenario and future perspectives. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*. № 11 (3). P. 133–140. URL: https://jamp.sums.ac.ir/article_49364.html [in English].
11. Paranjape K., Schinkel M., Nannan Panday R., et al. (2019). Introducing artificial intelligence training in medical education. *JMIR Medical Education*. № 5 (2). URL: https://mededu.jmir.org/2019/2/e16048 [in English].
12. Son H. K. (2023). Effects of simulation with problem-based learning (S-PBL) on nursing students’ clinical reasoning ability: Based on Tanner’s clinical judgment model. *BMC Medical Education*. № 23 (1). URL: https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-023-04567-9 [in English].
13. Sylenko Y. (2024). Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series Pedagogy and Psychology*. № 10 (1). P. 68–76. DOI: https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68 [in English].
14. Trullàs J. C., Blay C., Sarri E., & Rujol R. (2022). Effectiveness of problem-based learning methodology in undergraduate medical education: A scoping review. *BMC Medical Education*. № 22. P. 104. DOI :https://doi.org/10.1186/s12909-022-03154-8 [in English].
15. Wijnia L., Noordzij G., Arends L. R., Rikers R. M. J. P., & Loyens S. M. M. (2024). The effects of problem-based, project-based, and case-based learning on students’ motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. № 36 (1). DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-024-09864-3 [in English].

H. Davydenko, Yu. Orel-Khalik, O. Solianenko, I. Khitrova. Using problem-based learning (pbl) in teaching English to medical students

The article theoretically substantiates the didactic potential of problem-based learning in teaching English to students of medical specialties, taking into account modern trends in medical education. The conceptual framework is set by constructivist, contextual, self-activity and competency-based approaches. Theoretical-analytical, comparative-generalizing, structural-functional methods and system-contextual analysis are used.

The genesis of problem-based learning from progressive pedagogy to a modern integrative model that combines constructivism, autonomy, collaboration and contextuality is determined. The key principles of its application in foreign language training of future doctors are formulated and the feasibility of shifting the focus from the reproduction of language structures to the use of English as a means of clinical communication, decision-making and interprofessional interaction is proven.

The functional and role spectrum of the teacher-facilitator’s activity is outlined (motivational-organizational, communicative-cognitive, language-modeling, reflexive-corrective, empathic-supportive) as a crucial condition for the successful implementation of the approach. Typical lesson formats are presented (problem-based case discussion, medical English debate, simulation interview), which ensure the connection of language activity with clinically relevant content.

Problem-based learning is systematically theoretically substantiated precisely in the context of teaching English to medical students and in detailing the role of the teacher-facilitator as the core of the didactic model.

It is proven that problem-based learning is a theoretically grounded and practically effective strategy for modernizing the English-language training of future doctors; the key factor in its effectiveness is professional facilitation of educational interaction.

Key words: *problem-based learning; English language teaching; medical education; professional communication; clinical thinking.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 26.12.2025

УДК 37.091.3:004+373.3/.5
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.107.04

Донець Н. В.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ STEM-КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

У статті розглянуто методологічні основи дослідження методики формування STEM-компетентності учнів у процесі навчання фізики в умовах цифровізації освіти. Обґрунтовано доцільність використання цифрових технологій як ефективного засобу реалізації компетентнісного підходу, що забезпечує інтеграцію природничо-наукових знань, дослідницьких умінь і цифрової грамотності. Визначено, що цифровізація виступає ключовим чинником трансформації сучасної освіти, який формує нову освітню реальність, орієнтовану на інноваційність, міждисциплінарність і практичну спрямованість знань. Проаналізовано чотири рівні методології дослідження – філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний, що забезпечують системність, цілісність і наукову обґрунтованість розробки методики. На філософському рівні увагу зосереджено на законах діалектики, що розкривають суперечності між традиційною та цифровою моделями навчання. На загальнонауковому рівні окреслено застосування системного, синергетичного, середовищного та інформаційного підходів, які дозволяють розглядати навчання фізики як відкриту, самоорганізовану систему, що взаємодіє із соціальними, технологічними та когнітивними чинниками. На конкретно-науковому рівні виділено компетентнісний, діяльнісний, адаптивний, особистісно орієнтований і технологічний підходи, що визначають структуру та логіку формування STEM-компетентності учнів. Технологічний рівень розкриває практичну реалізацію методики через створення цифрового STEM-середовища, застосування віртуальних лабораторій, симуляцій, платформ доповненої реальності та засобів моделювання фізичних процесів. Підкреслено, що запропонована методологічна система формує підґрунтя для ефективного розвитку інтелектуального потенціалу учнів, підвищення мотивації до вивчення фізики та формування навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності у високотехнологічних галузях.

Ключові слова: *STEM-компетентність, STEM-освіта, цифрові технології, цифрова трансформація, цифрові технології, навчання фізики, методологія, підходи, освіта, освітнє середовище.*

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими трансформаціями, зумовленими цифровізацією суспільства, інтенсивним розвитком науки й технологій, а також зростанням потреби у фахівцях, здатних мислити системно, критично та творчо. У цих умовах особливого значення набуває формування STEM-компетентності як інтегрованої здатності застосовувати знання з природничих наук, технологій, інженерії та математики для розв'язання реальних проблем. Разом із тим, у педагогічній теорії та практиці спостерігається суперечність між об'єктивною потребою у формуванні STEM-компетентності учнів засобами цифрових технологій і недостатньою методологічною розробленістю цього процесу у навчанні фізики. Більшість наукових праць зосереджена на окремих аспектах STEM-освіти – дидактичному, технологічному або організаційному, тоді як цілісне методологічне обґрунтування формування STEM-компетентності засобами цифрових технологій під час навчання фізики залишається фрагментарним.

Відсутність єдиної методологічної основи ускладнює системне моделювання процесу формування STEM-компетентності засобами цифрових технологій під час навчання фізики. Отже, актуальність проблеми зумовлена необхідністю розроблення методологічних засад, які б забезпечували цілісність, наукову обґрунтованість та практичну ефективність методики формування STEM-компетентності засобами цифрових технологій під час навчання фізики.

Проблематика методологічного обґрунтування сучасної STEM-освіти та її зв'язку з цифровізацією освітнього процесу останніми роками стає одним із пріоритетних напрямів педагогічної науки. Формування цілісної методики розвитку STEM-компетентності у процесі навчання фізики потребує глибокого осмислення філософських, психологічних, дидактичних і технологічних засад сучасної освіти.

Значний внесок у розроблення методології STEM-освіти здійснюють такі дослідники, як М. Бойко, Н. Гончарова, Л. Гриневич, І. Закарлюка, А. Кух, Н. Морзе, Н. Поліхун, К. Постова, І. Сліпухіна, Г. Онопченко, О. Онопченко, В. Рогоза, О. Пилипенко, О. Струтинська та ін. В працях науковців підкреслюється роль цифрових технологій як засобу розширення пізнавального середовища, підвищення рівня автономності здобувачів освіти та розвитку міжпредметних зв'язків.

Проблеми цифровізації освітнього простору розглядають В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, А. Карпаті, М. Згуровський, А. Коломієць, В. Лапінський, М. Лещенко, Н. Морзе, О. Овчарук, С. Семеріков, Д. Соменко, О. Спірін, О. Слободяник, О. Трифонова та ін. Науковці обґрунтовують необхідність переходу від епізодичного використання інформаційно-комунікаційних технологій до створення педагогічно доцільного цифрового середовища, яке сприяє розвитку особистісної автономії, когнітивної гнучкості та критичного мислення.

Разом із тим, попри наявність значної кількості праць, присвячених питанням STEM-освіти та цифровізації, недостатньо розробленими залишаються **методологічні основи дослідження методики формування STEM-компетентності саме під час навчання фізики**. Більшість досліджень зосереджується на технологічних або дидактичних аспектах, тоді як питання методологічного обґрунтування, взаємозв'язку

філософських, загальнонаукових і конкретно-наукових рівнів пізнання в контексті цифровізації освіти потребують подальшого системного вивчення.

Метою статті є обґрунтування методологічних засад дослідження проблеми формування STEM-компетентності засобами цифрових технологій під час навчання фізики на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному рівнях.

Виявлені у процесі аналізу наукових джерел тенденції дозволяють стверджувати, що сучасна педагогічна наука перебуває на етапі формування нової методологічної парадигми, орієнтованої на інтеграцію STEM-освіти, цифрових технологій і компетентнісного підходу. Проте системне осмислення цього процесу потребує не лише розроблення окремих методик чи технологічних моделей, а й ґрунтовного методологічного аналізу – визначення його філософських основ, закономірностей, принципів і взаємозв’язків між рівнями наукового пізнання.

Саме тому формування STEM-компетентності учнів у процесі вивчення фізики із використанням цифрових технологій має розглядатися не лише як педагогічна чи технологічна проблема, а як **складне цілісне явище**, що підпорядковується загальним законам розвитку. Цей підхід дає можливість розкрити глибинні механізми становлення інноваційної освіти, де цифровізація виступає не зовнішнім інструментом, а внутрішнім чинником еволюції методичної системи навчання.

Згідно з педагогічними дослідженнями [8; 1; 4, с. 24], методологія наукового пізнання структурується за рівнями, що охоплюють **філософське, загальнонаукове, конкретно-наукове та технологічне підґрунтя**. Такий підхід дає змогу здійснити цілісний аналіз методики формування STEM-компетентності учнів засобами цифрових технологій під час навчання фізики в контексті взаємодії різних рівнів методології – від загальних законів діалектики до конкретних педагогічних методів і прийомів.

Філософський рівень методології визначає загальносвітоглядні засади пізнання педагогічних явищ, зокрема процесу формування STEM-компетентності засобами цифрових технологій під час навчання фізики. У контексті дослідження важливими є **закони та категорії діалектики** – єдності і боротьби протилежностей, переходу кількісних змін у якісні, заперечення заперечення, які відображають динаміку розвитку освітніх процесів у цифрову епоху [4, с. 28].

Зазначені закони дають змогу розглядати процес формування STEM-компетентності як розвиток, що відбувається через подолання суперечностей між традиційними та інноваційними підходами, між репродуктивним засвоєнням знань і творчим застосуванням, між аналоговими й цифровими освітніми ресурсами. Єдність діалектичного та онтологічного підходів забезпечує філософське підґрунтя для визначення принципів історизму, детермінізму, конкретності та науковості.

Таким чином, дотримання філософських принципів забезпечує цілісне формотворення методики формування STEM-компетентності засобами цифрових технологій під час навчання фізики як результату пізнання цього феномену й реалізації загальнонаукових підходів до її моделювання.

На наш погляд, у процесі дослідження STEM-компетентності засобами цифрових технологій під час навчання фізики доцільним є використання системного, синергетичного, середовищного, інформаційного підходів, що становлять **загальнонауковий рівень методології**. Їх комплексне застосування дозволить вивчити досліджуваний феномен всебічно та сформувати цілісне уявлення про нього.

Аналіз загальної теорії систем, запропонованої Л. фон Берталанфі [13] та розвиненої Кеннетом Евартом Боулдінгом [14], дає змогу розглядати освітній процес як відкриту, динамічну й ієрархічно організовану систему, елементи якої перебувають у постійній взаємодії. Так як STEM складається пов’язаних між собою науки, технологій, інженерії, математики, тобто має ознаки системи. Відповідно, раціонально використати **системний підхід** до нашого дослідження. Такий підхід дозволяє виділити з множини елементів системи складові частини та вивчити кожний елемент системи окремо. При цьому з’являється можливість з’ясування властивостей, характеристик елементів системи, їх зіставлення та поєднання в цілісну структуру. Використання такого підходу дає можливість визначити схожість, відмінність характеристик, вплив одних елементів системи по відношенню до інших, виявити динаміку розвитку кожного елемента й системи в цілому. Відповідно, виникає необхідність цілісного підходу до розроблення та реалізації методики формування STEM-компетентності.

Характер нашого дослідження потребує опори на **синергетичний підхід,** що дозволяє розглядати освітні процеси як відкриті, динамічні системи здатні до самоорганізації та розвитку [10]. Застосування синергетичного підходу в дослідженні дозволяє розглядати освітній процес як відкриту, складну, нелінійну систему, у якій взаємодіють численні компоненти: зміст навчання, цифрові технології, суб’єкти освіти, зовнішні соціальні чинники. Такий підхід дає змогу виявити механізми самоорганізації в освітньому середовищі, які виникають у результаті інтеграції природничо-наукових знань, цифрових інструментів і міжпредметних зв’язків; пояснити динаміку змін у формуванні компетентностей як результат нелінійного впливу різних факторів (мотивації, технологій, педагогічної взаємодії); оцінити роль критичних точок (біфуркацій), у яких відбувається перехід до нового якісного стану – наприклад, підвищення рівня самостійності, формування цілісного наукового мислення, поява здатності до міждисциплінарного застосування знань; обґрунтувати доцільність варіативних стратегій навчання, у яких враховується індивідуальний стиль мислення учня, його здатність до самоорганізації, використання цифрових ресурсів.

Таким чином, синергетичний підхід не лише пояснює природу змін у навчальному процесі, а й слугує теоретичним підґрунтям для проектування освітнього середовища, здатного підтримувати розвиток STEM-компетентності як комплексного, динамічного явища. Відповідно, актуальним та необхідним у дослідженні виступає реалізація середовищного підходу. Визначений підхід дає можливість акцентувати педагогічний вплив вчителя на формування освітнього середовища, в якому відбувається розвиток STEM-компетентності учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Відповідно, необхідно визначити особливості STEM-середовища.

У науковій літературі поняття STEM-середовища тлумачиться по-різному, більша увага приділяється структурі STEM-середовища.

Відповідно до дослідження Левченко [5] «STEM-середовище гімназії включає внутрішнє (адміністративно-організаційна складова, програмно-апаратна складова, суб'єктна складова та навчально-методична складова) та зовнішнє (органи державного управління освітою, наукові заклади вищої освіти, промислові підприємства, бізнес-структури, науково-дослідні організації, спонсори, стейкхолдери, зацікавлені сторони) забезпечення» [5].

До ключових елементів структури STEM-середовища згідно дослідження Мехед [6, с. 54] відносяться: підготовлених вчителів та інструкторів, навчальні програми, лабораторії та обладнання, матеріали для STEM-навчання, проекти та змагання, підтримка батьків, партнерські стосунки, співпраця з місцевими компаніями, університетами та науковими організаціями.

Важливою складовою STEM освіти на думку Л. Назаренко [7] є креативний компонент, який забезпечує продуктивний характер змін в освітній діяльності завдяки генеруванню оригінальних ідей і пошуку нестандартних рішень ситуацій, пов'язаних із процесом засвоєння нової навчальної інформації та вироблення інноваційної практики.

На думку вчених [12], STEAM-орієнтованим, тобто спрямованим на запровадження практико-орієнтованого, міждисциплінарного та проєктного підходів у процесі вивчення учнями дисциплін природничо-математичного циклу, робототехніки та формування в них креативного, творчого мислення завдяки використанню в освітньому процесі різних галузей мистецтва та інформаційно-комунікаційних технологій.

Під час нашого дослідження визначено характеристики STEM-середовища (рис. 1).

В умовах цифрової трансформації освіти особливої значущості набуває **інформаційний підхід**, оскільки визначає засади організації освітнього процесу з урахуванням можливостей цифрових технологій на всіх його етапах. У контексті цифровізації суспільства всі сфери діяльності зазнають трансформацій, що зумовлює необхідність сформувати STEM-компетентність учнів ЗЗСО у поєднанні з цифровими технологіями. Для цього необхідно створити та застосовувати відповідні методики та засоби навчання. Зокрема, ефективною формою реалізації є впровадження комплексів прикладних і міждисциплінарних завдань, побудованих на основі STEM-технологій. Таким чином, реалізація в навчанні фізики цифрового підходу, адекватна потребам цифрового суспільства, здатна зробити вагомий внесок у досягнення освітніх результатів. Цифровий підхід уможливлює інтерпретацію освітнього процесу з позицій теорії інформації, що, у свою чергу, сприяє створенню відповідного технологічного забезпечення для його ефективної реалізації.

Отже, на загальнонауковому рівні методології було визначено підходи, що забезпечили теоретичну структурованість дослідження, внутрішню узгодженість його логіки та відповідність сучасним науковим

Рис. 1. Характеристики STEM-середовища

уявленням про природу формування компетентностей. Водночас подальше розгортання дослідницької стратегії потребує переходу до конкретно наукового рівня, на якому методологічна система набуває предметної визначеності.

Конкретно-науковий рівень методології передбачає застосування педагогічних підходів, які безпосередньо визначають логіку побудови методики: особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, адаптивного, контекстного та технологічного. **Особистісно орієнтований підхід** (який визначений державним стандартом загальної середньої освіти) [9], створює умови для організації освітнього процесу з урахуванням пізнавальних можливостей, індивідуальних особливостей, мотиваційних установок і цілей кожного учня ЗЗСО. Застосування **особистісно орієнтованого підходу** в межах дослідження передбачає виявлення рівня пізнавальних можливостей і зацікавлень учнів, які мають бути узгоджені зі змістом освіти, активно розвиватися в освітньому процесі ЗЗСО із залученням STEM та цифрових технологій. Такий підхід також сприяє формуванню позитивної мотивації до навчальної діяльності, стимулює потребу в самовдосконаленні та забезпечує формування навичок саморегуляції й самовиховання, що є важливими чинниками становлення самодостатньої й конкурентоздатної особистості [4, с. 138]. Важливими складовими особистісно орієнтованого підходу нашого дослідження є використання персоналізованих завдань з елементами STEM-проєктування, залучення учнів до виконання індивідуальних або групових STEM-проєктів, використання цифрових технологій [2]**.**

У сучасному освітньому процесі особливе значення набуває акцент на розвитку особистості учня, який передбачає врахування індивідуальних особливостей, пізнавальних потреб, мотивів і цілей здобувача освіти, реалізується насамперед через компетентнісний підхід**. Реалізація компетентнісного** підходу у нашому дослідженні здійснюється завдяки меті, змістового та організаційного компонентів.

Розглядаючи засади компетентнісного підходу, важливим вважаємо реалізацію **діяльнісного підходу**, який забезпечує практикоорієнтованість під час формування STEM – компетентності засобами цифрових технологій під час навчання фізики. Діяльнісний підхід розглядає діяльність як джерело формування особистості та фактор її розвитку [1].

Реалізація **діяльнісного підходу** в процесі формування STEM-компетентності засобами цифрових технологій під час навчання фізики передбачає:

– забезпечення суб’єктної позиції учнів, що створює умови для його самовизначення, усвідомлення цілей навчання, а також свідомого вибору засобів і способів власної діяльності у процесі оволодіння STEM-компетентністю.

– цілеспрямований відбір і структурування навчальної інформації, що відповідає актуальним запитам і можливостям учнів, а також організацію пізнавальної діяльності, орієнтованої на її активне засвоєння та осмислення.

– формування простору для самореалізації учнівського потенціалу шляхом побудови взаємовідносин у навчальному середовищі на засадах відкритості, взаємної довіри, діалогу і співпраці, що сприяє розвитку комунікативної та соціальної компетентностей.

– впровадження принципу “навчання через дію” як ключової умови активного засвоєння знань і формування практично значущих STEM-компетентностей у процесі вирішення реальних або наближених до життя задач [13].

Важливим підходом нашого дослідження є **адаптивний підхід**, який відноситься до міждисциплінарних наукових підходів. Єльникова [3] трактує адаптаційний підхід як такий, який об’єднує в собі синергетичний, системний, компетентнісний і технологічний підходи та активізує адаптивні процеси навчання, розвитку з метою засвоєння освітньої інформації та формування компетентностей.

Згідно [11], під адаптацією розуміють процес взаємодії середовища і особистості, який відбувається на різних рівнях (біологічному, психічному, соціальному, дидактичному) та забезпечує стійке і цілеспрямоване реагування на змінюванні умови середовища. Відповідно до зазначених принципів адаптивного підходу під час формування STEM-компетентності засобами цифрових технологій під час навчання фізики потрібно враховувати виклики і тенденції в освіті України та у світі; вимоги до якості освіти; забезпечувати індивідуалізацію та персоналізацію навчання**.**

У межах нашого дослідження реалізація **контекстного** підходу розглядається через призму адаптивної системи підготовки здобувачів освіти. Такий підхід передбачає забезпечення особистісної залученості учнів до навчальної діяльності, послідовне моделювання під час освітнього процесу змісту, форм і умов майбутньої професійної діяльності. Важливу роль у цьому процесі відіграють відповідні навчально-методичні матеріали, організація спільної діяльності, міжособистісна взаємодія та діалогічне спілкування між суб’єктами освітнього процесу. Ефективність реалізації контекстного підходу також забезпечується педагогічно обґрунтованим поєднанням інноваційних і традиційних технологій навчання.

Проєктування ефективної методики формування STEM-компетентності під час навчання фізики неможливе без урахування принципів **технологічного підходу**, який забезпечує цілеспрямовану організацію освітнього процесу на основі чіткої поетапності, керованості та відтворюваності педагогічних рішень. У межах проєктування методики нашого дослідження **технологічний підхід** виступає методологічною основою для розробки цілісної моделі освітнього процесу. Така модель охоплює планування та організацію навчальної

Рис 2. Структура методології дослідження методики формування STEM- компетентності засобами цифрових технологій під час навчання фізики

діяльності, оцінювання її ефективності, обґрунтований добір дидактичного інструментарію, а також здійснення діагностики результатів навчання з метою виявлення динаміки формування компетентностей.

На технологічному рівні методології дослідження визначаються конкретні методи, прийоми, форми і засоби реалізації теоретичних підходів, які забезпечують практичну реалізацію ідей формування STEM-компетентності у процесі навчання фізики із застосуванням цифрових технологій. Цей рівень забезпечує операціоналізацію науково-методичних положень, розроблених на філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому рівнях. Таким чином, технологічний рівень методології забезпечує **зв'язок між теоретичним обґрунтуванням і практичною реалізацією** розробленої методики формування STEM-компетентності, слугує основою для її апробації, оцінювання результативності та можливостей масштабування.

У процесі постановки та теоретичного обґрунтування проблеми методики формування STEM-компетентності засобами цифрових технологій під час вивчення фізики нами було залучено принципи низки методологічних підходів. Їх застосування здійснювалося з урахуванням функціональної доцільності та змістово-смислової інтеграції, що забезпечило комплексний характер методологічного забезпечення дослідження (рис. 2).

Висновки. У процесі дослідження обґрунтовано методологічні засади формування STEM-компетентності засобами цифрових технологій під час навчання фізики. Визначено чотири взаємопов'язані рівні методології – філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний, які забезпечують системність, цілісність і наукову обґрунтованість розробленої методики. Отримані результати свідчать, що запропонована методологічна система є науковим підґрунтям для подальшого вдосконалення методики формування STEM-компетентності, розвитку критичного та креативного мислення учнів, підвищення їх мотивації до вивчення фізики.

Перспективи подальших досліджень убачаються у розробленні структурно-функціональної моделі формування STEM-компетентності засобами цифрових технологій, визначенні критеріїв і показників її сформованості, експериментальній перевірці ефективності запропонованої методики, а також у створенні методичних рекомендацій для вчителів фізики щодо інтеграції цифрових технологій у освітній процес.

Використана література:

1. Бірта Г. О., Бургу Ю. Г. Методологія і організація наукових досліджень : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 142 с.
2. Донець Н. В. Поняття STEM-компетентності в системі освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Т. Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2025. Вип. 20. С. 48–55. DOI : https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.6
3. Єльникова Г. В. Методологічний аспект адаптаційних змін в освітньому процесі закладів освіти. *Адаптивні процеси в національній системі освіти* : зб. матер. 5-го Всеукр. наук. форуму (Харків, 30–31 січ. 2020 р.). Харків : Мачулин, 2020. Вип. 2. С. 21–23.
4. Зайченко І. В. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. 2-ге вид. Київ : Освіта України ; КНТ, 2008. 528 с. URL: https://kipt.com.ua/wp-content/uploads/2018/12/Pedagogika_Zaychenko.pdf

5. Левченко Ф. Г. Модель структури STEM-середовища гімназії. *Pedagogical sciences.* 2023. С. 27–30. URL: https://surl.li/jcaxwg
6. Мехед О. Б. Особливості структури STEM-середовища в закладах освіти. *Електронний збірник наукових праць, ЗОІППО.* 2023. № 3 (55). URL: https://surl.li/jcaxwg
7. Назаренко Л. Креативний компонент STEM-освіти: від осмислення потреби до формування успішного досвіду. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2021. № 3 (198). С. 16–19. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3(198)-16-19
8. Основи наукових досліджень: навч. посіб. / за заг. ред. Т. В. Гончарук. Тернопіль : ТНПУ, 2014. 272 с.
9. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова КМУ від 30.09.2020 № 898 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text
10. Синергетика і освіта : монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини. 2014. 348 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106585/1/Kremen_Synergetyka%20i%20osvita_5.11.14.pdf?utm_source
11. Сікора Я. Б. Методологічні підходи до розробки адаптивної системи професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Академічні візії.* 2023. Вип. 19 URL : https://doi.org/10.5281/zenodo.7954533.
12. Сороко Н., Рокоман О. Функції та роль STEAM-орієнтованого освітнього середовища основної школи для розвитку STEM-освіти. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 4 (100). С. 55–60. URL: https://surl.li/vbpuxh
13. Boulding K. E. General systems theory: The skeleton of science. E:CO Special Double Issue Vol. 6. Nos. 1–2. 2004. P. 127–139. URL: https://surl.li/jssbcw
14. Boulding K. E. General Systems Theory – The Skeleton of Science. *Management Science*. 1956. Vol. 2. № 3. P. 197–208. URL : https://pubsonline.informs.org/doi/10.1287/mnsc.2.3.197

References:

1. Birta H. O., Burhu Yu. H. (2014). Metodolohiia i orhanizatsiia naukovykh doslidzhen: navch. Posibnyk [Methodology and organization of scientific research: textbook]. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury. 142 s. [in Ukrainian].
2. Donets N. V. (2025). Poniattia STEM-kompetentnosti v systemi osvitnoho seredovyshcha zakladu zahalnoi serednoi osvity [The concept of STEM competence in the educational environment of a general secondary education institution]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. T. Shevchenka. Kremenets.* S. 48–55. DOI: https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.6 [in Ukrainian].
3. Ielnykova H. V. (2020). Metodolohichnyi aspekt adaptatsiinykh zmin v osvitnomu protsesi zakladiv osvity [Methodological aspect of adaptation changes in the educational process of educational institutions]. Kharkiv : Machulyn. S. 21–23 [in Ukrainian].
4. Zaichenko I. V. (2008). Pedahohika: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Pedagogy: textbook for students of higher pedagogical institutions]. Kyiv : Osvita Ukrainy; KNT. 528 s. URL: https://kipt.com.ua/wp-content/uploads/2018/12/Pedagogika_Zaychenko.pdff [in Ukrainian].
5. Levchenko F. H. (2020). Model struktury STEM-seredovyshcha himnazii [Model of the structure of a STEM-environment of a gymnasium]. *Pedagogical sciences.* S. 27–30. URL: https://surl.li/jcaxwg [in Ukrainian].
6. Mekhed O. B. (2021). Osoblyvosti struktury STEM-seredovyshcha v zakladakh osvity [Peculiarities of the structure of the STEM environment in educational institutions]. Elektronnyi zbirnyk naukovykh prats, *ZOIPPO*. 5 s. [in Ukrainian] URL: https://surl.lt/sciahf [in Ukrainian].
7. Nazarenko L. (2021). Kreatyvnyi komponent STEM-osvity: vid osmyslennia potreby do formuvannia uspishnoho dosvidu [The creative component of STEM education: from understanding the need to forming successful experience]. The image of a modern teachers. 16–19. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3(198)-16-19 [in Ukrainian].
8. Honcharuk T. V. (2014). Osnovy naukovykh doslidzhen: navchalnyi posibnyk [Fundamentals of scientific research: textbook]. Ternopil : TNPU. 272 s. [in Ukrainian].
9. Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity: Postanova KMU vid 30.09.2020 № 898 [Resolution on certain issues of state standards of complete general secondary education]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Textm [in Ukrainian].
10. Kremen V. H. (2014). Synerhetyka i osvita: monohrafi*a* [Synergetics and education : monograph]. Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106585/1/Kremen_Synergetyka%20i%20osvita_5.11.14.pdf?utm_source [in Ukrainian].
11. Sikora Ya. B. (2023). Metodolohichni pidkhody do rozrobky adaptyvnoi systemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [Methodological approaches to developing an adaptive system of professional training for future IT specialists]. *Akademichni vizii*. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.7954533. [in Ukrainian]
12. Soroko N., Rokoman, O. (2021). Funktsii ta rol STEAM-oriientovanoho osvitnoho seredovyshcha osnovnoi shkoly dlia rozvytku STEM-osvity [Functions and role of STEAM-oriented educational environment of primary school for the development of STEM education]. *Nova pedahohichna dumka.* S. 55–60. URL: https://surl.li/vbpuxh [in Ukrainian].
13. Boulding K. E. (2004) General systems theory: The skeleton of science. E:CO Special Double. S. 127–139. URL: https://surl.li/jssbcw
14. Boulding K. E. (1956). *General Systems Theory – The Skeleton of Science*. *Management Science*. S. 197–208. URL: https://pubsonline.informs.org/doi/10.1287/mnsc.2.3.19

N. Donets. Methodological Foundations for Studying the Methodology of Forming STEM Competence in the Context of the Digitalization of Physics Education

The article examines the methodological foundations of studying the methodology for forming students’ STEM competence in the process of learning physics under the conditions of education digitalization. It substantiates the relevance of using digital technologies as an effective tool for implementing a competence-based approach that integrates scientific knowledge, research skills, and digital literacy. Digitalization is defined as a key factor in the transformation of modern education, creating a new learning reality focused on innovation, interdisciplinarity, and the practical application of knowledge. The study outlines four levels of methodology – philosophical, general scientific, specific scientific, and technological – which ensure the systematic and integral character of the research. At the philosophical level, attention is given to dialectical laws explaining the contradictions between traditional and digital models of education. The general scientific level emphasizes systemic, synergetic, environmen-

tal, and informational approaches, viewing physics education as an open and self-organizing system that interacts with social, technological, and cognitive factors. The specific scientific level combines competence-based, activity, adaptive, personality-oriented, and technological approaches that define the structure and logic of forming STEM competence. The technological level reflects the practical implementation of the methodology through the creation of a digital STEM environment, the use of virtual laboratories, simulations, augmented reality platforms, and digital modeling tools. It is emphasized that the developed methodological framework fosters intellectual development, enhances students' motivation to study physics, and contributes to the formation of skills necessary for future professional activity in high-tech and research-oriented fields.

Key words: *STEM competence, STEM education, digital technologies, digital transformation, digital technologies, physics teaching, methodology, approaches, education, educational environment*

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 26.12.2025

УДК 378. 81.243
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.107.05

Кравчук О. В., Лузанова Л. В., Кібенко Л. М.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У процесі дослідження авторами проаналізовано теоретико-методологічні основи застосування лінгвокультурологічного підходу в процесі викладання іноземних мов, який розглядається як ключовий інструмент для формування міжкультурної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Актуальність дослідження зумовлена глибокими парадигмальними зсувами у сучасній методичній науці, інспірованими глобалізаційними та інформаційними процесами, які вимагають переходу від традиційного, неінформатизованого навчання, сфокусованого на репродукції, до діалогічної, інтерактивної моделі. Ці зміни зумовлюють необхідність кардинального переосмислення концептуально-категоріального апарату методики та функціональних обов’язків викладача, чия роль еволюціонує до ініціатора, організатора, медіатора міжкультурної взаємодії. Наукова новизна визначена тим, що було обґрунтовано інтеграцію лінгвокультурологічного підходу з інформаційно-комунікаційними технологіями як ефективної дидактичної моделі, здатної мінімізувати суперечності традиційного навчання та забезпечити постійне оновлення лінгвокультурних матеріалів. Підкреслено, що лінгвокультурологічний підхід є не просто додатком, а основою, спрямованою на розвиток навичок спілкування на засадах «діалогу культур», що включає формування поваги, толерантності та здатності до інтерпретації соціокультурних кодів.

В результаті проведеного дослідження автори зробили висновок, що якість підготовки майбутніх фахівців прямо залежить від ефективного впровадження лінгвокультурологічного підходу, який, інтегруючись із сучасними технологіями та новою філософією освіти, забезпечує формування не лише мовних, а й адаптивних, світоглядних та міжкультурних компетенцій, необхідних для успішної професійної діяльності у полікультурному середовищі. А успішне застосування лінгвокультурологічного підходу вимагає від викладачів методологічної компетентності та здатності до постійної адаптації навчального контенту, оскільки це є запорукою підвищення конкурентоспроможності випускників у глобалізованому світі.

