

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

UKRAINIAN PROFESSIONAL EDUCATION

Scientific journal

Issue 18

Founded in July, 2016

Issued twice a year

Poltava
2025

FOUNDER

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
(Ministry of Education and Science of Ukraine)

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief – *Kravchenko Liubov Mykolaivna*, Dr. of Ped. Sciences, professor; Poltava V.G.Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Deputy Editor-in-Chief *Muszkieto Radoslaw*, doctor habilitated, professor; Nicolaus Copernicus University in Toruń (Torun, Poland)

Members of the editorial board:

Tsirigotis Kostjantinos, doctor habilitated, professor; Jan Kokhanowski University in Kielce, (Kielce, Poland)

Zolotukhina Svitlana, Dr. of Ped Sciences, professor; Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda (Kharkiv)

Lukyanenko Oleksandr, Dr. of Sciences in History, associate professor; Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Hrytsai Nataliia, Dr. Ped Sciences, professor; Rivne State University of Humanities (Rivne)

Vishnikina Liubov, Dr. of Ped Sciences, professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Onipko Valentyna, Dr. of Ped Sciences, professor, Poltava State Agrarian University (Poltava)

Sushchenko Andriy, Dr. Ped Sciences, professor; Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Sulaeva Natalia, Dr. of Ped Sciences, professor; Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Ilchenko Olena, Dr. of Ped Sciences, professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Khomenko Pavlo, Dr. Ped Sciences, professor; Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Kornosenko Oksana, Dr. Ped Sciences, professor; Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Zoriy Yaroslav, Dr. Ped Sciences, associate professor; Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi)

Hnizdilova Olena, Dr. of Ped Sciences, professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Zdanevych Larysa, Dr. of Ped Sciences, professor, Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy (Khmelnytskyi)

Dyckivska Ilona, Dr. Ped of Sciences, professor; Rivne State University of Humanities (Rivne)

Palamar Svitlana, can-t. of Ped. Sciences, associate professor, Borys Grinchenko Pedagogical Institute of Kyiv University (Kyiv)

Vynnychuk Renata, Dr. of Ped Sciences, associate professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Danyso Oksana, Dr. of Ped. Sciences, teacher; Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava)

Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : Scientific journal / Poltava V. G. Korolenko Nat. Ped. University. Poltava, 2025. Iss. 18. 228 p.

*It is published according to the decision of the academic council
of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (protocol No.5 of 27.11.2025)*

EDITORIAL OF THE JOURNAL

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
36003, Poltava city, st. Ostrogradsky, 2, e-mail: ukr.prof.edu@gmail.com

The electronic version of the magazine is posted on the website <http://pnpu.edu.ua/ua/ukrprofosvita.php>

Editor in Chief: Kravchenko L. M.

The journal is included in the list of scientific and specialized publications of Ukraine (category B), in which the results of dissertation works can be published (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 7, 2022 No. 320).

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

УКРАЇНСЬКА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Науковий журнал

Випуск 18

Засновано в липні 2016 року

Виходить двічі на рік

Полтава
2025

ЗАСНОВНИК

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
(Міністерство освіти і науки України)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор – *Кравченко Любов*, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Заступник головного редактора – *Мушкієта Радослав*, д-р хабілітований, професор; Університет Миколи Коперника в Торуні (м. Торунь, Польща)

Члени редакційної колегії:

Циріготіс Костянтинос, д-р хабілітований, професор; Університет імені Яна Кохановського в Кельцах (м. Кельце, Польща)

Золотухіна Світлана, д-р пед. наук, професор; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків)

Лук'яненко Олександр, д-р іст. наук, доцент; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Грицай Наталія, д-р пед. наук, професор; Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне)

Вішнікіна Любов, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Онінко Валентина, д-р пед. наук, професор; Полтавський державний аграрний університет (м. Полтава)

Сущенко Андрій, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Сулаєва Наталія, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Ільченко Олена, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Хоменко Павло, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Корносенко Оксана, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Зорій Ярослав, д-р пед. наук, доцент; Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці)

Гнізділова Олена, д-р пед. наук, професор; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Зданевич Лариса, д-р пед. наук, професор; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (м. Хмельницький)

Дичківська Ілона, д-р пед. наук, професор; Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне)

Паламар Світлана, канд. пед. наук, професор; Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ)

Винничук Рената, д-р пед. наук, доцент; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Даниско Оксана, д-р пед. наук; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Ukrainian professional education = Українська професійна освіта: науковий журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. Вип. 18. 228 с.

Друкується за рішенням ученої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 5 від 27.11.2025 р.)

РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
36003, м. Полтава, вул. Остроградського, 2, e-mail: ukr.prof.edu@gmail.com
Електронну версію журналу розміщено на сайті <http://pnpu.edu.ua/ua/ukrprofosvita.php>

Головний редактор: *Кравченко Л. М.*

Журнал входить до переліку наукових фахових видань України (категорія В), в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт з наук про освіту (Наказ Міністерства освіти і науки України від 7 квітня 2022 р. № 320).

CONTENT

EDITOR IN CHIEF COLUMN

| | | |
|--|--|---|
| <i>Oleksandr Lukyanenko, Liubov Kravchenko</i> | Digitalization and digital tools in the training of culturologists and cultural managers in foreign higher education institutions..... | 9 |
|--|--|---|

PROBLEMS, ACHIEVEMENTS AND PROSPECTS OF THE NATIONAL AND FOREIGN PROFESSIONAL EDUCATION

| | | |
|---|--|-----|
| <i>Lyubov Vishnikina, Oleksandr Davydenko</i> | Foreign experience in developing the natural science competence of future geography teachers..... | 20 |
| <i>Valentyna Onipko</i> | Professional training of future teachers in the field of natural sciences in the context of modern scientific approaches..... | 33 |
| <i>Olga Gubar, Yulia Vasyuk</i> | Health-protecting technologies in the context of an inclusive educational environment in higher education institutions..... | 45 |
| <i>Tamara Denysovets, Iryna Denysovets, Pavlo Khomenko</i> | Development of critical thinking and reflection as a means of preventing emotional burnout among future specialists in higher education institutions in Ukraine..... | 55 |
| <i>Artem Konovalenko</i> | Institutional and organizational bases of sports management in the field of physical culture and sports in Ukraine..... | 65 |
| <i>Oleksandr Saienko</i> | Features of the national legal culture of military professionals..... | 74 |
| <i>Nataliia Sulaieva</i> | Non-formal arts education in the training of young researchers: innovative approaches, models, and perspectives..... | 82 |
| <i>Anna Fastivets</i> | Educational conditions for forming an entrepreneurial culture among future specialists in the field of rehabilitation and recreation..... | 94 |
| <i>Oksana Danisko, Serhii Khliblevych, Vladislav Dereza</i> | Methodological basis for the integration of gaming and digital technologies into the school physical education system..... | 104 |
| <i>Pavlo Khomenko, Yulia Zaitseva, Yuriy Dyachenko</i> | Recreational and rehabilitation trends in the use of adaptive sports in education (on the example of sitting volleyball)..... | 114 |
| <i>Olena Shevchenko, Tetiana Leshchenko</i> | Application of educational technologies in teaching Ukrainian as a foreign language..... | 121 |

| | | |
|--|--|-----|
| <i>Vasyl Kovalchuk</i> | Digital technologies in shaping the environmental culture of students in line with sustainable development goals..... | 128 |
| <i>Vasyl Romanenko</i> | Forming a culture of academic integrity in ukrainian university education: manifestations and motivational factors..... | 137 |
| <i>Olena Sogokon</i> | Innovative concepts of integration of natural science and professional-practical components in the training of future coaches..... | 148 |
| <i>Maksym Surkov</i> | Status and trends in the development of information and digital competence in domestic and foreign pedagogy..... | 156 |
| <i>Oksana Snigovska</i> | Educational technologies and methods in the system of professional training of future specialists in international relations..... | 167 |
| <i>Larysa Hrytsenko</i> | Professional training of higher education students in pedagogical specialities for teaching sustainable development issues..... | 190 |
| <i>Vasyl Lyulka, Valerii Titarenko</i> | Forming media literacy and information hygiene as a component of patriotic education in the context of hybrid warfare..... | 200 |
| <i>Liubov Kravchenko, Olena Ilchenko</i> | Critical thinking of future professionals: essence and content of the concept..... | 208 |
| <i>Igor Alekseiiev</i> | Practiceoriented ICT-design in the training of managers in the socio-cultural sphere..... | 216 |

ЗМІСТ

КОЛОНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

| | | |
|--|--|---|
| <i>Oleksandr Lukyanenko, Liubov Kravchenko</i> | Digitalization and digital tools in the training of culturologists and cultural managers in foreign higher education institutions..... | 9 |
|--|--|---|

ПРОБЛЕМИ, НАДБАННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ ВІТЧИЗНЯНОЇ
ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

| | | |
|---|--|-----|
| <i>Любов Вішнікіна, Олександр Давиденко</i> | Закордонний досвід формування природничої компетентності майбутніх учителів географії..... | 20 |
| <i>Валентина Оніпко</i> | Професійна підготовка майбутніх учителів природничої освітньої галузі в контексті сучасних наукових підходів..... | 33 |
| <i>Ольга Губарь, Юлія Васюк</i> | Здоров'язбережувальні технології в контексті інклюзивного освітнього середовища ЗВО..... | 45 |
| <i>Тамара Денисовець, Ірина Денисовець, Павло Хоменко</i> | Розвиток критичного мислення і рефлексії як засобу профілактики емоційного вигорання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти України..... | 55 |
| <i>Артем Коноваленко</i> | Інституційно-організаційні засади спортивного менеджменту у сфері фізичної культури і спорту України..... | 65 |
| <i>Олександр Саєнко</i> | Особливості національно-правової культури військових фахівців..... | 74 |
| <i>Nataliia Sulaieva</i> | Non-formal arts education in the training of young researchers: innovative approaches, models, and perspectives..... | 82 |
| <i>Анна Фастівець</i> | Педагогічні умови формування підприємницької культури майбутніх фахівців у сфері реабілітації та рекреації..... | 94 |
| <i>Оксана Даниско, Сергій Хлібкевич, Владислав Дереза</i> | Методичні засади інтеграції ігрових та цифрових технологій у систему шкільного фізичного виховання..... | 104 |
| <i>Павло Хоменко, Юлія Зайцева, Юрій Дьяченко</i> | Рекреаційно-реабілітаційні тенденції застосування адаптивних видів спорту в освіті (на прикладі волейболу сидячи)..... | 114 |
| <i>Olena Shevchenko, Tetiana Leshchenko</i> | Application of educational technologies in teaching Ukrainian as a foreign language..... | 121 |

| | | |
|---|--|-----|
| <i>Василь Ковальчук</i> | Цифрові технології у формуванні екологічної культури учнів відповідно до Цілей сталого розвитку..... | 128 |
| <i>Василь Романенко</i> | Формування культури академічної доброчесності в українській університетській освіті: прояви та мотиваційні чинники..... | 137 |
| <i>Олена Согоконь</i> | Інноваційні концепти інтеграції природничо-наукового та професійно-практичного складників у підготовці майбутніх тренерів..... | 148 |
| <i>Максим Сурков</i> | Стан і тенденції розвитку інформаційно-цифрової компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці..... | 156 |
| <i>Оксана Сніговська</i> | Освітні технології та методики в системі професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин... | 167 |
| <i>Лариса Гриценко</i> | Професійна підготовка здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей до вивчення питань сталого розвитку..... | 190 |
| <i>Василь Люлька, Валерій Титаренко</i> | Формування медіаграмотності та інформаційної гігієни як складова патріотичного виховання в умовах гібридної війни..... | 200 |
| <i>Любов Кравченко, Олена Ільченко</i> | Критичне мислення майбутніх фахівців: сутність і зміст поняття..... | 208 |
| <i>Ігор Алексеєв</i> | Практикоорієнтоване ІКТ-проектування у підготовці менеджерів соціокультурної сфери..... | 216 |

КОЛОНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

УДК 378.04:008(4/9):378.091.39:004

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347614>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6228-6695>

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-6317-2777>

ДИДЖИТАЛІЗАЦІЯ ТА ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ У ПІДГОТОВЦІ КУЛЬТУРОЛОГІВ ТА МЕНЕДЖЕРІВ КУЛЬТУРИ В ІНОЗЕМНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Олександр Лук'яненко,

доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри культурології, філософії та музеєзнавства;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Любов Кравченко,

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри культурології, філософії та музеєзнавства;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;
головна редакторка журналу
«Ukrainian professional education = Українська професійна освіта»

Стаття аналізує, як цифровізація та цифрові інструменти інтегруються в підготовку культурологів та менеджерів культури в іноземних вищих навчальних закладах, зосереджуючись на провідних програмах у Сполучених Штатах, Німеччині та Великій Британії. Порівняльний аналіз свідчить, що цифрові технології нині формують основу сучасної культурної освіти, трансформуючи її концептуальні основи, розробку навчальних програм та педагогічні моделі. Міжнародні програми впроваджують цифрову грамотність у всю професійну підготовку, зосереджуючись на таких компетенціях, як документування цифрової спадщини, аналіз культурних даних, імерсивний медіадизайн, залучення цифрової аудиторії та стратегічне лідерство в цифровій трансформації. Цифровізація змінює відносини між університетами та культурними установами, зміцнюючи партнерські відносини, які пропонують студентам безпосередню участь у технологічно опосередкованих культурних практиках. Завдяки співпраці з музеями, архівами та креативними індустріями, студенти отримують досвід роботи з цифровими колекціями, віртуальними виставками, стратегіями онлайн-комунікації та управлінням культурою на основі даних. Гібридні методики, включаючи віртуальні польові дослідження, онлайн-співпрацю, цифрові тематичні дослідження та проєктні цифрові завдання, відображають операційні реалії сучасних культурних організацій, де цифрові платформи все більше структурують культурне виробництво та участь. Міжнародні моделі демонструють системний перехід до технологічно обґрунтованого культурного професіоналізму, де цифрові навички є не другорядними, а центральними. Це контрастує з системами, в яких цифровізація присутня, але менш структурно вбудована та недостатньо інтегрована в компетенційну систему культурної освіти.

Дослідження робить висновок, що впровадження передового світового досвіду – розширення цифрових модулів, інвестування в цифрову інфраструктуру, інтеграція цифрової етики та інклюзії, а також сприяння міцним партнерським відносинам з культурними установами може значно підвищити технологічну та професійну актуальність культурної освіти в перехідних контекстах.

Ключові слова: вища освіта, професійна підготовка, загальна компетентність, фахові компетентності, практика, цифровізація, магістр, культура, мистецтво, гуманітарні науки.

Introduction. Over the past decade, digital transformation has reshaped nearly every dimension of cultural production, exchange, and governance, prompting a paradigmatic shift in how cultural professionals are trained and how cultural knowledge is transmitted within higher education. The emergence of digital ecosystems-spanning immersive media, algorithmic curation, digital archives, virtual exhibitions, cultural analytics, and digital participation platforms-has created new expectations for cultural workers who must navigate technologically mediated environments with increasing strategic and operational sophistication. As a result, cultural studies and cultural management programs worldwide have begun rethinking their curricular foundations, expanding their competency profiles, and adopting new pedagogical models capable of preparing graduates for the cultural sector of the twenty-first century.

This shift is more than an adaptation to new tools; it represents a transformation of the conceptual and methodological frameworks underlying cultural education. Traditional models grounded in textual analysis, historical interpretation, and object-based heritage studies are being supplemented-and in many cases reinterpreted-through digital epistemologies that emphasize data-driven decision-making, digitally mediated participation, and technologically enhanced heritage preservation. In countries with strong cultural industries and highly digitalized public sectors, such as the United States, Germany, and the United Kingdom, universities have responded by embedding digital literacy as a foundational learning outcome in cultural studies programs. These institutions increasingly view digital competencies not as technical add-ons but as essential attributes of professional identity, particularly in fields where cultural institutions rely on digital tools to sustain relevance, broaden access, and build resilient infrastructures.

At the same time, digitalization is reshaping the relationship between educational institutions and cultural organizations. The growing demand for specialists capable of managing digital transformation processes has strengthened partnerships between universities, museums, heritage institutions, archives, and digital cultural enterprises. Through these collaborations, students gain experience in developing digital strategies, performing digital documentation, designing interactive public programs, and conducting digital audience research. Such practice-oriented and technologically intensive learning environments reflect the real conditions of professional cultural work, where digital platforms structure communication, programming, outreach, and governance.

Despite the prominence of digital transformation in cultural sectors globally, the degree to which higher education programs incorporate digital competencies varies significantly across countries. Some systems-particularly in Western Europe and North America-have established integrated models where digital literacy is embedded at all stages of learning and assessment. Others have only begun this process, maintaining curricula with strong humanistic foundations but limited technological integration. The comparison of these models reveals structural differences in how cultural professionalism is conceptualized, how competencies are structured, and how institutions respond to external drivers such as technological innovation, labor market demands, and cultural policy trends.

Against this backdrop, the present study explores the integration of digitalization and digital tools in the training of culturologists and cultural managers in foreign higher education institutions. It examines how digital technologies influence curricular structures, pedagogical approaches, competency frameworks, and professional orientation. The analysis seeks to identify the underlying logics that shape digital cultural education and to understand how international models can inform

the modernization of cultural programs in countries where digital transformation is ongoing but uneven. Special attention is paid to the interplay between digital heritage practices, digital cultural management, and digital cultural policy, as these domains anchor many of the technological trends currently affecting cultural sectors.

By providing a comprehensive overview of international educational practices, the study contributes to the discourse on the future of cultural education and the evolving role of cultural professionals in digitally mediated societies. It situates digitalization as both a challenge and an opportunity, demonstrating that the capacity of higher education institutions to adapt to digital realities will determine the sustainability, relevance, and global competitiveness of cultural sectors in the years to come.

Literature review. Scholarly attention to this issue remains limited, resulting in a noticeable shortage of focused publications addressing the problem. Certain elements of the practical and professional preparation of future specialists in Cultural Studies have been examined in the works of Vyta and Vitaliy Dmytrenko (Дмитренко В., Дмитренко В., 2022), Olha Chernyavska (Чернявська, 2020), Inna Hurova (Гурова, 2017), Liubov Kravchenko (Кравченко, Карапузова, 2009; Кравченко, Степаненко, 2014), Alla Lytvynenko (Литвиненко, 2022), as well as Renata Vynnychuk and Oleksandr Lukyanenko (Lukyanenko, Vynnychuk, 2022; Лук'яненко, 2023; Лук'яненко, 2024), among others. However, the digitalization of the educational environment while the forming of general and professional competences of the future culturologists and managers of socio-cultural activities has not been fully learned yet.

Methodological justification. The methodological framework of this study is grounded in a comparative, interdisciplinary, and multi-scalar analysis designed to capture the complexity of digital transformation within cultural education. The research draws upon the principles of comparative education, cultural policy analysis, and digital humanities, integrating them into a unified approach that enables the assessment of curricular structures, competency frameworks, and pedagogical practices across diverse international contexts. This approach is essential because digitalization does not manifest uniformly; rather, it is shaped by national policy environments, technological infrastructures, institutional capacities, and cultural sector dynamics. Therefore, a methodology capable of accommodating cross-national differences while identifying shared trends is required.

The study employs document analysis as its primary method, examining curricula, program descriptions, competency models, and institutional strategies from leading universities specializing in cultural studies, cultural heritage management, and arts and cultural management. This includes analyzing both formal curricular components and informal or practice-based elements such as partnerships, digital laboratories, hybrid pedagogies, and project-based digital assignments. The methodological goal is not only to identify what digital content is included but also to determine how it is integrated and what pedagogical logic underpins its implementation.

Additionally, the study adopts a context-sensitive analytical framework, situating digital educational practices within broader socio-technological transformations and cultural policy developments. This ensures that curricular innovations are interpreted not in isolation but as components of larger systemic shifts within the cultural ecosystem. By combining comparative, interpretive, and analytical methods, the research generates a nuanced understanding of how digitalization redefines professional training in the cultural field and how international experience can guide curricular modernization in emerging contexts.

Results. Digital transformation has become one of the most influential forces reshaping contemporary cultural production, heritage preservation, and cultural management practices across the globe. As culture becomes increasingly mediated by digital technologies, higher education institutions that prepare culturologists and cultural managers must adapt their curricula to incorporate digital competencies, technological literacy, and digital research methodologies. The need for such adaptation is particularly visible when comparing Ukrainian cultural studies standards with the structure and content of educational programs in leading foreign universities. Although Ukrainian standards for specialty 034 Cultural Studies (since 2025 – B12 – Cultural Studies and

Museology) are aligned with general global tendencies, they remain largely situated within a humanities-oriented framework, while international analogues conceptualize cultural education within broader interdisciplinary domains – social sciences, cultural heritage management, creative industries, and digital cultural policy. This distinction significantly influences how digitalization is integrated into educational content, learning trajectories, and professional skill formation.

One of the clearest manifestations of digitalization in cultural education can be observed in the Master of Arts in Cultural Heritage Management at Johns Hopkins University's Krieger School of Arts and Sciences. This program, characterized by its interdisciplinarity and high level of technological innovation, reflects the strategic redefinition of heritage in the digital age. Unlike traditional understandings of heritage that focus primarily on tangible cultural artifacts, the Johns Hopkins curriculum treats heritage as an expansive domain encompassing material and immaterial components, anthropogenic environments, natural landscapes, community practices, and increasingly, digitized and virtual cultural forms. Digital tools are not presented as auxiliary, but as essential elements in the preservation, documentation, interpretation, and communication of heritage. Such an approach corresponds with global trends where 3D laser scanning, digital photogrammetry, digital reconstruction, augmented reality, and open-access databases have become common instruments for safeguarding cultural sites threatened by natural erosion, climate change, conflict, or urban development.

Students in this program engage with digital tools from the earliest stages of their training. The course «Cultural Heritage in the Digital Age» exemplifies how digitalization is embedded in the curriculum. Through lectures, digital assignments, social media-integrated research, and hands-on exploration of emerging digital documentation technologies, students learn to analyze digital heritage practices not only in terms of technical efficiency, but also through ethical, cultural, and political perspectives. The curriculum emphasizes the use of digital tools to enhance research quality, facilitate global accessibility to cultural heritage, develop digital narratives, and engage diverse audiences. The course «Reality Capture: Heritage Documentation for Analysis, Conservation, and Outreach» introduces students to advanced digital documentation technologies and visualization methods. Through fieldwork and hybrid learning formats, learners develop the capacity to understand the benefits and limitations of digital technologies and to apply them to heritage protection, conservation planning, and public engagement initiatives.

Digitalization also shapes the pedagogical model of the program. Students participate in hybrid training that combines online learning environments, digital collaboration platforms, virtual case studies, and field-based digital documentation. Such hybridization mirrors the actual practices of global cultural heritage institutions, where digital and physical workflows are deeply interwoven. The program's flexibility and modular structure further support individualized learning trajectories, including the possibility to specialize in digital cultural heritage, digital policy, or digital content creation. Professional opportunities for graduates reflect these transformations, as institutions now require experts capable of digital curation, virtual reconstruction, digital heritage documentation, data-driven research, and immersive experience design. As museums, archives, and cultural organizations strive to expand their digital presence, specialists with high-level digital competencies become indispensable.

Similarly, the Arts and Cultural Management MA at Leuphana University Lüneburg, offered in cooperation with the Goethe-Institut, demonstrates how digitalization operates both as a subject of instruction and as an infrastructure for educational delivery. The program is delivered primarily through distance learning, which itself demands digital fluency, digital communication skills, and online project collaboration capabilities from students. Participants learn to navigate digital learning platforms, manage digital workloads, and engage in virtual teamwork-skills directly transferable to the digital cultural sector. Beyond the form of delivery, digitality is embedded into the curriculum through dedicated modules such as «Culture & Digitality», which examines the conceptual foundations of digital transformation and its impact on cultural production, cultural consumption, and cultural management. The module engages students with theoretical debates around the digital condition, prompting reflection on how digital technologies reshape aesthetic practices, audience behavior, cultural labor, and cultural meaning-making processes.

Other modules at Leuphana University provide similarly deep integration of digital competencies. Courses such as «Communication & Branding Strategies» emphasize integrated digital communication, cross-platform messaging, and digital branding strategies essential for managing cultural organizations in contemporary media environments. «Qualitative & Quantitative Methods» introduces digital data collection systems, digital analytics, and methods for interpreting online behavior and cultural consumption patterns. «Audience Development» incorporates digital segmentation, digital participation platforms, and the design of digital experiences for diverse audiences. «Culture & Cooperation» explores digital partnerships, global virtual collaboration, and digitally enabled co-creation models. Across the curriculum, the program embraces project-based learning, encouraging students to apply digital tools to real-world cultural management challenges.

This approach reflects overarching global transformations in cultural labor markets. Contemporary cultural managers must possess competencies that extend far beyond traditional administrative or curatorial skills. They must be capable of navigating digital ecosystems, managing data-driven decision-making, designing interactive digital experiences, and leading digital transformation processes within institutions. The interdisciplinary and transdisciplinary character of the Leuphana program, coupled with its strong emphasis on practice-oriented digital skill-building, makes it representative of cutting-edge European approaches to cultural education.

In the United Kingdom, King's College London's MA in Arts and Cultural Management integrates digitalization into both theoretical and applied components of education. While the program is not explicitly marketed as digitally focused, digital themes permeate its content. For example, the module «Cultural Policy» addresses the impact of digital technologies on cultural distribution, access, intellectual property, digital content regulation, and the reconfiguration of public funding models under digital capitalism. Digitalization is also inherent in modules exploring museums, collecting practices, and exhibition design, where digital collection management systems, digital cataloging standards, and digital curatorial tools are crucial. Furthermore, optional modules such as «Immersive Media and Extended Realities» directly expose students to XR technologies that increasingly define cultural experiences, from virtual exhibitions to digital storytelling.

King's College London further engages with digitalization by fostering partnerships with leading cultural institutions in London. Students work on live briefs provided by museums, arts councils, theaters, and digital cultural enterprises, addressing real-world problems such as digital audience development, digital archiving, and strategic digital communications. By interacting with cultural professionals who navigate digital transformation daily, students learn to apply theoretical knowledge to practical digital challenges. They develop competencies related to using digital tools in cultural project management, designing digital strategies, and evaluating the role of digital media in shaping contemporary cultural landscapes. The option to complete a creative research project also gives students the opportunity to produce digital outputs such as interactive platforms, digital exhibitions, or multimedia installations.

A cross-national analysis reveals several shared tendencies in how foreign institutions embed digital tools in the training of culturologists and cultural managers. One of the most significant trends is the treatment of digital literacy as a core competency. Rather than limiting digital education to specialized technical courses, programs incorporate digital competencies across all dimensions of cultural training, from heritage documentation and audience research to policy analysis and strategic planning. The competencies acquired include operational digital skills (digital archiving, 3D scanning, digital mapping), analytical digital literacy (interpretation of digital data, data visualization, algorithmic analysis), creative digital skills (digital storytelling, immersive content production), strategic competencies (leading digital transformation, designing digital strategies), and ethical competencies (digital rights, data privacy, digital inclusion). These multidimensional skills form the backbone of contemporary cultural professions.

Another global trend is the prioritization of digital participation and community-building within cultural sectors. Cultural organizations increasingly rely on digital platforms to foster participation, reach new audiences, enable co-creation, and support democratic cultural access. Educational programs emphasize digital participation models, digital community engagement tools,

and the design of inclusive online environments. This direction supports an understanding of culture not only as content to be consumed, but as a shared digital ecosystem where diverse communities actively shape cultural meaning. Consequently, students learn to design digital interfaces that enable equitable participation and to analyze socio-cultural implications of digital engagement.

Hybrid pedagogy also emerges as a defining feature of international programs. By blending online and offline learning modes, universities reflect the hybrid operational models of cultural institutions. Students engage with digital archives, virtual site tours, online discussion platforms, digital collaboration tools, and interactive case studies. These practices enable experiential learning that mirrors contemporary cultural management environments, where digital and physical activities converge. Moreover, hybrid formats support the development of digital communication skills and transversal digital competencies that cultural professionals must possess.

Another prevalent tendency is the integration of digital technologies in heritage preservation and documentation. Programs at Johns Hopkins University and other institutions demonstrate that competency in digital documentation tools such as 3D scanning, photogrammetry, GIS mapping, and open-source heritage databases is now indispensable for professionals in the heritage sector. Digital documentation not only enhances accuracy and accessibility but also supports risk management, enabling preservation planning in response to climate change, conflict, and urbanization.

When comparing Ukrainian programs with foreign analogues, several contrasts become apparent. Ukrainian cultural studies programs increasingly incorporate modern competencies, yet they remain more humanities-centered and less technologically embedded. International programs show deeper integration of technological tools, more flexible curriculum configurations, and stronger ties with cultural institutions undergoing digital transformation. For example, the Ukrainian standard for a master's degree typically specifies 90 ECTS credits, whereas the Johns Hopkins program requires 30 ECTS but compensates with intensive digital work and individualized learning routes. International programs also tend to include more practice-based digital components, digital laboratories, and partnerships with institutions at the forefront of digital innovation.

Despite these differences, the international experience offers valuable lessons for Ukrainian higher education. Strengthening digital components could include expanding modules on digital heritage, digital cultural policy, digital communication, and data-driven cultural analysis; integrating project-based digital tasks; building partnerships with digital cultural institutions; expanding access to digital documentation technologies; and enhancing educator training in digital pedagogy. Such measures would not only align Ukrainian programs with global standards but also support the modernization of the national cultural sector.

Digitalization also presents challenges. The rapid pace of technological change requires continuous updates to curricula and constant professional development for educators. The cost of digital equipment and software can be prohibitive, especially for universities with limited resources. The digital divide may disadvantage certain students and communities, limiting equitable access to digital cultural participation. Ethical concerns arise concerning intellectual property, cultural data sovereignty, digital surveillance, and the risk of cultural homogenization driven by dominant digital platforms.

Nonetheless, the opportunities outweigh the challenges. Digitalization enables wider access to cultural resources, democratizes cultural participation, supports innovative creative practices, enhances heritage preservation, and opens new avenues for cultural entrepreneurship. Hybrid and online learning create opportunities for international collaboration and mobility, expanding students' horizons. Digital platforms empower cultural institutions to reach global audiences, diversify their offerings, and engage with communities in new ways. For graduates, digital competencies enhance employability, enabling entry into emerging cultural professions at the intersection of culture, technology, and innovation.

Digitalization has become a foundational element of educational programs in cultural studies and cultural management in leading international universities. Foreign curricula demonstrate deep integration of digital tools and digital literacy across theoretical, methodological, and applied

components of education. Digital technologies shape how culture is analyzed, preserved, managed, and communicated, and as a result, they shape the professional identities of future cultural scholars and managers. International models illustrate how digital competencies can be embedded systematically and meaningfully into educational frameworks, offering significant insights for further development of Ukrainian cultural education. As the cultural sector continues to evolve under the influence of digital transformation, the capacity of cultural professionals to engage critically, creatively, and ethically with digital technologies will determine the resilience, relevance, and inclusivity of cultural institutions in the decades to come.

Conclusions. The analysis of digitalization and the integration of digital tools into the training of culturologists and cultural managers in foreign higher education institutions demonstrates that contemporary cultural education is undergoing a systemic restructuring driven by global technological transformation. Digital technologies no longer serve as supplementary instruments but have become integral to how culture is created, preserved, interpreted, and managed. International programs in the United States, Germany, and the United Kingdom embed digital literacy across the full spectrum of disciplinary content, demonstrating that technological competencies, methodological flexibility, and critical engagement with digital environments are now foundational attributes of cultural professionals. These programs reveal a shift toward interdisciplinarity, configurational flexibility, and practice-based learning grounded in real-world digital cultural environments and institutional partnerships.

Overall, the findings allow several key conclusions. Firstly, digital literacy is recognized globally as a core competency for cultural professionals. This literacy includes advanced digital documentation, data analysis, digital communications, immersive media design, digital heritage preservation, and strategic digital transformation leadership. The broad scope of competencies reflects the complexity of the digital cultural landscape and indicates that cultural managers and culturologists must operate comfortably within technologically intensive environments. Secondly, digitalization has fundamentally redefined cultural heritage practices. International programs train students to use tools such as photogrammetry, 3D scanning, GIS mapping, and digital repositories, making digital documentation standard practice for heritage preservation and dissemination. Thirdly, hybrid and digital pedagogical models now dominate cultural education abroad. Through the use of virtual learning platforms, online collaboration environments, digital case studies, and project-based digital tasks, institutions not only teach digital competencies but embody digital transformation in their teaching frameworks. Fourthly, digital participation and digital community-building emerge as distinct priorities within cultural education, reflecting the shift toward inclusive, participatory, and networked cultural ecosystems. Finally, international programs display stronger institutional integration with museums, cultural organizations, and digital cultural enterprises. These partnerships ensure that digital competencies are aligned with labor market needs and that students acquire relevant applied skills.

Given the outlined tendencies, several recommendations emerge for the enhancement of cultural education, particularly for contexts seeking to align with global standards. Higher education institutions should prioritize the systematic integration of digital competencies into cultural studies and cultural management curricula, ensuring that digital literacy becomes a core component rather than an optional specialization. This requires the development of comprehensive modules dedicated to digital heritage, digital communication, digital cultural policy, and cultural data analytics. Programs should adopt hybrid and digitally enriched pedagogies that mirror contemporary cultural practices, incorporating digital laboratories, virtual fieldwork, and online collaborative projects. Expanding partnerships with museums, archives, heritage organizations, and digital cultural institutions will ensure that students engage with authentic digital challenges and develop applied competencies.

Furthermore, institutions should invest in digital infrastructure and educator training. Teaching staff must possess advanced digital competencies to deliver technologically intensive content effectively, so professional development and interdisciplinary collaboration are essential. Digital ethics – particularly issues related to intellectual property, data protection, and cultural data

sovereignty—should be integrated into curricula to equip students with the ability to navigate complex socio-technical environments responsibly. Finally, curriculum designers should emphasize digital inclusion and equitable access, ensuring that digital transformation supports, rather than restricts, cultural participation. By adopting these recommendations, educational institutions can enhance the relevance, competitiveness, and global alignment of their cultural programs, preparing graduates to lead cultural organizations confidently through evolving digital landscapes.

Conflict of interests.

Absent.

ЛІТЕРАТУРА

- Гурова, І. (2017). Проблеми професійного становлення культуролога. *Науковий вісник інституту професійно-технічної освіти НАПН України*, 13, 145-151.
- Дмитренко, В. І., Дмитренко, В. А. (2002). «Соціокультурне проектування» у системі професійної підготовки культуролога. *Ukrainian Professional Education = Українська професійна освіта*, 12, 46-53.
- Кравченко, Л. М., Степаненко, М. І. (2014). Культурологічна освіта в Полтавському педагогічному: теоретичні засади і досвід. *Імідж сучасного педагога*, 2014, 10, 3-7.
- Кравченко, Л., Карапузова, Н. (2009). Культурологічна освіта на зламі епох: теоретичні й практичні аспекти (про створення Полтавської регіональної культурологічної школи). *Імідж сучасного педагога*, 2009, 5, 3-6.
- Литвиненко, А. (2022). Інформаційні технології у професійній діяльності культуролога. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2002, 51, 580-585.
- Лук'яненко, О. В. (2024). Залучення стейкхолдерів до формування загальних і фахових компетенцій здобувачів освіти гуманітарної галузі знань. *Ukrainian Professional Education = Українська професійна освіта*, 16, 53-61.
- Лук'яненко, О. В. (2023). Цифрові інструменти вивчення та презентації культури: досвід, проблеми, перспективи. *Прикладна креатологія*, 1, 37-39.
- Лук'яненко, О. В. (2023). Цифрові інструменти збереження об'єктів культури України в часи війни. *Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу* : мат-ли VI Міжнар. наук.-практ. конф., (17-18 травня 2023 р.) / Полт. ін-т економіки і права ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» ; ред. колег. : Н. Мякушко (голова), Р. Шаравара, Р. Басенко та ін.; відп. ред. Р. Басенко. Полтава : ПІЕП, 47-50.
- Лук'яненко, О. В. (2023). Цифровізація як елемент охорони культурних об'єктів в умовах війни. *Безпека життя і діяльності людини: теорія та практика* : зб. наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Всесвітнім Дням цивільної оборони та охорони праці (Полтава, 27-28 квітня 2023 р.) / під ред.: Ю. А. Срібної, О. В. Кудрі. Полтава: ПНПУ, 159-164.
- Лук'яненко, О. В., Винничук, Р. В. (2022). Традиційні та інноваційні педагогічні технології формування цінностей магістрів гуманітарної галузі у процесі професійної підготовки. *Ukrainian Professional Education = Українська професійна освіта*, 12, 24-33.
- Лук'яненко, О. В. (2024). Використання потенціалу територіальних громад у формуванні професійних компетентностей майбутніх культурологів. *Ukrainian Professional Education = Українська професійна освіта*, 15, 53-61.
- Лук'яненко, О. В. (2024). Практична підготовка культурологів в Школі мистецтв і науки Крігера Університету Джона Хопкінса. *Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності*: зб. мат-лів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (16 травня 2024 р.). Полтава : Навчально-науковий інститут мистецтв. Видавничий відділ ПУЕТ, 122-125.
- Лук'яненко, О. В., Дмитренко, В. А., Дмитренко, В. І. (2023). Формування фахових компетентностей бакалавра-культуролога в процесі вивчення дисциплін професійної підготовки. *Ukrainian Professional Education = Українська професійна освіта*, 13, 87-94.

- Лук'яненко, О. В., Коліванова, Т. В., Майструк, Н. М. (2025). Міжінституційна співпраця у формуванні мовних компетентностей студентів галузі знань Культура, мистецтво та гуманітарні науки. *Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка», Серія «Історія та археологія»)*, 8(38), 1324-1338.
- Чернявська, О. В. (2020). Підготовка фахівців з культурно-просвітницької роботи в середніх спеціальних навчальних закладах України (50-ті – кінець 80-тих років ХХ ст.). *Імідж сучасного педагога*, 1 (190), 61-64.
- Degree details and courses. URL: <https://advanced.jhu.edu/academics/graduate/ma-cultural-heritage-management/>
- Kulyk Y., Kravchenko L., Blyzniuk M., Chystiakova L., Orlova N., Bukhun A. (2022). Pedagogical Technologies for Competent Training of Teachers in Ukrainian Professional Education. *International Journal of Education and Information Technologies*, 16, 29-38.
- Master of arts. Cultural heritage management. URL: https://advanced.jhu.edu/academics/graduate/ma-cultural-heritagemanagement/?utm_source=Keystone&utm_campaign=Keystone&utm_medium=ReadMoreSchoolWebsiteCTA
- Vynnychuk, R., Bakka, T., Bohomaz, O., Krupina, L., Snigovska, O. (2022). The Process of Developing Media Competence of the Personality by Means of Humanities. *International Journal of Computer Science & Network Security(IJCSNS)*, 6, 531-541.
- Vynnychuk, R., Marynets, N., Marynchenko, H., Voloshchuk, H., Voropayeva, T. (2022). Hybrid Education in the Context of the Covid-19 Pandemic: Peculiarities of Training Humanitarian Specialists. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11 (9: Special Issue), 30-34.
- Vynnychuk, R., Terekhovska, O., Vasenko, V., Babak, G., Protas, O. (2022). Pedagogy of partnership in modern higher education. *Ad Alta: Journal Of Interdisciplinary Research*, 12 (2), 48-52.

REFERENCES

- Cherniavska, O. V. (2020). Pidhotovka fakhivtsiv z kulturno-prosvitnytskoi roboty v serednikh spetsialnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (50-ti – kinets 80-tykh rokiv XX st.) [Training of specialists in cultural and educational work in secondary specialized educational institutions of Ukraine (1950s – late 1980s)]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 1 (190), 61-64 [in Ukrainian].
- Degree details and courses. Retrieved from <https://advanced.jhu.edu/academics/graduate/ma-cultural-heritage-management/>
- Dmytrenko, V. I., & Dmytrenko, V. A. (2002). «Sotsiokulturne proiektuvannia» u systemi profesiinoi pidhotovky kulturoloha ["Sociocultural design" in the system of professional training of a cultural scientist]. *Ukrainian Professional Education = Ukrainska profesiina osvita*, 12, 46-53 [in Ukrainian].
- Hurova, I. (2017). Problemy profesiinoho stanovlennia kulturoloha [Problems of professional development of a cultural scientist]. *Naukovyi visnyk instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy [Scientific Bulletin of the Institute of Vocational and Technical Education of the National Academy of Sciences of Ukraine]*, 13, 145-151 [in Ukrainian].
- Kravchenko, L. M., & Stepanenko, M. I. (2014). Kulturolohichna osvita v Poltavskomu pedahohichnomu: teoretychni zasady i dosvid [Cultural education in Poltava Pedagogical University: theoretical foundations and experience]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 10, 3-7 [in Ukrainian].
- Kravchenko, L., & Karapuzova, N. (2009). Kulturolohichna osvita na zlami epokh: teoretychni y praktychni aspekty (pro stvorennia Poltavskoi rehionalnoi kulturolohichnoi shkoly) [Culturological education at the turn of the era: theoretical and practical aspects (on the creation of the Poltava Regional Culturological School)]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 5, 3-6 [in Ukrainian].
- Kulyk, Y., Kravchenko, L., Blyzniuk, M., Chystiakova, L., Orlova, N., & Bukhun, A. (2022). Pedagogical Technologies for Competent Training of Teachers in Ukrainian Professional Education. *International Journal of Education and Information Technologies*, 16, 29-38.

- Luk'ianenko, O. V. (2023). Tsyfrovi instrumenty vyvchennia ta prezentatsii kultury: dosvid, problemy, perspektyvy [Digital tools for studying and presenting culture: experience, problems, prospects]. *Prykladna kreatolohiia [Applied Creatology]*, 1, 37-39 [in Ukrainian].
- Luk'ianenko, O. V. (2023). Tsyfrovi instrumenty zberezhenia ob'ektiv kultury Ukrainy v chasy viiny [Digital tools for preserving cultural objects in Ukraine during wartime]. In R. Basenko (Ed.), *Innovatsiinyi potentsial ta pravove zabezpechennia sotsialnoekonomichnoho rozvytku Ukrainy: vyklyk hlobalnogo svitu [Innovative potential and legal support for the socio-economic development of Ukraine: the challenge of the global world]: materialy VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 47-50). Poltav. in-t ekonomiky i prava ZVO «Vidkryti mizhnarodnyi universytet rozvytku liudyny «Ukraina». Poltava: PIEP [in Ukrainian].*
- Luk'ianenko, O. V. (2023). Tsyfrovizatsiia yak element okhorony kulturnykh ob'ektiv v umovakh viiny [Digitization as an element of protecting cultural sites in times of war]. In Yu. A. Sribna, O. V. Kudria (Eds.), *Bezpeka zhyttia i diialnosti liudyny: teoriia ta praktyka [Safety of human life and activity]: zbirnyk nauk. prats Vseukr. nauk.-prakt. konf., prysviachenoï Vsesvitnim Dniam tsyvilnoi oborony ta okhorony pratsi (pp. 159-164). Poltava: PNPU [in Ukrainian].*
- Luk'ianenko, O. V. (2024). Praktychna pidhotovka kulturolohiv v Shkoli mystetstv i nauky Krihera Universytetu Dzhona Khopkinsa [Practical training for cultural studies students at the Krieger School of Arts and Sciences at Johns Hopkins University]. In *Mystetska osvita v konteksti hlobalizatsii ta polikulturalnosti [Art education in the context of globalization and multiculturalism]: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (pp. 122-125). Poltava: Navchalno-naukovyi instytut mystetstv: Vydavnychi viddil PUET [in Ukrainian].*
- Luk'ianenko, O. V. (2024). Vykorystannia potentsialu terytorialnykh hromad u formuvanni profesiynykh kompetentnoste maibutnykh kulturolohiv [Using the potential of territorial communities in forming the professional competence of future cultural scientists]. *Ukrainian Professional Education = Ukrainska profesiina osvita*, 15, 53-61 [in Ukrainian].
- Luk'ianenko, O. V. (2024). Zaluchennia steikholderiv do formuvannia zahalnykh i fakhovykh kompetentnostei zdobuvachiv osvity humanitarnoi haluzi znan [Involving stakeholders in the formation of general and professional competencies of students in the humanities]. *Ukrainska profesiina osvita = Ukrainian Professional Education*, 16, 53-61 [in Ukrainian].
- Luk'ianenko, O. V., & Vynnychuk, R. V. (2022). Tradytsiini ta innovatsiini pedahohichni tekhnolohii formuvannia tsinnosti mahistriv humanitarnoi haluzi u protsesi profesiinoi pidhotovky [Traditional and innovative pedagogical technologies for the formation of values of masters in the humanities in the process of professional training]. *Ukrainska profesiina osvita = Ukrainian Professional Education*, 12, 24-33 [in Ukrainian].
- Luk'ianenko, O. V., Dmytrenko V. A., & Dmytrenko V. I. (2023). Formuvannia fakhovykh kompetentnostei bakalavra-kulturoloha v protsesi vyvchennia dystsyplin profesiinoi pidhotovky [Formation of professional competencies of a bachelor of cultural studies in the process of studying professional training disciplines]. *Ukrainian Professional Education = Ukrainska profesiina osvita*, 13, 87-94 [in Ukrainian].
- Luk'ianenko, O. V., Kolivanova T. V., & Mastruk N. M. (2025). Mizhinstytutsiina spivpratsia u formuvanni movnykh kompetentnostei studentiv haluzi znan Kultura, mystetstvo ta humanitarni nauky [Interinstitutional cooperation in the formation of language competencies of students in the field of knowledge Culture, Arts and Humanities]. *Aktualni pytannia u suchasni nauki. Pedahohika. Pravo. Ekonomika. Derzhavne upravlinnia. Tekhnika. Istoriia ta arkeolohiia [Current issues in modern science. Pedagogy. Law. Economics. Public administration. Technology. History and archeology]*, 8 (38), 1324-1338 [in Ukrainian].
- Lytvynenko, A. (2002). Informatsiini tekhnolohii u profesiinii diialnosti kulturoloha [Information technologies in the professional activities of a cultural scientist]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues in the humanities]*, 51, 580-585 [in Ukrainian].
- Master of arts. Cultural heritage management*. Retrieved from [https://advanced.jhu.edu/academics/graduate/ma-cultural-heritagemanagement/?utm_source=Keystone&utm_campaign=Keystone&utm_medium=Re adMoreSchoolWebsiteCTA](https://advanced.jhu.edu/academics/graduate/ma-cultural-heritagemanagement/?utm_source=Keystone&utm_campaign=Keystone&utm_medium=Re%20adMoreSchoolWebsiteCTA)

- Vynnychuk, R., Bakka, T., Bohomaz, O., Krupina, L., & Snigovska, O. (2022). The Process of Developing Media Competence of the Personality by Means of Humanities. *International Journal of Computer Science & Network Security(IJCSNS)*, 6, 531-541.
- Vynnychuk, R., Marynets, N., Marynchenko, H., Voloshchuk, H., & Voropayeva, T. (2022). Hybrid Education in the Context of the Covid-19 Pandemic: Peculiarities of Training Humanitarian Specialists. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11 (9: Special Issue), 30-34.
- Vynnychuk, R., Terekhovska, O., Vasenko, V., Babak, G., & Protas, O. (2022). Pedagogy of partnership in modern higher education. *Ad Alta: Journal Of Interdisciplinary Research*, 12 (2), 48-52.

DIGITALIZATION AND DIGITAL TOOLS IN THE TRAINING OF CULTUROLOGISTS AND CULTURAL MANAGERS IN FOREIGN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Oleksandr Lukyanenko,

Doctor of Historical Sciences, Professor,
Head of the Department of Cultural Studies, Philosophy, and Museology;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

Liubov Kravchenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Cultural Studies,
Philosophy, and Museology;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;
Editor-in-Chief of the journal

«Ukrainian Professional Education = Українська професійна освіта»

The article analyzes how digitization and digital tools are integrated into the training of cultural studies specialists and cultural managers in foreign higher education institutions, focusing on leading programs in the United States, Germany, and the United Kingdom. A comparative analysis shows that digital technologies now form the basis of contemporary cultural education, transforming its conceptual foundations, curriculum development, and pedagogical models. International programs are integrating digital literacy into all professional training, focusing on competencies such as digital heritage documentation, cultural data analysis, immersive media design, digital audience engagement, and strategic leadership in digital transformation. Digitalization is changing the relationship between universities and cultural institutions, strengthening partnerships that offer students direct participation in technology-mediated cultural practices. Through collaborations with museums, archives, and creative industries, students gain experience working with digital collections, virtual exhibitions, online communication strategies, and data-driven cultural management. Hybrid methodologies, including virtual fieldwork, online collaboration, digital case studies, and project-based digital assignments, reflect the operational realities of contemporary cultural organizations, where digital platforms increasingly structure cultural production and participation. International models demonstrate a systemic transition to technologically grounded cultural professionalism, where digital skills are central rather than secondary. This contrasts with systems where digitalization is present but less structurally embedded and insufficiently integrated into the competency system of cultural education.

The study concludes that the implementation of international best practices-expanding digital modules, investing in digital infrastructure, integrating digital ethics and inclusion, and fostering strong partnerships with cultural institutions – can significantly enhance the technological and professional relevance of cultural education in transitional contexts.

Keywords: higher education, professional training, general competence, professional competencies, practice, digitalization, master's degree, culture, arts, humanities.

Надійшла до редакції 17.10.2025 р.

ПРОБЛЕМИ, НАДБАННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.011.3-051:91]:37(4/9):5

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347619>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0976-5512>

ORCID <https://orcid.org/0009-0004-1954-972X>

ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Любов Вішнікіна,

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри географії, методики її навчання та туризму;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Олександр Давиденко,

аспірант кафедри географії, методики її навчання та туризму;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті здійснено компаративний аналіз систем формування природничої компетентності майбутніх учителів географії у провідних європейських та азійських університетах. Досліджено структуру та зміст природничо-географічної підготовки у німецьких, польських, азербайджанських та казахстанських закладах вищої освіти з порівнянням української системи на прикладі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Встановлено, що природничонаукова підготовка займає від 25% до 53% загального обсягу навчальних кредитів у різних національних системах, при цьому українська модель демонструє 29-33% природничого компоненту. Проаналізовано роль системного мислення, дослідницького навчання та проблемно-орієнтованого підходу у формуванні природничої компетентності.

З'ясовано значення практичної дослідницької інфраструктури, зокрема польових станцій та геоекологічних центрів, для розвитку професійних компетентностей географів-педагогів. Розкрито особливості впровадження геопросторових технологій та цифрових інструментів у географічну освіту різних країн. Виявлено критичні виклики пострадянських систем освіти, включаючи скорочення практичного компоненту підготовки та втрату дослідницької інфраструктури. Представлено порівняльну таблицю ключових показників систем підготовки вчителів географії у п'яти країнах. Окреслено перспективи розвитку української системи формування природничої компетентності через синтез національних традицій із кращими міжнародними практиками.

***Ключові слова:** природнича компетентність, підготовка вчителів географії, європейські університети, азійські університети, освітні програми.*

Постановка проблеми. Формування природничої компетентності майбутніх учителів географії набуває особливої актуальності в умовах глобальних екологічних викликів, кліматичних змін та необхідності переходу до сталого розвитку суспільства. Сучасна географічна освіта потребує випускників закладів вищої освіти, здатних інтегрувати знання з природничих наук щодо розуміння складних геосистем та їхньої динаміки. За оцінками

міжнародних експертів, саме природничо-наукова складова географічної підготовки визначає спроможність майбутніх педагогів формувати в учнів цілісне бачення взаємодії природних та суспільних процесів (Karolčík et al., 2018).

Аналіз останніх досліджень свідчить про різноманітність підходів до формування природничої компетентності здобувачів географів у світовій освітній практиці. Європейські дослідники наголошують на важливості системного підходу та міждисциплінарній інтеграції у підготовці вчителів географії (Fanta et al., 2020; Świątek & Osuch, 2020).

Польські науковці обґрунтовують необхідність посилення практичної дослідницької складової через розвиток мережі польових станцій та геоекологічних центрів (Piotrowska et al., 2019). Дослідження систем освіти у пострадянських країнах дозволяють виокремити проблему поступового скорочення природничо-наукової компоненти. Українські вчені акцентують увагу на необхідності модернізації змісту географічної освіти з урахуванням сучасних викликів та міжнародного досвіду (Hryshko & Nepasha, 2025); (Shukanova, Shukanov & Braslavska, 2023).

Водночас, незважаючи на значний обсяг публікацій, варто констатувати відсутність системного компаративного аналізу закордонного досвіду формування природничої компетентності майбутніх учителів географії, що ускладнює імплементацію кращих практик у вітчизняну систему підготовки фахівців. Не достатньо вивченими залишаються структурно-змістові особливості природничо-географічної підготовки у провідних європейських та азійських університетах, співвідношення теоретичного і практичного компонентів у структурі відповідних освітніх програм, роль дослідницької інфраструктури та інноваційних технологій у формуванні професійних компетентностей здобувачів освіти.

Мета статті – здійснити компаративний аналіз систем формування природничої компетентності майбутніх учителів географії у провідних закордонних університетах та визначити перспективи вдосконалення української моделі підготовки таких фахівців.

Завданнями дослідження є аналіз структури та змісту природничо-географічної підготовки у німецьких, польських, азербайджанських та казахстанських закладах вищої освіти; визначення співвідношення природничо-наукового і прикладного компонентів у загальній підготовці майбутніх вчителів географії; виявлення особливостей впровадження інноваційних підходів та технологій у формування природничої компетентності; окреслення перспективних напрямів розвитку української системи підготовки географів-педагогів на основі кращого міжнародного досвіду.

Наукова новизна роботи полягає у здійсненні системного компаративного аналізу закордонного досвіду формування природничої компетентності майбутніх учителів географії з кількісним визначенням природничо-наукового компоненту у структурі освітніх програм різних країн та обґрунтуванням шляхів адаптації кращих практик до української системи педагогічної освіти.

Матеріали та методи. Дослідження ґрунтується на компаративному аналізі освітніх програм підготовки вчителів географії у провідних університетах Німеччини (Берлінський університет імені Гумбольдта, Кельнський університет), Польщі (Університет імені Адама Міцкевича, Ягеллонський університет), Азербайджану (Азербайджанський державний педагогічний університет, Бакинський державний університет), Казахстану (Казахський національний педагогічний університет імені Абая, Південноказахстанський педагогічний університет) та України (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка).

Емпіричну базу дослідження становлять чинні навчальні плани, освітні програми, програмні документи закладів вищої освіти та наукові публікації, що характеризують системи формування природничої компетентності у зазначених країнах. Методологічну основу дослідження становлять компаративний метод для зіставлення національних систем підготовки вчителів географії, структурно-функціональний аналіз для визначення компонентів природничої компетентності, контент-аналіз навчальних програм та освітніх документів, системний підхід для виявлення взаємозв'язків між теоретичною та практичною підготовкою майбутніх педагогів.

Вибір країн для порівняльного аналізу обумовлений їхнім статусом як провідних центрів географічної освіти у відповідних регіонах, різноманітністю підходів до формування природничої компетентності, наявністю документованої інформації про структуру та зміст освітніх програм, а також можливістю виявлення як успішних практик, так і викликів у різних соціально-економічних контекстах.

Результати та обговорення. Формування природничої компетентності майбутніх учителів географії у європейських університетах базується на потужній інтеграції теоретичних знань з природничих наук та практичних дослідницьких навичок. Аналіз освітніх програм провідних університетів показує, що природничонаукова підготовка займає від 35% до 53% загального обсягу навчальних кредитів, що свідчить про визнання фундаментальної ролі природничих дисциплін у формуванні професійної компетентності географа-педагога (Humboldt-Universität zu Berlin, 2025; Universität zu Köln, 2025).

Німецька модель педагогічної освіти географів вирізняється систематизованим компетентнісним підходом, де природнича компетентність структурована на п'ять ключових напрямків. Берлінський університет імені Гумбольдта виділяє на фізичну географію 30 кредитів з обов'язковими модулями з кліматології, геоморфології, гідрології, біогеографії та ґрунтознавства. Додатково 10 кредитів присвячено ландшафтній екології, що дозволяє студентам розвинути розуміння взаємодій між біотичними та абіотичними компонентами геосистем. Кельнський університет доповнює цю схему обов'язковим модулем математично-природничих основ (5 кредитів), де майбутні вчителі обирають курси з біології, хімії, фізики або математики для розвитку міждисциплінарних компетентностей (University of Cologne, 2023). Така інтеграція відображає сучасне розуміння географії як науки, що вимагає від фахівця володіння методами та підходами суміжних природничих дисциплін.

Методологічною основою німецької географічної освіти є системне мислення, яке визначається як наскрізний принцип у національних освітніх стандартах з географії (Deutsche Gesellschaft für Geographie, 2020). Студенти вивчають «геофактори» – рельєф, клімат, ґрунт, води та рослинність не ізольовано, а через аналіз взаємодій компонентів та причинно-наслідкових зв'язків у природних системах. П'ять базових концепцій структурують це навчання: система як сукупність взаємопов'язаних компонентів, природні процеси з акцентом на темпоральних змінах, різноманітність у просторових та часових вимірах, взаємодія людини та середовища, а також сталий розвиток як головний принцип (Fögele, 2016).

Дослідницьке навчання реалізується через чіткий прогрес – від формулювання окремих географічних питань до збору даних з множинних джерел, критичного аналізу та рефлексії щодо дослідницьких процесів, що формує у майбутніх учителів не лише знання про природні явища, але й методологію їх вивчення та інтерпретації.

Польська традиція географічної освіти демонструє унікальну увагу до практичної дослідницької інфраструктури як інструменту формування природничої компетентності. Університет імені Адама Міцкевича у Познані володіє полярною станцією Петуньябукта на Шпіцбергені для полярних досліджень, польовою станцією в Чолпіно для вивчення узбережжя Балтійського моря, геоекологічною станцією у Сторкові для досліджень антропогенного впливу на ландшафти та станцією моніторингу довкілля у Білій Гурі для вивчення процесів ренатуралізації (Adam Mickiewicz University, 2025). Така інфраструктура забезпечує студентам безпосередній доступ до унікальних природних об'єктів для формування практичних компетентностей у геоморфології, кліматології, гідрології та біогеографії, перетворюючи теоретичні знання на живий досвід дослідження природних систем у різних кліматичних зонах та екосистемах.

Польова практика в польській освітній системі, що започаткована у 1955 році, історично включала польові роботи, практичні дослідження природного середовища, регіональні географічні огляди, діяльність з моніторингу довкілля та інтеграцію польових досліджень з лабораторним аналізом (Angiel, Hibszer & Szkurlat, 2021). У процесі проблемно-орієнтованого навчання розв'язуються реальні екологічні проблеми як навчальні контексти:

виклики сталого розвитку прибережних зон, локальні екологічні питання захисту національних парків, конфлікти регіонального планування міських агломерацій та сценарії управління водними ресурсами.

Освітня програма з підготовки вчителів географії у Ягеллонському університеті передбачає інтеграцію педагогічних наук з географічним змістом (30 кредитів), розвиток дидактичних компетентностей специфічних для викладання природничих наук (15 кредитів), фокусування на процесах учнівського засвоєння природничонаукових концепцій з урахуванням психологічних особливостей навчання (10 кредитів) та підготовку до міждисциплінарного викладання, що є особливо важливим для формування у майбутніх учителів здатності транспонувати складні наукові концепції у доступний для учнів формат (Jagiellonian University, 2025).

Цифрова трансформація географічної освіти відкрила нові можливості для формування природничої компетентності через геопросторові технології. Загальноєвропейська ініціатива Destination Earth, фінансована Європейською комісією та підтримувана EUROGEO, створила мережу центрів для впровадження геомедіа як цифрового навчального середовища у 28 країнах Європи. Проєкт надає доступ до географічної інформації та геомедіа-ресурсів, відкритих джерел даних супутникових знімків Copernicus для освітніх цілей, ГІС-платформ QGIS та ArcGIS у педагогічній освіті, віртуальних глобусів Google Earth та Cesium, а також навчальних модулів з дистанційного зондування (Destination Earth, 2025).