Ключові слова: *лінгвокультурологічний підхід, міжкультурна комунікація, професійна компетентність, методична наука, освітній процес, вища освіта.*

Сучасний етап розвитку методичної науки характеризується парадигмальним зсувом, ключовим чинником якого є звернення до міжкультурної (інтеркультурної) парадигми в процесах вивчення іноземних мов і культур. Ця тенденція, викликана глобалізаційними та інтеграційними процесами, об’єктивно зумовлює необхідність ґрунтовного переосмислення всього концептуально-категоріального апарату методики викладання. Перегляд вимагає детальної ревізії сутності сучасних дидактичних підходів, зокрема комунікативного та компетентнісного, з метою інтеграції соціокультурного компонента. Це тягне за собою обов’язкове уточнення цільових установок освітнього процесу, який тепер має забезпечувати не лише формування мовних компетенцій, а й міжкультурної комунікативної компетенції. Відповідно, необхідно модифікувати зміст навчання, включивши до нього автентичні культурні феномени та сценарії міжкультурної взаємодії. Крім того, виникає потреба в коригуванні принципів, методів, прийомів і засобів навчання, де пріоритет надається діалогічним, інтерактивним і проєктним технологіям, що ефективно сприяють формуванню емпатії, толерантності, здатності до конструктивного діалогу культур, таким чином забезпечуючи відповідність методичної науки вимогам сучасного полікультурного суспільства.

Зазначимо, що сучасні вимоги, обумовлені міжкультурною парадигмою (що є ключовим елементом лінгвокультурологічного підходу**)** в методиці викладання іноземних мов, зумовили кардинальні зміни у функціональних обов’язках викладача. Його роль еволюціонує від простого транслятора знань до ключової фігури, що виступає ініціатором, організатором та фасилітатором міжкультурної взаємодії між здобувачем та носієм мови, яка вивчається. У межах міжкультурної парадигми роль викладача іноземної мови виходить за межі простої трансляції знань із граматики і лексики, трансформуючись у низку складних міжкультурних функцій. Викладач виступає як ініціатор та організатор, створюючи автентичні, симульовані чи реальні ситуації спілкування (через проєкти, телекомунікаційні обміни чи співпрацю з носіями мови), які вимагають від студента практичного та культурно-чутливого застосування мови. Водночас він виконує роль медіатора культур, зобов’язаного допомагати здобувачам інтерпретувати соціокультурні коди та відмінності у світогляді, що можуть спричинити комунікативні збої, а це вимагає від самого викладача глибокої рефлексії щодо власної та цільової культур.

Мета статті полягає в комплексному теоретико-методологічному обґрунтуванні сутності, принципів та функціональних можливостей лінгвокультурологічного підходу як основи для модернізації процесу викладання іноземних мов з метою формування міжкультурної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

Дослідження проводилося з використанням таких теоретичних методів: системний аналіз і синтез, за допомогою яких було проведено комплексний аналіз відповідної наукової літератури. Використаний був також метод порівняння, класифікації, узагальнення та систематизації, ідеалізації та абстракції, що в цілому дозволило впорядкувати та опрацювати отриману інформацію.

У контексті лінгвокультурологічних досліджень стверджується фундаментальна взаємозалежність мови і культури. Цю позицію підтримували і розвивали українські науковці, зокрема І. Ващенко, Л. Заблоцька, П. Гриценко, В. Кононенко, В. Скляренко, І. Чередніченко, які послідовно розглядали культуру як першочергову умову, що формує мовні явища та процеси.

Ґрунтовний аналіз теоретико-методологічних основ лінгвокультурології здійснила І. Білецька [1], провівши порівняльне дослідження підходів як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Крім того, дослідниця узагальнила ключові теоретичні положення сучасних студій у сферах лінгвокультурології та лінгвокультурної концептології, зосередивши увагу на проблемі співвідношення мови і культури як центральних категорій цих дисциплін.

Автори дослідження «Лінгвокультурологічний підхід у навчанні іноземних мов: методологія, проблеми та перспективи» Л. Заблоцька, О. Кашуба, Т. Кравчук, Г. Навольська, А Турчин прийшли до висновку, що «лінгвокультурологічний підхід є важливим інструментом для формування у студентів не лише лінгвістичної компетентності (мовних навичок), а й культурної (розуміння культурного контексту мови), що дає їм змогу краще орієнтуватися в іншомовному середовищі. А інтеграція культурного компоненту в навчальні програми сприяє глибшому розумінню особливостей іншомовної комунікації, міжкультурного діалогу та національних традицій» [2].

У дослідженні [5] відзначено, що лінгвокультурологія – це інтегративна гуманітарна дисципліна, яка виникла на перетині лінгвістики та культурології. Вона займається вивченням матеріальної та духовної культури, що втілена у живій національній мові та знаходить своє відображення у мовних процесах. Ця галузь знань акумулює результати досліджень не лише мовознавства і культурології, але й доробки етнолінгвістики та культурної антропології.

У зв'язку з інформатизацією освітнього процесу, роль викладача кардинально трансформується: він не обмежується лише підготовкою програмних засобів, що забезпечують доступність інформаційного середовища. Натомість, викладач активно розробляє принципово нові комбінації методів і педагогічних прийомів, які інтегрують цифрові інструменти з традиційною дидактикою, що має на меті значне підвищення ефективності навчання. Ці динамічні перетворення, які відбуваються в сучасному суспільстві, віддзеркалюють нову філософію освіти – від пасивного засвоєння до активного конструювання знань. Формування раціональних світоглядних орієнтирів у свідомості громадян та оновлення всіх сфер людської діяльності (економічної, соціальної, технологічної) зумовлюють нагальну необхідність підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. Це вимагає від викладачів оволодіння не лише високим рівнем предметної та ІКТ-компетентності, а й методологічною гнучкістю для постійної адаптації навчального контенту та стратегій до мінливих професійних вимог. Такий підхід гарантує, що випускники будуть володіти міжкультурними, комунікативними та адаптивними компетентностями, необхідними для успішної участі у глобальному ринку праці та ефективного вирішення комплексних завдань у цифрову епоху.

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти характеризується інтенсивним прагненням науковців цілеспрямовано вирішувати нагальні проблеми забезпечення якості освітніх послуг, що є важливим для підвищення конкурентоспроможності випускників. Саме в цьому контексті лінгвокультурологічний підхід набуває актуального значення у процесі викладання іноземних мов. Він виходить за межі суто лінгвістичних завдань, забезпечуючи формування міжкультурної комунікативної компетентності здобувача. Це дозволяє майбутнім фахівцям не лише володіти мовою як інструментом, а й бути готовими до діалогу культур, ефективно інтерпретувати соціокультурні коди та демонструвати толерантність у полікультурному професійному середовищі, що є обов'язковою умовою для успішної кар'єри на глобальному ринку праці. З огляду на цю домінуючу тенденцію, спостерігається системний зсув та інноваційні зміни у теорії педагогічної освіти, які вимагають переосмислення дидактичних парадигм та методологічного інструментарію. Ці трансформації відбуваються в контексті нових вимог до формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, які мають бути адаптивними, міжкультурними та технологічно інтегрованими. Науковці активно працюють над розробкою компетентнісних моделей, що охоплюють не лише спеціальні (hard skills), а й універсальні (soft skills), включаючи критичне мислення, здатність до самонавчання та ефективної комунікації в полікультурному середовищі. Акцент зміщується на практико-зорієнтоване навчання, що забезпечує готовність випускників до складних і динамічних викликів глобального ринку праці.

Сучасні науково-педагогічні видання констатують [6], що традиційна, неінформатизована система освіти у вищій школі демонструє істотну невідповідність вимогам епохи, оскільки вона не створює адекватних умов для ефективного розвитку розумових здібностей здобувачів і, як наслідок, зрівнює та нівелює їхній творчий потенціал. Це відбувається головним чином через те, що більшість викладачів у закладах вищої освіти пріоритетно прагнуть максимально наситити здобувачів інформацією зі своєї дисципліни, використовуючи при цьому переважно репродуктивні методи її передачі. Такий підхід вимагає від здобувачів освіти мінімуму пізнавальної та творчої активності та не стимулює до самостійного критичного мислення. У результаті суспільство отримує пасивного фахівця-виконавця, який гостро відчуває дефіцит навичок прийняття рішень і розв'язання нетипових проблем у професійній сфері. Саме тому традиційний освітній процес містить низку класичних дидактичних суперечностей, які вимагають кардинального переосмислення та впровадження інноваційних, інтерактивних і технологічно насичених підходів.

У сучасній методології традиційно виділяють кілька аспектів мети викладання іноземної мови, педагогічний і практичний аспекти – передбачають певний рівень володіння трьома аспектами мови (словниковий запас, фонетика, граматика) та чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо). Освітній аспект – викладання іноземної мови повинно прищеплювати студентам терпимість і повагу до інших народів, їхньої культури, звичаїв і традицій [1]. Ключові завдання методики викладання іноземної мови полягають у науковому обґрунтуванні всієї дидактичної системи: від визначення цілей, змісту та принципів навчання до розробки ефективних методів, прийомів, форм і засобів. Весь цей комплекс завдань має обов’язково реалізовуватися з урахуванням специфіки конкретних умов навчання (наприклад, ресурсна база, середовище) та вікових і психологічних особливостей здобувачів освіти.

Аналіз наукових джерел [2;3;1;4] та власний педагогічний досвід дозволяє стверджувати, що у контексті методики викладання іноземної філології загальнодидактичні принципи набувають специфічного наповнення, адаптованого до потреб мовного навчання. Ключовим є принцип наочності, який виходить за межі простого візуального сприйняття: він включає слухове та зорове сприйняття, є важливим, оскільки засвоєння знань розпочинається з чуттєвого досвіду, що робить заняття емоційно забарвленим, стимулює мислення та значно сприяє засвоєнню мовного і мовленнєвого матеріалу, а також ефективному формуванню навичок та вмінь. Принцип реалістичності вимагає обов’язкового врахування фактичного рівня підготовки здобувачів та їхнього поточного рівня володіння іноземною мовою для забезпечення адекватності навчального контенту. Водночас, принцип сили (міцності засвоєння) передбачає не лише здатність здобувача запам’ятовувати отриманий мовний і мовленнєвий матеріал, але й вміння оперативно та коректно застосовувати його на практиці.

Лінгвокультурологічний підхід є ключовим для розвитку міжкультурної комунікації майбутніх фахівців. Він створює умови для діалогу, співпраці, взаєморозуміння, емпатії, одночасно сприяючи збереженню самобутності власної культури. У рамках цього підходу лінгвокультурологічна та комунікативна компетенції інтегруються з лінгводидактикою, що дозволяє студентам визначати суспільно корисні цінності, глибоко розуміти інформацію в дискурсі та, найголовніше, демонструвати толерантність до різних культур у процесі вербального спілкування.

У процесі ефективного вивчення іноземної мови ключове значення набувають стратегії міжкультурного спілкування. Ці стратегії являють собою комплексну сукупність мовленнєвих та когнітивних дій, які ініціюються мовцем і які цілеспрямовано спрямовують його мовленнєву поведінку, забезпечуючи успішну реалізацію комунікативних цілей і планів. При цьому стратегії обов’язково передбачають моделювання та прогнозування потенційних відповідей реципієнтів з урахуванням їхнього культурного контексту. Для інтенсифікації комунікативної діяльності на заняттях з іноземної мови та поглиблення самосвідомості здобувачів (як лінгвокультурних суб’єктів) необхідно активно імплементувати інтерактивні методи навчання. Доцільним є використання таких форм, як робота в малих групах та парах, динамічна методика «Карусель», що забезпечує швидку зміну партнерів для діалогу, а також «Мозковий штурм» для генерації ідей і лексики. Особлива увага має приділятися рольовим іграм, які моделюють автентичні міжкультурні ситуації, круглому столу та дебатам, що розвивають навички аргументації та толерантного відстоювання позиції. Також необхідним елементом є «перевірка неправильного уявлення» (місконцепцій), що допомагає виявити та скоригувати етноцентричні стереотипи і культурні упередження, тим самим безпосередньо формуючи міжкультурну компетентність і готовність до конструктивного діалогу.

На думку авторів дослідження [5], лінгвокультурологічний підхід до вивчення іноземної мови є спрямованим на формування навичок комунікації, заснованих на принципах «діалогу культур». Це означає, що процес навчання виходить за межі суто лінгвістичних знань і цілеспрямовано розвиває повагу до кожної мовно-культурної ідентичності, формуючи позитивне ставлення та стійкий інтерес до культурного різноманіття всього світу. Хоча пріоритетними завданнями залишаються розвиток мовленнєвих та комунікативних навичок, критично важливо інтегрувати усвідомлення мовно-культурної різноманітності. Це включає формування здатності розуміти та інтерпретувати культурні концепти, а також навичок ефективної співпраці в контексті різних мовно-культурних ідентичностей. Зрештою, найважливішою метою вивчення іноземної мови є не володіння граматичними структурами, а успішне, толерантне і взаємозбагачуюче спілкування з людьми іншої національності. Таким чином, лінгвокультурологічний підхід забезпечує підготовку фахівців, які є не лише мовними експертами, а й компетентними міжкультурними посередниками, готовими до конструктивної взаємодії у глобалізованому світі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У процесі дослідження авторами встановлено, що сучасна методична наука перебуває у стані парадигмального зсуву, спричиненого інформатизацією та переходом до міжкультурної парадигми вивчення мов і культур. Це обумовлює кардинальні зміни у функціональних обов’язках викладача, який тепер виступає не лише транслятором знань, а й ініціатором, організатором та медіатором міжкультурної взаємодії. Встановлено, що лінгвокультурологічний підхід є ключовим, оскільки він забезпечує формування міжкультурної комунікативної компетентності на основі «діалогу культур», сприяючи толерантності та здатності до ефективного спілкування у професійній сфері. Отже, підвищення якості підготовки фахівців вимагає обов’язкової інтеграції цього підходу та мультимедійних технологій у навчальний процес. Сучасні реалії диктують імперативну необхідність кардинального перегляду цілей

вивчення іноземної мови, зміщуючи акцент з академічної теорії на практичне застосування у повсякденному, діловому та професійному спілкуванні. Важливе значення має вміння ефективно поєднувати глибокі професійні знання і навички з досконалою комп'ютерною грамотністю та високим рівнем володіння іноземною мовою. З огляду на це, в сучасному освітньому процесі доцільно впроваджувати інтегровану дидактичну модель, яка забезпечує синергетичне поєднання традиційних методів викладання іноземної мови з інноваційними методами комп'ютеризованого навчання. Це дозволяє не лише оптимізувати засвоєння матеріалу, але й сформувати міжкультурну комунікативну компетентність, необхідну для успішної участі у глобальному ринку праці. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо в поглибленому вивченні процесу формування методологічної компетентності викладачів іноземних мов у контексті міжкультурної парадигми

Використана література:

1. Білецька І. Мова і культура як основні категорії лінгвокультурології. *Vědaa perspektivy.* 2022. No 6 (13). URL: https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-6(13)-282-295
2. Заблоцька Л. М., Кашуба О. М., Кравчук Т. О., Навольська Г. І., Турчин А. І. Лінгвокультурологічний підхід у навчанні іноземних мов: методологія, проблеми та перспективи. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. (16).
3. Масло І. М. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення іноземної мови. *Актуальні питання науки, освіти та технологій в сучасних умовах* : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. 2022. С. 6–8.
4. Савчак І. Лінгвокультурологічний підхід до навчання іноземної мови фахівців з міжнародних відносин. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2016. No 4. С. 108–115.
5. Торосян О. М., Шелякіна А. В. Параметри лінгвокультурної компетенції мовної особистості. *World Science*. 2019. 3 (8(48). С. 21–24. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/31082019/6642
6. Beaton M. C.,Thomson S., Cornelius S., Lofthouse R., Kools Q., Huber S. Conceptualising teacher education for inclusion: Lessons for the professional learning of educators from transnational and cross-sector perspectives. *Sustainability*. 2019. 13 (4). P. 1–17.

References:

1. Biletska I. (2022). Mova i kultura yak osnovni katehorii linhvokulturolohii [Language and culture as the main categories of linguoculturology]. *Vědaa perspektivy*. No 6 (13). URL: https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-6(13)-282-295 [in Ukrainian].
2. Zablotska L. M., Kashuba O. M., Kravchuk T. O., Navolska H. I., Turchyn A. I. (2025). Linhvokulturolohichnyi pidkhid u navchanni inozemnykh mov: metodolohiia, problemy ta perspektyvy [The linguistic and cultural approach to foreign language teaching: methodology, problems and prospects]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky.* (16) [in Ukrainian].
3. Maslo I. M. (2022). Linhvokulturolohichnyi pidkhid do vyvchennia inozemnoi movy [Linguistic and cultural approach to foreign language learning]. *Aktualni pytannia nauky, osvity ta tekhnolohii v suchasnykh umovakh :* zbirnyk tez dopovidei Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. S. 6–8. [in Ukrainian].
4. Savchak I. (2016). Linhvokulturolohichnyi pidkhid do navchannia inozemnoi movyfakhivtsiv z mizhnarodnykh vidnosyn [Linguistic and cultural approach to teaching foreign languages to specialists in international relations]. *Naukovi zapysky Ternopilskohonatsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Ser. Pedahohika.* No 4. S. 108–115 [in Ukrainian].
5. Torosian O. M., Sheliakina A. V. (2019). Parametry linhvokulturnoi kompetentsii movnoi osobystosti [Parameters of linguistic and cultural competence of a linguistic personality]. *World Science*. 3 (8(48). S. 21–24. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/31082019/6642 [in Ukrainian].
6. Beaton M. C.,Thomson S., Cornelius S., Lofthouse R., Kools Q., Huber S. (2019). Conceptualising teacher education for inclusion: Lessons for the professional learning of educators from transnational and cross-sector perspectives. *Sustainability*. 13 (4). P. 1–17.

O. Kravchuk, L. Luzanova, L. Kibenko. Theoretical and methodological bases for the application of the linguistic and cultural approach in the process of teaching foreign languages

In the course of the study, the authors analysed the theoretical and methodological foundations of applying a linguistic and cultural approach in foreign language teaching, which is considered a key tool for developing intercultural communicative competence in students. The relevance of the study is determined by profound paradigm shifts in modern methodological science, inspired by globalisation and information processes, which require a transition from traditional, non-computerised teaching focused on reproduction to a dialogical, interactive model. The scientific novelty is determined by the fact that the integration of the linguocultural approach with information and communication technologies has been substantiated as an effective didactic model capable of minimising the contradictions of traditional teaching and ensuring the constant updating of linguocultural materials. It is emphasised that the linguistic and cultural approach is not just an addition, but a foundation aimed at developing communication skills based on the 'dialogue of cultures', which includes the formation of respect, tolerance and the ability to interpret sociocultural codes.

As a result of the study, the authors concluded that the quality of training future specialists directly depends on the effective implementation of a linguistic and cultural approach, which, when integrated with modern technologies and a new philosophy of education, ensures the formation of not only linguistic, but also adaptive, worldview and intercultural competencies necessary for successful professional activity in a multicultural environment. The successful application of the linguistic and cultural approach requires teachers to have methodological competence and the ability to constantly adapt educational content, as this is a guarantee of increasing the competitiveness of graduates in a globalised world.

Key words: *linguistic and cultural approach, intercultural communication, professional competence, methodological science, educational process, higher education.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 14.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 26.12.2025

УДК 373.3.016:[008:316.77]:37.015.311:37.091.313-024.63
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.107.06

Макаренко Л. Л., Романчук А. І.

ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті представлено теоретичне й методичне обґрунтування формування комунікативної культури молодших школярів засобами інтерактивної взаємодії в умовах сучасної початкової освіти, що передбачає активну участь учня в процесі навчання, залучення його до створення змісту комунікації, вирішення навчальних завдань у співпраці та рефлексії власного досвіду. Значення комунікативної культури для особистості молодшого школяра у контексті Концепції Нової української школи проявляється в тому, що вона забезпечує здатність учня до партнерства, співпраці, ненасильницького спілкування, критичного й креативного мислення, уміння презентувати власні ідеї та сприймати інші позиції. Усе це є невід’ємною частиною компетентнісної моделі освіти, де учень розглядається як активний суб’єкт навчального процесу.

Визначено, що комунікативна культура є багатовимірним особистісним утворенням, яке інтегрує мовленнєві вміння, соціально-комунікативні навички, емоційно-ціннісні орієнтації та поведінкові моделі, що регулюють якість взаємодії дитини з ровесниками й дорослими. Розкрито педагогічні умови, що забезпечують ефективне формування комунікативної культури: створення безпечного й психологічно комфортного середовища; стимулювання внутрішньої мотивації до спілкування; організація різнорівневих форм інтерактивної діяльності; фасилітативна й модеративна позиція вчителя; урахування індивідуально-психологічних потреб учнів.

Показано, що інтерактивні методи мають комплексний вплив на мовленнєву, емоційну та соціально-поведінкову сфери, забезпечуючи системний розвиток компонентів комунікативної культури учнів початкової школи.

Доведено, що інтерактивна взаємодія є ефективною педагогічною стратегією, здатною забезпечити комплексне формування комунікативної культури молодших школярів та може бути використана у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: *комунікативна культура, інтерактивна взаємодія, учні початкової школи, інтерактивні технології, кооперативне навчання.*

Сучасний освітній простір початкової школи дедалі більше орієнтується на розвиток комунікативної культури молодших школярів як ключової передумови їхньої успішності, соціалізації та здатності до ефективної взаємодії в різних навчальних і життєвих ситуаціях. Комунікативна культура в цьому віці не зводиться лише до мовленнєвих умінь; вона охоплює сформованість діалогічної й монологічної компетентності, уміння слухати й чути співрозмовника, здатність до конструктивної взаємодії, розвиток емпатії, креативного висловлення власної думки та усвідомленого використання мовних засобів. У контексті Нової української школи, де акцент зміщується на формування соціально-комунікативної компетентності, критичного мислення, партнерської взаємодії та педагогіки співробітництва, проблема розвитку комунікативної культури набуває особливої ваги, оскільки саме вона забезпечує успішне опанування освітніх компетентностей і є фундаментом для побудови демократичних відносин у класі.

Одним із найбільш дієвих засобів формування комунікативної культури є інтерактивна взаємодія, яка передбачає активну участь учня в процесі навчання, залучення його до створення змісту комунікації, вирішення навчальних завдань у співпраці та рефлексії власного досвіду. Дослідження сучасних українських та зарубіжних авторів засвідчують, що інтерактивні методи – інструменти мультимедіа [9], сторітелінг [1], ігрові технології [5; 10], смисловий аналіз текстів [13], міжпредметні й медіаосвітні підходи [11; 12] – створюють умови, в яких комунікація перестає бути формальною й перетворюється на активну взаємодію, діалог, співтворчість. Інтерактивні форми, засновані на спільному вирішенні проблемних ситуацій, рольових іграх, моделюванні соціальних взаємодій, надають можливість сформувати в молодших школярів уміння висловлюватися логічно та емоційно виважено, аргументувати власну позицію, домовлятися, працювати в команді, регулювати поведінку у спілкуванні, що є ключовими характеристиками комунікативної культури.

Водночас результати сучасних педагогічних досліджень засвідчують, що, попри наявність широкого спектра методик і технологій, проблема залишається недостатньо системно вирішеною. Спостерігається розрив між теоретичними напрацюваннями в галузі комунікативної компетентності та практикою її формування в початковій школі. Часто інтерактивні методи застосовуються епізодично, без методичної цілісності, без урахування психолого-комунікативних особливостей молодших школярів і чіткої орієнтації на розвиток саме комунікативної культури. Це зумовлює потребу в науковому обґрунтуванні методики, яка вибудовує логіку інтерактивної взаємодії як інструмента формування комунікативної культури, визначає педагогічні умови, змістове наповнення, форми та прийоми роботи, а також критерії оцінювання результативності.

Отже, проблема формування комунікативної культури молодших школярів засобами інтерактивної взаємодії є актуальною як у теоретичному, так і в практичному вимірі. Вона потребує поглибленого аналізу змістових, психологічних і методичних засад організації інтерактивного освітнього середовища, що дає змогу перетворити навчальний процес на простір партнерської комунікації, творчої взаємодії та розвитку соціально значущих якостей особистості.

Метою статті є виявлення та наукове обґрунтування педагогічних умов формування комунікативної культури молодших школярів засобами інтерактивної взаємодії.

Аналіз українських і зарубіжних досліджень і публікацій – Джон Дьюї, В. Бондар, О. Матвієнко, Л. Макаренко, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Террі Андерсон, О. Шапран та ін., свідчить про те, що проблема розвитку комунікативної сфери молодших школярів стала одним із наскрізних векторів сучасної початкової освіти, однак акценти вчених здебільшого зосереджені на формуванні комунікативної компетентності, тоді як феномен комунікативної культури розкривається фрагментарно. У низці праць українських дослідників комунікативну компетентність розглянуто як інтегрований результат оволодіння мовними знаннями, мовленнєвими вміннями та соціально-комунікативним досвідом молодших школярів. Зокрема, Л. Попович [8] окреслює базові компоненти комунікативної компетентності, акцентуючи на необхідності системної роботи над розвитком діалогічного та монологічного мовлення, умінням аргументувати власну позицію й дотримуватися норм мовленнєвого етикету в умовах початкового навчання, однак питання ціннісно-смислових орієнтирів комунікативної поведінки як складника саме комунікативної культури залишається переважно поза фокусом аналізу. У методичному посібнику К. Пономарьової [7] сформульовано цілісний підхід до формування комунікативної компетентності на уроках української мови, деталізовано систему вправ, мовленнєвих ситуацій, роботу з текстом, проте інтерактивний потенціал запропонованих методичних рішень в аспекті моделювання партнерської взаємодії в учнівському колективі окреслено лише частково.

Новий вимір досліджуваної проблеми пов'язаний із впровадженням Концепції Нової української школи, у межах якої комунікація розглядається як ключова наскрізна компетентність. У праці Т. Костенко та К. Довгополої [4] увагу зосереджено на формуванні навичок конструктивного спілкування в молодших школярів через створення безпечного, доброзичливого освітнього середовища, налагодження діалогу «учитель – учень – батьки», використання групових та парних форм роботи. Автори підкреслюють необхідність розвитку у дітей умінь домовлятися, вирішувати конфлікти, дотримуватися правил комунікативної етики, що значною мірою корелює з поняттям комунікативної культури. Водночас у цих дослідженнях інтерактивна взаємодія здебільшого описується як загальний принцип організації навчання, без розгорнутого опису спеціально сконструйованої методики, зорієнтованої на поетапне формування саме комунікативної культури в учнів.

Окрему групу становлять праці, присвячені використанню конкретних інтерактивних технологій для розвитку комунікативних умінь молодших школярів. У статті Ю. Деркач та М. Чміль [1] сторітелінг розглянуто як дієвий засіб розвитку комунікативної компетентності: показано, що конструювання та програвання історій сприяє розвитку мовлення, емоційного інтелекту, уяви, здатності до емпатійного слухання та висловлення власних переживань. Доведено, що сюжетно-рольова організація навчальних ситуацій створює передумови для формування елементів комунікативної культури – поваги до співрозмовника, готовності дослухатися до іншої думки, відповідальності за спільний результат. Подібну логіку простежуємо в роботі І. Білоус [10] та співавторів, де ігрові технології описано як інструмент розвитку комунікативної компетентності в учнів початкової школи в контексті особистісно орієнтованої взаємодії. На основі емпіричних даних автори демонструють, що систематичне використання командних ігор, кооперативних завдань, рольових ситуацій підвищує готовність дітей до діалогу, співпраці, підтримки однолітків. Однак в обох випадках залишаються недостатньо з'ясованими критерії й показники саме комунікативної культури як більш широкого утворення, що інтегрує не лише вміння, а й ціннісні орієнтації, ставлення, моделі поведінки.

Важливим напрямом є дослідження, в яких інтерактивна взаємодія розглядається крізь призму змісту окремих освітніх галузей. У роботі Т. Дуки та О. Рябошапки [2] проаналізовано шляхи формування комунікативної компетентності на уроках мовно-літературної галузі, акцентовано на значенні дискусій, групового аналізу текстів, колективного обговорення морально-етичних проблем, що постають у художніх творах. Стаття Н. Третяк, О. Мартіни та М. Гордійчук [13] демонструє потенціал смислового сприйняття тексту як основи для розвитку комунікативних умінь: учні залучаються до інтерпретації авторських позицій, висловлення власних суджень, співвіднесення прочитаного з особистим досвідом. Дослідження І. Олійник [6], зосереджене на мовленнєвій діяльності, підкреслює, що саме активізація різновидів усного й писемного мовлення в інтерактивних формах (діалоги, мінідебати, творчі висловлювання) створює умови для системного розвитку комунікативної компетентності. Водночас у цих працях інтерактивна взаємодія здебільшого подається як методичний прийом, а не як цілісно спроектована модель формування комунікативної культури в класному колективі.

Сучасні дослідження фіксують і розширення інструментарію інтерактивних технологій за рахунок мультимедіа засобів та цифрових технологій. Н. Богданець-Білоскаленко та О. Фідкевич [9] обґрунтовують потенціал ресурсів мультимедіа у процесі формування комунікативної компетентності на уроках української мови: використання відеофрагментів, інтерактивних презентацій, онлайн-опитувань, візуальних історій сприяє активізації участі учнів у спільному обговоренні, стимулює їх до висловлення позиції, розвиває уміння працювати з різними каналами інформації. Дослідження О. Муковіз і Л. Красюк [12] фокусує увагу на педагогічних умовах розвитку комунікативної компетентності на уроках інформатики, де інтерактивність реалізується через групову роботу за комп'ютером, створення спільних цифрових продуктів, взаємонавчання. Водночас у цих роботах цифрова інтерактивність розглядається переважно в площині організації спільної діяльності, тоді як її вплив на становлення культурних норм спілкування, цифрового етикету, відповідальної комунікації окреслено лише побіжно.

Окремий сегмент досліджень стосується підготовки вчителя до реалізації інтерактивної взаємодії як умови формування комунікативної сфери учнів. О. Ішутіна [11] аналізує інтеграцію медіаграмотності у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи, відзначаючи необхідність формування в них умінь критично працювати з інформацією, організовувати діалог з учнями на основі аналізу медіатекстів, моделювати ситуації відповідальної комунікації в цифровому середовищі. У статті М. Євдокимова [3] здійснено цілісний огляд психолого-педагогічного дискурсу щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів: узагальнено підходи до структурування цього феномену, класифіковано педагогічні умови, окреслено тенденції до посилення ролі інтерактивного та компетентнісного підходів. Водночас автор справедливо підкреслює, що, попри інтенсивний розвиток теорії, технологія формування комунікативної культури в реальному освітньому процесі все ще характеризується фрагментарністю, ситуативністю та недостатньою опорою на емпірично верифіковані моделі.

Таким чином, аналіз наукових джерел дає можливість констатувати: по-перше, наявність вагомого теоретико-методичного підґрунтя з проблеми комунікативної культури молодших школярів, яке відображає змістові, психологічні, мовленнєві та організаційні аспекти її розвитку; по-друге, зростання інтересу до інтерактивних технологій як ключового ресурсу формування комунікативної сфери дитини; по-третє, збереження наукової й практичної «ніші», пов’язаної з розробленням цілісної методики формування саме комунікативної культури молодших школярів засобами інтерактивної взаємодії, що інтегрувала б змістові, технологічні й ціннісно-смислові компоненти й була підтверджена результатами педагогічного експерименту. Саме заповненню цієї прогалини й присвячене це дослідження.

Комунікативна культура молодших школярів розглядається в сучасній педагогічній науці як багатовимірне особистісне утворення, яке охоплює не лише володіння мовленнєвими вміннями, а й сформованість ціннісних орієнтацій, соціально прийнятних моделей поведінки та здатність вибудовувати взаємини на засадах поваги, співпраці й відповідальності. На відміну від комунікативної компетентності, що традиційно описується як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного спілкування, комунікативна культура характеризується включенням емоційно-ціннісних і поведінкових аспектів, які визначають стиль і якість взаємодії дитини з оточенням. У молодшому шкільному віці ця різниця проявляється особливо виразно: учень може володіти певними мовними засобами, але рівень культури спілкування виявляється у вмінні слухати, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, регулювати емоції, проявляти емпатію та готовність до кооперації.

Особливості становлення комунікативної культури в початковій школі пояснюються віковими характеристиками дітей 6–10 років. Саме в цей період посилюється потреба у спілкуванні з ровесниками, формується здатність усвідомлювати власні емоції та мотиви поведінки, з’являється готовність брати участь у спільних видах діяльності. Дитина прагне визнання, підтримки, схвалення, і тому моделі взаємодії, які вона засвоює в школі, стають основою її подальшого соціального розвитку. Значення комунікативної культури для особистості молодшого школяра у контексті Концепції Нової української школи проявляється в тому, що вона забезпечує здатність учня до партнерства, співпраці, ненасильницького спілкування, критичного й креативного мислення, уміння презентувати власні ідеї та сприймати інші позиції. Усе це є невід’ємною частиною компетентнісної моделі освіти, де учень розглядається як активний суб’єкт навчального процесу.

У такому контексті особливу увагу привертає інтерактивна взаємодія, що розглядається як потужний педагогічний ресурс розвитку комунікативної культури. У науковому дискурсі інтерактивність тлумачиться як організація освітнього середовища, в якому учні перебувають у постійній комунікації з учителем та одне з одним, створюючи спільний зміст діяльності. Це не просто чергування реплік чи колективне виконання завдань, а процес, який ґрунтується на взаємодії, обміні смислами, спільному вирішенні проблем і переживанні досвіду партнерства. Психолого-педагогічні механізми інтерактивної взаємодії передбачають наслідування, співробітництво, рольове моделювання, емоційне залучення, рефлексію та усвідомлення власної комунікативної поведінки. Усі ці механізми діють комплексно, забезпечуючи розвиток мовленнєвої, соціальної та емоційної сфер дитини.

Інтерактивність тісно пов’язана з принципами діалогічності, суб’єктності та співпраці, які визначають сучасну педагогіку початкової школи. Діалогічність забезпечує рівність позицій у процесі спілкування та створює умови для вільного висловлення думок. Суб’єктність дає дитині можливість усвідомити власну участь у процесі взаємодії як значущу, таку, що впливає на результат. Співпраця формує готовність брати відповідальність за спільну справу, домовлятися, шукати компроміс, уважно ставитися до потреб інших. Усе це відкриває широкі можливості для конструювання ситуацій, у яких комунікативні дії дитини стають природними, життєвими, емоційно наповненими.

Потенціал інтерактивного середовища у початковій школі полягає в тому, що воно надає можливість організувати навчання через живу взаємодію – гру, діалог, обговорення, колективне вирішення завдань, роботу в парах і групах, використання мультимедійних і текстових ресурсів. Саме в таких умовах у молодших школярів активізуються мовленнєві ініціативи, формується довіра, з’являються можливості для прояву емпатії та саморегуляції, а комунікація набуває природного характеру. Інтерактивні форми стимулюють учнів до того, щоб брати участь не лише у передачі інформації, а й у створенні її змісту, що сприяє поступовому становленню комунікативної культури як невід’ємної частини їхнього особистісного розвитку.

Розгортання теоретичних положень щодо сутності комунікативної культури та інтерактивної взаємодії створює необхідне підґрунтя для окреслення таких педагогічних умов, які забезпечують цілеспрямоване й ефективне формування цього феномену у молодших школярів. Саме вони визначають характер освітнього середовища, динаміку комунікативних процесів у класі, рівень залученості дітей та можливості для їхнього мовленнєвого, емоційного і соціального розвитку, оскільки без них навіть найефективніші інтерактивні технології не дають очікуваного результату, а потребують обов'язкової опори на сприятливий психолого-педагогічний контекст, де дитина відчуває себе захищеною та здатною до активної взаємодії.

Провідною педагогічною умовою виступає створення безпечного й психологічно комфортного середовища, де дитина може вільно висловлювати свої думки, не боячись помилки, осуду чи невдачі. Роль такого середовища особливо значуща у молодшому шкільному віці, коли самооцінка дитини є нестійкою, а потреба у схваленні – вкрай високою. Атмосфера доброзичливості, прийняття та підтримки сприяє активізації мовленнєвої ініціативи та знижує рівень тривожності під час участі в діалозі. У межах інтерактивної взаємодії безпечне середовище стає простором, де дитина має можливість пробувати нові ролі, моделювати ситуації спілкування, експериментувати з різними способами вираження думок та емоцій.

Другою умовою є забезпечення внутрішньої мотивації учнів до активної участі у спілкуванні. Мотиваційне поле формується через використання змістовних, емоційно привабливих завдань, ігрових ситуацій, проблемних діалогів, діяльнісних форм навчання, які пробуджують інтерес і потребу дитини в комунікації. Мотивація є рушійною силою комунікативної активності, тому створення мотиваційно насичених ситуацій сприяє переходу від формального виконання завдань до усвідомленої, ініціативної взаємодії, у межах якої виявляються такі риси комунікативної культури, як самостійність, відповідальність та інтерес до позицій інших учасників навчання.

Третім суттєвим чинником є організація різнорівневої інтерактивної діяльності. Парні, групові та колективні форми роботи забезпечують моделювання різних комунікативних ролей, дають учневі можливість перебувати в гнучких ситуаціях взаємодії – від діалогу «один на один» до участі в обговоренні в широкому колі. Саме різнорівнева організація створює можливості для розвитку вміння домовлятися, узгоджувати позиції, працювати над спільним результатом, а також для вироблення навичок взаємодопомоги, лідерства й відповідальної участі.

Четвертою педагогічною умовою стає роль учителя, який у процесі інтерактивної діяльності є не так носієм готової інформації, як фасилітатором комунікації, модератором діалогу, медіатором у вирішенні суперечностей. Учитель організовує, підтримує та спрямовує взаємодію, моделює ситуації, які активізують комунікативні дії дітей, забезпечує зворотний зв'язок та рефлексію. Таке розуміння ролі педагога відповідає сучасній парадигмі освіти, в якій учень стає активним учасником навчального процесу, а вчитель – створювачем умов для його діалогу з іншими.

Важливо враховувати й *індивідуально-психологічні особливості* учнів, серед яких можуть бути мовленнєві труднощі, соціальна сором'язливість, емоційна чутливість або, навпаки, імпульсивність і надмірна активність. Індивідуальний підхід дає змогу створювати диференційовані ситуації взаємодії, що відповідають можливостям кожної дитини та сприяють формуванню її впевненості у власних комунікативних силах. Урахування цих особливостей запобігає виникненню бар'єрів у спілкуванні та підтримує позитивну динаміку розвитку комунікативної культури.

На основі визначених педагогічних умов вибудовується змістове наповнення формування комунікативної культури молодших школярів, що охоплює широкий спектр інтерактивних технологій. Інструменти мультимедіа забезпечують візуальну й аудіальну підтримку комунікації, активізують емоційне сприйняття та роблять діалог більш динамічним. Сюжетно-рольові й ділові ігри моделюють соціальні ситуації, розвивають уміння домовлятися, аргументувати, враховувати позицію партнера. Сторітелінг і створення власних історій формують здатність до емоційного вираження, логічного структурування думок, розвитку уяви та емпатії. Проєктно-групові практики стимулюють обмін інформацією, відповідальність, командну взаємодію та вироблення спільних рішень. Робота з текстами на основі смислового аналізу сприяє формуванню критичного мислення, умінню інтерпретувати й обговорювати зміст прочитаного. Кооперативні методи – «Акваріум», «Коло ідей», «Мікрофон», «Ротаційні трійки» – забезпечують структурування групової роботи та активну участь кожного учня, формуючи навички рівноправного діалогу, поваги до висловленої думки, відповідальної взаємодії.

Кожна з цих технологій має комплексний вплив на розвиток мовленнєвої, соціально-комунікативної та емоційно-ціннісної сфер, створюючи умови для природного формування комунікативної культури в умовах початкової школи й забезпечуючи поступове розширення комунікативного досвіду дитини.

Варто підкреслити, що формування комунікативної культури молодших школярів є складним і багатовимірним процесом, у якому поєднуються теоретичні засади розвитку особистості, психолого-педагогічні механізми соціальної взаємодії та практичні інструменти організації навчання, які надають можливість цілісно розглядати розвиток культури спілкування як інтегративне утворення, що забезпечує природне залучення учнів у комунікативні ситуації, активізує їхню пізнавальну та соціальну активність, створює простір для самовираження й співпраці в безпечному середовищі, підтримку внутрішньої мотивації, організацію різнорівневих форм взаємодії, фасилітативну роль учителя та урахування індивідуальних особливостей – все це є

фундаментом для ефективного формування комунікативної культури та забезпечення необхідних передумов для переходу від теоретичного розуміння проблеми до її практичного вирішення.

Висновки. Отже, інтерактивна взаємодія є не лише методичним засобом, а й педагогічною стратегією, що забезпечує розвиток комунікативної культури молодших школярів у її цілісності – як здатності до ефективного, етичного, емоційно зваженого та соціально відповідального спілкування.

Перспективами для подальших наукових розвідок є експериментальна перевірка ефективності різних інтерактивних технологій, уточнення діагностичного інструментарію та розроблення моделей професійної підготовки вчителів до формування комунікативної культури в умовах Нової української школи.

Використана література:

1. Деркач Ю., Чміль М. Storytelling як засіб розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи. *Молодий вчений*. 2022. № 9 (109). С. 67–73. DOI : https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-9-109-16
2. Дука Т. М., Рябошапка О. В. Шляхи формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Т. 2, № 4. С. 214–221. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.30
3. Євдокимов М. Аналіз проблеми формування комунікативної компетентності у молодших школярів у сучасному психолого-педагогічному дискурсі. *Освітньо-науковий простір*. 2025. Т. 2, № 8 (1). С. 18–29. DOI: https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.8(1)/2.2025.02
4. Макаренко Л. Л. Інтерактивні технології як засіб розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип. 106.
5. Матвієнко О., Євдокимов М. Ігрові технології як інструмент розвитку комунікативної культури молодших школярів. *Освітньо-науковий простір.* 2024. Т. 2, № 7 (2). С. 70–80. DOI: https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.7(2)/2.2024.21
6. Олійник І. Мовленнєва діяльність як основа формування комунікативної компетентності молодших школярів. *New pedagogical thought*. 2023. Т. 114, № 2. С. 116–120. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-114-2-116-120
7. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.
8. Попович Л. Формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 52–54.
9. Bogdanets-Biloskalenko N., Fidkevych O. Use of multimedia in the process of formation of communicative competence in ukrainian language lessons in primary schools. *Ukrainian Educational Journal*. 2024. No. 2. P. 188–197. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-188-197
10. Game-Based technologies as a tool for developing communicative competence in primary school students within a student-centered educational context / I. Bilous et al. *Journal of Education Culture and Society*. 2025. Vol. 16, no. 2. P. 585–603. DOI: https://doi.org/10.15503/jecs2025.3.585.606
11. Ishutina O. Implementation of media literacy into professional training of future primary school teachers. *Continuing Professional Education : Theory and Practice.* 2020. № 1. P. 77–83.
12. Mukoviz O., Krasyuk L. Pedagogical conditions for the formation of communicative competence in younger school students in computer science lessons. *Psychological and Pedagogical Problems of Modern School*. 2024. № 1 (11). С. 6–15. DOI: https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(11).2024.304897
13. Tretiak N., Martina O., Hordiichuk M. Formation of the communicative competence of junior schoolchildren on the basis of semantic perception of a text. *Pedagogical education: theory and practice*. 2022. № 32. С. 176–187. DOI : https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-176-187

References:

1. Derkach, Yu., & Chmil, M. (2022). Storytelling yak zasib rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoi shkoly [Storytelling as a tool for developing communicative competence of primary school students]. *Molodyi vchenyi*, 9 (109), 67–73. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-9-109-16 [in Ukrainian].
2. Duka, T. M., & Riaboshapka, O. V. (2022). Shliakhy formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv na urokakh movno-literaturnoi osvitnoi haluzi [Ways of forming communicative competence of primary school pupils in language and literature lessons]. *Akademichni studii. Seriia “Pedahohika”*, 2 (4), 214–221. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.30 [in Ukrainian].
3. Yevdokymov, M. (2025). Analiz problemy formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti u molodshykh shkoliariv u suchasnomu psykholoho-pedahohichnomu dyskursi [Analysis of the problem of forming communicative competence of primary school pupils in the modern psychological and pedagogical discourse]. *Osvitno-naukovyi prostir*, 2 (8(1)), 18–29. https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.8(1)/2.2025.02 [in Ukrainian].
4. Makarenko L. L. (2025). Interaktyvni tekhnolohii yak zasib rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Interactive technologies as a means of developing communicative competence of future primary school teachers]. *Naukovyi Chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy.* Zbirnyk naukovykh prats / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Ukr. derzh. un-t imeni Mykhaila Drahomanova. Vydavnychyi dim «Helvetyka». Vyp. 106 [in Ukrainian].
5. Matviienko, O., & Yevdokymov, M. (2024). Ihrovi tekhnolohii yak instrument rozvytku komunikatyvnoi kultury molodshykh shkoliariv [Game technologies as a tool for developing communicicative culture of primary school pupils]. *Osvitno-naukovyi prostir*, 2 (7(2)), 70–80. https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.7(2)/2.2024.21 [in Ukrainian].
6. Oliinyk, I. (2023). Movlennieva diialnist yak osnova formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Speech activity as the basis for forming communicative competence of primary school pupils]. *New Pedagogical Thought*, 114 (2), 116–120. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-114-2-116-120 [in Ukrainian].

7. Ponomarova, K. I. (2020). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi navchannia ukrainskoi movy [Formation of communicative competence of primary school pupils in Ukrainian language instruction]. Kyiv : KONVI PRINT. [in Ukrainian].
8. Popovych, L. (2015). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Formation of communicative competence of primary school pupils]. *Pochatkova shkola*, (1), 52–54. [in Ukrainian].
9. Bogdanets-Biloskalenko, N., & Fidkevych, O. (2024). Use of multimedia in the process of formation of communicative competence in Ukrainian language lessons in primary schools. *Ukrainian Educational Journal*, (2), 188–197. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-188-197 [in English].
10. Bilous, I., et al. (2025). Game-based technologies as a tool for developing communicative competence in primary school students within a student-centered educational context. *Journal of Education Culture and Society*, 16 (2), 585–603. https://doi.org/10.15503/jecs2025.3.585.606 [in English].
11. Ishutina, O. (2020). Implementation of media literacy into professional training of future primary school teachers. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, (1), 77–83 [in Ukrainian].
12. Mukoviz, O., & Krasyuk, L. (2024). Pedagogical conditions for the formation of communicative competence in younger school students in computer science lessons. *Psychological and Pedagogical Problems of Modern School*, 1 (11), 6–15. https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(11).2024.304897 [in English].
13. Tretiak, N., Martina, O., & Hordiichuk, M. (2022). Formation of the communicative competence of junior schoolchildren on the basis of semantic perception of a text. *Pedagogical Education: Theory and Practice*, (32), 176–187. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-176-187 [in Ukrainian].

L. Makarenko, A. Romanchuk. Content Characteristics of the Formation of Communicative Culture of Junior Schoolchildren by Means of Interactive Interaction

The article presents a theoretical and methodological justification for the formation of the communicative culture of younger schoolchildren by means of interactive interaction in the conditions of modern primary education, which involves the active participation of the student in the learning process, involving him in creating the content of communication, solving educational tasks in cooperation and reflecting on his own experience. The importance of communicative culture for the personality of a younger schoolchild in the context of the Concept of the New Ukrainian School is manifested in the fact that it provides the student's ability to partnership, cooperation, non-violent communication, critical and creative thinking, the ability to present his own ideas and perceive other positions. All this is an integral part of the competency model of education, where the student is considered as an active subject of the educational process.

It is determined that communicative culture is a multidimensional personal formation that integrates speech skills, social and communicative skills, emotional and value orientations and behavioral models that regulate the quality of a child's interaction with peers and adults. The pedagogical conditions that ensure the effective formation of communicative culture are revealed: the creation of a safe and psychologically comfortable environment; stimulation of internal motivation for communication; organization of multi-level forms of interactive activity; facilitative and moderating position of the teacher; consideration of individual psychological needs of students.

It is shown that interactive methods have a complex impact on the speech, emotional and socio-behavioral spheres, ensuring the systematic development of the components of the communicative culture of primary school students. It is proven that interactive interaction is an effective pedagogical strategy that can ensure the complex formation of the communicative culture of younger schoolchildren and can be used in the professional training of future primary school teachers.

Key words: *communicative culture, interactive interaction, elementary school students, interactive technologies, cooperative learning.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 26.12.2025

УДК 81’373.612
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.107.07

Максимець О. М.

КУЛЬТУРА ДІЛОВИХ КОМУНІКАЦІЙ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ

Динаміка суспільних трансформацій впливає сьогодні не лише на соціальні та економічні процеси, а й на спосіб нашого життя, сприйняття світу, особливості мислення та спілкування. Відповідно до цього потрібно зазначити, що в XXI ст. окрім точних умінь, що пов’язані з професійною діяльністю в певній сфері, будуть затребувані на ринку праці і м’які (soft skills), щільне місце серед яких посідають комунікативні навички. Адже в сучасних умовах ринкових відносин високий рівень професійного успіху неможливий без належного рівня культури спілкування. Успішне та ефективне ведення перемовин, ділових бесід, обговорення професійних питань, уміння виступати публічно, вдало використовувати професійні засоби впливу для формування переконань співрозмовників, аргументувати свої думки, знання особливостей писемної ділової комунікації – це все важливі компоненти навичок усної та писемної ділової комунікації. Недоліки в цій сфері можуть провокувати конфлікти, призводити до непорозумінь, емоційної напруженості, уповільненню процесів прийняття рішень, інформаційному перевантаженню, затримці в обміні певними відомостями (особливо у письмовій комунікації), труднощів у співпраці, перешкоджанню щодо впровадження нового та, як наслідок, до неефективної роботи будь-якого колективу. Саме тому формування навичок комунікативної культури як чинник досягнення професійного успіху набули сьогодні особливого значення.

Метою нашої наукової розвідки є визначення суті таких понять як «комунікація», «ділові комунікації» та дослідження особливостей формування навичок усної та писемної ділової комунікації як запоруки професійного успіху. В статті ми аналізуємо, які інтерактивні методи навчання допомагають залучити здобувачів вищої освіти до активної комунікативної діяльності та спрямувати їх на результативну взаємодію як з викладачем так і між собою.

Ключові слова: *ділові комунікації, комунікативна культура, ефективні комунікації, комунікативні здібності, комунікативні вміння, інтерактивні методи навчання.*

Динаміка суспільних трансформацій впливає сьогодні не лише на соціальні та економічні процеси, а й на спосіб нашого життя, сприйняття світу, особливості мислення та спілкування. Відповідно до цього потрібно зазначити, що в XXI ст. окрім точних умінь, що пов’язані з професійною діяльністю в певній сфері, будуть затребувані на ринку праці і м’які (soft skills), щільне місце серед яких посідають комунікативні навички. Адже в сучасних умовах ринкових відносин високий рівень професійного успіху неможливий без належного рівня культури спілкування. Успішне та ефективне ведення перемовин, ділових бесід, обговорення професійних питань, уміння вдало використовувати професійні засоби впливу для формування переконань співрозмовників, знання особливостей писемної ділової комунікації – це все важливий складник навичок усної та писемної ділової комунікації. Недоліки в цій сфері можуть провокувати конфлікти, призводити до непорозумінь, емоційної напруженості, уповільненню процесів прийняття рішень, інформаційному перевантаженню, затримці в обміні певними відомостями (особливо у письмовій комунікації), труднощів у співпраці та, як наслідок, до неефективної роботи будь-якого колективу. Саме тому формування навичок комунікативної культури як чинник досягнення професійного успіху набули сьогодні особливого значення.

Питання щодо культури спілкування особистості в сучасних умовах, проблематики ділових комунікацій висвітлені в працях українських та зарубіжних дослідників. Враховуючи багатоаспектний характер комунікації, це явище досліджувалось із позиції філології, психології, соціології, маркетингу. Проблеми щодо розуміння змісту поняття «комунікація» загалом та «ділові комунікації» зокрема розглядаються з позицій фахівців у певній галузі, наприклад, комунікації в педагогіці [2], лінгвістиці [1; 9; 10], менеджменті [7]. Разом з тим питання, пов’язані з розглядом ділових комунікацій як основи формування комунікативної культури майбутніх фахівців наразі в українському діловому мовленні недостатньо.

Метою нашої наукової розвідки є визначення суті поняття «ділові комунікації» та дослідження особливостей формування навичок усної та писемної ділової комунікації як запоруки професійного успіху.

Комунікація та спілкування є важливою частиною життя будь-якої людини, оскільки є основою людського існування, дозволяючи обмінюватися інформацією, висловлювати почуття, будувати та підтримувати стосунки, а також навчатися та розвиватися.

Основу загальної теорії комунікації складає теорія соціальної комунікації, що вивчає процеси обміну інформацією в суспільстві, яка реально існує лише у свідомості суб’єктів, в процесі сприйняття ними сигналів, що надходять із зовнішнього середовища або в результаті саморефлексії [9].

За етимологічною природою іменниковий термін «комунікація», відповідно до відомостей академічного словникового видання, походить від латинського commūnicātio («повідомлення, передача»), пов’язаного з дієсловом commūnico («роблю спільним; повідомляю; з’єдную»), що є похідним від commūnis («спільний») [4, с. 545].

І. Шавкун наголошує на тому, що поняття «комунікація» і «ділова комунікації» виступають як загальне й особливе, оскільки, останнє виступає вихідним стосовно першого; це – обмін інформацією в процесі

діяльності, спілкування, і шляхи сполучення. Ефективність комунікацій в організації часто визначає якість рішень і їхньої реалізації [11, с.68]. При цьому зазначаючи, що «ділова комунікація – складний багатоплановий процес, сутністю якого виступає встановлення й розбудова спілкування між людьми, що зумовлено потребами спільної діяльності й обміном інформацією, знаннями, інтелектуальною власністю. Своєю метою має вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини» [11, с. 72].

Щодо ділових комунікацій, то варто виокремити такі їх різновиди як усну ділову комунікацію, зокрема мистецтво ведення переговорів, ділових бесід, публічного виступу та писемну професійну комунікацію.

Важливим елементом опанування навичок ділових комунікацій є набуття досвіду спілкування через інтерактивні методи навчання, спрямовані на взаємодію здобувачів вищої освіти як з викладачем так і між собою.

Культура усного ділового спілкування включає такі важливі навички як вміння вести переговори, слухати та говорити, сприймати та розуміти партнера, досягати взаємодії на основі спільних інтересів, будувати ділові стосунки, бути дипломатичним, доходити компромісів та відстоювати свою позицію.

Щоб здобувачі опанували основні принципи та правила проведення результативних комунікацій нам необхідно передбачити проведення різних інтерактивних методів навчання, які б сприяли формуванню певних компетенцій щодо організації молодими фахівцями успішного процесу спілкування, проведенню ділових бесід, переговорів. Для розвитку таких умінь доцільно було б застосовувати такі інтерактивні методи як рольові ігри, мозковий штурм, групові дискусії, аналіз ситуацій, риторичний аналіз, тренінги. Ці методи дозволяють учасникам активно взаємодіяти, відпрацьовувати навички в реальних умовах, розвивати критичне мислення та знаходити рішення шляхом спільного обговорення та досвіду.

Рольові ігри та інсценування дають можливість учасникам пережити різні переговорні ситуації, проявити творчість та відпрацювати конкретні стратегії поведінки.

Рольова гра – це створена ситуація, що імітує життєву, у якій людина може зробити певні помилки, не нашкодивши собі в реальному житті й тим самим здобувши неоціненний досвід [5]. Студентам можна запропонувати змоделювати рольову ситуацію та провести комунікативну гру, окресливши такі завдання: «*Два бізнес-партнери вклали кошти у спільний проєкт. Один партнер вважає, що його внесок більший і він заслуговує на більшу частку прибутку, інший – що вони працювали однаково.* Завдання: домовитися про справедливий розподіл прибутків»; «*Новий проєкт, який потребує розподілу завдань. Керівник хоче максимально ефективно використати ресурси, а співробітник хоче збалансувати навантаження та отримати цікавіші завдання.* Завдання: розподілити обов'язки таким чином, щоб задовольнити потреби обох сторін».

Щоб відпрацювати навички протистояння тиску, маніпуляціям та недобросовісній тактиці студентам можна запропонувати таку ситуацію: «*Працівник просить підвищення, посилаючись на пропозицію від конкурента, навіть якщо її насправді немає (блеф). Керівник має розпізнати маніпуляцію і дати чесну оцінку*».

При формуванні культури мовлення здобувачів вищої освіти, що є основою комунікативної діяльності, досить ефективним видом роботи під час проведення практичних занять є застосування мозкового штурму. Завдання за зазначеним методом на тему переговорів можна запропонувати такі: *«Як знайти спільну мову з опонентом, який має протилежні інтереси?», «Уявіть, що ви ведете переговори про надзвичайно складний проєкт. Які несподівані рішення ви могли б запропонувати, щоб вийти з ситуації?»* або *«Які помилки найчастіше роблять під час переговорів і як їх уникнути?».* Ці завдання допомагають нам залучити всіх учасників до активної дискусії, де кожен має можливість висловити свою думку щодо певної теми, заохочують до вільного генерування ідей без критики, що є ключовим принципом мозкового штурму.

Щоб сформувати уміння працювати в команді, досить вдало можна застосовувати метод кооперативного навчання. Адже з умінням проводити ефективні комунікації тісно пов'язана навичка колаборації. У контексті таких умінь актуалізованою постає командна робота за різними схемами: робота в групах, мікрогрупах, парах [6, с. 342]. Наприклад на заняттях з «Ділових комунікацій» ми можемо запропонувати студентам, які поділені на невеличкі групи зробити порівняльний аналіз комунікаційних стилів двох відомих публічних осіб (менеджерів, політиків) під час ділового спілкування та визначити сильні та слабкі сторони кожного.

Досить перспективним є метод проєктів, що заохочує студентів до дослідницької діяльності. Адже в основі зазначеної освітньої технології лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, практичне застосування знань для вирішення реальних проблем, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати критичне та творче мислення (завдання: *проаналізувати можливості комбінування різних стилів переговорів у реальних переговорних ситуаціях; дослідити вплив цифрових інструментів на ефективність спілкування в бізнесі; обрати конкретний приклад переговорів (наприклад, бізнесових чи політичних*) *та проаналізувати їх з точки зору теорії переговорів; дослідити процес обміну інформацією в університеті та розробити рекомендацій щодо їх покращення; розробити сценарій переговорів для проведення презентації інноваційного продукту*).

Проєктна методика, як пише Т. Гарлицька, «є надзвичайно складною, оскільки вимагає багато часу для підготовки й мотивації; студентам необхідно самостійно мислити, знаходити й вирішувати проблеми, залучаючи при цьому знання з різних предметних галузей, виявити самостійність у способі викладання та презентації матеріалу» [3].

Формування навичок публічних виступів передбачає опанування вміння говорити зрозумілою мовою, структурувати виступ, використовувати потужне завершення для спонукання слухачів до дії, створювати позитивне перше враження через зовнішній вигляд та емоційно залучати авдиторію, щоб утримати її увагу та досягти поставленої мети.

З метою формування і покращення умінь монологічного мовлення студентам можна запропонувати підготувати промови на певні теми, що оцінюються за детальною шкалою (зміст, структура, техніка мовлення, невербальна комунікація).

Задля глибокого розуміння та оцінки того, як певний виступ може переконати, вплинути на авдиторію або досягти своєї комунікативної мети ми використовуємо на заняттях з «Ділових комунікацій» такий метод як риторичний аналіз. Здобувачам вищої освіти пропонується підібрати відео з виступами відомих українських політичних діячів, блогерів та проаналізувати їхню техніку мовлення, невербальну комунікацію, взаємодію з авдиторією, засоби переконання. Як свідчить практика, ретельне опрацювання чужих виступів на нарадах, ділових презентаціях, комунікація з клієнтами та партнерами через соціальні мережі тощо сприяє формуванню навички аналізувати власну поведінку в контексті ділового спілкування [8, с. 83].

Використовуючи елементи імпровізації студент отримує випадкову тему чи ситуацію (наприклад, «розкажи про свій улюблений об’єкт на столі» або «переконай нас у користі ранкового бігу») і повинен виступити 1–2 хвилини без підготовки.

Для розвитку навичок самопрезентації, ефективної комунікації та вміння стисло й чітко доносити ключову інформацію студентам можна запропонувати підготувати елеватор-пітч. Це допомагає їм стати більш привабливими кандидатами при пошуку роботи, налагодженні зв’язків, для представлення власних проєктів. Така практика корисна для всіх, хто має презентувати власні ідеї чи проєкти, адже вона вчить виділяти головне та передавати суть швидко і зрозуміло. І в сучасному світі, де люди перевантажені інформацією та мають обмежений час, елеватор-пітч є ефективним способом заволодіти увагою авдиторії та донести своє повідомлення.

Щоб стати успішним фахівцем необхідно також володіти й писемною професійною комунікацією, зокрема укладати різні документи за функціональним призначення.

Будь-яка комунікація має знаковий характер, адже не існує комунікації без певної системи знаків, як опредмеченої інформації, що використовується під час спілкування між людьми або обміні інформацією між тваринами чи машинами [9].

При вивченні навчальної дисципліни «Ділові комунікації» ми значну увагу приділяємо саме укладанню службових листів, виокремлюючи при цьому різні їх типи, зазначаючи переваги та недоліки. Для того, щоб поглибити свої знання про офіційно-діловий стиль та розвинути культуру писемної ділової комунікації здобувачам вищої освіти теж можна запропонувати різні творчі завдання. Студенти отримують набір реальних (або спеціально складених) електронних листів/ділових листів, які містять грубі порушення етикету (недоречний тон, відсутність структури, розмита тема, неналежне привітання/прощання, помилки в оформленні, використання сленгу тощо). Працюючи в парах або малих групах, вони повинні виявити всі порушення, класифікувати їх (наприклад, «помилка в структурі», «помилка в тоні», «недотримання субординації») і переписати листи відповідно до всіх правил ділового етикету. Після цього кожна група презентує свій «до/після» варіант, обґрунтовуючи свої виправлення.

Застосовуючи проєктні технології можна запропонувати дослідити відмінності в етикеті ділового листування між різними країнами або культурами (наприклад, Україна – Німеччина, США, Японія…) та підготувати міні-доповідь або інфографіку, де порівнюються: рівень формальності звертань, прийнятні вирази для початку/закінчення листа, використання титулів та звань, допустима швидкість відповіді та ін.

Отже, у сучасному діловому світі, крім наявності професійних умінь та знань, одним із головних чинників, що впливає на результативність спілкування між окремими фахівцями, різними структурами, в професійному колективі є комунікація ділового характеру. Від комунікативних навичок окремого фахівця залежить якість та успішність його професійної діяльності, рівень досягнення успіху. Ефективні ділові комунікації всього колективу – є основою для досягнення високих результатів будь-якої команди загалом. Комунікаційні потоки в колективі є ключовим фактором ефективності професійної діяльності, впливають на якість прийняття рішень, загальний стан корпоративної культури та передбачають як усне спілкування так і писемну професійну комунікацію.

Важливим елементом освоєння навичок ділових комунікацій є набуття досвіду спілкування через інтерактивні методи навчання, які допомагають залучити студентів до активної комунікативної діяльності та спрямовані на взаємодію здобувачів вищої освіти як з викладачем так і між собою.

Використана література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. 2-ге вид., доп. Київ : Академія, 2009. 376 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Київ : Академія, 2006. 256 с.
3. Гарлицька Т. Комунікативний підхід як спосіб формування творчих здібностей майбутніх учителів англійської мови URL: http://naub.oa.edu.ua/2013/komunikatyvnyj-pidhidyak-sposib-formuvannya-tvorchyh-zdibnostejmajbutnihuchyteliv-anglijskij-movie/
4. Етимологічний словник української мови : у 7 т. / гол. ред. О. С. Мельничук. Київ : Наук. думка, 1985. Т. 2.
5. Козинець І. І. Застосування активних форм і методів навчання під час вивчення української мови за професійним спрямуванням. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2676

6. Максимець О. М. Інтерактивні методи формування soft skills майбутніх фахівців при вивченні мовознавчих дисциплін. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 73. том 2. С. 340–344.
7. Мельник П. В., Філоненко М. М., Гацька Л. П. Менеджмент : навч. посіб. Ірпінь : Академія ДПС України, 2001. 154 с.
8. Назаренко І. О. Організація викладання курсу «Ділові комунікації» у вищій школі на принципах функційно-діяльнісного підходу». *Професійно-прикладні дидактики*. 2025. Вип. 1. С. 81–85.
9. Палеха Ю. І. Документально-інформаційні комунікації як основа комунікативного менеджменту. URL: http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/11400/1/%D0%9F%D0%B0%D0%BB%D0%B5% D1%85%D0%B0.pdf.
10. Приблуда Л. М. Навички усної та писемної ділової комунікації як важлива складова професійної діяльності фахівця. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет конференції. Переяслав, 2022. Вип. 89. С. 177–181.
11. Шавкун І. Г. Ділова комунікація: сутність та типологізація. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. Вип. 38. 2009. С. 67–94.