Пандемія COVID-19 прискорила цифрову трансформацію та виявила виняткову роль учителів в забезпеченні якісної освіти, водночас підкресливши необхідність швидкого підвищення кваліфікації педагогів у цифрових інструментах (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Європейські університети розробили гібридні моделі польових робіт, що поєднують традиційні методи з цифровими технологіями через онлайн підготовку з використанням віртуальних турів, мобільні ГІС-додатки для збору геолокаційних даних під час польових досліджень, цифрові логери даних для автоматичного моніторингу кліматичних параметрів та просторовий аналіз у ГІС після завершення польових досліджень для створення тематичних карт (France et al., 2016). Така інтеграція дозволяє майбутнім учителям географії не лише володіти природничонауковими знаннями про геосистеми, але й використовувати сучасні технології для їх дослідження та візуалізації, що є критично важливим для підготовки здобувачів освіти до життя у цифровому суспільстві та формування цифрової компетентності.

Азербайджанська та казахстанська системи підготовки вчителів географії демонструють паралельні траєкторії модернізації формування природничої компетентності. Втім, така модернізація здійснюється в країнах із різною швидкістю. Обидві країни успадкували міцну пострадянську освітню традицію з акцентом на вивченні фізичної географії та на інтенсивні польові дослідження. Крім того, ця традиція підкріплюється довгостроковими спостереженнями на метеорологічних станціях, дослідженнями мінералів та гірських порід у геологічних музеях, а також систематичному структурованому підході до вивчення геосистем через призму ландшафтознавства (Silova, 2010).

Азербайджан приєднався до Болонського процесу у 2005 році, а Казахстан у 2010 році. Проте глибина впровадження реформ у природничо-географічній освіті значно відрізняється, відображаючи різні національні пріоритети, економічні ресурси та стратегії модернізації педагогічної освіти.

Азербайджанський державний педагогічний університет, заснований у 1921 році, як другий найстаріший університет країни, пропонує чотирирічну програму бакалаврату з 240 кредитами, де 120 кредитів (50%) присвячено спеціальним предметам, що формують ядро природничої компетентності майбутніх учителів географії (Azerbaijan State Pedagogical University, 2025). Природничі дисципліни включають наступні:

- фізичну географію з загальним землезнавством (15 кредитів), спрямовані на розвиток розуміння планетарних процесів та Землі;
- кліматологію (8 кредитів), що має на меті аналіз атмосферних явищ та кліматичних систем;

- біогеографію (6 кредитів) з вивченням просторового розподілу живих організмів та екосистем;
- географію ґрунтів (5 кредитів) з аналізом педосфери та ґрунтоутворювальних процесів;
- геологію (6 кредитів, факультативно) для дослідження літосфери та мінеральних ресурсів;
- картографію з геоінформатикою (10 кредитів) як сучасним інструментом просторового аналізу;
- методи географічних досліджень (4 кредити, вибірково) для розвитку дослідницьких навичок польового картографування;
- екологію з екологічними студіями (8 кредитів) для розуміння взаємодії людини та середовища.

Як бачимо, вибір природничих дисциплін має переважно геокомпонентний характер, що дозволяє сформувати природничу компетентність майбутніх учителів географії.

Бакинський державний університет є найбільшим та найстарішим в країні, оскільки був заснований у 1919 році. Університет з 2013 року володіє Кубинським навчальним центром, що використовується для польових досліджень гірських екосистем Кавказу. Крім того, цьому університету належить навчальна база Алтіагач, яка функціонує з 1990 року і забезпечує можливість проводити польові дослідження з екології, ґрунтознавства та біології у субтропічних лісах Таліського регіону. На цій базі виконуються програми як азербайджанською, так і англійською мовами за європейською системою трансферу кредитів ECTS (Baku State University, 2025).

Проте, критичний аналіз азербайджанської системи освіти, опублікований 2024 року, виявляє серйозні прогалини у формуванні природничої компетентності порівняно з радянським періодом, коли здійснювалася більш інтенсивна практична підготовка (Verdiyeva, 2024).

До системної проблеми азербайджанської моделі формування природничої компетентності належить вилучення з переліку основних дисциплін геології, яка вивчається лише факультативно. Втім, геологія є фундаментом розуміння літосфери як зовнішньої геооболонки, та геоморфологічних процесів. Оволодіння методами географічних досліджень, яке наразі є обов'язковим, критично важливо для розвитку дослідницьких компетентностей польового картографування та геоботанічного опису. До того ж, вибірковою дисципліною стала топоніміка, яка є важливою складовою регіональної географії. Шкільне краєзнавство традиційно формувало методичні навички організації навчальних екскурсій не пріоритизований у чинних навчальних планах, а лабораторне навчання, що забезпечувало практичне опанування методів аналізу ґрунтів, води та рослинності, було вилучене з освітньої програми після 1985 року через брак обладнання. У свою чергу польові дослідницькі практики, які були серцем формування природничої компетентності, скорочені з 6-8 тижнів до 2-3 тижнів.

Отже, освітня інфраструктура значною мірою була втрачена через економічні обмеження пострадянського періоду. Злиття факультетів географії з історичними факультетами та втрата кваліфікованого персоналу призвело до послаблення практичного компоненту природничої підготовки на користь теоретичного навчання (Verdiyeva, 2024).

На противагу цьому, казахстанська система демонструє більш динамічну трансформацію з активним збереженням та розвитком практичних компонентів формування природничої компетентності. Казахський національний педагогічний університет імені Абая, заснований 1928 року як перший університет Казахстану, включає Інститут природничих наук та географії з департаментами географії, хімії та біології, що забезпечує міждисциплінарну інтеграцію природничих знань та спільні дослідницькі проекти (Abai Kazakh National Pedagogical University, 2025). Університет пропонує бакалаврську програму «6B01515 – Географія» чотирирічної тривалості (240 кредитів ECTS) та подвійну кваліфікацію «6B01516 – Географія-Історія» (270 кредитів) з магістерськими програмами (120 кредитів, 2 роки). При цьому 61 освітня програма акредитована німецькими агенціями

ASIN та ACGUIN, що свідчить про відповідність міжнародним стандартам якості природничо-географічної освіти та можливість визнання дипломів у європейських країнах.

Університет підтримує 160 міжнародних угод у 33 країнах, включно 15 партнерств з університетами TOP-500 (Лондонський університетський коледж, Національний університет Сінгапуру, Університет Торонто). Це відкриває можливості для академічної мобільності студентів, обміну найкращими практиками у формуванні природничої компетентності та участь у спільних міжнародних дослідницьких проєктах з кліматології, гідрології та екології аридних зон. Інститут Сорбонна-Казахстан, відкритий 2014 року у партнерстві з Паризьким університетом Сорбонна, забезпечує тримовну освіту казахською, російською та англійською мовами, що критично важливо для доступу до міжнародної наукової літератури з природничих наук, передових методологій географічних досліджень та участі у міжнародних конференціях (Abai Kazakh National Pedagogical University, 2025).

Природничонаукові компоненти казахстанських освітніх програм, які забезпечують формування у здобувачів вищої освіти формування природничої компетентності відповідають інтегрованому підходу до навчання (табл. 1).

Таблиця 1 – Освітні компоненти казахстанських освітніх програм, спрямовані на формування професійної компетентності майбутніх учителів географії та природознавства

| Назва дисципліни | Кредити | Спрямування дисципліни |
|--|---------|---|
| Довкілля та сталий розвиток | 5 | інтегрує екологічне мислення у природничу підготовку майбутніх учителів |
| Основи природничих наук | 3 | для вчителів початкової школи, які навчають основам природознавчих предметів |
| Хімічна екологія | 4 | для розуміння геохімічних процесів міграції елементів у ландшафтах |
| Астрономія | 3 | для розуміння космічного контексту географічних явищ та Землі як планети, |
| Загальне землезнавство | 6 | як фундамент географічних знань про будову та еволюцію Землі |
| Фізична географія материків та океанів | 10 | для системного розуміння геосфер і природної зональності |
| Економічна географія | 8 | для опанування зв'язків природи і господарства |
| Картографія з геоінформатика | 10 | для розвитку просторово-аналітичних компетентностей роботи з QGIS та ArcGIS |
| Методи географічних досліджень | 6 | для формування дослідницьких навичок польового картування, геоботанічного опису та відбору проб |
| Країнознавство | 5 | для формування вміння регіонального аналізу економіки країн світу |
| Геологія | 6 | для вивчення літосфери та мінеральних ресурсів Казахстану |
| Екологія | 8 | для розуміння екосистем степів та пустель |
| Гідрологія | 6 | для аналізу водних ресурсів в умовах аридного клімату Центральної Азії |
| Метеорологія з кліматологією | 8 | для дослідження атмосферних процесів та континентального клімату |
| Географія ґрунтів | 5 | для розуміння педосфери каштанових та бурих ґрунтів |
| Туризм з краєзнавством | 6 | для практичного застосування географічних знань у рекреаційній діяльності |

Джерело: авторська розробка на основі аналізу освітніх програм університетів.

Варто звернути увагу на те, що, по-перше, до переліку дисциплін освітньої програми з підготовки майбутніх учителів географії входить комплекс дисциплін, відібраних на засадах принципу інтеграції в освітній діяльності. По-друге, програми мають краєзнавче спрямування. Такі дисципліни як геологія, екологія, гідрологія, метеорологія з

кліматологією та географія ґрунтів передбачають регіональний характер вивчення природи Казахстану.

Цікавою особливістю казахстанської системи освіти є створення мережі інтелектуальних шкіл Назарбаєва, яка функціонує з 2008 року. Така інноваційна модель, що складається із 20 шкіл різних регіонів країни ґрунтується на інтеграції географії, історії та економіки у міждисциплінарні курси «Людина і світ» та «Глобальні перспективи». Освітній процес у школах акцентується на формуванні у здобувачів дослідницьких навичках за допомогою виконання обов'язкових наукових проєктів International Baccalaureate, глобальному громадянстві та критичному мисленні. Природничі науки викладаються англійською мовою за Кембриджською програмою, а випускники отримують диплом IB, що визнається для вступу до університетів у 140 країнах світу з розширеними можливостями (Ruby & McLaughlin, 2014).

Важливим напрямом розвитку природничої освіти у Казахстані є інтеграція геопросторових технологій в освітній процес, підтверджується опитуванням 208 вчителів географії у 2024 році. Воно виявило, що застосовують мобільні ГІС-додатки як найпоширеніші інструменти просторового аналізу 67% респондентів, 42% респондентів використовують веб-ГІС платформами, дистанційним зондуванням займаються 31% респондентів, а GPS-навігацією для польових досліджень – 58% респондентів. До бар'єрів, які перешкоджають використанню геопросторових технологій учителі відносять витрати на ліцензоване програмне забезпечення ArcGIS як головний виклик (зазначили 73% респондентів), недостатній досвід роботи з технологіями через брак спеціалізованих тренінгів (61%) та обмеження у часі, пов'язані із значним навчальним навантаженням, яке перешкоджає освоєнню нових інструментів (54%) (Laikhanov et al., 2024).

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (ПНПУ), заснований 1914 року, є одним із провідних центрів підготовки вчителів географії в Україні. Факультет історії та географії здійснює підготовку за освітньою програмою «Середня освіта (Географія)» зі ступенем бакалавра (240 кредитів ECTS, 4 роки) та магістра (90 кредитів ECTS, 1,5 роки). Кафедра географії, методики її навчання та туризму акумулювала значний досвід формування природничої компетентності через інтеграцію фундаментальної географічної освіти, методичної підготовки та практичної педагогічної діяльності (Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, 2025).

Загальний обсяг природничо-географічних дисциплін становить 76-80 кредитів ECTS з 240 кредитів бакалаврської програми, що складає 31,7-33,3% навчального навантаження. Це співставно з казахстанською моделлю (30-35%), проте поступається німецькій (42-53%) та польській (38-45%) системам, де природничий компонент є більш насиченим та інтегрованим з педагогічною підготовкою. Водночас український показник значно перевищує азербайджанський рівень (25-30%), де відбулося скорочення природничого компоненту після освітніх реформ 2000-х років (табл. 2).

Система формування природничої компетентності майбутніх учителів географії в Україні загалом орієнтується на європейські підходи, поступово інтегруючи інноваційні освітні практики, компетентнісний підхід і цифрові технології, проте за структурою освітніх програм, методами навчання та домінуванням теоретичної підготовки має багато спільних рис із азербайджанською та казахстанською освітніми програмами.

Практична підготовка у ПНПУ включає навчальні польові практики з топографії (2 тижні, 1 курс) для освоєння методів геодезичних вимірювань та створення топографічних планів місцевості, загального землезнавства (1 тиждень, 1 курс) для спостережень за метеорологічними явищами та фенологічними процесами, фізичної географії (3 тижні, 2 курс) для комплексного вивчення природних ландшафтів Полтавщини, геології (1 тиждень, 2 курс) для збору та визначення гірських порід і мінералів у відслоненнях, екології (1 тиждень, 3 курс) для оцінювання екологічного стану природних об'єктів та проведення біоіндикації якості довкілля, а також виїзну комплексну географічну практику в Карпатах (2 тижні, 3 курс) для вивчення гірських ландшафтів, вертикальної зональності та геоморфологічних процесів (ПНПУ, 2024; Вішнікіна, 2024). Загальна тривалість польових практик становить 10 тижнів, що є співставним з польською системою (8-12 тижнів), проте поступається німецькій моделі інтенсивних блокових практик (14-16 тижнів) та перевищує скорочені азербайджанські практики (2-3 тижні).

Таблиця 2 – Порівняльна характеристика систем формування природничої компетентності майбутніх учителів географії

| Параметр | Європа (Німеччина, Польща) | Азербайджан і Казахстан | Україна |
|--|---|--|--|
| Тривалість підготовки | 4 роки бакалаврат + 1-2 роки магістратура | 4 роки бакалаврат + 1.5-2 роки магістратура | 4 роки бакалаврат + 1,5-2 роки магістратура |
| Специфічні особливості національної моделі | Різноманітність національних підходів, баланс академічної та практичної підготовки, цифрова трансформація | Успадкування пострадянської традиції, але значна втрата її переваг (Азербайджан); Найдинамічніша трансформація серед пострадянських країн, збереження сильних сторін радянської школи та інновації (Казахстан) | Єдність освіти та науки, інтеграція з педагогічною практикою, краєзнавчий підхід, традиції польових досліджень, подвійні спеціалізації (географія+біологія/історія/англійська) |
| Обсяг природничих дисциплін | 42-53% (Німеччина/Польща); 35-45% (Великобританія) | 25-30% (Азербайджан); 30-35% (Казахстан) | 29-33% |
| Основні природничі дисципліни | Фізична географія, геоморфологія, кліматологія, гідрологія, біогеографія, ландшафтна екологія, геологія, ГІС | Загальне землезнавство, фізична географія, кліматологія, біогеографія, географія ґрунтів, астрономія | Загальна фізична географія, геологія, геоморфологія, метеорологія і кліматологія, гідрологія, ґрунтознавство, біогеографія, ландшафтознавство |
| Методи формування природничої компетентності | Проблемно-орієнтоване навчання на екологічних кейсах (Польща), рефлексивна практика системно-процесний підхід до вивчення геосистем | Збереження теоретичної пострадянської бази, геоекологічний підхід (Азербайджан), освіта для сталого розвитку. Школи Назарбаєва (інтеграція географії, історії, економіки) (Казахстан) | Компетентнісний підхід, практико-орієнтовані завдання, інтеграція краєзнавства |
| Загальна оцінка формування природничої компетентності | Висока якість через збалансований підхід, інтеграцію практики та теорії, цифровізацію, міжнародні стандарти | Втрата позицій: з інтенсивної радянської практико-орієнтованої моделі до переважно теоретичної (Азербайджан). Найдинамічніша позитивна трансформація серед пострадянських країн: високе працевлаштування, міжнародна акредитація, збереження практик (Казахстан) | Процес модернізації з орієнтацією на європейські стандарти: збереження традиційних переваг (польові практики, фундаментальність), впровадження компетентнісного підходу. Виклики через війну, але потенціал для розвитку |

Джерело: авторська розробка на основі аналізу освітніх програм університетів.

Однією з переваг української системи формування природничої компетентності є чотирикомпонентна модель (Vishnikina et al., 2024), що охоплює змістовий компонент (комплекс наукових знань про природні системи Землі та методології їх дослідження), діяльнісний компонент (вміння та навички польових досліджень, лабораторного аналізу,

картографічної та ГІС-обробки даних), ціннісний компонент (ціннісні орієнтації щодо збереження довкілля, відповідального природокористування та сталого розвитку) та світоглядний компонент (розуміння взаємодії природи та суспільства, усвідомлення глобальних екологічних викликів та відповідальності за наслідки антропогенної діяльності). Ця модель є схожою з німецькою п'ятикомпонентною моделлю, що додатково виділяє рефлексивний компонент (здатність до критичного аналізу власної діяльності та методів навчання географії) (Deutsche Gesellschaft für Geographie, 2020).

Проте ґрунтовна теоретична підготовка контрастує з обмеженнями практичної діяльності. Якщо європейські програми забезпечують інтенсивні практики з спеціалізованою інфраструктурою (польові станції з метеорологічним обладнанням, лабораторії з сучасними аналітичними приладами, флот для морських досліджень), то українські університети, хоча й зберігають традицію тривалих польових та педагогічних практик, стикаються з ресурсними обмеженнями щодо обладнання (застаріле геодезичне обладнання, обмежений доступ до GPS-приймачів та супутникових знімків високої роздільності) та фінансування (скорочення бюджетів на виїзні практики, брак коштів на оновлення лабораторної бази, відсутність постійно діючих польових станцій для багаторічних спостережень).

У контексті технологічної інтеграції Україна демонструє адаптивність, особливо в умовах пандемії COVID-19 (2020-2021 роки) та повномасштабної війни (з 2022 року), розвиваючи практичну підготовку в режимі онлайн з використанням віртуальних лабораторій PhET Interactive Simulations для вивчення кліматичних процесів, віртуальні екскурсії з 360-градусними панорамами природних об'єктів (національні парки, геологічні пам'ятки природи) та ГІС-освіту через безкоштовні онлайн-курси з використанням відкритих даних OpenStreetMap та Google Earth Engine. Запроваджена змішана модель навчання з поєднанням синхронних онлайн-лекцій у Zoom та Meet, використання асинхронних відео-матеріалів та очних лабораторних занять.

Однак систематичність упровадження геопросторових технологій поступається європейським країнам, які володіють зрілою цифровою екосистемою (загальноєвропейський проєкт Digital-Earth.eu з централізованим доступом до даних дистанційного зондування, спеціалізовані MOOC-платформи Coursera, EdX, FutureLearn з курсами з ГІС та дистанційного зондування, інституційні ліцензії ArcGIS для всіх студентів університетів, інтегровані лабораторії геоматики з потужними робочими станціями). Проте Україна випереджає Азербайджан, де попри широке технічне охоплення населення інтернетом (78% проникнення) та мобільним зв'язком (87%), спостерігається значне відставання у методологічній інтеграції ГІС-технологій у навчальні програми через брак спеціалізованих викладачів з геоінформатики та обмеженість англомовної літератури з просторового аналізу (Sultanova & Namazov, 2020).

Українська система освіти за останнє десятиліття (2014-2024 роки) інтенсивно впроваджує діяльнісні методи активного навчання (робота в малих групах, кейс-метод, проєктна діяльність), проблемно-ситуативне навчання через аналіз реальних екологічних проблем України (деградація чорноземів, забруднення Дніпра, знищення природних ландшафтів) та інтеграцію краєзнавства у навчальний процес через дослідження рідного краю. Все це корелює вітчизняну освіту з європейськими практиками проблемно-орієнтованого навчання та рефлексивної практики у підготовці майбутніх учителів географії. На рівні з Казахстаном Україна реалізує освіту для сталого розвитку через міждисциплінарну інтеграцію географії, історії, біології та економіки у курсах «Природознавство» (5-6 класи) та «Науки про Землю» (профільний рівень, 10-11 класи). Тоді як Азербайджан, зберігаючи традиційний геоекологічний підхід з акцентом на охороні природи, переживає втрату практичної компоненти формування природничої компетентності після реорганізації галузі вищої освіти у 2009-2015 роках, що призвело до закриття спеціалізованих кафедр фізичної географії та об'єднання їх з історичними факультетами (Verdiyeva, 2024).

Висновки. Компаративний аналіз систем формування природничої компетентності майбутніх учителів географії у європейських та азійських університетах виявив значну варіативність підходів, що відображають національні освітні традиції, економічні можливості та пріоритети розвитку географічної науки. Німецька модель характеризується найвищим природничим компонентом (42-53% навчальних кредитів), систематизованим компетентнісним підходом завдяки шістьом ключовим напрямкам та акцентом на системному мисленні як наскрізному принципі географічної освіти. Польська система виділяється потужною дослідницькою інфраструктурою, що реалізується завдяки використанню чотирьох спеціалізованих польових станцій у різних природних зонах (від Арктики до Балтійського узбережжя). Саме це забезпечує здобувачам освіти отримання унікального досвіду польових досліджень у контрастних природних умовах.

Казахстанська модель демонструє динамічну трансформацію з міжнародною акредитацією 61 освітньої програми німецькими агенціями ASIIN та ACGUIN, тримовною освітою, широким доступом до міжнародної наукової літератури, багатьма міжнародними угодами у 33 країнах та лідерством у регіоні щодо інтеграції геопросторових технологій. Азербайджанська система переживає системні виклики, пов'язані зі скороченням природничого компоненту до 25-30%, вилученням геології з обов'язкових дисциплін, скороченням польових практик та втратою дослідницької інфраструктури через економічні обмеження пострадянського періоду.

Українська система підготовки вчителів географії, проаналізована на прикладі освітньої програми «Середня освіта (Географія)» бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, займає проміжну позицію за обсягом природничого компоненту. Вона поєднує збережені традиції фундаментальної підготовки через обов'язкові освітні компоненти природничого спрямування з викликами ресурсних обмежень щодо оновлення обладнання та фінансування польових практик. Ключовою перевагою розглянутої вітчизняної освітньої програми є дотримання чотирикомпонентної моделі формування природничої компетентності (змістовий, діяльнісний, ціннісний та світоглядний компоненти), розроблена вітчизняними науковцями, що забезпечує цілісність підготовки майбутніх учителів географії.

Перспективи розвитку української системи формування природничої компетентності пов'язані із збільшенням природничого компоненту до 35-40%, модернізацією інфраструктури польових досліджень, створенням регіональних навчально-наукових станцій на базі природоохоронних територій, систематичною інтеграцією геопросторових технологій та створення лабораторій геоматики, розширення міжнародного партнерства і впровадження проблемно-орієнтованого навчання на основі реальних геоecологічних проблем України.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку конкретних механізмів адаптації кращих міжнародних практик до українського освітнього простору з урахуванням національних особливостей та ресурсних можливостей; оцінювання ефективності запроваджених інновацій через моніторинг рівня сформованості природничої компетентності випускників та вивчення досвіду інших країн для виявлення спільних викликів й успішних стратегій їх подолання.

REFERENCES

- Abai Kazakh National Pedagogical University. (2025). *Geography teacher training program*. Retrieved from <https://www.kaznpu.kz/en/>
- Adam Mickiewicz University. (2025). *Faculty of Geographical and Geological Sciences*. Retrieved from <https://www.amu.edu.pl>
- Angiel, J., Hibszer, A., & Szkurlat, E. (2021). Zajęcia terenowe – szansa dla szkolnej edukacji geograficznej i wyzwania dla nauczycieli. *Prace i Studia Geograficzne*, 66 (1), 7-18. DOI: 10.48128/pisg/2021-66.1-01

- Azerbaijan State Pedagogical University. (2025). *Faculty of History and Geography*. Retrieved from <https://adpu.edu.az/index.php/en>
- Baku State University. (2025). *Faculty of Geography*. Retrieved from <http://bsu.edu.az/en>
- Čipková, E., Karolčík, Š., Sládková, K., & Ušáková, K. (2018). What is the level of scientific literacy among geography students studying bachelor's studies in natural sciences? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27 (4), 295-310. DOI: 10.1080/10382046.2017.1389044
- Destination Earth. (2025). *Building a highly accurate digital twin of the Earth*. Retrieved from <https://destination-earth.eu/>
- Deutsche Gesellschaft für Geographie. (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. (10th ed.). Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. DOI:10.2797/997402
- Fanta, D., Braeutigam, J., & Riess, W. (2020). Fostering systems thinking in student teachers of biology and geography-an intervention study. *Journal of Biological Education*. DOI:10.1080/00219266.2019.1569083
- Fögele, J. (2016). Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 44 (2), 43-68.
- France, D., Powell, V., Mauchline, A. L., Welsh, K., Park, J., Whalley, W. B., & Lerczak, A. (2016). Ability of students to recognize the relationship between using mobile apps for learning during fieldwork and the development of graduate attributes. *Journal of Geography in Higher Education*, 40 (2), 182-192. DOI:10.1080/03098265.2016.1154931
- Hryshko, S., & Nepasha, O. (2025). Competency-based approach in the preparation of future geography teachers: Analysis, integration and implementation technologies. *Perspectives and Innovations in Science. Pedagogy, Psychology, Medicine*, 8 (54), 308-319. DOI:10.52058/2786-4952-2025-8(54)-308-319
- Humboldt-Universität zu Berlin. (2025). *Studien-und Prüfungsordnung für das Bachelorstudium im Fach Geographie*. Retrieved from <https://www.hu-berlin.de/de>
- Jagiellonian University. (2025). *Institute of Geography and Spatial Management*. Retrieved from https://geo.uj.edu.pl/en_GB
- Kazakh Republic Ministry of Science and Higher Education; Abai Kazakh National Pedagogical University. (2023). *Curriculum 6B01515 Geography (IP)* [Study plan]. Retrieved from <https://www.kaznpu.kz/docs/docs/2222/egi/backo/6b01515.pdf>
- Laiskhanov, S., Yerlan, I., Aliaskarov, D., Nurbol, U., Kai, Z., & Dávid, L. D. (2024). Opportunities and challenges of using geospatial technologies in teaching school geography in Kazakhstan. *International Research in Geographical and Environmental Education*. DOI: 10.1080/10382046.2024.2380173
- Mazbayev, O., Alieva, L., & Demeuov, A. (2020). Problematic issues of geographical education in Kazakhstan. In *E3S Web of Conferences* (Vol. 166, p. 10032). EDP Sciences. DOI: 10.1051/e3sconf/202016610032
- Piotrowska, I., Cichoń, M., Abramowicz, D., & Sypniewski, J. (2019). Challenges in geography education—a review of research problems. *Quaestiones Geographicae*, 38 (1), 71-84. DOI: 10.2478/quageo-2019-0009
- Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. (2024). *Educational program "Secondary Education (Geography)"* [Osvitnia prohrama "Serednia osvita (Heohrafiia)"]. Retrieved from <http://pnpu.edu.ua>
- Ruby, A., & McLaughlin, C. (2014). Transferability and the Nazarbayev Intellectual Schools: Exploring models of practice transfer. In D. Bridges (Ed.), *Educational reform and internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan* (pp. 287-300). Cambridge University Press.
- Shukanova, A., Shukanov, P., & Braslavskaya, O. (2023). Osvita dlia staloho rozvytku u navchanni heohrafii na zasadakh uprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu [Education for

sustainable development in geography teaching based on the implementation of a competency-based approach] [Освіта для сталого розвитку у навчанні географії на засадах упровадження компетентнісного підходу]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia [Problems of Training the Modern Teacher] [Проблеми підготовки сучасного вчителя]*, 2 (28), 6-16. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.2\(28\).2023.291711](https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(28).2023.291711) [in Ukrainian].

Silova, I. (2010). Rediscovering post-socialism in comparative education. In I. Silova (Ed.), *Post-Socialism is not Dead: (Re)reading the Global in Comparative Education* (pp. 1-24). Emerald Group Publishing. DOI:10.1108/S1479-3679(2010)0000014004

South Kazakhstan Pedagogical University. (2025). Retrieved from <https://okmpu.edu.kz/en>

Świątek, A., & Osuch, W. (2020). Regional Geography Education in Poland. In *Teaching Regional Geography, proceedings of 27th Central European Conference* (pp. 173-185). DOI:10.5817/CZ.MUNI.P210-9694-2020-14

University of Cologne. (2023). *Module handbook Bachelor of Arts Geography [MHB 20230224_LA_BAGG_Geographie]*. Retrieved from https://geographie.uni-koeln.de/sites/geographie/Studium/Bachelor_of_Arts/MHB_20230224_LA_BAGG_Geographie.pdf

Verdiyeva, M. (2023). Teaching geography in Azerbaijan: Problems with textbooks and teachers. History of development of teaching methodology. *Pedagogy and Psychology*, 55 (2), 3-14. DOI:10.51889/2077-6861.2023.30.2.002

Verdiyeva, M. (2024). Teacher training, and associated problems and solutions in the 21st century's Azerbaijan. *Education Journal*, 13 (3), 133-137. DOI: 10.11648/j.edu.20241303.16

Vishnikina, L., Samoylenko, V., Braslavskaya, O., & Kopilets, Y. (2024). Problemnyi pidkhid do vvyvchennia pryrodnochoi heohrafii yak zasib formuvannia pryrodnochoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv heohrafii [Problem-based approach to studying natural geography as a means of forming natural science competence of future geography teachers] [Проблемний підхід до вивчення природничої географії як засіб формування природничої компетентності майбутніх учителів географії]. *Zbirnyk naukovykh prats' Uman's'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University] [Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету]*, 4, 70-81. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2024.316483> [in Ukrainian].

FOREIGN EXPERIENCE IN DEVELOPING THE NATURAL SCIENCE COMPETENCE OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS

Lyubov Vishnikina,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Geography, Methods of Teaching Geography, and Tourism;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

Oleksandr Davydenko,

Postgraduate Student of the Department of Geography,
Methods of Teaching Geography and Tourism;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

The article provides a comparative analysis of the systems for developing the natural science competence of future geography teachers at leading European and Asian universities. The structure and content of natural and geographical training in German, Polish, Azerbaijani, and Kazakh higher education institutions are examined and compared with the Ukrainian system using the example of V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University. It has been established that natural science training accounts for 25% to 53% of the total number of credits

in different national systems, with the Ukrainian model demonstrating a 29-33% natural science component. The role of systems thinking, research-based learning, and a problem-oriented approach in the formation of natural science competence has been analyzed.

The importance of practical research infrastructure, in particular field stations and geo-ecological centers, for the development of professional competencies of geography teachers has been clarified. The peculiarities of the implementation of geospatial technologies and digital tools in geography education in different countries have been revealed. Critical challenges of post-Soviet education systems, including the reduction of the practical component of training and the loss of research infrastructure, have been identified. A comparative table of key indicators of geography teacher training systems in five countries is presented. Prospects for the development of the Ukrainian system of natural science competence formation through the synthesis of national traditions with best international practices are outlined.

Keywords: *natural science competence, geography teacher training, European universities, Asian universities, educational programs.*

Надійшла до редакції 25.05.2025 р.

УДК 378.04:5

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347622>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2260-971X>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ

Валентина Онінко,

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри землеробства і агрохімії ім. В. І. Сазанова;
Полтавський державний аграрний університет

У статті розкрито проблему вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі в контексті сучасних наукових підходів і реформування вищої освіти України. Обґрунтовано актуальність формування комплексу загальних і фахових компетентностей (дослідницької, цифрової, екологічної, комунікативної, інноваційної) як передумови готовності майбутніх учителів до роботи в умовах Нової української школи та реалізації принципів сталого розвитку. Розкрито зміст професійної підготовки як інтегрованої педагогічної структури, що поєднує знання, уміння, навички та ціннісні установки, необхідні для організації діяльнично-дослідницького, інтегрованого й STEM-орієнтованого навчання природничих дисциплін.

Здійснено аналіз наукових джерел, у яких висвітлено підготовку вчителів до експериментальних досліджень, інтеграцію змісту природничої освіти, Впровадження адаптивного, індивідуалізованого та особистісно зорієнтованого навчання, формування інформаційно-цифрової й екологічної компетентностей засобами ІКТ та STEM-технологій. Показано, що сучасні дослідження акцентують на необхідності поєднання теоретико-методологічних засад, проектної та дослідницької діяльності, навчально-польових практик і нормативних вимог Стратегії розвитку вищої освіти у 2022-2032 роках. Виявлено суперечність між зростаючими вимогами до професійної підготовки та фрагментарністю існуючих освітніх програм, недостатньою інтеграцією цифрових, STEM- та проектних технологій у підготовку майбутніх учителів природничої освітньої галузі.

Запропоновано структуру професійної підготовки, що містить фундаментально-природничий, методичний, дослідницько-експериментальний, цифрово-STEM та екологічно-ціннісний складники, інтегровані на основі компетентнісного, діяльнично-дослідницького, інтегративного та STEM-орієнтованого підходів. Окреслено провідні напрями реалізації цієї структури: впровадження цифрових технологій (відеонавчання, ІКТ, віртуальні лабораторії), STEM-проектів, інноваційних (фліп-клас, проблемно-пошукове, кейс-навчання) та інтерактивних методів, розширення практико зорієнтованої й проектної діяльності у співпраці з базовими закладами загальної середньої освіти. Наголошено на важливості створення дослідницько-освітнього середовища, партнерства «ЗВО – школа», багаторівневої діагностики сформованості компетентностей та рефлексивної підтримки професійного становлення майбутніх учителів природничої освітньої галузі.

Ключові слова: система професійної підготовки, майбутні вчителі природничої освітньої галузі, загальні та фахові компетентності, інтеграція змісту, діяльнично-дослідницький підхід, цифрові технології навчання, STEM-технології, інноваційні освітні технології навчання, інтерактивні методи, проектне навчання.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується прискореною глобалізацією, стрімким технологічним прогресом та трансформацією екосистем, що посилює роль природничої освіти як фундаменту сталого розвитку та інноваційного зростання держави. В умовах реформування української освіти відповідно до Нової української школи та Стратегії розвитку вищої освіти на 2022-2032 роки забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі набуває стратегічного значення. Особливо актуальною є проблема формування загальних компетентностей у здобувачів вищої освіти, оскільки вони в майбутньому визначатимуть екологічні практики, науково-дослідницьку культуру та інноваційну взаємодію у професійній сфері (Засекіна, Трускавецька, 2024; Грицай, 2021).

Система професійної підготовки як соціальна цінність містить комплекс знань, умінь, навичок та установок, які визначають здатність майбутнього вчителя до діяльнісно-дослідницької діяльності, інтеграції цифрових і STEM-технологій у навчання природничих дисциплін та реалізації принципів сталого розвитку. В умовах сучасної вищої освіти формування таких компетентностей стає невід'ємною складовою процесу підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного до самостійного прийняття рішень у науково-екологічному полі та до дотримання інноваційних і етичних стандартів (Марушко, 2024; Акімова, Галузяк, 2019).

Водночас численні наукові дослідження свідчать про недостатній рівень готовності студентів до експериментальних досліджень, слабку інтеграцію цифрових технологій та проєктного навчання у професійну діяльність. Відсутність системного підходу до формування компетентностей у закладах вищої освіти, фрагментарність освітніх програм, низька мотивація здобувачів до інноваційних методів та домінування традиційних підходів спричиняють прогалини в дослідницькій культурі, знижують ефективність реалізації принципів компетентної моделі освіти та гальмують адаптацію до викликів Нової української школи (Корягіна, 2015; Бардадим, 2023; Валько, 2019).

Отже, актуальність проблеми зумовлена необхідністю розробки ефективних підходів до формування системи професійної підготовки, які б забезпечували цілісне поєднання теоретичних знань, ціннісних орієнтацій та практичних умінь у контексті діялісно-дослідницького підходу, цифровізації та STEM-інтеграції. Важливим завданням сучасної освіти є дослідження механізмів інтеграції інноваційних технологій у навчальні програми, формування загальних компетентностей та розвитку відповідальної професійної позиції майбутніх учителів природничої освітньої галузі.

Аналіз джерел публікацій. Проблема системи професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі активно досліджується вітчизняними науковцями. Так, Т. Засекіна та І. Трускавецька (Засекіна, Трускавецька, 2024) акцентують на підготовці вчителів до експериментальних досліджень у закладах загальної середньої освіти, підкреслюючи діялісно-дослідницький підхід як основу професійної компетентності; Н. Корягіна (Корягіна, 2015) та Л. Марушко (Марушко, 2024) розглядають підготовку до експериментальних досліджень у галузі природознавства та диференціацію (індивідуалізацію) навчання природничих спеціальностей, відзначаючи необхідність адаптації до профільної школи.

Теоретико-методологічні аспекти дослідження проблеми висвітлюють О. Акімова та В. Галузяк (Акімова, Галузяк, 2019), які зосереджуються на педагогічному супроводі особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя, та В. Бондар (Бондар, 2018), що аналізує адаптивне навчання студентів професії вчителя. Н. Валько (Валько, 2019), О. Войтович (2021), В. Оніпко (Оніпко, 2013; Оніпко, 2015) розкривають сутність інтеграції природничих наук та концептуальні основи підготовки до роботи в профільній школі, підкреслюючи інтегративний характер підготовки, що поєднує знання, уміння та ціннісні орієнтації.

Питання формування загальних компетентностей, зокрема інформаційно-цифрової, досліджені в працях О. Бардадим (відеонавчання), А. Гури (ІКТ-технології), С. Алексєєва (індивідуалізація в умовах інформатизації) (Бардадим, 2023; Гура, 2018; Алексєєва, 2022).

Н. Стецула та Л. Оршанський (Стецула, Оршанський, 2022) акцентують на формуванні екологічної компетентності засобами STEM-технологій; автори підкреслюють взаємозв'язок цифрових технологій та проектного навчання, зазначаючи, що високий рівень компетентностей визначає здатність вчителя до інноваційної діяльності. Готовність до інновацій та дослідницька компетентність аналізують О. Бартків, Л. Бачієва, які досліджують готовність педагога до інноваційної діяльності та дослідницьку компетентність викладача (Бартків, 2010; Бачієва, 2017). Н. Грицай комплексно висвітлює дослідницько-орієнтоване навчання біології, підготовку до проектної технології та роботу в Новій українській школі, відзначаючи, що професійна підготовка є активним педагогічним явищем, яке впливає на дослідницьку культуру (Грицай, 2017; Грицай 2020; Грицай 2021).

Інтегративні підходи та сталий розвиток розглядають Н. Божко (інтегративний підхід у реформуванні освіти), Т. Засекіна (інтеграція в шкільній природничій освіті), І. Коренева (підготовка до освіти для сталого розвитку) (Божко, 2018; Засекіна, 2020; Коренева, 2018). С. Важинський та Т. Щербак подають ґрунтовний аналіз методики та організації наукових досліджень як основу підготовки (Важинський, Щербак, 2016).

Практичні аспекти проектного та дослідницького навчання зосереджені в роботах Л. Барни та М. Барни (проектна технологія), О. Коберника (теорія та практика проектної технології), Т. Герлянд (дослідницькі проектні технології), К. Макаренко та ін. (проектна діяльність учителів фізики), Н. Грицай (Барна, Барна, 2019; Коберник, 2012, Герлянд, 2018; Макаренко, 2019; Грицай, 2020). Л. Довгопола та Ю. Шапран, Н. Москалюк, Т. Форостовська та ін. описують формування готовності до науково-дослідної діяльності через польову практику, біологічні дисципліни та хіміко-екологічні компетентності, підкреслюючи комплексний підхід, що поєднує навчання, дослідження та інноваційні технології (Довгопола, Шапран, 2018; Москалюк, 2017; Форостовська, 2019).

Р. Романюк комплексно аналізує підготовку вчителя біології профільної школи (Романюк, 2021). Нормативно-правова база представлена Стратегією розвитку вищої освіти на 2022–2032 роки, що визначає стратегічні напрями реформування педагогічної освіти.

Завершуючи аналіз, відзначимо, що джерела створюють багатогранну наукову базу, поєднуючи теоретичні (Акімова, Галузьяк, 2019; Бондар, 2018), технологічні (Бардадим, 2023; Стецула, Оршанський, 2022), практичні (Довгопола, Шапран, 2018; Романюк, 2021) та нормативні (*Стратегія розвитку...*, 2022) аспекти. Водночас виявлено прогалину: брак системних моделей інтеграції діяльнісно-дослідницького підходу, цифрових та STEM-технологій у єдину систему підготовки. Ці дослідження забезпечують підґрунтя для розробки комплексної моделі професійної підготовки майбутніх учителів природничої галузі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка структури професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі на засадах сучасних наукових підходів, з акцентом на діяльнісно-дослідницькому підході, цифрових та STEM-технологіях.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх учителів природничої освітньої галузі має орієнтуватися на формування цілісного комплексу загальних і фахових компетентностей, визначених у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (критичне мислення, дослідницька, цифрова, екологічна, комунікативна, інноваційна компетентності), результатом якої є готовність випускника до організації експериментальних досліджень, інтегрованого та STEM-орієнтованого навчання в умовах Нової української школи.

Наукові праці засвідчують, що кінцевою метою підготовки є не лише засвоєння змісту природничих дисциплін, а й сформованість здатності проектувати, реалізовувати й рефлексувати власну професійну діяльність у контексті сталого розвитку та цифровізації освіти. Це передбачає інтеграцію когнітивного, діяльнісного й ціннісного компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя природничої галузі. Зміст професійної підготовки доцільно структурувати у кілька взаємопов'язаних складників: фундаментально-природничий, методичний, дослідницько-експериментальний, цифрово-STEM та екологічно-ціннісний. У роботах Т. Засекіної та І. Трускавецької підкреслено, що особливе місце посідає підготовка до експериментальних досліджень, яка поєднує методику шкільного експерименту, безпеку, планування та інтерпретацію результатів (Засекіна, Трускавецька, 2024).

Так, Н. Корягіна обґрунтовує необхідність цілісної лінії формування дослідницьких умінь у галузі природознавства – від базових спостережень і простих дослідів до самостійних навчальних досліджень студентів і учнів (Корягіна, 2015). Л. Марушко акцентує, що зміст підготовки має будуватися на засадах диференціації та індивідуалізації, з урахуванням освітніх потреб та професійних траєкторій майбутніх учителів природничих спеціальностей (Марушко, 2024). Т. Засекіна у монографічних дослідженнях інтеграції природничої освіти підкреслює доцільність об'єднання змісту біології, хімії, фізики в інтегрований курс «Природничі науки» з акцентом на міждисциплінарні зв'язки та реальні життєві контексти. Це узгоджується з висновками про необхідність інтегрованих курсів та міжпредметних модулів у вищій педагогічній освіті для підготовки вчителя інтегрованого курсу (Засекіна, 2020).

Система професійної підготовки ґрунтується на поєднанні компетентнісного, діяльнісно-дослідницького, інтегративного, особистісно орієнтованого та STEM-орієнтованого підходів. Діяльнісно-дослідницький підхід, розкритий у працях Т. Засекіної, І. Трускавецької, Н. Грицай, Л. Довгополої та Ю. Шапрана, передбачає включення майбутніх учителів у повний цикл дослідницької діяльності – від постановки проблеми до презентації результатів, що одночасно слугує моделлю для їх подальшої роботи в школі (Засекіна, Трускавецька, 2024; Грицай, 2017; Довгополої та Шапрана, 2018). Інтегративний підхід, обґрунтований Н. Божко, Т. Засекіною, Кореневою, забезпечує узгодження змісту різних природничих дисциплін і вихід на проблематику освіти для сталого розвитку; особистісно орієнтований та адаптивний підходи, представлені в роботах В. Бондаря, О. Акімової й В. Галузяка, С. Алексеевої, зумовлюють необхідність індивідуальних освітніх траєкторій, тьюторського супроводу й врахування темпу та стилю навчання кожного студента (Божко, 2018; Засекіна, 2020; Коренева, 2018; Бондар, 2018; Акімов, Галузяк, 2019; Алексеева, 2022). STEM-підхід у дослідженнях Н. Стецула та Л. Оршанського, Т. Форостовської, К. Макаренка та ін. розглядається як інтеграція природничих наук, технологій, інженерії та математики на основі проєктної та дослідницької діяльності. Такий підхід сприяє розвитку екологічної, хіміко-екологічної та еколого-педагогічної компетентностей майбутніх учителів природничих спеціальностей. (Стецула, Оршанський, 2022; Форостовський 2019; Макаренка 2019).

Центральне місце в структурі професійної підготовки посідають дослідницькі, проєктні, інтерактивні та цифрові технології навчання. Роботи О. Коберника, Л. Барни і М. Барни, Н. Грицай, Т. Герлянд, М. Макаренка та ін. демонструють, що проєктна технологія є ефективним засобом формування вмінь планувати, реалізовувати й презентувати навчальні й науково-практичні проєкти природничого спрямування (Коберник, 2012; Барна, Барна, 2019; Грицай, 2021; Герлянд, 2018; Макаренка та ін., 2019). О. Бардадим, А. Гура та С. Алексеева наголошують на потенціалі відеонавчання, ІКТ та електронних освітніх ресурсів для формування інформаційно-цифрової компетентності, організації змішаного та дистанційного навчання, візуалізації явищ і процесів у природничих дисциплінах (Бардадим, 2023; Гура 2018; Алексеева, 2022). Дослідження Л. Бачієвої, О. Бартківа та інших свідчать, що впровадження інноваційних технологій потребує цілеспрямованого формування дослідницької компетентності викладачів і студентів, а також готовності до інноваційної професійної діяльності (Бачієв, 2017; Бартківа, 2010). Важливу роль відіграють навчально-польові практики, лабораторні й польові дослідження, описані Н. Москалюк. Вони забезпечують перенесення теоретичних знань у реальні природні умови, формування навичок спостереження, вимірювання, роботи з обладнанням, аналізу екологічних ситуацій (Москалюк, 2017).

Цифрові, STEM, інноваційні, інтерактивні та проєктні технології утворюють спільне ядро практико зорієнтованої підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, оскільки дозволяють моделювати той самий тип навчання, який учитель має реалізовувати в школі. У дослідженнях О. Бардадима цифрові технології розглядаються через відеонавчання як ключовий інструмент формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих наук. Йдеться про системне використання відеолекцій, відеоінструкцій, демонстрацій лабораторних дослідів, скрінкастів для пояснення алгоритмів

роботи з програмним забезпеченням та цифровими лабораторіями (Бардадим, 2023). Антоніна Гура підкреслює різноманітність інформаційно-комунікаційних технологій: електронні курси, віртуальні лабораторії, симулятори, онлайн-тести, хмарні сервіси для спільної роботи (Google Workspace, Moodle тощо). У підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей типові приклади застосування такі:

- створення студентами власних відеоінструкцій до лабораторних робіт (наприклад, «Визначення жорсткості води»), з подальшим взаємоаналізом і самооцінюванням;
- використання віртуальних лабораторій для моделювання небезпечних або ресурсозатратних експериментів (хімічні реакції, екологічні моделі);
- організація змішаного навчання: лекція офлайн + онлайн-форум для обговорення дослідницьких завдань, тестування на платформі LMS (Гура, 2018). Такі практики одночасно формують цифрову грамотність і демонструють студентам дидактичні можливості ІКТ у шкільному курсі природничих наук.

У роботі Н. Стецула та Л. Оршанського STEM-технології описуються як інтеграція природничих наук з технологіями, інженерією та математикою для розв'язання реальних екологічних проблем. Формування екологічної компетентності майбутніх учителів відбувається через виконання міждисциплінарних проєктів, де студенти аналізують стан довкілля, застосовують вимірювальну апаратуру, цифрові датчики, математичну обробку результатів і розробляють практичні рекомендації (Стецула, Оршанський, 2022).

Наведемо типові приклади STEM-завдань у підготовці вчителів природничих дисциплін:

- проєкт «Якість питної води громади»: відбір проб, хімічний аналіз, цифрова фіксація результатів, статистична обробка, побудова графіків і презентація результатів місцевій громаді;
- міждисциплінарний модуль «Енергоефективна школа»: розрахунок енергоспоживання, моделювання альтернативних джерел енергії (сонячні панелі, вітрогенератори), екологічна експертиза запропонованих рішень;
- використання Arduino/датчиків у польових дослідженнях (вимір температури ґрунту, вологості, освітленості) з подальшим аналізом у середовищі табличних процесорів або спеціалізованих програм. Такі завдання формують здатність майбутнього вчителя конструювати інтегровані STEM-уроки та навчальні проєкти для учнів, поєднуючи зміст біології, хімії, фізики, географії з цифровими інструментами.

Інноваційні технології у працях О. Бартківа, Л. Бачієвої, О. Акімової, В. Галузяка та інших пов'язуються з переходом від репродуктивного до дослідницько-орієнтованого й особистісно орієнтованого навчання. До них відносять проблемно-пошукове, кейс-орієнтоване, змішане, фліп-клас навчання, навчання на основі доказів (evidence-based teaching) (Бартків, 2010; Бачієва, 2017; Акімова, Галузяк, 2019)

У підготовці майбутніх учителів природничої освітньої галузі це реалізується, зокрема, через:

- проблемні модулі («Як зміниться екосистема регіону за умов...») з обов'язковою опорою на наукові дані, статті, відкриті бази даних;
- фліп-клас: опрацювання теорії (відеолекція, електронний конспект) вдома, а в аудиторії – розв'язання задач, аналіз експериментальних даних, мікродослідження;
- кейси з реальної шкільної практики (організація кабінету природничих наук, безпечне проведення експериментів, робота з обдарованими учнями).

Такі технології вчать студентів проєктувати компетентісно зорієнтовані уроки, будувати навчання на основі актуальних наукових доказів і освітніх стандартів. Інтерактивні методи (дискусії, дебати, рольові ігри, мозковий штурм, групові проєкти) розглядаються як необхідна умова формування комунікативної, соціальної та дослідницької компетентностей. У природничій освіті вони дозволяють моделювати взаємодію в науковій спільноті, розвивати навички аргументації та критичного мислення.

Приклади інтерактивних методів у підготовці майбутніх учителів природничої освітньої галузі: «наукові дебати» щодо спірних екологічних чи біоетичних питань (ГМО,

використання пестицидів, кліматичні зміни) з опорою на наукові джерела; рольові ігри типу «наукова конференція», де студенти презентують результати власних міні-досліджень, виконуючи ролі доповідачів, опонентів, модераторів; робота в малих групах із проектування фрагментів уроків або STEM-проектів з подальшим взаємооцінюванням. Це посилює готовність студентів до організації комунікативно насиченого, учнецентричного навчального середовища.

Проектне навчання посідає центральне місце у професійній підготовці, що підтверджують дослідження О. Коберника, Л. Барни і М. Барни, Н. Грицай, Т. Герлянд, М. Макаренка та ін., Л. Довгополої, Ю. Шапрана. Воно розглядається як спосіб інтеграції теоретичних знань, дослідницьких умінь, командної роботи та рефлексії (Коберник, 2012; Барна, Барна, 2019; Грицай, 2021; Герлянд, 2018; Макаренка та ін., 2019; Довгопола, Шапран, 2018). Типові формати проектної діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін: навчально-дослідницький проект «Моніторинг стану зелених насаджень кампусу/громади» (інвентаризація видів, оцінка фітосанітарного стану, розробка рекомендацій з догляду і благоустрою); методичний проект «Комплект STEM-уроків для 7 класу з теми «Атмосфера»: розробка серії уроків, завдань, лабораторних робіт, цифрових матеріалів; міжкурсний проект у співпраці з базовою школою: студенти планують і проводять цикл занять або тиждень природничих наук, збирають відгуки учнів і вчителів, аналізують результати. Проектна діяльність дає змогу моделювати реальні професійні ситуації, формувати навички планування, менеджменту часу, співпраці з колегами та взаємодії з місцевою спільнотою.

Цифрові, STEM, інтерактивні та проектні технології доцільно подати як цілісну підсистему, де кожна група методів пов'язана з конкретними компетентностями та типовими видами навчальної діяльності. Це дозволяє показати, що підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін спрямована на моделювання тих форматів роботи, які вони реалізовуватимуть у школі (табл. 1).

Таблиця 1 – Приклади застосування сучасних технологій у підготовці вчителів природничої освітньої галузі

| Технологія/метод | Що формує (компетентності) | Приклади завдань / активностей у ЗВО |
|---|---|---|
| <i>Цифрові технології (відеонавчання, ІКТ, LMS)</i> | Інформаційно-цифрова, комунікативна, методична компетентності. | Створення здобувачами відеоінструкцій до лабораторних робіт з хімії чи біології; виконання віртуальних лабораторних дослідів у симуляторах; проходження онлайн-тестів у LMS з подальшим аналізом типових помилок. |
| <i>STEM-технології</i> | Інтегративна, екологічна, дослідницька, інженерна компетентності. | Міждисциплінарний проект «Якість питної води громади» з хімічним аналізом, цифровим вимірюванням, статистичною обробкою результатів; використання датчиків/Arduino для моніторингу параметрів довкілля. |
| <i>Інноваційні технології (фліп-клас, проблемне, кейс-навчання)</i> | Критичне мислення, здатність працювати з науковими джерелами, проектувальна компетентність. | Фліп-клас: самостійний перегляд відеолекції про методику шкільного експерименту, в аудиторії – розв'язання практичних задач і аналіз реальних ситуацій з лабораторної практики; кейси щодо організації кабінету природничих наук, безпеки експериментів. |
| <i>Проектне навчання</i> | Дослідницька, організаційна, командна, рефлексивна компетентності. | Навчально-дослідницький проект «Моніторинг стану зелених насаджень кампусу»; розробка комплекту уроків інтегрованого курсу «Природничі науки» з використанням ІКТ і STEM-елементів; проведення «тижня природничих наук» у базовій школі силами студентів. |

Ефективність функціонування професійної підготовки зумовлена сукупністю організаційно-педагогічних умов, серед яких виокремлюють створення дослідницько-освітнього середовища, налагодження партнерства закладів вищої освіти зі школами, упровадження інтегрованих освітніх програм та модулів. Стратегія розвитку вищої освіти підкреслює потребу в модернізації змісту й форм підготовки, розширенні академічної автономії та посиленні практичної спрямованості освітніх програм.

Дослідження Р. Романюк, О. Войтовича, В. Оніпко демонструють важливість цілеспрямованої підготовки до роботи в профільній школі, включно з профорієнтаційною, консультативною, дослідницькою та проектною діяльністю вчителя та вказують на значення педагогічного супроводу особистісно-професійного розвитку, використання індивідуальних освітніх планів, наставництва й рефлексивних практик (Романюк, 2021; Войтович, 2021; Оніпко, 2015). Одним з компонентів структури підготовки є контроль-діагностичний блок, що передбачає багаторівневе оцінювання сформованості компетентностей на основі критеріїв і показників, розроблених у сучасних педагогічних дослідженнях. Ідеться про поєднання традиційних форм контролю з портфоліо, проектним захистом, публічними презентаціями результатів досліджень, електронними тестами та самооцінюванням. Рефлексивна складова реалізується через аналіз власної діяльності здобувачів у ході виконання дослідницьких і проектних завдань, обговорення типових труднощів та шляхів їх подолання, що, за результатами досліджень, підвищує рівень усвідомлення майбутніми вчителями власної професійної готовності.

Висновки. Запропонована структура професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі ґрунтується на поєднанні компетентнісного, діяльнісно-дослідницького, інтегративного, особистісного та STEM-орієнтованого підходів і забезпечує цілісне формування загальних і фахових компетентностей відповідно до сучасних стратегічних орієнтирів розвитку вищої освіти України. Її змістова структура охоплює фундаментально-природничий, методичний, дослідницько-експериментальний, цифрово-STEM та екологічно-ціннісний складники, що дозволяє інтегрувати підготовку до експериментальних досліджень, інтегрованого курсу «Природничі науки» та освіти для сталого розвитку.

Суттєвими складниками структури є впровадження цифрових технологій навчання, STEM-технологій, інноваційних, інтерактивних та проектних методів, які формують інформаційно-цифрову, дослідницьку, екологічну, комунікативну й інноваційну компетентності майбутніх учителів. Використання відеонавчання, ІКТ, віртуальних лабораторій, STEM-проектів, фліп-класу, кейс- та проектного навчання забезпечує моделювання таких форматів роботи, які відповідають вимогам Нової української школи та практиці сучасної природничої освіти.

Результати теоретичного аналізу наукових джерел і окреслена структура дають підстави стверджувати, що підвищення ефективності професійної підготовки можливе за умови цілеспрямованого створення дослідницько-освітнього середовища, розширення партнерства закладів вищої освіти зі школами, упровадження інтегрованих освітніх програм та багаторівневої структури діагностики професійної готовності. Перспективи подальших досліджень убачаються в розробленні та експериментальній перевірці авторських моделей навчальних курсів і STEM-проектів, а також у вдосконаленні інструментарію оцінювання діяльнісного та рефлексивного компонентів професійної компетентності майбутніх учителів природничої освітньої галузі.

ЛІТЕРАТУРА

- Акімова, О., Галузяк, В. (2019). *Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя*: монографія. Вінниця: Твори.
- Алексеева, С. В. (2022). Актуальні проблеми дидактики в умовах інформатизації освіти: індивідуалізація навчання. *Наука і техніка сьогодні*, 1 (1), 18-26.
- Бардадим, О. В. (2023). Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих наук методом відеонавчання. *Імідж сучасного педагога*, 2 (209), 27-35.

- Барна, Л. С., Барна, М. М. (2019). Підготовка майбутніх учителів природничих наук до використання проектної технології навчання. В кн. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 204-206). Тернопіль: Вектор.
- Бартків, О. (2010). Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1, 52-58.
- Бачієва, Л. О. (2017). Дослідницька компетентність викладача в умовах упровадження інноваційних технологій навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 56/57, 105-113.
- Божко, Н. (2018). Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України. *Молодь і ринок*, 7 (162), 84-89.
- Бондар, В. І. (2018). *Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика*: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Важинський, С. Е., Щербак, Т. І. (2016). *Методика та організація наукових досліджень*: навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Валько, Н. В. (2019). Аналіз та перспективи підготовки майбутніх учителів інтегрованого курсу «Природничі науки». *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 2, 170-178.
- Войтович, О. П. (2021). Фахова підготовка майбутніх учителів природничих наук. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 194, 13-17.
- Герлянд, Т. М. (2018). Дослідницькі проектні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 50, 135-139.
- Грицай, Н. (2017). Дослідницько-орієнтоване навчання біології в сучасній загальноосвітній школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4, 177-189.
- Грицай, Н. (2021). Підготовка майбутніх учителів природничих наук до роботи в новій українській школі. *Українська професійна освіта*, 9/10, 136-143.
- Грицай, Н. Б. (2020). Підготовка майбутніх учителів до використання 324 проектної технології у навчанні учнів природничих наук. *Українська професійна освіта*, 7, 28-36.
- Гура, А. Н. (2018). Інформаційно-комунікаційні технології в підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Молодий вчений*, 7 (59), 64-66.
- Довгопола, Л., Шапран, Ю. (2018). Формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до науково-дослідної діяльності у процесі проведення навчально-польової практики. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 7 (1), 118-133.
- Засекіна, Т. М. (2020). *Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика*: монографія. Київ: Педагогічна думка.
- Засекіна, Т., Трускавецька, І. (2024). Професійна підготовка вчителів природничої освітньої галузі до експериментальних досліджень у закладах загальної середньої освіти. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 1, 74-80. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-74-80>
- Коберник, О. М. (2012). *Проектна технологія: теорія, історія, практика*: монографія. Умань: ПП Жовтий.
- Коренева, І. М. (2018). Педагогічна система підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. *Інноваційна педагогіка*, 4 (2), 7-12.
- Корягіна, Н. В. (2015). *Підготовка майбутніх учителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства*. (Дис. канд. пед. наук). Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава.
- Макаренко, К. С., Макаренко, В. І., Макаренко, О. В., Матяш, Л. О. (2019). Проектна діяльність майбутніх учителів фізики. *Фізико-математична освіта*, 3 (21), 93-98.
- Марушко, Л. (2024). *Теорія та практика підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності на засадах диференціації та індивідуалізації навчання*. Луцьк: ВежаДрук.