References:

1. Batsevych F. S. (2009). Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky. [Fundamentals of Communicative Linguistics] : pidruchnyk. 2-he vyd., dop. Kyiv : Akademiia, 2009. 376 s. [in Ukrainian].
2. Volkova N. P. (2006). Profesiino-pedahohichna komunikatsiia. [Professional and pedagogical communication] : navch. posib. dlia stud. vyshchykh navch. zakl. Kyiv : Akademiia, 256 s. [in Ukrainian].
3. Harlytska T. Komunikatyvnyi pidkhid yak sposib formuvannia tvorchykh zdibnostei maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy. [Communicative approach as a way of forming the creative abilities of future English teachers] URL : http://naub.oa.edu.ua/2013/komunikatyvnyj-pidhidyak-sposib-formuvannya-tvorchyh-zdibnostejmajbutnihuchyteliv-anglijskij-movie/ [in Ukrainian].
4. Etymolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy (1985). [Etymological dictionary of the Ukrainian language] : u 7 t. / hol. red. O. S. Melnychuk. Kyiv : Nauk. dumka. T. 2. [in Ukrainian].
5. Kozynets I. I. Zastosuvannia aktyvnykh form i metodiv navchannia pid chas vyvchennia ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [The use of active forms and methods of learning when studying the Ukrainian language for professional purposes]. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_ id=2676 [in Ukrainian].
6. Maksymets O. M. (2024). Interaktyvni metody formuvannia soft skills maibutnikh fakhivtsiv pry vyvchenni movoznavchykh dystsyplin. [Interactive methods of forming soft skills of future specialists when studying linguistic disciplines] *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 73. tom 2. S. 340–344 [in Ukrainian].
7. Melnyk P. V., Filonenko M. M., Hatska L. P. (2001). Menedzhment [Management] : Navch. posib. Irpin : Akademiia DPS Ukrainy. 154 c. [in Ukrainian].
8. Nazarenko I. O. (2025). Orhanizatsiia vykladannia kursu «Dilovi komunikatsii» u vyshchii shkoli na pryntsypakh funktsiino-diialnisnoho pidkhodu» [Organization of teaching the course “Business Communications” in higher education based on the principles of the functional-activity approach]. *Profesiino-prykladni dydaktyky*. Vyp. 1. S. 81–85 [in Ukrainian].
9. Palekha Yu. I. Dokumentalno-informatsiini komunikatsii yak osnova komunikatyvnoho menedzhmentu [Documentary and informational communications as the basis of communicative management]. URL: http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/11400/1/%D0%9F%D0%B0%D0%BB%D0%B5% D1%85%D0%B0.pdf [in Ukrainian].
10. Prybluda L. M. (2022). Navychky usnoi ta pysemnoi dilovoi komunikatsii yak vazhlyva skladova profesiinoi diialnosti fakhivtsia [Oral and written business communication skills as an important component of a specialist’s professional activity]. *Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii.* Materialy Mizhnarodnoi naukovo praktychnoi internet-konferentsii : zb. nauk. prats. Pereiaslav. Vyp. 89. 177–181 [in Ukrainian].
11. Shavkun I. H. (2009). Dilova komunikatsiia: sutnist ta typolohizatsiia [Business communication: essence and typology]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA*. Vyp. 38. 2009. 67–94 [in Ukrainian].

O. Maksymets. Business communication culture as the basis of professional success

The dynamic development of modern society affects our way of life, perception of the world, peculiarities of thinking and communication. Accordingly, it should be noted that in the 21st century. in addition to exact skills related to professional activity in a certain field, soft skills will also be in demand on the labor market, among which communication skills occupy a prominent place. After all, in modern conditions of market relations, a high level of professional success is impossible without an appropriate level of communication culture. Successful and effective negotiations, business conversations, discussion of professional issues, the ability to speak publicly, successfully use professional means of influence to shape the beliefs of interlocutors, argue your opinions, knowledge of the features of written business communication – these are all important components of oral and written business communication skills. Deficiencies in this area can lead to increased conflicts, misunderstandings, emotional tension, slowing down decision-making processes, information overload, delays in the exchange of certain information (especially in written communication), difficulties in cooperation, obstacles to the implementation of new things and, as a result, to the ineffective work of any team. That is why the formation of communication culture skills as a factor in achieving professional success has acquired special significance today.

The purpose of our scientific research is to determine the essence of such concepts as «communication», «business communication» and to study the features of the formation of oral and written business communication skills as a guarantee of professional success. In the article, we analyze which interactive teaching methods help to involve higher education students in active communicative activities and direct them to effective interaction both with the teacher and among themselves.

Key words: *business communications, communicative culture, effective communications, communicative abilities, communicative skills, interactive learning methods.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 26.12.2025

УДК 373-056.2/.3
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.107.08

Мойсеєнко І. М.

АНАЛІЗ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті здійснено комплексний науково-методологічний аналіз сучасних досліджень, присвячених педагогічній діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі з акцентом на застосування змішаних методів дослідження. Асистент учителя відіграє ключову роль у реалізації принципів інклюзивної освіти, що потребує глибокого розуміння його професійних функцій, компетентностей та взаємодії в команді психолого-педагогічного супроводу. У дослідженні визначено, що сучасна практика підготовки та діяльності асистентів спирається на різні наукові підходи – системний, діяльнісний, акмеологічний, компетентнісний, особистісно орієнтований і соціально-комунікативний. Їх інтеграція забезпечує можливість цілісного розуміння професійної ролі асистента в контексті партнерської моделі навчання, орієнтованої на потреби кожної дитини.

Здійснений аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел дозволив простежити тенденцію переходу від описового підходу до емпірично обґрунтованих моделей дослідження діяльності асистента вчителя, що поєднують кількісні та якісні методи. Використання змішаних методів (опитувань, спостережень, контент-аналізу, інтерв’ю, кейс-методів) сприяє глибшому розкриттю специфіки його професійної взаємодії, визначенню чинників ефективності та бар’єрів у реалізації інклюзивних практик. Особливу увагу приділено питанням командної роботи, координації з педагогами, фахівцями підтримки, батьками, а також ролі асистента як медіатора між учнем і командою фахівців.

З’ясовано, що ефективність діяльності асистента безпосередньо пов’язана з рівнем його професійної рефлексії, готовністю до співпраці, а також із системністю супервізії та методичної підтримки. У статті наголошено на потребі розроблення інтегрованої методологічної моделі вивчення діяльності асистента, що поєднувала б емпіричні та концептуальні підходи, дозволяючи підвищити якість інклюзивного освітнього процесу.

Ключові слова: *асистент вчителя, інклюзивне освітнє середовище, педагогічна діяльність, методологічні підходи, міждисциплінарна взаємодія, професійна компетентність, змішані методи дослідження.*

Сучасна освітня система дедалі більше орієнтується на створення інклюзивного середовища, у якому кожна дитина, незалежно від її можливостей, отримує рівні шанси для навчання та розвитку. Інклюзія передбачає не лише організаційні зміни у школі, а й перебудову професійної взаємодії педагогів, асистентів, адміністрації та батьків. Важливою умовою ефективності цього процесу стає співпраця, що виходить за межі традиційних ролей учасників освітнього процесу та формує нові моделі партнерства.

Унікальні виклики, з якими стикаються заклади освіти, вимагають осмислення структурних особливостей інклюзивного середовища, переосмислення професійних ролей та пошуку оптимальних механізмів співпраці. Аналіз цих аспектів дозволяє краще зрозуміти, як організувати підтримку всіх учнів і водночас зберегти цілісність навчального процесу.

Мета статті полягає у здійсненні комплексного науково-методологічного аналізу сучасних досліджень педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі, зосередженого на використанні змішаних методів, для виявлення тенденцій, ефективних підходів та науково обґрунтованих моделей професійної взаємодії у команді психолого-педагогічного супроводу.

Інклюзивна освіта в сучасних наукових дослідженнях розглядається як ключовий механізм реалізації права кожної дитини на якісну освіту та соціалізацію. Її впровадження в освітній простір супроводжується низкою викликів, які потребують комплексного аналізу та міждисциплінарного підходу. Серед таких викликів дослідники (Florian et al., 2019) відзначають необхідність структурних змін у шкільному середовищі, адаптацію навчальних програм, перегляд професійних ролей педагогів та формування нових моделей взаємодії [2].

Особливої уваги заслуговує проблема співпраці учасників освітнього процесу, адже саме вона визначає ефективність інклюзивних практик. Варто підкреслити, що успішна інклюзія неможлива без узгодженості дій педагогів, асистентів, адміністрації та батьків, які спільно забезпечують освітню підтримку дітей з різними освітніми потребами (Friend, Cook, 2020). Аналіз особливостей комунікаційних патернів, розподілу відповідальності, організації спільного планування та врегулювання конфліктів дозволяє поглиблено розкрити специфіку співпраці в умовах інклюзивної школи. [3, с. 34–41]

Дослідження співпраці в інклюзивній освіті не лише збагачує теоретичний дискурс у галузі спеціальної та загальної педагогіки, але й має практичне значення для розроблення ефективних моделей вивчення педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі освітніх закладів. Аналіз особливостей взаємодії між учителем, асистентом, батьками та іншими учасниками освітнього процесу дає змогу глибше зрозуміти механізми спільної роботи, визначити оптимальні форми педагогічного партнерства й умови професійного зростання фахівців. Вивчення таких аспектів сприяє вдосконаленню організаційно-педагогічної взаємодії, підвищенню ефективності командної діяльності, створенню сприятливого психолого-педагогічного клімату та забезпеченню рівного доступу кожної дитини до якісної освіти. Таким чином, осмислення феномена співпраці в інклюзивній освіті є необхідною передумовою для розвитку сучасної педагогічної теорії та практики.

Зважаючи на визначальну роль асистента вчителя у забезпеченні ефективної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, постає потреба у ґрунтовному науковому вивченні особливостей його професійної діяльності. У сучасних дослідженнях [1; 4; 5; 6; 9] спостерігається зростання інтересу до методологічного різноманіття підходів до її аналізу. Зокрема, вивчення діяльності асистента вчителя дедалі частіше здійснюється із застосуванням змішаних методів дослідження [9, с. 833–842], що поєднують кількісні та якісні інструменти збору даних для комплексного розуміння педагогічних процесів.

Необхідно зазначити, змішані методи дослідження є одним із найефективніших підходів до вивчення педагогічних процесів в інклюзивній освіті. Такий підхід дозволяє не лише отримати статистично значущі результати, але й глибше зрозуміти суб'єктивні аспекти професійної діяльності педагогів та особливості взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Кількісні методи (анкетування, опитування, тести, рейтингові оцінки) забезпечують можливість узагальнення великого масиву даних, виявлення тенденцій, закономірностей і взаємозв'язків між окремими змінними. Наприклад, за допомогою анкет можна з'ясувати рівень обізнаності педагогів щодо інклюзивних практик, їхнє ставлення до співпраці з асистентом учителя чи оцінити ефективність спільної роботи в команді психолого-педагогічного супроводу.

Якісні методи (інтерв'ю, спостереження, аналіз педагогічних ситуацій, вивчення кейсів) дозволяють глибше дослідити індивідуальний досвід педагогів, мотиви їхньої поведінки, особистісні установки та професійні труднощі. Вони допомагають розкрити контекст педагогічної взаємодії, зрозуміти, як саме формуються партнерські відносини між учасниками інклюзивного процесу, яким чином відбувається підтримка дітей з особливими освітніми потребами.

Поєднання кількісних і якісних підходів забезпечує комплексне бачення досліджуваного явища. Така інтеграція сприяє підвищенню достовірності результатів, дає змогу зіставляти об'єктивні показники з реальними педагогічними ситуаціями та враховувати багатовимірність процесів інклюзивної освіти. Як зазначає Creswell J. (2014) змішані методи є найдоцільнішими для педагогічних досліджень, оскільки дозволяють поєднувати емпіричну перевірку з глибинним осмисленням феноменів педагогічної діяльності [4, с. 295].

Використання змішаних методів дослідження забезпечує всебічне, системне та контекстуальне розуміння функціонування педагогічних процесів, підвищує наукову цінність отриманих результатів і сприяє розробленню практично орієнтованих рекомендацій для підвищення ефективності інклюзивної освіти. Такий підхід дозволяє не лише виявити закономірності у професійній поведінці асистентів та осмислити контекст їх взаємодії в інклюзивному середовищі. Саме тому подальший аналіз наукових джерел зосереджено на вивченні методологічних підходів і дослідницьких стратегій, що застосовуються у вивченні педагогічної діяльності асистента вчителя.

Так у дослідженні Ostlund D. et al., (2021) було застосовано послідовний змішаний метод (sequential mixed methods), що передбачав поєднання кількісного цифрового опитування асистентів учителів із якісними напівструктурованими інтерв'ю з педагогами. Такий підхід дав змогу не лише отримати статистичні дані, але й інтерпретувати їх у ширшому контексті педагогічної практики. Важливою перевагою дослідження є використання різних джерел даних, що підвищило достовірність результатів завдяки поєднанню широкого опитування з глибоким аналізом досвіду учасників [7].

Lewthwaite S., Nind M. (2024) систематизують та аналізують різні підходи до використання змішаних методів в освітніх дослідженнях, демонструючи їхнє практичне значення для вивчення складних педагогічних явищ. Характеризуючі змішані методи дослідження (послідовних, паралельних, трансформативних), автори зауважують на формування важливого теоретичного фундаменту для розуміння принципів інтеграції кількісних і якісних підходів [5].

Науковці спираються на сучасні огляди літератури та презентують новітні дослідження, у яких акцент зміщується від індивідуального досвіду викладання методів дослідження до емпіричних даних, отриманих у міждисциплінарних та міжнародних проєктах [5, с. 421]. Використання методу діалогічної експертної групи забезпечило залучення міжнародних фахівців до аналізу педагогічних практик викладання та навчання методів соціальних досліджень. Представлені позиції експертів засвідчили наявність тематичної єдності між кількісними, якісними та змішаними підходами, що проявлялося у педагогічному вимірі через активне залучення студентів до дослідницького процесу, формування рефлексивності та створення автентичного дослідницького досвіду.

На основі аналізу відповідей експертів на методологічні виклики формуються узагальнені принципи та ілюстративні приклади, здатні сприяти підвищенню педагогічної культури та удосконаленню освітньої практики у сфері викладання дослідницьких методів. Практичний досвід, представлений Younas A., et al.,(2024), відображає міждержавний синтез використання змішаних методів дослідження (Канада, США, Італія, Іспанія) у поєднанні з педагогічною літературою з метою розробки інноваційних навчальних стратегій. Автори пропонують багатовимірні підходи до організації освітнього процесу, які охоплюють рефлексивне, експериментальне, колаборативне та дослідницьке навчання, а також надають практичні рекомендації щодо застосування кейс-методів, візуальних засобів, спеціалізованого програмного забезпечення та ігрових технологій [9; с. 838–841].

У дослідженні Dudek C., et al.,. акцентовано увагу на професійних взаєминах між учителями та асистентами вчителів, які визнаються критично важливими для успіху учнів. Проте автори підкреслюють

недостатній рівень наукового вивчення цих відносин. Отримані результати демонструють, що попри співпрацю у класі, характер стосунків часто має ієрархічну основу, коли вчителі виступають у ролі безпосередніх керівників асистентів. Якість цих взаємин виявляється залежною від таких факторів, як педагогічний стаж, расова чи етнічна приналежність учителів, їхня освіта та соціально-економічний статус школи [1].

У контексті аналізу професійної взаємодії в команді психолого-педагогічного супроводу доцільно звернутися до дослідження Wiggs et al. (2024), у якому представлено методологічно виважений підхід до вивчення практичної діяльності помічників учителів. Автори застосували змішаний метод дослідження (mixed method design), інтегрований у більш масштабний рандомізований контрольований експеримент, що дало змогу поєднати кількісний аналіз поведінкових стратегій з якісним описом професійного досвіду асистентів вчителів. Такий підхід є показовим для дослідження педагогічної діяльності асистента вчителя, оскільки забезпечує одночасне врахування об’єктивних показників ефективності та суб’єктивного бачення педагогічних дій у контексті взаємодії з дітьми та колегами.

Застосування рандомізованого контрольованого дизайну як «золотого стандарту» емпіричних досліджень підвищує достовірність висновків і дозволяє оцінити реальний вплив поведінкового коучингу на професійні практики асистентів. Водночас тематичний якісний аналіз дав можливість виявити індивідуальні особливості використання стратегій, гнучкість у реагуванні на поведінкові ситуації та прояви педагогічної ініціативи.

Отримані результати засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між групами у загальній частоті застосування стратегій і рівні їхньої ефективності, що вказує на потребу в цільових та контекстуально орієнтованих формах підтримки педагогів. Такий висновок особливо важливий у площині дослідження діяльності асистента вчителя, адже підтверджує, що ефективність взаємодії у команді залежить не лише від зовнішніх інтервенцій, а й від якості професійного партнерства, обміну досвідом і педагогічної рефлексії.

Отже, дослідження Wiggs N. та співавт. демонструє методологічно збалансований і науково обґрунтований підхід до вивчення педагогічної діяльності асистента вчителя. Воно може бути використане як орієнтир для подальших розробок моделей аналізу професійних ролей у команді супроводу, що забезпечують поєднання емпіричної точності з глибоким розумінням міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі [8].

У дослідженні Mesa M. et al. розглядається роль асистентів учителя у контексті професійного розвитку, потреб у навчанні та управління класом у малих групах із застосуванням змішаних методів дослідження. Автори використали низку інноваційних підходів, серед яких мікроаналіз професійних практик, інтеграція дослідницької та навчальної діяльності, а також формування контекстуально-специфічних рекомендацій. Такий підхід надав можливість поєднати глибоке вивчення теоретичних засад із практичною орієнтацією на розвиток професійних компетентностей асистентів [6].

Методологічною цінністю роботи є поєднання кількісних і якісних методів, акцент на формуванні практичних навичок та структуроване дослідження ключових професійних компетенцій. Авторами підкреслено важливість гармонізації теоретичного аналізу з реальними потребами освітньої практики та розроблено підходи до детального вивчення професійних функцій асистентів у конкретних освітніх контекстах. Це робить дослідження вагомим прикладом того, як можна ефективно аналізувати окремі аспекти діяльності асистентів учителя, забезпечуючи баланс між академічним та прикладним вимірами.

У контексті аналізу педагогічної взаємодії між учителем і асистентом учителя це дослідження демонструє складність і багатовимірність їхніх професійних стосунків. Автори підкреслюють, що попри спільну діяльність у класі, ця взаємодія часто має ієрархічний характер, де вчитель виступає у ролі безпосереднього керівника. Водночас дослідження свідчить про загалом позитивну оцінку якості взаємодії, що вказує на потенціал для розвитку партнерських відносин у педагогічній команді.

Результати цієї праці можна використати для обґрунтування методологічних підходів до дослідження діяльності асистента вчителя у системі загальної середньої освіти, зокрема з урахуванням аспектів рівноправного партнерства, професійної підтримки й ефективної комунікації в педагогічній команді.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що особливої уваги заслуговує вивчення діяльності асистента вчителя як ключового учасника команди психолого-педагогічного супроводу. Його роль у забезпеченні адаптації, комунікації та освітньої підтримки дітей з особливими освітніми потребами є визначальною для якості інклюзивної практики. Аналіз сучасних підходів показує, що системне вивчення діяльності асистента – через застосування змішаних методів, аналіз професійних дій та контекстно орієнтовані дослідження – є необхідною умовою для складання моделі педагогічної взаємодії та формування ефективних стратегій професійного розвитку.

Використання змішаних методів у дослідженні педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному середовищі набуває особливої значущості, оскільки дозволяє забезпечити цілісне й багатовимірне розуміння цього феномена. Завдяки поєднанню кількісного та якісного аналізу можливо не лише зафіксувати статистичні закономірності у професійній поведінці асистентів, рівень сформованості їхніх компетентностей та ставлення до педагогічного партнерства, а й виявити глибинні причини труднощів, індивідуальні стратегії взаємодії та особистісні ресурси педагогів.

Змішаний підхід дозволяє описати педагогічну діяльність асистента як динамічну систему, у якій поєднуються нормативно-функціональні, емоційно-комунікативні та рефлексивні складові. Кількісні дані

забезпечують об'єктивність і можливість узагальнення, тоді як якісні – розкривають суб'єктивні аспекти професійної взаємодії, сприяють глибшому розумінню контексту педагогічних практик. Такий підхід також сприяє виявленню кореляцій між рівнем професійної компетентності асистента, ефективністю його співпраці з учителем і рівнем адаптації дитини з особливими освітніми потребами до навчального середовища.

На думку Creswell J., Ostlund D, Lewthwaite S., Nind M, Wiggs N. використання змішаних методів дозволяє подолати обмеження, притаманні окремим парадигмам дослідження, і створити більш повну картину педагогічної реальності. У контексті вивчення діяльності асистента вчителя це означає можливість одночасно оцінити ефективність його професійних дій та зрозуміти, яким чином формується його педагогічна позиція, система цінностей і стилі взаємодії з учасниками інклюзивного освітнього процесу.

Отже, застосування змішаних методів виступає науково обґрунтованим інструментом для дослідження педагогічної діяльності асистента вчителя, забезпечуючи інтеграцію емпіричних і рефлексивно-аналітичних підходів, підвищуючи валідність висновків і сприяючи формуванню практично орієнтованих рекомендацій для підвищення ефективності його професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Таким чином, інклюзивна освіта потребує не лише адаптації структурно-організаційних механізмів, але й переосмислення професійних ролей і взаємодії педагогічних фахівців. Перспективними напрямами подальших досліджень є розроблення методології вивчення діяльності асистента вчителя, створення інструментів для оцінювання ефективності його професійної взаємодії, удосконалення комунікацій у педагогічних колективах та формування практичних рекомендацій щодо координації дій усіх учасників інклюзивного процесу.

Перспективи подальших досліджень у напрямі створення моделі вивчення педагогічної діяльності асистента вчителя полягають у розробленні науково обґрунтованої системи, яка б інтегрувала структурно-функціональний, діяльнісний та компетентнісний підходи. Така модель має відображати взаємозв'язок між професійними функціями асистента, умовами освітнього середовища та ефективністю педагогічної взаємодії.

Розроблення такої моделі сприятиме підвищенню професійної автономії асистента вчителя, формуванню цілісного бачення його ролі в команді супроводу та забезпеченню більшої узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти.

Використана література:

1. Dudek C., Bronstein B., Reddy L. A., Fingerhut J.,·Wiggs N. B., Glover1 T. A. Teachers' Perceived Relationships with Paraprofessionals Who Support Students with Challenging Behaviors. *Contemporary School Psychology*, December 2024. DOI: 10.1007/s40688-024-00529-0 URL: https://www.researchgate.net/publication/386587495
2. Florian L. On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education.* Volume 23, 2019. Issue 7–8. Pp. 691–704 DOI: 10.1080/13603116.2019.1622801 URL : https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1622801
3. Friend M. P., Cook L. Interactions: Collaboration Skills for School Professionals. Pearson, 2020. P. 380.
4. Creswell J. W. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th ed. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2014. 395 p. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427847.pdf
5. Lewthwaite S., Nind M. Teaching Research Methods in the Social Sciences: Expert Perspectives on Pedagogy and Practice. *Published online:* 28 Jun 2016. P. 413-430. https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1197882. URL: https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00071005.2016.1197882?needAccess=true
6. Mesa M., Phillips B., Lonigan Christopher J. Paraprofessionals' use of classroom management in a small-group intervention. *Psychology in the Schools.* 2023. 60 (10). P. 3822–3839. DOI: 10.1002/pits.22959. URL: https://www.researchgate.net/publication/370930654_Paraprofessionals'_use_of_classroom_management_in_a_small-group_intervention
7. Ostlund D. Barow, T. Dahlberg, Kajsa & Johansson, Anette. (2021). In between special needs teachers and students: paraprofessionals work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. 36. P. 168–182. DOI: 10.1080/08856257.2021.1901370 URL: https://www.researchgate.net/publication/351297413_In_between_special_needs_teachers_and_students_paraprofessionals_work_in_self-contained_classrooms_for_students_with_intellectual_disabilities_in_Sweden
8. Wiggs N., Glover T., A Reddy L., Bronstein B., Dudek C., Alperin A. Paraprofessional perceptions about and use of behavior strategies in elementary schools. *Psychology in the Schools.* 61 (5). P. 2100–2114. DOI: 10.1002/pits.23153. URL: https://www.researchgate.net/publication/377716218_Paraprofessional_perceptions_about_and_use_of_behavior_strategies_in_elementary_schools
9. Younas A., Durante, A. Feijóo, S. F., Escalante-Barrios E. L. Strategies for Educators to Teach Mixed Methods Research: A Discussion. *The Qualitative Report*. 2024. 29 (3). P. 831–845. https://doi.org/10.46743/ 2160-3715/2024.6464. URL: https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol29/iss3/13/

References:

1. Dudek, C., Bronstein, B., Reddy, L. A., Fingerhut, J., Wiggs, N. B., & Glover, T. A. (2024). Teachers' perceived relationships with paraprofessionals who support students with challenging behaviors. Contemporary School Psychology. https://doi.org/10.1007/s40688-024-00529-0
2. Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education,* 23(7–8), 691–704. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801
3. Friend, M. P., & Cook, L. (2020). Interactions: Collaboration skills for school professionals. Pearson.
4. Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427847.pdf
5. Lewthwaite, S., & Nind, M. (2016). Teaching research methods in the social sciences: Expert perspectives on pedagogy and practice. https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1197882

6. Mesa, M., Phillips, B., & Lonigan, C. J. (2023). Paraprofessionals’ use of classroom management in a small-group intervention. *Psychology in the Schools*. 60 (10). P. 3822–3839. https://doi.org/10.1002/pits.22959
7. Ostlund, D., Barow, T., Dahlberg, K., & Johansson, A. (2021). In between special needs teachers and students: Paraprofessionals work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. 36. P. 168–182. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901370
8. Wiggs, N., Glover, T., Reddy, L. A., Bronstein, B., Dudek, C., & Alperin, A. (Year unavailable). Paraprofessional perceptions about and use of behavior strategies in elementary schools. *Psychology in the Schools*. 61 (5), P. 2100–2114. https://doi.org/10.1002/pits.23153
9. Younas, A., Durante, A., Feijóo, S. F., & Escalante-Barrios, E. L. (2024). Strategies for educators to teach mixed methods research: A discussion. *The Qualitative Report*. 29 (3). P. 831–845. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6464

I. Moiseienko. Analysis of methodological approaches to the study of the pedagogical activity of a teacher’s assistant in an inclusive educational environment

The article provides a comprehensive scientific and methodological analysis of modern research on the pedagogical activities of a teacher assistant in an inclusive educational environment with an emphasis on the use of mixed research methods. A teacher assistant plays a key role in implementing the principles of inclusive education, which requires a deep understanding of his professional functions, competencies and interaction in the team of psychological and pedagogical support. The study determined that the modern practice of training and activities of assistants is based on various scientific approaches. Their integration provides the possibility of a holistic understanding of the professional role of an assistant in the context of a partner model of learning focused on the needs of each child.

Analysis of domestic and foreign sources has shown a transition from a descriptive to an empirically based approach in the study of the activities of a teacher assistant, with a combination of quantitative and qualitative methods. The use of mixed methods (surveys, observations, content analysis, interviews, case methods) contributes to a deeper disclosure of the specifics of his professional interaction, identification of efficiency factors and barriers in the implementation of inclusive practices. Particular attention is paid to the issues of teamwork, coordination with teachers, support specialists, parents, as well as the role of the assistant as a mediator between the student and the team of specialists.

It was found that the effectiveness of the assistant’s activities is directly related to the level of his professional reflection, willingness to cooperate and professional support. The article emphasizes the need to develop an integrated methodological model for studying the activities of the assistant, which would combine empirical and conceptual approaches, allowing to improve the quality of the inclusive educational process.

Key words: *teacher’s assistant, inclusive educational environment, pedagogical activity, methodological approaches, interdisciplinary interaction, professional competence, mixed research methods.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 26.12.2025

УДК 37.091.3:004:377
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.107.09

Нужин О. А.

ОПТИМІЗАЦІЙНО-МАТЕМАТИЧНА МОДЕЛЬ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто оптимізаційно-математичну модель удосконалення змістово-технологічного забезпечення освітньо-професійних програм підготовки фахівців зі спеціальності 122 «Комп'ютерні науки» галузі знань 12 «Інформаційні технології». Доведено необхідність модернізації навчальних планів відповідно до сучасних тенденцій ІТ-ринку та підвищення якості професійної підготовки студентів шляхом науково обґрунтованого перерозподілу навчального навантаження. Запропонована модель базується на системному підході, у межах якого навчальні дисципліни розглядаються як змінні з певними параметрами актуальності, обсягом навчального навантаження, покриття компетентностей і рівня дублювання. Цільова функція передбачає максимізацію загальної актуальності навчального плану, а система обмежень забезпечує відповідність державним стандартам, урахування пререквізитів і мінімізацію дублювання навчального матеріалу.

Методологічну основу дослідження становлять системний, статистичний, експериментальний методи, а також методи математичного і комп'ютерного моделювання, що дали змогу поєднати аналітичне оцінювання ринку праці з побудовою формальної оптимізаційної моделі. Проведено анкетування представників провідних ІТ-компаній для визначення актуальних технологічних напрямів і ключових компетентностей, необхідних сучасним фахівцям. Зібрані дані використано для параметризації моделі, де коефіцієнти актуальності дисциплін визначалися на основі експертних оцінок фахівців галузі.

Подано результати обчислювальних експериментів на прикладі навчальних дисциплін, зокрема: «Алгоритми і структури даних», «Мови програмування», «Веброзробка», «Бази даних» і «Машинне навчання». Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм, забезпечення їх відповідності ринковим потребам та підвищення якості підготовки майбутніх фахівців із інформаційних технологій.

Ключові слова: *оптимізаційно-математична модель, освітньо-професійна програма, фахівці з ІТ, комп'ютерні науки, математичне моделювання, компетентності, кредити ECTS.*

У процесі розроблення означеної проблеми було використано різні методи, зокрема: системний метод, який полягає у визначенні формування ключових компетенцій, які необхідні фахівцям зі спеціальності 122 – «Комп'ютерні науки» фахової передвищої освіти (згідно з трендами сьогодення і розвитком сучасних інформаційних технологій); експериментальний метод, що базується на формуванні контенту освітніх модулів навчальних дисциплін з указаної вище спеціальності з метою підвищення рівня забезпечення відповідних фахових компетентностей; статистичний метод, що полягає у зборі інформації про сучасні тренди у галузі підготовки фахівців із інформаційних технологій загалом, а також метод математичного і комп'ютерного моделювання, що дає змогу оцінити теоретичні моделі і дає можливість спрогнозувати те, наскільки буде поліпшена якісь підготовки фахівців із комп'ютерних наук за умови внесених коректив в освітньо-професійну програму підготовки.

Сучасний ринок праці в галузі інформаційних технологій (ІТ) динамічно розвивається, що зумовлює постійне оновлення вимог до професійних компетентностей фахівців. Це ставить перед закладами вищої освіти (ЗВО) завдання адаптувати освітні програми до актуальних трендів, забезпечуючи високий рівень підготовки майбутніх фахівців. Особливо це стосується спеціальності 122 «Комп'ютерні науки» галузі знань 12 «Інформаційні технології», де швидкі темпи технологічного прогресу вимагають оперативного оновлення навчальних планів.

Незважаючи на те, що підготовка фахівців із ІТ у ЗВО здебільшого відповідає вимогам професійної діяльності, дослідження засвідчили, що випускникам часто бракує необхідних технічних, комунікативних і професійних умінь, яких очікують представники галузі. Зокрема, виявлено суттєві розбіжності в технічних навичках (проєктування, тестування, використання засобів керування конфігурацією), «м'яких» навичках (спілкування, робота в команді) та професійних якостях (етичні стандарти професійної діяльності) [1]. Результати опитування, проведеного групою американських і канадських учених у 2018 році, довели, що багато початківців у сфері ІТ демонструють недостатню готовність до використання сучасних інструментів, ефективної комунікації, колективної розробки та підтримки складних, тривалих за реалізацією програмних систем з відкритими вимогами [2]. Науковці пояснюють це суттєвими відмінностями між навчальними завданнями, що передбачаються в межах освітньо-професійних програм, та реальними викликами, з якими стикаються фахівці в професійному середовищі. Вони зазначають, що навіть попри багаторічну увагу до цієї проблеми та численні пропозиції щодо реформування змісту підготовки, вона й досі залишається актуальною і невирішеною. Подібні висновки представлено в роботі А. Бегела та Б. Саймона, де зазначається, що в процесі підготовки ІТ-фахівців недостатньо уваги приділяється розвитку навичок комунікації, командної взаємодії та адаптації до професійного середовища, а також наголошується на необхідності перегляду

освітніх програм з урахуванням потреб індустрії та посилення діалогу між академічною спільнотою та професійною практикою [3].

Підготовка конкурентоспроможних фахівців із ІТ вимагає системного перегляду підходів до організації освітнього процесу, зокрема через ефективне формування освітніх кредитів відповідно до вимог Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ECTS). Ця система дає змогу не лише кількісно оцінювати навчальне навантаження, а й є дієвим інструментом оптимізації структури освітніх програм [4]. Зокрема, вона дає змогу коригувати навчальні плани з метою рівномірного розподілу навантаження протягом навчального року. Застосування освітніх кредитів регламентується низкою нормативно-правових документів, зокрема Законом України «Про фахову передвищу освіту» [5], Методичними рекомендаціями МОН щодо впровадження ЄКТС, а також стандартами вищої освіти, затвердженими МОН.