- Москалюк, Н. В. (2017). Педагогічні умови формування дослідницьких умінь студентів майбутніх учителів у процесі вивчення біологічних дисциплін. *Фізико-математична освіта*, 3 (13), 111-115.
- Онiпко, В. В. (2013). Організація пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін у підготовці до роботи у профільній школі. *Витоки педагогічної майстерності*, 11, 246-250.
- Онiпко, В. В. (2015). Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до роботи в профільній школі. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 1 (28), 164-170.
- Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки.* (2022): розпорядження Кабінету Міністрів України № 286-р від 347 23 лютого 2022 р. Взято з <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennyastrategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286->
- Романюк, Р. К. (2021). *Підготовка вчителя біології профільної школи: теорія і практика*: монографія. Житомир: Вид-во ПП «Євро-Волинь».
- Стецула, Н. О., Оршанський, Л. В. (2022). Формування екологічної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей засобами STEM-технології. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 4, 126-137.
- Трускавецька, І. (2024). Професійна підготовка вчителів природничої освітньої галузі до експериментальних досліджень у закладах загальної середньої освіти. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 1, 74-80. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-74-80>
- Форостовська, Т. О., Бохан, Ю. В., Смитюк, Н. М. (2019). Дослідницька діяльність як засіб формування хіміко-екологічної та еколого-педагогічної компетентностей у природничій освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 53, 13-18.

REFERENCES

- Akimova, O., & Haluziak, V. (2019). *Pedahohichniy suprovid osobystisnoprosesiinoho rozvytku maibutnoho vchytelia [Pedagogical support for the personal and professional development of a future teacher]: monohrafiia*. Vinnytsia: Tvory [in Ukrainian].
- Aliexsieieva, S. V. (2022). Aktualni problemy dydaktyky v umovakh informatyzatsii osvity: individualizatsiia navchannia [Current problems of didactics in the context of informatization of education: individualization of learning]. *Nauka i tekhnika sohodni [Science and technology today]*, 1 (1), 18-26 [in Ukrainian].
- Bachiiieva, L. O. (2017). Doslidnytska kompetentnist vykladacha v umovakh uprovdzhennia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia [Research competence of a teacher in the context of the implementation of innovative teaching technologies]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity [Problems of engineering and pedagogical education]*, 56/57, 105-113 [in Ukrainian].
- Bardadym, O. V. (2023). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnychkh nauk metodom videonavchannia [Formation of information and digital competence of future science teachers using video learning]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 2 (209), 27-35 [in Ukrainian].
- Barna, L. S., & Barna, M. M. (2019). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pryrodnychkh nauk do vykorystannia proektnoi tekhnolohii navchannia [Preparing future science teachers to use project-based learning technology]. In *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky, khimii biolohii ta pryrodnychkh nauk u konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly [Training future teachers of physics, chemistry, biology and natural sciences in the context of the requirements of the New Ukrainian School]: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 204-206). Ternopil: Vektor [in Ukrainian].
- Bartkiv, O. (2010). Hotovnist pedahoha do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Teacher's readiness for innovative professional activity]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia [Problems of training a modern teacher]*, 1, 52-58 [in Ukrainian].

- Bondar, V. I. (2018). *Adaptyvne navchannia studentiv profesii vchytelia: teoriia i praktyka [Adaptive learning for students of the teaching profession: theory and practice]: monohrafiia*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Bozhko, N. (2018). Intehratyvnyi pidkhid do navchannia v konteksti reformuvannia systemy osvity Ukrainy [Integrative approach to learning in the context of reforming the education system of Ukraine]. *Molod i rynek [Youth and the market]*, 7 (162), 84-89 [in Ukrainian].
- Dovhopola, L., & Shapran, Yu. (2018). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnychkykh dystsyplin do naukovo-doslidnoi diialnosti u protsesi provedennia navchalno-polovoi praktyky [Formation of readiness of future teachers of natural sciences for scientific and research activities in the process of conducting educational and field practice]. *Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii [Vocational education: methodology, theory and technology]*, 7 (1), 118-133 [in Ukrainian].
- Forostovska, T. O., Bokhan, Yu. V., & Smytiuk, N. M. (2019). Doslidnytska diialnist yak zasib formuvannia khimiko-ekolohichnoi ta ekoloho-pedahohichnoi kompetentnosti u pryrodnychii osviti [Research activity as a means of forming chemical-ecological and ecological-pedagogical competencies in natural science education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems]*, 53, 13-18 [in Ukrainian].
- Herliand, T. M. (2018). Doslidnytski proektni tekhnolohii: sutnist ta osoblyvosti vykorystannia u navchalnomu protsesu zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [Research project technologies: essence and features of use in the educational process of vocational (vocational and technical) education institutions]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem [Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems]*, 50, 135-139 [in Ukrainian].
- Hrytsai, N. (2017). Doslidnytsko-orientovane navchannia biolohii v suchasni zahalnoosvitni shkoli [Research-oriented teaching of biology in a modern secondary school]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]*, 4, 177-189 [in Ukrainian].
- Hrytsai, N. (2021). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pryrodnychkykh nauk do roboty v novii ukrainskii shkoli [Preparing future science teachers for work in the new Ukrainian school]. *Ukrainska profesiina osvita [Ukrainian vocational education]*, 9/10, 136-143 [in Ukrainian].
- Hrytsai, N. B. (2020). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do vykorystannia 324 proiektnoi tekhnolohii u navchanni uchniv pryrodnychkykh nauk [Preparing future teachers to use 324 project technology in teaching science to students]. *Ukrainska profesiina osvita [Ukrainian vocational education]*, 7, 28-36 [in Ukrainian].
- Hura, A. N. (2018). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pryrodnychkykh spetsialnosti [Information and communication technologies in the training of future teachers of natural sciences]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 7 (59), 64-66 [in Ukrainian].
- Kobernyk, O. M. (2012). *Proektna tekhnolohiia: teoriia, istoriia, praktyka [Design technology: theory, history, practice]: monohrafiia*. Uman: PP Zhovtyi [in Ukrainian].
- Koreneva, I. M. (2018). Pedahohichna systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv biolohii do realizatsii funktsii osvity dlia staloho rozvytku [Pedagogical system for training future biology teachers to implement the functions of education for sustainable development]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, 4 (2), 7-12 [in Ukrainian].
- Koriahina, N. V. (2015). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do eksperymentalnykh doslidzhen zghaluzi pryrodoznavstva [Preparing future teachers for experimental research in the field of natural sciences]*. (PhD diss.). Poltavskiy nats. ped. un-t im. V. H. Korolenka. Poltava [in Ukrainian].

- Makarenko, K. S., Makarenko, V. I., Makarenko, O. V., & Matiash, L. O. (2019). Proiektna diialnist maibutnikh uchyteliv fizyky [Project activities of future physics teachers]. *Fizyko-matematychna osvita [Physics and mathematics education]*, 3 (21), 93-98 [in Ukrainian].
- Marushko, L. (2024). *Teoriia ta praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychkykh spetsialnostei do profesiinoi diialnosti na zasadakh dyferentsiatsii ta individualizatsii navchannia [Theory and practice of training future teachers of natural sciences for professional activity on the principles of differentiation and individualization of learning]*. Lutsk: VezhaDruk [in Ukrainian].
- Moskaliuk, N. V. (2017). Pedagogichni umovy formuvannia doslidnytskykh umin studentiv maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia biolohichnykh dystsyplin [Pedagogical conditions for the formation of research skills of future teacher students in the process of studying biological disciplines]. *Fizyko-matematychna osvita [Physics and mathematics education]*, 3 (13), 111-115 [in Ukrainian].
- Onipko, V. V. (2013). Orhanizatsiia poshukovo-doslidnytskoi diialnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnychkykh dystsyplin u pidhotovtsi do roboty u profilnii shkoli [Organization of search and research activities of future teachers of natural sciences in preparation for work in a specialized school]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 11, 246-250 [in Ukrainian].
- Onipko, V. V. (2015). Kontseptualni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychkykh dystsyplin do roboty v profilnii shkoli [Conceptual foundations of professional training of future science teachers for work in a specialized school]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky [Scientific notes of the Department of Pedagogy]*, 1 (28), 164-170 [in Ukrainian].
- Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [On the approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032]*. (2022): rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 286-r vid 347 23 liutoho 2022 r. Vziato z <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennyastrategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286-> [in Ukrainian].
- Romaniuk, R. K. (2021). *Pidhotovka vchytelia biolohii profilnoi shkoly: teoriia i praktyka [Training of a biology teacher in a specialized school: theory and practice]: monohrafiia*. Zhytomyr: Vyd-vo PP «Ievro-Volyn» [in Ukrainian].
- Stetsula, N. O., & Orshanskyi, L. V. (2022). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnychkykh spetsialnostei zasobamy STEM-tekhnologii [Formation of environmental competence of future teachers of natural sciences using STEM technology]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University]*, 4, 126-137 [in Ukrainian].
- Truskavetska, I. (2024). Profesiina pidhotovka vchyteliv pryrodnychoi osvitnoi haluzi do eksperymentalnykh doslidzhen u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Professional training of science teachers for experimental research in secondary education institutions]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy [Pedagogical innovations: ideas, realities, prospects]*, 1, 74-80. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-74-80> [in Ukrainian].
- Valko, N. V. (2019). Analiz ta perspektyvy pidhotovky maibutnikh uchyteliv intehrovanoho kursu «Pryrodnychi nauky» [Analysis and prospects for training future teachers of the integrated course "Natural Sciences"]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky [Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical Sciences]*, 2, 170-178 [in Ukrainian].
- Vazhynskyi, S. E., & Shcherbak, T. I. (2016). *Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen [Methodology and organization of scientific research]: navch. posib*. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
- Voitovych, O. P. (2021). Fakhova pidhotovka maibutnikh uchyteliv pryrodnychkykh nauk [Professional training of future science teachers]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky [Scientific notes. Pedagogical sciences]*, 194, 13-17 [in Ukrainian].

Zasiekina, T. M. (2020). *Intehratsiia v shkilnii pryrodnychii osviti: teoriia i praktyka [Integration in school science education: theory and practice]: monohrafiia*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

Zasiekina, T., & Truskavetska, I. (2024). Profesiina pidhotovka vchyteliv pryrodnychoi osvitnoi haluzi do eksperymentalnykh doslidzhen u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Professional training of science teachers for experimental research in secondary education institutions]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy [Pedagogical innovations: ideas, realities, prospects]*, 1, 74-80. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-74-80> [in Ukrainian].

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE FIELD OF NATURAL SCIENCES IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENTIFIC APPROACHES

Valentyna Onipko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Professor of the Department of Agriculture and Agrochemistry named after V. I. Sazanov;
Poltava State Agrarian University

The article reveals the problem of improving the professional training of future teachers in the field of natural sciences in the context of modern scientific approaches and the reform of higher education in Ukraine. It substantiates the relevance of forming a set of general and professional competencies (research, digital, environmental, communicative, innovative) as a prerequisite for the readiness of future teachers to work in the conditions of the New Ukrainian School and the implementation of the principles of sustainable development. The content of professional training as an integrated pedagogical structure that combines the knowledge, skills, abilities, and values necessary for organizing activity-based, research-oriented, integrated, and STEM-oriented teaching of natural sciences is revealed.

An analysis of scientific sources has been carried out, highlighting teacher training for experimental research, the integration of natural science education content, the introduction of adaptive, individualized, and personality-oriented learning, and the formation of information, digital, and environmental competencies through ICT and STEM technologies. It has been shown that contemporary research emphasizes the need to combine theoretical and methodological foundations, project and research activities, educational and field practices, and the regulatory requirements of the Higher Education Development Strategy for 2022-2032. A contradiction has been identified between the growing demands for professional training and the fragmentation of existing educational programs, as well as the insufficient integration of digital, STEM, and project technologies into the training of future teachers in the field of natural sciences education.

A structure for professional training has been proposed that includes fundamental natural sciences, methodology, research and experimentation, digital STEM, and environmental values, integrated on the basis of competency-based, activity-based research, integrative, and STEM-oriented approaches. The main directions for implementing this structure are outlined: the introduction of digital technologies (video learning, ICT, virtual laboratories), STEM projects, innovative (flipped classroom, problem-based learning, case-based learning) and interactive methods, expansion of practice-oriented and project-based activities in cooperation with basic general secondary education institutions. The importance of creating a research and educational environment, partnerships between higher education institutions and schools, multi-level diagnostics of competence formation, and reflective support for the professional development of future teachers in the field of natural sciences education is emphasized.

Keywords: professional training system, future teachers of natural sciences, general and professional competencies, content integration, activity-based and research-based approach, digital learning technologies, STEM technologies, innovative educational learning technologies, interactive methods, project-based learning.

Надійшла до редакції 27.05.2025 р.

УДК 378.147.091.39:614]: 378.043.2-056.2/.3
DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347627>
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3640-1490>
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5296-4851>

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО

Ольга Губарь,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії
та реабілітології;

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Юлія Васюк,

кандидатка педагогічних наук,
асистентка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та
реабілітології;

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті висвітлено теоретико-методологічні засади здоров'язбережувальних технологій у закладі вищої освіти в контексті розбудови інклюзивного освітнього середовища. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування змісту й структури здоров'язбережувальних технологій та з'ясування можливостей їх реалізації в роботі зі здобувачами вищої освіти, зокрема з особливими освітніми потребами. Методологічну основу становлять положення середовищного, компетентнісного та людиноцентричного підходів, реалізовані через теоретичні методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення наукових джерел. У ході дослідження уточнено сутність поняття «здоров'язбережувальні технології у вищій освіті», які розглядаються як цілісна педагогічна система, інтегрована в цілі, зміст, організаційні форми та оцінювання результатів навчання, а не як сукупність розрізаних оздоровчих заходів. Обґрунтовано, що інклюзивне освітнє середовище ЗВО є ключовим простором реалізації таких технологій, де узгоджуються академічні вимоги з індивідуальними можливостями, освітніми потребами й ресурсами студентів.

Охарактеризовано змістові та структурні компоненти здоров'язбережувальних технологій, які утворюють багаторівневу систему універсальних і спеціалізованих (адаптаційних і підтримувальних) елементів щодо здобувачів з особливими освітніми потребами. Визначено сукупність педагогічних умов та організаційно-управлінських механізмів, що забезпечують ефективне впровадження здоров'язбережувальних технологій в інклюзивних академічних групах, а також окреслено практичні форми й методи їх реалізації у щоденній університетській практиці. Зроблено висновок про необхідність розгляду здоров'язбережувальних технологій як невід'ємної складової якості інклюзивного освітнього середовища та перспективу подальших досліджень, пов'язаних з оцінюванням їх результативності.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, інклюзивне освітнє середовище, заклад вищої освіти, студенти з особливими освітніми потребами, здоров'язбережувальна компетентність, педагогічні умови, організаційно-управлінські механізми.

Постановка проблеми. Проблематика забезпечення збереження і зміцнення здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах сучасного університету поступово трансформується з часткового організаційного завдання у комплексну науково-педагогічну проблему, що має системний характер. Інтенсифікація навчального процесу, зростання обсягу самостійної та

проектної роботи, домінування сидячих форм діяльності, цифровізація більшості видів навчальної взаємодії, а також хронічний стрес, пов'язаний із воєнним станом, створюють сукупність факторів, які детермінують стійку тенденцію до погіршення фізичного, психічного та соціального благополуччя студентської молоді. За таких умов традиційні підходи до організації освітнього процесу, що орієнтовані переважно на досягнення академічних результатів і не враховують цілісну структуру здоров'я здобувачів освіти, виявляються методологічно й практично недостатніми. Особливої гостроти проблема набуває щодо здобувачів з особливими освітніми потребами, для яких невиважені організаційні рішення, відсутність адаптацій і раціонального режиму навчання, а також латентні форми стигматизації можуть призводити до вторинної інвалідизації, поглиблення психоемоційної вразливості та порушення соціальної інтегрованості в університетську спільноту.

Розгортання інклюзивної парадигми вищої освіти декларує пріоритет створення безпечного, фізично й психологічно комфортного освітнього середовища, однак на рівні реальної університетської практики здоров'язбережувальний компонент нерідко реалізується фрагментарно, епізодично й переважно у форматі разових профілактичних заходів, інформаційних кампаній чи локальних волонтерських ініціатив. В умовах ускладнення контингенту здобувачів освіти (збільшення числа студентів з ООП, осіб із досвідом травматичних подій, внутрішньо переміщених осіб) це призводить до очевидної невідповідності між нормативними орієнтирами й фактичною практикою організації освітнього процесу у ЗВО. Недостатній рівень теоретичного опрацювання питання інтеграції здоров'язбережувальних технологій у структуру інклюзивного освітнього середовища, обмеженість наявних моделей міждисциплінарної взаємодії (педагогів, психологів, фахівців з інклюзивної освіти, медичних працівників), а також неврегульованість механізмів управлінської підтримки цих процесів зумовлюють наявність суттєвої наукової лакуни. Отже, у протиріччі між декларованим людиноцентричним, інклюзивним характером вищої освіти та переважно знаннево-орієнтованою організацією освітнього процесу, в якому здоров'язбережувальні технології не посідають системного місця, і полягає ключова науково-педагогічна проблема, що обумовлює потребу в теоретичному обґрунтуванні й практичній розробці моделей здоров'язбережувальних технологій у контексті інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження засвідчують перехід від декларативного визнання важливості здоров'я до спроб системно інтегрувати здоров'язбережувальний компонент в освітній процес. У навчально-методичному посібнику під редакцією О. Астахової здоров'язбережувальна складова розглядається як інтегрована характеристика освітнього середовища, що поєднує нормативні вимоги, зміст, організаційні форми та оцінювання й пов'язується з безперервним професійним розвитком педагога (Астахова, Волкова, Смирнова, Покрова, 2024). У колективній монографії під керівництвом Ю. Бойчука здоров'язбережувальні технології подано як міждисциплінарний феномен, що поєднує педагогічні, медичні й психолого-соціальні підходи (Бойчук, 2018), тоді як у працях В. Єфімової, Т. Белкової та Л. Рибалко акцентовано відповідно на методологічному обґрунтуванні поняття, його зв'язку з інноваційними формами навчання та ролі здоров'язбереження як структуроутворювальної характеристики освітнього середовища (Єфімова, 2010; Белкова, 2023; Рибалко, 2019).

Окремий напрям становлять дослідження, спрямовані на формування здоров'язбережувальної компетентності педагогів і практичне впровадження відповідних технологій. Л. Дудко обґрунтовує модель здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи й окреслює умови її становлення в університетському середовищі (Дудко, 2019), а Ю. Калічак демонструє, що підготовка вихователя ЗДО потребує поєднання теоретичної складової з практикоорієнтованою діяльністю та рефлексією щодо власного здоров'я (Калічак, 2024). Н. Нагорна та Ю. Малик на прикладі профілактики порушень опорно-рухового апарату учнівської молоді показують ефективність комплексного підходу, що інтегрує медико-біологічні, фізкультурно-оздоровчі та освітні заходи (Нагорна,

Малик, 2024). Для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами суттєве значення мають напрацювання О. Михальського, О. Жигульової та А. Михальської, у яких здоров'язберігаючі технології розглянуто як умову запобігання перевантаженню й підтримки адаптаційних можливостей (Михальський, Жигульова, Михальська, 2020), а також прикладні моделі впровадження, запропоновані П. Омельченком, І. Бурлакою, О. Мірошніченко та Н. Ашиток для реабілітації й навчання осіб з ООП (Омельченко, Бурлака, Мірошніченко, 2024; Ашиток, 2024).

Проблематика інклюзивної освіти й інтеграції в її структуру здоров'язбереження розкривається в роботах М. Порошенка, де інклюзивна освіта трактується як система забезпечення доступності, підтримки та залученості з підкресленням значення безпечного, психологічного комфортного середовища (Порошенко, 2019), а також у дослідженнях І. Малишевської, яка аналізує суперечності між нормативними орієнтирами та реальними ресурсами впровадження інклюзії (Малишевська, 2014, 2016). О. Таранченко доводить, що адаптація змісту й методів навчання до індивідуальних потреб учнів має виражений здоров'язбережувальний потенціал (Таранченко, 2017). Безпосередньо здоров'язбережувальні технології в інклюзивній освіті аналізують Ю. Бойчук, П. Омельченко, О. Мірошніченко, А. Радовенчик та С. Стеблюк, розкриваючи їхню роль у створенні безпечного освітнього простору й підтримці осіб з ООП (Бойчук, Омельченко, Мірошніченко, 2024; Радовенчик, 2024; Стеблюк, 2024). Для закладів вищої освіти важливою є позиція У. Слюхенської, О. Яреми та І. Гринчишин, які показують можливості інтеграції health-preserving technologies у структуру освітньої бази ЗВО через навчальні плани, організацію простору та сервіси підтримки студентів (Слюхенська, Ярема, Гринчишин, 2023). Водночас аналіз літератури свідчить, що цілісні моделі здоров'язбережувальних технологій саме в інклюзивному освітньому середовищі університету залишаються розробленими фрагментарно, що й окреслює наукову нішу цього дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та охарактеризувати здоров'язбережувальні технології в контексті формування інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне осмислення здоров'язбережувальних технологій у сучасній педагогіці спирається на уявлення про здоров'я як інтегральну характеристику особистості, що поєднує фізичний, психічний, соціальний та духовно-ціннісний компоненти. У межах комплексного підходу, запропонованого колективом авторів під керівництвом О. Астахової, здоров'язбережувальна складова освіти трактується як системоутворювальний елемент освітнього процесу, який має бути інтегрований у цілі, зміст, організаційні форми та оцінювання результатів навчання, а також пов'язаний із безперервним професійним розвитком педагогів (Астахова, Волкова, Смирнова, Покрова, 2024). У цьому контексті здоров'язбережувальні технології розглядаються не як сукупність окремих заходів, а як цілісна система педагогічних дій, спрямованих на попередження шкідливих впливів освітнього середовища, оптимізацію режиму навчальної діяльності та підтримку ресурсного стану здобувачів вищої освіти.

У міждисциплінарному сенсі здоров'язбережувальні технології характеризуються у колективній монографії під науковим керівництвом Ю. Бойчука, де підкреслюється їхня природа на перетині педагогіки, медицини, психології та соціальної роботи (Бойчук, 2018). Такий підхід дозволяє інтерпретувати здоров'язбережувальні технології як комплекс організаційно-педагогічних, інформаційно-освітніх, корекційно-реабілітаційних та соціально-профілактичних заходів, що реалізуються в освітньому процесі й опосередковують вплив на соматичне, психоемоційне та соціальне благополуччя здобувачів освіти. Концептуально важливо, що в цьому руслі вони пов'язуються не лише з культивуванням здорового способу життя, а й із гуманістичною, людиноцентричною спрямованістю освітнього середовища, у якому збереження здоров'я розглядається як базова умова реалізації освітніх цілей.

Вагомим методологічним орієнтиром є підходи, сформульовані В. Єфімовою, яка обґрунтовує необхідність чіткого розрізнення між окремими оздоровчими заходами та власне здоров'язбережувальними технологіями, наполягаючи на їхньому системному, науково обґрунтованому й відтворюваному характері (Єфімова, 2010). У такій оптиці здоров'язбережувальні технології у вищій освіті набувають статусу цілісних педагогічних

систем, що мають власні цілі, завдання, принципи, змістове наповнення, форми й методи реалізації, а також критерії результативності. Це, своєю чергою, вимагає їхнього теоретичного опису в категоріальному апараті педагогіки вищої школи, із урахуванням специфіки студентського віку, академічного навантаження та організації самостійної роботи.

З позицій середовищного підходу здоров'язбережувальні технології все частіше осмислюються через призму освітнього середовища закладу освіти. Т. Белкова акцентує на тому, що саме структурні характеристики освітнього середовища – просторово-предметна організація, режим діяльності, комунікативні практики, система підтримки – визначають можливості або, навпаки, ризики для збереження здоров'я учасників освітнього процесу (Белкова, 2023). Відповідно, здоров'язбережувальні технології у вищій освіті доцільно розуміти як цілеспрямовані способи конструювання такого середовища, в якому навчальна діяльність, спілкування, відпочинок та супровід студента організовані з урахуванням їхнього впливу на фізичне та психічне благополуччя.

Середовищний вимір проблеми детально представлено й у роботі за редакцією Л. Рибалко, де здоров'язбережувальні технології пов'язуються з ресурсним потенціалом освітнього середовища, узгодженістю управлінських рішень, розвитком культури взаємодії та підтримки учасників освітнього процесу (Рибалко, 2019). Для закладу вищої освіти це означає, що здоров'язбережувальні технології мають розглядатися не як додаток до основної освітньої діяльності, а як принцип організації навчального процесу, академічних практик, консультаційно-психологічної й соціальної підтримки студентів, зокрема тих, які навчаються в інклюзивних академічних групах. Таким чином, теоретико-методологічні засади здоров'язбережувальних технологій у вищій освіті задають рамку для подальшого аналізу інклюзивного освітнього середовища, змістових компонентів та практичних форм їх реалізації.

Виходячи з окреслених теоретико-методологічних засад здоров'язбережувальних технологій як цілісних педагогічних систем та середовищних способів організації освітнього процесу, логічним є перехід до аналізу того, в якому саме освітньому контексті вони набувають реальної дієвості. Таким контекстом для сучасної вищої школи постає інклюзивне освітнє середовище, у межах якого питання доступності, підтримки й академічної успішності невід'ємно пов'язані із завданнями збереження фізичного й психічного здоров'я здобувачів освіти. М. Порошенко підкреслює, що інклюзивна освіта в закладі вищої освіти не зводиться до формального розширення доступу, а передбачає створення безпечного, психологічно комфортного середовища, яке забезпечує умови для навчальних досягнень, соціальної інтеграції та благополуччя студентів, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби (Порошенко, 2019). У цій логіці інклюзивне освітнє середовище може розглядатися як природний простір реалізації здоров'язбережувальних технологій, де останні виступають інструментами підтримки суб'єктності, автономії та життєстійкості здобувачів вищої освіти.

Разом з тим дослідження І. Малишевської демонструють, що розвиток інклюзивної та корекційної освіти в Україні супроводжується значними суперечностями між нормативним закріпленням інклюзивних підходів і реальними ресурсами закладів освіти – кадровими, матеріально-технічними, організаційними (Малишевська, 2014, 2016). У середовищі вищої школи ці суперечності посилюються традиційною орієнтацією на високі академічні стандарти, конкуренцію й інтенсивну самостійну роботу, що за відсутності ефективних механізмів підтримки створює додаткові ризики перевантаження, дезадаптації та погіршення здоров'я студентів з особливими освітніми потребами. За таких умов інклюзивне середовище ЗВО виступає не лише фоном для застосування здоров'язбережувальних технологій, а критичним чинником, від якого залежить можливість реального виконання навчального навантаження без шкоди для здоров'я та без виникнення стигматизації чи ізоляції.

У цьому контексті особливого значення набувають дослідження, де інклюзивне освітнє середовище описується через вбудовані в нього здоров'язберігаючі практики. С. Стеблюк показує, що інклюзивне середовище з високим рівнем здоров'язбережувального потенціалу характеризується поєднанням архітектурно-просторової доступності, гнучкої організації освітнього процесу, розгалуженої системи академічних, психолого-педагогічних і соціальних підтримок, налагоджених каналів комунікації та толерантного, ненасильницького

комунікативного клімату (Стеблюк, 2024). За таких умов здоров'язбережувальні технології інтегруються не лише в окремі заходи, а в розклад, методи навчання, систему оцінювання, роботу кураторів і тьюторів, діяльність психологічної служби та центрів інклюзивної освіти. Це дозволяє розглядати інклюзивне освітнє середовище як «носії» здоров'язбережувальних технологій, у якому кожен елемент організації освітнього процесу має потенціал або підтримувати, або підірвати здоров'я здобувачів вищої освіти.

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище закладу вищої освіти постає одночасно базовою умовою й ключовим простором реалізації здоров'язбережувальних технологій, де узгоджуються академічні вимоги з можливостями та потребами різних категорій здобувачів. Саме в цій площині виникає потреба подальшої конкретизації змістових і структурних компонентів здоров'язбережувальних технологій у роботі зі здобувачами вищої освіти, зокрема з особливими освітніми потребами.

Узгоджуючи середовищний вимір інклюзивної освіти з попередньо окресленими теоретико-методологічними засадами, доцільно перейти до конкретизації змістового наповнення та структурної організації здоров'язбережувальних технологій у роботі зі здобувачами вищої освіти. Спираючись на підходи Л. Дудко та Ю. Калічак, зміст здоров'язбережувальних технологій у ЗВО можна умовно структурувати у кілька взаємопов'язаних блоків: цільовий (орієнтація на формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів), мотиваційно-ціннісний (ставлення до здоров'я як до особистісної та професійної цінності), когнітивний (знання про фактори ризику й ресурси здоров'я), діяльнісний (уміння організовувати власну навчальну працю в режимі, безпечному для здоров'я) та рефлексивний (здатність до самооцінювання стану власного здоров'я та корекції поведінки) (Дудко, 2019; Калічак, 2024). У роботах Н. Нагорної та Ю. Малика ці компоненти доповнюються профілактичним виміром, що передбачає інтеграцію медико-біологічних, фізкультурно-оздоровчих та освітніх заходів у єдину систему підтримки опорно-рухового апарату й загального фізичного стану молоді (Нагорна, Малик, 2024).

Структурна специфіка здоров'язбережувальних технологій в інклюзивних академічних групах зумовлена необхідністю поєднання універсальних для всіх студентів змістових компонентів із цілеспрямованими адаптаційними та підтримувальними заходами для здобувачів з особливими освітніми потребами. У навчально-методичному посібнику О. Михальського, О. Жигульової та А. Михальської підкреслюється, що для осіб з ООП ключовими структурними елементами здоров'язбережувальних технологій є індивідуалізація навантаження, поетапність і дозованість завдань, чергування видів діяльності, чіткий режим відпочинку та обов'язкове включення елементів саморегуляції (Михальський, Жигульова, Михальська, 2020). Подібну логіку продовжують розробки П. Омельченка, І. Бурлаки, О. Мірошніченко та Н. Ашиток, у яких наголошується на необхідності поєднання освітньої, реабілітаційної й психолого-педагогічної складових, а також на важливості створення структурно впорядкованої системи супроводу студента з ООП упродовж усього освітнього маршруту (Омельченко, Бурлака, Мірошніченко, 2024; Ашиток, 2024). У працях Ю. Бойчука, О. Мірошніченко та А. Радовенчик здоров'язбережувальні технології в інклюзивній освіті описуються як сукупність взаємопов'язаних модулів – діагностичного, просвітницького, корекційно-профілактичного та моніторингового, – які забезпечують безпечність освітнього процесу, попередження перевантаження й дезадаптації студентів з ООП (Бойчук, Омельченко, Мірошніченко, 2024; Радовенчик, 2024).

Узагальнюючи зазначені підходи, змістові та структурні компоненти здоров'язбережувальних технологій у вищій освіті доцільно розглядати як багаторівневу систему, яка, з одного боку, інтегрує універсальні для всіх студентів засади формування здоров'язбережувальної компетентності, а з іншого – забезпечує цілеспрямовану підтримку здобувачів з особливими освітніми потребами через адаптацію навчального навантаження, організацію індивідуального й групового супроводу, впровадження реабілітаційно-профілактичних модулів. Така інтерпретація створює підґрунтя для подальшого окреслення педагогічних умов та організаційно-управлінських механізмів впровадження відповідних технологій у закладі вищої освіти, що становитиме зміст наступного підпункту.

Логічним продовженням розгляду змістових і структурних компонентів здоров'язбережувальних технологій є окреслення умов, за яких ці компоненти перестають бути суто декларативними й перетворюються на сталі практики інклюзивного університетського життя. На рівні педагогічної взаємодії ключовими умовами виступають сформованість у викладачів ціннісного ставлення до здоров'я здобувачів освіти, готовність до адаптації змісту й методів навчання, володіння інструментами диференціації та індивідуалізації завдань, а також уміння організовувати навчальну діяльність у режимі, безпечному для фізичного й психічного благополуччя студентів, зокрема тих, які мають особливі освітні потреби. Не менш принциповим є включення здоров'язбережувальної проблематики в систему підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, щоб інклюзивна та здоров'язбережувальна компетентності розвивалися не епізодично, а як стратегічний напрям професійного зростання.

Організаційно-управлінський вимір забезпечення здоров'язбережувальних технологій передбачає їх вбудованість у документи стратегічного розвитку закладу вищої освіти, навчальні плани, внутрішні регламенти, а також систему моніторингу й підтримки студентів. Дослідження У. Слюхенської, О. Яреми та І. Гринчишин засвідчують, що ефективність health-preserving technologies у ЗВО зростає за умови узгодження дій адміністрації, кафедр, служб підтримки, студентського самоврядування та партнерських інституцій, коли здоров'язбереження стає наскрізним критерієм оцінювання якості освітнього середовища, а не локальною ініціативою окремих ентузіастів (Слюхенська, Ярема, Гринчишин, 2023). Таким чином, поєднання педагогічних умов і продуманих управлінських механізмів створює рамкове підґрунтя для переходу до конкретних практичних форм реалізації здоров'язбережувальних технологій в інклюзивних академічних групах.

У площині щоденної університетської практики здоров'язбережувальні технології в інклюзивних академічних групах проявляються через систему конкретних форм і методів, інтегрованих у навчальну, виховну та позааудиторну діяльність. До таких форм належать, зокрема, варіативні режими відвідування й виконання завдань для студентів з особливими освітніми потребами, використання змішаних і дистанційних форматів навчання для зниження фізичного та емоційного перевантаження, запровадження «здорових пауз» під час аудиторних занять, чергування інтелектуально напружених видів діяльності з більш ресурсозберігальними, створення мікрогруп підтримки всередині академічних потоків. На методичному рівні це реалізується через проблемно-діяльнісний, проєктний, кооперативний методи навчання, які дозволяють перерозподіляти навантаження, враховувати індивідуальні можливості й темп роботи студента, а також через систематичне включення вправ на саморегуляцію, усвідомлення власного стану, розвиток навичок безпечної комунікації й запобігання конфліктам.

Практична реалізація здоров'язбережувальних технологій в інклюзивних групах також передбачає організацію цілеспрямованої співпраці викладачів із психологічною службою, центром інклюзивної освіти, кураторськими та тьюторськими командами, що дозволяє своєчасно виявляти ризики перевантаження, дезадаптації чи погіршення здоров'я й коригувати як індивідуальні освітні траєкторії, так і режим функціонування групи. Важливим практичним аспектом є залучення самих студентів до планування й оцінювання здоров'язбережувальних заходів, формування в них відповідальної позиції щодо власного здоров'я та здоров'я одногрупників. У сукупності такі форми й методи забезпечують перехід від декларативної орієнтації на здоров'язбереження до реальної зміни освітньої практики, де інклюзивність і збереження здоров'я здобувачів вищої освіти виступають взаємопов'язаними й взаємозначальними характеристиками якості університетського середовища.

Висновки. Узагальнення даних теоретичного аналізу дає підстави розглядати здоров'язбережувальні технології у вищій освіті як цілісну педагогічну систему, інтегровану в цілі, зміст і організацію інклюзивного освітнього процесу. Показано, що інклюзивне освітнє середовище закладу вищої освіти є ключовим простором їх реалізації, де узгоджуються академічні вимоги з індивідуальними можливостями й потребами здобувачів

освіти, зокрема з особливими освітніми потребами. Змістові та структурні компоненти здоров'язбережувальних технологій охарактеризовано як багаторівневу систему універсальних і спеціалізованих (адаптаційних, підтримувальних) елементів, ефективність якої зумовлюється сукупністю педагогічних умов та узгоджених організаційно-управлінських рішень. Реальний перехід від декларативного визнання значущості здоров'я до трансформації університетської практики можливий лише за умови системного впровадження здоров'язбережувальних технологій в інклюзивному освітньому середовищі та подальшого дослідження їх результативності.

ЛІТЕРАТУРА

- Астахова, О. М., Волкова, С. М., Смирнова, А. Н., Покрова, Д. М. (Ред.). (2024). *Здоров'язбережувальна складова освіти: навчально-методичний посібник*. Харків: Комунальний вищий навчальний заклад «Харківська академія неперервної освіти».
- Ашиток, Н. В. (2024). Здоров'язбережувальні технології при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. В кн. *Сучасні тенденції створення здоров'язбережувального середовища у закладах освіти: матеріали науково-практичної конференції* (с. 4-11). Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка.
- Белкова, Т. О. (2023). Здоров'язбережувальні технології в контексті освітнього середовища. *Health & Education*, 4, 235-239.
- Бойчук, Ю. Д. (Ред.). (2018). *Сучасні здоров'язбережувальні технології*. Харків: Оригінал.
- Бойчук, Ю. Д., Омельченко, П. С., Мірошніченко, О. М. (2024). Сучасні здоров'язбережувальні технології в інклюзивній освіті. В кн. *Освіта збереже Україну: матеріали III Всеукраїнських Прокопенківських читань* (с. 72-76). Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
- Дудко, Л. В. (2019). *Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи*. (Дис. канд. пед. наук). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань.
- Єфімова, В. М. (2010). Здоров'язбережувальні технології у контексті педагогічних досліджень. *Проблеми фізичного виховання і спорту*, 1, 57-60.
- Калічак, Ю. І. (2024). Формування здоров'язбережувальної компетентності вихователя в умовах сучасного закладу вищої освіти. В кн. *Сучасні тенденції створення здоров'язбережувального середовища у закладах освіти: матеріали науково-практичної конференції* (с. 35-44). Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка.
- Малишевська, І. А. (2014). Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 3, 215-220.
- Малишевська, І. А. (2016). Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 13, 205-212.
- Михальський, О. О., Жигульова, О. Ю., Михальська, А. О. (2020). *Здоров'язберігаючі технології при роботі з дітьми із особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник*. Кам'янець-Подільський: ФОП Ковальчук О. В.
- Нагорна, Н. В., Малик, Ю. І. (2024). Комплексний підхід до профілактики захворювань опорно-рухового апарату учнівської молоді. В кн. *Сучасні тенденції створення здоров'язбережувального середовища у закладах освіти: матеріали науково-практичної конференції* (с. 78-85). Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка.
- Омельченко, П. С., Бурлака, І. С., Мірошніченко, О. М. (2024). Здоров'язбережувальні технології інклюзивної освіти. В кн. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами: збірник наукових праць* (с. 104-105). Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
- Порошенко, М. А. (2019). *Інклюзивна освіта: навчальний посібник*. Київ: Агентство «Україна».

- Радовенчик, А. (2024). Здоров'язберігаючі технології в інклюзивній освіті. В кн. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами*: збірник наукових праць (с. 124-127). Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
- Рибалко, Л. М. (Ред.). (2019). *Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі*. Тернопіль: Осадца В. М.
- Слюхенська, У. І., Ярема, О. В., Гринчишин, І. В. (2023). Health-preserving technologies in educational base of higher educational institutions. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 5 (164), 137-142.
- Стеблюк, С. В. (2024). Здоров'язберігаючі технології в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 3, 43-47.
- Таранченко, О. М. (2017). Ефективні технології викладання в інклюзивній школі. *Початкова школа*, 5, 50-54.

REFERENCES

- Ashytok, N. V. (2024). Zdorov'iazberezhualni tekhnolohii pry roboti z ditmy z osoblyvymy osvritnimy potrebamy [Health-preserving technologies when working with children with special educational needs]. In *Suchasni tendentsii stvorennia zdorov'iazberezhualnoho seredovyshcha u zakladakh osvity [Modern trends in creating a health-preserving environment in educational institutions]: materialy naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 4-11). Drohobych: Redaktsiino-vydavnychi viddil DDPU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Astakhova, O. M., Volkova, S. M., Smyrnova, A. N., & Pokrova, D. M. (Eds.). (2024). *Zdorov'iazberezhualna skladova osvity [Health-preserving component of education]: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kharkiv: Komunalnyi vyshchyi navchalnyi zaklad «Kharkivska akademiia neperervnoi osvity» [in Ukrainian].
- Bielkova, T. O. (2023). Zdorov'iazberezhualni tekhnolohii v konteksti osvitnoho seredovyshcha [Health-saving technologies in the context of the educational environment]. *Health & Education*, 4, 235-239 [in Ukrainian].
- Boichuk, Yu. D. (Ed.). (2018). *Suchasni zdorov'iazberezhualni tekhnolohii [Modern health-saving technologies]*. Kharkiv: Oryhinal [in Ukrainian].
- Boichuk, Yu. D., Omelchenko, P. S., & Miroshnychenko, O. M. (2024). Suchasni zdorov'iazberezhualni tekhnolohii v inkliuzyvni osviti [Modern health-saving technologies in inclusive education]. In *Osvita zberezhe Ukrainu [Education will save Ukraine]: materialy III Vseukrainskykh Prokopenkivskykh chytan* (pp. 72-76). Kharkiv: Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody [in Ukrainian].
- Dudko, L. V. (2019). *Formuvannia zdorov'iazberezhualnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Formation of health-preserving competence of future primary school teachers]*. (PhD diss.). Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychny. Uman [in Ukrainian].
- Kalichak, Yu. I. (2024). Formuvannia zdorov'iazberezhualnoi kompetentnosti vykhovatel'ia v umovakh suchasnoho zakladu vyshchoї osvity [Formation of health-preserving competence of a teacher in the conditions of a modern higher education institution]. In *Suchasni tendentsii stvorennia zdorov'iazberezhualnoho seredovyshcha u zakladakh osvity [Modern trends in creating a health-preserving environment in educational institutions]: materialy naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 35-44). Drohobych: Redaktsiino-vydavnychi viddil DDPU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Malyshevska, I. A. (2014). Suchasni tendentsii rozvytku korektsiinoї osvity v Ukraini [Modern trends in the development of correctional education in Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu [Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University]*, 3, 215-220 [in Ukrainian].

- Malyshevska, I. A. (2016). Aktualni aspekty vprovadzhennia inkluzyvnoi osvity v Ukraini [Current aspects of implementing inclusive education in Ukraine]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia [Problems of training a modern teacher]*, 13, 205-212 [in Ukrainian].
- Mykhalskyi, O. O., Zhyhulova, O. Yu., & Mykhalska, A. O. (2020). *Zdorov'iazberihaiuchi tekhnologii pry roboti z ditmy iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Health-preserving technologies when working with children with special educational needs]: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kam'ianets-Podilskyi: FOP Kovalchuk O. V. [in Ukrainian].
- Nahorna, N. V., & Malyk, Yu. I. (2024). Kompleksnyi pidkhid do profilaktyky zakhvoriuvan oporno-rukhovoho aparatu uchnivskoi molodi [A comprehensive approach to the prevention of musculoskeletal diseases in schoolchildren]. In *Suchasni tendentsii stvorennia zdorov'iazberezhualnoho seredovyshcha u zakladakh osvity [Modern trends in creating a health-preserving environment in educational institutions]: materialy naukovopraktychnoi konferentsii* (pp. 78-85). Drohobych: Redaktsiino-vydavnychi viddil DDPU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Omelchenko, P. S., Burlaka, I. S., & Miroshnychenko, O. M. (2024). *Zdorov'iazberezhualni tekhnologii inkluzyvnoi osvity [Health-saving technologies of inclusive education]*. In *Innovatsiini pidkhody v osviti ta rehabilitatsii ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Innovative approaches in education and rehabilitation of children with special educational needs]: zbirnyk naukovykh prats* (pp. 104-105). Kharkiv: Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody [in Ukrainian].
- Poroshenko, M. A. (2019). *Inkluzyvna osvita [Inclusive education]: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: Ahentstvo «Ukraina» [in Ukrainian].
- Radovenchyk, A. (2024). *Zdorov'iazberihaiuchi tekhnologii v inkluzyvni osviti [Health-preserving technologies in inclusive education]*. In *Innovatsiini pidkhody v osviti ta rehabilitatsii ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Innovative approaches in education and rehabilitation of children with special educational needs]: zbirnyk naukovykh prats* (pp. 124-127). Kharkiv: Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody [in Ukrainian].
- Rybalko, L. M. (Ed.). (2019). *Zdorov'iazberezhualni tekhnologii v osvitnomu seredovyshchi [Health-saving technologies in the educational environment]*. Ternopil: Osadtsa V. M. [in Ukrainian].
- Sliukhenska, U. I., Yarema, O. V., & Hrynychshyn, I. V. (2023). Health-preserving technologies in educational base of higher educational institutions. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya 16: Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky [Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 16: Creative Personality of a Teacher: Problems of Theory and Practice]*, 5 (164), 137-142 [in Ukrainian].
- Stebliuk, S. V. (2024). *Zdorov'iazberihaiuchi tekhnologii v inkluzyvnomu osvitnomu seredovyshchi [Health-preserving technologies in an inclusive educational environment]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy [Education of persons with special needs: ways to develop]*, 3, 43-47 [in Ukrainian].
- Taranchenko, O. M. (2017). Efektyvni tekhnologii vykladannia v inkluzyvni shkoli [Effective teaching technologies in an inclusive school]. *Pochatkova shkola [Elementary school]*, 5, 50-54 [in Ukrainian].
- Yefimova, V. M. (2010). *Zdorov'iazberezhualni tekhnologii u konteksti pedahohichnykh doslidzhen [Health-saving technologies in the context of pedagogical research]. Problemy fizychnoho vykhovannia i sportu [Problems of physical education and sports]*, 1, 57-60 [in Ukrainian].

HEALTH-PROTECTING TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Olga Gubar,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Correctional and Inclusive Education Technologies, Speech Therapy and Rehabilitation;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

Yulia Vasyuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Department of Correctional and Inclusive Education, Speech Therapy and Rehabilitation Technologies;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

The article highlights the theoretical and methodological foundations of health-saving technologies in higher education institutions in the context of developing an inclusive educational environment. The aim of the study is to provide a theoretical justification for the content and structure of health-saving technologies and to identify opportunities for their implementation in working with higher education students, particularly those with special educational needs. The methodological basis consists of the provisions of environmental, competency-based, and human-centered approaches, implemented through theoretical methods of analysis, synthesis, comparison, and generalization of scientific sources. The study clarifies the essence of the concept of «health-saving technologies in higher education», which are considered as an integral pedagogical system integrated into the goals, content, organizational forms, and assessment of learning outcomes, rather than as a set of disparate health-improving measures. It is justified that an inclusive educational environment in higher education institutions is a key space for the implementation of such technologies, where academic requirements are aligned with the individual capabilities, educational needs, and resources of students.

The content and structural components of health-saving technologies are characterized, which form a multi-level system of universal and specialized (adaptive and supportive) elements for applicants with special educational needs. A set of pedagogical conditions and organizational and management mechanisms that ensure the effective implementation of health-saving technologies in inclusive academic groups is identified, and practical forms and methods of their implementation in everyday university practice are outlined. A conclusion has been made about the need to consider health-saving technologies as an integral part of the quality of an inclusive educational environment and the prospect of further research related to assessing their effectiveness.

Keywords: *health-saving technologies, inclusive educational environment, higher education institution, students with special educational needs, health-saving competence, pedagogical conditions, organizational and management mechanisms.*

Надійшла до редакції 29.05.2025 р.

УДК 378.147:159.955:159.944.4

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347629>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4927-6783>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1424-1652>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3065-9095>

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ І РЕФЛЕКСІЇ ЯК ЗАСОБУ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Тамара Денисовець,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Ірина Денисовець,

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології та педагогіки;
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»;

Павло Хоменко,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії й методики фізичного виховання,
адаптивної та масової фізичної культури;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті теоретично обґрунтовано та описано методику інтеграції критичного мислення і рефлексивних практик у процес професійної підготовки майбутніх фахівців як ефективну стратегію профілактики емоційного вигорання в умовах ЗВО України. Дослідження спирається на міждисциплінарний синтез психології, педагогіки, філософії освіти та когнітивної науки; запропоновано трирівневу превентивну модель: концептуально-когнітивний рівень; операційно-рефлексивний рівень, результативно-прогностичний рівень. Уточнено механізм профілактичного впливу критичного мислення та рефлексії на емоційне вигорання як когнітивно-емоційної компетентності фахівців; запропоновано структуровану трирівневу методику переходу від знань до стійких поведінкових стратегій саморегуляції; операціоналізовано інструменти (кейс-аналіз із причинно-наслідковими ланцюгами, адвокація контрпозиції, «5 Whys», дебрифінг 4-крокової формули, метакогнітивний журнал, парна рефлексія) у логіці профілактики.

Доведено, що розвиток критичного мислення знижує когнітивні викривлення, а системна рефлексія переводить усвідомлення в самоконтроль емоційних станів та планування адаптивної поведінки; інтеграція критичного мислення та рефлексії в професійну ідентичність створює внутрішній механізм резилієнтності, що протидіє деперсоналізації, редукації професійних досягнень, знижує тривожність і підвищує суб'єктність. Запропонована методика є гнучкою, масштабованою та придатною до адаптації у різних спеціальностях ЗВО, може бути покладена в основу навчальних курсів, тренінгових модулів, програм тьюторського/психологічного супроводу, центрів кар'єри. Прогнозовано, що системна інтеграція критичного мислення і рефлексії в освітній процес забезпечує перехід від зовнішніх («гігієнічних») заходів до внутрішнього психологічного захисту від емоційного вигорання, підсилює емоційну стійкість, ефективність навчальної діяльності та якість професійного становлення.

Ключові слова: майбутні фахівці, емоційне вигорання, критичне мислення, рефлексія, резилієнтність, професійна ідентичність, метакогнітивні стратегії, структурований де брифінг, превентивна педагогіка ЗВО.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти України перебуває в умовах глибоких трансформацій, що зумовлює зростання вимог до особистості майбутнього фахівця, від якого очікується не лише високий рівень професійної підготовки, але й здатність до критичного осмислення інформації, саморефлексії, гнучкої адаптації до мінливих соціально-економічних умов. У такому контексті особливої актуальності набуває проблема профілактики емоційного вигорання студентської молоді, яке дедалі частіше фіксується як психологічний феномен, що знижує ефективність навчальної діяльності, зменшує мотивацію до професійного розвитку, а згодом негативно позначається на якості трудового потенціалу суспільства.

Емоційне вигорання майбутніх фахівців розглядається у сучасній психології як стан емоційного, фізичного та інтелектуального виснаження, який виникає внаслідок тривалого стресу, перевантаження, невідповідності між вимогами навчального середовища та внутрішніми ресурсами особистості. У студентському віці цей стан проявляється у формі апатії, зниження навчальної мотивації, емоційної холодності, агресії, порушення соціальних контактів. Такі прояви унеможливають становлення повноцінного суб'єкта професійного навчання і вимагають системних психолого-педагогічних заходів профілактики.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Проблема емоційного вигорання та шляхи його запобігання активно досліджуються в психологічній та педагогічній науці. Сучасні дослідження підтверджують, що когнітивні чинники відіграють значну роль у виникненні та подоланні синдрому. Зокрема, встановлено кореляцію між низьким рівнем стресостійкості та схильністю до вигорання, причому підвищення стресостійкості пов'язується з пошуком внутрішніх ресурсів (Е. Фром) та розвитком психологічної гнучкості. Окремі праці підкреслюють важливість емоційного інтелекту як структуроутворюючого компонента професійної культури, що є чинником успішної комунікації та профілактики емоційного вигорання, оскільки дозволяє фахівцю адекватно сприймати та управляти власними емоціями та емоціями оточуючих.

Дослідженню критичного мислення присвячено праці багатьох науковців. Цей феномен у своїх наукових працях досліджували Д. Дьюї, Д. Клустер, М. Липман, Р. Пауль, Д. Брукфілд, А. У. Бідл, Д. Х. Кларк, Р. Енніс, Е. Норріс, Е. Глассер. Серед українських учених вивченню цього питання приділяють значну увагу В. Козира, О. Пометун, С. Терно.

Разом із тим, у контексті професійної підготовки, все частіше актуалізується роль критичного мислення як однієї з найважливіших якостей майбутніх спеціалістів. Критичне мислення характеризується причинно-наслідковістю, абстрактно-логічністю, матеріалістичністю. Такі модальності мислення неможливі без відповідної досконалої рефлексії розумових дій (Василенко, 2020; Вукіна, Дементієвська, Сущенко, 2007).

Огляд наукових праць свідчить про те, що у закордонній та вітчизняній науках активно досліджується рефлексія, її особливості, проблема виховання потреби реалізовувати її. Це явище вивчали такі науковці: О. Акімова, І. Бех, Дж. Дьюї, А. Івашенко, Н. Кічук, С. Максименко, М. Педасте, П. Фрейре та ін. Зокрема, розглядали рефлексію з точки зору її важливості у формуванні ціннісних ставлень, професійних якостей, підвищенні загальних компетентностей, необхідних для успішної самореалізації майбутніх педагогів Т. Опалюк, Н. Кічук, М. Савчин, О. Резван та ін. Актуальність та недостатня вивченість окресленої проблематики у теоретичному та практичному плані зумовили вибір теми дослідження.

Мета статті – обґрунтувати та описати методику інтеграції критичного мислення та рефлексивних практик у процес професійної підготовки майбутніх фахівців як ефективну стратегію профілактики емоційного вигорання.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми профілактики емоційного вигорання майбутніх фахівців через розвиток критичного мислення і рефлексії базуються на міждисциплінарному поєднанні положень психології, педагогіки, філософії освіти та когнітивної науки. У центрі цього поєднання – ідея цілісного розвитку особистості студента як суб'єкта пізнання, діяльності і саморозвитку.

У студентському середовищі емоційне вигорання має певні особливості: воно виникає не лише через надмірні інтелектуальні навантаження, а й через невизначеність професійних перспектив, соціальну напругу, адаптаційні труднощі, низький рівень саморегуляції. Саме тому профілактика цього явища в умовах ЗВО повинна поєднувати когнітивні, емоційно-вольові та

рефлексивні механізми впливу. Емоційне вигорання – це набута поведінка, що дозволяє фахівцю економно використовувати свої енергетичні та емоційні ресурси, це синдром, що розвивається внаслідок тривалого, постійного стресу, високого емоційного перевантаження та соціальної відповідальності і може проявлятися у вигляді фізичного, емоційного та інтелектуального виснаження, втрати мотивації, зниженні продуктивності праці. В умовах воєнного часу ці фактори значно посилюються через невизначеність, постійну тривогу, страх за життя та здоров'я, загрозу безпеці, втрату близьких, необхідністю працювати в нестабільному середовищі.

Основними симптомами емоційного вигорання є хронічна втома, яка розвивається поступово та супроводжується зниженням енергетичного рівня, втратою мотивації, відчуттям виснаженості навіть після відпочинку; втрата інтересу до професійної діяльності, що виявляється у байдужості до роботи, небажанні вдосконалювати професійні навички, зниженні ініціативності та творчого підходу до викладання; підвищена дратівливість, яка може проявлятися в конфліктах із колегами, студентами або рідними, нетерпимості до критики, різких емоційних реакціях на звичайні ситуації; зниження ефективності роботи, що відображається у зменшенні продуктивності, проблемах із концентрацією уваги, помилках у виконанні звичних завдань, збільшенні часу, необхідного для підготовки до занять; відчуття безнадійності та незадоволеності собою, що виражається у зневірі в своїх професійних можливостях, відчутті марності зусиль, думках про зміну професії або відмову від подальшої діяльності; підвищений рівень тривожності та стресу через ситуацію в країні, який може супроводжуватися проблемами зі сном, головним болем, психосоматичними розладами, панічними атаками та загальним почуттям нестабільності (Денисовець, Денисовець, Квак, 2025).

Критичне мислення в сучасних наках про освіту трактується як здатність особистості самостійно аналізувати інформацію, формулювати обґрунтовані судження, робити висновки та приймати відповідальні рішення. Розвиток критичного мислення сприяє усвідомленню власних когнітивних упереджень, емоційних реакцій і поведінкових стратегій, що, у свою чергу, знижує ризик емоційного вигорання (Головін, Головіна, Гузачов, 2024; Єгорова, Савчук, Салига, 2024).

Рефлексія – це здатність особистості до усвідомлення своїх думок, почуттів, мотивів і дій, до оцінки їх адекватності у певній ситуації. Вона виступає внутрішнім механізмом саморегуляції, який забезпечує контроль над емоційним станом і сприяє розвитку психологічної стійкості. У процесі навчання формування рефлексії дозволяє студентові усвідомлювати свої емоційні реакції на стресові чинники, аналізувати помилки, переосмислювати власний досвід і вибудовувати ефективні стратегії подолання труднощів.

Взаємодія критичного мислення та рефлексії формує когнітивно-емоційну компетентність, що забезпечує здатність до емоційного самоконтролю, прийняття усвідомлених рішень і підтримання мотиваційної рівноваги. Таким чином, розвиток цих процесів є важливим компонентом профілактики емоційного виснаження в освітньому середовищі (Калиняк, Морська, 2020; Кроуфорд, 2006).

Критичне мислення і рефлексія є не просто інтелектуальними здібностями, а потужними метакогнітивними ресурсами, які безпосередньо впливають на емоційну стійкість фахівця. Емоційне вигорання часто провокується когнітивними викривленнями (катастрофізацією, дихотомічним мисленням) та нездатністю до дистанціювання від професійних проблем.

Критичне мислення у цьому контексті дозволяє майбутньому фахівцю:

- раціонально оцінювати стресові ситуації та їхню реальну загрозу, відокремлюючи об'єктивні факти від суб'єктивних емоційних реакцій;
- структурувати професійні завдання, ефективно розставляти пріоритети та, відповідно, планувати свій робочий час (що є однією з класичних рекомендацій профілактики емоційного вигорання), мінімізуючи відчуття безконтрольності;
- генерувати альтернативні стратегії подолання труднощів, не зациклюючись на єдиному, виснажливому варіанті поведінки (Лякішева, Вітюк, Кашуб'як, 2022).

Рефлексія (самоаналіз) є необхідною умовою для розвитку критичного мислення та виступає як механізм усвідомлення власних емоційних станів, меж своїх можливостей та професійної ролі. Вона дає змогу:

- ідентифікувати ранні ознаки вигорання (втому, цинізм, відчуття неефективності) на початкових стадіях;
- осмислювати причини емоційних реакцій, а не просто реагувати на них, що є основою саморегуляції;
- формувати професійну ідентичність, яка ґрунтується на реалістичній оцінці своїх досягнень та обмежень (протидія редукції професійних досягнень).

Ефективне формування критичного мислення та рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає наявність комплексу взаємопов'язаних педагогічних умов, які забезпечують цілісність, динамізм і результативність цього процесу. Зазначені умови утворюють своєрідне освітньо-розвивальне середовище, орієнтоване на інтелектуально-емоційне зростання особистості, її самопізнання, саморегуляцію та самовдосконалення (Пошетун, 2020; Терно, 2016).

Передусім, важливим чинником є діалогічність освітнього простору, що виступає як фундаментальна характеристика сучасної педагогічної взаємодії. Діалогічність розглядається не лише як форма комунікації, а як методологічний принцип, який сприяє становленню культури критичного мислення через обмін позиціями, порівняння суджень, узгодження та інтеграцію різних точок зору. Саме у процесі діалогу формується здатність до аргументованого аналізу, логічного обґрунтування та конструктивної критики, що є базовими ознаками зрілого мислення.

Другим системоутворювальним чинником постає проблемне і контекстне навчання, яке забезпечує залучення здобувачів до інтелектуально напружених ситуацій, що потребують самостійного пошуку рішень, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, аналізу можливих альтернатив. Завдяки цьому створюються умови для когнітивного дисонансу, який активізує рефлексивну діяльність, стимулює формування внутрішніх механізмів саморегуляції та сприяє розвитку емоційної витримки у процесі вирішення складних професійних завдань (Мединська, 2021).

Не менш значущим елементом є застосування рефлексивних технологій, які виконують функцію інструментів усвідомлення власного досвіду, його критичного переосмислення та перетворення на особистісно значущі знання. До таких технологій належать ведення щоденників самопостереження, написання аналітичних есе, створення індивідуальних портфоліо, розв'язання професійно орієнтованих кейсів тощо. Їх систематичне використання сприяє формуванню метапізнавальних умінь, розширює рефлексивну компетентність та підвищує здатність студентів до самодіагностики власних емоційних станів.

Важливою умовою результативності означеного процесу є підтримка позитивного емоційного клімату в навчальному середовищі, який виступає детермінантою психологічного комфорту, взаємодовіри, толерантності й взаємоповаги. Емоційна безпека, забезпечена таким кліматом, створює простір для відкритого самовираження, сприяє зниженню рівня тривожності, запобігає внутрішнім конфліктам і є запорукою ефективної профілактики емоційного вигорання.

Особливу роль у реалізації вказаних умов відіграє систематичний психолого-педагогічний супровід, здійснюваний викладачем, який виконує функцію фасилітатора особистісного розвитку. Такий супровід передбачає не директивне керування, а створення умов для самостійного осмислення студентом власних цінностей, мотивів, цілей, дій і переживань. Викладач-психолог, виступаючи посередником між пізнавальною та емоційною сферами студента, формує у нього здатність до самоаналізу, емоційної саморегуляції та адаптивної поведінки в умовах освітнього стресу (Хоменко, Денисовець, Долідзе, Олефір, 2024; Шумейко, 2020).

Отже, сукупність окреслених педагогічних умов забезпечує становлення критичного мислення та рефлексії як внутрішніх психолого-педагогічних ресурсів профілактики емоційного вигорання майбутніх фахівців. Їх реалізація у структурі професійної підготовки сприяє формуванню гармонійної, емоційно стійкої, саморегульованої особистості, здатної до усвідомленої діяльності й конструктивного подолання професійних труднощів.

Професійна підготовка сучасного фахівця передбачає не лише оволодіння системою знань і практичних умінь, а й формування здатності до саморегуляції, самоаналізу й усвідомленого прийняття рішень. Відсутність цих навичок призводить до емоційної втоми, фрустрації та вигорання ще на етапі навчання. Психологічні дослідження (Шумейко, 2020; Денисовець, Денисовець, Квак, 2025) доводять, що емоційне вигорання є результатом невідповідності між внутрішніми ресурсами особистості та зовнішніми вимогами середовища. У свою чергу, розвиток критичного мислення допомагає майбутнім фахівцям осмислювати власний досвід, аналізувати причини стресу, формувати стратегії подолання емоційних перевантажень.

Рефлексія виступає психологічним механізмом саморозуміння, що забезпечує внутрішню гармонію, підвищує рівень самоприйняття та сприяє усвідомленому регулюванню емоцій. Таким чином, поєднання критичного мислення й рефлексії створює систему внутрішніх ресурсів особистості, які виконують профілактичну функцію щодо емоційного вигорання.

Методика інтеграції критичного мислення та рефлексивних практик у процес професійної підготовки майбутніх фахівців розглядається як трирівнева превентивна стратегія, що забезпечує формування когнітивної стійкості та емоційної саморегуляції.

I. Концептуально-когнітивний рівень: формування критичного мислення. На цьому етапі основна увага приділяється розвитку навичок раціональної оцінки професійних стресорів та когнітивного дистанціювання, що є прямою протидією катастрофізації та персоналізації – ключовим когнітивним викривленням, які посилюють емоційне вигорання (табл. 1).

Таблиця 1 – Методика формування критичного мислення на концептуально-когнітивному рівні

| Метод | Сутність / Механізм дії | Цільовий (очікуваний) результат |
|---|--|---|
| Аналіз проблемних кейсів з причинно-наслідковим обґрунтуванням | Використання реальних або змодельованих професійних ситуацій, що провокують емоційний дискомфорт. У процесі аналізу студенти ідентифікують усі можливі чинники проблеми (зовнішні, внутрішні, системні), розмежовують об'єктивні факти й суб'єктивні емоційні реакції, формують причинно-наслідкові ланцюги. | Формування здатності до логічного мислення, аналітичного підходу до проблем, вміння контролювати емоційні реакції в стресових ситуаціях. |
| Дебати та адвокація протилежної позиції | Виконання завдання з аргументованого захисту точки зору, з якою студент особисто не згоден або яка викликає емоційний спротив. Цей метод спонукає до когнітивної гнучкості, переосмислення власних переконань, виходу за межі особистих упереджень. | Розвиток толерантності до різних позицій, здатності до самоконтролю та уникнення дихотомічного мислення («все або нічого»), що є чинником профілактики емоційного виснаження. |
| Методика «5 Чому» (5 Whys) у професійному контексті | Послідовне п'ятиразове запитування «чому?» під час аналізу професійної невдачі або конфліктної ситуації, що дозволяє виявити глибинні (первинні) причини стресу чи емоційного напруження. | Розвиток причинно-аналітичного мислення, вміння розрізняти симптоми і джерела проблеми, формування рефлексивної культури самоаналізу. |

II. Операційно-рефлексивний рівень: впровадження структурованої рефлексії

Цей рівень забезпечує переведення критичного мислення у площину самопізнання та самокерування. Рефлексія перетворюється з пасивного роздуму на активний інструмент самодіагностики та корекції поведінки (табл. 2).

Таблиця 2 – Технологія впровадження структурованої рефлексії на операційно-рефлексивному рівні

| Метод | Сутність та механізм реалізації | Цільовий (очікуваний) результат |
|---|---|--|
| Структурований дебрифінг після симуляцій або практичних занять | Застосовується після виконання складних практичних або рольових завдань. Процедура передбачає покроковий аналіз ситуації за інтегрованою формулою, що поєднує елементи критичного мислення (КМ) і рефлексивної практики (РП): 1) <i>Опис (Що?)</i> – фіксація об'єктивних фактів без оцінок; 2) <i>Емоції (Як?)</i> – усвідомлення власних почуттів і реакцій; 3) <i>Критичний аналіз дій (Чому?)</i> – обґрунтування прийнятих рішень; 4) <i>Висновок і корекція (Що далі?)</i> – формування раціонального плану поведінки на майбутнє. | Розвиток метакогнітивної усвідомленості, вміння диференціювати факти та емоції, підвищення здатності до саморегуляції, критичного оцінювання власних дій і стратегій. |
| Щоденник метакогнітивної рефлексії («журнал вигорання») | Передбачає систематичне ведення особистих записів, орієнтованих не лише на опис подій, а й на фіксацію когнітивних патернів (автоматичних думок) і їхнього зв'язку з емоційними станами. Основою виступає модель: <i>Подія</i> → <i>Автоматична думка</i> → <i>Емоція</i> → <i>Раціональна альтернатива</i> , що дозволяє студенту відслідковувати та переосмислювати дисфункційні установки. | Формування навичок самоспостереження і самоаналізу; розвиток критичного ставлення до власних мисленневих схем; усвідомлене подолання деструктивних когнітивних патернів, які сприяють емоційному виснаженню. |
| «Рефлексивне дзеркало» (парна рефлексія) | Виконується у форматі парної взаємодії, де один учасник виконує роль «дзеркала» – допомагає партнеру об'єктивізувати власний емоційний стан, переживання й професійні дії шляхом цілеспрямованих відкритих запитань. Така взаємодія стимулює процеси самоусвідомлення, зворотного зв'язку та взаємного пізнання. | Поглиблення рефлексивного досвіду; розвиток емпатії та комунікативної гнучкості; підвищення здатності до емоційного самоконтролю та конструктивного осмислення професійних ситуацій. |

III. Результуючо-прогностичний рівень: формування резиліентності. Фінальний рівень, на якому набуті навички інтегруються у професійну ідентичність та перетворюються на стійкий механізм резиліентності.

Фінальним рівнем розвитку критичного мислення і рефлексії є їх інтеграція у професійну ідентичність майбутнього фахівця, що забезпечує становлення стійкого механізму психологічної резиліентності (табл. 3)

Отже, запропонована методика забезпечує перехід від пасивної профілактики емоційного вигорання, орієнтованої на зовнішні умови, до активного формування внутрішньої психологічної броні через цілеспрямований розвиток критичного мислення та рефлексії. Це дозволяє майбутнім фахівцям не просто уникати вигорання, а стати адаптивними та стійкими професіоналами.

Інтеграція критичного мислення та рефлексивних практик у професійну підготовку створює потужну систему внутрішньої психологічної профілактики емоційного вигорання. Запропонована методика є гнучкою, практично орієнтованою і може бути адаптована до різних спеціальностей. Вона забезпечує розвиток саморегуляції, підвищує ефективність навчальної діяльності та сприяє формуванню зрілої професійної особистості.

Таблиця 3 – Формування механізму резилієнтності на результуючо-прогностичному рівні

| Компонент інтеграції | Сутність і зміст реалізації | Цільовий (очікуваний) результат |
|--|--|---|
| Когнітивне переосмислення професійної ролі | Застосування критичного мислення для реалістичної оцінки власних можливостей, меж і зони відповідальності. Майбутній фахівець навчатиметься розрізняти те, що може контролювати (власні дії, емоційні реакції), і те, що перебуває поза його впливом (поведінка клієнтів, системні чинники). Таке усвідомлення сприяє формуванню внутрішньої автономії, зниженню рівня тривожності та запобіганню феноменам деперсоналізації й редукції професійних досягнень. | Розвиток реалістичної самооцінки, емоційної стабільності та почуття професійної адекватності; підвищення рівня суб'єктності та відповідальності за власні рішення; формування зрілої професійної позиції, заснованої на самоповазі й самоприйнятті. |
| Створення особистого плану емоційної самопомоги | На основі рефлексивного аналізу власних вразливих зон і чинників емоційного виснаження майбутній фахівець формує індивідуальну стратегію профілактики вигорання. Цей план інтегрує як класичні форми психогігієни (режим відпочинку, фізична активність, підтримка соціальних контактів), так і когнітивні техніки – методи критичного осмислення ситуацій, рефлексивні практики, переоцінку негативних думок. | Формування внутрішнього механізму емоційної резилієнтності; підвищення здатності своєчасно розпізнавати і нейтралізувати ознаки вигорання; становлення культури самопідтримки й усвідомленого управління власним психоемоційним станом. |

Висновки. Отже, інтеграція розвитку критичного мислення та рефлексивних методик є стратегічно важливою інновацією у профілактиці емоційного вигорання майбутніх фахівців. Критичне мислення надає когнітивний інструментарій для деконструкції емоційно-виснажливих нереалістичних переконань. Рефлексія, посилена інноваційними методами, забезпечує постійну самокорекцію та розвиток інтелектуальної незалежності і справедливості. Така модель підготовки дозволяє виховувати не просто компетентних, а й психологічно стійких фахівців, здатних до довготривалої та ефективної професійної діяльності. Емоційне вигорання становить серйозну загрозу для якості їхньої професійної діяльності та особистого добробуту. Представлений аналіз доводить, що інноваційні методи профілактики ЕВ мають бути спрямовані не лише на зовнішні чинники (відпочинок, тайм-менеджмент), але й на формування стійких внутрішніх когнітивно-особистісних механізмів.

Критичне мислення та рефлексію розглянуто як ключові компетентності, які дозволяють фахівцеві здійснювати раціональну оцінку стресорів та усвідомлену саморегуляцію емоційного стану. Інноваційний підхід полягає у системному впровадженні в освітній процес таких методик, як структуровані кейси з дебрифінгом, симуляційні ігри та техніки метакогнітивної рефлексії. Ці методи забезпечують перехід від теоретичного знання про ЕВ до практичної здатності аналізувати та коригувати власні когнітивні та емоційні реакції на професійні виклики.

Перспективи подальших досліджень містяться в розробці та емпіричній апробації стандартизованих програм, що інтегрують розвиток критичного мислення та рефлексії, з метою об'єктивного вимірювання їхнього впливу на рівень емоційного вигорання та загальну професійну стійкість майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

Василенко, О. (2020). Особливості розвитку критичного мислення іноземних студентів при вивченні української мови за професійним спрямуванням. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Філологія*, 10 (78), 203-206.

- Вукіна, Н. В., Дементієвська, Н. П., Сущенко, І. М. (2007). *Критичне мислення: як цьому навчати* (О. І. Пометун, наук. ред.). Харків.
- Головін, М. Б., Головіна, Н. А., Гузачов, Д. М. (2024). Рефлексія критичного мислення як важлива компетентність педагога природничої галузі знань. В кн. *Професійна компетентність педагога: теорія, методика, практика: збірник матеріалів Всеукраїнської інтернет-конференції* (с. 40-44). Луцьк.
- Денисовець, Т. М., Денисовець, І. В., Квак, О. В. (2025). Здоров'язберігальні технології як засіб профілактики та подолання емоційного вигорання у викладачів закладів вищої освіти. В кн. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку якісної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах ступеневої освіти: збірник наукових праць за матеріалами VII Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 275-279). Полтава: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».
- Єгорова, І., Савчук, О., Салига, Н. (2024). Розвиток критичного мислення студентів в освітньому процесі сучасного ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 77 (1), 269-277.
- Калиняк, Б., Морська, Н. (2020). Розвиток критичного мислення на заняттях англійської мови за професійним спрямуванням у ЗВО технічного профілю. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Філологічні науки*, 187, 660-664.
- Кроуфорд, А. (2006). *Технології розвитку критичного мислення учнів*. Київ: Плеяди.
- Лякішева, А. В., Вітюк, В. В., Кашуб'як, І. О. (2022). *Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі*. (2-ге вид., переробл. і допов.). Луцьк: ФОП Іванюк В. П.
- Мединська, С. І. (2021). Розвиток критичного мислення при формуванні іншомовної компетенції в підготовці фахівців для індустрії гостинності, туризму та міжнародного бізнесу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*, 1 (21), 198-204.
- Пометун, О. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*, 2, 89-98.
- Пометун, О. І. (2020). *Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи*. Київ: Видавничий дім «Освіта».
- Пометун, О. І. (2016). *Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів*. Дніпро: Ліра.
- Терно, С. (2016). Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, 46, 310-315.
- Хоменко, П. В., Денисовець, Т. М., Долідзе, А. І., Олефір, Д. (2024). Технології розвитку критичного мислення майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. *Педагогічні науки*, Спецвипуск, 133-138.
- Шумейко, З. Є. (2020). Упровадження технології розвитку критичного мислення в професійну підготовку фахівців державної кримінально-виконавчої служби. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*, 1 (19), 347-353.

REFERENCES

- Denysovets, T. M., Denysovets, I. V., & Kvak, O. V. (2025). Zdorov'iazberihalni tekhnolohii yak zasib profilaktyky ta podolannia emotsiinooho vyhorannia u vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity [Health-preserving technologies as a means of preventing and overcoming emotional burnout among teachers of higher education institutions]. In *Suchasni tendentsii ta perspektyvy rozvytku yakisnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu v umovakh stupenevoi osvity* [Current trends and prospects for the development of high-quality training of future physical education and sports specialists in graduate education]: zbirnyk naukovykh prats za materialamy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (pp. 275-279). Poltava: DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

- Holovin, M. B., Holovina, N. A., & Huzachov, D. M. (2024). Refleksiia krytychnoho myslennia yak vazhlyva kompetentnist pedahoha pryrodnychoi haluzi znan [Critical thinking reflection as an important competence of a science teacher]. In *Profesiina kompetentnist pedahoha: teoriia, metodyka, praktyka [Professional competence of a teacher: theory, methodology, practice]: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi internet-konferentsii* (pp. 40-44). Lutsk [in Ukrainian].
- Kalyniak, B., & Morska, N. (2020). Rozvytok krytychnoho myslennia na zaniattiakh anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam u ZVO tekhnichnoho profilu [Developing critical thinking in vocational English classes in technical higher education institutions]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni V. Vynnychenka. Filolohichni nauky [Scientific notes of the Kirovohrad State Pedagogical University named after V. Vynnychenko. Philological Sciences]*, 187, 660-664 [in Ukrainian].
- Khomenko, P. V., Denysovets, T. M., Dolidze, A. I., & Olefir, D. (2024). Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury ta sportu [Technologies for developing critical thinking in future physical education and sports specialists]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences]*, Spetsvyпуск, 133-138 [in Ukrainian].
- Krouford, A. (2006). *Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv [Technologies for developing students' critical thinking]*. Kyiv: Pleiady [in Ukrainian].
- Liakisheva, A. V., Vitiuk, V. V., & Kashub'iak, I. O. (2022). *Keisbuk metodiv i pryiomiv tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia v Novii ukrainskii shkoli [Casebook of methods and techniques for the development of critical thinking technology in the New Ukrainian School]*. (2-he vyd., pererobl. i dopov.). Lutsk: FOP Ivaniuk V. P. [in Ukrainian].
- Medynska, S. I. (2021). Rozvytok krytychnoho myslennia pry formuvanni inshomovnoi kompetentsii v pidhotovtsi fakhivtsiv dlia industrii hostynnosti, turyzmu ta mizhnarodnoho biznesu [Developing critical thinking while developing foreign language competence in training specialists for the hospitality, tourism and international business industries]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology]*, 1 (21), 198-204 [in Ukrainian].
- Pometun, O. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichni fenomen [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal [Ukrainian Pedagogical Journal]*, 2, 89-98 [in Ukrainian].
- Pometun, O. I. (2016). *Navchaimo myslyty krytychno [We teach critical thinking]: posibnyk dlia vchyteliv*. Dnipro: Lira [in Ukrainian].
- Pometun, O. I. (2020). *Nova ukrainska shkola: rozvytok krytychnoho myslennia uchniv pochatkovoii shkoly [New Ukrainian School: Developing Critical Thinking in Elementary School Students]*. Kyiv: Vydavnychiy dim «Osvita» [in Ukrainian].
- Shumeiko, Z. Ye. (2020). Uprovadzhennia tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia v profesiinu pidhotovku fakhivtsiv derzhavnoi kryminalno-vykonavchoi sluzhby [Introduction of technology for developing critical thinking into the professional training of specialists of the state penal service]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology]*, 1 (19), 347-353 [in Ukrainian].
- Terno, S. (2016). Krytychne myslennia: dynamika ta sfera zastosuvannia [Critical thinking: dynamics and scope]. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu [Scientific works of the Faculty of History of Zaporizhia National University]*, 46, 310-315 [in Ukrainian].
- Vasylenko, O. (2020). Osoblyvosti rozvytku krytychnoho myslennia inozemnykh studentiv pry vyvchenni ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Peculiarities of the development of critical thinking of foreign students when studying the Ukrainian language for professional purposes]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Filolohiia [Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Philology]*, 10 (78), 203-206 [in Ukrainian].

- Vukina, N. V., Dementiievska, N. P., & Sushchenko, I. M. (2007). *Krytychne myslennia: yak tsomu navchaty [Critical thinking: how to teach it]*. Kharkiv [in Ukrainian].
- Yehorova, I., Savchuk, O., & Salyha, N. (2024). Rozvytok krytychnoho myslennia studentiv v osvithnomu protsesi suchasnoho ZVO [Development of students' critical thinking in the educational process of modern higher education institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues in the humanities]*, 77 (1), 269-277 [in Ukrainian].

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AND REFLECTION AS A MEANS OF PREVENTING EMOTIONAL BURNOUT AMONG FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE

Tamara Denysovets,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Medical and Biological Disciplines
and Physical Education;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

Iryna Denysovets,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy;
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»;

Pavlo Khomenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education,
Adaptive and Mass Physical Culture;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

The article theoretically substantiates and describes a methodology for integrating critical thinking and reflective practices into the professional training of future specialists as an effective strategy for preventing emotional burnout in Ukrainian higher education institutions. The study is based on an interdisciplinary synthesis of psychology, pedagogy, philosophy of education, and cognitive science; a three-level preventive model is proposed: conceptual-cognitive level; operational-reflective level; resultative-prognostic level. The mechanism of the preventive influence of critical thinking and reflection on emotional burnout as a cognitive-emotional competence of specialists is clarified; a structured three-level methodology for the transition from knowledge to sustainable behavioral strategies of self-regulation is proposed; operationalized tools (case analysis with cause-and-effect chains, counterposition advocacy, «5 Whys», 4-step formula debriefing, metacognitive journal, paired reflection) in the logic of prevention.

It has been proven that the development of critical thinking reduces cognitive distortions, and systematic reflection translates awareness into self-control of emotional states and planning of adaptive behavior. the integration of critical thinking and reflection into professional identity creates an internal mechanism of resilience that counteracts depersonalization, reduction of professional achievements, reduces anxiety, and increases subjectivity. The proposed methodology is flexible, scalable, and adaptable to various specialties in higher education institutions. It can be used as a basis for training courses, training modules, tutoring/psychological support programs, and career centers. It is predicted that the systematic integration of critical thinking and reflection into the educational process will ensure the transition from external («hygienic») measures to internal psychological protection against emotional burnout, strengthen emotional stability, the effectiveness of educational activities, and the quality of professional development.

Keywords: future specialists, emotional burnout, critical thinking, reflection, resilience, professional identity, metacognitive strategies, structured debriefing, preventive pedagogy of higher education institutions.

Надійшла до редакції 02.06.2025 р.

УДК 796:005.3

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347709>ORCID <https://orcid.org/0009-0007-7331-9425>

ІНСТИТУЦІЙНО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ СПОРТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ УКРАЇНИ

Артем Коноваленко,
магістр Університету Хардінг, м. Серсі, Штат Арканзас, США

У статті проаналізовано сучасний стан наукового осмислення спортивного менеджменту та окреслено його місце в системі публічного управління і ринку фізкультурно-спортивних послуг; окреслено проблему фрагментарності інституційних і організаційних підходів до управління сферою фізичної культури і спорту в умовах децентралізації, воєнних викликів та посилення ринкових механізмів. Показано, що спортивний менеджмент формується на перетині загальної теорії менеджменту, економіки спорту та соціальної політики, поєднуючи оздоровчі, освітні, виховні й економічні цілі, що ускладнює критерії ефективності управлінських рішень. Обґрунтовано, що інституційна структура управління фізичною культурою і спортом України має багаторівневий поліцентричний характер, але характеризується асиметрією повноважень і ресурсів між центральними та місцевими органами влади, освітніми закладами, спортивними федераціями й клубами, а також недостатньо розвиненими механізмами координації та партнерства.

На організаційному рівні виявлено тенденцію переходу від жорстко ієрархізованих до гнучкіших, мережових та проєктно зорієнтованих моделей, які передбачають делегування частини повноважень, інтеграцію освітніх, змагальних і рекреаційних форматів діяльності. Підкреслено зростання ролі маркетингово-ринкового виміру спортивного менеджменту, що проявляється в необхідності системного дослідження ринку фізкультурно-спортивних послуг, сегментації цільових груп та формування довгострокової лояльності стейкхолдерів. Порівняльний аналіз зарубіжних (зокрема американських) моделей уможливив виокремлення концептуальних орієнтирів модернізації української системи – інтеграцію правових, фінансових і маркетингових механізмів в організаційну архітектуру спортивних інституцій, посилення ролі закладів освіти як активних суб'єктів спортивної політики, а також розбудову послідовних кар'єрних траєкторій для фахівців зі спортивного менеджменту.

Ключові слова: спортивний менеджмент, фізична культура і спорт, інституційна структура, організаційні моделі, маркетинг фізкультурно-спортивних послуг, зарубіжний досвід, публічне управління.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації українського суспільства сфера фізичної культури і спорту розглядається як важливий інструмент формування людського капіталу, соціальної згуртованості та публічного іміджу держави, однак інституційний та організаційний фундамент управління цією сферою залишається внутрішньо суперечливим і фрагментованим. Декларована орієнтація на європейські стандарти публічного управління, розвиток спорту на рівні територіальних громад, а також партнерство держави, бізнесу і громадянського суспільства не супроводжуються достатньо цілісними механізмами реалізації, що проявляється у несистемності стратегічного планування, дублюванні функцій різних суб'єктів управління, неузгодженості рішень та нераціональному використанні ресурсів.

У контексті децентралізаційних процесів, воєнних викликів і жорстких ресурсних обмежень посилюється розрив між сучасними концепціями менеджменту, що декларуються

в науковому дискурсі та міжнародній практиці, і реальною структурою управлінських процесів у галузі фізичної культури і спорту України. Наявні дослідження здебільшого зосереджені на окремих функціональних аспектах спортивного менеджменту, не забезпечуючи комплексного бачення інституційно-організаційних засад як цілісної системи публічних і недержавних інститутів, що взаємодіють у межах спільної політики. Це зумовлює суперечність між зростанням суспільного запиту на ефективне управління сферою фізичної культури і спорту та недостатньою теоретико-методичною опрацьованістю її інституційно-організаційної моделі.

Таким чином, наукова проблема полягає у необхідності концептуального узагальнення й систематизації інституційно-організаційних засад спортивного менеджменту в Україні, виявлення їх структурних характеристик, внутрішніх обмежень і потенціалу модернізації. Розв'язання цієї проблеми є передумовою для обґрунтування ефективних управлінських рішень, спрямованих на стійкий розвиток сфери фізичної культури і спорту та її відповідність актуальним суспільним викликам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика управління у сфері фізичної культури і спорту в українському науковому просторі репрезентована насамперед працями, у яких висвітлюються функціональні та галузеві виміри спортивного менеджменту. А. Бондар послідовно розробляє підходи до менеджменту рекреаційно-оздоровчої діяльності та фізичної культури, обґрунтовуючи структуру управлінської праці фахівця, механізми планування, мотивації й контролю, а також специфіку підготовки магістрів до менеджерських функцій (Бондар, 2010; Бондар, 2016; Бондар, 2017). У співавторстві з Н. Середою та С. Стадник розкрито зміст менеджменту у спортивній діяльності, зокрема організацію роботи спортивних організацій, управління командами й взаємодію з основними стейкхолдерами (Бондар, Середя та Стадник, 2024). І. Приходько аналізує організацію і менеджмент фізичної культури у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, а разом з О. Горбенко та Г. Путятіною деталізує структурно-змістові особливості навчальних курсів, орієнтованих на формування управлінської компетентності у сфері фізичної культури (Приходько, 2013; Приходько, Горбенко та Путятіна, 2009).

Блок досліджень, присвячених публічному управлінню фізичною культурою і спортом, сформовано працями І. Гасюка, де обґрунтовано підходи до аналізу системи державного управління розвитком галузі, окреслено її структурні елементи та перспективи модернізації (Гасюк, 2010; Гасюк, 2011). В. Кононович зосереджується на формуванні організаційно-правових засад державної політики у сфері фізичної культури, акцентуючи на нормативно-правових механізмах та інституційному розподілі повноважень (Кононович, 2012). Ю. Мічуда досліджує закономірності функціонування сфери фізичної культури і спорту в умовах ринку, простежуючи трансформацію організаційних форм спортивних і фізкультурно-оздоровчих структур (Мічуда, 2007). На рівні організаційного управління І. Городинська, О. Жданова, Л. Чеховська та Г. Грибан систематизують підходи до управління фізичною культурою і спортом у закладах освіти, місцевих громадах і спеціалізованих установах, розглядаючи структурно-функціональну організацію, кадрове та ресурсне забезпечення (Городинська, 2010; Жданова та Чеховська, 2008; Грибан, 2022). Специфіку управлінської праці у сфері фізичного виховання і спорту, професійні вимоги до керівників і психологічні особливості їхньої діяльності узагальнено у дослідженні Р. Тягура (Тягур, 2013).

Окремий напрям становлять праці Н. Середи, у яких розроблено підходи до маркетингу у сфері фізичної культури, методологію дослідження ринку фізкультурно-спортивних послуг та моделі функціонування фізкультурно-оздоровчих клубів у взаємодії з місцевими громадами (Середя, 2015; Середя, 2018; Середя та Бондар, 2017). Методологічне підґрунтя для інтерпретації управлінських процесів у спорті забезпечують загальноуправлінські ідеї П. Гірняка, пов'язані з принципами менеджменту, логікою управлінських рішень та роллю організаційної культури (Гірняк, 2019). Зарубіжний вимір спортивного менеджменту репрезентований матеріалами про спортивний менеджмент у США, де висвітлено особливості комерційних моделей і ринкових механізмів управління у спорті (Спортивний

менеджмент у США, 2008). У сукупності ці напрацювання формують важливий теоретико-практичний фундамент, однак залишають недостатньо окресленим цілісний інституційно-організаційний вимір спортивного менеджменту в українській системі фізичної культури і спорту, що й зумовлює потребу його подальшого наукового аналізу.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та систематизувати інституційно-організаційні засади спортивного менеджменту у сфері фізичної культури і спорту України.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне осмислення спортивного менеджменту ґрунтується на загальних засадах науки про управління, адаптованих до специфіки сфери фізичної культури і спорту. У межах класичної теорії менеджмент розглядають як цілеспрямований вплив суб'єктів управління на організацію, її ресурси та процеси задля досягнення визначених цілей через реалізацію функцій планування, організації, мотивації й контролю, а також через формування відповідної організаційної культури (Гірняк, 2019). Перенесення цих положень у контекст спорту зумовлює необхідність врахування подвійної природи спортивної сфери, у якій поєднуються соціально-виховні, оздоровчі та економічні цілі, що істотно ускладнює структуру управлінських рішень і критерії їх ефективності.

У працях, присвячених менеджменту рекреаційно-оздоровчої діяльності та фізичної культури, спортивний менеджмент трактується як спеціалізований вид управлінської діяльності, спрямований на планування, організацію, мотивацію й контроль процесів, пов'язаних з наданням фізкультурно-оздоровчих і спортивних послуг різним категоріям населення (Бондар, 2010; Бондар, 2016). Ідеться про управління не лише змагальною діяльністю, а й рекреаційними, фітнес- та оздоровчими програмами, інфраструктурою, кадровим потенціалом і комунікаціями зі стейкхолдерами. Подальший розвиток цих ідей у межах менеджменту фізичної культури, зокрема у працях, де розглядається спадкоємний курс підготовки майбутніх менеджерів у галузі, дає змогу структурувати спортивний менеджмент як систему, що включає нормативно-правові, організаційні, кадрові, фінансово-економічні та інформаційні компоненти (Бондар, 2017).

Суттєвим теоретичним внеском у формування сучасного розуміння спортивного менеджменту є узагальнення управлінської діяльності у спортивних організаціях, де наголос робиться на інтеграції стратегічних, операційних та комунікаційних функцій менеджера, а також на необхідності поєднання традиційних адміністративних підходів із інструментами партнерства, проєктного та маркетингового управління (Бондар, Середа та Стадник, 2024). У руслі ринкових трансформацій сфери фізичної культури і спорту спортивний менеджмент дедалі більше інтерпретується як діяльність на стику соціальної політики та ринкових механізмів, що передбачає гнучке використання інструментів стратегічного планування, брендингу, позиціонування послуг і диверсифікації джерел фінансування (Мічуда, 2007). При цьому методологія дослідження і регулювання ринку фізкультурно-спортивних послуг, розроблена у спеціальних працях, доповнює теоретичну модель спортивного менеджменту розумінням закономірностей попиту й пропозиції, сегментації цільових аудиторій та індикаторів результативності управлінських рішень (Середа, 2018).

Отже, теоретичні засади спортивного менеджменту в сучасних умовах формуються на перетині загальної теорії менеджменту, економіки спорту та соціальної політики, що зумовлює комплексний характер управлінських впливів у системі фізичної культури і спорту й вимагає інституційно-організаційного бачення цієї сфери.

Розкриття інституційно-організаційних засад спортивного менеджменту логічно передбачає перехід від загальнотеоретичних положень до аналізу реальної конфігурації суб'єктів управління у сфері фізичної культури і спорту. Саме інституційна структура визначає рамкові умови для реалізації управлінських функцій, окреслює розподіл повноважень, відповідальності та ресурсів між різними рівнями влади й організаціями, формує канали взаємодії між публічним сектором, освітніми установами, спортивними організаціями та громадянським суспільством.

У працях, присвячених державному управлінню розвитком фізичної культури і спорту, наголошується, що система управління галуззю в Україні має багаторівневий характер і поєднує центральні органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування, спеціалізовані організації та інститути громадянського суспільства (Гасюк, 2010). На

макрорівні ключову роль відіграють центральні органи, відповідальні за формування державної політики у сфері фізичної культури і спорту, розроблення стратегічних документів, нормативно-правове забезпечення, міжгалузеву координацію та міжнародне співробітництво. На мезорівні це доповнюється діяльністю обласних, міських і сільських органів влади, які адаптують загальнодержавні пріоритети до потреб конкретних територіальних громад, виступають замовниками відповідних програм, забезпечують їх ресурсний супровід і контролюють реалізацію.

Монографічні дослідження державного управління фізичною культурою та спортом засвідчують, що інституційна структура галузі еволюціонувала від жорстко централізованих моделей до більш поліцентричних конфігурацій, у яких зростає роль місцевих органів влади, неурядових організацій і приватних суб'єктів (Гасюк, 2011). При цьому увага акцентується на суперечливості й неповноті розмежування повноважень, що нерідко призводить до дублювання функцій, неузгодженості стратегічних та оперативних рішень, а також до фрагментації відповідальності за результати. У цьому контексті вагомим є аналіз організаційно-правових засад державного управління фізичною культурою, де обґрунтовується необхідність чіткого нормативного закріплення компетенцій різних суб'єктів, прозорих механізмів підзвітності та координації між органами влади різних рівнів (Кононович, 2012).

На рівні галузевих та територіальних систем управління фізичною культурою і спортом інституційна структура конкретизується через мережу органів управління, спортивних і фізкультурно-оздоровчих організацій, закладів освіти, спортивних федерацій, клубів і громадських об'єднань. У навчальних посібниках з управління фізичною культурою і спортом подається модель, у якій державні та муніципальні структури виступають базовими носіями повноважень щодо планування та фінансування, тоді як спортивні організації реалізують безпосередньо програми й послуги, взаємодіючи з різними цільовими групами (Городинська, 2010). У цьому сенсі інституційна структура постає як багатовекторна система, що поєднує публічні інституції, освітні заклади, професійні та аматорські спортивні організації.

Особливу роль у формуванні інституційних засад спортивного менеджменту відіграють заклади освіти, які одночасно виступають осередками розвитку фізичної культури, професійної підготовки фахівців і майданчиками для реалізації державної політики у сфері спорту. У методичних рекомендаціях щодо управління у сфері фізичної культури і спорту для закладів вищої освіти підкреслюється, що університети й академії мають бути включені до інституційної структури не лише як виконавці навчальних планів, а й як активні суб'єкти формування локальної спортивної політики, організації студентського спорту, розвитку партнерств із громадами та спортивними організаціями (Грибан, 2022).

Питання інституційного забезпечення управління фізичним вихованням і спортом у закладах освіти, громадах і спеціалізованих установах отримують подальший розвиток у працях, де детально описано структурно-функціональну організацію відповідних підрозділів, їхні взаємозв'язки з адміністрацією, педагогічними колективами та органами самоврядування (Жданова та Чеховська, 2008). Такий підхід дає змогу розглядати інституційну структуру не як сукупність ізольованих організацій, а як мережу взаємопов'язаних інститутів, що спільно визначають напрям і темпи розвитку сфери фізичної культури і спорту.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що інституційна структура управління фізичною культурою і спортом в Україні характеризується багаторівневістю, нормативно-правовою складністю та високим ступенем залежності від якості взаємодії між суб'єктами різних рівнів. Саме в межах цієї структури задаються рамки для реалізації конкретних організаційних моделей і механізмів спортивного менеджменту, аналіз яких становить зміст наступного пункту, зосередженого на рівні окремих закладів і організацій.

Якщо інституційна структура задає рамковий розподіл повноважень у сфері фізичної культури і спорту, то безпосередня результативність управління визначається тим, як ці

повноваження реалізуються на рівні конкретних закладів освіти, спортивних організацій, клубів і федерацій. Тому логічним продовженням аналізу є характеристика організаційних моделей та механізмів спортивного менеджменту, що забезпечують повсякденне функціонування і розвиток відповідних інституцій.

У дослідженнях І. Приходько організація і менеджмент фізичної культури в закладах освіти розглядаються як цілісна система, яка поєднує ієрархічну структуру управління (адміністрація, кафедри, підрозділи з фізичного виховання, студентське самоврядування) із функціональним розподілом відповідальності за планування, проведення та моніторинг фізкультурно-спортивної роботи (Приходько, 2013). Така модель передбачає чітке визначення управлінських ролей, регламентацію процедур планування й обліку, а також використання програмно-цільового підходу до організації навчально-тренувального процесу.

У спільних працях І. Приходько, О. Горбенко та Г. Путятіної організаційні моделі доповнюються акцентом на кредитно-модульній побудові навчальних курсів, що формують управлінську компетентність майбутніх фахівців з фізичної культури (Приходько, Горбенко та Путятіна, 2009). Запровадження модульно-рейтингових систем оцінювання, індивідуальних освітніх траєкторій і практикоорієнтованих завдань розглядається як механізм, який дозволяє поєднувати академічну підготовку з освоєнням реальних управлінських процедур у спортивних організаціях.

Важливою характеристикою сучасних організаційних моделей є ускладнення змісту управлінської праці керівників спортивних і фізкультурно-оздоровчих структур. Р. Тягур підкреслює, що управлінська діяльність у цій сфері передбачає одночасне вирішення завдань стратегічного планування, кадрової політики, забезпечення якості послуг, взаємодії з органами влади та громадськістю, що вимагає високого рівня професійної й мотиваційної готовності менеджера (Тягур, 2013). Звідси впливає тенденція до гнучкіших організаційних структур, де частина функцій делегується координаторам програм, тренерам, фахівцям з комунікації й маркетингу.

Окремий варіант організаційних моделей репрезентують фізкультурно-оздоровчі клуби, які поєднують ознаки комерційних і соціально орієнтованих організацій. Н. Середя та А. Бондар розглядають їх як осередки, у яких організаційні механізми будуються на поєднанні чіткої внутрішньої структури (адміністрація, тренерський склад, сервісні служби) з мережею зовнішніх партнерств – із громадами, закладами освіти, роботодавцями (Середя та Бондар, 2017). Це зумовлює використання проєктних форм управління, гнучких форм зайнятості персоналу та орієнтацію на довгострокову взаємодію з клієнтами.

Таким чином, на рівні закладів і організацій спортивний менеджмент реалізується через різні за складністю організаційні моделі – від класичних ієрархічних до мережових і проєктно орієнтованих. Спільною для них є потреба у поєднанні регламентованих управлінських процедур із гнучкими механізмами реагування на зміни запитів цільових груп і зовнішнього середовища, що безпосередньо підводить до розгляду маркетингово-ринкового виміру інституційно-організаційних засад спортивного менеджменту.

Поглиблення аналізу організаційних моделей спортивного менеджменту на рівні закладів і організацій закономірно виводить до розгляду їхнього маркетингово-ринкового виміру. У сучасних умовах сфера фізичної культури і спорту дедалі більше функціонує як сегмент ринку послуг, де результати діяльності спортивних і фізкультурно-оздоровчих організацій визначаються не лише виконанням соціальних завдань, а й здатністю адекватно реагувати на зміни попиту, конкуренцію, диференціацію цільових груп та очікувань споживачів. Саме тому маркетингові стратегії, механізми позиціонування, формування лояльності клієнтів і бренду організації стають невід'ємною складовою інституційно-організаційних засад спортивного менеджменту.

У роботах, присвячених маркетингу фізичної культури, обґрунтовується, що управління у цій сфері неможливе без систематичного вивчення ринку фізкультурно-спортивних послуг, сегментації аудиторій, аналізу мотиваційних детермінант участі населення у спортивній та рекреаційній активності й розроблення комплексних програм

просування (Середа, 2015). Запропонований підхід виходить за межі суто комерційного розуміння маркетингу й розглядає його як інструмент узгодження інтересів різних стейкхолдерів – держави, органів місцевого самоврядування, освітніх закладів, спортивних клубів і споживачів послуг. За таких умов маркетингові рішення інтегруються в організаційні механізми планування, управління персоналом, формування асортименту послуг і розбудови партнерств, а отже, безпосередньо впливають на структуру та функціонування інституцій, що здійснюють спортивний менеджмент.

З огляду на це, маркетингово-ринковий вимір не можна розглядати як додатковий «зовнішній» компонент до наявних організаційних структур: навпаки, він виступає одним із ключових факторів, що визначають необхідність їхньої гнучкості, мережовості та орієнтації на довгострокову взаємодію з цільовими групами. Саме через маркетингові інструменти інститути спортивного менеджменту здатні адаптувати свої організаційні моделі до змін середовища, що створює підґрунтя для порівняльного аналізу із зарубіжними підходами.

Узагальнення вітчизняних інституційно-організаційних особливостей спортивного менеджменту набуває завершеності в контексті їх зіставлення із зарубіжними моделями, що дає змогу виявити як спільні тенденції, так і специфічні відмінності. Однією з найбільш репрезентативних є система спортивного менеджменту у США, де управління у сфері спорту історично формувалося на перетині комерційних, освітніх і громадських практик, що зумовило високий ступінь диверсифікації інституцій та механізмів їхньої взаємодії (Спортивний менеджмент у США, 2008).

У цьому контексті інституційна структура включає розгалужену мережу професійних ліг, університетського спорту, шкільних атлетичних програм, приватних клубів і фітнес-індустрії, які функціонують у тісному зв'язку з медіаринком, спонсорськими інститутами та індустрією розваг. Організаційні моделі спортивного менеджменту будуються на поєднанні чітко регламентованих лігових структур, контрактних відносин, розвинених механізмів франчайзингу й брендингу з потужними маркетинговими службами та аналітичними підрозділами. Така конфігурація забезпечує високий рівень автономії окремих організацій при одночасній сильній залежності від ринкових механізмів, що виявляється у постійному оновленні форматів змагань, сервісних пропозицій та комунікаційних стратегій.

Для українського контексту безпосереднє перенесення цих моделей є неможливим і методологічно некоректним, однак їхній аналіз дає змогу виокремити низку концептуально важливих орієнтирів. По-перше, це розуміння спорту як багатовимірного соціального й економічного феномену, що передбачає багатоканальну інституційну підтримку – від освітніх закладів до професійних клубів і місцевих громад. По-друге, це інтеграція маркетингових, правових і фінансових механізмів у організаційні структури спортивного менеджменту, що дозволяє централізовано регулювати ключові параметри змагань і водночас забезпечувати гнучкість на рівні окремих клубів та програм. По-третє, це системна побудова кар'єрних траєкторій для фахівців зі спортивного менеджменту, коли університетські програми, професійні асоціації та роботодавці діють у взаємопов'язаному полі.

Застосування цих орієнтирів в Україні можливе за умови критичної адаптації до національних правових, соціально-економічних і культурних реалій. Порівняльний аналіз зарубіжних інституційно-організаційних моделей не лише розширює теоретичне бачення спортивного менеджменту, а й створює підґрунтя для розроблення конкретних напрямів модернізації вітчизняної системи, що буде відбито у підсумкових висновках дослідження.

Висновки. Проведене дослідження дозволило концептуалізувати інституційно-організаційні засади спортивного менеджменту у сфері фізичної культури і спорту України як багаторівневу систему, що функціонує на перетині публічної політики, ринкових механізмів та соціально-виховної місії спорту, але характеризується фрагментарністю повноважень, асиметрією ресурсів і недостатньо розвинутими механізмами взаємодії між суб'єктами. Встановлено тенденцію переходу від жорстко ієрархізованих до більш гнучких, мережових і проєктно орієнтованих організаційних моделей, у яких маркетингово-ринковий вимір набуває статусу ключового чинника ефективності управлінських рішень і сталого функціонування фізкультурно-спортивних організацій. Порівняльний аналіз із зарубіжними

моделями засвідчив доцільність критичної адаптації їхніх концептуальних орієнтирів – інтеграції правових, фінансових і маркетингових механізмів, посилення ролі закладів освіти та формування кар’єрних траєкторій менеджерів – до національного контексту як умови модернізації спортивного менеджменту в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

- Бондар, А. С. (2010). *Менеджмент рекреаційно-оздоровчої роботи*: навчальний посібник. Харків: ХДАФК.
- Бондар, А. С. (2016). *Менеджмент фізичної культури*: для студентів магістратури. (Ч. 1). Харків: ХДАФК.
- Бондар, А. С., Середа, Н. В., Стадник, С. О. (2024). *Менеджмент у спортивній діяльності*: навчальний посібник. Харків: ХДАФК.
- Бондар, А. С., Стадник, С. О. (2017). *Менеджмент фізичної культури*: навчальний посібник. (Ч. 2). Харків: ХДАФК.
- Гасюк, І. Л. (2010). Підходи до дослідження системи державного управління розвитком фізичної культури і спорту. *Державне управління та місцеве самоврядування*, 4 (7), 194-206.
- Гасюк, І. Л. (2011). *Державне управління фізичною культурою та спортом: стан та перспективи розвитку*: монографія. Харків: ПП Балюк І. Б.
- Гірняк, П. П. (2019). *Менеджмент*: монографія. Київ: Кондор.
- Городинська, І. В. (2010). *Управління фізичною культурою і спортом*: навчальний посібник. Херсон: Видавництво ХДУ.
- Грибан, Г. П. (2022). *Управління у сфері фізичної культури і спорту*: методичні рекомендації для самостійної роботи здобувачів другого (магістерського) рівня зі спеціальності 014.11 Середня освіта (Фізична культура). Житомир: Рута.
- Жданова, О. М., Чеховська, Л. Я. (2008). *Управління сферою фізичного виховання і спорту*: навчальний посібник. Львів: ЛДУФК.
- Кононович, В. Г. (2012). Формування організаційно-правових засад державного управління фізичною культурою в Україні. *Теорія та практика державного управління*, 4 (39), 301-305.
- Мічуда, Ю. П. (2007). *Сфера фізичної культури і спорту в умовах ринку: закономірності функціонування та розвитку*: монографія. Київ: Олімпійська література.
- Приходько, І. І. (2013). *Організація і менеджмент фізичної культури*: навчальний посібник для студентів напряму підготовки «Фізичне виховання». Харків: Цифрова друкарня № 1.
- Приходько, І. І., Горбенко, О. В., Путятіна, Г. М. (2009). *Організація і менеджмент фізичної культури*: для студентів 1 курсу (за кредитно-модульною системою): навчальний посібник. Харків: ХДАФК.
- Середа, Н. В. (2015). *Маркетинг фізичної культури*: короткий курс: методичні рекомендації. Харків: ХДАФК.
- Середа, Н. В. (2018). *Методологія дослідження ринку фізкультурно-спортивних послуг*: навчальний посібник для студентів магістратури. Харків: ХДАФК.
- Середа, Н. В., Бондар, А. С. (2017). *Фізкультурно-оздоровчі клуби*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів фізкультурно-спортивного профілю. Харків: ХДАФК.
- Спортивний менеджмент у США*. (2008, 12 серпня). Sport blog USA. Взято з http://sportmanagm.blogspot.ru/2008/08/blog-post_8836.html
- Тягур, Р. С. (2013). Особливості управлінської праці у сфері фізичного виховання і спорту. *Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура*, 8, 129-137.

REFERENCES

- Bondar, A. S. (2010). *Menedzhment rekreatsiino-ozdorovchoi roboty [Recreational and health work management]*: navchalnyi posibnyk. Kharkiv: KhDAFK [in Ukrainian].

- Bondar, A. S. (2016). *Menedzhment fizychnoi kultury [Physical education management]: dlia studentiv mahistratury*. (Pat. 1). Kharkiv: KhDAFK [in Ukrainian].
- Bondar, A. S., Sereda, N. V., & Stadnyk, S. O. (2024). *Menedzhment u sportyvni diialnosti [Management in sports activities]: navchalnyi posibnyk*. Kharkiv: KhDAFK [in Ukrainian].
- Bondar, A. S., Stadnyk, S. O. (2017). *Menedzhment fizychnoi kultury [Physical education management]: navchalnyi posibnyk*. (Pat. 2). Kharkiv: KhDAFK [in Ukrainian].
- Hasiuk, I. L. (2010). Pidkhody do doslidzhennia systemy derzhavnoho upravlinnia rozvytkom fizychnoi kultury i sportu [Approaches to the study of the system of state management of the development of physical culture and sports]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriaduvannia [Public administration and local self-government]*, 4 (7), 194-206 [in Ukrainian].
- Hasiuk, I. L. (2011). *Derzhavne upravlinnia fizychnoiu kulturoiu ta sportom: stan ta perspektyvy rozvytku [State Administration of Physical Culture and Sports: Status and Development Prospects]: monohrafiia*. Kharkiv: PP Baliuk I. B. [in Ukrainian].
- Hirniak, P. P. (2019). *Menedzhment [Management]: monohrafiia*. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
- Horodynska, I. V. (2010). *Upravlinnia fizychnoiu kulturoiu i sportom [Physical education and sports management]: navchalnyi posibnyk*. Kherson: Vydavnytstvo KhDU [in Ukrainian].
- Hryban, H. P. (2022). *Upravlinnia u sferi fizychnoi kultury i sportu [Management in the field of physical culture and sports]: metodychni rekomendatsii dlia samostiinoi roboty zdobuvachiv drugoho (mahisterskoho) rivnia zi spetsialnosti 014.11 Serednia osvita (Fizychna kultura)*. Zhytomyr: Ruta [in Ukrainian].
- Kononovych, V. H. (2012). Formuvannia orhanizatsiino-pravovykh zasad derzhavnoho upravlinnia fizychnoiu kulturoiu v Ukraini [Formation of organizational and legal foundations of state management of physical culture in Ukraine]. *Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia [Theory and practice of public administration]*, 4 (39), 301-305 [in Ukrainian].
- Michuda, Yu. P. (2007). *Sfera fizychnoi kultury i sportu v umovakh rynku: zakonomirnosti funkcionuvannia ta rozvytku [The sphere of physical culture and sports in market conditions: patterns of functioning and development]: monohrafiia*. Kyiv: Olimpiiska literatura [in Ukrainian].
- Prykhodko, I. I. (2013). *Orhanizatsiia i menedzhment fizychnoi kultury [Organization and management of physical education]: navchalnyi posibnyk dlia studentiv napriamu pidhotovky «Fizyчне vykhovannia»*. Kharkiv: Tsyfrova drukarnia № 1 [in Ukrainian].
- Prykhodko, I. I., Horbenko, O. V., & Putiatina, H. M. (2009). *Orhanizatsiia i menedzhment fizychnoi kultury [Organization and management of physical education]: dlia studentiv 1 kursu (za kredytno-modulnoi systemoiu): navchalnyi posibnyk*. Kharkiv: KhDAFK [in Ukrainian].
- Sereda, N. V. (2015). *Marketynh fizychnoi kultury [Physical education marketing]: korotkyi kurs: metodychni rekomendatsii*. Kharkiv: KhDAFK [in Ukrainian].
- Sereda, N. V. (2018). *Metodolohiia doslidzhennia rynku fizkulturno-sportyvnykh posluh [Methodology for researching the market of physical culture and sports services]: navchalnyi posibnyk dlia studentiv mahistratury*. Kharkiv: KhDAFK [in Ukrainian].
- Sereda, N. V., & Bondar, A. S. (2017). *Fizkulturno-ozdorovchi kluby [Fitness and health clubs]: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv fizkulturno-sportyvnoho profilu*. Kharkiv: KhDAFK [in Ukrainian].
- Sportyvnyi menedzhment u SShA [Sports Management in the USA]*. (2008, 12 serpnia). Sport blog USA. Retrieved from http://sportmanagm.blogspot.ru/2008/08/blog-post_8836.html [in Ukrainian]
- Tiahur, R. S. (2013). Osoblyvosti upravlinskoi pratsi u sferi fizychnoho vykhovannia i sportu [Peculiarities of managerial work in the field of physical education and sports]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Fizychna kultura [Bulletin of the Precarpathian University. Physical Culture]*, 8, 129-137 [in Ukrainian].
- Zhdanova, O. M., & Chekhovska, L. Ya. (2008). *Upravlinnia sferoiu fizychnoho vykhovannia i sportu [Physical education and sports management]: navchalnyi posibnyk*. Lviv: LDUFK [in Ukrainian].

INSTITUTIONAL AND ORGANIZATIONAL BASES OF SPORTS MANAGEMENT IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN UKRAINE

Artem Konovalenko,

Master's Degree, Harding University, Searcy, Arkansas, USA

The article analyzes the current state of scientific understanding of sports management and outlines its place in the system of public administration and the market for physical culture and sports services; it outlines the problem of fragmentation of institutional and organizational approaches to managing the sphere of physical culture and sports in the context of decentralization, military challenges, and the strengthening of market mechanisms. It is shown that sports management is formed at the intersection of general management theory, sports economics, and social policy, combining health, educational, and economic goals, which complicates the criteria for the effectiveness of management decisions. It is substantiated that the institutional structure of physical culture and sports management in Ukraine is multi-level and polycentric in nature, but is characterized by asymmetry of powers and resources between central and local authorities, educational institutions, sports federations and clubs, as well as insufficiently developed mechanisms of coordination and partnership.

At the organizational level, there is a trend away from rigidly hierarchical models toward more flexible, networked, and project-oriented models that involve the delegation of some powers and the integration of educational, competitive, and recreational formats of activity. The growing role of the marketing and market dimension of sports management has been emphasized, as evidenced by the need for systematic research of the physical education and sports services market, segmentation of target groups, and the formation of long-term stakeholder loyalty. A comparative analysis of foreign (particularly American) models has made it possible to identify conceptual guidelines for the modernization of the Ukrainian system – integration of legal, financial, and marketing mechanisms into the organizational architecture of sports institutions, strengthening the role of educational institutions as active participants in sports policy, and developing consistent career paths for sports management professionals.

Keywords: *sports management, physical culture and sports, institutional structure, organizational models, marketing of physical culture and sports services, foreign experience, public administration.*

Надійшла до редакції 07.06.2025 р.

УДК 355.09:[39(=161.2+34)]

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347712>ORCID <https://orcid.org/0009-0001-1108-6255>

ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ

Олександр Сасенко,

аспірант кафедри культурології, філософії та музеєзнавства;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті розкрито теоретико-правові засади національно-правової культури військових фахівців у контексті повномасштабної збройної агресії проти України та трансформації сектору безпеки й оборони. Уточнено, що національно-правова культура військових фахівців є ключовим нормативно-ціннісним компонентом їхньої професійної культури, який забезпечує узгодженість між військовим обов'язком, вимогами права та очікуваннями суспільства щодо дотримання прав людини й стандартів правової держави. Показано, що формування такої культури спирається на конституційні норми, спеціальне законодавство у сфері соціального й правового захисту військовослужбовців, акти, спрямовані на утвердження української національної та громадянської ідентичності, а також військові статuti, які конкретизують вимоги до дисципліни й службової поведінки. Виявлено чинники й суперечності, що ускладнюють інтеріоризацію правових норм (рудименти авторитарних практик, динаміка правового регулювання, гібридний характер війни, інформаційно-психологічний тиск, високий рівень психоемоційних навантажень).

Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови ефективного формування національно-правової культури військових фахівців: безперервну правопросвітницьку діяльність, інтеграцію правової проблематики у фахову й службово-бойову підготовку, єдність правової, національно-патріотичної та морально-етичної складових виховання, міждисциплінарну взаємодію командирів, юристів, психологів і фахівців морально-психологічного забезпечення, використання практикоорієнтованих форм навчання. Зроблено висновок про доцільність подальших емпіричних досліджень рівня національно-правової культури різних категорій військового персоналу та розроблення модельних програм її цілеспрямованого формування.

Ключові слова: національно-правова культура військових фахівців, професійна культура військовослужбовця, правова свідомість, правові цінності, нормативно-правові засади, організаційно-педагогічні умови, воєнна агресія.

Постановка проблеми. Повномасштабна збройна агресія проти України актуалізувала питання змісту та якості національно-правової культури військових фахівців як ключового чинника забезпечення обороноздатності держави, дотримання стандартів демократичної правової держави та міжнародного гуманітарного права. У сучасних умовах правова культура військовослужбовців не може зводитися лише до формальної поінформованості про норми законодавства чи статутів, оскільки має включати стійку систему правових цінностей, національно-правову ідентичність, внутрішнє прийняття принципу верховенства права, повагу до прав людини й усвідомлення власної ролі як носія та захисника української державності. На цьому тлі національно-правова культура військових фахівців постає як інтегральний феномен, що поєднує правосвідомість, аксіологічні орієнтації, правову поведінку та готовність діяти в умовах воєнних ризиків у межах правових і моральних обмежень.

Водночас реально наявний стан національно-правової культури військовослужбовців характеризується низкою суперечностей між оновленою нормативно-правовою базою

сектору безпеки й оборони, декларованими демократичними цінностями та практиками щоденної службової діяльності. З одного боку, відбувається інтенсивне правове реформування та запровадження євроатлантичних стандартів, з іншого – зберігаються рудименти авторитарних моделей взаємодії, правовий нігілізм, фрагментарність освітньо-виховних впливів у сфері правового та національно-патріотичного виховання військових контингентів. За таких умов постає наукова проблема уточнення змісту та структури національно-правової культури військових фахівців, виявлення чинників, що детермінують її формування в умовах війни, а також окреслення організаційно-педагогічних умов, за яких ця культура може набути цілісного, внутрішньо узгодженого характеру й стати стійким ресурсом розвитку Збройних Сил України та інших військових формувань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній українській юридичній науці правова культура розглядається як системоутворювальний чинник державотворчих і демократичних трансформацій. С. Береза уточнює поняття та структуру правової культури, пов'язуючи її рівень із якістю функціонування правової системи та реальним, а не декларативним утвердженням права (Береза, 2005). Ю. Битяк та І. Яковюк у своїй монографії акцентують на ролі правової культури в становленні громадянського суспільства, наголошуючи на її інституційному, ціннісному та поведінковому вимірах (Битяк та Яковюк, 2007). Л. Герасіна, О. Данильян, О. Дзьобань і М. Панов обґрунтовують правосвідомість і правову культуру як базові чинники державотворчого процесу, висвітлюючи їх вплив на легітимацію публічної влади та консолідацію суспільства (Герасіна та ін., 2009). У межах аксіологічного підходу Ю. Липовець аналізує правові цінності як простір напружених ідеалів і компромісів, характерний для перехідних суспільств (Липовець, 2021), тоді як О. Макарова та Ю. Крилова описують деформації правосвідомості та бар'єри формування правової культури в українському соціумі (Макарова та Крилова, 2015). Важливий контекст задають праці: Ю. Кривицького, присвячена взаємозв'язку правового виховання та правової реформи (Кривицький, 2022), О. Іванія, який розкриває потенціал правової освіти у становленні громадянського суспільства (Іванія, 2016), А. Матата, що трактує підвищення рівня правової культури як принцип розвитку правової системи (Матат, 2012), а також дослідження Г. Попадинця, у яких послідовно обґрунтовується роль правосвідомості й правової культури в утвердженні демократичної, правової держави (Попадинець, 2016, 2020). О. Сидоренко, А. Кухарчук і О. Ткаченко узагальнюють уявлення про зміст, структуру та сучасний стан правової культури в Україні, фіксуючи її суперечливість і неоднорідність (Сидоренко, Кухарчук та Ткаченко, 2021), а В. Пилипчук акцентує на проблемах захисту прав, свобод і безпеки людини в умовах інформаційного суспільства (Пилипчук, 2016).

Нормативний вимір проблеми задають Конституція України, яка визначає основні засади правового статусу людини і громадянина (Конституція України, 1996), а також спеціальне законодавство у сфері безпеки й оборони – насамперед закони про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей, про утвердження української національної та громадянської ідентичності, а також Статут внутрішньої служби Збройних Сил України, що конкретизує вимоги до службової поведінки й дисципліни. Безпосередньо до проблематики правової культури військових звертаються О. Сивак і В. Дурач, які розглядають формування правової культури військовослужбовців як ключове завдання кадрової політики у Збройних Силах України (Сивак та Дурач, 2007). Л. Полуніна аналізує особливості правового виховання особового складу Національної гвардії України (Полуніна, 2023); І. Шопіна досліджує формування правових цінностей у системі національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання (Шопіна, 2024). Водночас у наявних роботах національно-правова культура військових фахівців здебільшого не виокремлюється як самостійний об'єкт аналізу, що зумовлює потребу в спеціальному дослідженні її змісту, структури та детермінант в умовах повномасштабної війни.

Мета статті – теоретично обґрунтувати зміст і структуру національно-правової культури військових фахівців та визначити ключові чинники її формування в умовах воєнної агресії проти України.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне осмислення національно-правової культури військових фахівців спирається на загальноюридичні підходи до розуміння правової

культури як багатовимірною феномену, що інтегрує рівень правових знань, ціннісні орієнтації, моделі правової поведінки та стан правового середовища. С. Береза трактує правову культуру як системну характеристику правового життя суспільства, що відображає якість засвоєння права суб'єктами та реальний стан функціонування правової системи, а не лише формальну наявність нормативних актів (Береза, 2005). На цій основі національно-правову культуру доцільно розглядати як специфічний зріз правової культури, в якому узгоджуються національна ідентичність, історичні традиції державотворення та сучасні стандарти демократичної правової держави (Битяк та Яковюк, 2007).