Нами встановлено, що у 2022 році близько 4,6 мільйона осіб були зайняті як фахівці з ІТ, що становило 3,32% загальної кількості зайнятих у ЄС [6]. У період з 2012 по 2022 рік рівень зайнятості у цій сфері зріс на 90%. Разом із збільшення кількості фахівців підвищується й рівень їхньої освіти. У 2023 році дві третини ІТ-спеціалістів мали завершену вищу освіту (рівень ISCED 5 або вище) [7]. Частка ІТ-фахівців із вищою освітою збільшилась на 10,2% за останнє десятиліття – з 56,5% у 2013 році до 66,7% у 2023-му, що свідчить про зростаючу роль вищої освіти у формуванні готовності майбутніх фахівців. Очікується, що до 2035 року зайнятість у сфері ІТ зросте ще на 30%. Основними факторами такого зростання є розвиток цифрових технологій, їхнє поширення в різних секторах економіки, а також взаємодія цифрового та «зеленого» переходів. У зв’язку з цим збільшуватиметься потреба у фахівцях із міждисциплінарними навичками.

Однією з пріоритетних проблем у процесі проектування освітніх програм є пошук оптимального балансу між теоретичною підготовкою, практичними навичками, обсягом навчального навантаження та відсутністю дублювання матеріалу. Традиційні підходи до формування навчальних дисциплін часто ґрунтуються на суб’єктивних оцінках, що може призводити до неефективного розподілу часу, застарілого контенту або недостатнього розвитку базових компетенцій. У цьому контексті математичне моделювання пропонує об’єктивний інструмент для оптимізації освітньо-професійних програм. Застосування методів оптимізації дає змогу формалізувати вимоги до навчального плану, збалансувавши такі критерії, як: актуальність дисциплін (відповідність сучасним технологіям і ринковим потребам); повне покриття компетентностей (відповідно до державних стандартів освіти); обмеження навчального навантаження (з урахуванням кредитної системи ECTS); мінімізація дублювання контенту між дисциплінами; дотримання пререквізитів (логічної послідовності вивчення матеріалу) тощо.

Збір та аналітика даних щодо ІТ-трендів в умовах сьогодення. Огляд основних технологічних тенденцій згідно звіту Technology Trends Outlook 2024 від McKinsey засвідчив зростаючий вплив інновацій попри економічну нестабільність. Узагальнено, McKinsey виокремлюють п’ять категорій: революція ШІ, цифрове майбутнє, нові горизонти обчислень, передова інженерія та сталий розвиток [8]. Тенденція, яку називають революцією ШІ, охоплює три пов’язані сфери: генеративний ШІ, прикладний ШІ та індустріалізацію машинного навчання. Генеративний ШІ стимулює інновації в суміжних галузях, таких, як: робототехніка та імерсивна реальність, тоді як прикладний ШІ використовує моделі, керовані даними, для прийняття рішень, а машинне навчання промислового рівня масштабується та стабілізує розгортання в організаціях. Важливими супровідними напрямами є хмарні та периферійні обчислення, що надають масштабовану інфраструктуру й локальну обробку даних для генеративного ШІ та Інтернету речей (IoT), а також розвиток високошвидкісного зв’язку (5G/6G). Паралельно зростає значення цифрової довіри та кібербезпеки, особливо в умовах повсюдної цифровізації. Сталий розвиток залишається в центрі уваги: найбільші інвестиції залучають електрифікація та відновлювана енергетика, а також кліматичні технології – від уловлювання вуглецю до розумних енергомереж. Серед інших перспективних напрямів – технології віртуальної та доповненої реальності, квантові обчислення, мобільність майбутнього, біоінженерія та космічні технології.

У межах нашого дослідження було розроблено електронну анкету на основі сервісу Google Forms та організовано опитування фахівців провідних ІТ-компаній, зокрема: SoftServe, EPAM Ukraine, GlobalLogic, Luxoft Ukraine. Кількість опитаних – 67 осіб, а саме: SoftServe (15 співробітників), EPAM Ukraine (23 співробітника), GlobalLogic (18 співробітників) та Luxoft Ukraine (11 співробітників). Респондентам було запропоновано надати відповіді на питання з оцінюванням за шкалою 1–5 або дати відповіді на відкриті питання. Розроблена анкета має структуру, подану в таблиці 1.

Результати анкетування засвідчили, що серед розглянутих актуальних технологічних напрямів найвищу оцінку отримав комп’ютерний зір (4,942), який визнано критичним для промисловості, автономного транспорту та медицини. Варто підкреслити, що ефективна робота у сфері комп’ютерного зору потребує не лише навичок програмування, а й ґрунтовного розуміння сучасних алгоритмів обробки та аналізу даних різної природи та структури. Високо оцінено також інтеграцію машинного навчання у бізнес-процеси (4,960), що підкреслює активне впровадження ШІ-рішень в усі сфери життя. Напрями, пов’язані з обробленням природної мови (4,718) і глибоким навчанням (4,512), продемонстрували зростання популярності завдяки широкому застосуванню великих мовних моделей, генеративного ШІ та рішень для чат-ботів, реклами і розробки ліків. Штучний інтелект і машинне навчання (4,589) залишаються найбільш активно впроваджуваними в розробках, тоді як генеративні моделі (4,451) визнані однією з найактуальніших технологій останніх років. Напрям AutoML набрав дещо нижчу оцінку (4,180), що пояснюється його популярністю, але й водночас обмеженнями

Таблиця 1

Питання анкети з метою визначення сучасних ІТ-трендів

1. Актуальні технологічні напрямки (оцініть за шкалою 1–5) Штучний інтелект і машинне навчання Хмарні технології Кібербезпека Розробка програмного забезпечення з відкритим кодом DevOps / CI/CD практики Big Data та аналітика даних Інтернет речей Розробка мобільних застосунків Блокчейн і децентралізовані системи Доповнена/віртуальна реальність Розробка з використанням Low-code / No-code платформ Квантові обчислення
2. Навички та компетенції, які потребують підвищення кваліфікації (оцініть за шкалою 1–5) Глибоке знання алгоритмів і структур даних Навички командної роботи в ІТ-проєктах Комунікативні та презентаційні навички для ІТ-фахівців Уміння працювати з Git та системами керування версіями Тестування програмного забезпечення (QA/QC, автоматизоване тестування) Знання сучасних мов програмування (наприклад, Python, Go, Rust) Навички управління ІТ-проєктами (наприклад, Agile, Scrum, Kanban) Кросдисциплінарні знання (ІТ + бізнес, ІТ + медицина, тощо) Підготовка та аналіз технічної документації Вивчення нових ІТ-платформ та фреймворків
3. Формати підвищення кваліфікації, які ви підтримуєте / рекомендуєте (оцініть за шкалою 1–5) Внутрішні курси в компанії Онлайн-курси (Coursera, Udemy, edX тощо) Міжнародна сертифікація (AWS, Cisco, Microsoft, тощо) Участь у хакатонах, професійних змаганнях Наставництво (менторинг) Професійні ІТ-конференції та форуми Академічне навчання (магістратура, аспірантура в ІТ) Спільні проєкти з університетами та R&D-центрами
4. На вашу думку, які напрями стануть пріоритетними у найближчі 3–5 років? *(відкрите питання)*
5. Які найбільші виклики ви бачите щодо професійного зростання ІТ-фахівців сьогодні? *(відкрите питання)*
Загальна інформація (*необов'язково*) Назва компанії: Галузь діяльності (напр. fintech, edtech, cybersecurity тощо): Посада респондента: Кількість працівників в ІТ-відділі:

щодо широкого впровадження. Хмарні ML-платформи (4,078) виявились поширеними переважно середніх і великих компаніях, зокрема в освітньому сегменті. Загалом, результати демонструють фокус на практично орієнтованих технологіях із високим потенціалом для комерційного та індустріального використання, що підтверджується як високими оцінками, так і відповідними коментарями експертів.

Усереднені дані відповідей респондентів на питання «Актуальні технологічні напрямки» подано в таблиці 2.

Аналіз результатів анкетування щодо навичок та компетенцій, які потребують підвищення кваліфікації, переконав, що на думку фахівців, найбільшої уваги потребують навички оптимізації моделей (4,472), а також навички анотування даних (4,120) та оцінки ефективності моделей (4,062). Це свідчить про усвідомлення важливості глибшого розуміння процесів налаштування й оцінювання якості ML-рішень. Серед інших напрямів, що потребують удосконалення, виділяються навички побудови моделей (4,011), інтеграції ML у застосунки (4,210) і розробка систем комп'ютерного зору (4,085). Дещо нижчі, але все ще значущі оцінки отримали знання бібліотек ML, обробка зображень і відео, а також етичні аспекти ШІ, важливість яких зростає в контексті сучасних нормативних вимог.

Усереднені результати опитування за другим питанням подано в таблиці 3.

Як засвідчили реципієнти опитування, найбільшу середню оцінку отримала підтримка сертифікацій (4,471), що свідчить про високу цінність формалізованого підтвердження навичок при працевлаштуванні. На другому місці – використання внутрішніх sandbox-проєктів (4,156), які уможливлюють безпечно експериментувати з ШІ-технологіями в межах компанії. Далі за важливістю йдуть участь у конференціях (4,173) як джерело ідей та нетворкінгу, участь у ML-хакатонах (4,117), що розвиває креативність, а також менторські програми (4,150). Було високо оцінено курси на міжнародних платформах (4,156), які забезпечують структуровані знання, та співпрацю з університетами для R&D (4,053).

Таблиця 2

Актуальні технологічні напрями

№	Напрями	Усереднена оцінка (1–5)	Коментар
1	Штучний інтелект та машинне навчання	4,589	Найбільш активний напрямок у розробках і впровадженнях
2	Глибоке навчання	4,512	У центрі розвитку LLM, CV, NLP, генеративного ШІ
3	Комп’ютерний зір	4,942	Ключовий для промисловості, автономного транспорту, медицини
4	Natural Language Processing	4,718	Великі мовні моделі, що лежать в основі генеративного ШІ, вже інтегруються в корпоративні програми та використовуються для чат-ботів, реклами, розробки ліків тощо.
5	Розпізнавання об’єктів, облич, сцен	4,634	Використовується в системах безпеки, медицини, промисловості
6	Хмарні ML-платформи (наприклад, Azure ML, AWS SageMaker, Google Vertex AI)	4,078	Поширені в середніх/великих компаніях, зростає в освітньому сегменті
7	Генеративні моделі	4,451	Одні з найактуальніших технологій останніх років
8	AutoML	4,980	Популяризується, але ще не домінує через обмеження адаптації
9	Моделі для периферійних пристроїв (Edge AI)	4,205	Стає критично важливою в IoT і CV
10	Інтеграція ML у бізнес-процеси	4,960	Бізнеси активно впроваджують AI для аналітики, автоматизації

Таблиця 3

Навички та компетенції, які потребують підвищення кваліфікації

№	Навичка / знання	Усереднена оцінка (1–5)	Коментар
1	Побудова моделей ML (класифікація, регресія, кластеризація)	4,011	Базовий must-have для ML-фахівців
2	Знання бібліотек ML (у тому числі Scikit-learn, TensorFlow, PyTorch)	3,512	Потрібні практично для будь-якого ML-завдання
3	Обробка зображень та відео (OpenCV, PIL, MediaPipe)	3,722	Особливо актуально в CV-проєктах
4	Розробка та навчання моделей CV (CNN, YOLO, Detectron2)	4,085	Високий попит в промисловості, медтехніці, робототехніці
5	Оптимізація моделей (Pruning, Quantization)	4,472	Актуально при розгортанні на edge-девайсах
6	Навички анотування/розмітки даних	4,120	Часто делегуються, але важливі для якісного навчання моделей
7	Оцінка ефективності моделей (зокрема, Precision, Recall, IoU тощо)	4,228	Ключова навичка для практичного використання моделей
8	Інтеграція ML-моделей у веб/мобільні застосунки	4,097	Все більше стартапів та компаній впроваджують AI-функціональність
9	Робота з великими наборами даних (DVC, pipelines, MLOps)	3,742	Ключовий напрям для промислової ML-розробки
10	Знання етичних аспектів штучного інтелекту	3,936	Зростає значення у зв’язку з регуляціями (AI Act, GDPR)

Усереднені результати опитування на питання «Формати підвищення кваліфікації, які ви підтримуєте/рекомендуєте» представлено в таблиці 4.

Аналіз сучасних тенденцій в IT-сфері, а також оцінка думок провідних роботодавців засвідчив необхідність ґрунтовного оновлення змісту освітньо-професійних програм (ОПП) з цієї спеціальності. Зокрема, дослідження ринку праці і результати опитувань IT-компаній вказують на значний розрив між існуючими академічними програмами та актуальними потребами галузі. Найбільш перспективними напрямками, що отримали найвищі оцінки від роботодавців, є такі сфери, як AutoML, інтеграція машинного навчання у бізнес-процеси, комп’ютерний зір і обробка природної мови. Водночас традиційні освітні програми залишаються зосередженими на базовій алгоритміці та класичному програмуванні, недостатньо охоплюючи прикладні аспекти сучасних методів штучного інтелекту та їх практичної реалізації. Це приводить до того, що випускники не завжди володіють необхідними компетентностями для швидкої адаптації та ефективної роботи на реальних проєктах.

Таблиця 4

Формати підвищення кваліфікації фахівців із ІТ

№	Формат розвитку	Усереднена оцінка (1–5)	Коментар
1	Внутрішнє навчання / стажування з ML/CV	3,517	Найефективніше для довгострокового розвитку кадрів
2	Курси на міжнародних платформах (Coursera, Udacity, edX)	4,156	Швидкий спосіб здобути структуровані знання
3	Підтримка сертифікацій (Google ML, DeepLearning.AI)	4,471	Перевага при працевлаштуванні, офіційне підтвердження навичок
4	Участь у ML-хакатонах (Kaggle, DrivenData)	4,117	Розвиває практичні навички та креативність
5	Менторські програми у сфері AI	4,150	Особливо ефективні для junior та transition-спеціалістів
6	Співпраця з університетами для R&D	4,053	Сприяє інноваційності, особливо в DeepTech
7	Участь у конференціях (наприклад, NeurIPS, CVPR, ML in Prod тощо)	4,173	Джерело найновіших ідей та нетворкінгу
8	Використання внутрішніх sandbox-проєктів	4,456	Корисно для експериментів з AI без ризику для продакшн-інфраструктури

Окрім технічних знань, роботодавці підкреслюють важливість практико-орієнтованого навчання, що охоплює підтримку сертифікаційних програм, участь у конференціях, хакатонах, а також роботу над внутрішніми проєктами. Ці форми навчання сприяють формуванню вміння інтегрувати машинне навчання у практичні системи, працювати з великими даними, впроваджувати DevOps-практики у ML, а також враховувати етичні аспекти штучного інтелекту. Останнє є надзвичайно важливим, оскільки зростає суспільна відповідальність ІТ-фахівців у розробці та застосуванні інтелектуальних систем.

Варто зазначити, що глобальні освітні платформи регулярно оновлюють свої навчальні курси, вводячи новітні технології та підходи, такі як генеративні моделі, Edge AI, великі мовні моделі та Explainable AI. На нашу думку, для збереження конкурентоспроможності українських випускників на світовому ринку праці, освітні програми мають синхронізуватися з цими глобальними трендами, що передбачає не лише оновлення змісту курсів, а й застосування інноваційних методів навчання, включаючи міждисциплінарність і тісну співпрацю із індустрією.

Як висновок, підвищення якості та актуальності освітньо-професійних програм за спеціальністю 122 є основоположним чинником формування висококваліфікованих фахівців, здатних відповідати вимогам сучасної ІТ-індустрії. Це сприятиме розвитку національної економіки, інноваційних технологій та підвищенню конкурентоспроможності української освіти на міжнародній арені.

Наступне – охарактеризуємо оптимізаційно-математичну модель процесу підбору дисциплін для освітньої програми спеціалістів з комп'ютерних наук. Зосередимося на максимізації загальної актуальності обраних дисциплін. Нехай є множина дисциплін $D = \{d_1, d_2, \dots, d_n\}$ і множина компетентності (згідно зі стандартом вищої освіти) $C = \{c_1, c_2, \dots, c_m\}$, причому n – кількість можливих дисциплін для вибору студентами; m – кількість компетентностей (з державного стандарту).

Цільову функцію оптимізаційно-математичної моделі однокритеріальної оптимізації можна записати у вигляді такої функціональної залежності:

$$f(x) = \sum_{i=1}^{n} a_i x_i \rightarrow, \quad (1)$$

де x_i – змінна, яка приймає значення з бінарної множини {0; 1}, причому $x_i = 1$, якщо дисципліна d_i включена до індивідуального плану студента, $x_i = 0$ – якщо дисципліну студентом не було обрано; $a_i \in [0; 1]$ – параметр, який вказує на рівень актуальності дисципліни d_i за даними ринку.

Введемо змінну $w_i \in R^+$, яка є кількісним показником, що визначає рівень навантаження дисципліни d_i в кредитах ECTS. Тоді є очевидним, що кількість кредитів є обмеженим для вибіркових дисциплін. Тому виникає одне з обмежень на аргументи в (1), яке може бути подано у вигляді такої нерівності:

$$\sum_{i=1}^{n} w_i x_i \leq W_{max}, \quad (2)$$

де W_{max} – кількісний параметр, який є відомим, він визначає верхнє обмеження за кількістю кредитів, які можуть бути використані для ефективної побудови індивідуального навчального плану студента з урахуванням вибіркових освітніх модулів.

Вважаємо, що окрім обмеження виду (2) повинні бути ще обмеження, які відповідають за рівень компетентності випускника за конкретною спеціальністю. У такому випадку виникає ще нерівність, яка повинна передбачити покриття всіх компетентностей. Її можна подати у вигляді:

$$\sum_{i}^{n} r_{ij} x_i \geq 1, \qquad \forall j = \underline{1;m}. \tag{3}$$

де $r_{ij} \in \{0,1\}$ – бінарна змінна, яка відповідає за формування дисципліни d_i, $i = \underline{1;n}$ компетентності c_j, $j = \underline{1;m}$ (1, якщо дисципліна d_i формує компетентність c_j , 0 – якщо дисципліна d_i не формує компетентність).

Навчальний план студента, на якій би спеціальності він не навчався, має передбачати також те, що деякі окремі модулі у процесі вивчення двох схожих за напрямком дисциплін можуть бути схожі або частково пересікатися за контентом. У такому випадку вводиться так зване поняття «мінімізація дублювання» у вигляді обмеження, яке описується у вигляді нерівності виду:

$$x_i + x_j \leq 1, \qquad \forall (i;j)\ \delta_{ij} > \delta_{max}, \tag{4}$$

де $\delta_{\max}$ – допустимий рівень дублювання (наприклад, 0,7). Необхідно зазначити, що ступінь дублювання між d_i і d_j знаходиться у множині [0; 1] (0 – немає дублювання, 1 – повне дублювання контенту).

Якщо d_j – пререквізит для d_i, то включення d_i можливе лише разом з d_j. Тому маємо останнє обмеження математичної моделі, яке подається у вигляді:

$$x_i \leq x_j, \qquad \forall p_{ij} = 1. \tag{5}$$

У процесі побудови математичної моделі (1)–(5) ми отримуємо набір дисциплін, які забезпечують повне охоплення компетентностей, не перевищують навантаження, не дублюють одна одну понад допустимий рівень, а також враховують пререквізити і водночас мають максимальну загальну актуальність.

Обчислювальні експерименти. У нинішніх умовах майбутнім фахівцям з комп’ютерних наук найбільше необхідні навички з таких дисциплін як «Алгоритми і структури даних», «Мови програмування», «Веброзробка», «Бази даних» і «Машинне навчання».

Нижче у таблиці 5 і таблиці 6 подано дані про предмети з освітньої програми, які будуть використані згідно з сучасних вимог до фахівців із комп’ютерних наук.

Для аналізу навчальних планів експериментально отримані значення параметрів $W_{max} = 20, \delta_{max} = 0{,}7.$

Таблиця 5

Перелік фахових предметів з їхніми статистичними параметрами згідно з освітньою програмою

№	Позначення	a_1	W_i	r_i, 1	r_i, 1	Пререквізити	Дублювання
1	Алгоритми і структури даних	0,90	6	1	1	–	–
2	Мови програмування	0,95	6	1	0	–	$\delta^{12} = 0{,}2$
3	Веброзробка	0,85	5	0	1		$\delta^{23} = 0{,}3$
4	Бази даних	0,75	5	0	1		$\delta^{24} = 0{,}8$
5	Машинне навчання	0,98	6	1	1	1,4	$\delta^{15} = 0{,}1$

Таблиця 6

Перелік основних компетентностей в освітньо-професійній програмі

№	Позначення	Назва компетентності
1	c_1	Здатність розробляти алгоритми та програмне забезпечення
2	c_2	Здатність до веброзробки та клієнт-серверної архітектури
3	c_3	Здатність проєктувати та адмініструвати бази даних
4	$c4$	Здатність аналізувати дані та застосовувати методи машинного навчання
5	$c5$	Володіння теоретичними знаннями з інформатики та комп'ютерних наук
6	c_6	Здатність працювати в команді та комунікувати в професійному середовищі
7	c_7	Вміння організовувати безперервне професійне навчання та адаптацію до нових технологій
8	c_8	Здатність інтегрувати програмні системи з урахуванням вимог безпеки та захисту даних
9	c_9	Здатність управляти IT-проєктами з урахуванням ресурсів, ризиків та цілей
10	c_{10}	Знання англійської мови на рівні, що забезпечує професійну діяльність

Висновки. У дослідженні розроблено й охарактеризовано оптимізаційно-математичну модель для вдосконалення змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців зі спеціальності 122 «Комп'ютерні науки та інформаційні технології» галузі знань 12 «Інформаційні технології». Проведений аналіз засвідчив, що запропонований підхід дозволяє ефективно вирішувати проблему балансування між актуальністю навчальних дисциплін, повнотою формування компетентностей, обмеженням навчального навантаження та усуненням дублювання навчального матеріалу. Запропонована однокритеріальна модель максимізації актуальності навчального плану (1) з урахуванням обмежень на кредитне навантаження (2), покриття компетентностей (3), мінімізацію дублювання (4) та пререквізитні зв'язки (5) дозволяє кількісно оцінювати якість освітньої програми. Введення коефіцієнтів актуальності для кожної дисципліни забезпечує врахування сучасних тенденцій у галузі ІТ, що підтверджено результатами обчислювальних експериментів.

До перспектив подальших досліджень можна запропонувати розширення оптимізаційно-математичної моделі для багатокритеріальної оптимізації (наприклад, з урахуванням вартості викладання дисциплін), інтеграцію методів машинного навчання для динамічного оновлення коефіцієнтів актуальності та розробку програмного інструменту для автоматизованого формування навчальних планів.

Запропонована модель є ефективним інструментом для об'єктивного проектування освітніх програм у сфері інформаційних технологій, що сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців відповідно до сучасних вимог.

Використана література:

1. Radermacher A., Walia G. Gaps between industry expectations and the abilities of graduates. *Proceedings of the 44th ACM Technical Symposium on Computer Science Education.* 2013. P. 525–530.
2. Craig M., Conrad P., Lynch D., Lee N., Anthony L. Listening to early career software developers. *Journal of Computing Sciences in Colleges.* 2018. Vol. 33, No. 4. P. 138–149.
3. Begel A., Simon B. Struggles of new college graduates in their first software development job. *ACM SIGCSE Bulletin.* 2008. Vol. 40. P. 226–230. DOI: 10.1145/1352322.1352218.
4. European Commission. European Credit Transfer and Accumulation System. Education and Training. URL: https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system.
5. Верховна Рада України. Закон України «Про фахову передвищу освіту» від 6 червня 2019 р. № 2745-VIII. *Портал Верховної Ради України.* URL : https://zakon.rada.gov.ua/go/2745-19.
6. Eurostat. Percentage of the ICT sector personnel in total employment [Dataset]. 2024. DOI: 10.2908/TIN00085.
7. Eurostat. *ICT specialists in employment.* URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=ICT_specialists_in_employment.
8. McKinsey & Company. *The top trends in tech.* 2024. URL: https://www.mckinsey.com/capabilities/mckinsey-digital/our-insights/the-top-trends-in-tech.

References:

1. Radermacher, A., & Walia, G. (2013). Gaps between industry expectations and the abilities of graduates. *Proceedings of the 44th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. P. 525–530. https://doi.org/10.1145/2445196.2445362
2. Craig, M., Conrad, P., Lynch, D., Lee, N., & Anthony, L. (2018). Listening to early career software developers. *Journal of Computing Sciences in Colleges*. 33 (4). P. 138–149.
3. Begel, A., & Simon, B. (2008). Struggles of new college graduates in their first software development job. *ACM SIGCSE Bulletin*. 40. P. 226–230. https://doi.org/10.1145/1352322.1352218
4. European Commission. (2025, June 12). European Credit Transfer and Accumulation System. Education and Training. URL : https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system
5. Verkhovna Rada of Ukraine. (2019, June 6). Law of Ukraine "On Professional Pre-Higher Education" No. 2745-VIII. Retrieved June 12. 2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2745-19
6. Eurostat. (2024). *Percentage of the ICT sector personnel in total employment [Dataset].* https://doi.org/10.2908/TIN00085
7. Eurostat. (2025, June 12). *ICT specialists in employment.* URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=ICT_specialists_in_employment
8. McKinsey & Company. (2024). *The top trends in tech.* Retrieved June 12. 2025. URL: https://www.mckinsey.com/capabilities/mckinsey-digital/our-insights/the-top-trends-in-tech

O. Nuzhyn. Optimization-mathematical model of improvement of content-technological support of professional training of it specialists

The article considers an optimization-mathematical model of improvement of content-technological support of educational and professional programs for training specialists in specialty 122 «Computer Science» of knowledge area 12 «Information Technologies». The need to modernize curricula in accordance with modern trends in the IT market and improve the quality of students' professional training through scientifically substantiated redistribution of the educational load is proven. The proposed model is based on a systemic approach, within which academic disciplines are considered as variables with certain parameters of relevance, volume of educational load, coverage of competencies and level of duplication. The objective function assumes the maximization of the overall relevance of the curriculum, and the system of constraints ensures compliance with state standards, consideration of prerequisites and minimization of duplication of educational material.

The methodological basis of the study is systemic, statistical, experimental methods, as well as methods of mathematical and computer modeling, which made it possible to combine analytical assessment of the labor market with the construction of a formal

optimization model. A survey of representatives of leading IT companies was conducted to determine relevant technological areas and key competencies required by modern specialists. The collected data was used to parameterize the model, where the relevance coefficients of disciplines were determined based on expert assessments of industry specialists.

The results of computational experiments are presented on the example of educational disciplines, in particular: Algorithms and Data Structures, Programming Languages, Web Development, Databases and Machine Learning. The results of the study can be used to improve educational programs, ensure their compliance with market needs, and improve the quality of training of future computer science specialists.

Key words: *optimization-mathematical model, educational-professional program, IT specialists, computer science, mathematical modeling, competencies, ECTS credits.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 26.12.2025

УДК 37.016:7(477)(091)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.107.10

Піддубна О. М., Шостачук Т. В., Максимчук А. П., Сорока С. В., Силаєва А. В.

ІСТОРІЯ МИСТЕЦТВ: ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ

Мета дослідження *– теоретично обґрунтувати історичні етапи розвитку образотворчого, музичного та декоративно-ужиткового мистецтв.* ***Методи дослідження****: аналітичний, порівняльно-історичний, узагальнення. Методологічні підходи – культурологічний, історико-хронологічний, системно-структурний, аксіологічний, компетентнісний.* ***Результати дослідження****. Показано еволюцію художніх форм від первісних символічних зображень і мегалітичної архітектури до античної гармонії, середньовічної символіки, ренесансної гуманістики, барокової експресії та класичної міри. Розкрито специфіку української традиції (іконопис і архітектура Київської Русі, українське бароко, синтез народного мелосу та європейської гармонії у професійній музичній школі). Аргументовано, що вивчення історії мистецтв у школі сприяє формуванню естетичної культури, емоційної чутливості, уміння інтерпретувати художні образи та встановлювати міжепохальні смислові зв'язки. Встановлено, що вивчення історії мистецтв у системі загальної середньої освіти має стати як пізнавальним, так й виховним процесом, спрямованим на формування у здобувачів освіти естетичної культури, емоційної чутливості та здатності до творчого самовираження. Це особливо актуально в контексті реалізації Державного стандарту середньої освіти, який передбачає інтеграцію змісту освітньої галузі «Мистецтво».* ***У підсумку виділено****, що історія мистецтв є фундаментальною основою мистецької освіти, оскільки дозволяє формувати у здобувачів не лише знання про художні стилі та напрями, а й глибоке усвідомлення духовної єдності людини й культури. У педагогічному вимірі це сприяє реалізації принципів гуманізації, культуроцентризму й розвитку креативної компетентності майбутніх поколінь.* ***Подальші наукові пошуки*** *доцільно спрямувати на поглиблене вивчення міждисциплінарних зв'язків історії мистецтв із культурологією, філософією та педагогікою мистецтва.*

Ключові слова: *середня освіта, освітня галузь «Мистецтво», живопис, рисунок, декоративне мистецтво, культура, історія мистецтв, мистецька освіта, художня культура.*

Освітня галузь «Мистецтво» відіграє ключову роль у формуванні духовного світу особистості, розвитку її креативності, емоційного інтелекту та естетичного світогляду. Вивчення історії мистецтв має як культурно-пізнавальне, так й світоглядно-виховне значення, оскільки через художні образи передається ціннісний і моральний досвід людства. Знання про етапи розвитку мистецтва сприяє усвідомленню взаємозв'язку між культурними процесами різних епох і сучасним художнім мисленням.

Сучасна освіта потребує інтеграції мистецтвознавчих, культурологічних і педагогічних підходів. Відповідно, формування мистецької культури учнів ґрунтується на глибокому розумінні історичних смислів художньої творчості – від первісних форм символічного зображення до складних естетичних систем доби Відродження, Бароко, Класицизму й Модернізму. В умовах оновлення змісту середньої освіти України важливим завданням стає системне представлення розвитку мистецтва (образотворчого, декоративного, музичного) як єдиної культурної еволюції людства. Аналіз історичних етапів розвитку мистецтв у контексті сучасних освітніх стандартів дає змогу реалізувати принципи гуманізації, міжпредметної інтеграції та формування ключових компетентностей Нової української школи.

Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою: осмислити історію мистецтв як джерело розвитку художньої культури та естетичного мислення; розкрити еволюцію художніх форм у зв'язку з культурно-історичними процесами; інтегрувати результати історико-мистецьких досліджень у зміст шкільної мистецької освіти; сформувати цілісне бачення мистецтва як духовної пам'яті людства й засобу культурної ідентифікації.

Огляд навчально-методичних праць свідчить про стабільне розширення джерел для викладання історії мистецтв у ЗВО й школі: від коротких конспектів до повноцінних посібників і словників. Видання Л. Теліженко (2019) [19] й С. Побожія (2021) [12] систематизують базові періодизації та стилістичні маркери, слугуючи опорою для інтегрованих курсів «Мистецтво» у середній освіті. Навчальний посібник Н. Божинського (2024) [2] актуалізує сучасні методичні акценти, а термінологічні словники Ж. Янко (2016) [24], Г. Сотської та Т. Шмельової (2016) [18] уніфікують понятєвий апарат, потрібний для міжпредметної взаємодії.

У блоці з образотворчого й декоративно-ужиткового мистецтва домінують праці, що поєднують історико-мистецтвознавчий і дидактичний аспекти. Конспекти О. Гужви (2010) [3] та колективна монографія під ред. Т. Паньок (2020) [20] висвітлюють етапи та жанрово-стильові трансформації в логіці навчальних курсів. Стаття Р. Шмагало (2020) [23] вводить у дискусію сучасні виклики – екодизайн, сталий розвиток, збереження спадщини, і пропонує ціннісно-орієнтовану рамку для оновлення шкільних програм. Допоміжним джерелом для графічних практик є конспект з історії шрифту Ю. Коренюк (2021) [5], що розкриває еволюцію типографічних форм як складника візуальної культури.

Культурологічні синтези й курси з історії світової та української культури забезпечують ширший контекст для інтерпретації мистецтв як носіїв цінностей і смислів. Підручники В. Греченка та ін. (2005) [6], колективна праця під ред. І. Крип'якевича (2002) [7] і посібник Л. Масол та ін. (2006) [21] вибудовують зв'язки між етапами історії, художніми стилями та освітніми завданнями, що відповідає компетентнісному підходу шкільної мистецької освіти.