У колективній монографії Л. Герасіна, О. Данильян, О. Дзьобань та М. Панов обґрунтовують правосвідомість і правову культуру як базові чинники державотворчого процесу, підкреслюючи, що саме узгодженість правових знань, переконань і практик забезпечує легітимність публічної влади та стійкість демократичних інститутів (Герасіна, Данильян, Дзьобань та Панов, 2009). У випадку військових фахівців це означає, що їхня національно-правова культура є одним із механізмів легітимації застосування сили від імені держави за умови дотримання конституційних, міжнародно-правових та етичних обмежень. Аксіологічний вимір досліджуваного феномену поглиблюється в роботі Ю. Липовця, який розглядає правові цінності як простір взаємодії ідеалів і компромісів, притаманний перехідним суспільствам (Липовець, 2021). Для національно-правової культури військових фахівців це означає необхідність узгодження цінності військового обов'язку, захисту суверенітету й територіальної цілісності з цінностями прав людини, верховенства права та поваги до людської гідності навіть в умовах збройного конфлікту.

Отже, національно-правова культура військових фахівців постає як інтегральний феномен, що поєднує правові норми, ціннісні орієнтації та професійно-військові смисли. Логічним наступним кроком є з'ясування її місця і функцій у структурі професійної культури військовослужбовця, у межах якої вона набуває конкретного змісту та практичного виміру.

Засновуючись на окреслених теоретико-правових засадах, національно-правову культуру доцільно розглядати як ключовий нормативно-ціннісний компонент професійної культури військовослужбовця. Професійна культура військового в сучасних умовах постає як багатовимірною системою, що охоплює фахові знання й уміння, етичні орієнтири, громадянську та національну ідентичність, комунікативну компетентність і здатність діяти в умовах високих ризиків. У цій системі національно-правова культура виконує роль «каркаса», який забезпечує узгодженість між військовим обов'язком, вимогами права та очікуваннями суспільства (Макарова та Крилова, 2015). У працях Г. Попадинця правова культура й правосвідомість трактуються як чинники становлення демократичної, правової держави та громадянського суспільства, що задають рамку відповідальної поведінки суб'єктів публічної влади, до яких належать і військовослужбовці (Попадинець, 2016; Попадинець, 2020). О. Сидоренко, А. Кухарчук і О. Ткаченко, аналізуючи структуру правової культури, виокремлюють у ній когнітивний, ціннісно-мотиваційний та поведінковий компоненти, наголошуючи на їхній взаємозумовленості в реальній правовій практиці (Сидоренко, Кухарчук та Ткаченко, 2021). У професійній діяльності військовослужбовця ці компоненти набувають специфічного змісту, оскільки правові норми безпосередньо регулюють застосування сили, підпорядкування, обіг зброї та відповідальність за порушення військової дисципліни й міжнародних гуманітарних стандартів.

Важливою складовою професійної культури військових фахівців є правова освіта і правове виховання, що забезпечують перехід від формального засвоєння нормативних вимог до внутрішньо прийнятої національно-правової ідентичності. Ю. Кривицький показує, що без цілісної системи правового виховання правова реформа залишає незмінними установки практичних суб'єктів, унаслідок чого задекларовані норми не реалізуються повною мірою (Кривицький, 2022). О. Іваній розкриває потенціал правової освіти як інструменту формування відповідальної громадянської позиції (Іваній, 2016), а А. Матат пов'язує підвищення рівня правової культури з розвитком правової системи в цілому (Матат, 2012). В. Пилипчук, аналізуючи захист прав, свобод і безпеки людини в інформаційному суспільстві, звертає увагу на нові виклики, пов'язані з інформаційною безпекою та маніпулятивними впливами (Пилипчук, 2016), що для військовослужбовців є складовою

їхньої професійної й правової відповідальності. У такій перспективі національно-правова культура військових фахівців постає як інтегративний компонент професійної культури, що поєднує правові знання, національно-державницькі цінності, етичні стандарти та готовність діяти в межах права навіть за умов надзвичайної воєнної напруги.

Таким чином, окреслення місця національно-правової культури в системі професійної культури військовослужбовця створює підґрунтя для подальшого аналізу нормативно-правових засад її формування, які визначають зміст відповідних вимог, гарантій і обмежень у сфері військової служби.

Окреслені теоретико-правові та професійно-культурні засади національно-правової культури військовослужбовців конкретизуються в чинній нормативно-правовій базі України. Конституція України задає фундаментальні орієнтири для розуміння правового статусу людини і громадянина, принципу верховенства права, пріоритету прав і свобод особи та особливої ролі Збройних Сил України у захисті суверенітету й територіальної цілісності держави (Конституція України, 1996). Саме конституційні приписи визначають граничні рамки допустимого застосування сили, задають ціннісно-нормативний горизонт, у межах якого формується правова свідомість військових фахівців і їхня відповідальність перед суспільством.

Специфіка правового становища військовослужбовців деталізується у спеціальному законодавстві. Закон України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей» закріплює комплекс гарантій, пільг і обмежень, що безпосередньо впливають на зміст їх правового статусу, а отже – і на формування правових уявлень про баланс прав, обов'язків та відповідальності (Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей, 1991). Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» вводить важливий ціннісний вимір, визначаючи пріоритет розвитку української національної ідентичності, громадянської солідарності та патріотизму, що створює нормативну основу для поєднання правової ідентичності військового з національно-державницькими орієнтирами (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022). Статут внутрішньої служби Збройних Сил України, у свою чергу, регламентує щоденну службову діяльність, дисципліну, систему підпорядкування й відповідальності, трансформуючи загальні конституційні та законодавчі вимоги у конкретні моделі службової поведінки (Статут внутрішньої служби Збройних Сил України, 1999).

Таким чином, сукупність конституційних норм, спеціальних законів і військових статутів утворює нормативне поле, у межах якого відбувається формування національно-правової культури військових фахівців. Однак реальне засвоєння цих норм і їхня інтеріоризація у правовій свідомості військовослужбовців визначаються низкою чинників і суперечностей, що особливо загострюються в умовах триваючої воєнної агресії, що й потребує подальшого аналізу.

Становлення національно-правової культури військових фахівців у сучасних умовах визначається комплексом зовнішніх і внутрішніх чинників, серед яких провідними є триваюча воєнна агресія проти України, інтенсивне реформування сектору безпеки й оборони та трансформація суспільних очікувань щодо ролі війська. З одного боку, зростає обсяг і складність нормативних вимог, посилюється відповідальність за дотримання міжнародного гуманітарного права, а також вимога прозорості й підзвітності силових структур демократичному суспільству. З іншого боку, зберігаються рудименти авторитарних практик, правового нігілізму, фрагментарність правопросвітницької роботи та нерівномірність підготовки особового складу, що створює суперечність між формально задекларованими стандартами і реальною правовою поведінкою. Так, О. Сивак і В. Дурач підкреслюють, що за таких умов виховання правової культури військовослужбовців має розглядатися як невідкладне завдання кадрової політики, оскільки саме правова й ціннісна зорієнтованість особового складу є запобіжником зловживань владою, порушень дисципліни та девіантних форм службової поведінки (Сивак та Дурач, 2007).

До сучасних викликів додаються гібридний характер війни, інформаційно-психологічні операції противника, високий рівень психоемоційних навантажень, що ускладнюють інтеріоризацію правових норм і потребують спеціально організованої підтримки правової стійкості військовослужбовців. У результаті формування національно-правової культури відбувається в умовах постійного напруження між вимогами права, логікою воєнної необхідності й людськими обмеженнями, що обумовлює потребу в чітко окреслених організаційно-педагогічних умовах та цілеспрямованих практиках її забезпечення.

Ефективне формування національно-правової культури військовослужбовців потребує системного поєднання нормативного, освітнього та виховного вимірів у межах цілісного освітньо-виховного простору військових формувань. Дослідження Л. Полуліної засвідчують, що результативність правового виховання особового складу Національної гвардії України безпосередньо залежить від інституційно закріпленої, послідовної роботи з правопросвіти, інтеграції правової тематики у фахову та службово-бойову підготовку, а також від міждисциплінарної взаємодії юристів, командирів, психологів та фахівців морально-психологічного забезпечення (Полуніна, 2023). І. Шопіна наголошує, що формування правових цінностей військовослужбовців має відбуватися в єдності з національно-патріотичним і військово-патріотичним вихованням, коли правові норми інтеріоризуються не як формальні заборони, а як вираз цінностей свободи, гідності та відповідальності, за які військові фактично воюють (Шопіна, 2024). У практичному вимірі це передбачає впровадження модулів правової освіти у програми базової й післядипломної підготовки військових фахівців, використання кейс-методів, аналізу реальних ситуацій порушення й дотримання права на війні, залучення до освітнього процесу досвіду бойових підрозділів, а також створення у військових частинах правового середовища, де повага до права й національної ідентичності підкріплюється як організаційними рішеннями, так і щоденною командирською практикою.

Саме поєднання таких організаційно-педагогічних умов із наявною нормативною базою створює можливості для поступового перетворення національно-правової культури військових фахівців на стійкий ресурс обороноздатності та демократичного розвитку держави.

Висновки. Національно-правова культура військових фахівців постає як інтегральний компонент їхньої професійної культури, що поєднує правову свідомість, національно-державницькі цінності та правову поведінку в умовах збройного конфлікту. Її формування спирається на конституційні норми, спеціальне законодавство й військові статuti, однак ускладнюється рудиментами авторитарних практик, динамікою правового регулювання та впливом гібридної війни. Обґрунтовано ключові організаційно-педагогічні умови підвищення рівня національно-правової культури – безперервну правопросвіту, інтеграцію правової тематики у фахову та службово-бойову підготовку, єдність правової, національно-патріотичної й морально-етичної складових виховання. Перспективи подальших досліджень пов'язуються з емпіричною діагностикою рівня національно-правової культури різних категорій військового персоналу та розробленням цільових програм її послідовного формування.

ЛІТЕРАТУРА

- Берега, С. В. (2005). Правова культура: поняття та загальна характеристика. *Держава і право. Юридичні і політичні науки*, 28, 94-100.
- Битяк, Ю. П., Яковюк, І. В. (Ред.). (2007). *Правова культура в умовах становлення громадянського суспільства в Україні*: монографія. Харків: Право.
- Герасіна, Л. М., Данильян, О. Г., Дзьобань, О. П., Панов, М. І. (2009). *Правосвідомість і правова культура як базові чинники державотворчого процесу в Україні*: монографія. Харків: Право.
- Іваній, О. М. (2016). Правова освіта як засіб формування громадянського суспільства. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Юриспруденція*, 22, 42-45.
- Конституція України*: Закон України від 28 червня 1996 р. № 254к/96-ВР. (1996). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vp>

- Кривицький, Ю. В. (2022). Правове виховання та правова реформа: прояви взаємозв'язку і взаємовпливу. *Юридичний вісник*, 2, 100-108. DOI: <https://doi.org/10.32837/yuv.v0i2.2330>
- Липовець, Ю. О. (2021). *Правові цінності як ідеали та компроміси*. (Автореф. дис. канд. юрид. наук). Інститут держави і права імені В. М. Корецького НАН України. Київ.
- Макарова, О. В., Крилова, Ю. І. (2015). Проблеми формування правової культури в українському суспільстві. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Політологія. Соціологія. Право, 1/2 (25/26), 104-108.
- Матат, А. В. (2012). Удосконалення рівня правової культури суспільства як дієвий принцип розвитку правової системи України. *Альманах права*, 3, 495-499.
- Пилипчук, В. Г. (2016). Актуальні питання захисту прав, свобод і безпеки людини в сучасному інформаційному суспільстві. В кн. *Проблеми захисту прав людини в інформаційному суспільстві*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (с. 6-8). Київ: Політехніка.
- Полуніна, Л. В. (2023). Питання правового виховання військовослужбовців Національної гвардії України. В кн. *Роль і місце соціально-гуманітарних та правових дисциплін в системі підготовки військовослужбовців Національної гвардії України*: матеріали круглого столу (с. 117-119). Київ: НАВС.
- Попадинець, Г. О. (2016). Правосвідомість і правова культура як чинники становлення громадянського суспільства. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Юридичні науки, 850, 421-426.
- Попадинець, Г. О. (2020). Поняття правової культури як складової демократичної правової держави. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Юридичні науки, 4 (28), 61-69.
- Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності*: Закон України від 13 грудня 2022 р. № 2834-IX. (2022). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20>
- Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей*: Закон України від 20 грудня 1991 р. № 2011-XII. (1991). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2011-12>
- Сивак, О., Дурач, В. (2007). Виховання правової культури військовослужбовців – невідкладне завдання кадрової політики у Збройних Силах України. *Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку*, 19. Взято з https://vlp.com.ua/files/15_66.pdf
- Сидоренко, О. О., Кухарчук, А. В., Ткаченко, О. Р. (2021). Правова культура: поняття, склад та її стан в Україні. *Юридичний науковий електронний журнал*, 4, 62-64. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2021-4/15>
- Статут внутрішньої служби Збройних Сил України*: Закон України від 24 березня 1999 р. № 548-XIV. (1999). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/548-14>
- Шопіна, І. М. (2024). Формування правових цінностей у системі національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання військовослужбовців. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Право, 86 (4), 168-174. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.86.4.23>

REFERENCES

- Bereza, S. V. (2005). Pravova kultura: poniattia ta zahalna kharakterystyka [Legal culture: concept and general characteristics]. *Derzhava i pravo. Yurydychni i politychni nauky [State and law. Legal and political sciences]*, 28, 94-100 [in Ukrainian].
- Bytiak, Yu. P., & Yakoviuk, I. V. (Eds.). (2007). *Pravova kultura v umovakh stanovlennia hromadianskoho suspilstva v Ukraini [Legal culture in the context of the formation of civil society in Ukraine]*: monohrafiia. Kharkiv: Pravo [in Ukrainian].
- Herasina, L. M., Danylian, O. H., Dzoban, O. P., & Panov, M. I. (2009). *Pravosvidomist i pravova kultura yak bazovi chynnyky derzhavotvorchoho protsesu v Ukraini [Legal awareness and legal culture as basic factors of the state-building process in Ukraine]*: monohrafiia. Kharkiv: Pravo [in Ukrainian].

- Ivanii, O. M. (2016). Pravova osvita yak zasib formuvannia hromadianskoho suspilstva [Legal education as a means of forming civil society]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Yurydsprudentsiia [Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Jurisprudence]*, 22, 42-45 [in Ukrainian].
- Konstytutsiia Ukrainy [Constitution of Ukraine]: Zakon Ukrainy vid 28 chervnia 1996 r. № 254k/96-VR. (1996). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr> [in Ukrainian].*
- Kryvytskyi, Yu. V. (2022). Pravove vykhovannia ta pravova reforma: proiavy vzaiemozv'iazku i vzaiemovplyvu [Legal education and legal reform: manifestations of interrelation and mutual influence]. *Yurydychnyi visnyk [Legal Bulletin]*, 2, 100-108. DOI: <https://doi.org/10.32837/yuv.v0i2.2330> [in Ukrainian].
- Lypovets, Yu. O. (2021). *Pravovi tsinnosti yak idealy ta kompromisy [Legal values as ideals and compromises]. (Extended abstract of PhD diss.). Instytut derzhavy i prava imeni V. M. Koretskoho NAN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].*
- Makarova, O. V., & Krylova, Yu. I. (2015). Problemy formuvannia pravovoi kultury v ukrainskomu suspilstvi [Problems of forming legal culture in Ukrainian society]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskiy politekhnichnyi instytut». Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo [Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Political Science. Sociology. Law]*, 1/2 (25/26), 104-108 [in Ukrainian].
- Matat, A. V. (2012). Udoskonalennia rivnia pravovoi kultury suspilstva yak diievyi pryntsyp rozvytku pravovoi systemy Ukrainy [Improving the level of legal culture of society as an effective principle for the development of the legal system of Ukraine]. *Almanakh prava [Law Almanac]*, 3, 495-499 [in Ukrainian].
- Polunina, L. V. (2023). Pytannia pravovoho vykhovannia viiskovosluzhbovtziv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Issues of legal education of servicemen of the National Guard of Ukraine]. In *Rol i mistse sotsialno-humanitarnykh ta pravovykh dystsyplin v systemi pidhotovky viiskovosluzhbovtziv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [The role and place of social, humanitarian and legal disciplines in the system of training military personnel of the National Guard of Ukraine]: materialy kruhloho stolu (pp. 117-119). Kyiv: NAVS [in Ukrainian].*
- Popadynets, H. O. (2016). Pravosvidomist i pravova kultura yak chynnyky stanovlennia hromadianskoho suspilstva [Legal awareness and legal culture as factors in the formation of civil society]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Yurydychni nauky [Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic". Legal Sciences]*, 850, 421-426 [in Ukrainian].
- Popadynets, H. O. (2020). Poniattia pravovoi kultury yak skladovoi demokratychnoi pravovoi derzhavy [The concept of legal culture as a component of a democratic legal state]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Yurydychni nauky [Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic". Legal Sciences]*, 4 (28), 61-69 [in Ukrainian].
- Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti [On the basic principles of state policy in the field of strengthening Ukrainian national and civic identity]: Zakon Ukrainy vid 13 hrudnia 2022 r. № 2834-IX. (2022). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20> [in Ukrainian].*
- Pro sotsialnyi i pravovyi zakhyst viiskovosluzhbovtziv ta chleniv yikh simei [Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей]: Zakon Ukrainy vid 20 hrudnia 1991 r. № 2011-XII. (1991). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2011-12> [in Ukrainian].*
- Pylypchuk, V. H. (2016). Aktualni pytannia zakhystu prav, svobod i bezpeky liudyny v suchasnomu informatsiinomu suspilstvi [Current issues of protecting human rights, freedoms and security in the modern information society]. In *Problemy zakhystu prav liudyny v informatsiinomu suspilstvi [Problems of protecting human rights in the information society]:*

materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (pp. 6-8). Kyiv: Politehnika [in Ukrainian].

- Shopina, I. M. (2024). Formuvannia pravovykh tsinnosti u systemi natsionalno-patriotychnoho ta viiskovo-patriotychnoho vykhovannia viiskovosluzhbovtziv [Formation of legal values in the system of national-patriotic and military-patriotic education of military personnel]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnogo universytetu. Pravo [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Law]*, 86 (4), 168-174. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.86.4.23>
- Statut vnutrishnoi sluzhby Zbroinykh Syl Ukrainy [Statute of the Internal Service of the Armed Forces of Ukraine]: Zakon Ukrainy vid 24 bereznia 1999 r. № 548-XIV. (1999). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/548-14>*
- Sydorenko, O. O., Kukharchuk, A. V., & Tkachenko, O. R. (2021). Pravova kultura: poniattia, sklad ta yii stan v Ukraini [Legal culture: concept, composition and its state in Ukraine]. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal [Legal scientific electronic journal]*, 4, 62-64. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2021-4/15> [in Ukrainian].
- Syvak, O., & Durach, V. (2007). Vykhovannia pravovoi kultury viiskovosluzhbovtziv – nevidkladne zavdannia kadrovoi polityky u Zbroinykh Sylakh Ukrainy [Raising the legal culture of military personnel is an urgent task of personnel policy in the Armed Forces of Ukraine]. *Ukrainska natsionalna ideia: realii ta perspektyvy rozvytku [Ukrainian national idea: realities and prospects for development]*, 19. Retrieved from https://vlp.com.ua/files/15_66.pdf [in Ukrainian].

FEATURES OF THE NATIONAL LEGAL CULTURE OF MILITARY PROFESSIONALS

Oleksandr Saienko,

postgraduate student at the Department of Cultural Studies, Philosophy, and Museology;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

The article reveals the theoretical and legal foundations of the national legal culture of military specialists in the context of full-scale armed aggression against Ukraine and the transformation of the security and defense sector. It is clarified that the national legal culture of military specialists is a key normative and value component of their professional culture, which ensures consistency between military duty, legal requirements, and society's expectations regarding respect for human rights and the standards of the rule of law. It is shown that the formation of such a culture is based on constitutional norms, special legislation in the field of social and legal protection of military personnel, acts aimed at establishing Ukrainian national and civic identity, as well as military statutes that specify the requirements for discipline and official conduct. Factors and contradictions that complicate the internalization of legal norms (remnants of authoritarian practices, the dynamics of legal regulation, the hybrid nature of war, informational and psychological pressure, and high levels of psycho-emotional stress) are identified.

The organizational and pedagogical conditions for the effective formation of the national legal culture of military specialists have been substantiated: continuous legal education activities, integration of legal issues into professional and combat training, unity of legal, national-patriotic, and moral-ethical components of education, interdisciplinary interaction between commanders, lawyers, psychologists, and specialists in moral and psychological support, and the use of practice-oriented forms of training. A conclusion is made about the advisability of further empirical research on the level of national legal culture among different categories of military personnel and the development of model programs for its targeted formation.

Keywords: national legal culture of military specialists, professional culture of military personnel, legal awareness, legal values, regulatory and legal foundations, organizational and pedagogical conditions, military aggression.

Надійшла до редакції 14.06.2025 р.

УДК 7.071.5:37.013.32:[378.04:7

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347714>

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5066-8605>

НЕФОРМАЛЬНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ, МОДЕЛІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Наталія Сулаєва,

докторка педагогічних наук, професорка,
деканеса факультету педагогічної і мистецької освіти,
професорка кафедри музики імені Григорія Левченка;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті розглянуто сучасні теоретичні підходи та інноваційні практики неформальної мистецької освіти в контексті підготовки молодих науковців в умовах війни, цифрової трансформації та оновлення української системи освіти. Акцентовано, що мистецько-освітня сфера сьогодні виконує не лише культурну, а й соціально-психологічну та ідентифікаційну функції, забезпечуючи стійкість спільноти та можливості для творчої самореалізації. Показано, що зростання ролі неформальної освіти зумовлене її гнучкістю, відкритістю та здатністю формувати індивідуальні траєкторії професійного розвитку. На основі аналізу українських і зарубіжних досліджень обґрунтовано, що неформальні мистецькі практики – проєктні лабораторії, інтерактивні майстерні, творчі хаби, study groups, музично-інтерактивні кола та ініціативи community music – створюють сприятливе середовище для розвитку дослідницької культури, креативності, рефлексивності та міждисциплінарного мислення молодих учених.

Розкрито потенціал ключових моделей неформальної мистецької освіти: «творчої спільноти», «академічно-мистецької резиденції», «цифрової мистецької лабораторії» та «діалогічного наставництва». Вони забезпечують умови для співтворчості, культурної комунікації, опанування польових методів і формування академічної ідентичності. Окремо висвітлено новітні практики – музичні коворкінги, мікрорезиденції, документально-мистецькі практикуми, міжпоколінні творчі кола та цифрові платформи співтворення, що розширюють можливості науково-творчого розвитку студентів і аспірантів. Показано, що синергія формальної та неформальної освіти створює інтегрований освітній простір, у якому мистецька діяльність виступає лабораторією професійного зростання та інноваційного пошуку. Підкреслено значення неформальної мистецької освіти в період війни як ресурсу психосоціальної підтримки, збереження культурної пам'яті та розвитку колективної стійкості. Зроблено висновок, що інтеграція неформальних мистецьких форматів у підготовку молодих дослідників є стратегічно важливим напрямом модернізації української освіти та передумовою культурного й наукового відродження України.

Ключові слова: *неформальна мистецька освіта, молоді науковці, інноваційні моделі, освітні практики, мистецькі спільноти, community music, освітня екосистема, мистецька підготовка педагогів.*

Problem statement. The contemporary transformations within the Ukrainian arts and educational sphere are shaped by a complex interplay of profound civilizational, sociocultural, and political processes, which have become particularly acute under the conditions of full-scale war and rapid digitalization. During this period, arts education in Ukraine emerges not only as a domain of cultural development but also as a powerful resource for societal resilience, recovery, psychological support, and the strengthening of national identity (Bamford, 2018). Numerous Ukrainian researchers (Sulaieva, 2010; Sulaieva, 2014; Hryniova, 2004; Kravchenko, 2006) emphasize that in

wartime the sphere of arts education performs the function of community consolidation and spiritual strengthening, contributes to the preservation of value orientations, and provides a space for cultural memory and creative self-expression.

One of the key challenges of the present time is the need to rethink communication models and interaction formats within arts pedagogy. Institutions of formal education have revealed the limitations of traditional mechanisms under the pressure of societal crises, prompting the search for new forms of collaboration among educators, students, young scholars, and cultural communities. Research in higher education pedagogy (Vitvytska, 2006; Hladush, 2015; Yelnykova, ed., 2014) underlines that the modern educational process is increasingly shifting toward networking, interdisciplinarity, and partnership-based interaction. Under these conditions, artistic practices provide an open, dialogical, and creative mode of communication that enhances research potential and supports the development of professional competences among young scholars (Hryniova, Kobernyk, Malakanova & Sorokina, 2001; Hryniova & Semeniaka, 2020).

A significant trend is the growing role of non-formal education as a space for innovation, creative experimentation, cross-sector collaboration, and cultural initiatives. According to the findings of O. Vasylenko (2013; 2016), N. Pavlyk (2016), and L. Moskalenko (2018), non-formal education enables the construction of individual learning trajectories, flexible learning modes, social inclusion, and the integration of participants into diverse cultural and artistic environments. Meanwhile, artistic forms of non-formal education, described in the works of N. Sulaieva (2011; 2019; 2014), possess a particularly culture-generating nature, as they unite participants into creative communities where rigid boundaries between teacher and student, novice and experienced participant, performer and researcher gradually dissolve.

Studies of the international community music school (Higgins, 2012a; Higgins, 2012b; Bartleet & Higgins, 2018; Messenger, Veblen, Silverman & Elliott, 2013; Bamford, 2006) demonstrate that artistic communities constitute an effective environment for cultivating creative thinking, collaborative capacities, intercultural dialogue, and innovative inquiry. These environments are especially valuable for the preparation of young researchers who require not only academic knowledge, but also the ability to work in teams, create cultural products, and conduct research projects within open, flexible, interdisciplinary contexts (Ferrer-Fons & Cebolla-Boado, 2022; Scott, 2024; Onyshchuk, 2021).

Thus, the relevance of the topic is determined by the need to theoretically comprehend the role of arts and non-formal education in the conditions of war and digital transformation; by the growing demand for new interaction formats in the preparation of young scholars, oriented toward creative, research-intensive, and culturally generative environments; and by the strategic importance of non-formal arts education as an innovative space for developing twenty-first-century competences – creativity, communication, cultural reflection, and academic mobility (Slabko, 2019; Culture Partnership, 2016; Polikhun, Postova & Tymenko, 2019; Rybalko, 2023).

Review of research and publications. The problem of non-formal arts education and its role in the professional and research training of young people has become an active subject of scholarly inquiry in both Ukrainian and international academic discourse. Within Ukrainian pedagogical science, a substantial theoretical foundation has been formed that elucidates the essence, functions, and potential of non-formal education in the context of personal development. Researchers underscore its nature as a flexible, open, and variable mode of learning, in which practice-oriented, creative, and communicative dimensions dominate (Vasylenko, 2013; Vasylenko, 2016; Pavlyk, 2016; Moskalenko, 2018). In particular, the works of N. Sulaieva (2010; 2011; 2014; 2019) reveal the culture-generating, socializing, and professional functions of artistic collectives and art practices, which serve as vital environments for cultivating research autonomy, creativity, and reflexivity among future specialists.

The formation of professional competences of future educators within non-formal artistic environments is examined systematically by Ukrainian pedagogues and methodologists. The studies of M. Hryniova (2004), Hryniova and Semeniaka (2020), as well as those of L. Kravchenko (1998; 2006; 2012), demonstrate that the environment of a creative community promotes the development

of pedagogical initiative, research culture, the ability to interpret cultural meanings, and the formation of professional subjectivity. In the context of contemporary arts education, special attention is also given to the integration of formal and non-formal learning formats (Polikhun, Postova & Tymenko, 2019), models of pedagogical interaction (Hryniova, Kobernyk, Malakanova & Sorokina, 2001), and approaches used in higher education to ensure a high-quality system of arts and pedagogical preparation (Vitvytska, 2006; Hladush, 2015; Yelnykova, ed., 2014).

In international scholarship, non-formal arts education is conceptualized primarily as a dynamic space of co-creativity, social inclusion, creative self-expression, and intercultural dialogue. A key component is the concept of community music, widely represented in the works of L. Higgins (2012a; 2012b), K. Veblen, S. Messenger, M. Silverman, and D. Elliott (Messenger, Veblen, Silverman & Elliott, 2013), as well as in major reference publications (Bartleet & Higgins, 2018). These studies highlight that community music creates unique conditions for developing young people's research competencies: the ability to observe, analyze sociocultural phenomena, work within artistic communities, and implement project-based research methods in artistic environments.

Intergenerational artistic practices, creative hubs, and arts residencies – modern European forms of non-formal education – also merit special consideration. Their potential is explored in analytical studies (Bamford, 2006), sociocultural case studies (Ferrer-Fons & Cebolla-Boado, 2022), and international cultural reports (Culture Partnership, 2016). These formats foster young people's ability to work in multicultural and flexible contexts, interact with different generations, create research-informed creative outputs, and carry out cultural-educational interventions.

Contemporary empirical studies further confirm that artistic forms of non-formal education constitute an important factor in the development of critical and creative thinking, analytical skills, and research competence among students and young scholars (Onyshchuk, 2021; Scott, 2024; Slabko, 2019). This enables the interpretation of artistic communities, creative laboratories, arts workshops, and cultural residencies as effective pedagogical platforms that integrate elements of research, creativity, and social interaction.

In summary, both the Ukrainian and international scholarly traditions increasingly conceptualize non-formal arts education as a promising direction for the professional preparation and research development of young people, emphasizing its flexibility, innovative nature, and strong potential for cultivating twenty-first-century competences.

Purpose of the paper. The purpose of the article is to synthesize contemporary theoretical approaches and practical models of non-formal arts education in the context of preparing young researchers, as well as to identify its innovative potential and prospects for development within the Ukrainian educational landscape. The study aims to: elucidate the conceptual foundations and leading scholarly ideas concerning the role of non-formal arts education in fostering young people's research competences; analyze innovative formats of artistic interaction, including community music practices, creative hubs, intergenerational artistic initiatives, and arts residencies; outline the possibilities for integrating non-formal arts education into the system of professional training for young scholars; and determine key trends and vectors for the development of this sphere under the conditions of wartime challenges, digital transformation, and the ongoing renewal of Ukrainian education.

Methodological framework. The methodological framework of the article is grounded in a theoretical and review-based approach, which involves a systematic analysis of scholarly sources and conceptual positions related to the development of non-formal arts education and the preparation of young researchers. To achieve the stated purpose, a set of methods was employed, including content analysis of publications by Ukrainian and international scholars from 2005 to 2024, comparative analysis of models of non-formal arts education, structural-functional analysis of concepts of artistic interaction, as well as generalization of contemporary practices of implementing arts programs in Ukraine and abroad. The source base comprises more than forty scholarly works – monographs, articles, dissertation studies, and analytical reviews representing the fields of arts pedagogy, cultural studies, educational psychology, community music studies, and the theory of non-formal education.

1. *Theoretical and methodological foundations of non-formal arts education in the training of young researchers.*

Non-formal arts education is increasingly emerging as a significant component in the preparation of young researchers, as it combines flexible educational formats, creative interaction, and interdisciplinarity – features that are particularly relevant in the context of contemporary transformations taking place within the educational landscape (Vasylenko, 2013; Nychkalo & Prokopenko, eds., 2020). In the European context, the concept of non-formal education is understood as one of the key elements of the lifelong learning paradigm, characterized by voluntary participation, practical orientation, decentralization, and the networked nature of educational processes (Culture partnership, 2016). European policy documents and academic studies emphasize its openness, inclusivity, and its capacity to build social capital, stimulate cultural participation, and encourage the broad involvement of young people in creative and sociocultural practices (Bamford, 2006). Within this framework, the arts are viewed as a universal tool for intercultural communication and a means of fostering creativity and critical thinking – competences that are essential for young people engaged in research-oriented training (Bartlett & Higgins, 2018).

In Ukrainian pedagogy, the concept of non-formal arts education has a deep cultural foundation and is understood not only as a mode of artistic development but also as a factor of national identity formation and professional self-realization (Sulaieva, 2010; Kravchenko, 2006). Domestic scholarship highlights the role of non-formal artistic practices in the socialization of young people, the development of their value-based and spiritual spheres, the preservation of artistic traditions, and the process of enculturation (Hryniova, 2004; Pavlyk, 2016). Artistic collectives, arts studios, and educational initiatives organized in non-formal formats constitute a unique platform for cultivating research activity and professional autonomy among future scholars (Sulaieva, 2014; Sulaieva, 2019). They promote work with authentic materials, engagement in field research, immersion in both folkloric and contemporary creative practices, and thus foster skills in analyzing cultural phenomena and producing their scholarly interpretation (Sulaieva, 2011).

The specificity of contemporary non-formal arts education formats lies in their capacity to stimulate creative interaction and intellectual inquiry. Project-based arts laboratories provide conditions for the collective development of creative and research tasks and cultivate the ability to collaborate across disciplinary boundaries (Onyshchuk, 2021). Interactive workshops foster the acquisition of practical skills, professional dialogue, and reflection on artistic activity (Vitvytska, 2006). Creative hubs, which integrate artistic, educational, and research practices, stimulate initiative, mobility, and openness to innovation (Kovalchuk, Martynova & Tanasiichuk, 2021). Study groups help develop a culture of academic discussion, analytical depth, and the capacity for collective interpretation of scholarly and artistic problems (Hladush, 2015). Music-interactive circles enhance communicative skills, group interaction, and creative improvisation (Ferrer-Fons & Cebolla-Boado, 2022).

A special place is occupied by the phenomenon of *community music* – a global artistic and educational practice directed toward inclusion, co-creation, and the democratization of artistic interaction. In the works of L. Higgins (2012a; 2012b), K. Veblen, M. Silverman, S. Messenger, and D. Elliott (Messenger, Veblen, Silverman & Elliott, 2013), it is emphasized that community music enables every participant to become a co-creator regardless of prior experience, and cultivates in young researchers the ability to analyze the social, cultural, and psychological dimensions of creative interaction. Owing to its participatory nature, such practices help develop research reflexivity, skills for working within open communities, and social responsibility – competences that are essential in the preparation of future educators and researchers (Scott, 2024).

The deepening of the methodological foundations of non-formal arts education rests on a number of pedagogical approaches. The experimental – research approach provides opportunities for creative inquiry and observational research (Sulaieva, 2014). The integrative approach supports holistic comprehension of artistic and educational processes by combining various art forms and academic disciplines (Hryniova & Semeniaka, 2020). The transdisciplinary approach enables the integration of the arts with cultural studies, pedagogy, psychology, and sociology, thus opening new

research horizons (Slabko, 2019). The competence-based approach focuses on the formation of a broad spectrum of skills required of young scholars in the contemporary educational environment (Yelnykova, ed., 2014). The cultural-identity approach underscores the significance of national traditions and local cultural practices, which play a decisive role in shaping the personal and professional identity of young arts-oriented researchers (Sulaieva, 2016; Sulaieva, 2023).

The role of artistic practices in the development of young researchers' scholarly culture is multidimensional. They cultivate the ability to observe, analyze, and interpret artistic phenomena, as well as to develop reflexivity and creative thinking – particularly through work with authentic materials, participation in rehearsal processes, creation of cultural products, and implementation of artistic projects (Bamford, 2018; Sulaieva, 2025). Participation in artistic collectives and studios facilitates the acquisition of fieldwork methods, meta-analysis, and cultural interpretation – skills that are indispensable for scientific preparation (Sulaieva, Horska & Androsova, 2024). The experience of working with different generations and diverse social groups, characteristic of many artistic initiatives, develops social sensitivity and the capacity for intercultural dialogue (Ferrer-Fons & Cebolla-Boado, 2022).

The interaction between formal and non-formal education ensures the holistic development of the young researcher and creates a synergistic educational environment. Formal education provides the theoretical foundation, methodological knowledge, and academic stability (Vitvytska, 2006), whereas non-formal education develops cognitive flexibility, the ability for creative experimentation, and the practical application of scholarly approaches (Rybalko, 2023). The combination of these two systems not only expands opportunities for professional self-realization but also contributes to the formation of innovative thinking and research mobility among young scholars (Sulaieva, Zubalii, Demchenko et al., 2024). As a result, an integrated educational model is formed in which the artistic environment functions as a laboratory of professional growth, spiritual enrichment, and scholarly creativity.

2. Innovative models, practices, and prospects for integrating non-formal arts education into the training of young researchers.

The integration of non-formal arts education into the training of young researchers has become one of the most dynamic and strategically significant directions in the modernization of the arts and educational sphere. The need for flexible, open, and creative learning models is driven both by the challenges of war and by rapid digital transformations that reshape the nature of education, communication, and professional interaction. Global and Ukrainian experience demonstrates that non-formal artistic formats enable young researchers to combine artistic practice, academic reflection, and sociocultural analysis, thereby cultivating creative and innovative approaches to scholarly activity (Bamford, 2006; Vasylenko, 2013; Sulaieva, 2010).

One of the most important conceptual models that defines the innovative potential of non-formal arts education is the model of *creative community learning*. It is grounded in the principles of co-creation, democratic participation, and inclusivity, and is widely applied in community music initiatives (Higgins, 2012a; Messenger, Veblen, Silverman & Elliott, 2013). This model involves engaging young researchers in collective artistic activities, which creates opportunities for developing communication skills, analyzing group processes, fostering leadership, and gaining experience in facilitating creative sessions. For the Ukrainian context, this model is particularly relevant, as it contributes to the restoration of social ties and cultural reintegration of youth (Sulaieva, 2019; Polikhun, Postova & Tymenko, 2019).

Equally significant is the model of the *academic – arts residency*, which integrates scholarly work, creative experimentation, and cultural communication. This model parallels European practices of arts residencies that function as spaces of intensive creative and research immersion. Such residencies enable work with authentic materials, field-based ethnomusicological studies, and the creation of documentary-arts projects, all of which foster skills in research analysis, cultural interpretation, and artistic reflection (Ferrer-Fons & Cebolla-Boado, 2022). In the Ukrainian context, arts residencies increasingly collaborate with universities and civic organizations, creating alternative educational platforms and involving young scholars in cultural initiatives (Sulaieva, 2022).

A third contemporary model that is rapidly developing due to digitalization is the *digital arts laboratory*. This is an interactive educational and creative environment that integrates digital tools,

virtual platforms, and artistic interaction. In such laboratories, students and young researchers participate in online orchestras, virtual workshops, collaborative digital compositions, and interactive co-creation environments. Digital arts services – from cloud-based audio platforms to VR tools – enable the production of collective artistic works regardless of participants' geographical location, which is particularly important under conditions of wartime displacement and remote interaction (Scott, 2024; Bamford, 2018).

Another significant direction is the model of *dialogical mentorship* (mentorship through art), which is grounded in a partnership-based interaction between teacher and student, where artistic activity becomes the foundation for dialogue and reflection. In this model, the role of the mentor extends beyond the transmission of knowledge to active participation in the creative process, thereby strengthening the young researcher's agency, stimulating independence, and fostering the capacity for innovative solutions (Sulaieva, Horska & Androsova, 2024; Hryniova, 2004). This format serves as an alternative to the traditional «teacher – student» hierarchy and aligns fully with the principles of *beginner's* practices, in which participants interact as equals regardless of their level of preparation (Higgins, 2012b).

Among the latest practices of non-formal arts education actively implemented in the training of young researchers are *music co-working spaces* – open collaborative environments that allow participants to work with various musical styles, techniques, and instruments, interact with others, and take part in micro-projects (Bartleet & Higgins, 2018). *Micro-residencies*, short-term mobile formats of creative and research work, enable young scholars to immerse themselves in new cultural environments and quickly master new artistic practices (Ferrer-Fons & Cebolla-Boado, 2022). *Documentary-arts practicums* combine methods of scholarly research, cultural documentation, and artistic production, including interview-performances, ethnographic sketches, and music-documentary compositions (Sulaieva, 2016).

Intergenerational creative circles are of exceptional importance – environments in which representatives of different generations interact, exchanging experiences, knowledge, and cultural traditions. These formats create spaces for deep cultural memory, foster social interaction and empathy, and offer young researchers opportunities to conduct field studies in natural sociocultural settings (Sulaieva, 2025; Sulaieva, 2014).

The development of digital interactive co-creation environments – online orchestras, platforms for collaborative music programming, and media-art experiments – creates a new dimension of creative interaction that gradually enters the scholarly discourse, enabling the generation of new forms of research material (Scott, 2024; Messenger et al., 2013).

The prospects for integrating these models and practices into the training of young researchers are exceptionally broad. First, they strengthen research competences, particularly the abilities to analyze, interpret, facilitate group processes, and collect and process cultural data (Sulaieva, Zubalii, Demchenko et al., 2024). Second, artistic forms of interaction contribute to the formation of academic identity, as young researchers perceive themselves as part of creative communities in which scholarship, culture, and artistic practice function as a unified system (Hryniova & Semeniaka, 2020). Third, the integration between universities and cultural institutions – museums, arts centers, theatres, hubs, and folkloric laboratories – creates new opportunities for educational partnerships, scholarly – creative projects, and mobility programs (Kovalchuk, Martynova & Tanasiichuk, 2021).

Particularly significant is the potential of non-formal arts education in the process of national recovery during wartime. Artistic communities provide psychological support, cultivate collective resilience, restore cultural memory, and facilitate the integration of internally displaced persons, service members, children, and young people into the educational process (Sulaieva, 2023; Moskalenko, 2018). For young researchers, participation in such practices creates opportunities to work with real sociocultural contexts, investigate processes of cultural adaptation, and develop arts-based research projects aimed at community renewal.

Thus, innovative models and practices of non-formal arts education not only expand the educational landscape but also directly influence the formation of contemporary research culture.

Their integration into university-level preparation of young scholars creates conditions for the development of autonomous, creative, and socially responsive researchers capable of working in interdisciplinary teams, generating new cultural meanings, and conducting scholarly inquiry amid global challenges.

Conclusions. The synthesis of theoretical positions and the analysis of contemporary innovative models allow us to assert that non-formal arts education is a significant resource for the development of research competence and professional agency among young scholars. Under the conditions of war, digitalization, and the expansion of networked forms of interaction, it emerges as a flexible, inclusive, and culture-generating component of the modern educational landscape. Firstly, the concept of non-formal arts education is formed at the intersection of the European lifelong learning framework and Ukrainian pedagogical and cultural traditions. Its fundamental principles are voluntary participation, openness, practical orientation, interdisciplinarity, and cultural identity – create an environment conducive to the development of autonomous thinking, creativity, and analytical skills in young researchers. Secondly, artistic formats are project laboratories, interactive workshops, creative hubs, study groups, music-interactive circles, and community music, which combine creative and scholarly activities. They provide conditions for group interaction, understanding of cultural phenomena, mastery of fieldwork methods, and critical analysis, all of which significantly strengthen the research culture of emerging scholars. Thirdly, innovative models – creative community, academic – arts residency, digital arts laboratory, and dialogical mentorship expand opportunities for researcher preparation. These models foster readiness for interdisciplinary collaboration, openness to new environments, digital competence, and the development of academic identity. Fourthly, modern practices – music co-working spaces, micro-residencies, field ethnomusicological studies, documentary-arts practicums, intergenerational creative circles, and digital co-creation tools broaden the educational space and offer high potential for developing research abilities. They enable a transition from vertical learning structures to partnership-based interaction grounded in co-creation. Fifthly, the synergy of formal and non-formal arts education creates comprehensive conditions for researcher development: formal education provides methodological foundations, while non-formal education offers experiences of creative experimentation, cultural interaction, and independent inquiry. This combination shapes a competent, mobile, and innovative young researcher. Sixthly, in wartime, non-formal arts education plays a crucial role in societal recovery: it provides psychosocial support, preserves cultural memory, facilitates the integration of diverse population groups, and fosters collective resilience. For young scholars, participation in such practices becomes a space for civic responsibility and meaningful cultural action. Thus, non-formal arts education today constitutes a self-sufficient, innovative environment capable of significantly accelerating the professional and scholarly formation of young people. Its integration into the preparation of researchers opens new opportunities for the modernization of Ukrainian education, strengthens the creative and research potential of society, and creates an essential foundation for the cultural and scientific renewal of Ukraine.

ЛІТЕРАТУРА

- Бамфорд, А. (2018). *Вау-ефект: глобальний огляд впливу мистецтва на освіту*. Київ: Арт-книга.
- Василенко, О. В. (2013). Неформальна освіта дорослих: нове соціально-освітнє явище. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 7, 38-45.
- Василенко, О. В. (2016). Неформальна освіта дорослих: поняття, принципи і методи. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1, 30-37.
- Вітвицька, С. С. (2006). *Основи педагогіки вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Центр навчальної літератури.
- Гладуш, В. А. (2015). *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: підручник*. Дніпро: ДНУ.

- Гриньова, М. В. (2004). *Професійно-педагогічна культура майбутнього вчителя: теорія і практика формування*: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Гриньова, М. В., Коберник, О. М., Малаканова, Л. В., Сорокіна, Г. Ю. (2001). *Основи сучасного виховання*: навчальний посібник. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Гриньова, М. В., Семеняка, В. І. (2020). Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя хімії. *Методика викладання природничих дисциплін у вищій і загальноосвітній школі*, 1, 45-52.
- Єрмоленко, А. Б. (2012). Неформальна складова сучасної вітчизняної освіти дорослих – вимоги часу. *Вісник Національного університету оборони України*, 4, 32-37.
- Ковальчук, С. В., Мартинова, Л. Б., Танасійчук, А. М. (2021). Технології неформальної освіти: європейський та вітчизняний досвід. *Вісник Хмельницького національного університету*, 3, 120-127.
- Кравченко, Л. М. (2006). *Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти*: монографія. Полтава: Техсервіс.
- Кравченко, Л. М. (1998). *Педагогічна творчість у системі підготовки майбутніх учителів*: монографія. Київ: Каравела.
- Кравченко, Л. М. (2012). *Підготовка майбутніх учителів трудового навчання основам дизайну*: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Кравченко, Л. М., Масєвська, О. М. (2017). Європейський досвід формування художньо-практичної компетентності особистості. *Мистецтво та освіта*, 3, 6-10.
- Москаленко, Л. М. (2018). Неформальна освіта в Україні: вимір можливостей. *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*, 12, 180-187.
- Ничкало, Н. Г., Прокопенко, І. Ф. (Ред.). (2020). *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи*: монографія. Київ; Харків: Інститут освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України; ХНПУ імені Г. С. Сковороди.
- Павлик, Н. П. (2016). Неформальна освіта у системі освіти України. *Освітологічний дискурс*, 3/4, 106-118.
- Сльникова, Г. В. (Ред.). (2014). *Педагогіка вищої школи*: підручник. Київ: Академвидав.
- Поліхун, Н. І., Постова, К. Г., Тименко, В. П. (2019). *Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів*: методичні рекомендації. Київ: ПТЗО.
- Рибалко, Л. В. (2023). Неформальна освіта здобувачів вищої освіти: можливості й ризики розвитку. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 3, 112-119.
- Сулаєва, Н. В. (2019). Мистецько-освітні стратегії підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в системі формальної і неформальної мистецької освіти. *Українська професійна освіта*, 6, 130-138.
- Сулаєва, Н. В. (2014). *Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ.
- Сулаєва, Н. В. (2010). *Неформальна мистецька освіта як засіб соціалізації майбутнього педагога в художньо-творчих колективах вищих навчальних закладів*: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Сулаєва, Н. В. (2011). Основні підходи до менеджменту неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах вищих педагогічних навчальних закладів. *Витоки педагогічної майстерності*, 8 (2), 256-262.
- Чикурова, О. В. (2023). Неформальна та інформальна освіта дошкільників: суть, види та функції. *Педагогічні науки*, 3, 75-82.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Münster: Waxmann.
- Bartleet, V., & Higgins, L. (Eds.). (2018). *The Oxford Handbook of Community Music*. New York: Oxford University Press.

- Ferrer-Fons, M., & Cebolla-Boado, H. (2022). A case study of a non-formal education arts centre in Catalonia: Attenuating socioeconomic and cultural barriers through the arts. *Social Inclusion*, 10 (1), 80-90.
- Higgins, L. (2012). *Community Music: In Theory and In Practice*. New York: Oxford University Press.
- Higgins, L. (2012). The community in community music. In *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 2, pp. 104-119). New York: Oxford University Press.
- Messenger, S. J., Veblen, K. K., Silverman, M., & Elliott, D. J. (2013). *Community Music Today*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Culture Partnership. (2016). *Non-formal education in culture: long-term deposits with high interest rates*. Retrieved from <https://culturepartnership.eu>
- Onyshchuk, V. (2021). The influence of non-formal education on the formation of student's personality of higher education art institution. *Nova pedahohichna dumka*, 3(107), 146-151.
- Scott, M. (2024). Informal arts engagement programs in disadvantaged schools: opportunities and limitations. *International Journal of Inclusive Education* (Online first).
- Slabko, V. (2019). «Formal» and «non-formal» education in the differentiation of intrinsic properties of lifelong learning. *Discourse*, 15 (7/8), 73-82.
- Sulaieva, N. (2017). Art education in Ukraine from 1920s to 1991. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 6 (14), 35-40.
- Sulaieva, N. (2023). Features of future teacher's ethnocultural competence formation in the conditions of martial law. *Pedagogical Sciences*, 26 (1), 34-39.
- Sulaieva, N. (2016). Formal and non-formal features of art education in Ukraine from Kievan Rus period to 1917. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, 1, 120-128.
- Sulaieva, N. (2022). Opportunities for international students to receive non-formal art education at Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University. *Pedagogical Sciences*, 25 (1), 70-74.
- Sulaieva, N. (2025). Ukrainian folk song as a factor in enriching the artistic competence of future music teachers. *Ukrainian Professional Education*, 9 (1), 115-124.
- Sulaieva, N., Horska, O., & Androsova, N. (2024). Training future teachers for the development of students' creative thinking in art classes in general secondary education institutions. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 33, 201-207.
- Sulaieva, N., Zubalii, A., & Demchenko, Y., et al. (2024). Preparing future teachers to develop children's creative abilities through integration of various activities. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 17 (1), 482-493.

REFERENCES

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Münster: Waxmann.
- Bamford, A. (2018). *Vau-efekt: hlobalnyi ohliad vplyvu mystetstva na osvitu [The Wow Effect: A Global Review of the Impact of Art on Education]*. Kyiv: Art-knyha [in Ukrainian].
- Bartleet, B., & Higgins, L. (Eds.). (2018). *The Oxford Handbook of Community Music*. New York: Oxford University Press.
- Chykurova, O. V. (2023). Neformalna ta informalna osvita doshkilnykiv: sut, vydy ta funktsii [Non-formal and informal education of preschoolers: essence, types and functions]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences]*, 3, 75-82 [in Ukrainian].
- Culture Partnership. (2016). *Non-formal education in culture: long-term deposits with high interest rates*. Retrieved from <https://culturepartnership.eu>
- Ferrer-Fons, M., & Cebolla-Boado, H. (2022). A case study of a non-formal education arts centre in Catalonia: Attenuating socioeconomic and cultural barriers through the arts. *Social Inclusion*, 10 (1), 80-90.
- Higgins, L. (2012). *Community Music: In Theory and In Practice*. New York: Oxford University Press.

- Higgins, L. (2012). The community in community music. In *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 2, pp. 104-119). New York: Oxford University Press.
- Hladush, V. A. (2015). *Pedahohika vyshchoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia [Higher education pedagogy: theory, practice, history]: pidruchnyk*. Dnipro: DNU [in Ukrainian].
- Hrynova, M. V. (2004). *Profesiino-pedahohichna kultura maibutnoho vchytelia: teoriia i praktyka formuvannia [Professional and pedagogical culture of a future teacher: theory and practice of formation]: monohrafiia*. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Hrynova, M. V., & Semeniaka, V. I. (2020). Model formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia khimii [Model of formation of professional competence of a future chemistry teacher]. *Metodyka vykladannia pryrodnychkh dystsyplin u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli [Methods of teaching natural sciences in higher and secondary schools]*, 1, 45-52 [in Ukrainian].
- Hrynova, M. V., Kobernyk, O. M., Malakanova, L. V., & Sorokina, H. Yu. (2001). *Osnovy suchasnoho vykhovannia [Fundamentals of modern education]: navchalnyi posibnyk*. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Kovalchuk, S. V., Martynova, L. B., & Tanasiichuk, A. M. (2021). Tekhnolohii neformalnoi osvity: yevropeyskyi ta vitchyzniani dosvid [Non-formal education technologies: European and domestic experience]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu [Bulletin of Khmelnytskyi National University]*, 3, 120-127 [in Ukrainian].
- Kravchenko, L. M. (1998). *Pedahohichna tvorchist u systemi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Pedagogical creativity in the system of training future teachers]: monohrafiia*. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].
- Kravchenko, L. M. (2006). *Neperervna pedahohichna pidhotovka menedzhera osvity [Continuous pedagogical training of the education manager]: monohrafiia*. Poltava: Tekhservis [in Ukrainian].
- Kravchenko, L. M. (2012). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia osnovam dizainu [Training future vocational training teachers in the basics of design]: monohrafiia*. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Kravchenko, L. M., & Maievska, O. M. (2017). Yevropeyskyi dosvid formuvannia khudozhno-praktychnoi kompetentnosti osobystosti [European experience in the formation of artistic and practical competence of the individual]. *Mystetstvo ta osvita [Art and education]*, 3, 6-10 [in Ukrainian].
- Messenger, S. J., Veblen, K. K., Silverman, M., & Elliott, D. J. (2013). *Community Music Today*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Moskalenko, L. M. (2018). Neformalna osvita v Ukraini: vymir mozhlyvostei [Non-formal education in Ukraine: measuring opportunities]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia sotsiologichna [Bulletin of Lviv University. Sociological Series]*, 12, 180-187 [in Ukrainian].
- Nychkalo, N. H., & Prokopenko, I. F. (Eds.). (2020). *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukraïnski realii ta perspektyvy [Adult education: global trends, Ukrainian realities and prospects]: monohrafiia*. Kyiv; Kharkiv: Instytut osvity doroslykh imeni I. Ziaziuna NAPN Ukrainy; KhNPU imeni H. S. Skovorody [in Ukrainian].
- Onyshchuk, V. (2021). The influence of non-formal education on the formation of student's personality of higher education art institution. *Nova pedahohichna dumka*, 3(107), 146–151.
- Pavlyk, N. P. (2016). Neformalna osvita u systemi osvity Ukrainy [Non-formal education in the education system of Ukraine]. *Osvitolohichniy diskurs [Educational discourse]*, 3/4, 106-118 [in Ukrainian].
- Polikhun, N. I., Postova, K. H., & Tymenko, V. P. (2019). *Uprovadzhennia STEM-osvity v umovakh intehtratsii formalnoi i neformalnoi osvity obdarovanykh uchniv [Implementation of STEM education in the context of integration of formal and informal education of gifted students]: metodychni rekomendatsii*. Kyiv: IITZO [in Ukrainian].
- Rybalko, L. V. (2023). Neformalna osvita zdobuvachiv vyshchoi osvity: mozhlyvosti y ryzyky rozvytku [Non-formal education of higher education applicants: opportunities and risks of

- development]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University]*, 3, 112-119 [in Ukrainian].
- Scott, M. (2024). Informal arts engagement programs in disadvantaged schools: opportunities and limitations. *International Journal of Inclusive Education* (Online first).
- Slabko, V. (2019). «Formal» and «non-formal» education in the differentiation of intrinsic properties of lifelong learning. *Discourse*, 15 (7/8), 73-82.
- Sulaieva, N. (2016). Formal and non-formal features of art education in Ukraine from Kievan Rus period to 1917. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, 1, 120-128.
- Sulaieva, N. (2017). Art education in Ukraine from 1920s to 1991. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 6 (14), 35-40.
- Sulaieva, N. (2022). Opportunities for international students to receive non-formal art education at Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University. *Pedagogical Sciences*, 25 (1), 70-74.
- Sulaieva, N. (2023). Features of future teacher's ethnocultural competence formation in the conditions of martial law. *Pedagogical Sciences*, 26 (1), 34-39.
- Sulaieva, N. (2025). Ukrainian folk song as a factor in enriching the artistic competence of future music teachers. *Ukrainian Professional Education*, 9 (1), 115-124.
- Sulaieva, N. V. (2010). *Neformalna mystetska osvita yak zasib sotsializatsii maibutnoho pedahoha v khudozhno-tvorchykh kolektyvakh vyshchych navchalnykh zakladiv [Informal art education as a means of socialization of the future teacher in artistic and creative groups of higher educational institutions]: monohrafiia*. Poltava: PNPV imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Sulaieva, N. V. (2011). Osnovni pidkhody do menedzhmentu neformalnoi mystetskoï osvity v khudozhno-tvorchykh kolektyvakh vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Basic approaches to the management of informal art education in artistic and creative groups of higher pedagogical educational institutions]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 8 (2), 256-262 [in Ukrainian].
- Sulaieva, N. V. (2014). *Neformalna mystetska osvita maibutnykh uchyteliv u khudozhno-tvorchykh kolektyvakh [Informal art education of future teachers in art and creative groups]*. (D diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Sulaieva, N. V. (2019). Mystetsko-osvitni stratehii pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovoï shkoly do roboty v systemi formalnoi i neformalnoi mystetskoï osvity [Art and educational strategies for preparing future primary school teachers for work in the system of formal and informal art education]. *Ukrainska profesiina osvita [Ukrainian vocational education]*, 6, 130-138 [in Ukrainian].
- Sulaieva, N., Horska, O., & Androsova, N. (2024). Training future teachers for the development of students' creative thinking in art classes in general secondary education institutions. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 33, 201-207.
- Sulaieva, N., Zubalii, A., & Demchenko, Y., et al. (2024). Preparing future teachers to develop children's creative abilities through integration of various activities. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 17 (1), 482-493.
- Vasylenko, O. V. (2013). Neformalna osvita doroslykh: nove sotsialno-osvitnie yavlyshche [Non-formal adult education: a new socio-educational phenomenon]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy [Adult education: theory, experience, prospects]*, 7, 38-45 [in Ukrainian].
- Vasylenko, O. V. (2016). Neformalna osvita doroslykh: poniattia, pryntsypy i metody [Non-formal adult education: concepts, principles and methods]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy [Adult education: theory, experience, prospects]*, 1, 30-37 [in Ukrainian].
- Vitvytska, S. S. (2006). *Osnovy pedahohiky vyshchoï shkoly [Fundamentals of higher education pedagogy]: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
- Yelnykova, H. V. (Ed.). (2014). *Pedahohika vyshchoï shkoly [Higher education pedagogy]: pidruchnyk*. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].

Yermolenko, A. B. (2012). Neformalna skladova suchasnoi vitchyznianoї osvity doroslykh – vymohy chasu [The informal component of modern domestic adult education – the demands of the time]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy [Bulletin of the National Defense University of Ukraine]*, 4, 32-37 [in Ukrainian].

NON-FORMAL ARTS EDUCATION IN THE TRAINING OF YOUNG RESEARCHERS: INNOVATIVE APPROACHES, MODELS, AND PERSPECTIVES

Nataliia Sulaieva,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Dean of the Faculty of Pedagogical and Art Education,
Professor at the Hryhorii Levchenko Department of Music;
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The article examines contemporary theoretical approaches and innovative practices of non-formal arts education in the context of preparing young researchers under the conditions of war, digital transformation, and the renewal of Ukraine's educational system. It is emphasized that today the arts and education sphere performs not only cultural but also societal, psychological, and identity-shaping functions, ensuring community resilience and creating opportunities for creative self-realization. The study demonstrates that the growing significance of non-formal education is driven by its flexibility, openness, and capacity to support individual trajectories of professional development. Based on an analysis of Ukrainian and international research, it is argued that non-formal artistic practices – project laboratories, interactive workshops, creative hubs, study groups, music-interactive circles, and community music initiatives – provide a favourable environment for cultivating research culture, creativity, reflexivity, and interdisciplinary thinking among young scholars.

The article reveals the potential of key models of non-formal arts education, including the creative community, academic – artistic residency, digital arts laboratory, and dialogic mentorship. These models create conditions for co-creation, cultural communication, engagement in field methods, and the formation of academic identity. Particular attention is paid to emerging practices – musical co-working spaces, micro-residencies, documentary – art workshops, intergenerational creative circles, and digital co-creation platforms – which expand opportunities for the scholarly and artistic development of students and early-career researchers. It is shown that the synergy of formal and non-formal education generates an integrated learning environment in which artistic activity functions as a laboratory for professional growth and innovative inquiry. The study underscores the significance of non-formal arts education during wartime as a resource for psychosocial support, cultural memory preservation, and collective resilience. It concludes that the integration of non-formal artistic formats into researcher training constitutes a strategically important direction for modernizing Ukrainian education and a prerequisite for the cultural and scientific renewal of Ukraine.