Низка праць із музичної педагогіки та історії музики формує другу велику джерельну базу. Оглядові й хрестоматійні видання (А.Іваницький (2008) [4]; О.Олексюк (2006) [11]) фіксують вагомість народної традиції й канонічних форм, тоді як дослідження Л.Проціва (2013) [14, с. 81–86] репрезентують історіографію музичної педагогіки України. Тематичні студії про київську школу XVII ст., напрями XX ст., естрадно-вокальну музику та фестивальний рух, уточнюють культурно-історичні аспекти для шкільних тем, розширюючи спектр автентичних аудіоприкладів і проєктних завдань [1; 10; 13; 15].

Окрема група наукових праць переосмислює історію мистецтв у контексті сучасних освітніх підходів. Так, праці О.Рудницької (2005) [17] пропонують рамку мистецької педагогіки як частини загальної педагогіки; Л.Лященко (2018) [8] аналізує взаємодію масової та елітарної культури в музичній освіті; Л. Проців (2017) [15, с. 73–78] деталізує методики формування музично-естетичного досвіду учнів, релевантні інтегрованому курсу «Мистецтво». Серед нещодавніх публікацій помітною є тенденція до міждисциплінарності та аксіологізації змісту: інтерпретація мистецтва як простору діалогу емоційного та раціонального (Л. Ракітянська [16, с. 21–28]), висвітлення освітньо-культуротворчих функцій образотворчого мистецтва (Ю. Малежик [9, с. 148–152]), а також уведення тем екологічної відповідальності, цифрових практик і культурної пам’яті у навчальні програми. Це дає підстави говорити про зміщення акцентів від суто фактологічної історії стилів до компетентнісно орієнтованої історії смислів і цінностей.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати історичні етапи розвитку мистецтв у контексті становлення світової та української художньої культури, виявити їхній освітній потенціал і визначити можливості інтеграції історико-мистецьких знань у сучасну систему загальної середньої освіти. **Цілями дослідження** визначено: 1) проаналізувати мистецтво як соціокультурне явище та виявити його естетичні, комунікативні та виховні функції; 2) схарактеризувати основні етапи еволюції образотворчого, музичного та декоративно-ужиткового мистецтв від первісності до сучасності; 3) з’ясувати взаємозв’язок мистецтва з історичними, філософськими та педагогічними процесами кожної епохи; 4) розкрити специфіку формування художньої культури особистості в межах освітньої галузі «Мистецтво»; 5) визначити методичні орієнтири впровадження знань з історії мистецтв у навчальний процес закладів середньої освіти. Дослідження спирається на ***культурологічний підхід***, який розглядає мистецтво як систему відображення культурних смислів, що формують історичну пам’ять людства; ***історико-хронологічний підхід***, спрямований на вивчення закономірностей послідовного розвитку художніх стилів і напрямів; ***системно-структурний підхід***, що дозволяє простежити внутрішні зв’язки між видами мистецтв; ***аксіологічний підхід***, який акцентує на виховному потенціалі мистецтва як носія духовних і моральних цінностей; ***компетентнісний підхід***, орієнтований на формування в учнів цілісного художнього світогляду та здатності до естетичної рефлексії. **Методи дослідження**: аналітичний та порівняльно-історичний (для вивчення джерел і виявлення спільних рис та відмінностей у розвитку різних видів мистецтва); культурологічний аналіз (для визначення ролі мистецтва у формуванні духовних цінностей суспільства); метод узагальнення (для формулювання висновків щодо освітньої значущості історико-мистецької спадщини).

Мистецтво розглядаємо як систему знакових форм культурної комунікації, у яких історичний досвід людства фіксується та передається через художні смисли; ціннісна орієнтація на «художні значення» є способом вводу особистості в предметне багатство мистецтв. У межах культурологічного підходу предмет історії мистецтв – це смисли, втілені у результатах художньої діяльності, що постають у конкретному історико-часовому контексті та репрезентують соціокультурний досвід спільноти. Для шкільної освіти такий підхід означає роботу не лише з історичними фактами й стилями, а з ціннісними полями епох (міф, сакральність, раціональність, індивідуалізм тощо), що формують естетичний світогляд учнів [2; 19].

Перші форми художньої діяльності виникли у палеоліті, коли людина прагнула зафіксувати власний досвід і світобачення через символи. Печерні зображення тварин в Альтамірі, Ласко й Кастільйо, виготовлення фігурок із каменю та кістки свідчать про зародження уявлень про красу, ритм і гармонію. Первісна архітектура та скульптура відображали культ предків і прагнення до впорядкування простору, що стало основою художнього мислення. Мегалітичні споруди доби бронзи (Стоунхендж, Карнак) є не лише технічним, а й естетичним досягненням, адже вони відображають уявлення людини про космічний порядок [3; 19].

В античній культурі формується ідеал гармонії та пропорційності, який став основою подальшого розвитку європейського мистецтва. Давньогрецька архітектура, скульптура й театр втілювали ідею «калокагатії» – єдності краси фізичної й духовної. У Давньому Римі набувають поширення реалістичні форми – портрет, мозаїка, фреска. Середньовіччя натомість переносить центр уваги з матеріального на духовне: у готичних соборах, іконописі, книжкових мініатюрах відображається прагнення до осягнення божественного світла. Для українського мистецтва цього часу характерне становлення іконопису та архітектури Київської Русі, у яких синтезовано візантійську традицію й місцеву художню чуттєвість [2; 6].

Епоха Відродження знаменує повернення до ідеалів античності та звеличення людини як творця. Творчість Леонардо да Вінчі, Рафаеля, Мікеланджело засвідчує гармонію науки, природи й мистецтва. В Україні ренесансні тенденції позначилися на архітектурі Львова, Кам’янця-Подільського, на гравюрі та рукописній мініатюрі.

Бароко XVII–XVIII ст. стало періодом динамічного поєднання духовного і земного. Українське бароко (творчість І. Зарудного, Д. Левицького, В. Боровиковського) відзначалося декоративністю, емоційною

експресією й високим духовним змістом. Ця доба втілює «драму людського серця», що прагне гармонії між вірою та розумом. Класицизм XVIII–XIX ст. закріпив принципи ясності, логічності та пропорційності, які стали основою академічної системи мистецької освіти [2].

Декоративне мистецтво завжди відбивало прагнення людини до гармонії зі світом природи. Трипільський орнамент, народна вишивка, різьблення та писанкарство зберегли архетипні символи сонця, родючості, циклічності життя. Ці мотиви мають як естетичне, так й виховне значення, адже вчать бачити красу в простих формах і природних матеріалах. Сучасні тенденції декоративного мистецтва тісно пов'язані з ідеями екодизайну, сталого розвитку та збереження культурної спадщини [20; 23].

Музичне мистецтво розвивалося паралельно з образотворчим, формуючи власну систему естетичних цінностей. В українській культурі народна пісня – основа духовної спадщини народу, у ній закодовані історична пам'ять і моральні орієнтири. Християнська доба започаткувала новий пласт музичної традиції – знаменний спів, який у XVII ст. переріс у партесний багатоголосий стиль, розвинений у Києво-Могилянській академії. Цей стиль став основою професійної музичної освіти в Україні. У подальшому розвиткові музики (Д. Бортнянський, М. Лисенко, М. Леонтович) відбувся синтез народного мелосу і європейської гармонії [11; 15; 22].

Вивчення історії мистецтв у закладах загальної середньої освіти сприяє реалізації ключових принципів Нової української школи – інтегрованості, культуроцентризму та розвитку критичного мислення. Поєднання знань з образотворчого, декоративного й музичного мистецтв допомагає учням формувати естетичний смак, уміння інтерпретувати художній образ і бачити зв'язки між минулим і сучасністю [21]. Саме через мистецтво відбувається гуманізація освіти, формування духовності, патріотизму й національної ідентичності.

У системі загальної середньої освіти студіювання історії мистецтв має стати як пізнавальним, так й виховним процесом, спрямованим на формування у здобувачів освіти естетичної культури, емоційної чутливості та здатності до творчого самовираження. Це особливо актуально в контексті реалізації Державного стандарту середньої освіти, який передбачає інтеграцію змісту освітньої галузі «Мистецтво».

Отже, історія мистецтв становить фундаментальну основу мистецької освіти, оскільки дозволяє формувати у здобувачів не лише знання про художні стилі та напрями, а й глибоке усвідомлення духовної єдності людини й культури. У педагогічному вимірі це сприяє реалізації принципів гуманізації, культуроцентризму й розвитку креативної компетентності майбутніх поколінь.

Висновки. Аналіз історії розвитку мистецтв засвідчує, що художня творчість є не лише формою самовираження, а й засобом пізнання світу, способом збереження колективної пам'яті людства. Кожен історичний період – від первісних наскельних зображень до сучасних форм синтетичного мистецтва – відображає специфічну систему духовних і ціннісних орієнтирів свого часу. Еволюція мистецтв ґрунтується на безперервності культурного досвіду, де античний ідеал гармонії, середньовічна символіка, ренесансна гуманістика, барокова експресія та класична міра становлять взаємопов'язану систему розвитку естетичного мислення. Мистецтво постає не як набір стилів чи напрямів, а як цілісний феномен духовної діяльності людини.

Особливе місце у світовій культурі займає українське мистецтво, що поєднало європейські традиції з національною ментальністю. Від іконопису Київської Русі до українського бароко, від народної пісні до професійної музичної школи – розвиток мистецтва в Україні засвідчує тісний зв'язок художньої форми з духовністю, вірою та ідентичністю народу.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на поглиблене вивчення міждисциплінарних зв'язків історії мистецтв із культурологією, філософією та педагогікою мистецтва.

Використана література:

1. Барановська М. С. Естрадно-вокальна музика в Україні кінця XX – початку XXI ст.: тенденції розвитку. *Вісник КНУКіМ*. Київ, 2013. № 28. С. 5–11.
2. Божинський Н. І. Історія мистецтв : навч. посіб. Полтава : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2024. 150 с.
3. Гужва О. П. Історія мистецтва: конспект лекцій. Харків : УкрДАЗТ, 2010. 66 с. URL: http://lib.kart.edu.ua/handle/123456789/4808
4. Іваницький А. І. Хрестоматія з українського музичного фольклору : навчальний посібник. Вінниця : НОВА КНИГА, 2008. 520 с.
5. Історія розвитку мистецтва шрифту: Конспект лекцій : навч. посіб. для студ. спеціальності 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» / КПІ ім. Ігоря Сікорського ; уклад. : Ю. О. Коренюк. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. 76 с. URL : https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/c6409aac-7074-434b-9525-eefa29951cae/content
6. Історія світової та української культури : підручник для вищ. закл. освіти / В. А. Греченко, І. В. Чорний, В. А. Кушнерук, В. А. Режко. Київ : Літера ЛТД, 2005. 464 с.
7. Історія української культури / за заг. ред. І. Крип'якевича. 4-те вид., стереотип. Київ : Либідь, 2002. 656 с.
8. Лященко І. С. Взаємодія масової та елітарної культури в музичній освіті. Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси : монографія / за ред. Н. А. Овчаренко, Я. В. Шрамка. Кривий Ріг, 2018. С. 30–51.
9. Малежик Ю. Образотворче мистецтво як освітній і культуро-творчий компонент у системі мистецької освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. Вип. 25. С. 148–152. URL: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223229
10. Нємцова Л. О. Історія окремих напрямів музичного мистецтва в Україні у XX столітті. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* 2021. № 4. С. 150-155. URL: http://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/4227
11. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ : КНУКіМ, 2006. 188 с.

12. Побожій С. І. Історія мистецтва : конспект лекцій для студ. всіх спец. денної форми навчання. Суми : СумДУ, 2021. 70 с. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/85997
13. Проців Л. Історія музичної педагогіки в Україні : навч. посіб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. 230 с.
14. Проців Л. Історія музичної педагогіки в Україні: нові виміри пізнання. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка*. *Серія : Педагогіка.* Т., 2013. С. 81–86.
15. Проців Л. Й. Музична педагогіка в Україні: зустрічі в історії. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі :* науковий журнал. 2017. № 2. С. 73–78.
16. Ракітянська Л. Історія світового музичного мистецтва в контексті взаємозв’язку емоційного та раціонального. *Освітологія*. 2020. Вип. 9. С. 21–28. URL : https://doi.org/10.28925/2226-3012.2020.9.3
17. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
18. Сотська Г., Шмельова Т. Словник мистецьких термінів. Херсон : Видавництво «Стар», 2016. 52 с.
19. Теліженко Л. В. Історія мистецтв : конспект лекцій для студ. усіх спеціальностей денної, заочної й дистанційної форм навчання. Суми : СумДУ, 2019. 194 с. URL: http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/75136
20. Теорія і практика образотворчого мистецтва : для студ. 3-го курсу спец. «Образотворче мистецтво» 014 – середня освіта : монографія / М. А. Азаркіна, А. В. Алтухова, Д. В. Чаус та ін. ; за заг. ред. Т. В. Паньок; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. 96 с. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7563
21. Художня культура України : навч. посіб. / Л. М. Масол, С. А. Ничкало, Г. І. Веселовська, О. І. Оніщенко ; за заг. ред. Л. М. Масол. Київ : Вища шк., 2006. 239 с.
22. Цалай-Якименко О. Київська школа музики XVII століття. Київ – Львів –Полтава, 2002. 487 с.
23. Шмагало Р. Т. Декоративне мистецтво і еко-дизайн: філософсько-освітн і основи розвитку і сучасні виклики. *Art and Design*. 2020. № 4 (12). С. 185–194. URL : http://dx.doi.org/10.30857/2617-0272.2020.4.15
24. Янко Ж. Історія мистецтва: термінологічний словник для студентів інституту фізики, математики, економіки та інноваційних технологій ОКР “Спеціаліст” напряму підготовки 7.01010401 “Професійна освіта”. Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. 34 с.

References:

1. Baranovska, M. S. (2013). Estradno-vokalna muzyka v Ukraini kintsia XX – pochatku XXI st.: tendentsii rozvytku [Pop and vocal music in Ukraine at the end of the 20th – beginning of the 21st century: development trends]. *Visnyk KNUKiM*. (28). P. 5–11 [in Ukrainian].
2. Bozhynskyi, N. I. (2024). Istoriia mystetstv [History of Arts]. Poltava : DZ “LNU imeni Tarasa Shevchenka” [in Ukrainian].
3. Huzhva, O. P. (2010). Istoriia mystetstva: konspekt lektsii [History of Art: Lecture Notes]. Kharkiv : UkrDAZT. URL: http://lib.kart.edu.ua/handle/123456789/4808 [in Ukrainian]
4. Ivanytskyi, A. I. (2008). Khrestomatiia z ukrainskoho muzychnoho fol′kloru [Anthology of Ukrainian Musical Folklore]. Vinnytsia : Nova Knyha. [in Ukrainian].
5. Koreniuk, Yu. O. (Comp.). (2021). Istoriia rozvytku mystetstva shryftu: Konspekt lektsii [History of the Development of Typeface Art: Lecture Notes]. Kyiv : KPI im. Ihoria Sikorskoho. URL : https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/c6409aac-7074-434b-9525-eefa29951cae/content [in Ukrainian].
6. Hrechenko, V. A., Chornyi, I. V., Kushneruk, V. A., & Rezhko, V. A. (2005). Istoriia svitovoi ta ukrainskoi kultury [History of World and Ukrainian Culture]. Kyiv : Litera LTD [in Ukrainian].
7. Krypiakevych, I. (Ed.). (2002). Istoriia ukrainskoi kultury [History of Ukrainian Culture] (4th ed.). Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
8. Liashchenko, I. S. (2018). Vzaiemodiia masovoi ta elitarnoi kultury v muzychnii osviti [Interaction between Mass and Elite Culture in Music Education]. In N. A. Ovcharenko & Ya. V. Shramko (Eds.), Muzychna osvita: filosofskyi, mystetstvoznavchyi ta pedahohichnyi naholosy (pp. 30–51). Kryvyi Rih [in Ukrainian].
9. Malezhik, Yu. (2020). Obrazotvorche mystetstvo yak osvitnii i kulturo-tvorchyi komponent u systemi mystetskoi osvity [Fine Arts as an Educational and Cultural-Creative Component in Art Education]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti.* (25). P. 148–152. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223229 [in Ukrainian].
10. Niemtsova, L. O. (2021). Istoriia okremykh napriamiv muzychnoho mystetstva v Ukraini u XX stolitti [History of Specific Directions in Ukrainian Music Art in the 20th Century]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv.* (4). P. 150–155. URL: http://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/4227 [in Ukrainian].
11. Oleksiuk, O. M. (2006). Muzychna pedahohika [Music Pedagogy]. Kyiv : KNUKiM [in Ukrainian].
12. Pobozhii, S. I. (2021). Istoriia mystetstva : konspekt lektsii [History of Art: Lecture Notes]. Sumy : SumDU. https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/85997 [in Ukrainian].
13. Protsiv, L. (2003). Istoriia muzychnoi pedahohiky v Ukraini [History of Music Pedagogy in Ukraine]. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka [in Ukrainian].
14. Protsiv, L. (2013). Istoriia muzychnoi pedahohiky v Ukraini: novi vymiry piznannia [History of Music Pedagogy in Ukraine: New Dimensions of Understanding]. *Naukovi zapysky TNPU im. V. Hnatiuka. Seriia : Pedahohika*. P. 81–86 [in Ukrainian].
15. Protsiv, L. Y. (2017). Muzychna pedahohika v Ukraini: zustrichi v istorii [Music Pedagogy in Ukraine: Encounters in History]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi*. (2). 73–78 [in Ukrainian].
16. Rakitianska, L. (2020). Istoriia svitovoho muzychnoho mystetstva v konteksti vzaiemozviazku emotsiinoho ta ratsionalnoho [History of World Musical Art in the Context of the Emotional and Rational Interconnection]. *Osvitolohiia.* (9). P. 21–28. https://doi.org/10.28925/2226-3012.2020.9.3 [in Ukrainian].
17. Rudnytska, O. P. (2005). Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: General and Artistic]. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
18. Sotska, H., & Shmelova, T. (2016). Slovnyk mystetskykh terminiv [Dictionary of Art Terms]. Kherson : Vydavnytstvo “Star” [in Ukrainian].
19. Telizhenko, L. V. (2019). Istoriia mystetstv: konspekt lektsii [History of Arts: Lecture Notes]. Sumy : SumDU. URL: http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/75136 [in Ukrainian].
20. Azarkina, M. A., Altukhova, A. V., Chaus, D. V., et al. (2020). Teoriia i praktyka obrazotvorchoho mystetstva [Theory and Practice of Fine Arts]. Kharkiv : HNPU im. H. S. Skovorody. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7563 [in Ukrainian].

21. Masol, L. M., Nychkalo, S. A., Veselovska, H. I., & Onishchenko, O. I. (2006). Khudozhnia kultura Ukrainy [Artistic Culture of Ukraine]. Kyiv : Vyshcha Shkola [in Ukrainian].
22. Tsalai-Yakymenko, O. (2002). Kyivska shkola muzyky XVII stolittia [Kyiv School of Music of the 17th Century]. Kyiv – Lviv – Poltava. [in Ukrainian].
23. Shmahalo, R. T. (2020). Dekoratyvne mystetstvo i eko-dyzain: filosofsko-osvitni osnovy rozvytku i suchasni vyklyky [Decorative Art and Eco-Design: Philosophical and Educational Foundations of Development and Modern Challenges]. *Art and Design.* 4 (12). P. 185–194. http://dx.doi.org/10.30857/2617-0272.2020.4.15 [in Ukrainian].
24. Yanko, Zh. (2016). Istoriia mystetstva: terminolohichnyi slovnyk [History of Art: Terminological Dictionary]. Drohobych : Vydavnychyi viddil DDPU im. Ivana Franka [in Ukrainian].

O. Piddubna, T. Shostachuk, A. Maksymchuk, R. Soroka, A. Sylaieva. History of arts: main stages of development

The purpose of the study is to theoretically substantiate the historical stages of development of fine, musical, and decorative-applied arts. Research methods: analytical, comparative-historical, and generalization. Methodological approaches: culturological, historical-chronological, system-structural, axiological, and competence-based. Research results. The evolution of artistic forms is demonstrated – from primitive symbolic images and megalithic architecture to classical harmony, medieval symbolism, Renaissance humanism, Baroque expressiveness, and the proportion and clarity of Classicism. The specific features of the Ukrainian artistic tradition are revealed. It is argued that studying the history of arts at school contributes to the formation of aesthetic culture, emotional sensitivity, the ability to interpret artistic images, and to establish meaningful inter-epochal connections. It is established that teaching the history of arts within general secondary education should become both a cognitive and educational process aimed at developing students' aesthetic culture, emotional awareness, and creative self-expression. This is particularly relevant in the context of implementing the State Standard of Secondary Education, which provides for the integration of the content of the educational field "Art". As a result, it is emphasized that the history of arts is a fundamental basis of art education, as it allows students to acquire not only knowledge of artistic styles and movements but also a deep understanding of the spiritual unity of humankind and culture. In the pedagogical dimension, this contributes to the implementation of the principles of humanization, culture-centered learning, and the development of creative competence in future generations. Further research should focus on the in-depth study of interdisciplinary connections between the history of arts, culturology, philosophy, and art pedagogy.

Key words: *secondary education; educational field "Art"; painting; drawing; decorative art; culture; history of arts; art education; artistic culture.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 26.12.2025

УДК 37.015.3:37.041.4:378
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.107.11

Попадич О. О.

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ЦІННІСНА ОСНОВА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті досліджено взаємозв’язок академічної доброчесності та екологічної культури як взаємопов’язаних ціннісних складників професійного становлення майбутнього педагога. ***Мета дослідження*** *полягає в* ***обґрунтуванні ролі академічної доброчесності як морально-етичної основи формування екологічної культури у системі педагогічної освіти****, що передбачає аналіз ціннісного змісту доброчесності та визначення її впливу на професійне становлення майбутнього педагога. У дослідженні використано теоретичні методи аналізу й синтезу наукових джерел, нормативно-правових документів та освітніх практик з метою розкриття концептуального зв’язку між академічною доброчесністю й екологічною культурою у контексті вищої освіти. Визначено, що академічна доброчесність є базовим етичним принципом, який забезпечує якість освіти, педагогічну гідність і моральний авторитет учителя. У системі сучасних освітніх цінностей академічну доброчесність розглядають як «екологію внутрішнього світу людини», що відображає чистоту намірів, чесність і відповідальність у навчанні та міжособистісних стосунках. Екологічна культура трактується як інтегрована особистісна якість, що поєднує знання про природу, усвідомлення цінності життя та готовність діяти в гармонії з довкіллям. Екологічно свідома поведінка ґрунтується не лише на знаннях, а й на внутрішній культурі чесності, відповідальності та поваги до істини. Академічна доброчесність виступає моральним підґрунтям екологічного світогляду педагога, визначає його здатність діяти етично, приймати відповідальні рішення та виховувати в учнів повагу до природи, науки й людини.*

Академічна доброчесність та екологічна культура мають спільну ціннісну основу – відповідальність за істину, працю та наслідки власних дій. Їх інтеграція в процесі професійної підготовки забезпечує формування морально зрілого, етичного й екологічно свідомого педагога, здатного сприяти сталому розвитку та виховувати екологічну відповідальність у здобувачів освіти.

Ключові слова: *академічна доброчесність, екологічна культура, екологічна компетентність, екологічна освіта, екологічне виховання, заклад вищої освіти, здобувач вищої освіти, професійна підготовка, майбутні педагоги.*

У сучасних умовах розвитку педагогічної освіти особливої актуальності набуває питання забезпечення високої якості підготовки майбутніх учителів. Саме педагог як активний суб’єкт освітнього процесу, є ключовою фігурою реформування й удосконалення освітньої системи. З огляду на суттєві трансформації, що відбуваються у суспільстві та закладах освіти, сучасний учитель повинен вибудовувати свою професійну діяльність на засадах академічної доброчесності й моральної відповідальності. Вміння діяти чесно, поважати погляди інших, дотримуватися норм академічної поведінки належать до основних компонентів поняття академічної доброчесності та становлять невіддільну частину професійних компетентностей педагога [1, с. 19]. Водночас, розвиток інформаційного суспільства зумовлює необхідність переосмислити взаємодію людини з природою та трансформацію традиційних світоглядних орієнтирів. Очевидним є те, що подолання глобальних екологічних викликів неможливе без формування високого рівня екологічної культури особистості. Саме опанування майбутніми педагогами цілісною системою екологічних знань створює підґрунтя для становлення екологічно активної особистості – такої, що не є пасивним спостерігачем процесів деградації довкілля, а свідомо й на основі наукових знань прагне гармонійної взаємодії з природою, забезпечення сприятливих умов існування людини і суспільства. Екологічно активна особистість виявляє готовність до поширення екологічних знань, підвищення рівня екологічної свідомості населення, інформування про стан навколишнього середовища та раціональне використання природних ресурсів. Як зазначено в «Концепції екологічної освіти України» (2002 р.), головною метою екологічної освіти є формування екологічної культури особистості й суспільства, розвиток екологічного мислення, свідомості та компетентностей, що ґрунтуються на визнанні природи універсальною та унікальною цінністю [6]. Отже, у контексті сучасних освітніх викликів постає потреба в інтеграції принципів академічної доброчесності та екологічної культури у процес професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки саме їх єдність забезпечує формування ціннісних орієнтирів, необхідних для відповідального педагогічного впливу на молоде покоління.

Створення освітнього середовища на засадах академічної доброчесності є важливою умовою забезпечення високої якості освіти та підготовки компетентних фахівців [12, с. 53]. Концептуальні та правові засади академічної доброчесності відображено в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про авторське право і суміжні права» (2001), а також у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002). Питання формування академічної доброчесності у здобувачів освіти досліджував М. Жиленко [4]. Особливості розвитку академічної доброчесності у студентів закладів вищої освіти висвітлено у працях М. Левченко, Н. Терещенко [7]. П. Савчук і Л. Потапюк проаналізували значення поширення принципів академічної доброчесності для професійного становлення студентів [10]. Щодо проблеми формування екологічної компетентності майбутніх педагогів, її досліджували: Н. Джура – організація екоосвітньої діяльності для сталого розвитку в умовах загальноосвітньої школи [3]; С. Совгіра – підготовка майбутнього

вчителя до екологічного виховання старшокласників на краєзнавчому матеріалі [11]; Г. Тарасенко – взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки педагога в системі професійної освіти [13]; О. Колонькова – формування екологічної компетентності у студентів-екологів [5]. Водночас проблема академічної доброчесності як ціннісної основи екологічної культури майбутнього педагога ще не набула належного висвітлення у сучасній педагогічній теорії та практиці. Отже, нагальною потребою сьогодення є формування у майбутнього педагога системи ціннісних орієнтацій, заснованих на взаємозв'язку принципів академічної доброчесності та ідеалів екологічної культури.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні ролі академічної доброчесності як морально-етичної основи формування екологічної культури у системі педагогічної освіти**,** що передбачає аналіз ціннісного змісту доброчесності та визначення її впливу на професійне становлення майбутнього педагога. Завдання дослідження: проаналізувати наукові підходи до тлумачення понять «академічна доброчесність» і «екологічна культура» у сучасному педагогічному дискурсі; визначити ціннісні, етичні та професійні аспекти академічної доброчесності, що впливають на формування екологічної культури майбутнього педагога; розкрити сутність екологічної культури майбутнього вчителя як складника його професійної компетентності; обґрунтувати взаємозв'язок академічної доброчесності та екологічної культури як інтегрованої ціннісної основи професійного становлення майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Академічна доброчесність особистості є одним із ключових чинників сталого розвитку суспільства. Вона виявляється у системі писаних і неписаних норм, що визнаються академічною спільнотою, та формується під впливом соціальних, культурних і освітніх чинників, які регулюють діяльність закладів освіти на основі усталених традицій, моральних принципів, угод і звичаїв. Вміння бути чесним і відповідальним, з повагою ставитися до думок інших людей, дотримуватися норм академічної поведінки – це складники поняття академічної доброчесності, які входять до переліку базових компетентностей майбутнього педагога [1, с. 19–20].

Згідно з європейськими принципами академічної етики, недоброчесна поведінка у сфері освіти й науки може проявлятися у різних формах: привласненні чужих ідей або результатів без належного посилання (плагіат), викривленні фактів чи даних (обман), навмисному порушенні встановлених правил з метою отримання вигоди (шахрайство), фальсифікації результатів дослідження, підробленні документів тощо [15]. Такі дії підривають довіру до освітнього середовища, знецінюють освітні досягнення, знижують престиж наукової діяльності. Тому формування атмосфери академічної чесності та нетерпимості до будь-яких проявів порушень є важливою умовою якісної освіти. Формування академічної доброчесності майбутніх педагогів відіграє ключову роль у забезпеченні якості їхньої професійної підготовки, адже саме вчитель є носієм морально-етичних цінностей, які він передає своїм учням [8, с. 179]. Дотримання принципів доброчесності є умовою формування педагогічної гідності, довіри між учасниками освітнього процесу та морального авторитету викладача. У контексті цінностей освіти доброчесність можна трактувати як екологію внутрішнього світу людини, тобто чистоту її намірів і вчинків.

Як зазначає Г. Пустовіт, екологічна культура особистості змінює ставлення та поведінку людини у взаємодії з довкіллям, забезпечуючи стабільне формування екологічної вихованості, коли діяльність не порушує рівновагу в природному середовищі та сприяє підвищенню якості життя нинішніх і майбутніх поколінь [9, с. 64]. Є. Флешар визначає екологічну культуру як особистісне утворення, що включає здатність бачити взаємозв'язки природних явищ, логічно мислити у межах екологічної безпеки, застосовувати знання для збереження довкілля, формувати етичні положення, які регулюють взаємини людини з природою, та нести відповідальність за її збереження [14, с. 27]. На думку В. Гончарука, екологічна культура має широкий зміст, який охоплює як природні, так і соціальні чинники, що відображають матеріальне та духовне виробництво, соціальну діяльність людей і визначають організацію суспільства [2, с. 68]. Ми вважаємо, що екологічну культуру майбутнього педагога доцільно розглядати у кількох взаємопов'язаних аспектах: діяльнісному – як результат свідомої діяльності, спрямованої на гармонійну взаємодію з природою; світоглядному – як рівень сформованості екологічного мислення, свідомості, емоційно-ціннісного ставлення до довкілля; професійно-педагогічному – як творчу діяльність, спрямовану на виховання в учнів дбайливого ставлення до природи.

Отже, екологічна культура майбутнього педагога – це цілісна система знань, умінь, ціннісних орієнтацій і переконань, що охоплює як наукові, так і духовно-естетичні аспекти взаємодії людини й природи. Опановування здобувачами вищої освіти системою екологічних знань створює підґрунтя для формування екологічно активної особистості – людини, яка не є пасивним спостерігачем руйнування довкілля, а свідомо прагне гармонійної взаємодії з природою та створення сприятливих умов життя.

Таким чином, екологічна культура – це інтегрована якість особистості, що поєднує знання про природу, усвідомлення цінності життя і готовність діяти на засадах гармонії з довкіллям. Екологічна освіта у закладах вищої освіти має забезпечити формування в майбутніх педагогів глибокого розуміння пізнавальної, моральної, естетичної та гуманістичної цінності природи. Ефективне формування екологічної культури майбутніх педагогів можливе лише за умови поєднання системного педагогічного підходу, належно організованого освітнього процесу, розвитку екологічної свідомості та створення сприятливого соціокультурного середовища. Пріоритетні завдання з формування екологічної свідомості й відповідальної поведінки молоді відображено у низці стратегічних документів України: «Концепція екологічної освіти України» (2002) визначає формування

Таблиця 1

Взаємозв’язок принципів академічної доброчесності та їх екологічних еквівалентів

Принцип академічної доброчесності	Екологічний еквівалент
Чесність	Правдивість у ставленні до природи
Відповідальність	Усвідомлення наслідків власних дій
Повага	Дбайливе ставлення до життя
Справедливість	Екологічна рівновага, етичне споживання
Довіра	Гармонійне співіснування людини й природи

екологічної культури як провідну мету екологічної освіти; «Стратегія державної екологічної політики України на період до 2030 року» (Закон України № 2697-VIII, 2019) підкреслює необхідність формування екологічної свідомості громадян; «Стратегія екологічної безпеки та адаптації до зміни клімату на період до 2030 року» (розпорядження КМУ № 1363-р, 2021) акцентує роль освіти у підвищенні рівня екологічної відповідальності. Реалізація положень цих документів безпосередньо впливає на систему підготовки майбутніх педагогів, оскільки саме вони є ключовими носіями й поширювачами екологічних знань і цінностей. Формування екологічної культури вчителя передбачає не лише засвоєння теоретичних основ екології, а й уміння інтегрувати екологічний компонент у зміст навчальних дисциплін і виховну роботу. У цьому контексті особливого значення набуває поєднання екологічної культури та академічної доброчесності як взаємопов’язаних ціннісних складників професійної підготовки педагога. Екологічно свідоме ставлення до природи ґрунтується не лише на знаннях, а й на внутрішній культурі чесності, відповідальності та поваги до істини. Академічна доброчесність виступає моральною основою екологічного світогляду педагога, визначає його здатність діяти етично, приймати відповідальні рішення та виховувати учнів у дусі поваги до природи, науки й людини (табл. 1).

Таким чином, академічна доброчесність є етичною моделлю екологічного мислення. Той, хто поважає інтелектуальну власність, не може ігнорувати закони природи. Її дотримання забезпечує не лише якість освіти, а й виховує у здобувачів освіти чесність, справедливість, відповідальність і повагу до результатів людської праці. Академічна доброчесність та екологічна культура мають спільну ціннісну основу – відповідальне ставлення до істини, праці та наслідків власних дій. Якщо перша проявляється у науково-педагогічній діяльності як чесність у здобутті, перевірці та поширенні знань, то друга – у відповідальному ставленні до природи та майбутніх поколінь. Дотримання принципів доброчесності формує у педагога самокритичність, чесність, уміння визнавати помилки – якості, необхідні для виховання екологічно відповідальної особистості. Відтак академічна доброчесність стає внутрішньою екологією педагога, що проявляється у його ставленні до природи, учнів і колег.

Отже, академічна доброчесність і екологічна культура – взаємодоповнювальні складники професійної компетентності педагога, які ґрунтуються на спільних моральних орієнтирах – відповідальності, правдивості, повазі до життя й довкілля. Їх інтеграція у процес підготовки майбутніх педагогів сприяє вихованню нового типу фахівця – морально зрілого, екологічно свідомого й суспільно відповідального.

Висновки. Академічна доброчесність і екологічна культура є взаємопов’язаними складниками духовно-ціннісного розвитку майбутнього педагога. Вони утворюють єдину систему моральних орієнтирів, що визначають зміст професійної діяльності, світоглядні позиції та поведінку педагога у сучасному суспільстві.

Академічна доброчесність формує етичне ставлення до знань, людей і природи, виступає внутрішньою екологією особистості – гармонією її переконань, дій і відповідальності. Екологічна культура, своєю чергою, є зовнішнім проявом цієї доброчесності, який реалізується у професійній діяльності, міжособистісних відносинах, стилі життя та поведінці педагога. Освіта, заснована на принципах академічної доброчесності, забезпечує формування морально зрілої, екологічно свідомої та соціально відповідальної особистості педагога. Вона стає фундаментом сталого розвитку суспільства, духовного оновлення освіти та утвердження етичних норм у всіх сферах людської діяльності.

На подальших етапах дослідження передбачено поглиблений аналіз педагогічних умов інтеграції принципів академічної доброчесності у зміст екологічної освіти, розроблення моделі формування екологічної культури майбутнього педагога на засадах ціннісно-етичного підходу, а також експериментальну перевірку ефективності запропонованих методичних рішень.

Використана література:

1. Андрощук Г. Авторське право і апропріація у мистецтві: межі доступного. *Інтелектуальна власність в Україні :* науково-практичний журнал. 2015. № 9. С. 13–20.
2. Гончарук В. В. Формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2018. Т. VI (70), Вип. 170. С. 68.
3. Джура Н. Організація екоосвітньої діяльності для сталого розвитку в умовах загальноосвітньої школи. *Вісник Львівського університету.* 2019. Вип. 34. С. 52–62. DOI: 10.30888/2663-5712.2020-06-04-037.
4. Жиленко М. Формування академічної доброчесності у здобувачів освіти під час підготовки фахівців спеціальності 011. *Вісник* Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка». 2025. № 20. DOI: https://doi.org/10.17721/2415-3699.2024.20.05

5. Колонькова О. О. Формування екологічної компетентності у студентів-екологів. *Педагогічний процес: теорія і практика.* 2007. № 1. С. 55–64.
6. Концепція екологічної освіти України. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2002. № 7.
7. Левченко М. Г., Терещенко Н. В. Розвиток академічної доброчесності у здобувачів закладів вищої освіти: проблеми та перспективи. Педагогічна академія. 2025. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/749 (дата звернення: 24.10.2025).
8. Попадич О. О. Формування академічної доброчесності майбутніх педагогів як складник професійної підготовки та діяльності вчителя. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2025. № 7. С. 176–182. DOI: 10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.24.
9. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія. Київ – Луганськ : Альма-Матер, 2004. 540 с.
10. Савчук П. П., Потапюк Л. М. Професійне становлення студентів технічного університету шляхом поширення академічної доброчесності. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2018. № 2 (16). С. 272–299. DOI: 10.32342/2522-4115-2018-16-40.
11. Совгіра С. В. Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників (на краєзнавчому матеріалі) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2000. 160 с.
12. Сопова Д. Академічна доброчесність у системі професійної підготовки майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3–4 (56–57). С. 52–56. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26113/1/D_Sopova_ADSPPMP_NPOTP_UK.pdf
13. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія. Черкаси, 2006. 308 с.
14. Флешар Є. Дидактичні основи підготовки студентів – майбутніх учителів-біологів до реалізації екологічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2000. 30 с.
15. Bretag T., Green M. The role of virtue ethics principles in academic integrity breach decision-making. *Journal of Academic Ethics.* 2014. No. 12 (3). P. 165–177. DOI: 10.1007/s10805-014-9209-z

References:

1. Androshchuk, H. (2015). Avtorske pravo i apropriatsiia u mystetstvi: mezhi dostupnoho [Copyright and appropriation in art: limits of the permissible]. *Intelektualna vlasnist v Ukraini: naukovo-praktychnyi zhurnal*, 9, 13–20 [in Ukrainian].
2. Honcharuk, V. V. (2018). Formuvannia ekolohichnoi kultury maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh spetsialnostei [Formation of the ecological culture of future teachers of natural specialties]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VI (70) (170). P. 68 [in Ukrainian].
3. Dzhura, N. (2019). Orhanizatsiia ekoosvitnoi diialnosti dlia staloho rozvytku v umovakh zahalnoosvitnoi shkoly [Organization of eco-educational activities for sustainable development in general secondary schools]. *Visnyk Lvivskoho universytetu*. 34. P. 52–62 [in Ukrainian].
4. Zhylenko, M. (2025). Formuvannia akademichnoi dobrochesnosti u zdobuvachiv osvity pid chas pidhotovky fakhivtsiv spetsialnosti 011 [Formation of academic integrity among students in training specialists in specialty 011]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia «Pedahohika»*, 20. https://doi.org/10.17721/2415-3699.2024.20.05 [in Ukrainian]
5. Kolonkova O. O. (2007). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti u studentiv-ekolohiv [Formation of ecological competence among environmental students]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*. 1. P. 55–64 [in Ukrainian].
6. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2002). Kontseptsiia ekolohichnoi osvity Ukrainy [The concept of environmental education in Ukraine]. *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*, 7 [in Ukrainian].
7. Levchenko, M. H., & Tereshchenko, N. V. (2025). Rozvytok akademichnoi dobrochesnosti u zdobuvachiv zakladiv vyshchoi osvity: problemy ta perspektyvy [Development of academic integrity among students of higher education institutions: problems and prospects]. *Pedahohichna akademiia.* Retrieved October. 24. 2025. URL : https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/749 [in Ukrainian].
8. Popadych, O. O. (2025). Formuvannia akademichnoi dobrochesnosti maibutnikh pedahohiv yak skladnyk profesiinoi pidhotovky ta diialnosti vchytelia [Formation of academic integrity of future teachers as a component of their professional training and teaching activity]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia «Pedahohika. Psykholohiia»*. 7. P. 176–182. https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.24 [in Ukrainian]
9. Pustovit, H. P. (2004). Teoretyko-metodychni osnovy ekolohichnoi osvity i vykhovannia uchniv 1–9 klasiv u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh : monohrafiia [Theoretical and methodological foundations of environmental education and upbringing of students in grades 1–9 in out-of-school educational institutions : monograph]. Kyiv – Luhansk : Alma-Mater [in Ukrainian].
10. Savchuk, P. P., & Potapyuk, L. M. (2018). Profesiine stanovlennia studentiv tekhnichnoho universytetu shliakhom poshyrennia akademichnoi dobrochesnosti [Professional development of technical university students through the promotion of academic integrity]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia». Pedahohichni nauky*. 2 (16). P. 272–299. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-16-40 [in Ukrainian]
11. Sovhira, S. V. (2000). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do ekolohichnoho vykhovannia starshoklasnykiv (na kraieznavchomu materiali) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 [Preparation of the future teacher for environmental education of high school students (based on local studies): PhD thesis]. Uman 160 [in Ukrainian].
12. Sopova, D. (2018). Akademichna dobrochesnist u systemi profesiinoi pidhotovky maibutnoho pedahoha [Academic integrity in the system of professional training of future teachers]. *NepererVna profesiina osvita: teoriia i praktyka (pedahohichni nauky)*. 3–4 (56–57). 52–56. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26113 (accessed October 24, 2025) [in Ukrainian].
13. Tarasenko H. S. (2006). Vzaiemozviazok estetychnoi ta ekolohichnoi pidhotovky vchytelia v systemi profesiinoi osvity : monohrafiia [The relationship between aesthetic and environmental training of teachers in the system of professional education: monograph]. Cherkasy [in Ukrainian].
14. Fleshar, Ye. (2000). Dydaktychni osnovy pidhotovky studentiv – maibutnikh vchyteliv-biolohiv do realizatsii ekolohichnoi osvity : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 [Didactic foundations of training students – future biology teachers – for the implementation of environmental education: Doctoral thesis abstract]. Kyiv [in Ukrainian].

15. Bretag, T., & Green, M. (2014). The role of virtue ethics principles in academic integrity breach decision-making. *Journal of Academic Ethics*. 12 (3). P. 165–177. https://doi.org/10.1007/s10805-014-9209-z

O. Popadych. Academic integrity as a value foundation of the ecological culture of future teachers

The article explores the interrelation between academic integrity and ecological culture as interrelated value components of the professional development of future teachers. The aim is to substantiate the role of academic integrity as a moral and ethical foundation for shaping ecological culture in pedagogical education.

The study employs theoretical analysis and synthesis of scientific literature, normative documents, and educational practices to reveal the conceptual connection between academic integrity and ecological culture in the context of higher education.

It is established that academic integrity serves as a core ethical principle ensuring the quality of education and the moral authority of the teacher. Within the framework of modern educational values, it is interpreted as the “ecology of the inner world,” reflecting purity of intentions, honesty, and responsibility in learning and interpersonal relations. Ecological culture, in turn, integrates knowledge about nature, understanding of life’s value, and readiness to act in harmony with the environment. Environmentally conscious behavior is grounded not only in knowledge but also in an inner culture of honesty and responsibility. Academic integrity thus becomes the moral basis of a teacher’s ecological worldview and guides responsible decision-making and respect for nature, science, and humanity.

Academic integrity and ecological culture share a common value foundation – responsibility for truth, work, and the consequences of human actions. Their integration in the process of teacher training ensures the development of a morally mature, ethical, and environmentally conscious teacher capable of promoting sustainable development and ecological responsibility in education.

Key words: *academic integrity, ecological culture, ecological competence, environmental education, environmental upbringing, sustainable development, higher education institution, higher education student, professional training, future teachers.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 26.12.2025

УДК 37.014.5:005.336.2(4)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.107.12

Рижук Я. О.

ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ЄС У КОНТЕКСТІ ФІНАНСОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Стаття містить комплексний аналіз джерел фінансування освіти у Європейському Союзі та їхнього впливу на якість вищої освіти. Автор розкриває роль державних видатків, приватних інвестицій та міжнародних грантів для фінансування закладів вищої освіти. Дослідження спирається на статистичні дані Євростату та ОЕСР для аналізу рівня якості освіти. Якість освіти розглядається як багатовимірна та динамічна характеристика навчального процесу, що відображає дотримання критеріїв та стандартів, а також потреб окремих осіб та суспільства. Аналіз даних доводить значну перевагу бюджетного фінансування. Зазначено, що такий підхід має забезпечити рівний доступ до вищої освіти. Проте, автор також підкреслює, що останніми роками відмічено тенденції зростання ролі недержавних інвестицій. Вони розширюють можливості закладів вищої освіти у впровадженні нових програм, модернізації матеріально-технічної бази та розвитку прикладних досліджень. Стаття аналізує переваги та недоліки приватного фінансування вищої освіти. Зокрема, відмічено, що надмірна перевага приватних інвестицій монополізує наукові досягнення та знижує суспільне значення вищої освіти. На противагу, надмірна залежність від бюджетних видатків призводить до обмеженості у інноваційному розвитку. Наукова новизна полягає у обґрунтуванні збалансованої моделі поєднання державного й приватного фінансування вищої освіти на підставі існуючих підходів. У межах цієї моделі держава зберігає провідну роль гаранта якості та доступності освіти. Приватний сектор, в свою чергу, відіграє стимулюючу функцію. Автор обґрунтував у висновку, сучасні тенденції фінансування вищої освіти вказують на необхідність збалансованого поєднання державних і приватних ресурсів. Бюджетні видатки створюють основу фінансування вищої освіти та закладають фундамент для рівного доступу усіх громадян до освіти. Стаття підкреслює, що досвід ЄС підтверджує їхню ключову роль у забезпеченні якості освіти.

Ключові слова: *фінансування вищої освіти, якість вищої освіти, тенденції фінансування, доступність освіти, державне фінансування, приватні інвестиції в освіту, європейський досвід.*

У сучасних умовах стрімкої трансформації освітніх систем питання забезпечення якості освітніх послуг набуває ключового значення. Суспільство знань побудоване на трьох основних орієнтирах: знання, інформація та інтелект [1, с. 24]. Забезпечення високого рівня вищої освіти створює потенціал кваліфікованих працівників, яких вимагає сучасний ринок праці. Якість освіти та високий рівень підготовки здобувачів позитивно впливають на майбутній рівень доходів громадян [3, с. 49]. Окрім того, забезпечення якісної освіти значним чином здійснює вплив на соціальну мобільність і формування рівних можливостей для всіх. Вища освіта є одним із ключових факторів суспільного розвитку. Тому, на порядок денний висуваються принципово нові вимоги щодо її якості.

Проте, важливим для підтримання якісної освіти є питання фінансування. Воно впливає не тільки на забезпечення кваліфікованих кадрів, але і на впровадження інновацій та цифровізації навчання. В умовах переходу до економіки знань фінансові ресурси стають не просто інструментом підтримки освітньої діяльності. Вони виступають чинником формування нової культури якості, орієнтованої на результативність і стійкий розвиток. Однак на сьогодні джерела фінансування освіти можуть значно відрізнятись і включати як державні, так і приватні інвестиції. Сьогодні у наукових колах точаться дискусії щодо ефективності того чи іншого джерела фінансування. Так, наприклад, такі вітчизняні та українські науковці як Андерсон К. П., Бєлєга О. В., Волф П. Дж., Козлов В. П., Муралідхаран К., Шакіль Д. та деякі інші науковці наголошують на визначній ролі приватних інвестицій для вищої освіти [18 с. 512; 2, с. 119; 15, с. 1020]. Разом з тим, є велика кількість наукових робіт, які наголошують на державному фінансуванні вищої освіти як основному інструменті. Зокрема, таку думку підтримують Гіман Дж, Лафортуне Дж., Петрова Я., Ротштейн Дж., Стеінберг П. С., Терещенко Г., Шорес К., та інші науковці [11, с. 265; 13, с. 20; 4, с. 22; 6, с. 36; 19]. Попри значну кількість наукових праць, присвячених різним формам і моделям фінансування освіти, важливо спиратися на емпіричні дані, які дають змогу проаналізувати конкретну частку кожного джерела інвестицій та його вплив на якість освітніх послуг. У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження сучасних тенденцій фінансування вищої освіти.

Крім того, Україна наразі рухається європейським вектором розвитку і, серед іншого, інтегрується у освітній простір ЄС. Тому, вивчення тенденцій фінансування вищої освіти у державах-членах має особливе значення. Таким чином, метою статті є комплексне осмислення тенденцій фінансування вищої освіти у ЄС, що забезпечує її якість.

Передусім, відмітимо, що якість освіти – це багатовимірна та динамічна характеристика навчального процесу, що відображає дотримання критеріїв та стандартів, а також потреб окремих осіб та суспільства [17, с. 101]. Дотримання якості освіти потребує фінансування, спрямованого на забезпечення освітніх потреб. На сьогоднішній день у європейському освітньому просторі функціонують три основні джерела фінансування вищої освіти: державне; приватне та фінансування на основі міжнародних грантів [12].

За даними Організації економічного співробітництва та розвитку (далі – ОЕСР) на 2023 р., близько 84% витрат на вищу освіту покривається державою; 15 % складають приватні інвестиції, а 1% припадає на міжнародні джерела [16]. За останніми доступними даними на Євростат за 2021 р., частка державних видатків на освіту коливається у межах 70%-95%, залежно від держави-члена. Наприклад, найменший показник державного фінансування у Греції. Він становить 71% загальних витрат. В той же час, у Франції відповідні видатки сягають 97% [8].

Щодо питання приватних інвестицій, то їхня частка суттєво менша. У більшості держав-членів вона складає 5–15%. В окремих країнах (Данія, Іспанія, Португалія) вона може сягати до 20%. Відповідно, найбільший показник приватного фінансування у країнах, де найменша кількість державних інвестицій. Він сягає 25% у Греції та на Кіпрі [8]. Варто відмітити, що останнє десятиліття характеризується збільшенням частки приватних інвестицій у освіту. Зокрема, більшість держав збільшили частку приватного інвестування протягом 2012–2020 рр. Не зважаючи на це, середня частка приватного фінансування вищої освіти за даними ОЕСР залишилась близько 16% [16]. Відповідні дані дають нам можливість стверджувати, що державне фінансування вищої освіти наразі є домінуючим джерелом.

Отже, можна констатувати, що в більшості держав Європейського Союзу частка приватних інвестицій та грантових надходжень у структурі фінансування освіти істотно поступається державним коштам. У середньому співвідношення коливається у межах 1:4–1:10. Лише окремі країни, зокрема Греція, демонструють вищу частку недержавного фінансування, що наближається до пропорції 1:3 або 1:2. Саме державні видатки залишаються ключовим джерелом забезпечення вищої освіти в ЄС, тоді як інші ресурси, як правило, не перевищують 3–6 % загального бюджету закладів вищої освіти. Оптимальним, на нашу думку, є гармонійне поєднання державних і приватних інвестицій, адже синергія цих джерел сприяє підвищенню ефективності управління фінансовими потоками та стимулює інноваційний розвиток. Досвід країн ЄС підтверджує, що масштабні державні вкладення формують основу для високих стандартів якості освіти та рівного доступу до неї [5, с. 28]. В свою чергу, приватні інвестиції та гранти стають важливим доповненням. В умовах обмеженості державних бюджетів ЗВО все активніше залучають позабюджетні [10, с. 19]. Приватний сектор інвестує у створення при ЗВО дослідницьких центрів, що підвищує зв’язок освіти з ринком праці.

Разом з тим, зростання ролі приватного фінансування у системі вищої освіти породжує дискусію щодо його впливу на доступність і якість освітніх послуг. З одного боку, залучення додаткових приватних інвестицій, може сприяти підвищенню рівня матеріально-технічного забезпечення та якості освітнього процесу. Як зазначається у звіті Європейської комісії «Європейський реєстр вищої освіти» від 2019 р., збільшення частки приватних коштів позитивно впливає на загальний обсяг фінансування закладів вищої освіти. Уряди держав-членів ЄС розглядають розширення участі бізнесу та підвищення частки плати за навчання як можливість залучення додаткових ресурсів без надмірної залежності від державних асигнувань [9].

На думку української дослідниці Григораш О., розвинені системи підтримки студентів істотно пом’якшують потенційно негативний вплив плати за навчання на доступність вищої освіти [10, с. 19]. Подібні думки висвітлюють і експерти Світового банку Арнхольд Н., Зіегель Ф. та Ківісто Ґ. Вони підкреслюють, що виключно державна модель фінансування вищої освіти не забезпечує повного розкриття її у контексті міжнародної конкурентоспроможності. Надмірна залежність ЗВО від державного бюджету обмежує їхню гнучкість у реагуванні на виклики глобального освітнього ринку та уповільнює інноваційний розвиток. Дослідники рекомендують урядам країн ЄС переосмислити підходи до структури фінансування, зокрема розглянути запровадження помірної плати за навчання з чітко визначеними соціальними. Такий підхід, на їхню думку, не лише сприятиме залученню додаткових приватних ресурсів, а й створить умови для підвищення якості освітніх програм [7]. Приватне фінансування закладів вищої освіти створює низку переваг. По-перше, воно забезпечує залучення додаткових ресурсів, що дозволяє розширювати спектр освітніх послуг. По-друге, воно стимулює підвищення ефективності управління та орієнтацію університетів на потреби студентів і ринку праці. По-третє, приватні інвестиції сприяють розвитку прикладних досліджень і впровадженню інновацій у навчальний процес.

Попри очевидні переваги, надмірна залежність від приватних джерел фінансування вищої освіти викликає занепокоєння серед науковців. Дослідження засвідчують, що повна або домінантна приватизація фінансових потоків може посилювати соціальну нерівність і знижувати якість освітніх послуг. Англійські дослідники Вілкінсон Л. С. та Вілкінсон М. Д. підкреслюють, що надмірна комерціалізація призводить до «комодифікації» освіти (від англ. commodity – товар, продукт). Тобто перетворення її на звичайний товар. Така тенденція загрожує академічним свободам і суспільній місії ЗВО, зміщуючи акцент із розвитку знань на отримання прибутку [20]. Цей погляд підтримує і відомий британсько-австралійський соціолог Маргінсон С. Він наголошує, надмірна ринкова орієнтація вищої освіти підриває її внесок у суспільний розвиток [14].

Згаданий раніше звіт Європейської комісії від 2019 р. звертає увагу на ризики, пов’язані з надмірним залученням корпоративного капіталу у фінансування ЗВО. Така тенденція може призводити до явища «приватизації знань». Подібний феномен виникає, коли результати наукових досліджень стають власністю комерційних спонсорів і втрачають суспільний доступ. Звуження академічної місії закладів вищої освіти суперечить принципам академічної свободи [9]. Отже, надмірна орієнтація на приватні джерела фінансування вищої освіти супроводжується низкою системних ризиків, серед яких: зниження доступності; викривлення академічних пріоритетів; фінансова нестабільність та ризики комерціалізації освіти.

На нашу думку, зміщення фінансового акценту лише на приватний сектор несе значні ризики. Надмірна залежність від плати за навчання знижує доступність освіти і посилює соціальну нерівність. Це суперечить праву людини на освіту, закріпленому в міжнародних і національних актах. Орієнтація на ринкові джерела змушує ЗВО скорочувати фундаментальні та важливі напрями. Європейський підхід наразі базується на тому, що держава має залишатися головним інвестором. Приватні вкладення повинні доповнювати державні, посилюючи інноваційний потенціал системи.

Отже, сучасні тенденції фінансування вищої освіти вказують на необхідність збалансованого поєднання державних і приватних ресурсів. Державні видатки залишаються основою системи та гарантують рівний доступ і стабільність. Європейський досвід підтверджує їхню ключову роль у забезпеченні якості освіти. Водночас частка приватних інвестицій поступово зростає. Вони стимулюють інновації, дослідження та розвиток університетів. Майбутнє освіти – у партнерстві, де держава забезпечує сталість, а приватний сектор додає динаміку й конкурентоспроможність.

Використана література:

1. Калінічева Г. Якість вищої освіти як складова формування людського капіталу: виклики для України. *Освітологія*. 2021. № 10. С. 24–36.
2. Козлов В. П., Бєлєга О. В. Концепція розвитку державно-приватного партнерства у сфері освіти на регіональному рівні. *Фінанси, облік, банки*. 2018. № 1(23). С. 113–120.
3. Лопушняк Г. С., Рибчанська Х. В. Вища освіта України: державне регулювання та перспективи розвитку : монографія. Львів : Ліга Прес, 2018. 283 с.
4. Петрова Я. І. Підвищення ефективності фінансування вищої освіти: стратегічні орієнтири України в умовах глобальних викликів. *Економіка та управління національним господарством*. 2021. Вип. 3 (149). С. 20–25.
5. Рижук Я. О. Вплив фінансування вищої освіти на академічні досягнення здобувачів і розширення доступу до освітніх можливостей (на прикладі Німеччини, Італії та Румунії). *Вісник КНЛУ. Серія : Педагогіка та психологія*. 2024. Вип. 41. С. 21–30.
6. Терещенко Г. Державне фінансування вищої освіти як чинник розвитку економіки знань. *Освітня аналітика України*. 2017. № 1(1). С. 34–43.
7. Arnhold N., Ziegele F., Kivistö G. Under pressure: COVID-19 and the funding of European higher education. *World Bank Blogs*. 2020. URL: https://blogs.worldbank.org/en/education/under-pressure-covid-19-and-funding-european-higher-education
8. Educational expenditure statistics. Eurostat. 2024. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Educational_expenditure_statistics
9. European Commission. European Tertiary Education Register. *Analytical Report.* 2019. № 2. URL: https://eter-project.com/uploads/analytical-reports/ETER_AnalyticalReport_02_final.pdf
10. Hryhorash O. Mechanism of private funding of higher education in OECD countries and Ukraine. *European Humanities Studies. State and Society*. 2022. № 3. P. 18–29.
11. Hyman J. Does Money Matter in the Long Run? Effects of School Spending on Educational Attainment. *American Economic Journal: Economic Policy*. 2017. № 6. P. 256–280.
12. Krieger B. Heterogeneous university funding programs and regional firm innovation: An empirical analysis of the German Excellence Initiative. *Research Policy*. 2024. № 53 (5). DOI : https://doi.org/10.1016/j.respol.2024.104995.
13. Lafortune J., Rothstein J., Whitmore Schanzenbach D. School Finance Reform and the Distribution of Student Achievement. *American Economic Journal: Applied Economics.* 2018. № 2. P. 1–26.
14. Marginson S. Higher education and the common good, Melbourne: Melbourne University Press, 2016, 300 p.
15. Muralidharan K., Sundararaman V. The Aggregate Effect of School Choice: Evidence from a two-stage experiment in India. *Quarterly Journal of Economics*. 2015. № 130(3). P. 1011–1066.
16. OECD. Education at a Glance 2023: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. URL: https://doi.org/10.1787/e13bef63-en
17. Ryzhuk Ya. Criteria for assessing the quality and accessibility of higher education: a conceptual analysis. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. 2025 № 2. P. 95–103.
18. Shakeel M. D., Anderson K. P., Wolf, P. J. The participant effects of private school vouchers around the globe: a meta-analytic and systematic review. *School Effectiveness and School Improvement.* 2021. № 32(4). P. 509–542.
19. Shores K., Steinberg, M. P. Schooling During the Great Recession: Patterns of School Spending and Student Achievement Using Population Data. *AERA Open*. 2019. № 5(3). DOI: https://doi.org/10.1177/2332858419877431
20. Wilkinson L. C., Wilkinson M. D. Value for money and the commodification of higher education: front-line narratives. *Teaching in Higher Education*. 2020. № 28(2). P. 406–422.

References:

1. Kalinicheva H. (2021). Yakist vyshchoyi osvity iak skladova formuvannia liudskoho kapitalu [Quality of Higher Education as a Component of Human Capital Formation: Challenges for Ukraine]. *Osvitolohiia*. № 10. S. 24–36 [in Ukrainian].
2. Kozlov V. P., Bielieha O. V. (2018). Kontsepsiia rozvytku derzhavno-pryvatnoho partnerstva u sferi osvity na rehionalnomu rivni [Concept for the development of public-private partnership in education at the regional level]. *Financy, oblik, banky*. № 1(23). S. 113–120 [in Ukrainian].
3. Lopushniak H. S., Rybchanska Kh. V. (2018). Vyshcsa osvita Ukrayiny: derzhavne rehuliuvanna ta perspektyvy rozvytku: monohrafiia [Higher education in Ukraine: state regulation and development prospects: monograph]. Lviv : Liha Press. 283 s. [in Ukrainian].
4. Petrova Ya. (2021). Pidvyshchennia efectyvnosti finansuvannia vyshchoii osvity: stratehichni oriientyry Ukraiiny v umovakh hlobalnykh vyklykiv [Improving the funding efficiency of higher education: Ukraine's strategic guidelines in a global challenge]. *Ekonomica ta upravlinnia natsionalnym hospodarstvom*. № 3 (149). S. 20–25 [in Ukrainian].
5. Ryzhuk Ya. O. (2024). Vplyv finansuvannia vyshchoi osvity na akademichni dosiahnennia zdobuvachiv i rozshyrennia dostupu do osvitnikh mozhlyvostei (na prykladi Nimechchyny, Italii ta Rumunii) [The Impact of Higher Education Funding on Students'

Academic Achievements and Expanding Access to Educational Opportunities (on the Examples of Germany, Italy and Romania)]. *Visnyk KNLU. Seriia Pedahohika ta psykholohiia*. № 41. S. 21–30 [in Ukrainian].
6. Tereshchenko H. (2017). Derzhavne finansuvannia vyshchoi osvity yak chynnyk rozvytku ekonomiky znan [State funding of higher education as a factor in the development of the knowledge economy]. *Osvitnia analityka Ukrainy*. № 1(1). S. 34–43 [in Ukrainian].
7. Arnhold N., Ziegele F., Kivistö G. (2020). Under pressure: COVID-19 and the funding of European higher education. *World Bank Blogs*. URL : https://blogs.worldbank.org/en/education/under-pressure-covid-19-and-funding-european-higher-education
8. Educational expenditure statistics. (2024). Eurostat URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Educational_expenditure_statistics
9. European Commission (2019). European Tertiary Education Register. Analytical Report. № 2. URL : https://eter-project.com/uploads/analytical-reports/ETER_AnalyticalReport_02_final.pdf
10. Hryhorash O. (2022). Mechanism of private funding of higher education in OECD countries and Ukraine. *European Humanities Studies. State and Society*. № 3. P. 18–29.
11. Hyman J. (2017). Does Money Matter in the Long Run? Effects of School Spending on Educational Attainment. *American Economic Journal: Economic Policy*. № 6. P. 256–280
12. Krieger B. (2024). Heterogeneous university funding programs and regional firm innovation: An empirical analysis of the German Excellence Initiative. *Research Policy*. № 53 (5). DOI : https://doi.org/10.1016/j.respol.2024.104995
13. Lafortune J., Rothstein J., Whitmore Schanzenbach D. (2018). School Finance Reform and the Distribution of Student Achievement. *American Economic Journal: Applied Economics.* № 2. P. 1–26.
14. Marginson S. (2016). Higher education and the common good, Melbourne: Melbourne University Press, 300 p.
15. Muralidharan K., Sundararaman V. (2015). The Aggregate Effect of School Choice: Evidence from a two-stage experiment in India. *Quarterly Journal of Economics*. № 130(3). P. 1011–1066.
16. OECD. (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. URL : https://doi.org/10.1787/e13bef63-en
17. Ryzhuk Ya. O. (2025). Criteria for assessing the quality and accessibility of higher education: a conceptual analysis. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. № 2. P. 95–103.
18. Shakeel M. D., Anderson K. P., Wolf, P. J. (2021). The participant effects of private school vouchers around the globe: a meta-analytic and systematic review. *School Effectiveness and School Improvement.* № 32(4). P. 509–542.
19. Shores K., Steinberg, M. P. (2019). Schooling During the Great Recession: Patterns of School Spending and Student Achievement Using Population Data. *AERA Open*. № 5(3). DOI : https://doi.org/10.1177/2332858419877431
20. Wilkinson L. C., Wilkinson M. D. (2020). Value for money and the commodification of higher education: front-line narratives. *Teaching in Higher Education*. № 28(2). P. 406–422.

Ya. Ryzhuk. Trends in Forming the Quality of Educational Services in the EU in the Context of Financial Provision

The article contains a comprehensive analysis of sources of education financing in the European Union and their impact on the quality of higher education. The author reveals the role of public spending, private investments and international grants in financing universities. The study is based on statistical data from Eurostat and OECD to analyze the level of education. The author considers the quality of education as a multidimensional and dynamic characteristic of the educational process, reflecting compliance with criteria and standards, as well as the needs of individuals and society. The data analysis proves the significant advantage of budget financing. It is noted that such an approach should ensure equal access to higher education. However, the author also emphasizes in recent years there have been trends in the growth of the role of non-state investments. They expand the capabilities of universities in implementing new programs, modernizing the material and technical base and developing applied research. The article analyzes the advantages and disadvantages of private financing of higher education. In particular, it is noted that the excessive advantage of private investments monopolizes scientific achievements. Also, it reduces the social significance of higher education. On the contrary, excessive dependence on budget expenditures leads to limitations in innovative development. The scientific novelty is in the balanced model of combining public and private financing of higher education based on existing approaches. Within this model, the state retains the leading role of a guarantor of the quality and accessibility of education. The private sector, in turn, plays a stimulating function. The author substantiated in the conclusion that balanced interaction between the state and the private sector is a key condition for building a high-quality, accessible and sustainable system of higher education.