Keywords: *non-formal arts education; young researchers; innovative models; educational practices; artistic communities; community music; educational ecosystem; arts-based teacher preparation.*

Надійшла до редакції 20.06.2025 р.

УДК 378.147:005.961:796.015.132

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347721>ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6333-5519>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА РЕКРЕАЦІЇ

Анна Фастівець,

докторка педагогічних наук, професорка кафедри фізичної терапії;
Заклад вищої освіти «Міжнародний науково-технічний університет
імені академіка Юрія Бугая»

У статті здійснено теоретичне узагальнення та практичне обґрунтування педагогічних умов формування підприємницької культури майбутніх фахівців у сфері реабілітації та рекреації. Визначено сутність поняття «підприємницька культура» як інтегративної професійно-особистісної характеристики, що поєднує ціннісно-мотиваційні орієнтації, знання, уміння, навички, інноваційне мислення та соціальну відповідальність. На основі аналізу наукових джерел виокремлено та обґрунтовано комплекс педагогічних умов, які забезпечують ефективне формування підприємницької культури у здобувачів освіти: формування позитивної мотивації до підприємницької діяльності; інтеграцію підприємницької складової у зміст професійної підготовки; створення діяльностно орієнтованого освітнього середовища; розвиток соціального партнерства між закладами освіти та підприємницькими структурами; забезпечення рефлексії та саморегуляції у процесі навчання.

У дослідженні представлено результати констатувального етапу експерименту, проведеного серед студентів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (спеціальність «Туризм та рекреація», n=78) та здобувачів ЗВО «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая» (спеціальність «Фізична терапія», n=77), що дозволило визначити вихідний рівень сформованості підприємницької культури майбутніх фахівців за чотирма компонентами: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльним і рефлексивно-аналітичним. Установлено, що більшість студентів обох груп характеризуються середнім рівнем розвитку підприємницької культури, проте здобувачі спеціальності «Туризм та рекреація» мають децю вищі показники за інтегральним рівнем та провідними компонентами; це пояснено більшою практичною спрямованістю їхньої професійної підготовки та наявністю дисциплін, які безпосередньо передбачають реалізацію інноваційних і проєктних форм діяльності. Зроблено висновок, що створення сприятливих педагогічних умов сприяє розвитку підприємницького мислення, ініціативності, креативності, здатності до самостійного прийняття рішень і професійної самореалізації майбутніх фахівців у сфері реабілітації та рекреації. У подальшому запропоновано розробити модель формування підприємницької культури із застосуванням цифрових технологій, інноваційних форм навчання та соціального партнерства між освітніми установами й роботодавцями.

Ключові слова: підприємницька культура, професійна підготовка, педагогічні умови, майбутні фахівці, реабілітація, рекреація, підприємницька компетентність, туризм, інноваційне мислення, професійна освіта.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціально-економічними трансформаціями, які зумовлюють необхідність підготовки фахівців нової формації – ініціативних, мобільних, здатних до самостійного прийняття рішень, творчого мислення та ефективного управління власною

професійною діяльністю. В умовах реформування системи охорони здоров'я та розширення приватного сектору послуг із відновлення, відпочинку та оздоровлення постає потреба у фахівцях, які володіють не лише спеціальними знаннями, а й елементами підприємницької культури.

Підприємницька культура майбутнього фахівця у сфері реабілітації та рекреації розглядається як інтегративна якість особистості, що поєднує ціннісно-мотиваційні, когнітивні та діяльнісні компоненти, спрямовані на ініціативність, інноваційність, уміння бачити й реалізовувати нові можливості в професійній діяльності; формування цієї культури передбачає не лише засвоєння теоретичних знань із менеджменту, економіки чи маркетингу, а й розвиток таких особистісних рис, як відповідальність, лідерство, комунікабельність, готовність до ризику, креативність.

У сучасних закладах вищої освіти України процес формування підприємницької культури у студентів спеціальностей «фізична терапія, ерготерапія», «реабілітація», «фізична культура і спорт» або «туризм і рекреація» залишається недостатньо системним; переважає орієнтація на теоретичну підготовку без створення педагогічних умов, що забезпечують практико-орієнтоване засвоєння підприємницьких компетентностей, розвиток підприємницького мислення та готовності до інноваційної діяльності в ринкових умовах.

Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою теоретичного обґрунтування та практичного визначення педагогічних умов формування підприємницької культури майбутніх фахівців у сфері реабілітації та рекреації, що забезпечить підвищення ефективності їхньої професійної підготовки та конкурентоспроможності на ринку праці.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У сучасній науці проблема формування підприємницької культури майбутніх фахівців посідає важливе місце у структурі досліджень професійної освіти. Науковці визначають підприємницьку культуру як інтегративну характеристику особистості, що поєднує ціннісно-мотиваційні орієнтації, знання, компетентності та досвід діяльності у сфері самозайнятості й інновацій (Білова, 2013; Жилінська, 2021; Верітов, 2021); низка дослідників підкреслюють, що підприємницька компетентність має розглядатися не лише як економічна чи управлінська категорія, а як педагогічний феномен, тісно пов'язаний із розвитком особистості, критичного мислення та творчості (Москаленко & Сила, 2010; Гумен'як, 2019). Формування підприємницької компетентності, за результатами наукових пошуків, повинно відбуватися на основі ціннісно-орієнтованого підходу та інтеграції економічних, психологічних і педагогічних знань (Кінах, 2019; Майковська, 2017). Дослідження педагогічних умов свідчать, що ефективність формування підприємницької культури залежить від створення інноваційного освітнього середовища, у якому студенти отримують досвід реальної підприємницької діяльності, проєктного навчання та соціального партнерства (Алексеева та ін., 2021; Потенко, Мухіна & Асатрян, 2019). Підприємницька освіта має включати практико-орієнтовані модулі, спрямовані на розвиток самостійності, відповідальності та ініціативності (Ахметова, 2018; Шеліган, 2019). Важливими є також праці, що розкривають специфіку підприємницької культури у сфері туризму та рекреації, де вона виступає чинником інноваційності та конкурентоспроможності майбутніх фахівців (Зінькова, 2019; Скляр та ін., 2024); автори акцентують на трансдисциплінарному характері феномена, який поєднує економічну, культурну та гуманістичну складові.

Узагальнюючи погляди вітчизняних дослідників, можна стверджувати, що педагогічні умови формування підприємницької культури майбутніх фахівців у сфері реабілітації та рекреації повинні базуватися на: інтеграції міждисциплінарних знань; використанні інноваційних технологій навчання; створенні творчого та партнерського освітнього середовища; формуванні ціннісних орієнтацій на соціальну відповідальність і самореалізацію в професії. Сучасна наукова література (Верітов, 2021; Жилінська, 2021; Майковська, 2017; Потенко та ін., 2019) дає підстави стверджувати, що підприємницька культура у вищій освіті є важливою складовою професійної підготовки, а її формування потребує системного педагогічного супроводу, орієнтованого на інноваційні й практико-орієнтовані форми навчання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування, визначення та систематизація педагогічних умов формування підприємницької культури майбутніх фахівців у сфері реабілітації та рекреації в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Нині в науках про освіту питання формування підприємницької культури майбутніх фахівців набуло статусу міждисциплінарної проблеми, що охоплює педагогічний, психологічний, економічний та соціальний аспекти розвитку особистості. Підприємницька культура розглядається як інтегрована якість, яка поєднує в собі систему ціннісних орієнтацій, знань, умінь і способів діяльності, спрямованих на творче й відповідальне ставлення до праці, здатність до самостійного прийняття рішень, ініціативність, інноваційність та соціальну відповідальність (Білова, 2013; Жилінська, 2021).

Науковці відзначають, що становлення підприємницької культури у майбутніх фахівців відбувається в процесі формування підприємницької компетентності, яка визначається як здатність особистості застосовувати набуті знання, уміння та навички для реалізації власних професійних ідей та інноваційних проєктів (Гуменяк, 2019; Майковська, 2017). Ця компетентність охоплює когнітивний (знання з менеджменту, маркетингу, фінансової грамотності), діяльнісний (уміння планувати, організовувати, прогнозувати результати) та особистісно-мотиваційний (цінності, мотивація до успіху, саморозвиток) компоненти (Ахметова, 2018; Шеліган, 2019).

Важливо підкреслити, що в умовах глобалізації освіти підприємницька культура стає ключовим чинником конкурентоспроможності фахівців на ринку праці. На думку вчених, саме в системі вищої освіти закладаються основи самореалізації та готовності до підприємницької діяльності, особливо у сферах, пов'язаних із послугами, реабілітацією та рекреацією (Зінькова, 2019; Скляр та ін., 2024). Вказані напрями діяльності вимагають від спеціалістів не лише глибоких професійних знань, а й здатності до інноваційного мислення, створення власних проєктів, управління сервісом і взаємодії з клієнтами, що обумовлює потребу у високому рівні підприємницької культури (Верітов, 2021).

Низка науковців розглядають формування підприємницької культури як педагогічно керований процес, що відбувається в умовах спеціально організованого освітнього середовища (Алексеева та ін., 2021; Потенко, Мухіна & Асатрян, 2019); це середовище має бути побудоване на засадах інноваційності, відкритості, співпраці та практичної спрямованості навчального процесу. Важливим чинником є створення ситуацій успіху, залучення студентів до проєктної діяльності, участі у стартап-програмах, бізнес-тренінгах, симуляціях і навчальних підприємницьких іграх (Кінах, 2019; Романовський, 2013).

Дослідники акцентують, що педагогічні умови ефективного розвитку підприємницької культури мають охоплювати чотири ключові напрями: мотиваційно-ціннісний – формування позитивного ставлення до підприємницької діяльності, розвиток внутрішньої мотивації до самореалізації та інновацій (Москаленко & Сила, 2010; Ахметова, 2018); когнітивний – набуття теоретичних знань про економічні та організаційні основи підприємництва (Білова, 2013; Гуменяк, 2019); діяльнісний – залучення студентів до практико-орієнтованих форм навчання, у тому числі тренінгів, майстер-класів, стажувань, волонтерських проєктів (Алексеева та ін., 2021; Потенко та ін., 2019); рефлексивний – розвиток здатності до самооцінювання власних підприємницьких якостей, критичного осмислення досвіду і побудови професійної траєкторії (Шеліган, 2019; Телепов, 2023).

У контексті професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері реабілітації та рекреації формування підприємницької культури набуває особливого значення, адже діяльність таких фахівців передбачає не лише надання послуг з відновлення здоров'я чи організації відпочинку, а й уміння створювати власні реабілітаційні центри, спортивно-рекреаційні клуби, ініціювати соціальні стартапи. Узагальнення теоретичних підходів дозволяє стверджувати, що формування підприємницької культури майбутніх фахівців у сфері реабілітації та рекреації є складним педагогічним процесом, який базується на

системній інтеграції знань, умінь і цінностей; ефективне його забезпечення можливе за умови створення спеціальних педагогічних умов, що сприятимуть розвитку підприємницького мислення, інноваційної активності та відповідальної соціальної позиції здобувачів освіти (Майковська, 2017; Складар та ін., 2024).

Методичне забезпечення процесу формування підприємницької культури у майбутніх фахівців реабілітаційно-рекреаційної галузі має ґрунтуватися на інтеграції сучасних педагогічних технологій, компетентнісного підходу та інноваційних форм організації освітнього процесу. Як свідчить аналіз наукових джерел (Білова, 2013; Верітов, 2021; Майковська, 2017), ефективність формування підприємницької культури залежить від послідовного переходу від теоретичного осмислення підприємництва до практичної діяльності, у якій здобувачі освіти отримують реальний досвід прийняття управлінських рішень, планування й організації власних проєктів.

Важливим методологічним орієнтиром у цьому процесі виступає компетентнісний підхід, який забезпечує формування не лише знань, а й готовності до їх практичного використання в умовах професійної діяльності (Кінах, 2019); у контексті підготовки фахівців у сфері реабілітації та рекреації це означає розвиток здатності до створення, просування та управління послугами, орієнтованими на оздоровлення, відпочинок і відновлення людини.

Виходячи з узагальнення наукових позицій, визначено педагогічні умови.

Перша умова – *«Формування у здобувачів позитивної мотивації до підприємницької діяльності у сфері реабілітації та рекреації»* – передбачає цілеспрямоване формування внутрішньої потреби студентів у самореалізації, досягненні успіху, професійній незалежності та соціальній відповідальності; підприємництво має усвідомлюватися не лише як економічна діяльність, а як гуманістично зорієнтований процес допомоги людям через створення якісних оздоровчих і рекреаційних послуг. Реалізація пропонованої умови здійснюється шляхом використання мотиваційних тренінгів, професійних кейсів, зустрічей із практиками галузі, тематичних дискусій і волонтерських ініціатив, які сприяють розвитку ініціативності та креативності.

Друга умова – *«Забезпечення інтеграції підприємницької складової у зміст професійної підготовки фахівців»* – підприємницька культура формується тоді, коли підприємницький компонент є невід’ємною частиною навчальних програм. Йдеться про розроблення і впровадження міждисциплінарних модулів («Менеджмент у реабілітації», «Економіка здоров’я», «Соціальне підприємництво у сфері рекреації»), включення елементів економічної грамотності до спеціальних дисциплін, поєднання теоретичних і практичних знань. При цьому важливо, щоб освітній контент сприяв розвитку стратегічного мислення, уміння аналізувати потреби ринку та пропонувати інноваційні рішення у сфері послуг.

Третя умова – *«Створення діяльнсно орієнтованого освітнього середовища для набуття досвіду підприємницької взаємодії»* – ефективність формування підприємницької культури забезпечується безпосередньою участю студентів у практичній діяльності, що моделює реальні умови підприємництва, що передбачає організацію проєктної роботи, стартап-лабораторій, бізнес-симуляцій, навчальних тренінгів і хакатонів, у межах яких здобувачі можуть розробляти власні реабілітаційні або рекреаційні продукти й презентувати їх для потенційних інвесторів чи роботодавців. Вважаємо, що подібна діяльність розвиває ініціативність, навички планування, командної взаємодії, фінансового мислення та креативного підходу до вирішення професійних завдань (Алексєєва та ін., 2021; Потенко, Мухіна & Асатрян, 2019).

Четверта педагогічна умова – *«Розвиток соціального партнерства між закладами освіти та підприємницькими структурами реабілітаційно-рекреаційного профілю»* – формування підприємницької культури передбачає реальну взаємодію студентів із середовищем майбутньої професійної діяльності, що досягається через створення мережі партнерств між ЗВО, оздоровчими центрами, туристичними підприємствами, фітнес-

клубами, медичними установами, які надають студентам можливість стажування, участі у спільних соціальних чи бізнес-проектах. Вагаємо, що таке партнерство сприяє професійній соціалізації, розширює уявлення здобувачів про реальні механізми управління рекреаційною діяльністю та формує навички комунікації, відповідальності й ділової етики (Кінах, 2019; Верітов, 2021).

П'ята умова – *«Забезпечення розвитку рефлексії та саморегуляції у процесі підприємницької підготовки»* – рефлексивний компонент підприємницької культури виявляється у здатності особистості критично осмислювати власний досвід, оцінювати результати діяльності, визначати напрями подальшого професійного зростання; використання методів самооцінки, портфолію досягнень, SWOT-аналізу, рефлексивних щоденників, групових обговорень дає змогу студентам виявляти власні сильні сторони та коригувати індивідуальні освітні стратегії (Шеліган, 2019; Телепов, 2023). Завдяки цьому формується усвідомлене ставлення до підприємництва як до процесу постійного самовдосконалення та творчого пошуку.

Отже, педагогічні умови формування підприємницької культури майбутніх фахівців у сфері реабілітації та рекреації зводяться до створення цілісного освітнього простору, у якому забезпечується: стійка позитивна мотивація до підприємництва; інтеграція підприємницьких знань у зміст навчальних дисциплін; практична спрямованість освітньої діяльності; активна взаємодія із соціальними партнерами; розвиток рефлексивної культури особистості. Саме така система умов створює сприятливе середовище для становлення підприємницького мислення, інноваційної активності й професійної самостійності майбутніх фахівців, що відповідає стратегічним завданням підготовки кадрів для сучасної реабілітаційно-рекреаційної галузі.

Проведене анкетування здобувачів освіти двох закладів – Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (спеціальність «Туризм та рекреація», 78 осіб) та Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая (спеціальність «Фізична терапія», 77 осіб) – дало змогу з'ясувати вихідний рівень сформованості їхньої підприємницької культури. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що у більшості здобувачів освіти обох груп спостерігається середній рівень розвитку підприємницької культури, який характеризується наявністю базових знань про сутність підприємницької діяльності, усвідомленням її значення для професійного зростання та частковою готовністю реалізовувати власні ініціативи у сфері послуг. Водночас виявлено певні розбіжності між групами, які свідчать про специфіку професійної підготовки; у здобувачів спеціальності «Туризм та рекреація» спостерігається більш виражена позитивна мотивація до підприємницької діяльності – близько 29,5% респондентів цієї групи виявили високий рівень сформованості підприємницької культури, тоді як серед студентів спеціальності «Фізична терапія» такий рівень зафіксовано у 23,4%; частка осіб із низьким рівнем у групі «Туризм та рекреація» становить лише 19,2%, що на вісім відсоткових пунктів менше, ніж у групі «Фізична терапія» (27,3%). Отже, здобувачі, які навчаються у напрямі туризму, мають більш розвинену мотиваційно-ціннісну сферу, вищу готовність до ініціативності, креативності та самостійності у професійній діяльності (*рис. 1*).

Щодо когнітивного компонента, то у здобувачів спеціальності «Туризм та рекреація» виявлено дещо ширші знання у сфері менеджменту, маркетингу й організації рекреаційних послуг: 24,4% з них продемонстрували високий рівень обізнаності, тоді як серед фізичних терапевтів таких лише 20,8%. Разом із тим обидві групи показали значний відсоток респондентів із середнім рівнем знань – понад половину опитаних, що свідчить про потребу у систематизації теоретичних відомостей і практичному закріпленні підприємницьких понять під час освітнього процесу. Діяльнісний компонент в обох групах характеризується середніми показниками, однак знову ж таки з перевагою у студентів напряму «Туризм та рекреація» – так, 28,2% опитаних цієї групи продемонстрували високий рівень умінь у плануванні, організації й презентації власних проєктів, що на 4,8% більше, ніж у студентів спеціальності «Фізична терапія» (23,4%).

Порівняння вихідного рівня підприємницької культури здобувачів освіти

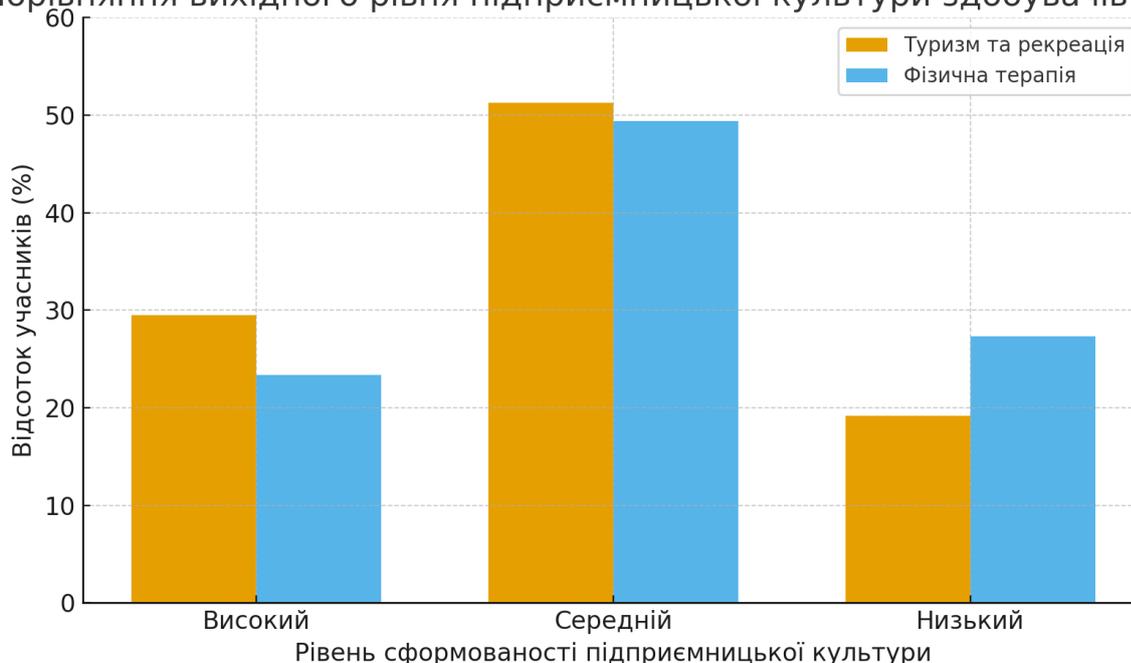


Рис. 1. Вихідний рівень сформованості підприємницької культури майбутніх фахівців у сфері реабілітації та рекреації

Цей результат пояснюємо тим, що навчальні програми з туризму та рекреації традиційно передбачають більшу кількість практичних занять, спрямованих на розробку сервісних івентів, програм дозвілля чи туристичних продуктів, що стимулює розвиток підприємницького мислення. Водночас рефлексивно-аналітичний компонент виявився більш розвиненим саме у здобувачів спеціальності «Фізична терапія», які демонструють усвідомлення власних можливостей і відповідальності за результати діяльності; проте різниця між групами є незначною (приблизно 1%), що свідчить про відносну однорідність за цим показником. Узагальнено можна констатувати, що обидві групи студентів мають переважно середній рівень сформованості підприємницької культури, однак у здобувачів спеціальності «Туризм та рекреація» простежується помітно вищий індекс розвитку підприємницького потенціалу – як за інтегральним показником, так і за окремими складовими (мотиваційно-ціннісною та діяльнісною), що загалом підтверджує припущення, що майбутні фахівці туристично-рекреаційного профілю частіше орієнтуються на ініціативу, створення власних продуктів і роботу з клієнтами, що природно формує в них більш розвинене підприємницьке мислення.

Висновки. У ході дослідження з'ясовано, що формування підприємницької культури майбутніх фахівців у сфері реабілітації та рекреації є складним і багатовимірним процесом, який охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-аналітичний компоненти. Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що успішне становлення підприємницької культури потребує створення цілісної системи педагогічних умов, які забезпечують інтеграцію підприємницької складової у зміст професійної освіти, формування позитивної мотивації, практичну спрямованість навчання, розвиток партнерської взаємодії та рефлексивної культури особистості. Результати констатувального етапу експерименту показали, що у більшості студентів обох груп підприємницька культура перебуває на середньому рівні сформованості. Підтверджено доцільність упровадження розроблених педагогічних умов у систему підготовки майбутніх фахівців обох напрямів, адже вони сприятимуть підвищенню рівня підприємницької культури, розвитку ініціативності, креативності, вміння працювати в команді та впроваджувати інноваційні ідеї у професійній сфері.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є розроблення формувального етапу експерименту, спрямованого на перевірку ефективності запропонованих педагогічних умов у реальному навчальному процесі; доцільним вбачається також створення моделі розвитку підприємницької культури майбутніх фахівців сфери реабілітації та рекреації із залученням цифрових технологій, інтерактивних платформ і стартап-інкубаторів.

ЛІТЕРАТУРА

- Алексеева, С. В., Базиль, Л. О., Байдулін, В. Б., Гриценко, І. А., Єршова, Л. М., Орлов, В. Ф., Сохацька, Г. В. (2021). *Підприємницька компетентність майбутніх фахівців: методичний посібник*. Житомир: Полісся.
- Ахметова, Л. Ф. (2018). До питання значення підприємницької компетенції учнів. *Актуальні напрями наукових досліджень про: перспективи розвитку*, 1, 56-58.
- Білова, Ю. А. (2013). Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 7, 15-17. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2013_7_7
- Верітов, О. І. (2021). Теоретичні засади формування підприємницької культури майбутніх тренерів-викладачів. В кн. Н. В. Чухланцева & Л. В. Шуба (Ред.), *Інноваційні педагогічні технології у фізичному вихованні та спорті* (с. 100-122). Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка».
- Гуменяк, І. (2019). Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 26 (1), 52-57. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2019-26-1>
- Жилінська, В. Д. (2021). *Формування підприємницьких компетенцій: виклики, інструменти і результати*. Київ.
- Зінькова, І. (2019). Підприємницька культура майбутніх фахівців сфери послуг і туризму: теоретичний аналіз проблеми. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*, 30, 68-74.
- Зінькова, І. (2019). Структурно-функціональний аналіз поняття «підприємницька культура фахівців сфери послуг і туризму». *Освітній простір України*, 16 (16), 85-92.
- Кінах, Н. (2019). Підприємницька компетентність педагога в сучасному освітньому середовищі. В кн. *Професійний розвиток педагогів в умовах освітнього середовища післядипломної освіти*. Луцьк: КП ІАЦ «Волиньенергософт». Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720683>
- Майковська, В. І. (2017). Концептуальні засади формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 54/55, 7-18.
- Москаленко, В., Сила, Т. (2010). Підприємливість як творчість. *Актуальні проблеми психології*, 48 (1), 38-45.
- Потенко, Т. А., Мухіна, Д. В., Асатрян, Г. Р. (2019). Організаційно-педагогічні умови формування підприємницьких компетенцій навчальних педагогічних занять. *Педагогіка та просвітництво*, 3, 16-25.
- Романовський, О. О. (2013). Вплив підприємництва, підприємницької освіти та підприємницьких університетів на національне економічне зростання (зарубіжний досвід). *Ефективна економіка*, 1. Взято з <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=1707>
- Скляр, Г. П., Логвин, М. М., Логвин, Д. М., Черкаська, А. В., Наріжняк, К. С. (2024). Культура та підприємництво у туризмознавстві: трансдисциплінарний підхід. *Економіка та менеджмент: актуальні проблеми розвитку*, 3, 5-17.
- Телепов, С. М. (2023). Принципи формування підприємницької компетентності особистості. В кн. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених* (с. 108-109). Харків.
- Шеліган, О. Н. (2019). Підприємницька компетентність у наукових рецепціях вчених. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 31, 86-90.

REFERENCES

- Akhmetova, L. F. (2018). Do pytannia znachennia pidpriemnytskoi kompetentsii uchniv [On the importance of students' entrepreneurial competence]. *Aktualni napriamy naukovykh doslidzhen pro: perspektyvy rozvytku [Current directions of scientific research on: development prospects]*, 1, 56-58 [in Ukrainian].
- Aliexsieieva, S. V., Bazyl, L. O., Baidulin, V. B., Hrytsenok, I. A., Yershova, L. M., Orlov, V. F., & Sokhatska, H. V. (2021). *Pidpriemnytska kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv [Entrepreneurial competence of future professionals]: metodychnyi posibnyk*. Zhytomyr: Polissia [in Ukrainian].
- Bilova, Yu. A. (2013). Poniattia ta struktura pidpriemnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilu [The concept and structure of entrepreneurial competence of future economic specialists]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity [Updating the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions]*, 7, 15-17. Retrieved from [in Ukrainian].
- Humeniak, I. (2019). Formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pedahohichnoho profilu [Formation of entrepreneurial competence of future pedagogical specialists]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka [Teacher education: theory and practice]*, 26 (1), 52-57. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2019-26-1> [in Ukrainian].
- Kinakh, N. (2019). Pidpriemnytska kompetentnist pedahoha v suchasnomu osvitnomu seredovyschi [Entrepreneurial competence of a teacher in a modern educational environment]. In *Profesiinyi rozvytok pedahohiv v umovakh osvitnoho seredovyscha pislidyplomnoi osvity [Professional development of teachers in the educational environment of postgraduate education]*. Lutsk: KP IATs «Volynenerhosoft». Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720683> [in Ukrainian].
- Maikovska, V. I. (2017). Kontseptualni zasady formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv v Ukraini [Conceptual principles of the formation of entrepreneurial competence of future specialists in Ukraine]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity [Problems of engineering and pedagogical education]*, 54/55, 7-18 [in Ukrainian].
- Moskalenko, V., & Sylva, T. (2010). Pidpriemlyvist yak tvorchist [Entrepreneurship as creativity]. *Aktualni problemy psykholohii [Current problems of psychology]*, 48 (1), 38-45 [in Ukrainian].
- Potenko, T. A., Mukhina, D. V., & Asatrian, H. R. (2019). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia pidpriemnytskykh kompetentsii navchalnykh pedahohichnykh zaniat [Organizational and pedagogical conditions for the formation of entrepreneurial competencies in educational pedagogical classes]. *Pedahohika ta prosvitnytstvo [Pedagogy and education]*, 3, 16-25 [in Ukrainian].
- Romanovskiy, O. O. (2013). Vplyv pidpriemnytstva, pidpriemnytskoi osvity ta pidpriemnytskykh universytetiv na natsionalne ekonomichne zrostannia (zarubizhnyi dosvid) [The impact of entrepreneurship, entrepreneurial education and entrepreneurial universities on national economic growth (foreign experience)]. *Efektivna ekonomika [Efficient economy]*, 1. Retrieved from <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1707> [in Ukrainian].
- Shelihan, O. N. (2019). Pidpriemnytska kompetentnist u naukovykh retseptsiiakh vchenykh [Entrepreneurial competence in scientific receptions of scientists]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika [Teacher education: theory and practice. Psychology. Pedagogy]*, 31, 86-90 [in Ukrainian].
- Skliar, H. P., Lohvyn, M. M., Lohvyn, D. M., Cherkaska, A. V., & Narizhniak, K. S. (2024). Kultura ta pidpriemnytstvo u turyzmoznavstvi: transdystsyplinary pidkhid [Culture and Entrepreneurship in Tourism Studies: A Transdisciplinary Approach]. *Ekonomika ta menedzhment: aktualni problemy rozvytku [Economics and management: current development problems]*, 3, 5-17 [in Ukrainian].

- Telepov, S. M. (2023). Pryntsypy formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti osobystosti [Principles of forming entrepreneurial competence of an individual]. In *Nauka ta osvita v doslidzhenniakh molodykh uchenykh [Science and education in research by young scientists]* (pp. 108-109). Kharkiv [in Ukrainian].
- Veritov, O. I. (2021). Teoretychni zasady formuvannia pidpriemnytskoi kultury maibutnikh treneriv-vykladachiv [Theoretical foundations of the formation of an entrepreneurial culture of future teacher trainers]. In N. V. Chukhlantseva & L. V. Shuba (Eds.), *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni ta sporti [Innovative pedagogical technologies in physical education and sports]* (pp. 100-122). Zaporizhzhia: NU «Zaporizka politekhnika» [in Ukrainian].
- Zhylinska, V. D. (2021). *Formuvannia pidpriemnytskykh kompetentsii: vyklyky, instrumenty i rezultaty [Formation of entrepreneurial competencies: challenges, tools and results]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Zinkova, I. (2019). Pidpriemnytska kultura maibutnikh fakhivtsiv sfery posluh i turyzmu: teoretychnyi analiz problemy [Entrepreneurial culture of future specialists in the service and tourism sector: theoretical analysis of the problem]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 17: Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia [Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 17: Theory and Practice of Teaching and Education]*, 30, 68-74 [in Ukrainian].
- Zinkova, I. (2019). Strukturno-funktsionalnyi analiz poniattia «pidpriemnytska kultura fakhivtsiv sfery posluh i turyzmu» [Structural and functional analysis of the concept of "entrepreneurial culture of service and tourism professionals"]. *Osvitnii prostir Ukrainy [Educational space of Ukraine]*, 16 (16), 85-92 [in Ukrainian].

EDUCATIONAL CONDITIONS FOR FORMING AN ENTREPRENEURIAL CULTURE AMONG FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF REHABILITATION AND RECREATION

Anna Fastivets,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Physical Therapy;
Higher Education Institution «International Scientific and Technical University
named after Academician Yuri Bugai»

The article provides a theoretical generalization and practical justification of the pedagogical conditions for the formation of entrepreneurial culture among future specialists in the field of rehabilitation and recreation. The essence of the concept of «entrepreneurial culture» is defined as an integrative professional and personal characteristic that combines value-motivational orientations, knowledge, skills, innovative thinking, and social responsibility. Based on the analysis of scientific sources, a set of pedagogical conditions has been identified and substantiated that ensure the effective formation of entrepreneurial culture in students: the formation of positive motivation for entrepreneurial activity; integration of the entrepreneurial component into the content of professional training; creation of an activity-oriented educational environment; development of social partnership between educational institutions and entrepreneurial structures; ensuring reflection and self-regulation in the learning process.

The study presents the results of the ascertaining stage of the experiment conducted among students of the V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University (specialty «Tourism and Recreation», n=78) and applicants of the International Scientific and Technical University named after Academician Yuri Bugai (specializing in Physical Therapy, n=77), which made it possible to determine the initial level of entrepreneurial culture among future specialists in four components: motivational-value, cognitive, activity, and reflective-analytical. It was found that

most students in both groups are characterized by an average level of entrepreneurial culture development, but students majoring in Tourism and Recreation have slightly higher scores in terms of the integral level and leading components; this is explained by the more practical orientation of their professional training and the presence of disciplines that directly involve the implementation of innovative and project-based forms of activity. It is concluded that the creation of favorable pedagogical conditions contributes to the development of entrepreneurial thinking, initiative, creativity, the ability to make independent decisions, and professional self-realization of future specialists in the field of rehabilitation and recreation. In the future, it is proposed to develop a model for the formation of an entrepreneurial culture using digital technologies, innovative forms of training, and social partnerships between educational institutions and employers.

Keywords: *entrepreneurial culture, professional training, pedagogical conditions, future specialists, rehabilitation, recreation, entrepreneurial competence, tourism, innovative thinking, vocational education.*

Надійшла до редакції 27.06.2025 р.

УДК 373.3:796.015.132

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347723>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4040-562X>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0866-6021>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0283-1890>

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ІГРОВИХ ТА ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ ШКІЛЬНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Оксана Даниско,

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри теорії й методики фізичного виховання,
адаптивної та масової фізкультури;

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Сергій Хлібкевич,

доктор філософії,
асистент кафедри теорії й методики фізичного виховання,
адаптивної та масової фізкультури;

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Владислав Дереза,

асистент кафедри фізичного виховання і спорту;
Полтавський державний аграрний університет

У статті висвітлено проблему інтеграції ігрових і цифрових технологій у систему шкільного фізичного виховання в умовах цифрової трансформації освіти. Обґрунтовано необхідність модернізації методики уроків фізичної культури відповідно до вимог Концепції Нової української школи та сучасних педагогічних стратегій, зорієнтованих на активізацію мотиваційної, пізнавальної та рухової діяльності учнів. Визначено, що використання ігрових технологій є ефективним засобом розвитку особистості школяра, який сприяє формуванню позитивного емоційного фону занять, розвитку комунікативних і соціальних умінь, удосконаленню рухових навичок і підвищенню інтересу до занять фізичною культурою. Цифрові технології розглянуто як важливий інструмент персоналізації освітнього процесу, моніторингу фізичної активності та створення інтерактивного навчального середовища.

На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури з'ясовано провідні принципи інтеграції ігрових і цифрових технологій: інноваційності, інтерактивності, індивідуалізації, мотиваційно-емоційного залучення, наочності та безпечності. Розроблено методичну модель проведення інтегрованого уроку фізичної культури, в структурі якого поєднано традиційні рухові вправи, ігрові елементи, фітнес-додатки, мобільні трекери, онлайн-платформи (Kahoot, Google Classroom, ClassDojo), а також елементи гейміфікації (челенджі, рейтинги, віртуальні нагороди).

Ефективність запропонованих засад перевірено в педагогічному експерименті, проведеному серед учнів 7-8 класів. Результати експерименту підтвердили статистично значуще підвищення показників мотивації, рухової активності та фізичної підготовленості учнів експериментальної групи порівняно з контрольною. Отримані дані свідчать про доцільність системного впровадження інтеграційних підходів у практику шкільного фізичного виховання.

Зроблено висновок, що поєднання ігрових і цифрових технологій формує нову педагогічну парадигму фізичного виховання, зорієнтовану на розвиток ключових компетентностей, формування позитивної мотивації до рухової активності та виховання фізично й цифрово грамотної особистості.

Ключові слова: фізична культура, ігрові технології, гейміфікація, цифрові технології, інтеграція, методика викладання, цифрова компетентність вчителя.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровою трансформацією, що істотно змінює зміст, методи та форми організації освітнього процесу. У контексті реалізації Концепції «Нова українська школа», цифровізація розглядається як один із ключових чинників оновлення освітнього середовища, забезпечення доступності, інтерактивності та варіативності навчання; особливої актуальності ця тенденція набуває у сфері фізичного виховання, де традиційно переважали консервативні підходи, орієнтовані на стандартизовані форми рухової діяльності. У цьому контексті інтеграція ігрових та цифрових технологій розглядається як важливий напрям удосконалення методики фізичного виховання. Ігрові форми діяльності, що спираються на принципи гейміфікації, забезпечують природну мотивацію до руху, розвиток емоційно-вольової сфери, формування соціальної взаємодії в колективі. Використання ж цифрових технологій – мобільних додатків, фітнес-трекерів, онлайн-платформ, інтерактивних панелей, доповненої та віртуальної реальності – створює нові можливості для обліку результатів, зворотного зв'язку, персоналізації навчального процесу.

Отже, інтеграція ігрових та цифрових технологій у фізичне виховання школярів є не лише педагогічним новаторством, а й об'єктивною потребою часу, зумовленою трансформацією освітньої парадигми, зміною інформаційно-комунікаційних умов життя дітей і підлітків, а також запитом суспільства на здорову, активну, технологічно грамотну особистість.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема впровадження ігрових та цифрових технологій у фізичне виховання учнів набула помітного розвитку в сучасних педагогічних дослідженнях. Теоретичні засади оновлення шкільної освіти, зокрема фізичного виховання, визначено в Концепції «Нова українська школа» (Кабінет Міністрів України, 2016) та Державному стандарті базової середньої освіти (Міністерство освіти і науки України, 2020), де підкреслено важливість цифровізації та компетентнісного підходу. Суттєвий внесок у розроблення питань цифрового середовища уроку фізичної культури зроблено у працях В. Гейтенка, С. Шинкарьова і Н. Шинкарьової (2025), які розкрили можливості використання цифрових технологій у межах Нової української школи; використання гейміфікації як інноваційного методу навчання проаналізовано в роботах В. Лелеки (2024) та Є. Антонова (2024), де доведено позитивний вплив ігрових елементів на мотивацію учнів; питання цифровізації підготовки майбутніх учителів розглянуто у дослідженні С. Станєвої (2024), а методичні основи фізичного виховання узагальнено у фундаментальних працях Т. Круцевич (2012) і С. Черненка. Вплив цифрових інструментів на рухову активність і навчальні результати школярів досліджували Ю. Нестерова (2025) та С. Гвоздецька (2024); перспективи впровадження технологій віртуальної та доповненої реальності у фізичне виховання висвітлено у працях М. Ярмоленка (2025), Л. Тарангул (2022) і А. Єфременка (2025); аспекти розвитку цифрової компетентності педагогів системно розкрито у працях О. Овчарук (2022) та в «Рамці цифрової компетентності педагогічного працівника» (Офіс з розвитку цифрових компетентностей, 2021).

Узагальнюючи наукові джерела, можна стверджувати, що питання використання ігрових та цифрових технологій у фізичному вихованні перебуває у фокусі сучасних досліджень, однак більшість праць має фрагментарний або прикладний характер. Недостатньо вивченими залишаються методичні основи їх цілісної інтеграції у структуру шкільного уроку фізичної культури, а також питання експериментальної перевірки ефективності таких підходів. Це зумовлює потребу у створенні науково обґрунтованої моделі поєднання ігрових та цифрових технологій, яка б сприяла підвищенню мотивації учнів до занять фізичною культурою, індивідуалізації навчання та розвитку цифрової компетентності вчителя.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності методичних засад інтеграції ігрових та цифрових технологій у систему шкільного фізичного виховання з метою підвищення рівня мотивації учнів до занять фізичною культурою, розвитку рухових якостей і формування стійкої потреби у фізичній активності.

Виклад основного матеріалу. Ігрова діяльність є природною формою активності дитини, через яку реалізуються основні психічні функції – увага, уява, мислення, емоційність, вольові якості та комунікативність. У педагогічній практиці гра розглядається не лише як розвага, а як універсальний дидактичний засіб розвитку особистості (Круцевич, 2012; Станєва, 2024). У контексті фізичного виховання вона виконує подвійну функцію: одночасно є методом навчання рухових дій і засобом формування позитивного емоційного фону занять.

У фізичному вихованні ігрові технології ґрунтуються на принципі мотиваційно-емоційного підкріплення, коли навчальний процес стає емоційно привабливим і внутрішньо значущим для учня. Використання ігор як педагогічного інструмента дає змогу активізувати пізнавальну і рухову діяльність, подолати монотонність тренувальних дій, створити позитивну атмосферу на уроці (Черненко, 2015).

На основі аналізу комплексу літературних джерел нами встановлено, що ігрові технології у фізичному вихованні мають різний освітній потенціал і класифікуються за кількома критеріями: за дидактичною метою ігри поділяються на навчальні – спрямовані на засвоєння рухових дій, технічних елементів і правил; розвивальні – орієнтовані на формування сили, швидкості, витривалості, спритності; виховні – сприяють розвитку колективізму, дисципліни, відповідальності та самоконтролю; діагностичні – використовуються для оцінювання рівня підготовленості й поведінкових проявів учнів; за ступенем активності та емоційного навантаження виокремлюють рухливі ігри – змагально-командні або індивідуальні; сюжетно-рольові – що імітують життєві чи спортивні ситуації; творчі та імпровізаційні – спрямовані на самостійне конструювання рухових дій; за характером взаємодії ігри можуть бути кооперативними – націленими на спільний результат; змагальними – що стимулюють суперництво та вольові якості; комбінованими – поєднують співпрацю й змагання (Ярмоленко, 2025; Станєва, 2024). Така класифікація дає змогу раціонально добирати ігрові форми відповідно до навчальних завдань, рівня підготовленості учнів і бажаного емоційного ефекту.

Дослідники відзначають, що ігрова діяльність у фізичному вихованні має комплексний виховний потенціал: по-перше, вона сприяє розвитку рухових умінь і навичок, оскільки поєднує повторюваність вправ із варіативністю ігрових ситуацій; по-друге, гра розвиває соціальні компетентності: комунікативність, уміння працювати в команді, здатність до прийняття рішень у колективі, відповідальність за результат; по-третє, гра стимулює когнітивні процеси – сприйняття, увагу, мислення, уяву (Нестерова, 2025; Круцевич, 2012; Станєва, 2024). Таким чином, ігрові технології у фізичному вихованні є багатофункціональним педагогічним інструментом, що поєднує навчальну, виховну, розвивальну та оздоровчу функції. Їх ефективність зростає за умов інтеграції з цифровими засобами, які дозволяють підсилити мотиваційно-емоційний компонент, забезпечити індивідуальний контроль прогресу та візуалізацію досягнень учнів

Цифровізація освіти є однією з провідних тенденцій сучасного суспільного розвитку, що охоплює всі ланки освітнього процесу – від управління до реалізації навчальних завдань і моніторингу результатів. У галузі фізичного виховання цифрові технології виступають інструментом модернізації навчального середовища, який дає змогу зробити процес фізичної активності інтерактивним, персоналізованим і науково обґрунтованим (Овчарук, 2022; Лелека, 2024; Гейтенко, Шинкарьов, Шинкарьова, 2025).

Під поняттям «*цифрові технології у фізичному вихованні*» розуміють сукупність технічних засобів, програмних платформ і інформаційно-комунікаційних рішень, що використовуються для планування, організації, моніторингу та оцінювання фізичної активності учнів (Гвоздецька, 2024; Овчарук, 2022; Лелека, 2024). Це можуть бути мобільні додатки, фітнес-трекери, цифрові освітні середовища, системи віртуальної або доповненої реальності (VR/AR), онлайн-ігри рухової спрямованості, цифрові тести та тренажери. Педагогічна цінність цифрових технологій полягає у можливості поєднання традиційних форм рухової діяльності з інформаційно-аналітичним супроводом. Використання таких

інструментів дає змогу здійснювати облік індивідуальних результатів, візуалізувати динаміку розвитку фізичних якостей, організувати дистанційне оцінювання, створювати інтерактивні ігрові завдання тощо.

Останніми роками в українських та зарубіжних школах активно впроваджуються мобільні фітнес-додатки, які дозволяють моніторити рівень рухової активності учнів. Найбільш поширеними серед них є *Google Fit*, *Strava*, *Nike Training Club*, *Fitify*, *MyFitnessPal*, що забезпечують автоматичний підрахунок кроків, дистанції, пульсу, витрачених калорій та рівня навантаження. Ці додатки сприяють формуванню усвідомленого ставлення до власної фізичної форми: учні можуть бачити свої результати в реальному часі, встановлювати особисті цілі, брати участь у колективних онлайн-челенджах. Такі цифрові елементи створюють мотиваційне середовище гейміфікації, коли досягнення супроводжуються віртуальними нагородами, рейтингами та змаганнями між однокласниками.

Використання мобільних технологій дає можливість учителю фізичної культури виконувати функції цифрового куратора рухової активності, здійснюючи моніторинг фізичного стану учнів навіть поза межами уроку (під час прогулянок, домашніх завдань, спортивних гуртків). Це значно розширює простір педагогічного впливу й створює основу для індивідуалізації освітнього процесу. Цифрові технології інтегруються в уроки фізичної культури також через використання інтерактивних платформ для організації навчання і контролю знань. Найбільш ефективними у шкільному середовищі виявилися *Kahoot*, *Quizizz*, *ClassDojo*, *Google Classroom*, які дозволяють створювати онлайн-вікторини, інтерактивні опитування, рейтинги й командні завдання. Застосування таких платформ допомагає не лише підвищити інтерес до уроку, а й розвивати інформаційно-цифрову компетентність учнів, формувати навички самооцінювання та рефлексії. Наприклад, після виконання фізичних вправ учні можуть проходити короткі цифрові тести щодо техніки безпеки, теоретичних знань про м'язи чи принципи тренування, отримуючи миттєвий зворотний зв'язок.

Окремий напрям розвитку цифрових технологій у фізичному вихованні становлять віртуальна (VR) і доповнена (AR) реальність; ці інноваційні засоби дозволяють створювати віртуальні тренувальні середовища, які імітують спортивні ситуації або змагання. За допомогою спеціальних пристроїв (*Oculus Quest*, *HTC Vive*, *PlayStation VR*) учні можуть брати участь у симульованих рухових іграх – від віртуального тенісу до командних змагань. Перевага VR-технологій полягає в тому, що вони створюють середовище повного занурення, де учень активно взаємодіє з простором, розвиває координацію, реакцію, увагу та просторове мислення. AR-технології (доповнена реальність) дають змогу накладати цифрові об'єкти на реальні зображення, наприклад – показувати траєкторію руху м'яча, правильну амплітуду виконання вправ або послідовність елементів у танцювальному русі. Такі технології не лише урізноманітнюють уроки, а й сприяють індивідуалізації навчання: учні з різним рівнем підготовленості можуть працювати у власному темпі, а вчитель отримує можливість коригувати рухи на основі цифрових даних.

Аналіз сучасних тенденцій свідчить, що майбутнє фізичного виховання пов'язане з інтеграцією цифрових засобів у всі етапи педагогічного процесу – від планування уроку до оцінювання результатів. Цифрові рішення дозволяють створювати гібридні моделі навчання, у яких поєднуються традиційні рухові вправи та елементи гейміфікації, аналітики й онлайн-комунікації (Антонов, 2024; Гейтенко, Шинкарьов, Шинкарьова, 2025).

Перспективними напрямками розвитку є: створення національних цифрових платформ фізичного виховання, що об'єднуюватимуть навчальні програми, відеоуроки, системи моніторингу; розробка віртуальних тренажерів для відпрацювання технічних елементів рухів; використання штучного інтелекту для індивідуальної діагностики фізичної підготовленості; упровадження електронних щоденників активності, інтегрованих із державними освітніми системами. Реалізація цих напрямів можлива за умови підготовки вчителя нової генерації, здатного ефективно застосовувати цифрові технології у своїй професійній діяльності, поєднуючи педагогічну творчість із технологічною грамотністю. Таким чином, цифрові технології у фізичному вихованні створюють нову парадигму освітнього процесу, що базується на принципах інтерактивності, мотиваційної

привабливості, наукової обґрунтованості та персоналізації навчання. Їх ефективне поєднання з ігровими методами становить ключ до формування сучасної, здорової, компетентної особистості учня в умовах інформаційного суспільства (Гейтенко, Шинкар'юв, Шинкар'юва, 2025; Нестерова, 2025; Станєва, 2024).

Інтеграція ігрових і цифрових технологій у фізичне виховання передбачає системне поєднання елементів гейміфікації, цифрового моніторингу та традиційних засобів рухової активності в єдиному педагогічному процесі. Її сутність полягає у створенні мотиваційно-інтерактивного навчального середовища, у якому фізичні вправи набувають ігрового змісту, а цифрові інструменти забезпечують об'єктивність контролю, персоналізацію та зворотний зв'язок. У процесі педагогічної діяльності нами було розроблено та впроваджено низку інтегрованих занять, спрямованих на поєднання ігрових і цифрових технологій у системі шкільного фізичного виховання. Одним із таких прикладів став «Віртуальний спортивний квест» – урок, під час якого учні, об'єднані в команди, виконували рухові завдання, відкриваючи нові «рівні» за допомогою QR-кодів із відеоінструкціями; кожен рівень оцінювався у балах, що автоматично заносилися до онлайн-таблиці результатів. Інший формат – «Цифровий фітнес-челендж» – передбачав індивідуальні змагання, у яких школярі виконували комплекси вправ у домашніх умовах із фіксацією результатів у мобільних додатках Strava або Google Fit; дані автоматично експортувалися до загальної таблиці класу, що дозволяло відстежувати прогрес кожного учасника.

Ефективним інструментом для урізноманітнення уроків фізичної культури став «AR-футбол» – заняття з елементами доповненої реальності, де за допомогою спеціального мобільного застосунку учні могли бачити траєкторію руху м'яча, оптимальні зони для удару та швидкість виконання технічних дій. Окрему увагу було приділено формату «Мій цифровий тренер», який передбачав використання мобільних програм Fitify та Nike Training Club. Ці застосунки автоматично генерували індивідуальні плани тренувань, демонстрували техніку виконання вправ у візуалізованій формі та надавали можливість здійснювати самооцінку фізичної підготовленості.

Застосування зазначених інтегрованих форм навчання сприяло створенню ситуації успіху, підвищенню інтересу учнів до занять фізичною культурою, забезпеченню об'єктивності оцінювання та формуванню навичок самоконтролю й культури самоаналізу результатів власної діяльності.

Ефективність запропонованих методичних засад перевірялася під час педагогічного експерименту, проведеного на базі Ліцею №14 «Здоров'я». У дослідженні брали участь учні 7-8 класів (n=60), розділені на експериментальну (n=30) та контрольну (n=30) групи. Протягом 8 тижнів у експериментальній групі застосовувалася інтегрована програма, що поєднувала рухливі ігри, гейміфіковані завдання та цифровий моніторинг активності. У контрольній групі навчальний процес здійснювався за традиційною методикою. Результати експерименту наведено на *рис. 1*.

За результатами проведеного педагогічного експерименту було отримано переконливі дані, що свідчать про позитивний вплив інтеграції ігрових та цифрових технологій на ефективність освітнього процесу з фізичного виховання школярів. У процесі дослідження фіксувалося суттєве підвищення рівня мотивації учнів до занять фізичною культурою, що підтверджено результатами анкетування: відсоток учнів, які виявляли стійкий інтерес до уроків і позакласної рухової активності, зріс на 28%. Зазначене зростання пояснюється тим, що використання гейміфікованих завдань, цифрових трекерів і мобільних застосунків створювало додатковий елемент зацікавлення та забезпечувало індивідуальний зворотний зв'язок.

Окрім того, спостерігалось зростання рівня рухової активності учнів, яке оцінювалося за кількістю кроків та тривалістю перебування у зоні середнього фізичного навантаження – показники покращилися в середньому на 17%. Це свідчить про підвищення загальної мобільності школярів та ефективніше використання часу на уроці. Водночас за результатами контрольних тестів – зокрема тесту Купера, стрибка у довжину з місця, згинання і розгинання рук в упорі лежачи – зафіксовано покращення фізичної підготовленості учнів експериментальної групи порівняно з контрольною.

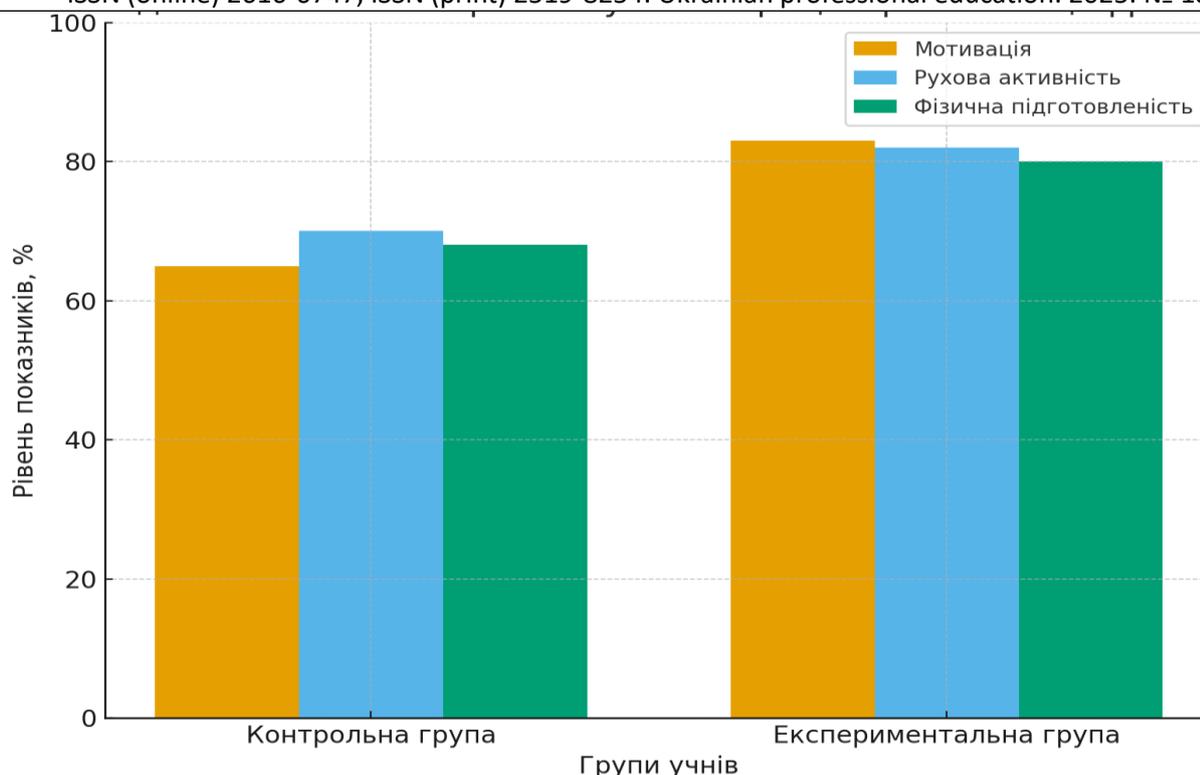


Рис. 1. Результати педагогічного експерименту з інтеграції ігрових та цифрових технологій у систему шкільного фізичного виховання

Статистичний аналіз результатів із використанням t-критерію Стьюдента ($p < 0,05$) підтвердив достовірність відмінностей між групами, що дозволяє стверджувати про наявність системного позитивного ефекту від запровадження інтегрованої методики. Таким чином, інтеграція ігрових та цифрових технологій у процес фізичного виховання забезпечила не лише емоційне залучення учнів і підвищення їх інтересу до занять, а й реальне зростання результативності навчально-тренувальної діяльності, сприяла розвитку самостійності, відповідальності та усвідомленого ставлення до власного фізичного розвитку.

На основі результатів дослідження нами розроблено низку методичних рекомендацій для вчителів фізичної культури, спрямованих на ефективне впровадження ігрових і цифрових технологій у навчальний процес. Під час планування уроків важливо визначити оптимальне співвідношення між руховими, ігровими та цифровими компонентами: приблизно 70 % часу слід відводити на активну рухову діяльність, 20% – на використання гейміфікаційних елементів, які підвищують мотивацію та емоційне залучення учнів, і близько 10 % – на аналітичну роботу з цифровими даними, що відображають індивідуальні результати. При цьому цифрові інструменти мають розглядатися не як заміна традиційної рухової активності, а як засіб підтримки, що розширює можливості контролю, самопостереження та диференціації навчання.

Важливим аспектом є формування у школярів навичок цифрової безпеки, умінь відповідально та критично користуватися гаджетами, розуміти ризики надмірного застосування технологій і дотримуватися правил інформаційної гігієни. Не менш значущим є розвиток цифрової компетентності самого вчителя фізичної культури, який має систематично підвищувати свою кваліфікацію через самоосвіту, участь в онлайн-курсах, професійних спільнотах та обмін педагогічним досвідом.

Окремої уваги заслуговує принцип інклюзивності занять: педагог має адаптувати ігрові сценарії, рівень навантаження та цифрові засоби до індивідуальних можливостей кожного учня, забезпечуючи рівні умови участі для дітей з різним рівнем фізичної підготовленості чи особливими освітніми потребами. Виконання цих рекомендацій сприятиме підвищенню ефективності уроків фізичної культури, формуванню позитивної мотивації до занять і розвитку ключових компетентностей сучасного школяра.

Висновки. Результати проведеного теоретичного аналізу та педагогічного експерименту підтверджують, що інтеграція ігрових і цифрових технологій у систему шкільного фізичного виховання є ефективним засобом модернізації навчального процесу, підвищення мотивації учнів до занять фізичною культурою й розвитку їхньої рухової активності. Цифрові технології (мобільні застосунки, фітнес-трекери, онлайн-платформи, VR/AR-засоби) відкривають нові можливості для персоналізації навчання, моніторингу результатів, візуалізації даних і забезпечення оперативного зворотного зв'язку між учителем і учнем. Експериментальні результати засвідчили позитивну динаміку розвитку учнів експериментальної групи, що підтверджує педагогічну доцільність інтегрованого підходу. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є розроблення моделей диференційованого використання цифрових технологій у фізичному вихованні учнів різного віку, створення вітчизняних освітніх платформ і мобільних додатків для моніторингу рухової активності школярів, вивчення впливу VR/AR-технологій на розвиток координаційних і когнітивних функцій учнів, удосконалення системи підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури щодо впровадження гейміфікаційних і цифрових засобів.