Key words: *higher education financing, quality of higher education, financing trends, accessibility of education, public financing, private investments in education, European experience.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 26.12.2025

УДК 37.011.33+159.955
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.107.13

Степанова Т. М., Парфентьєва І. П.

ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкривається вплив художніх творів на почуття дітей. Звертається увага на функції художніх текстів, що впливають на їхні почуття (інформаційно-освітню, виховну, національно-духовну, історичну, естетичну, культуроносну, розважальну). Дається аналіз окремих досліджень, пов'язаних із художніми творами, де йдеться про провідну роль емоцій (моральних, естетичних) у сприйманні дітьми художніх текстів. Визначається роль казки в естетичному вихованні дошкільників, наводиться приклад українських авторів, твори яких поповнюють словник дітей епітетами, метафорами, образними виразами.

Звертається увагу на значення ілюстрацій для дітей як засобу передачі зовнішнього перебігу подій, що доповнюється розкриттям провідної ідеї твору, внутрішнього задуму автора. Даються поради вихователям щодо підбору для читання дітям художніх текстів, де вони спочатку мають визначити завдання, які будуть вирішувати за допомогою змісту того чи того твору (збагачення чи уточнення знань, збагачення словника, ознайомлення…, розширення…, закріплення тощо).

Предметно-образне мислення дитини-дошкільника свідчить про сприйняття нею тексту через конкретні образи. Маючи надзвичайно обмежений досвід, недостатність уміння його застосовувати, дошкільники й відчувають складність у розумінні текстів різних видів. Рівень розуміння тексту залежить від рівня розвитку в дітей умінь аналізувати твір, встановлювати зв'язки (причинні, смислові) між окремими моментами твору, мотивами і вчинками дійових осіб.

Більше занурення дитини в зміст твору сприяє кращому його сприйняттю й розумінню та здійснює на неї більший виховний вплив. Через художнє розкриття взаємовідносин українців, їхні родинні й дружні стосунки в дитини формується висока духовність, певні уявлення про закони людського життя, моральні та етичні почуття, етичні норми поведінки, про довкілля.

Ключові слова: *естетичне виховання, художні тексти, художні образи, сприймання тексту, почуття.*

На зламі XX й XXI століть естетичний світ підростаючого покоління значно змінився. Виник конфлікт естетичних установок, поглядів, смаків. Причиною тому стали електронні засоби масової інформації (ЗМІ), інтернет, деестетизація мистецтва, що були спричинені переорієнтацією на масову культуру, комерціалізацію. Розвиток національної системи освіти в Україні вимагає вдосконалення існуючих форм і методів виховного впливу на особистість, зокрема на естетичний розвиток дитини-дошкільника. У Базовому компоненті дошкільної освіти (2021) зазначається, що дошкільний вік є стартовою платформою особистісного розвитку дитини, однією з цінностей якого має бути розвиток творчих задатків, здібностей, талантів дітей [1, с. 4].

Естетика як наука, вивчаючи закономірності розвитку естетичних явищ у природі, суспільстві, людській діяльності, спонукає людину відтворювати існуючу дійсність у єдності й протилежності за допомогою узагальнень, понять та через створення різних художніх образів. Ураховуючи передбачене в Базовому компоненті дошкільної освіти емоційно-ціннісне ставлення дитини до кожної компетентності, ми зосередили увагу на художніх текстах, які сприяють естетичній вихованості старших дошкільників.

Метою статті є розкриття значення художніх творів у естетичному вихованні дітей дошкільного віку.

Зазначимо, що проблемі естетичного виховання дошкільників присвятили свої праці такі вчені, як: І. Бех, А. Богуш, І. Зязюн, Г. Костюк, О. Столяренко, Т. Тарасова, Н. Чепелєва та ін. (естетичний розвиток особистості, сутність естетичного виховання, його принципи й завдання); А. Богуш, О. Білан, В. Улянова, М. Татаренко, Л. Яковенко та ін. (творчі здібності дітей, формування якостей всебічно розвиненої особистості, зміст роботи, сприймання й розуміння тексту).

За С. Гончаренко, естетичне виховання – це складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. Естетичне виховання спрямоване насамперед на виховання в людини гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя в його різноманітних проявах [6].

Одним із унікальних видів мистецтва є література. Навчаючи дітей любити художнє слово, дорослий через художні образи здійснює на дитину естетичний вплив, розширює її кругозір, гуманізує свідомість.

Контактуючи безпосередньо з довкіллям, людина зустрічається з різними об'єктами та явищами, отримуючи інформацію про них, про їх властивості та якості, тобто людина сприймає об'єкти. Так, В. Шапар, у психологічному тлумачному словнику сприймання визначає як «цілісне відображення предметів, явищ, ситуацій і подій у їхніх від чуттєво доступних часових і просторових зв'язках та відносинах» [9].

Учені звертають увагу на вміння дитини сприймати текст, сприйняття якого починається з розгляду відповідної ілюстрації. Сприймання тексту – складний процес, що характеризується значною кількістю помилок через бідність еталонів сприйняття, оскільки дитина-дошкільник ще не всі еталони вміє узагальнювати. Розуміння дитиною тексту відстає від сприймання (слово передує його осмисленню). Оскільки

в дитини-дошкільника мислення предметно-образне, тому й текст сприймається краще через конкретні образи. Маючи надзвичайно обмежений досвід, недостатність уміння його застосовувати, дошкільники й відчувають складність у розумінні текстів різних видів. Рівень розуміння тексту залежить від рівня розвитку в дітей умінь аналізувати твір, встановлювати зв’язки (причинні, смислові) між окремими моментами твору, мотивами і вчинками дійових осіб [2; 10]. Провідну роль у сприйманні дітьми художніх текстів відіграють емоції (моральні, естетичні).

За А. Богуш, дошкільний вік є періодом формування досвіду сприймання творів мистецтва, зокрема художньої літератури: «…літературний твір, пробуджуючи мислительний процес за допомогою слова, тобто відвернення від безпосереднього чуттєвого сприйняття, водночас забезпечує багатство чуттєвого сприйняття, конче необхідного для мислення дитини» [5].

О. Білан, досліджуючи вплив ілюстрації на розуміння дітьми тексту твору зазначає, що воно полягає в тому, що після сприймання малюнків збільшується загальна кількість відтворюваних дітьми моментів тексту, зростає зв’язність переказу, виклад тексту стає більш образним, виразнішим, подекуди з елементами творчості. Дослідниця також звертає увагу на значення ілюстрацій для дітей як засобу передачі зовнішнього перебігу подій, що доповнюється розкриттям провідної ідеї твору, внутрішнього задуму автора [3].

Як зазначав Г. Костюк, центральним етапом у роботі над текстом є розуміння прочитаного – мислительний процес, спрямований на розкриття істотних ознак, зв’язків, відношень між об’єктами [7].

Н. Чепелєва визначає читання як своєрідний діалог між автором і читачем, характеризуючи його як «… творчий процес, що передбачає не пасивне сприймання закладеної в тексті інформації, а активну її переробку, висунення власних гіпотез, точок зору, запитань до тексту, згоду або незгоду з його автором» [8].

Так, на формування особистості активно впливають: образотворче мистецтво, музика, театр, природа, художні тексти. Організовуючи життя і діяльність дітей, дорослий спрямовує свої педагогічні впливи на формування й розвиток у них естетичних почуттів, уміння оцінювати прекрасне, формувати уявлення про прекрасне у вчинках, оцінювати поведінку героїв казок, оповідань.

Важливо звертати увагу на середовище, у якому дитина зростає. Естетика побуту включає в себе безліч деталей: речі, які оточують дитину і якими вона користується, іграшки, одяг маляти й дорослих у дитячому оточенні, дизайн приміщень, у яких мають місце малюнки сюжетів відомих дітям казок, книжки з яскравими малюнками для розглядання, альбоми-розмальовки за сюжетами відомих творів тощо. Усе це викликає в дітей естетичне задоволення, гарний настрій. Тому педагогам необхідно дотримуватись трьох правил, які роблять естетику побуту засобом естетичного виховання: жити в красі, помічати красу, підтримувати й створювати красу навколо себе.

На загальний психічний і духовний розвиток особистості, як відомо, має великий вплив література. Вона відіграє важливу роль у засвоєнні рідної мови, демонструючи її красу, музичність, допомагає краще пізнати себе, довкілля, впливає на формування в дитини образного мислення, виховання естетичного смаку, позитивних моральних якостей.

Проте усна народна творчість, дитяча література супроводжують дітей з перших років життя. Особливе місце в житті кожної дитини займає казка, загострюючи її емоційну чуйність. Як зазначила А. Богуш, художня література та усна народна творчість – це такі види мистецтва, які супроводжують людину з перших років життя. На її думку, на цій першій сходинці, в дошкільному віці, коли закладається фундамент особистості, формується психіка, уявлення дитини про довкілля, інтенсивно розвивається мовлення, фольклор, його малі жанри, художня література відіграють велике значення в психо-емоційному розвитку кожної маленької особистості [4].

Впливаючи на почуття дітей, казка навчає їх красивим вчинкам, викликає різні хвилювання, змінює їхній емоційний стан, впливає опосередковано на поведінку. У зв’язку з цим учені виокремили такі функції художніх текстів: інформаційно-освітню, виховну, національно-духовну, історичну, естетичну, культуроносну, розважальну [2; 4; 8; 10].

Інформаційно-освітня функція полягає в тому, що кожний художній текст несе певну інформацію, повідомляючи про певні події, життя, ситуації, соціальні та моральні норми поведінки й співіснування та ін. За цією функцією літературні твори розподіляють на три групи: твори, що несуть нову інформацію для дитини, з якою вона ще не стикалася; твори, в яких обігрується знайома інформація, але в нових варіантах, у несподіваних для дитини ситуаціях, у яких уточнюються певні правила життя та форми поведінки; твори, в яких автор подає дітям поглиблені знання з природи, краєзнавства, з історії, з моралі, народознавства тощо.

Добираючи для читання дітям художній текст, вихователь спочатку має визначити завдання, які він вирішить за допомогою змісту цього твору (збагачення чи уточнення знань, збагачення словника, ознайомлення…, розширення…, закріплення тощо).

Виховна функція художніх текстів. Залежно від того, як вихователь прочитає художній твір і як розставить акценти, на що зверне увагу дітей, залежить їхнє ставлення до твору, до того чи іншого його персонажу, що викличе в кожної дитини позитивні емоції, співчуття, або негативне ставлення, осуд. Через ставлення до подій, героїв художнього твору в дітей формуються певні уявлення про закони людського життя, моральні та етичні почуття, етичні норми поведінки, про довкілля. Чим більше дитина занурюється в зміст твору, сприймає й розуміє його, тим більше на неї здійснює твір свій виховний вплив.

Національно-духовна функція. Виникаючи на стиках мистецтва, педагогіки й психології, дитяча книга пропонує маленьким слухачам образи героїв із національним характером, національною психологією, свідомістю, національним менталітетом. Через опис краси пейзажів, природи дитина пізнає свій рідний край, Вітчизну. Висока духовність формується в дитини через художнє розкриття взаємовідносин українців, їхні родинні й дружні стосунки. Вже на перших етапах соціалізації особистості в дошкільника формується національна роль завдяки інституту соціальних ролей. Книги, написані зразковою, живою, образною рідною мовою, сприяють формуванню її високої духовності, національного менталітету. Український фольклор, будучи особливо цінним у цьому відношенні, містить в собі національний досвід, витончену влучність і точність рідної мови. Ментальність нації, її духовно-моральний кодекс, думки народу містяться в прислів'ях, приказках, приповідках і казках. Отже, національний фольклор, твори українських письменників є потужним засобом навчання і виховання особистості дитини-дошкільника.

Історична функція. Художня література, використовуючи як національний скарб мистецтво слова, об'єднує в єдине ціле сучасне і минуле, історію народу. Саме народ творить історію, а письменники її зберігають для наступних поколінь. Через перекази, оповідання, казки діти дізнаються про історію рідного краю, традиції, звичаї, обереги, народні свята, про героїв українського народу, таких як: Богдан Хмельницький, Іван Голота, Кирило Кожум'яка, Олесь Довбуш.

Культуроносна функція художніх текстів. Художня література як і рідна мова є носієм національної культури. Відомі українські письменники О. Гончар, П. Тичина, І. Франко, Т. Шевченко та ін. у своїх художніх творах несли й несуть українську духовність, національну культуру, передаючи національні цінності до скарбнички світової культури, літератури (проза, поезія, драматургія). Культуроносна функція літератури реалізується й на особистісному рівні. Читання художніх творів українських письменників дозволяє краще пізнати свій народ, його традиції, збагатити мову, що робить людину висококультурною, носієм своєї національної культури. Тому важливо дітей вже з раннього віку прилучати до кращих літературних зразків українського фольклору, поезії, прози, драматичних творів, знайомити їх як із творами українських письменників, так і сучасних поетів і письменників.

Естетична функція. На емоційну сферу дитини, її почуття великий вплив справляє мистецтво слова. Оскільки дитина сприймає художній твір на слух, то до мистецтва виразного читання дорослого ставляться неабиякі вимоги. У процесі читання чи розповідання педагог повинен продемонструвати дітям своє емоційне ставлення до подій, героїв твору, що має певний вплив, переконуючи їх, що саме так і повинно все відбуватися. Через свої емоції педагог пробуджує в дітей співчуття, співпереживання. Художній образ допомагає дитині прожити разом із героєм частину його життя, перейняти його почуття. Своєю образною мовою поетичні твори викликають у дітей почуття прекрасного, естетичну насолоду, бажання запам'ятати вірші, читати їх близьким і знайомим людям. Поетичні твори поповнюють словник дітей епітетами, метафорами, образними виразами. Наведемо класичні приклади українських авторів, як от:

Вишеньки-черешеньки,
Червоні, спілі,
Чого ж бо ви так високо
Виросли на гіллі? *(Леся Українка)*

Вийди, сонечко, скоріш,
Подивися з хмари:
Там у полі колоски
Підняли вже стяги *(Наталя Забіла)*

Розважальна функція. Художні твори, що належать до гумористичного жанру, виконують функцію розважання дітей. Діти люблять твори цього жанру, вони викликають у них радість, сміх, веселощі. До таких творів відносяться твори Г. Бойка («Бруднуля», «Вереда», «Не загублюся» та ін.), В. Ладижця («Ой болить у мене зуб» та ін.), Д. Білоуса («Упертий Гриць», «Лікарня в зоопарку», «Пташині голоси», «Веселий кут» та ін.); перевертні М. Вінграновського, О. Сенатович, А. М'ястківського, В. Нестайка та ін. Для розваги дітей використовують також театральні вистави та ігри за змістом художніх творів.

На думку психологів, художній твір сприяє не лише засвоєнню нових знань і вмінь, не лише формує окремі психічні процеси, а й змінює загальне ставлення до дійсності, стимулює виникнення нових, більш високих мотивів діяльності [2; 7]. Як зазначають дослідники, доступнішою для дошкільників усіх вікових категорій є ритмічна організація тексту, що досягається шляхом повторів через певні текстові проміжки однотипних лексичних, синтаксичних засобів, шляхом протиставлень, врівноважень, дотримання точного співвідношення частин, ритмічного надходження нового.

Тому важливим є вміння педагога відшукати засоби управління процесом сприймання художнього твору дитиною, виховуючи в неї позитивні естетичні почуття, що підсилило б її емоційний відгук на твір (вірш, казку, оповідання). Крім того, важливим є вміння педагога створити певні умови для перенесення дитиною почуттів, які вона отримала під впливом твору, в її активне життя, в самостійну діяльність.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Новий стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. Затверджено Наказом МОН України від 12.01.2021 р. № 33. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2020/21.12/bazovyy%20komponent%20doshkillya.pdf
2. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Т. 2. Чернівці : Букрек, 2015. 640 с.
3. Білан О. Розповідання за ілюстраціями. Старший дошкільний вік. Київ : Шкільний світ, 2011. С. 5.
4. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку. Одеса : Маяк, 1999. С. 58–59.
5. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах. Київ : Слово, 2010. 304 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. С. 119.
7. Психологія / за ред. Г С. Костюка. Київ : Рад. школа, 1969.
8. Чепелєва Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів. Київ : Либідь, 1990. С. 5.
9. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків : Прапор, 2004. С. 496.
10. Яковенко Л. В. Театралізовані казки. Харків : Вид. «Ранок», 2015. 96 с.

References:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Novyi standart doshkilnoi osvity). Nova redaktsiia [Basic component of preschool education (New standard of preschool education). New edition]. Zatverdzheno Nakazom MON Ukrainy vid 12.01.2021 r. № 33. URL: https://mon.gov.ua/static- doshkilna/2020/21.12/bazovyy%20komponent%20doshkillya.pdf [in Ukrainian].
2. Bekh I. D. (2015). Vybrani naukovi pratsi. Vykhovannia osobystosti [Selected scientific works. Personality education]. T. 2. Chernivtsi : Bukrek. 640 s. [in Ukrainian].
3. Bilan O. (2011). Rozpovidannia za iliustratsiiamy. Starshyi doshkilnyi vik [Storytelling with illustrations. Senior preschool age]. Kyiv : Shkilnyi svit. S. 5 [in Ukrainian].
4. Bohush A. M. (1999). Vytoky movlennievoho rozvytku [Origins of speech development]. Odesa : Maiak. S. 58–59. [in Ukrainian].
5. Bohush A. M. (2010). Metodyka orhanizatsii khudozhno-movlennievoi diialnosti ditei u doshkilnykh zakladakh [Methodology for organizing artistic and speech activities of children in preschool institutions]. Kyiv : Slovo. 304 c. [in Ukrainian].
6. Honcharenko S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid. S. 119 [in Ukrainian].
7. Psykholohiia [Psychology]. (1969); za red. H.S. Kostiuka. Kyiv : Rad. shkola. [in Ukrainian].
8. Chepelieva N. V. (1990). Psykholohiia chytannia tekstu studentamy vuziv [Psychology of reading text by university students]. Kyiv : Lybid. S. 5 [in Ukrainian].
9. Shapar V. B. (2004). Psykholohichnyi tlumachnyi slovnyk [Psychological explanatory dictionary] Kharkiv : Prapor. S. 496 [in Ukrainian].
10. Yakovenko L. V. (2015). Teatralizovani kazky [Theatricalized fairy tales]. Kharkiv : Vyd. «Ranok». 96 s. [in Ukrainian].

T. Stepanova, I. Parfenteva. Education of aesthetic senses through artworks in preschool children

The article reveals the influence of works of art on children’s feelings. Attention is drawn to the functions of literary texts that influence their feelings (informational-educational, educational, national-spiritual, historical, aesthetic, cultural, entertaining). An analysis of individual studies related to works of art is given, which deals with the leading role of emotions (moral, aesthetic) in children’s perception of literary texts. The role of fairy tales in the aesthetic education of preschoolers is determined, examples of Ukrainian authors are given, whose works replenish children’s vocabulary with epithets, metaphors, figurative expressions.

Attention is drawn to the importance of illustrations for children as a means of transmitting the external course of events, which is complemented by the disclosure of the leading idea of the work, the author’s inner intention. Advice is given to educators on the selection of literary texts for reading to children, where they must first determine the tasks that they will solve using the content of a particular work (enrichment or clarification of knowledge, enrichment of vocabulary, familiarization..., expansion..., consolidation, etc.).

The object-figurative thinking of a preschooler indicates that he perceives the text through specific images. Having extremely limited experience, insufficient ability to apply it, preschoolers experience difficulty in understanding texts of various types. The level of understanding of the text depends on the level of development of children’s abilities to analyze the work, establish connections (causal, semantic) between individual moments of the work, motives and actions of the characters.

The child’s greater immersion in the content of the work contributes to its better perception and understanding and has a greater educational impact on him. Through the artistic disclosure of the relationships of Ukrainians, their family and friendly relations, a high spirituality is formed in the child, certain ideas about the laws of human life, moral and ethical feelings, ethical norms of behavior, and about the environment.

Key words: *aesthetic education, artistic texts, artistic images, perception of the text, feelings.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 26.12.2025

НАШІ АВТОРИ

ВАЩЕНКО ВІКТОР ВІКТОРОВИЧ	аспірант, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України orcid.org/0009-0004-2980-7550 *viktor.vashchenko.ipood@gmail.com*
ГОНЧАРЕНКО ЛЕСЯ ЛЕОНІДІВНА	кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри юридичних дисциплін, Сумська філія Харківського Національного університету внутрішніх справ orcid.org/0000-0002-0750-7344 *goncharenkosspu@gmail.com*
ДАВИДЕНКО ГАННА ВІТАЛІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор, Вінницький соціально-економічний інститут Відокремленого структурного підрозділу заклад вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»» orcid.org/0000-0002-6893-8869 *ganna.davydenko@gmail.com*
ДОНЕЦЬ НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	аспірантка кафедри математики, фізики та методик викладання, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка orcid.org/0000-0002-0989-531X *natadonatan@gmail.com*
КІБЕНКО ЛЮБОВ МИХАЙЛІВНА	старша викладачка кафедри європейських мов, Харківський державний біотехнологічний університет orcid.org/0000-0001-9183-7823 *kibenkolubov57@gmail.com*
КРАВЧУК ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА	докторка педагогічних наук, доцентка, викладачка, Університет імені Ататюрка orcid.org/0000-0001-6502-5856 *okskravth@gmail.com*
ЛУЗАНОВА ЛЮДМИЛА ВОЛОДИМИРІВНА	старша викладачка кафедри романо-германської філології та методики навчання іноземних мов, Ізмаїльський державний гуманітарний університет orcid.org/0009-0000-9351-0824 *luzanof@gmail.com*
МАКАРЕНКО ЛЕСЯ ЛЕОНІДІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних технологій і програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0001-6062-8834 *l.l.makarenko@npu.edu.ua*
МАКСИМЕЦЬ ОКСАНА МИКОЛАЇВНА	кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет» orcid.org/0000-0002-4833-5593 *on_maksimec@ukr*
МАКСИМЧУК АНАТОЛІЙ ПЕТРОВИЧ	старший викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну, Житомирський державний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0001-8588-0999 *maksimchuk19761111@gmail.com*
МОЙСЕЄНКО ІРИНА МИХАЙЛІВНА	доктор філософії, доцент кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Дніпровська академія неперервної освіти orcid.org/0000-0003-3642-3331 *irina.moyseenko@gmail.com*
НУЖИН ОЛЕКСІЙ АНДРІЙОВИЧ	аспірантка кафедра психології та педагогіки, Приватний заклад вищої освіти «Київський міжнародний університет» orcid.org/0009-0009-3187-6295 *o.nyzhin@gmail.com*
ОРЕЛ-ХАЛІК ЮЛІЯ ВЛАДИСЛАВІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Запорізький державний медико-фармацевтичний університет orcid.org/0000-0003-0197-3974 *orelkhaliq@ukr.net*
ПАРФЕНТЬЄВА ІРИНА ПЕТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з навчально-педагогічної роботи, Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова orcid.org/0000-0001-6201-4916 *innagek68@gmail.com*

ПІДДУБНА ОКСАНА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну, Житомирський державний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0002-5937-0677 *oksana-poddubnaja00@ukr.net*
ПОПАДИЧ ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» orcid.org/0000-0003-1426-4114 *olena.popadych@uzhnu.edu.ua*
РИЖУК ЯРОСЛАВ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	аспірант кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов. Київський національний лінгвістичний університет orcid.org/0009-0000-2472-102X *yaroslav.ryzhuk@gmail.com*
РОМАНЧУК АЛЛА ІЛЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0001-5390-5418 *a.i.romanchuk@upu.edu.ua*
СИЛАЄВА АНАСТАСІЯ ВІКТОРІВНА	студентка ІІ курсу магістратури, Навчально-науковий інститут педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка orcid.org/0009-0008-0179-9615 *nastyachester63@gmail.com*
СОЛЯНЕНКО ОЛЕНА ЛЕОНІДІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Запорізький державний медико-фармацевтичний університет orcid.org/0000-0003-2309-0718 *olena.solianenko@gmail.com*
СОРОКА РОМАН ВІТАЛІЙОВИЧ	студент ІІ курсу магістратури, Навчально-науковий інститут педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка orcid.org/0009-0006-7929-1892 *z1z1z10964175516@gmail.com*
СТЕПАНОВА ТЕТЯНА МИХАЙЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, в. о. директора, Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова orcid.org/0000-0003-0630-2256 *step.tetiana58@gmail.com*
ХІТРОВА ІРИНА ОЛЕКСІЇВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Запорізький державний медико-фармацевтичний університет orcid.org/0000-0003-3825-5060 *khitrova57@gmail.com*
ШОСТАЧУК ТЕТЯНА ВСЕВОЛОДІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну, Житомирський державний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0002-4542-2835 *tatianashmeliova1@gmail.com*

OUR AUTHORS

DAVYDENKO HANNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, Vinnytsia Institute of Social and Economic Relations of Open International University of Human Development "Ukraine"" orcid.org/0000-0002-6893-8869 *ganna.davydenko@gmail.com*
DONETS NATALIIA	Postgraduate student at the Department of Mathematics, Physics and Teaching Methods, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-0989-531X *natadonatan@gmail.com*
HONCHARENKO LESIA	Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Legal Disciplines of Sumy Branch of Kharkiv National University of Internal Affairs orcid.org/0000-0002-0750-7344 *goncharenkosspu@gmail.com*
KHITROVA IRINA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University orcid.org/0000-0003-3825-5060 *khitrova57@gmail.com*
KIBENKO LIUBOV	Senior Lecturer at the Department of European Languages, Kharkiv State Biotechnological University orcid.org/0000-0001-9183-7823 *kibenkolubov57@gmail.com*
KRAVCHUK OKSANA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lecturer,Atatürk University orcid.org/0000-0001-6502-5856 *okskravth@gmail.com*
LUZANOVA LIUDMYLA	Senior Lecturer at the Department of Romance and Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages, Izmail State Humanitarian University orcid.org/0009-0000-9351-0824 *luzanof@gmail.com*
MAKARENKO LESIA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Technology and Programming, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0001-6062-8834 *l.l.makarenko@npu.edu.ua*
MAKSYMCHUK ANATOLII	Senior Lecturer at the Fine Arts and Design Department, Zhytomyr Ivan Franko State University orcid.org/0000-0001-8588-0999 *maksimchuk19761111@gmail.com*
MAKSYMETS OKSANA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Ukrainian Language Department, Podillia State University orcid.org/0000-0002-4833-5593 *on_maksimec@ukr*
MOISEIENKO IRYNA	Doctor of Philosophy, Associate Professor at the Department of General and Special Pedagogy, Dnipro Academy of Continuing Education orcid.org/0000-0003-3642-3331 *irina.moyseenko@gmail.com*
NUZHYN OLEKSII	Postgraduate student at the Department of Psychology and Pedagogy, Kyiv International University orcid.org/0009-0009-3187-6295 *o.nyzhin@gmail.com*
OREL-KHALIK YULIIA	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University orcid.org/0000-0003-0197-3974 *orelkhaliq@ukr.net*
PARFENTYEVA IRYNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director for Educational and Pedagogical Work, V. O. Sukhomlynsky Educational and Scientific Pedagogical Institute of Admiral Makarov National Shipbuilding University orcid.org/0000-0001-6201-4916 *innagek68@gmail.com*
PIDDUBNA OKSANA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Fine Arts and Design, Zhytomyr Ivan Franko State University orcid.org/0000-0002-5937-0677 *oksana-poddubnaja00@ukr.net*

POPADYCH OLENA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy, Uzhhorod National University orcid.org/0000-0003-1426-4114 *olena.popadych@uzhnu.edu.ua*
ROMANCHUK ALLA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0001-5390-5418 *a.i.romanchuk@udu.edu.ua*
RYZHUK YAROSLAV	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages, Kyiv National Linguistic University orcid.org/0009-0000-2472-102X *yaroslav.ryzhuk@gmail.com*
SHOSTACHUK TETIANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Fine Arts and Design Department, Zhytomyr Ivan Franko State University orcid.org/0000-0002-4542-2835 *tatianashmeliova1@gmail.com*
SOLIANENKO OLENA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University orcid.org/0000-0003-2309-0718 *olena.solianenko@gmail.com*
SOROKA ROMAN	2nd year master's student, Institute of Educational and Scientific Pedagogy of Zhytomyr Ivan Franko State University orcid.org/0009-0006-7929-1892 *z1z1z10964175516@gmail.com*
STEPANOVA TETIANA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting Director, V. O. Sukhomlynsky Educational and Scientific Pedagogical Institute of Admiral Makarov National Shipbuilding University orcid.org/0000-0003-0630-2256 *step.tetiana58@gmail.com*
SYLAIEVA ANASTASIIA	2nd year master's student, Institute of Educational and Scientific Pedagogy of Zhytomyr Ivan Franko State University orcid.org/0009-0008-0179-9615 *nastyachester63@gmail.com*
VASHCHENKO VIKTOR	Postgraduate student**,** Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine orcid.org/0009-0004-2980-7550; *viktor.vashchenko.ipood@gmail.com*

ЗМІСТ

Ващенко В. В.
МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У КРАЇНАХ БАЛТІЇ
В КОНТЕКСТІ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД ТА ІННОВАЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ……5

Гончаренко Л. Л.
РОЛЬ ПРОФЕСІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ПОЛІТИКИ
В ГАЛУЗІ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄС……13

Давиденко Г. В., Орел-Халік Ю. В., Соляненко О. Л., Хітрова І. О.
ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ (PBL)
ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ……18

Донець Н. В.
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ
STEM-КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ……24

Кравчук О. В., Лузанова Л. В., Кібенко Л. М.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО
ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ……31

Макаренко Л. Л., Романчук А. І.
ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ……35

Максимець О. М.
КУЛЬТУРА ДІЛОВИХ КОМУНІКАЦІЙ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ……41

Мойсеєнко І. М.
АНАЛІЗ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ……45

Нужин О. А.
ОПТИМІЗАЦІЙНО-МАТЕМАТИЧНА МОДЕЛЬ УДОСКОНАЛЕННЯ
ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
ІЗ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ……50

Піддубна О. М., Шостачук Т. В., Максимчук А. П., Сорока С. В., Силаєва А. В.
ІСТОРІЯ МИСТЕЦТВ: ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ……58

Попадич О. О.
АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ЦІННІСНА ОСНОВА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА……63

Рижук Я. О.
ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ЄС У КОНТЕКСТІ
ФІНАНСОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ……68

Степанова Т. М., Парфентьєва І. П.
ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……72

НАШІ АВТОРИ……76

CONTENTS

V. Vashchenko. Methods and technology of adult education in the Baltic countries in the Baltic countries in the context of theoretical foundations and innovative models……5

L. Honcharenko. The Role of Professional Organizations in Shaping Policy in the Field of Legal Education in EU Countries……13

H. Davydenko, Yu. Orel-Khalik, O. Solianenko, I. Khitrova. Using problem-based learning (pbl) in teaching English to medical students……18

N. Donets. Methodological Foundations for Studying the Methodology of Forming STEM Competence in the Context of the Digitalization of Physics Education……24

O. Kravchuk, L. Luzanova, L. Kibenko. Theoretical and methodological bases for the application of the linguistic and cultural approach in the process of teaching foreign languages……31

L. Makarenko, A. Romanchuk. Content Characteristics of the Formation of Communicative Culture of Junior Schoolchildren by Means of Interactive Interaction……35

O. Maksymets. Business communication culture as the basis of professional success……41

I. Moiseienko. Analysis of methodological approaches to the study of the pedagogical activity of a teacher’s assistant in an inclusive educational environment……45

O. Nuzhyn. Optimization-mathematical model of improvement of content-technological support of professional training of it specialists……50

O. Piddubna, T. Shostachuk, A. Maksymchuk, R. Soroka, A. Sylaieva. History of arts: main stages of development……58

O. Popadych. Academic integrity as a value foundation of the ecological culture of future teachers……63

Ya. Ryzhuk. Trends in Forming the Quality of Educational Services in the EU in the Context of Financial Provision……68

T. Stepanova, I. Parfenteva. Education of aesthetic senses through artworks in preschool children……72

OUR AUTHORS……78

НОТАТКИ

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 107

Матеріали подані мовою оригіналу

Головний редактор серії – В. М. Слабко
Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко
Технічний редактор – Н. С. Корцигіна
Верстка – А. О. Марєєва

Підписано до друку 26.12.2025
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 9.70. Обл.-вид. арк. 9,76.
Замов. № 0226/160. Наклад 300 прим.
Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

Scientific edition

NAUKOWYI CHASOPYS
DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 107

Materials submitted in the original language

Editor-in-chief of series – V. Slabko
Executive editor of series – L. Makarenko
Technical editor – N. Kortsyhina
Layout designer – A. Marieieva

Signed for publication 26.12.2025
Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.
Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 9,70. Published sheets. 9,76.
Order No. 0226/160. Print run of 300.
Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House “Helvetica”
6/1 Inglezi, Odesa, 65101
Phone +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Certificate of the subject of publishing business
DK No 7623 dated June 22, 2022