ЛІТЕРАТУРА

- Антонов, Є. В. (2024). Гейміфікація як засіб мотивації освітнього процесу. В кн. *Сучасні стратегії розвитку освіти* (Розд. 9, с. 229-255). Житомирський державний університет імені Івана Франка. Взято з https://eprints.zu.edu.ua/39737/1/Антонов_моно_1_Розділ.pdf
- Гвоздецька, С. В. (2024). Ефективність використання віртуальної реальності в навчальних програмах із фізичної культури. *Academy-Vision*, 2(38), 84-92. Взято з <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/download/1525/1405/1423>
- Гейтенко, В. В., Шинкар'єв, С. І., Шинкар'єва, Н. Г. (2025). Використання цифрових технологій на уроці фізичної культури в умовах Нової української школи. *Олімпійський та паралімпійський спорт*, 1, 25-34. DOI: <https://doi.org/10.32782/olimp spu/2025.1.4>
- Єфременко, А. (2025). Ігрові технології віртуальної та доповненої реальності в фізичному вихованні: огляд ефективності. *Спортивні ігри*, 3 (77), 5-12. Взято з https://journals.uran.ua/sports_games/article/view/321252
- Кабінет Міністрів України. (2016). *Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року*: розпорядження № 988-р. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/go/988-2016-%D1%80>
- Круцевич, Т. Ю. (Ред.). (2012). *Теорія і методика фізичного виховання* (Т. 1–2). Київ: Олімпійська література. Взято з <https://www.scribd.com/document/716854793>
- Лелека, В. (2024). Гейміфікація як інноваційний метод навчання фізичної культури в закладі загальної середньої освіти. *Проблеми сучасної школи*, 2 (12), 30-35. Взято з https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_school/2024/2/4.pdf
- Міністерство освіти і науки України. (2020). *Державний стандарт базової середньої освіти*: постанова КМУ № 898 від 30.09.2020. Взято з https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
- Нестерова, Ю. О. (2025). Вплив цифрових технологій на фізичне виховання здобувачів освіти НУШ. *Освітні інновації*, 3 (1), 45-52. Взято з <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/bab24ba9-cfec-4451-9193-c6c7b342d2dc>
- Овчарук, О. В. (Ред.). (2022). *Цифрова компетентність сучасного вчителя Нової української школи: 2022*. Київ: Інститут цифровізації освіти НАПН України. Взято з https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731095/1/ЦИФРОВА%20КОМПЕТЕНТНІСТЬ%20вчителя_%202022.pdf
- Офіс з розвитку цифрових компетентностей (МОН/Мінцифра). (2021). *Рамка цифрової компетентності педагогічного й науково-педагогічного працівника*. Взято з https://osvita.dia.gov.ua/uploads/0/2622-ramka_cifrovoi_kompetentnosti_pedagogicnih_j_naukovo_pedagogicnih.pdf
- Станева, С. (2024). «Теорія та методика фізичного виховання»: цифровізація підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки ІДГУ*, 58 (2), 112-118. Взято з <https://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/842>

- Тарангул, Л. (2022). Використання технологій доповненої реальності в освітньому процесі ЗВО. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 88 (2), 120-133. Взято з <https://archer.chnu.edu.ua/.../Використання%20технологій%20доповненої%20реальності.pdf>
- Черненко, С. О. *Теорія і методика фізичного виховання*: навчальний посібник. Краматорськ: ДДМА. Взято з https://www.dgma.donetsk.ua/.../Навчальний_посібник_Теорія_і_методика_фізичного_виховання.pdf
- Ярмоленко, М. А. (2025). Перспективи впровадження віртуальної та доповненої реальності у фізичному вихованні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури*, 5 (161), 150-156. Взято з <https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/2856>

REFERENCES

- Antonov, Ye. V. (2024). Heimifikatsiia yak zasib motyvatsii osvitnoho protsesu [Gamification as a means of motivating the educational process]. In *Suchasni stratehii rozvytku osvity [Modern strategies for the development of education]* (Is. 9, pp. 229-255). Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. Retrieved from https://eprints.zu.edu.ua/39737/1/Antonov_mono_1_Rozdil.pdf [in Ukrainian].
- Chernenko, S. O. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia [Theory and methods of physical education]*: navchalnyi posibnyk. Kramatorsk: DDMA. Retrieved from https://www.dgma.donetsk.ua/.../Navchalnyi_posibnyk_Teoriia_i_metodyka_fizychnoho_vykhovannia.pdf [in Ukrainian].
- Heitenko, V. V., Shynkarov, S. I., & Shynkarova, N. H. (2025). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii na urotsi fizychnoi kultury v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [The use of digital technologies in physical education lessons in the context of the New Ukrainian School]. *Olimpiiskyi ta paralimpiiskyi sport [Olympic and Paralympic sports]*, 1, 25-34. DOI: <https://doi.org/10.32782/olimpsspu/2025.1.4> [in Ukrainian].
- Hvozdetska, S. V. (2024). Efektyvnist vykorystannia virtualnoi realnosti v navchalnykh prohramakh iz fizychnoi kultury [The effectiveness of using virtual reality in physical education curricula]. *Academy-Vision*, 2(38), 84-92. Retrieved from <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/download/1525/1405/1423> [in Ukrainian].
- Kabinet Ministriv Ukrainy. (2016). *Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [On approval of the Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period until 2029]*: rozporiadzhennia № 988-r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/988-2016-%D1%80> [in Ukrainian].
- Krutsevych, T. Yu. (Ed.). (2012). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia [Theory and methods of physical education]* (Vol. 1–2). Kyiv: Olimpiiska literatura. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/716854793> [in Ukrainian].
- Leleka, V. (2024). Heimifikatsiia yak innovatsiinyi metod navchannia fizychnoi kultury v zakladi zahalnoi serednoi osvity [Gamification as an innovative method of teaching physical education in a secondary education institution]. *Problemy suchasnoi shkoly [Problems of modern school]*, 2 (12), 30-35. Retrieved from https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_school/2024/2/4.pdf [in Ukrainian].
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020). *Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]*: postanova KМУ № 898 vid 30.09.2020. Retrieved from https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ [in Ukrainian].
- Nesterova, Yu. O. (2025). Vplyv tsyfrovyykh tekhnolohii na fizyчне vykhovannia zdobuvachiv osvity NUSh [The impact of digital technologies on the physical education of NUS students]. *Osvitni innovatsii [Educational innovations]*, 3 (1), 45-52. Retrieved from <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/bab24ba9-cfec-4451-9193-cec7b342d2dc> [in Ukrainian].
- Ofis z rozvytku tsyfrovyykh kompetentnostei (MON/Mintsyfra). (2021). *Ramka tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnoho y naukovopedahohichnoho pratsivnyka [Digital competence framework for pedagogical and scientific-pedagogical workers]*. Retrieved from

<https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2622->

[ramka_cifrovoi_kompetentnosti_pedagogicnih_j_naukovo_pedagogicnih.pdf](#) [in Ukrainian].

Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2022). *Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly: 2022 [Digital competence of a modern teacher of the New Ukrainian School]*. Kyiv: Instytut tsyfrovizatsii osvity NAPN Ukrainy. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731095/1/TsYFROVA%20KOMPETENTNIST%20vchytelia_%202022.pdf [in Ukrainian].

Stanieva, S. (2024). «Teoriia ta metodyka fizychnoho vykhovannia»: tsyfrovizatsiia pidhotovky maibutnoho vchytelia ["Theory and Methods of Physical Education": Digitalization of Future Teacher Training]. *Naukovi zapysky IDHU [Scientific notes of the Institute of Dramatic Art History]*, 58 (2), 112-118. Retrieved from <https://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/842> [in Ukrainian].

Taranhul, L. (2022). Vykorystannia tekhnolohii dopovненоi realnosti v osvitnomu protsesi ZVO [The use of augmented reality technologies in the educational process of higher education institutions]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information technology and learning tools]*, 88 (2), 120-133. Retrieved from [11.https://archer.chnu.edu.ua/.../Vykorystannia%20tekhnolohii%20dopovненоi%20realnosti.pdf](https://archer.chnu.edu.ua/.../Vykorystannia%20tekhnolohii%20dopovненоi%20realnosti.pdf) [in Ukrainian].

Yarmolenko, M. A. (2025). Perspektyvy vprovadzhennia virtualnoi ta dopovненоi realnosti u fizychnomu vykhovanni [Prospects for the implementation of virtual and augmented reality in physical education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury [Scientific Journal of the National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov. Series 15: Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture]*, 5 (161), 150-156. Retrieved from <https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/2856> [in Ukrainian].

Yefremenko, A. (2025). Ihrovi tekhnolohii virtualnoi ta dopovненоi realnosti v fizychnomu vykhovanni: ohliad efektyvnosti [Virtual and Augmented Reality Gaming Technologies in Physical Education: A Review of Effectiveness]. *Sportyvni ihry [Sports games]*, 3 (77), 5-12. Retrieved from https://journals.uran.ua/sports_games/article/view/321252 [in Ukrainian].

METHODOLOGICAL BASIS FOR THE INTEGRATION OF GAMING AND DIGITAL TECHNOLOGIES INTO THE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION SYSTEM

Oksana Danisko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education,

Adaptive and Mass Physical Culture;

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

Serhii Khibkevych,

Doctor of Philosophy,

Assistant Professor, Department of Theory and Methods of Physical Education,

Adaptive and Mass Physical Culture;

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

Vladislav Dereza,

Assistant Professor, Department of Physical Education and Sports;

Poltava State Agrarian University

The article highlights the problem of integrating gaming and digital technologies into the school physical education system in the context of the digital transformation of education. It substantiates the need to modernize physical education teaching methods in accordance with the requirements of the New Ukrainian School Concept and modern pedagogical strategies aimed at stimulating students' motivation, cognitive and motor activities. It is determined that the use of gaming technologies is an effective means of developing the personality of a schoolchild, which

contributes to the formation of a positive emotional background for classes, the development of communicative and social skills, the improvement of motor skills, and an increase in interest in physical education classes. Digital technologies are considered an important tool for personalizing the educational process, monitoring physical activity, and creating an interactive learning environment.

Based on an analysis of psychological, pedagogical, and methodological literature, the leading principles of integrating gaming and digital technologies have been identified: innovation, interactivity, individualization, motivational and emotional engagement, visuality, and safety. A methodological model for conducting an integrated physical education lesson has been developed, combining traditional physical exercises, game elements, fitness apps, mobile trackers, online platforms (Kahoot, Google Classroom, ClassDojo), and gamification elements (challenges, ratings, virtual rewards).

The effectiveness of the proposed principles was tested in a pedagogical experiment conducted among 7th and 8th grade students. The results of the experiment confirmed a statistically significant increase in motivation, motor activity, and physical fitness indicators among students in the experimental group compared to the control group. The data obtained indicate the feasibility of systematically introducing integrative approaches into school physical education practice.

It was concluded that the combination of gaming and digital technologies forms a new pedagogical paradigm of physical education, focused on the development of key competencies, the formation of positive motivation for motor activity, and the education of physically and digitally literate individuals.

Keywords: *physical culture, gaming technologies, gamification, digital technologies, integration, teaching methods, digital competence of teachers.*

Надійшла до редакції 11.07.2025 р.

УДК 796.325:615.8:37.018.1

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347727>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3065-9095>

ORCID <https://orsid.org/0000-0001-7155-392X>

ORCID <https://orcid.org/0009-0003-4470-7358>

РЕКРЕАЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЗАСТОСУВАННЯ АДАПТИВНИХ ВИДІВ СПОРТУ В ОСВІТІ (НА ПРИКЛАДІ ВОЛЕЙБОЛУ СИДЯЧИ)

Павло Хоменко,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії й методики фізичного виховання,
адаптивної та масової фізичної культури;

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Юлія Зайцева,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін;

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Юрій Дьяченко,

викладач вищої кваліфікаційної категорії;

Фаховий медико-фармацевтичний коледж

Полтавського державного медичного університету

У статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти впровадження адаптивних видів спорту в освітній процес на прикладі волейболу сидячи. Метою статті є виявлення рекреаційно-реабілітаційного потенціалу волейболу сидячи як форми адаптивного спорту та наукове обґрунтування шляхів його інтеграції в освітні програми з метою підвищення ефективності інклюзивного фізичного виховання, забезпечення соціальної інтеграції та підтримки психофізичного стану здобувачів освіти.

Обґрунтовано актуальність проблеми в контексті сучасних трансформаційних процесів в освіті України, що спрямовані на реалізацію принципів інклюзії, гуманізації та створення безбар'єрного середовища. Визначено, що адаптивний спорт виконує не лише оздоровчу та реабілітаційну функції, а й сприяє соціалізації, формуванню командної взаємодії та толерантності серед здобувачів освіти.

Проаналізовано наукові джерела, у яких висвітлено історичні та організаційні засади розвитку адаптивного спорту, його психофізіологічний та соціально-інтеграційний потенціал. Показано, що волейбол сидячи має унікальні можливості для фізичного відновлення, розвитку витривалості, координації та комунікативних навичок у студентів з різними рівнями фізичних можливостей. Визначено його значення для підтримки психоемоційної стабільності, подолання соціальної ізоляції та інтеграції осіб з інвалідністю у навчальне середовище.

З'ясовано, що ефективність використання волейболу сидячи в освітніх закладах значною мірою залежить від наявності нормативно-правової бази, матеріально-технічних умов та професійної підготовки педагогів. Відзначено позитивний вплив участі студентів у навчально-тренувальних заняттях і змаганнях, які виступають чинником формування ціннісного ставлення до здоров'я, дисципліни та мотивації до самовдосконалення.

Зроблено висновок, що інтеграція волейболу сидячи у систему інклюзивного фізичного виховання сприяє гармонійному поєднанню рекреаційних, реабілітаційних та освітньо-виховних завдань. Перспективи подальшого розвитку цього виду спорту в освіті пов'язані з удосконаленням методичного забезпечення, підготовкою кадрів та поширенням практики

через міжшкільні й університетські проєкти, спортивні фестивалі та партнерські ініціативи. Таким чином, волейбол сидячи розглядається як дієвий інструмент формування інклюзивного освітнього середовища, орієнтованого на рівність можливостей, соціальну інтеграцію та зміцнення здоров'я здобувачів освіти.

Ключові слова: адаптивний спорт, волейбол сидячи, інклюзивна освіта, рекреація, реабілітація, фізичне виховання, соціалізація.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в освіті України спрямовані на реалізацію принципів інклюзії, гуманізації та створення безбар'єрного середовища, що забезпечує рівні можливості для всіх здобувачів освіти незалежно від стану здоров'я. У цьому контексті особливого значення набуває інтеграція адаптивних видів спорту, які поєднують у собі рекреаційні, оздоровчі та реабілітаційні функції. Використання спортивної активності як засобу соціалізації та психофізичної підтримки є одним із ключових напрямів підвищення ефективності освітнього процесу та формування здорового способу життя.

Адаптивний спорт, зокрема волейбол сидячи, розглядається як потужний інструмент розвитку фізичних якостей, відновлення функціональних можливостей та забезпечення психоемоційної стабільності осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Він сприяє інтеграції дітей та молоді з інвалідністю у навчальне середовище, створюючи умови для їх активної участі у колективних формах діяльності та подолання соціальної ізоляції. При цьому волейбол сидячи вирізняється доступністю, відносною простотою організації, універсальністю та високим потенціалом для розвитку командної взаємодії й комунікативних навичок.

Особливої ваги питання набуває у сучасних соціально-політичних умовах, коли значна кількість дітей і молоді потребує реабілітації та відновлення після травм, стресових ситуацій або бойових дій. Саме адаптивний спорт, інтегрований в освітній процес, може стати дієвим засобом не лише фізичного відновлення, але й формування інклюзивної культури, підвищення рівня толерантності та створення нових можливостей для самореалізації особистості. Таким чином, дослідження рекреаційно-реабілітаційних тенденцій застосування адаптивних видів спорту в освіті, зокрема на прикладі волейболу сидячи, є вкрай актуальним з огляду на потреби сучасної педагогічної практики, завдання розвитку інклюзивного суспільства та перспективи оптимізації фізичного виховання у закладах освіти України.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Огляд сучасних наукових джерел свідчить, що питання впровадження адаптивних видів спорту, зокрема волейболу сидячи, розглядається у кількох напрямках. Дослідження присвячені теоретичним засадам і завданням адаптивної фізичної культури (Васькан, Циба, Бражанюк, 2025), аналізу її оздоровчого та психоемоційного потенціалу (Гончаренко, 2025), а також історичним та організаційним основам розвитку адаптивного волейболу в Україні (Дідух, Когут, 2013).

Окрема увага приділяється інтеграції адаптивної фізичної активності в інклюзивне освітнє середовище (Загура, Зубрицький, 2024), реабілітаційному впливу спорту на осіб з особливими потребами, включно з військовослужбовцями після поранень (Ковальчук, Шинкарук, Гриців, 2025), а також соціально-інтеграційній ролі адаптивного спорту у суспільстві (Митчик, Курчаба, Тарасюк, Кліш, 2024).

Нормативне підґрунтя функціонування волейболу сидячи забезпечують правила спортивних змагань, затверджені Міністерством молоді та спорту України (2025). У сукупності ці роботи підтверджують значний реабілітаційний, рекреаційний та освітній потенціал адаптивних видів спорту й окреслюють перспективи їх подальшого розвитку та впровадження.

Метою статті є дослідження рекреаційно-реабілітаційного потенціалу волейболу сидячи як різновиду адаптивного спорту та обґрунтування можливостей його інтеграції в освітні програми з метою підвищення ефективності інклюзивного фізичного виховання, соціалізації й психофізичного відновлення здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел та власний досвід дозволяє стверджувати, що застосування адаптивних видів спорту в освітньому середовищі базуються на інтеграції принципів інклюзії, фізичної культури та реабілітаційних практик, що спрямовані на забезпечення рівного доступу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами до занять спортом. Сучасні підходи до розвитку адаптивного спорту передбачають не лише його медико-реабілітаційну функцію, а й освітню, соціалізуючу та культурну складові (Васькан, Циба, Бражанюк, 2025). Таким чином, освітнє середовище розглядається як простір, де адаптивні види спорту виступають інструментом комплексного розвитку особистості.

Важливим аспектом є розуміння рекреаційно-реабілітаційного потенціалу адаптивних практик, що сприяють відновленню психофізичного стану та формуванню позитивного емоційного фону. У кризових ситуаціях, зокрема під час воєнних дій чи соціально-економічних потрясінь, засоби адаптивної фізичної активності та оздоровчого фітнесу мають значний потенціал у стабілізації психоемоційного стану учасників освітнього процесу (Гончаренко, 2025). Це підкреслює необхідність включення адаптивних видів спорту у програми фізичного виховання не лише для осіб з інвалідністю, але й для ширшого кола здобувачів освіти.

Історичний розвиток адаптивного спорту в Україні демонструє, що волейбол сидячи посідає особливе місце серед видів адаптивної фізичної активності. Він має глибокі традиції, сформовані ще у другій половині ХХ століття, та пройшов шлях від терапевтичного засобу до офіційно визнаної спортивної дисципліни міжнародного рівня (Дідух, Когут, 2013). В освітньому контексті цей вид спорту стає дієвим механізмом реалізації інклюзивної політики, оскільки дозволяє організовувати спільні заняття студентів з різними фізичними можливостями, створюючи умови для розвитку толерантності, взаємоповаги та командної взаємодії (Загура, Зубрицький, 2024).

Особливу увагу слід приділити сучасним тенденціям у розвитку адаптивного спорту в освітніх закладах України. Як відзначають дослідники, сьогодні адаптивна фізична культура перестає обмежуватися вузькими завданнями медико-реабілітаційної сфери і все більше виконує освітньо-виховну та соціокультурну функції (Митчик та ін., 2024). У цьому контексті волейбол сидячи може розглядатися як універсальний засіб, що поєднує оздоровчі, виховні та спортивні аспекти.

Важливо зазначити, що ефективність застосування адаптивних видів спорту в освітньому середовищі значною мірою визначається наявністю нормативної та організаційної бази. Затверджені Міністерством молоді та спорту України правила спортивних змагань з волейболу сидячи (2025) є прикладом інституціоналізації цього виду спорту, що забезпечує його розвиток у закладах освіти та сприяє залученню студентів до офіційних змагань різного рівня. Така організаційна підтримка сприяє підвищенню статусу адаптивного спорту, перетворюючи його на важливий інструмент не лише фізичної реабілітації, але й соціальної інтеграції.

З огляду на зазначене, можна стверджувати, що теоретичні основи застосування адаптивних видів спорту в освітньому середовищі формуються на перетині реабілітаційних, освітніх та соціокультурних підходів. Волейбол сидячи є яскравим прикладом практичної реалізації цих засад, поєднуючи у собі можливості для рекреації, фізичного відновлення та соціалізації, що робить його актуальним у сучасному освітньому процесі.

Зазначимо, що рекреаційно-реабілітаційний потенціал волейболу сидячи полягає у його здатності поєднувати оздоровчі, корекційні та соціально-інтеграційні функції. На відміну від інших видів спорту, цей різновид адаптивної фізичної активності орієнтований на максимально широке залучення учасників з різними рівнями фізичних можливостей, що зумовлює його високу інклюзивність та доступність (Митчик та ін., 2024). Головним завданням волейболу сидячи є не лише спортивне вдосконалення, а й створення умов для відновлення функціональних можливостей організму, розвитку психофізичних якостей та формування соціально значущих навичок.

Рекреаційна складова цього виду спорту проявляється у позитивному впливі на фізичне здоров'я учасників. Регулярні заняття сприяють зміцненню м'язово-скелетної системи, розвитку витривалості, покращенню координації та швидкості реакції. У процесі гри задіюються основні групи м'язів верхніх та нижніх кінцівок, що стимулює їхню роботу і підтримує належний рівень рухової активності, навіть у випадках обмеженої мобільності (Васькан, Циба, Бражанюк, 2025). Це дозволяє використовувати волейбол сидячи як ефективний засіб профілактики гіподинамії, що особливо актуально для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Реабілітаційний потенціал волейболу сидячи особливо важливий у контексті сучасних соціальних викликів. Для осіб, які зазнали травм опорно-рухового апарату або проходять відновлення після бойових поранень, цей вид спорту є засобом відновлення функціональних можливостей та підтримки адаптаційних ресурсів організму (Ковальчук, Шинкарук, Гриців, 2025). Завдяки ігровому характеру занять формується мотивація до регулярної участі в тренуваннях, що підвищує їхню ефективність та сприяє швидшій соціальній адаптації.

Окремого значення набуває психоемоційний ефект занять волейболом сидячи. Колективна форма гри створює умови для розвитку комунікативних навичок, відчуття взаємної підтримки та співучасті. Це знижує рівень психологічної ізоляції, підвищує самооцінку та сприяє формуванню позитивної соціальної ідентичності учасників (Гончаренко, 2025). У середовищі закладів освіти такі ефекти особливо важливі, оскільки дозволяють інтегрувати здобувачів з інвалідністю у студентське співтовариство на рівноправних засадах.

Досвід організації навчально-тренувальних занять із волейболу сидячи свідчить, що цей вид спорту має значний педагогічний потенціал. Він може стати основою для формування ціннісного ставлення до власного здоров'я, розвитку відповідальності та дисципліни, виховання командного духу та толерантності (Загура, Зубрицький, 2024). Більш того, участь у змаганнях різного рівня формує мотивацію до самовдосконалення, створює простір для особистісного зростання та реалізації спортивних амбіцій. Таким чином, рекреаційно-реабілітаційний потенціал волейболу сидячи проявляється у комплексному впливі на фізичний, психоемоційний та соціальний розвиток особистості. Поєднуючи оздоровчі, відновлювальні та виховні функції, цей вид спорту може стати дієвим інструментом у системі інклюзивної освіти та реабілітації, забезпечуючи гармонійне поєднання освітніх і рекреаційних завдань.

Аналіз можливостей інтеграції волейболу сидячи в освітні програми свідчить про його високий потенціал як у загальноосвітньому, так і у вищому навчальному середовищі. Ця дисципліна може органічно поєднуватися з традиційними курсами фізичного виховання та спеціалізованими програмами з адаптивної фізичної культури. Ігрова структура дозволяє варіювати навантаження, враховувати індивідуальні потреби учасників та поєднувати оздоровчі й виховні функції. В освітньому процесі волейбол сидячи можна реалізовувати у форматі модулів, факультативів, спортивних клубів чи інклюзивних секцій, що забезпечує гнучкість та доступність для різних груп здобувачів освіти.

Інтеграція цього виду спорту вимагає створення комплексної системи, яка включає методичне забезпечення, підготовку педагогів і тренерів, а також розробку програм для інклюзивних груп. Важливим є організаційний компонент: наявність відповідних спортивних залів, адаптованого обладнання та нормативної бази, що дозволяє легітимізувати використання волейболу сидячи в освітніх закладах.

Сучасні тенденції розвитку волейболу сидячи в освітньому просторі пов'язані з процесом його інституціоналізації та зростаючою увагою до інклюзивних практик. Все більше закладів освіти розглядають його не лише як засіб фізичної реабілітації, але й як педагогічний інструмент формування командного духу, толерантності та соціальної інтеграції. Інтерес до мультидисциплінарних підходів стимулює поєднання адаптивного спорту з психологічною підтримкою, соціальною роботою та педагогічними практиками, що значно розширює сферу його застосування.

Перспективи поширення волейболу сидячи в освіті пов'язані з підготовкою спеціалістів, здатних працювати з інклюзивними групами, розробкою інноваційних методик навчання та розвитком партнерств між освітніми установами й громадськими організаціями. Популяризація цього виду спорту через спортивні фестивалі, змагання, міжуніверситетські та міжшкільні проєкти сприяє його визнанню на рівні освітньої політики. Водночас систематичний науково-методичний супровід дозволяє оцінювати ефективність програм і коригувати їх відповідно до потреб учасників.

Отже, інтеграція волейболу сидячи в освітні програми має широкий потенціал як у фізкультурно-реабілітаційній, так і в соціально-педагогічній площині. Його розвиток у закладах освіти забезпечує не лише покращення фізичного стану та реабілітацію осіб з обмеженими можливостями, а й сприяє формуванню інклюзивного освітнього середовища, орієнтованого на рівність можливостей і цінність командної взаємодії.

Висновки. Проведений аналіз засвідчує, що інтеграція волейболу сидячи в освітній процес має високий рекреаційний, реабілітаційний та соціально-педагогічний потенціал. Цей вид адаптивного спорту поєднує у собі оздоровчі, корекційні й виховні функції, сприяє фізичному відновленню, розвитку психоемоційної стійкості та соціальній інтеграції здобувачів освіти з особливими потребами. Його доступність та універсальність дозволяють ефективно застосовувати волейбол сидячи як у загальноосвітніх, так і у вищих навчальних закладах у форматі модулів, факультативів, спортивних секцій чи інклюзивних клубів.

Сучасні тенденції вказують на зростаюче значення адаптивного спорту як складової інклюзивної освіти, що сприяє формуванню безбар'єрного освітнього простору, підвищенню рівня толерантності та вихованню командної взаємодії. Перспективи подальшого розвитку пов'язані з удосконаленням науково-методичної бази, підготовкою педагогів і тренерів до роботи з інклюзивними групами, а також активним залученням громадських і державних структур до популяризації цього виду спорту. Таким чином, волейбол сидячи може стати дієвим інструментом гармонізації освітнього процесу, поєднання фізичного виховання, реабілітації та соціалізації, що відповідає сучасним трансформаційним завданням освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

- Васькан, І., Циба, Ю., Бражанюк, А. (2025). Адаптивна фізична культура: види, завдання, результати та визначення. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 1 (1), 274-280. DOI: [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).36](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).36)
- Гончаренко, Ю. (2025). Адаптивний потенціал засобів оздоровчого фітнесу в контексті підтримки психоемоційного стану населення під час кризових ситуацій: теоретико-методологічний аналіз. *Молодий вчений*, 2 (133), 32-39. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2025-2-133-26>
- Дідух, В. П., Когут І. О. (2013). Історичні та організаційні засади розвитку адаптивного волейболу в Україні. В кн. *Спорт та сучасне суспільство: збірник наукових праць молодих вчених та матеріалів VI Відкритої студентської конференції* (с. 200-204). Київ: Інтер Сервіс. Взято з https://uni-sport.edu.ua/sites/default/files/konferencya/zbirnik_naukovix_prac_molodix_vchenix_ta_materialiv_vi_vidkrytoyi_studentskoyi_konferenciyi_sport_ta_suchasne_suspilstvo_2013_nufvsu.pdf
- Загура, Ф., Зубрицький, Я. (2024). Впровадження адаптивної фізичної активності у інклюзивне фізичне виховання здобувачів вищої освіти з інвалідністю. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12 (8), 27-33. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i8-004>.
- Ковальчук, Р., Шинкарук, В., Гриців, М. (2025). Роль фізкультурно-спортивної реабілітації у відновленні функціональних можливостей військовослужбовців після бойових поранень. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13 (2), 53-59. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i2-007>
- Митчик, О., Курчаба, О., Тарасюк, В., Кліш, І. (2024). Місце та роль адаптивного спорту у сучасному українському суспільстві. *Науковий часопис Українського державного*

Міністерство молоді та спорту України. (2025). *Правила спортивних змагань з волейболу сидячи серед осіб з ураженнями опорно-рухового апарату*. Взято з https://mms.gov.ua/storage/app/sites/16/Sport/Pravyla_zmagan/2025/Invasport/%20%D0%B2%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%B9%D0%B1%D0%BE%D0%BB%20%D1%81%D0%B8%D0%B4%D1%8F%D1%87%D0%B8.pdf

REFERENCES

- Didukh, V. P., & Kohut I. O. (2013). Istorychni ta orhanizatsiini zasady rozvytku adaptivnoho voleibolu v Ukraini [Historical and organizational foundations of the development of adaptive volleyball in Ukraine]. In *Sport ta suchasne suspilstvo [Sports and modern society]: zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh ta materialiv VI Vidkrytoi studentskoi konferentsii* (pp. 200-204). Kyiv: Inter Servys. Retrieved from https://uni-sport.edu.ua/sites/default/files/konferencya/zbirnik_naukovix_prac_molodix_vchenix_ta_materialiv_6_vidkrytoi_studentskoyi_konferencyi_sport_ta_suchasne_suspilstvo_2013_nufvsu.pdf [in Ukrainian].
- Honcharenko, Yu. (2025). Adaptivnyi potentsial zasobiv ozdorovchoho fitnessu v konteksti pidtrymky psykhohemotsiinoho stanu naseleння pid chas kryzovykh sytuatsii: teoretyko-metodolohichniy analiz [Adaptive potential of health fitness tools in the context of supporting the psycho-emotional state of the population during crisis situations: theoretical and methodological analysis]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 2 (133), 32-39. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2025-2-133-26> [in Ukrainian].
- Kovalchuk, R., Shynkaruk, V., & Hrytsiv, M. (2025). Rol fizkulturno-sportyvnoi reabilitatsii u vidnovlenni funktsionalnykh mozhlyvostei viiskovosluzhbovtiv pislia boiovykh poranen [The role of physical education and sports rehabilitation in restoring the functional capabilities of military personnel after combat injuries]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka [Education. Innovation. Practice]*, 13 (2), 53-59. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i2-007> [in Ukrainian].
- Ministerstvo molodi ta sportu Ukrainy. (2025). *Pravyla sportyvnykh zmahan z voleibolu sydiachy sered osib z urazhenniamy oporno-rukhovoho aparatu [Rules of sitting volleyball competitions among people with musculoskeletal disorders]*. Retrieved from https://mms.gov.ua/storage/app/sites/16/Sport/Pravyla_zmagan/2025/Invasport/%20%D0%B2%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%B9%D0%B1%D0%BE%D0%BB%20%D1%81%D0%B8%D0%B4%D1%8F%D1%87%D0%B8.pdf [in Ukrainian].
- Mytchyk, O., Kurchaba, O., Tarasiuk, V., & Klish, I. (2024). Mistse ta rol adaptivnoho sportu u suchasnomu ukrainskomu suspilstvi [The place and role of adaptive sports in modern Ukrainian society]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni M. Dragomanova. Serii 15 [Scientific Journal of the M. Dragomanov Ukrainian State University. Series 15]*, 5 (178), 117-121. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.5\(178\).24](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.5(178).24) [in Ukrainian].
- Vaskan, I., Tsyba, Yu., & Brazhaniuk, A. (2025). Adaptivna fizychna kultura: vydy, zavdannia, rezultaty ta vyznachennia [Adaptive physical education: types, tasks, results and definitions]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 1 (1), 274-280. DOI: [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).36](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).36) [in Ukrainian].
- Zahura, F., & Zubrytskyi, Ya. (2024). Vprovadzhennia adaptivnoi fizychnoi aktyvnosti u inkluzyvne fizyчне vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity z invalidnistiu [Introduction of adaptive physical activity into inclusive physical education of higher education students with disabilities]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka [Education. Innovation. Practice]*, 12 (8), 27-33. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i8-004> [in Ukrainian].

RECREATIONAL AND REHABILITATION TRENDS IN THE USE OF ADAPTIVE SPORTS IN EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF SITTING VOLLEYBALL)

Pavlo Khomenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education,
Adaptive and Mass Physical Culture;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

Yulia Zaitseva,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theoretical and Methodological Foundations of
Teaching Sports Disciplines;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

Yuriy Dyachenko,

Lecturer of the highest qualification category;
Professional Medical and Pharmaceutical College of Poltava State Medical University

The article discusses the theoretical and practical aspects of introducing adaptive sports into the educational process using the example of sitting volleyball. The purpose of the article is to identify the recreational and rehabilitative potential of sitting volleyball as a form of adaptive sport and to provide scientific justification for its integration into educational programs in order to improve the effectiveness of inclusive physical education, ensure social integration, and support the psychophysical condition of students.

The relevance of the problem is substantiated in the context of modern transformational processes in Ukrainian education, which are aimed at implementing the principles of inclusion, humanization, and creating a barrier-free environment. It has been determined that adaptive sports not only perform health and rehabilitation functions, but also promote socialization, teamwork, and tolerance among students.

Scientific sources highlighting the historical and organizational foundations of adaptive sports development, its psychophysiological and social integration potential have been analyzed. It has been shown that sitting volleyball has unique opportunities for physical recovery, endurance development, coordination, and communication skills in students with different levels of physical abilities. Its importance for maintaining psycho-emotional stability, overcoming social isolation, and integrating people with disabilities into the educational environment is determined.

It has been found that the effectiveness of using sitting volleyball in educational institutions largely depends on the availability of a regulatory framework, material and technical conditions, and professional training of teachers. The positive impact of student participation in training sessions and competitions has been noted, which is a factor in the formation of a value-based attitude towards health, discipline, and motivation for self-improvement.

It was concluded that the integration of sitting volleyball into the system of inclusive physical education contributes to the harmonious combination of recreational, rehabilitation, and educational tasks. The prospects for the further development of this sport in education are linked to the improvement of methodological support, staff training, and the dissemination of practice through inter-school and university projects, sports festivals, and partnership initiatives. Thus, sitting volleyball is seen as an effective tool for creating an inclusive educational environment focused on equal opportunities, social integration, and improving the health of students.

Keywords: *adaptive sports, sitting volleyball, inclusive education, recreation, rehabilitation, physical education, socialization.*

Надійшла до редакції 05.07.2025 р.

УДК 811.161.2'243:378.147

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347731>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5829-2048>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4682-3734>

ЗАСТОСУВАННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Олена Шевченко,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри українознавства та гуманітарних дисциплін;
Полтавський державний медичний університет;

Тетяна Лещенко,

кандидатка філологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри українознавства та гуманітарних наук;
Полтавський державний медичний університет

У статті розглянуто проблему формування мовної ідентичності іноземних студентів-медиків; підкреслено необхідність педагогічно обґрунтованого та раціонального впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процес вищої освіти. Висвітлено проблему вибору ефективних способів та інноваційних підходів, здатних конкурувати з традиційними методами подання навчальної інформації, доповнюючи та розширюючи їхній реєстр.

Автори обґрунтовують актуальність підвищення ефективності викладання дисципліни «Українська мова як іноземна» у закладі вищої освіти, реалізуючи завдання формування та розвитку комунікативної компетентності іноземних студентів. Реалізація зазначеної освітньої мети безпосередньо впливає на навчальний план і вибір педагогічних технологій, що сприяє підвищенню якості вивчення української мови. Особливий акцент зроблено на поєднанні традиційних методів навчання з інтерактивними технологіями, якими займаються автори пропонованого дослідження. Інтерактивні технології вивчення української мови як іноземної спрямовані ними на засвоєння здобувачами вищої медичної освіти навчального матеріалу через комунікативну практику. Набуті практичні навички та компетентності можуть бути цінними не лише в процесі вивчення української мови, а й у їхньому соціальному та професійному спілкуванні.

Інтерактивні технології навчання базуються на діалогічних формах взаємодії між здобувачами освіти, в процесі якої вони розвивають навички співпраці; таким чином, вивчення української мови як іноземної, що є одним із варіантів реалізації комунікативного підходу в освіті, базується на активній взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою. Інтеграція інтерактивних технологій у викладання української мови як іноземної відповідає потребам сучасних здобувачів вищої освіти, підвищує наочність навчальної інформації та полегшує його сприйняття та засвоєння.

Ключові слова: українська мова як іноземна; комунікативна компетенція іноземної мови; іноземний студент освіти; підвищення мотивації; інтерактивні технології; гра; мала група; робота в парах.

Introduction. The globalization processes taking place in the contemporary world have made it possible to pursue education abroad. In these new circumstances, Ukrainian higher education institutions can no longer ignore internationalization as a global trend in social development. The contemporary education system urgently requires a fundamental overhaul of teaching methods, as educational trends are shifting toward openness, innovation, and interactivity, and technological teaching tools are developing rapidly.

The educational paradigm is rapidly changing thanks to the integration of educational technologies into the teaching process. This meets the needs of modern students, increases the transparency of educational material, and facilitates its perception and assimilation.

Among the promising ones, we consider the introduction of educational technologies into the educational process, which are gradually becoming a necessary and important component of the educational process in domestic higher education institutions.

Literature review. An analysis of recent research and publications indicates the interest of scientists in the application of educational technologies in the educational process. In contemporary science, researchers such as O. Goroshkina, M. Oliynyk, O. Pehota, L. Pirozhenko, O. Pometun, and others are engaged in the study of educational technologies. The use of interactive teaching methods has been studied by N. Kolomiyets, O. Korotaeva, T. Leshchenko, N. Suvorova, O. Shevchenko, and others. The works of T. Leshchenko, I. Svyrydenko, I. Sydorenko, M. Sidun, O. Shevchenko, and other scientists are devoted to interactive teaching technologies in language classrooms. In their publications, scientists attempt to analyze the concepts of interactive technologies, digitalization trends, and provide examples of their own practices in applying interactive methods and techniques in classes with foreign students. Thus, the methodological basis of modern technologies in education is in the process of active formation.

However, as an analysis of the scientific literature shows, the structure of interactive technologies for teaching Ukrainian as a foreign language has not yet been clearly defined, there is no uniform classification of interactive teaching methods, and the communicative and educational potential of interactive teaching methods has not been sufficiently explored.

Purpose of the study is to explain the essence of interactive educational technologies and the benefits of their use in learning Ukrainian as a foreign language by international students. Objectives: to interpret the linguistic status of the term «interactive»; to analyze and summarize existing interpretations of the term «interactive technologies»; and to identify the foundations for integrating interactive educational technologies into teaching Ukrainian as a foreign language.

Presentation of the main material. Interaction, according to O. Pometun and L. Pyrozhenko, is interaction, a dynamic between participants, exclusively with communication models, relationships, and role assumptions (*Сучасний урок*, 2004).

The interpretation of the concept of «interactive technologies» by various authors reveals both similarities and differences. O. Pometun and L. Pyrozhenko (Пометун, Пироженко, 2004) consider interactive technologies as a separate group of technologies based on the principle of multilateral communication.

N. Andrushchenko believes that the basis of interactive learning is the mastery of interaction in learning, and the components of interactive technologies include interactive teaching methods using technical means (computer support, etc.), methodological materials, etc. (Андрущенко, 2011).

We agree with the researchers' view that interactive learning technologies represent a specific form of organizing cognitive activity, the goal of which is to create comfortable learning conditions in which each student can experience success, develop their intellectual abilities, and acquire high-quality knowledge (Шевченко, 2020).

Interactive technologies for teaching Ukrainian as a foreign language are aimed at ensuring that students acquire teaching material through communicative practice. The acquired practical skills and competencies can be productive not only in the process of learning Ukrainian, but also in social and professional interactions (Шевченко, Кещенко, 2022).

According to V. Ovdyyuk, interactive teaching of Ukrainian as a foreign language is one of the possibilities for implementing a communicative approach to teaching, based on active interaction between the teacher and students, as well as between students (Овдійук, 2017).

It is worth considering that the use of interactive methods in the process of teaching Ukrainian as a foreign language should be thoughtful, motivated, and carefully prepared. Although the teacher's activity in interactive classes is inferior to the activity of students, preparation for such a class is quite energy-consuming for the teacher, because it requires high pedagogical skills and experience from him. The teacher must create conditions for the manifestation of initiative by students: he regulates the educational process, determining its general direction, controlling the time and sequence of implementation of the work plan, consulting, helping in case of difficulties (Кулінічев, Сисоєва,

2011). The use of an interactive learning model involves modeling life situations, using situational-imitation games, discussions, joint solving of current problems, etc. Learning based on cooperation between subjects of the educational process allows creating conditions for active joint educational activities of foreign students in various educational situations, developing the ability to overcome barriers in communication, thereby significantly optimizing the process of learning the Ukrainian language.

Interactive activities can be carried out both throughout the entire practical lesson and at each individual stage (during monitoring the acquisition of new lexical material, checking the formation of dialogic speech skills, etc.). The methods used by the teacher should be aimed at the gradual formation of a culture of linguistic communication in foreign students.

The teachers of the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training of Poltava State Medical University strive to use various interactive teaching methods in classes on Ukrainian as a foreign language: «brainstorming», clusters, role-playing games, crosswords, the «ring» method, etc.

The audiovisual method of teaching is actively used when working with foreign students. The concept of the method is implemented in the form of audiovisual courses, electronic textbooks, study guides, computer test tasks, trainings for individual and distance learning, video recording of various forms of learning in order to analyze and discuss the actions of participants in the educational process.

The «brainstorming» method is used in classes on the Ukrainian language as a foreign language when working with educational material. This method allows you to determine the degree of formation of grammatical skills and the level of language proficiency in general. «Brainstorming» is used to develop creative thinking of foreign students, stimulate their active activity, form the ability to work in a team, and encourages them to mobilize their attention, turn to reserve knowledge. In particular, we use this method in the first year when composing a story based on pictures, in the second year – when answering discussion questions, and in the third year - when constructing sentences based on models of the scientific style of speech.

We actively use the «Socratic Dialogue». It is based on the Socratic method, which develops in foreign students the ability to ask questions correctly, direct the dialogue, anticipate possible answer options, and prepare options for subsequent chains of questions in advance. The method stimulates creative (analytical and synthetic) thinking, independent search for answers, and teaches how to logically build questions that lead to the final answer.

«Decision tree» is a simple practical way to understand the advantages and disadvantages of different options for action, solutions, etc. The pros and cons are recorded in special tables placed in the classroom. Students deepen their competence by analyzing and evaluating alternative solutions to the problem and predicting the consequences of each of them. They are helped by working questions formulated by both the teacher and the students themselves. The ability to ask the right questions is the key to a comprehensive and objective assessment of possible solutions.

Interactive methods of teaching Ukrainian as a foreign language to students include clustering. For example, we choose one word – furniture. We select words for it: table, chair, bed, wardrobe, etc. We use clustering to facilitate the process of memorizing lexical units. For example, in the first year, foreign students can be offered to compose clusters on the topics «Furniture», «Colors», «Products», «Professions», etc. In the second year, clusters are composed mainly on medical topics. For example, clusters «Parts of the skeleton», «Therapeutic department of the regional clinical hospital», «Medical personnel», etc. In the third year, clustering helps to more quickly learn professional terms necessary during medical practice in a hospital. For example, students identify and memorize clusters «Causes of a heart attack», «Symptoms of a heart attack», «Treatment of a disease».

The game method is a method in which learning occurs through the search for the optimal solution to the problem. At the first stage, the teacher fixes the problem. At the second stage, students are divided into competing groups and look for a solution to the problem. The third stage is the last, at which students must publicly defend the developed solutions. Thus, game projects ensure high student activity in classes, form skills in developing ways to solve a problem situation, and also develop flexibility in decision-making. Game methods include business games and role-playing games. The role-playing game is based on a scenario that displays a sequence of actions. Thus, in the first year, we recommend conducting the role-playing game «In the pharmacy». One of the students plays the role of a pharmacist, and the others are visitors who come to the pharmacy to buy medicine. In the second

year, it is possible to conduct the role-playing game «On the street». One of the students «does not know» where the dental hospital is located in the city. Other students play the roles of passers-by. They advise him how to get there, how many minutes it takes to get to the hospital, whether it is necessary to make a transfer, and which stop to get off at. In the third year, the role-playing game «Doctor – Patient» is used in Ukrainian as a foreign language classes. It helps medical students prepare for medical practice and promotes the formation of professional competence. Future doctors learn to conduct a dialogue with imaginary patients. At the same time, students follow the role-playing game scenario: they use speech etiquette clichés, ask for information about general and concomitant complaints, and summarize the questioning. Along with dialogic speech, we actively develop monologue speech. For example, students are invited to prepare a story about the rules for preventing dental diseases, using basic vocabulary, phrases, and a corresponding picture. Students are invited to start their monologue with the words: «To prevent dental diseases, you need to ...» (**Figure 1**).



Figure 1

Words for reference: brush your teeth, change your brush, rinse your mouth, and visit a dentist.

Solving crosswords and creating word clouds as one of the interactive methods of teaching Ukrainian as a foreign language is used to consolidate the educational material. For example, in the second year, foreign students can be offered to solve a crossword while studying the topic «Parts of the Body». In the third year, crosswords are usually made on important medical topics: «Angina», «Bronchitis», «Gastritis», etc. (**Figure 2**).



1. To last
2. To complain
3. Gums
4. To throb
5. To ache
6. Complaints
7. To bleed
8. To burn
9. Compressive
10. A pain

Figure 2

For creative activities, we use peer learning as a unique way to get students involved. Students comprehend and assimilate information more effectively when they are capable of articulating it. In preparation for a practical lesson, they can memorize and recite what they have memorized, but in order to teach their peers, they need to learn the material well. Giving students the opportunity to teach their classmates deepens their confidence, encourages independent learning, and improves their skills.

Conclusions. The use of interactive technologies in teaching the discipline «Ukrainian as a foreign language» allows you to significantly expand the time of language practice in the lesson for each student, achieve the assimilation of the educational material by all group members, and create a comfortable, friendly atmosphere in the lesson. The teacher gets the opportunity to improve the learning process, develop the foreign language communicative competence of students, and form their personal and professional qualities. Experience convinces us that interactive forms of learning should

be widely cultivated in the practice of teaching Ukrainian as a foreign language in medical schools, as they help make the educational process not only cognitive but also exciting and productive. Their use facilitates perception and greatly simplifies the assimilation of educational material. Interactive forms of learning contribute to the involvement of all students of higher medical education in joint activities and form the skills of working in a team, which are extremely necessary for a modern doctor. It should be kept in mind that only a logical (systematic) combination of various learning techniques can result in maximum learning efficiency.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрущенко, Н. О. (2011). *Формування базових управлінських компетенцій у майбутніх менеджерів економічного профілю засобами інтерактивних технологій*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Вінниця.
- Бацевич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Академія.
- Васецька, Л., Соловійова, О. (2020). Інновації в навчанні мови іноземних студентів на довузівському етапі підготовки: методи, підходи та технології. В кн. *Гуманітарні виміри сучасної медичної освіти*: колективна монографія (с. 75-89). Запоріжжя: ЗДМУ.
- Коваль, Т. І. (2011). Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 6 (26), 13-20.
- Кулінічев, Б. М., Сисоєва, С. О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих*: навч.-метод. посіб. Київ: ЕКМО.
- Лещенко, Т. О., Жовнір, М. М. (2020). Продуктивність електронного сервісу Kahoot під час вивчення предмета «Українська мова як іноземна» у закладі вищої медичної освіти. В кн. *Сучасна медична освіта: методологія, теорія, практика*: матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю (с. 124-127). Полтава.
- Лещенко, Т. О., Жовнір, М. М. (2020). Технологія подкастингу в руслі цифровізаційних тенденцій мовної освіти іноземних студентів-медиків. *Open educational e-environment of modern University = Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*, 9, 41-53.
- Овдіюк, В. (2017). Новітні інтерактивні технології у практиці викладання української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*, 30, 109-120.
- Перець, М. (2005). Використання інтерактивних технологій навчання у вищому навчальному закладі: теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 54-59.
- Пометун, О. І., Пироженко, Л. В. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*: наук.-метод. посіб. Київ: Вид-во «А.С.К.».
- Сердюк, Т. В. (2010). *Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Кривий Ріг.
- Шевченко, О. М. (2020). Інноваційні методи та сучасні інформаційні технології у навчанні української мови іноземних студентів. В кн. *Сучасна медична освіта: методологія, теорія, практика*: матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю (с. 256-258). Полтава.
- Шевченко, О., Лещенко, Т. (2022). Сучасні інноваційні методи навчання УМІ іноземних здобувачів освіти. В кн. *Сучасні аспекти медицини та фармації – освіта та практика*: зб. наук. праць за матеріалами ювілейної науково-практичної конференції з нагоди 30-ї річниці заснування ПВНЗ «Київський медичний університет» (с. 76-78). Київ.
- Clarke, M. A. (2015). *Creativity in modern foreign languages teaching and learning*. Retrieved from <https://www.heacademy.ac.uk/resource/creativity-modern-foreign-languages-teaching-andlearning>

REFERENCES

- Andrushchenko, N. O. (2011). *Formuvannia bazovykh upravlinskykh kompetentsii u maibutnikh menedzheriv ekonomichnoho profiliu zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii* [Formation of

- basic management competencies in future economic managers using interactive technologies*]. (Extended abstract of PhD diss.). Vinnytsia [in Ukrainian].
- Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Fundamentals of Communicative Linguistics]*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
- Clarke, M. A. (2015). *Creativity in modern foreign languages teaching and learning*. Retrieved from <https://www.heacademy.ac.uk/resource/creativity-modern-foreign-languages-teaching-andlearning>
- Koval, T. I. (2011). Interaktyvni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Interactive technologies for teaching foreign languages in higher education institutions]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information technology and learning tools]*, 6 (26), 13-20 [in Ukrainian].
- Kulinichev, B. M., & Sysoieva, S. O. (2011). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh [Interactive adult learning technologies]: navch.-metod. posib.* Kyiv: EKMO [in Ukrainian].
- Leshchenko, T. O., & Zhovnir, M. M. (2020). Produktyvniat elektronnoho servisu Kahoot pid chas vyvchennia predmeta «Ukrainska mova yak inozemna» u zakladi vyshchoi medychnoi osvity [Productivity of the Kahoot electronic service when studying the subject "Ukrainian as a foreign language" at a higher medical education institution]. In *Suchasna medychna osvita: metodolohiia, teoriia, praktyka [Modern medical education: methodology, theory, practice]: materialy Vseukr. navch.-nauk. konf. z mizhnar. uchastiu* (pp.124-127). Poltava [in Ukrainian].
- Leshchenko, T. O., & Zhovnir, M. M. (2020). Tekhnolohiia podkastynhu v rusli tsyfrovizatsiinykh tendentsii movnoi osvity inozemnykh studentiv-medykiv [Podcasting technology in line with digitalization trends in language education for foreign medical students]. *Open educational e-environment of modern Universitu = Vidkryte osvितnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, 9, 41-53 [in Ukrainian].
- Ovdiuk, V. (2017). Novitni interaktyvni tekhnolohii u praktytsi vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [The latest interactive technologies in the practice of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'iazky [Teaching languages in higher education institutions at the modern stage. Interdisciplinary connections]*, 30, 109-120 [in Ukrainian].
- Perets, M. (2005). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi: teoretychnyi aspekt [The use of interactive learning technologies in higher education: a theoretical aspect]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity [Pedagogy and psychology of vocational education]*, 3, 54-59 [in Ukrainian].
- Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson. Interactive learning technologies]: nauk.-metod. posib.* Kyiv: Vyd-vo «A.S.K.» [in Ukrainian].
- Serdiuk, T. V (2010). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia suspilnykh dystsyplin yak zasib aktyvizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv I-II rivniv akredytatsii [Interactive technologies for teaching social sciences as a means of activating the educational and cognitive activity of students of higher educational institutions of I-II levels of accreditation]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kryvyi Rih [in Ukrainian].
- Shevchenko, O. M. (2020). Innovatsiini metody ta suchasni informatsiini tekhnolohii u navchanni ukrainskoi movy inozemnykh studentiv [Innovative methods and modern information technologies in teaching Ukrainian to foreign students]. In *Suchasna medychna osvita: metodolohiia, teoriia, praktyka [Modern medical education: methodology, theory, practice]: materialy Vseukr. navch.-nauk. konf. z mizhnar. uchastiu* (pp.256-258). Poltava [in Ukrainian].
- Shevchenko, O., & Leshchenko, T. (2022). Suchasni innovatsiini metody navchannia UMI inozemnykh zdobuvachiv osvity [Modern innovative methods of teaching UMI to foreign students]. In *Suchasni aspekty medytsyny ta farmatsii – osvita ta praktyka [Modern aspects of medicine and pharmacy – education and practice]: zb. nauk. prats za materialamy yuvileinoi*

naukovo-praktychnoi konferentsii z nahody 30-i richnytsi zasnuvannia PVNZ «Kyivskiy medychnyi universytet» (pp. 76-78). Kyiv [in Ukrainian].

Vasetska, L., & Soloviova, O. (2020). Innovatsii v navchanni movy inozemnykh studentiv na dovzivskomu etapi pidhotovky: metody, pidkhody ta tekhnolohii [Innovations in language teaching for foreign students at the pre-university stage of preparation: methods, approaches and technologies]. In *Humanitarni vymiry suchasnoi medychnoi osvity [Humanitarian dimensions of modern medical education]*: kolektyvna monohrafiia (pp. 75-89). Zaporizhzhia: ZDMU [in Ukrainian].

APPLICATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Olena Shevchenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Ukrainian Studies and Humanities;
Poltava State Medical University;

Tetiana Leshchenko,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Ukrainian Studies and Humanities;
Poltava State Medical University

The article discusses the problem of forming the linguistic identity of foreign medical students; it emphasizes the need for pedagogically sound and rational implementation of modern information and communication technologies in the process of higher education. It highlights the problem of choosing effective methods and innovative approaches that can compete with traditional methods of presenting educational information, complementing and expanding their repertoire.

The authors justify the relevance of improving the effectiveness of teaching the discipline “Ukrainian as a Foreign Language” in higher education institutions by implementing the task of forming and developing the communicative competence of foreign students. The implementation of this educational goal directly affects the curriculum and the choice of teaching technologies, which contributes to improving the quality of Ukrainian language learning. Particular emphasis is placed on combining traditional teaching methods with interactive technologies, which are the focus of the authors of the proposed study. They aim to use interactive technologies for learning Ukrainian as a foreign language to help students of higher medical education master the learning material through communicative practice. The practical skills and competences acquired can be valuable not only in the process of learning Ukrainian, but also in their social and professional communication.

Interactive teaching technologies are based on dialogical forms of interaction between students, in the process of which they develop cooperation skills; thus, learning Ukrainian as a foreign language, which is one of the options for implementing a communicative approach in education, is based on active interaction between teachers and students, as well as between students themselves. The integration of interactive technologies into the teaching of Ukrainian as a foreign language meets the needs of modern higher education students, increases the clarity of educational information, and facilitates its perception and assimilation.

Keywords: *Ukrainian as a foreign language; communicative competence in a foreign language; foreign students in higher education; increasing motivation; interactive technologies; games; small groups; pair work.*

Надійшла до редакції 09.07.2025 р.

УДК 373.5.015.31:502/504]:37.091.39:004

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347735>

ORCID <https://orcid.org/0009-0008-8011-1806>

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ВІДПОВІДНО ДО ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Василь Ковальчук,

аспірант кафедри теорії і методики технологічної освіти;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті досліджено роль цифрових технологій у формуванні екологічної культури учнів у контексті завдань освіти для сталого розвитку. Проаналізовано можливості цифрових інструментів у забезпеченні пізнавальної, емоційно-ціннісної та діяльній складових екологічної культури. Обґрунтовано, що інтерактивні моделі, віртуальні лабораторії, цифрові карти та дослідницькі платформи сприяють розвитку критичного та системного мислення, екологічної емпатії та відповідальної поведінки школярів. Показано, що ефективність цифрових технологій залежить від педагогічного проєктування освітнього процесу, яке забезпечує інтеграцію знань, цінностей і практичної діяльності учнів. Визначено відповідність цифрових підходів Цілям сталого розвитку та окреслено перспективи подальшої модернізації екологічної освіти.

Важливою перевагою цифрових технологій визначено їх здатність забезпечувати діяльно-дослідницький характер навчання. Учні мають змогу брати участь у реальних чи віртуальних екологічних проєктах, здійснювати власні спостереження, аналізувати дані, створювати інформаційні продукти та брати участь у громадських ініціативах. Це формує не лише екологічні знання, а й цінності, навички співпраці, відповідальність та розуміння впливу власних дій на стан природного середовища.

Результати роботи підтверджують, що ефективність цифрових інструментів у формуванні екологічної культури залежить від педагогічно виваженого їх використання. Учитель залишається ключовою фігурою, яка забезпечує смислове наповнення цифрових ресурсів, організовує діяльність учнів, розвиває рефлексію та спрямовує навчальний процес на досягнення освітніх і виховних цілей. Саме в умовах компетентного педагогічного супроводу цифрові технології набувають найбільшої цінності – стають засобом формування глибокого розуміння екологічних процесів, критичного аналізу та відповідального ставлення до природи.

Ключові слова: цифрові технології, екологічна культура, сталий розвиток, екологічна освіта, критичне мислення, учні, цифрове середовище.

Постановка проблеми. Сучасні трансформації освітнього середовища визначають необхідність формування в учнів відповідального ставлення до навколишнього світу, здатності оцінювати наслідки власної діяльності та усвідомлено діяти в межах принципів сталого розвитку. Екологічна культура в таких умовах постає не лише як складова загальної культури особистості, а як ключова компетентність, що забезпечує можливість гармонійної взаємодії людини й природи. Паралельно з цим активне поширення цифрових технологій у навчальному процесі змінює традиційні підходи до екологічної освіти, відкриваючи нові можливості для моделювання природних явищ, організації дослідницької діяльності та формування екологічно доцільної поведінки.

Аналіз сучасних досліджень засвідчує зростаючий інтерес науковців до проблеми екологічної освіти в контексті сталого розвитку, однак питання використання цифрових технологій як інструмента формування екологічної культури учнів висвітлене фрагментарно. Потребує уточнення, яким чином цифрові засоби навчання впливають на засвоєння екологічних знань, розвиток ціннісних орієнтацій, здатність до критичного мислення й

набуття практичного досвіду взаємодії з природним середовищем. Важливим також є визначення педагогічних умов, за яких цифрові технології можуть стати не просто засобом подання інформації, а чинником трансформації екологічної свідомості та поведінки учнів.

Актуальність дослідження зумовлена потребою оновлення змісту та методів екологічної освіти, орієнтованих на завдання Цілей сталого розвитку, а також необхідністю науково-педагогічного обґрунтування використання цифрових технологій для підвищення ефективності формування екологічної культури. У поєднанні з вимогами Нової української школи ці процеси вимагають системного аналізу та розроблення методичних підходів, що забезпечать гармонізацію екологічних, технологічних і ціннісних складників освітнього процесу.

Мета статті полягає в аналізі можливостей цифрових технологій у формуванні екологічної культури учнів та окресленні педагогічних умов їхнього ефективного застосування в контексті реалізації Цілей сталого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування екологічної культури учнів поступово стає центральною в сучасній педагогічній науці та практиці, оскільки вона безпосередньо пов'язана з глобальними викликами сталого розвитку. У науковому дискурсі дедалі більше уваги приділяється тому, як саме освітні інструменти, зокрема цифрові технології, впливають на становлення екологічної свідомості та поведінки школярів. Аналіз праць, присвячених зазначеній тематиці, дозволяє окреслити кілька ключових напрямів досліджень, що створюють наукове підґрунтя для цього дослідження.

Одним із фундаментальних джерел у сфері екологічної освіти та її розвитку відповідно до міжнародних стандартів є Дорожня карта з освіти для сталого розвитку (UNESCO, 2020). У цьому документі визначено концептуальні засади ESD як цілісної системи, спрямованої на формування компетентностей, необхідних для відповідального прийняття рішень, критичного мислення та активної громадянської позиції. Особливо підкреслюється необхідність інтеграції екологічних цінностей у всі компоненти освітнього процесу, а також важливість застосування інноваційних педагогічних підходів, у тому числі основаних на цифрових технологіях. Цей документ створює рамкові умови для переосмислення освітньої політики і визначає вектор, у межах якого розвиток екологічної культури набуває міждисциплінарного характеру.

У межах української педагогічної традиції питання інновацій у екологічній освіті розкрито в аналітичному огляді, присвяченому цифровому виміру еколого-освітніх практик (Годєцька, 2024). Авторка систематизує підходи до модернізації змісту екологічної освіти, зокрема виокремлює тенденцію до переходу від інформаційно орієнтованих форм навчання до діяльнісно-практичних, що відповідає логіці сталого розвитку. У її праці підкреслюється, що цифрове освітнє середовище здатне посилити міждисциплінарні зв'язки і забезпечити учням можливість моделювати реальні екологічні ситуації, активізуючи тим самим процес формування екологічної культури.

Питання цифрової трансформації освіти в контексті сталого розвитку також розглядають А. Гребенюк і І. Оксенюк (2024), які акцентують на зміні освітнього середовища під впливом технологій. Автори відзначають, що цифровізація не лише розширює технічні можливості педагогів, а й змінює зміст і структуру навчального процесу, формуючи нові типи взаємодії між учнями та навчальним матеріалом. Особливої уваги заслуговує теза про те, що цифрові технології виступають каталізатором розвитку екологічного мислення, оскільки дозволяють учням працювати з моделями природних процесів, аналізувати екологічні дані та брати участь у проєктній діяльності.

У контексті порівняльно-педагогічних досліджень важливим є аналіз європейського досвіду екологічної освіти, який представлено у статті Н. Баюрко та Н. Казьмірчук (2024). Авторки демонструють, що країни Європейського Союзу розглядають екологічну освіту як базовий елемент громадянської відповідальності та соціалізації дітей. Особливість європейської моделі полягає в її практичній спрямованості: акцент робиться на дослідницькій діяльності, безпосередньому контакті з природою, розвитку спостережливості

й уміння аналізувати природні явища. Практика впровадження міжнародних освітніх проєктів, зокрема EcoEdEU, показує, що інтеграція європейських підходів у підготовку майбутніх учителів сприяє збагаченню методичного інструментарію та підвищенню якості екологічної освіти. Цей напрям є особливо релевантним для сучасної української школи, яка прагне гармонізувати національний зміст освіти з європейськими стандартами.

Проблему інноваційних технологій у формуванні екологічної культури розкрито в роботі Н. Казьмірчук (2023), де авторка аналізує можливості сучасних освітніх методів та засобів для підвищення результативності екологічної освіти. У публікації зроблено акцент на необхідності системного підходу, що охоплює одночасно когнітивний, діяльнісний та емоційно-ціннісний компоненти екологічної культури учнів. Дослідниця звертає увагу на важливість поєднання традиційних методів зі STEM-орієнтованими та цифровими практиками, що забезпечують глибше занурення учнів у проблематику сталого розвитку.

Значний внесок у розуміння ролі цифрових інструментів у формуванні екологічної компетентності робить монографія за редакцією С. Толочко (2024). У ній систематизовано теоретичні засади екологічної компетентності та наведено інноваційні педагогічні практики, орієнтовані на взаємодію учнів з природним середовищем. Авторський колектив наголошує на необхідності формування екологічної компетентності як інтегральної характеристики особистості, що формується в умовах інноваційного освітнього середовища. Структурний аналіз монографії показує, що цифрові технології розглядаються як засіб розширення освітнього простору, який дозволяє поєднати теоретичне навчання з практичною діяльністю та дослідницькими підходами.

У практичному аспекті вагоме значення має посібник «Знаю. Вмію. Дію», створений С. Толочко та співавторами (Толочко, Бордюх & Міронець, 2022). У ньому узагальнено методичні підходи до формування екологічної компетентності здобувачів освіти через інтерактивні та діяльнісні форми роботи. Автори приділяють особливу увагу застосуванню завдань, що розвивають практичні навички, відповідальність за прийняття рішень і здатність до конструктивної взаємодії з природним середовищем. Матеріали посібника є важливим джерелом для визначення педагогічних умов, потрібних для ефективного формування екологічної культури, а також слугують прикладом оптимального поєднання традиційних і цифрових інструментів.

Досвід формування екологічної компетентності майбутніх фахівців технологічної освіти представлено у роботі В. Титаренко (2025). Дослідники підкреслюють важливість інтеграції сучасних виробничих технологій у підготовку педагогів, що сприяє розвитку у студентів системного бачення екологічних проблем. Вони роблять висновок, що ефективне формування екологічної компетентності можливе за умов поєднання технологічної, дослідницької та екологічної складових професійної підготовки, що повністю узгоджується з вимогами сталого розвитку.

Питання екологічної компетентності вчителя Нової української школи докладно розкрито в навчально-методичному посібнику під редакцією О. Коваль і І. Погасія (2019). У посібнику систематизовано вимоги до професійної підготовки педагога, здатного впроваджувати екологічну освіту в початковій школі. Особливу увагу приділено структурі екологічної компетентності та її взаємозв'язку з іншими ключовими компетентностями НУШ. Матеріали посібника демонструють, що екологічна культура формується не лише через навчальний зміст, а й через емоційно-ціннісний досвід та приклад учителя, який є носієм відповідних моделей поведінки.

Завершує огляд дослідження Т. Фатіянової (2024), де висвітлено можливості використання інноваційних технологій для екологічного виховання молодших школярів. Авторка розглядає інтерактивні платформи, цифрові засоби наочності, елементи STEM-освіти, віртуальні екскурсії та інші інструменти, які сприяють розвитку екологічного мислення та емоційно-ціннісного ставлення до природи. Праця показує, що цифрові технології можуть стати потужним засобом підвищення мотивації та залучення учнів до

екологічно орієнтованої діяльності, якщо їх застосування є педагогічно виваженим і цілеспрямованим.

Таким чином, аналіз літератури дає підстави стверджувати, що питання формування екологічної культури учнів у контексті сталого розвитку розглядається дослідниками з різних позицій: концептуально-теоретичних, порівняльно-педагогічних, технологічних та методичних. У всіх зазначених напрямках простежується спільна тенденція: цифрові технології можуть відігравати значущу роль у розвитку екологічної культури, але їхнє застосування потребує чітко визначених педагогічних умов та інтеграції у цілісну систему екологічної освіти. Це підтверджує необхідність подальших досліджень, спрямованих на обґрунтування механізмів ефективного використання цифрових технологій у формуванні екологічної культури учнів.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування екологічної культури учнів сьогодні постає перед освітою як стратегічне завдання, значення якого зростає на тлі глобальних екологічних змін. Зростання антропогенного навантаження, кліматичні зсуви, деградація природних екосистем формують потребу у новому поколінні громадян, здатних мислити екологічно відповідально, бачити довгострокові наслідки своїх рішень і діяти у межах принципів сталого розвитку. Екологічна культура в цьому контексті виступає інтегральною характеристикою особистості, що поєднує усвідомлення взаємозв'язків у природі, екологічні знання, ціннісні орієнтації та практичні навички вирішення екологічних проблем. Саме школа стає місцем, де формуються основи цієї культури, а сучасні технології дозволяють вивести екологічну освіту на якісно новий рівень.

Цифровізація освіти суттєво змінює підходи до навчання. Класична модель екологічної освіти, що зосереджувалася переважно на передачі інформації, вже не задовольняє потреб сучасних учнів. Вони звикли до інтерактивних середовищ, яскравої візуалізації, динамічної подачі матеріалу, можливості дослідження та моделювання ситуацій. Саме тому цифрові технології сьогодні розглядаються не як допоміжний інструмент, а як основа – як майданчик, на якому формуються екологічні уявлення та способи мислення. Цифрові формати здатні надати учням такий рівень занурення в екологічну проблему, який неможливо реалізувати традиційними методами. Віртуальні лабораторії дозволяють учням змінювати параметри дослідів та миттєво бачити наслідки; цифрові симуляції екосистем дають змогу зрозуміти динамічність природних процесів; карти забруднення в реальному часі формують уявлення про екологічну ситуацію у світі; інтерактивні моделі екологічних явищ дозволяють особисто досвідчити наслідки діяльності людини.

Такі інструменти дають можливість перевести екологічну освіту з площини абстрактних знань у площину безпосереднього переживання та дослідження. Учень у цифровому середовищі не просто читає про зміни клімату, а може моделювати сценарії їх розвитку; не просто слухає про забруднення води, а спостерігає реальні індикатори та аналізує динаміку; не просто вивчає поняття «сталий розвиток», а оцінює, як змінюються віртуальні громади залежно від екологічних рішень. Саме така форма навчання формує глибоке розуміння екологічних процесів, що відповідає міжнародним рекомендаціям щодо розвитку компетентностей для сталого майбутнього (UNESCO, 2020).

Цифрові технології значно впливають на когнітивний вимір екологічної культури. Робота з екологічними даними, картами, графіками й інтерактивними моделями сприяє розвитку критичного мислення. Учні навчаються аналізувати інформацію, порівнювати дані, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки та прогнозувати зміни. Водночас вони виконують реальні дослідницькі завдання: аналізують стан довкілля у власному регіоні, збирають дані за допомогою мобільних датчиків, створюють цифрові звіти й моделі. Такі практики формують не лише інтелектуальну, а й ціннісну та поведінкову складову екологічної культури. Учні починають сприймати екологічну проблему як особистісно значущу, а не віддалену й абстрактну.

Емоційний компонент екологічної культури суттєво підсилюється цифровими засобами. Сучасний учень реагує на яскраві візуальні образи, і цифрові технології можуть

перетворити екологічну тему з «наукової інформації» на «особистий досвід». Віртуальні екскурсії у зникаючі природні зони, інтерактивні відео про флору та фауну, симуляції деградації екосистем викликають емоційний відгук і розвивають екологічну емпатію – здатність емоційно відгукуватися на стан природи та переживати наслідки людської діяльності. Це має важливе виховне значення: саме емоційний компонент визначає готовність учня діяти, змінювати свою поведінку, підтримувати екологічні ініціативи.

Цифрові технології впливають і на поведінкову складову екологічної культури. За їх допомогою учні можуть брати участь у проєктах, що мають реальний вплив: вести моніторинг стану довкілля, брати участь у шкільних екоініціативах, створювати інформаційні кампанії щодо відповідального споживання, моделювати енергоефективні рішення для школи, пропонувати екологічні стратегії для громади. Поєднання реальних дій і цифрової фіксації результатів (фото, відео, мапування, цифрові щоденники) формує у школярів відчуття, що їхній внесок є значущим, а екологічні зміни залежать і від їх участі. Це природно відповідає прагненню дітей бачити реальні результати власної діяльності та відчувати її суспільну важливість.

Одним із найперспективніших напрямів розвитку екологічної культури є використання цифрових технологій у проєктній та дослідницькій діяльності. Нині навіть учні початкової школи можуть створювати цифрові міні-проєкти: моделювати прості екологічні явища, складати інтерактивні карти місцевості, аналізувати власні спостереження за природою. Учні середньої та старшої ланки здатні проводити складніші дослідження: вимірювати рівень шуму, забруднення повітря, стан водойм, аналізувати кліматичні показники того чи іншого регіону. Такі форми діяльності сприяють розвитку відповідальності, дисципліни, уміння працювати зі статистичними даними та бачити в них закономірності. Саме дослідницька діяльність, за даними сучасних українських досліджень, найбільше впливає на формування екологічної компетентності, особливо коли вона поєднана з використанням цифрових інструментів (Годецька, 2024).

Не менш важливим є питання ролі педагога у цифровому екологічному освітньому середовищі. Учитель набуває нової професійної ролі – не лише інформатора, а й фасилітатора, модератора досліджень, консультанта з ідей, наставника у процесі ухвалення рішень. Саме педагог визначає, які цифрові інструменти є педагогічно доцільними, як організувати взаємодію учнів, як оцінювати результати діяльності та як формувати рефлексію щодо екологічної поведінки. Важливо підкреслити, що цифрові технології є ефективними лише тоді, коли педагог володіє методами їхнього грамотного інтегрування в навчальний процес. Дослідження у галузі підготовки майбутніх учителів технологій показують, що цифрове середовище дозволяє розвивати екологічну відповідальність за рахунок аналізу технологічних процесів та їхнього впливу на довкілля (Титаренко & Титаренко, 2025).

Цифрове середовище створює унікальні можливості для соціальної взаємодії та розвитку громадянської активності. Учні можуть брати участь у цифрових форумах, створювати інформаційні проєкти, об'єднуватися в онлайн-групи, розробляти освітні подкасти, відеопрезентації та соціальні кампанії. Такі форми діяльності стимулюють розвиток відповідальної позиції, навичок комунікації, співпраці, лідерства. Учень відчуває, що його голос може бути почутим, а його діяльність – помірно чи суттєво впливати на екологічну ситуацію в школі чи громаді. Це формує громадянську відповідальність – ключову якість, необхідну для побудови сталого майбутнього.

Разом із тим цифрові технології сьогодні відіграють значну роль у конструюванні освітнього простору, у якому екологічна культура може формуватися максимально природно та наближено до реального досвіду учнів. Сучасна школа дедалі більше переходить до використання гібридних форматів навчання, де поєднання традиційних занять із цифровими платформами дозволяє створювати гнучкі й динамічні освітні траєкторії. Це не лише робить екологічну освіту більш доступною, але й забезпечує сталість навчального процесу, даючи можливість учням повертатися до матеріалів, працювати з ними у власному темпі,

повторювати експерименти чи аналізувати дані у зручний для себе спосіб. Актуальність цифрових технологій зумовлена також необхідністю оновлення змісту екологічної освіти — традиційні методи часто не відповідають складності сучасних екологічних викликів, тоді як цифрове середовище дозволяє швидко адаптувати навчальні матеріали до нових наукових даних та подій у світі.

Крім того, цифрові технології мають потенціал значного розширення інклюзивності екологічної освіти. Учні з різними навчальними стилями, швидкістю сприйняття інформації або особливими освітніми потребами отримують можливість включитися у навчальний процес завдяки мультимедійним форматам, адаптивним платформам, допоміжним програмам та інтерактивним інструментам. Візуально-образне мислення, властиве багатьом дітям, особливо ефективно розвивається у взаємодії з цифровими матеріалами, які дають можливість «побачити» екологічні явища у деталізованому та динамічному вигляді. Тому цифрові платформи сприяють не лише розвитку індивідуальних компетентностей, а й забезпечують рівні можливості для всіх учнів у набутті екологічних знань.

Не менш важливо, що цифрові технології створюють умови для формування актуальної для XXI століття медіаекологічної грамотності – здатності критично оцінювати інформацію про довкілля, розпізнавати маніпулятивні чи псевдонаукові матеріали, розуміти екологічні ризики у контексті інформаційного суспільства. Кількість екологічних новин, прогнозів та наукових повідомлень у медіапросторі зростає, і саме школа має навчити учнів орієнтуватися в цьому інформаційному середовищі. Робота з цифровими джерелами стає частиною формування екологічної відповідальності, оскільки здатність адекватно інтерпретувати дані – ключовий елемент сучасної екологічної компетентності. Таким чином, цифрові технології не лише змінюють механізм подання змісту, а й розширюють зміст екологічної культури, включаючи в нього інформаційно-аналітичний вимір.

У сучасній школі значний потенціал для формування екологічної культури має STEM-підхід, який інтегрує природничі науки, технології, інженерію та математику. Саме в STEM-освіті цифрові технології використовуються не як окремий інструмент, а як невід’ємна частина навчальної діяльності – засіб дослідження, моделювання, вимірювання та аналізу реальних процесів. Виконуючи STEM-завдання, учні стикаються з проблемами, що мають безпосереднє екологічне підґрунтя: вимірювання рівня шуму в місті, аналіз енергоефективності шкільних приміщень, дослідження якості ґрунтів, моделювання впливу людської діяльності на екосистеми. Такий підхід дозволяє поєднати теоретичні знання з практичним досвідом і формує в учнів стійку мотивацію до пошуку рішень, що ґрунтуються на науці та принципах сталого розвитку. Крім того, STEM-освіта створює умови для розвитку інженерного та технологічного мислення, що є важливим у контексті сучасних екологічних викликів. Учні можуть проєктувати моделі «зелених» технологій, створювати прототипи енергоощадних пристроїв, розробляти прості цифрові сенсори для вимірювання стану довкілля, працювати з Arduino, мікроконтролерами чи цифровими лабораторіями. У таких видах діяльності школа формує здатність до практичного вирішення екологічних проблем, уміння застосовувати технології на користь довкілля та відповідально ставитися до технічного прогресу. STEM підсилює екологічну культуру тим, що показує: наука й технології можуть бути не лише джерелом антропогенного впливу, а й засобом відновлення, збереження та раціонального використання природних ресурсів.

Важливою перевагою цифрових технологій є їхня відповідність низці Цілей сталого розвитку, що підсилює значення їх впровадження в екологічну освіту. Так, цифрові інструменти сприяють покращенню якості освіти через розвиток критичного мислення, цифрової компетентності та вміння працювати з даними (ЦСР 4); допомагають формувати відповідальне споживання та усвідомлене ставлення до використання ресурсів (ЦСР 12); підтримують розвиток міських екологічних ініціатив та екологічної свідомості громад (ЦСР 11); сприяють усвідомленню впливів зміни клімату шляхом візуалізації та аналізу даних (ЦСР 13). Іншими словами, цифрові технології не просто вдосконалюють навчальний

процес, а й допомагають наблизити учнів до глобальних екологічних цілей, формуючи покоління, здатне діяти у межах принципів сталого розвитку.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що цифрові технології є потужним і багаторівневим інструментом формування екологічної культури учнів. Вони надають нові можливості для занурення в екологічні процеси, сприяють розвитку критичного мислення, підсилюють емоційно-ціннісний компонент, стимулюють дослідницьку діяльність, формують відповідальну поведінку та громадянську позицію. Ефективність цифрових інструментів залежить не лише від їхніх технічних можливостей, а й від педагогічного проєктування освітніх ситуацій, у яких учень стає активним учасником взаємодії з природою через цифрове середовище. Саме таке поєднання – цифрової інноваційності та екологічної цінності – створює умови для формування в учнів екологічної культури, здатної забезпечити сталий розвиток у майбутньому.

Висновки. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що цифрові технології значно розширюють можливості сучасної школи у формуванні екологічної культури учнів. Вони створюють новий тип освітнього середовища, у якому знання поєднуються з досвідом, емоційним залученням та практичною діяльністю. Цифрові інструменти дозволяють моделювати складні екологічні процеси, аналізувати дані, спостерігати за змінами довкілля в реальному часі, що сприяє формуванню системного й критичного мислення. Емоційно насичені цифрові формати – інтерактивні моделі, віртуальні екскурсії, симуляції – роблять екологічні проблеми особисто значущими для учнів, стимулюють розвиток екологічної емпатії та внутрішньої мотивації до відповідальної поведінки.

Важливою перевагою цифрових технологій визначено їх здатність забезпечувати діяльнісно-дослідницький характер навчання. Учні мають змогу брати участь у реальних чи віртуальних екологічних проєктах, здійснювати власні спостереження, аналізувати дані, створювати інформаційні продукти та брати участь у громадських ініціативах. Це формує не лише екологічні знання, а й цінності, навички співпраці, відповідальність та розуміння впливу власних дій на стан природного середовища.

Результати роботи підтверджують, що ефективність цифрових інструментів у формуванні екологічної культури залежить від педагогічно виваженого їх використання. Учитель залишається ключовою фігурою, яка забезпечує смислове наповнення цифрових ресурсів, організовує діяльність учнів, розвиває рефлексію та спрямовує навчальний процес на досягнення освітніх і виховних цілей. Саме в умовах компетентного педагогічного супроводу цифрові технології набувають найбільшої цінності – стають засобом формування глибокого розуміння екологічних процесів, критичного аналізу та відповідального ставлення до природи.

Важливо підкреслити, що цифрові технології органічно поєднуються з завданнями Цілей сталого розвитку. Вони сприяють формуванню компетентностей, необхідних для обізнаного прийняття екологічних рішень, розвитку екологічної свідомості, відповідального споживання та активної громадянської позиції. Завдяки цифровим інструментам учні отримують можливість не лише вивчати екологічні проблеми, а й брати участь у їх вирішенні, що формує в них відчуття відповідальності за майбутній стан довкілля.

Отже, цифрові технології є важливим чинником модернізації екологічної освіти та формування екологічної культури учнів. Вони створюють умови для інтеграції знань, цінностей і практичної діяльності, сприяють розвитку критичного мислення та відповідальної поведінки, забезпечують особистісне залучення й формують готовність молодого покоління діяти відповідно до принципів сталого розвитку. Перспективи подальших досліджень убачаються у визначенні оптимальних методик застосування цифрових технологій на різних вікових етапах та в розробленні моделей екологічної освіти, що поєднують традиційні й цифрові форми навчання у єдину комплексну систему.

ЛІТЕРАТУРА

Баюрко, Н. В., Казьмірчук, Н. С. (2024). Екологічна освіта – рушійна сила сталого розвитку: європейський досвід. *Дошкільне виховання*, 3(31), 2-12.

Годецька, Т. І. (2024). Інноватизація екологічної освіти в цифровому вимірі: аналітичний огляд. *Інформаційно-аналітичний супровід цифрової трансформації освіти і педагогіки*, 19, 25-53.

Гребенюк, А., Оксенюк, І. (2024). «Цифровий поворот» в освіті в контексті сталого розвитку суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 100 (2), 14-21. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5514>

Казьмірчук, Н. (2023). Інноваційні технології формування екологічної культури: європейський тезаурус. *Наука і техніка сьогодні*, 14 (28), 469-479.

Коваль, О. В., Погасій, І. О. (Упоряд.). (2019). *Екологічна компетентність учителя Нової української школи: навчально-методичний посібник у таблицях і схемах*. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

Толочко, С. В. (Ред.). (2024). *Екологічна освіта та екологічна компетентність: методологічні засади та інноваційні освітні практики*: монографія. Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

Толочко, С. В., Бордюх, Н. С., Міронець, Л. П. (2022). *Знаю. Вмію. Дію*: навчальний посібник з формування екологічної компетентності учнів. Кропивницький: Імекс-ЛТД.

Титаренко, В., Титаренко, О. (2025). Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців технологічної та професійної освіти у процесі вивчення сучасних технологій виробництва. *Витоки педагогічної майстерності*, 35, 230-236. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.35.331182>

Фатіянова, Т. О. (2024). Екологічне виховання здобувачів початкової освіти засобами інноваційних технологій. *Перспективи та інновації науки*, 12 (46), 852-860.

ЮНЕСКО. (2020). *Освіта для сталого розвитку: Дорожня карта*. Париж: UNESCO. Взято з <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

REFERENCES

Baiurko, N. V., & Kazmirchuk, N. S. (2024). Ekolohichna osvita – rushiina syla staloho rozvytku: yevropeyskyi dosvid [Environmental education is a driving force for sustainable development: European experience]. *Doshkilne vykhovannia [Preschool education]*, 3 (31), 2-12 [in Ukrainian].

Fatiianova, T. O. (2024). Ekolohichne vykhovannia zdobuvachiv pochatkovoї osvity zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii [Environmental education of primary school students using innovative technologies]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky [Prospects and innovations of science]*, 12 (46), 852-860 [in Ukrainian].

Hodetska, T. I. (2024). Innovatyzatsiia ekolohichnoi osvity v tsyfrovomu vymiri: analitychnyi ohliad [Innovating environmental education in the digital dimension: an analytical review]. *Informatsiino-analitychnyi suprovit tsyfrovoi transformatsii osvity i pedahohiky [Information and analytical support for the digital transformation of education and pedagogy]*, 19, 25-53 [in Ukrainian].

Hrebenuk, A., & Okceniuk, I. (2024). «Tsyfrovyi povorot» v osviti v konteksti staloho rozvytku suspilstva ["Digital transformation" in education in the context of sustainable development of society]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information technology and learning tools]*, 100 (2), 14-21. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5514> [in Ukrainian].

Kazmirchuk, N. (2023). Innovatsiini tekhnolohii formuvannia ekolohichnoi kultury: yevropeyskyi tezaurus [Innovative technologies for forming ecological culture: European thesaurus]. *Nauka i tekhnika sohodni [Science and technology today]*, 14 (28), 469-479 [in Ukrainian].

Koval, O. V., & Pohasii, I. O. (Comps.). (2019). *Ekolohichna kompetentnist uchytelia Novoi ukrainskoi shkoly [Ecological competence of a teacher of the New Ukrainian School]: navchalno-metodychnyi posibnyk u tablytsiakh i skhemakh*. Chernihiv: NUChK imeni T. H. Shevchenka [in Ukrainian].

Tolochko, S. V. (Ed.). (2024). *Ekolohichna osvita ta ekolohichna kompetentnist: metodolohichni zasady ta innovatsiini osvitni praktyky [Environmental education and*

environmental competence: methodological principles and innovative educational practices]: monohrafiia. Kharkiv: Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].

Tolochko, S. V., Bordiukh, N. S., & Mironets, L. P. (2022). *Znaiu. Vmiiu. Diiu [I know. I can. I act.]*: navchalnyi posibnyk z formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti uchniv. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].

Tytarenko, V., & Tytarenko, O. (2025). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity u protsesi vyvchennia suchasnykh tekhnolohii vyrobnytstva [Formation of environmental competence of future specialists in technological and vocational education in the process of studying modern production technologies]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 35, 230-236. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.35.331182> [in Ukrainian].

YuNESKO. (2020). *Osvita dlia staloho rozvytku: Dorozhnia karta [Education for Sustainable Development: A Roadmap]*. Paryzh: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802> [in Ukrainian].

DIGITAL TECHNOLOGIES IN SHAPING THE ENVIRONMENTAL CULTURE OF STUDENTS IN LINE WITH SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

Vasyl Kovalchuk,

PhD candidate Department of Theory and Methods of Technological Education;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

The article examines the role of digital technologies in shaping students' environmental culture in the context of education for sustainable development. It analyzes the potential of digital tools in ensuring the cognitive, emotional-value, and activity components of environmental culture. It is argued that interactive models, virtual laboratories, digital maps, and research platforms contribute to the development of critical and systematic thinking, environmental empathy, and responsible behavior among schoolchildren. It is shown that the effectiveness of digital technologies depends on the pedagogical design of the educational process, which ensures the integration of knowledge, values, and practical activities of students. The compliance of digital approaches with the Sustainable Development Goals is determined, and the prospects for further modernization of environmental education are outlined.

An important advantage of digital technologies is their ability to ensure an activity-based and research-oriented approach to learning. Students have the opportunity to participate in real or virtual environmental projects, make their own observations, analyze data, create information products, and participate in community initiatives. This not only shapes environmental knowledge, but also values, collaboration skills, responsibility, and an understanding of the impact of one's actions on the natural environment.

The results of the study confirm that the effectiveness of digital tools in shaping environmental culture depends on their pedagogically sound use. Teachers remain key figures who provide meaningful content for digital resources, organize student activities, develop reflection, and direct the learning process toward achieving educational and upbringing goals. It is in the context of competent pedagogical support that digital technologies acquire their greatest value – they become a means of forming a deep understanding of environmental processes, critical analysis, and a responsible attitude toward nature.

Keywords: digital technologies, ecological culture, sustainable development, environmental education, critical thinking, students, digital environment.

Надійшла до редакції 12.07.2025 р.

УДК 378.014:17

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347736>

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-7253-7854>

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В УКРАЇНСЬКІЙ УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТІ: ПРОЯВИ ТА МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ

Василь Романенко,

аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Статтю присвячено теоретико-аналітичному осмисленню сучасних підходів до формування культури академічної доброчесності в українській університетській освіті та визначенню тенденцій розвитку академічної доброчесності. Феномен академічної доброчесності розглянуто в контексті синергетичного підходу як нелінійну динамічну систему, здатну до самоорганізації у розрізі забезпечення партисипативним менеджментом освітньої діяльності. Обґрунтовано нерозривний взаємозв'язок феномену академічної доброчесності з процесами формування та формалізації освітніх парадигм у локальних правових актах осередків української університетської освіти. Запропоновано осередкам української університетської освіти імплементувати поняття академічної досконалості до внутрішніх розпорядчих документах. Приділено увагу дослідженню локальних особливостей забезпечення дотримання академічної доброчесності осередками української університетської освіти, при збереженні єдиної нормативно-правової бази, законодавчого регулювання дотримання академічної доброчесності.

Висвітлено дієві способи та проблеми забезпечення академічної доброчесності в українській університетській освіті та науці. Проведено аналіз основних форм академічної недоброчесності, її мотиваційні чинники в українській університетській освіті та науці. Феномен академічної доброчесності розглянуто в етичному, правовому аспектах, та в економічному вимірі; визначено особливості основних форм академічної недоброчесності. Доведено, що конкурентоспроможність випускників осередків української університетської освіти на європейському ринку знань забезпечується передусім відповідним рівнем якості освіти. При цьому одним із способів досягнення відповідного рівня якості освіти визначено подолання проявів порушення академічної доброчесності та забезпечення її дотримання на всіх рівнях організації української університетської освіти.

Ключові слова: академічна доброчесність, вища освіта, авторське право, академічна недоброчесність, здобувачі вищої освіти, морально-етична поведінка.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в Україні, які відбуваються на фоні загострення соціальних процесів обставинами пандемії та воєнних дій, потребують системного підходу до реформування системи освіти та приведення всіх її елементів до вимог та викликів сьогодення. У ситуації вказаної багатофакторної трансформації українського суспільства – не обмежуючись лише поєднанням затяжної війни, прискореної правової та соціально-економічної євроінтеграції в умовах інституційної перебудови – прискорюються процеси формування об'єднаної когнітивно-нормативної системи національної освіти і національно-правової культури. При цьому саме національно-правова культура має забезпечувати нормативну інтерналізацію та визначати процедурну регламентацію поведінки (Кравченко, 2025).

Закон України «Про освіту» підпорядковує всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства основній мені освіти – забезпеченню сталого розвитку України та її європейського вибору (Про освіту, 2017). В умовах воєнного стану команда

Міністерства освіти і науки України запустила системні трансформації, які поглиблюють співпрацю України з ЄС у сфері освіти і науки та посилюють міжнародні партнерства. У цьому контексті одним із основних елементів забезпечення якості освіти виступає максимальне дотримання принципів академічної доброчесності всіма учасниками освітнього процесу в українській університетській освіті, що в свою чергу має забезпечити зміну ціннісних орієнтирів у сфері освіти у всіх учасників освітньої діяльності.

Тому, «враховуючи багатогранність феномену академічної доброчесності, постає питання ефективності її забезпечення як на локальному, національному, так і на міжнародному рівнях, оскільки важливість вирішення цієї проблеми не має кордонів» (Батечко, Михайличенко, 2019). Реалії розвитку університетської освіти України відображають часткову відсутність ізоморфності об'єднаної когнітивно-нормативної системи національної освіти і національно-правової культури у учасників освітнього процесу в університетській освіті та подекуди невідповідність стандартам освіти провідних центрів європейської університетської освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави дійти висновку, що теми з напряму академічної доброчесності/недоброчесності сьогодні є об'єктом дослідження та наукових доробок як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. В першу чергу це обумовлено нормативним закріпленням академічної доброчесності як однією з засад державної політики в сфері освіти та принципу освітньої діяльності (*Про освіту*, 2017). У своїх дослідженнях автори Антоненко І., Гніщевич В. та Юдіна Т. (Антоненко, 2023; Гніщевич, Юдіна, 2019) розглядають проблематику академічної доброчесності та подолання проявів академічної недоброчесності як ключові фактори забезпечення якості та освіти. У своїй роботі автори приділяють увагу важливості підвищення обізнаності щодо етичних та морально-етичних норм, а також наслідків щодо їх порушення здобувачами освіти.

Питання співвідношення, неподільності та ізоморфності морально-етичних факторів та визначених законом правил при дослідженні академічної доброчесності як частини стабільного державно-правового механізму суспільного регулювання розкриваються у дослідженнях Г. Клімової засобами філософських та методологічних аспектів дослідження проблем впливу правової культури на формування правопорядку в суспільстві (Клімова, 2015) та у дослідженнях А. Романової у контексті формування правосвідомості та збереження і розвиток національної ідеї як пріоритетного завдання держави і суспільства загалом (Романова, 2023). Н. Батечко та М. Михайличенко розглядають академічну доброчесність в контексті синергетичного підходу як нелінійну динамічну систему, здатну до самоорганізації (Батечко, Михайличенко, 2019). У дослідженні О. Корносенко, О. Даниско, С. Хлібкевича обґрунтовується значення дотримання здобувачами вищої освіти принципів академічної доброчесності та формування рекомендацій для розвитку науково-дослідницької компетентності магістрів та проведено дослідження нормативного забезпечення запобігання проявам не додержання академічної доброчесності.

Питанням забезпеченості академічної доброчесності в закладах вищої освіти, який здійснюють підготовку фахівців вищої кваліфікації присвячено роботи Л. Кравченко, де особливу увагу приділено системі дотримання академічної доброчесності, яка має бути обґрунтованою, логічною, доцільною, адаптованою до конкретних умов. У цьому аспекті окрема увага автора надається необхідності відповідного механізму впровадження й контролю, доповненого заходами правоосвітньої та правовиховної роботи (Кравченко, 2020).

Філософські та методологічні аспекти дослідження проблеми академічної чесності відображено у наукових доробках Д. Сопової, зокрема автор приділяє особливу увагу та розкриває феномен академічної чесності у контексті якості сучасної вищої освіти (Сопова, 2017).

Водночас вести мову про вичерпаність теми не доводиться. Оскільки кожен осередок університетської освіти України впроваджує власні локальні правові акти у яких деталізовано висвітлюються питання видів порушень академічної доброчесності та конкретних санкцій, що можуть бути застосовані до порушників академічної доброчесності у

конкретному осередку університетської освіти. Здебільшого такі локальні правові акти створюються методами залучення учасників освітнього процесу закладом освіти, що в свою чергу дозволяє досягнути демократизації освітнього менеджменту та принцип людиноцентризму. Наведений партисипативний менеджмент створює локальні особливості та може сформувати відмінні підходи до дослідження філософських та методологічних особливостей дотримання академічної доброчесності в українській університетській освіті при збереженні єдиної нормативно-правової бази, законодавчого регулювання дотримання академічної доброчесності.

Мета статті – провести аналіз сучасних підходів до формування культури академічної доброчесності в українській університетській освіті, визначити тенденції розвитку академічної доброчесності, висвітлити основні форми академічної недоброчесності, її мотиваційні чинники в українській університетській освіті та науці та навести приклади сучасних дієвих засобів забезпечення академічної доброчесності в закладах вищої освіти. На виконання окресленої мети використано **комплекс загальнонаукових методів теоретичного дослідження**, такі як аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування та методичних прийомів, таких як систематизація, узагальнення, огляд, порівняння, для аналізу масивів даних щодо дослідження сучасних підходів до формування культури академічної доброчесності в українській університетській освіті.

Виклад основного матеріалу. Європейський курс, який обрав український народ і Україна як держава, та, як наслідок, долучення до загальноєвропейських освітніх цінностей та кращих освітніх практик провідних університетських центрів світу, обумовлюють необхідність реформування сучасної вищої освіти і мають передбачати вивчення та комплексний аналіз різних сфер освітнього процесу, зокрема і якості з метою гарантування державою належної якості освіти перед міжнародними партнерами та громадянами України. У цьому контексті для освітньої галузі України, і університетської освіти зокрема, важливого значення набуває ознайомлення з провідними світовими методиками і системами моніторингу якості освіти.

Невід’ємною складовою покращення освітнього процесу в закладах вищої освіти України та наближення його до Європейського освітнього простору є зміни, які дозволять підвищити конкуренто-спроможність сучасної вищої освіти й вивести її на якісно новий рівень (Мокляк, Фазан, 2024). Саме підвищення конкуренто-спроможності сучасної університетської освіти дозволяє досягнути ще одну мету освіти в Україні, а саме «збагачення економічного потенціалу Українського народу, ... задля забезпечення сталого розвитку України...» (*Про освіту*, 2017), як це декларується у чинному галузевому законодавстві України.

На тлі глобальної взаємозалежності країн Європейського Союзу, обумовленої метою побудови єдиного економічного та культурного простору, відкритого демократичного суспільства (Сопова, 2020) українська університетська освіта набуває кращий загальноєвропейський досвід, який знаходить своє відображення у чинному галузевому законодавстві. Такі базові принципи побудови загальноєвропейського освітнього простору як багатокультурність, мобільність, загальнодоступність фахової підготовки, набуття сучасних умінь і навичок є основою концепції Європейського Співтовариства (Сопова, 2017), що через світовий науковий простір транслює ідеї «європейської свідомості» учасникам освітнього процесу української університетської освіти.

До вступу в дію Закону України «Про освіту» у 2017 році освітня спільнота нашої держави мала різні підходи до аналізу і тлумачення феномену академічної доброчесності та суміжного, а подекуди і однорідного за своєю суттю феномена академічної чесності та, аналогічно, з феноменом академічної етики (Корносенко, Даниско, Хлібкевич, 2022). Важлива умова забезпечення реалізації свободи, справедливості, рівності – це підвищення якості закону, тобто ознак, властивих йому як ефективно діючому регулятору суспільних відносин (Клімова, 2015).

Відповідно до до Закону України «Про освіту» задекларовано, що «академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та

провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» (*Про освіту*, 2017). У внутрішній структурі наведеної статті Закону України «Про освіту», так само і у змінах, включених до Закону України «Про вищу освіту», є такі структурні елементи, як дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти, порушення академічної доброчесності, підстави притягнення до академічної відповідальності. Для гарантування високого рівня стану забезпеченості академічної доброчесності, в кожному закладі вищої освіти, який здійснює підготовку фахівців вищої кваліфікації, потрібно мати відповідну систему дотримання академічної доброчесності, яка має відповідати наступним вимогам: обґрунтованість, логічність, доцільність, адаптованість до конкретних умов, відповідний механізм її впровадження й контролю, доповнений заходами правоосвітньої та правовиховної роботи (Кравченко, Жалій, 2020).

У цьому випадку ми можемо спостерігати як кожен осередок університетської освіти України впроваджує власні локальні правові акти, які мають відповідати наведеним вище вимогам, та у яких деталізовано висвітлюються питання видів порушень академічної доброчесності та конкретних санкцій, що можуть бути застосовані до порушників академічної доброчесності. Такі локальні акти закладів університетської освіти зазвичай створюються методами залучення учасників освітнього процесу закладом освіти, що в свою чергу дозволяє досягнути демократизації та відкритості освітнього менеджменту. Безумовно, що такий партисипативний менеджмент створює локальні особливості до забезпечення дотримання академічної доброчесності, при збереженні єдиної нормативно-правової бази, законодавчого регулювання дотримання академічної доброчесності.

Прикладом наведених тверджень може слугувати «Кодекс академічної доброчесності Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка», у якому якісно наведені види порушення академічної доброчесності та конкретні санкції, що можуть бути застосовані до її порушників. Видами таких порушень і для викладачів, і для здобувачів вищої освіти визначено: відсутність посилання на джерела інформації у разі використання чужих ідей, розробок, тверджень, відомостей; академічний плагіат – оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та/або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення авторства; самоплагіат – оприлюднення (частково або повністю) власних раніше опублікованих наукових результатів як нових наукових результатів; фабрикація – вигадкування даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі або наукових дослідженнях; фальсифікація – свідомо зміна чи модифікація вже наявних даних, які стосуються освітнього процесу або наукових досліджень; списування – виконання письмових робіт із залученням зовнішніх джерел інформації, крім дозволених для використання, зокрема, під час оцінювання результатів навчання; обман – надання завідомо неправдивої інформації щодо власної освітньої (наукової, творчої) діяльності чи організації освітнього процесу; формами обману є, зокрема, академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація та списування; хабарництво – надання (отримання) учасником освітнього процесу чи пропозиція щодо надання (отримання) коштів, майна, послуг, пільг чи будь-яких інших благ матеріального або нематеріального характеру з метою отримання неправомірної переваги в освітньому процесі; необ'єктивне оцінювання – свідоме завищення або заниження оцінки результатів навчання здобувачів освіти (*Кодекс академічної доброчесності Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*, 2022).

Враховуючи наведену локальність, яка може закріплюватися у внутрішніх актах закладів університетської освіти, академічна доброчесність, з однієї сторони, постає складною міждисциплінарною категорією, яка поєднує в собі етичні норми й правила поведінки людини в освітньо-науковому середовищі та механізми й інструменти, за допомогою яких останні реалізуються на практиці. З іншої сторони, ми не можемо не погодитися, що існує цілий комплекс чинників, передусім морально-культурних, інституційних, освітньо-виховних, які впливають ззовні чи з середини на заклад освіти,

визначаючи його спроможність і прагнення протидіяти академічній нечесності (Батечко, Михайліченко, 2019).

Наведені вище приклади видів порушень, які закріплюються у локальних правових актах осередків університетської освіти, як категорія та навіть феномен академічної нечесності (*academic misconduct, dishonesty*) протиставляються академічній доброчесності. У цьому напрямку осередкам української університетської освіти було б, на нашу думку, доцільно запозичити досвід з Європейського освітнього простору, який наразі є досить поширеним, а саме поняття академічної досконалості, яке включає в себе знання та уміння високої якості, захист прав інтелектуальної власності, ідентифікацію та довіру до результатів наукових досліджень (Батечко, Михайліченко, 2019).

З урахуванням наведеного вище, на нашу думку, буде доцільним подальше дослідження процесу формування та формалізації освітніх парадигм у локальних правових актах осередків університетської освіти. Оскільки в основі формування системи освіти, зокрема правовими, законодавчими методами лежить освітня парадигма (Мокляк, Тарелко, 2023), а саме освітня парадигма є фундаментальним аспектом освітньої практики, який формує спосіб задумування, структурування та оцінювання навчання. При цьому різні парадигми мають значний вплив на результати навчання учнів, підкреслюючи важливість прийняття більш орієнтованого на учня та конструктивістського підходу в освіті (Мокляк, Тарелко, 2023). Виходячи з мети нашого дослідження, вважаємо за доцільне додатково підкреслити, що місія педагогіки полягає в зміні та динаміці освітньої парадигми, як такої, що надає підґрунтя інноваційним підходам щодо розвитку освітньої галузі, змісту та організації навчання і взаємодії основних суб'єктів освіти.

У науковій літературі феномен академічної недоброчесності здебільшого розглядається у морально-етичному та в правовому аспектах. На наш погляд, не варто нехтувати економічним виміром як академічної доброчесності так і академічної недоброчесності. Безумовно, що освіта та результати освітньої діяльності становлять стратегічний ресурс суспільно-економічного розвитку України, що набуває особливого значення у контексті викликів сьогодення. За свідченням В. Огнев'юка, у розвинених країнах «інвестиції, спрямовані на розвиток системи освіти, виявляються найефективнішими... За різними підрахунками, у структурі валового національного продукту від 25% до 70% доходу може забезпечуватись за рахунок освіти. Відтак, кожна інвестована в освіту одиниця витрат, здебільшого, дає не менше чотирьох одиниць прибутку, вираженого в грошовій формі» (Огнев'юк, 2013).

Однак, сучасна університетська освіта в Україні засвідчує, що заклади вищої освіти, регулярно не дотримуються такого імперативу в своїй діяльності, допускаючи академічну нечесність або ігноруючи академічні проступки з боку студентів, викладачів чи представників адміністрації (Батечко, Михайліченко, 2019). У цьому аспекті академічна нечесність нівелює саму цінність освіти та наукової діяльності, сприяє фальсифікації університетської освіти й тим самим зменшенню її внеску у суспільно-економічний розвиток суспільства і держави.

Наближення України до наведеної вище прибутковості від інвестицій в освіту передбачає передусім удосконалення освітнього менеджменту з подолання проявів академічної недоброчесності. Роботи здобувачів освіти, які виконуються з порушенням вимог академічної доброчесності, означають фактичну фальсифікацію вищої освіти, і, як наслідок, неправомірне присвоєння відповідного освітнього рівня такому здобувачу освіти. Освіта, яка не досягає кінцевого результату – формування компетентного фахівця, свідомого професійної етики – спричиняє країні лише економічні збитки у вигляді витрат на навчання та інвестицій у освітню та наукову діяльність осередків університетської освіти. Такі недоброчесні здобувачі освіти своєю діяльністю у майбутньому не принесуть економіці бажаної користі. Сфальсифікована таким чином освіта чи наукові дослідження, на нашу думку, можуть характеризуватися як латентний економічний збиток.

Для закладу університетської освіти обов'язковою є наявність системи дотримання академічної доброчесності. Невід'ємними частинами такої системи можуть бути: законодавча база, документи структурних підрозділів, які впроваджують систему

забезпечення академічної доброчесності, інструменти впровадження й контролю за дотриманням академічної доброчесності учасниками освітнього процесу (Кравченко, Жалій, 2020). До інструментів такого впровадження доцільно віднести: загальну та правову культуру академічної доброчесності; право-просвітницьку, право-виховну діяльність із популяризації правил академічної доброчесності; інформаційно-роз'яснювальну роботу (індивідуальне та колективне консультування).

Дієвими засобами контролю дотримання принципів академічної доброчесності, крім іншого, доцільно віднести застосування програм для встановлення унікальності текстів та виявлення ймовірних фактів порушення академічної доброчесності, зокрема – Unichesk. Дієвим засобом, на наш погляд, вбачається застосування санкцій у випадках порушення академічної доброчесності. При цьому превентивним методом або методом виховання має стати підписання декларацій щодо дотримання принципів академічної доброчесності.

Системи дотримання академічної доброчесності в осередках університетської освіти реалізовується передусім шляхом закріплення відповідної системи, узгодженої зі сформульованим в Рекомендаціях НАЗЯВО для ЗВО положеннями щодо розробки й впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності (НАЗЯВО, 2019). Прикладом створення дієвої локальної системи дотримання академічної доброчесності в осередках університетської освіти може слугувати Кодекс академічної доброчесності Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (*Кодекс академічної доброчесності*, 2022) та методичні рекомендації щодо організації, виконання та захисту кваліфікаційних (бакалаврських/магістерських) робіт (*Методичні рекомендації щодо ...*, 2021). Наведеними локальними розпорядчими документами осередку університетської освіти встановлюються 4 рівні унікальності робіт здобувачів університетської освіти:

- високий рівень унікальності – робота допускається до захисту або (та) опублікування (80-100%);
- достатній рівень унікальності – робота потребує доопрацювання (70-79%);
- середній рівень унікальності – робота потребує значного доопрацювання та повторної перевірки (51-69%);
- низький рівень унікальності – робота відхиляється без права подальшого розгляду (50% і нижче).

У дослідженнях науковців визначення академічної недоброчесності не отримало загально визнаного формулювання та завершеного змісту. Основним її чинником ми можемо визначити порушення авторських прав із корисливими цілями. Н. Батечко і М. Михайліченко наводять шість різновидів академічної недоброчесності (Батечко, Михайліченко, 2019). Найпоширенішим проявом академічної недоброчесності є плагіат, як неправомірне використання результатів чужих досліджень без відповідних посилань на їх авторство (Корносенко, Даниско, Хлібкевич, 2022).

На нашу думку, не завжди доцільно цілком покладатися на формальну оцінку унікальності тексту засобами застосування програм для встановлення унікальності текстів та виявлення ймовірних фактів порушення академічної доброчесності. Оскільки викладач, на якого покладено функції формування остаточного оцінювання представлених робіт здобувачів освіти, має враховувати незмінність застосування спеціальної термінології, яку програма формально врахує як плагіат. Прикладом може слугувати ужиток англійської мови у галузі авіації (Aviation English), чітко обумовлений міжнародними стандартами та конвенціями. Це зобов'язує використовувати чітко формалізовані за прийнятими міжнародними правилами лексеми та словосполучення з недопущенням перефразування спеціальної термінології. Але зазначену конвенціональну формалізацію програми з перевірки унікальності тексту врахують як плагіат. Тому впровадження правил академічної етики в систему підготовки здобувачів освіти відповідних спеціальностей має носити передусім ознаки розумності і доцільності та враховувати галузеву специфіку. Це, на нашу думку, стане пріоритетом щодо підвищення якості науково-дослідницького компонента фахової компетентності, сприятиме визнанню документів про освіту на всеукраїнському та

міжнародному рівнях, та, як результат строкової перспективи, забезпечить конкурентоспроможність випускників осередків української університетської освіти.

Висновки. Феномен академічної доброчесності на сьогодні є об'єктом дослідження та наукових пошуків як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Термін «академічна доброчесність», окремі аспекти дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками, ознаки порушення академічної доброчесності та відповідальності за таке порушення отримали нормативне закріплення у чинному галузевому законодавстві. А сама академічна доброчесність декларується як одна з засад державної політики в сфері освіти та наріжний принцип освітньої діяльності.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що академічна доброчесність може розглядатися як економічна категорія та як показник підвищення конкурентоспроможності сучасної університетської освіти й виведення її на якісно новий рівень.

Проблематика академічної недоброчесності в українській університетській освіті є комплексною, а інколи навіть системною, тому вона потребує системного підходу та спільних зусиль всіх учасників освітнього процесу осередків університетської освіти, освітянського менеджменту, а також контролю з боку громадянського суспільства.

Виявлені чинники мотивації недоброчесності свідчать про потребу локального вдосконалення чинних документів організаційно-правового характеру, які б сприяли формуванню осередками університетської освіти в Україні національної еліти, для якої доброчесність була б незаперечною цінністю. Забезпечення доброчесності виступає динамічним процесом, який потребує ретельного вивчення – задля вживання відповідних заходів, які забезпечать набуття академічною доброчесністю формату незаперечної цінності усіх учасників освітнього процесу, сформують новий духовноконцептуальний тип мислення всіх учасників освітнього процесу осередків університетської освіти.

Осередкам української університетської освіти доцільно було б, на нашу думку, запозичити досвід з Європейського освітнього простору та імплементувати поняття академічної досконалості, яке включає в себе знання та уміння високої якості, захист прав інтелектуальної власності, ідентифікацію та довіру до результатів наукових досліджень.

У ході дослідження нами обґрунтовано нерозривний взаємозв'язок феномену академічної доброчесності з процесами формування та формалізації освітніх парадигм у локальних правових актах осередків української університетської освіти. Що у окремих випадках забезпечується партисипативним менеджментом при закріпленні у внутрішніх розпорядчих документах локальних особливостей, при збереженні єдиної нормативно-правової бази, законодавчого регулювання дотримання академічної доброчесності.

ЛІТЕРАТУРА

- Антоненко, І. В. (2023). Питання підвищення академічної доброчесності в закладах вищої освіти. В кн. *Академічна доброчесність, відкрита наука та штучний інтелект: як створити доброчесне освітнє середовище*: зб. есе прогр. підвищ. кваліфікації (с. 33-35). Львів; Торунь: LihaPres. Взято з https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u404/zbirnik_ese_advanced_training_academ.integr.pdf
- Батечко, Н., Михайліченко, М. (2019). Феномен академічної доброчесності в контексті синергії наукових підходів. *Освітологія*, 8, 26-33.
- Гніщевич, В. А., Юдіна, Т. І. (2019). Проблеми реалізації академічної доброчесності у освітньо-науковому середовищі України. В кн. *Академічна доброчесність: виклики сучасності*: зб. наук. есе учасників дистанц. етапу наук. стажування для освітян (с. 48-51). Варшава. Взято з https://www.navs.edu.ua/files/dobrochesnist/zbirnik_26072019.pdf
- Клімова, Г. П. (2015). Вплив правової культури на формування правопорядку в суспільстві. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*, 3, 77-85. Взято з https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/14564/1/Klimova_77-85.pdf

- Кодекс академічної доброчесності Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.* (2022). Взято з <https://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/10/kodeks-akademichno%D1%97-dobrochesnosti-pnpu-imeni-v.-g.-korolenka.pdf>
- Корносенко, О., Даниско, О., Хлібкевич, С. (2022). Дотримання академічної етики у науково-дослідницькій діяльності майбутніх фахівців вищої кваліфікації в університеті. *Українська професійна освіта=Ukrainian professional education*, 11, 108-116. Взято з <https://uperpnu.pnpu.edu.ua/article/view/275570/270721>.
- Кравченко Л. М., Жалій Т. В. (2020). До проблеми академічної доброчесності в науковій діяльності дослідників професійної освіти. *Українська професійна освіта=Ukrainian professional education*, 7, 9-13. Взято з <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/17581>.
- Кравченко Л. М., Саєнко О. (2025). Національна свідомість та національно-правова культура: проблеми формування. *Українська професійна освіта=Ukrainian professional education*, 17, 9-18. Взято з <https://uperpnu.pnpu.edu.ua/article/view/342358/330485>.
- Методичні рекомендації щодо організації, виконання та захисту кваліфікаційних (бакалаврських/магістерських) робіт у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.* (2024). Взято з <https://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/metod.-rek.-kval.-pererob..pdf>
- Мокляк, В., Фазан, В. (2024). Модернізація якості вищої медичної освіти на шляху до євроінтеграції України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (140), 144-152. Взято з <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/16574>
- Мокляк, В., Тарелко, С. (2023). Поняття та зміст освітньої парадигми. *Педагогічні науки*, 81, 148-154. Взято з <https://pednauki.pnpu.edu.ua/article/view/289409/282961>
- Наукова та науково-технічна діяльність Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка у 2024 році.* Взято з <https://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/02/zvit-naukovuj-2024-rik-pnpu.pdf>
- Огнев'юк, В. О. (2013). Система освіти, соціальна сфера й ринкова економіка: проблема посилення взаємодії. В кн. В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва (Уклад.), *Освітологія: хрестоматія* (с. 557-559). Київ: ВП «Едельвейс».
- Положення про організацію наукової та науково-технічної діяльності у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.* (2022). Взято з <https://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/08/polozhennya-pro-organizacziyu-naukovoyi-ta-naukovo-tehnicnoyi-diyalnosti-u-poltavskomu-nacziionalnomu-pedagogichnomu-universyteti-imeni-v.-g.-korolenka.pdf>
- Положення про систему запобігання та виявлення академічного плагіату у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.* (2024). Взято з https://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/11/polozhennya_pro_systemu_zapobigannya_plagiatu.pdf
- Про авторське право і суміжні права:* Закон України. № 2811-IX. (2022). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20#Text>
- Про Освіту:* Закон України. № 2145-VIII. (2017). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Про вищу освіту:* Закон України. №1556-VII. (2014). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Рекомендації для ЗВО щодо розробки й упровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності:* (рішення НАЗЯВО від 29.10.2019 р.). Взято з <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/10/Рекомендації-ЗВО-система-забезпечення-академічної-доброчесності.pdf>
- Романова, А. С. (2023). Правосвідомість та національна ідея – основа стабільного державно-правового розвитку суспільства. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка».* *Юридичні науки*, 2 (38), 85-90.
- Сопова, Д. О. (2017). Феномен академічної чесності у контексті якості сучасної вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 28, 79-84.

REFERENCES

- Antonenko, I. V. (2023). Pytannia pidvyshchennia akademichnoi dobrochesnosti v zakladakh vyshchoi osvity [The issue of improving academic integrity in higher education institutions]. In *Akademichna dobrochesnist, vidkryta nauka ta shtuchnyi intelekt [Academic integrity, open science, and artificial intelligence: how to create a virtuous educational environment]: yak stvoryty dobrochesne osvितnie seredovyshche: zb. ese prohr. pidvyshch. kvalifikatsii* (pp. 33-35). Lviv; Torun: LihaPres. Retrieved from https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u404/zbirnik_ese_advanced_training_academ.integr.pdf [in Ukrainian].
- Batechko, N., & Mykhailichenko, M. (2019). Fenomen akademichnoi dobrochesnosti v konteksti synerhii naukovykh pidkhodiv [The phenomenon of academic integrity in the context of synergy of scientific approaches]. *Osvitolohiia [Education]*, 8, 26-33 [in Ukrainian].
- Hnitsevykh, V. A., & Yudina, T. I. (2019). Problemy realizatsii akademichnoi dobrochesnosti u osvितno-naukovomu seredovyshchi Ukrainy [Problems of implementing academic integrity in the educational and scientific environment of Ukraine]. In *Akademichna dobrochesnist: vyklyky suchasnosti [Academic integrity: contemporary challenges]: zb. nauk. ese uchasnykiv dystants. etapu nauk. stazhuvannia dlia osvitan* (pp. 48-51). Varshava. Retrieved from https://www.navs.edu.ua/files/dobrochesnist/zbirnik_26072019.pdf [in Ukrainian].
- Klimova, H. P. (2015). Vplyv pravovoi kultury na formuvannia pravoporiadku v suspilstvi [The influence of legal culture on the formation of law and order in society]. *Visnyk Natsionalnoho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho [Bulletin of the Yaroslav the Wise National Law University]*, 3, 77-85. Retrieved from https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/14564/1/Klimova_77-85.pdf [in Ukrainian].
- Kodeks akademichnoi dobrochesnosti Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka [Bulletin of the Yaroslav the Wise National Law University]*. (2022). Retrieved from <https://pnp.edu.ua/wp-content/uploads/2022/10/kodeks-akademichno%D1%97-dobrochesnosti-pnp-imeni-v.-g.-korolenka.pdf> [in Ukrainian].
- Kornosenko, O., Danysko, O., & Khlibkevych, S. (2022). Dotrymannia akademichnoi etyky u naukovu-doslidnytskii diialnosti maibutnikh fakhivtsiv vyshchoi kvalifikatsii v universyteti [Compliance with academic ethics in the research activities of future highly qualified specialists at the university]. *Ukrainska profesiina osvita=Ukrainian professional education*, 11, 108-116. Retrieved from <https://upepnp.pnp.edu.ua/article/view/275570/270721> [in Ukrainian].
- Kravchenko L. M., & Saienko O. (2025). Natsionalna svidomist ta natsionalno-pravova kultura: problemy formuvannia [National consciousness and national legal culture: problems of formation]. *Ukrainska profesiina osvita=Ukrainian professional education*, 17, 9-18. Retrieved from <https://upepnp.pnp.edu.ua/article/view/342358/330485> [in Ukrainian].
- Kravchenko L. M., & Zhalii T. V. (2020). Do problemy akademichnoi dobrochesnosti v naukovii diialnosti doslidnykiv profesiinnoi osvity [On the problem of academic integrity in the scientific activities of vocational education researchers]. *Ukrainska profesiina osvita=Ukrainian professional education*, 7, 9-13. Retrieved from <http://dspace.pnp.edu.ua/handle/123456789/17581> [in Ukrainian].
- Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii, vykonannia ta zakhystu kvalifikatsiinykh (bakalavrskykh/mahisterskykh) robit u Poltavskomu natsionalnomu pedahohichnomu universyteti imeni V. H. Korolenka [Methodological recommendations for the organization, implementation and defense of qualification (bachelor's/master's) theses at the V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University]*. (2024). Retrieved from <https://pnp.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/metod.-rek.-kval.-pererob..pdf> [in Ukrainian].
- Mokliak, V., & Fazan, V. (2024). Modernizatsiia yakosti vyshchoi medychnoi osvity na shliakhu do yevrointehratsii Ukrainy [Modernization of the quality of higher medical education on the path to European integration of Ukraine]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]*, 6 (140), 144-152. Retrieved from <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/16574> [in Ukrainian].
- Mokliak, V., & Tarielko, S. (2023). Poniattia ta zmist osvितnoi paradyhmy [The concept and content of the educational paradigm]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences]*, 81, 148-154. Retrieved from <https://pednauki.pnp.edu.ua/article/view/289409/282961> [in Ukrainian].

- Naukova ta naukovo-tehnichna diialnist Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka u 2024 rotsi [Scientific and scientific and technical activities of the V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University in 2024]*. Retrieved from <https://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/02/zvit-naukovyj-2024-rik-pnpu.pdf> [in Ukrainian].
- Ohnev'iuk, V. O. (2013). Systema osvity, sotsialna sfera y rynkova ekonomika: problema posylenia vzaiemodii [The education system, the social sphere and the market economy: the problem of strengthening interaction]. In V. O. Ohnev'iuk, S. O. Sysoieva (Comps.), *Osvitolohiia [Education]: khrestomatiia* (pp. 557-559). Kyiv: VP «Edelveis» [in Ukrainian].
- Polozhennia pro orhanizatsiiu naukovo ta naukovo-tehnichnoi diialnosti u Poltavskomu natsionalnomu pedahohichnomu universyteti imeni V. H. Korolenka [Regulations on the organization of scientific and scientific-technical activities at the V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University]*. (2022). Retrieved from <https://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/08/polozhennya-pro-organizacziyu-naukovoyi-ta-naukovo-tehnichnoyi-diyalnosti-u-poltavskomu-naczionalnomu-pedagogichnomu-universyteti-imeni-v.-g.-korolenka.pdf> [in Ukrainian].
- Polozhennia pro systemu zapobihannia ta vyavlennia akademichnoho plahiatu u Poltavskomu natsionalnomu pedahohichnomu universyteti imeni V. H. Korolenka [Regulations on the system for preventing and detecting academic plagiarism at the V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University]*. (2024). Retrieved from https://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/11/polozhennya_pro_systemu_zapobigannya_plagiatu.pdf [in Ukrainian].
- Pro avtorske pravo i sumizhni prava [About copyright and related rights]: Zakon Ukrainy. № 2811-IX*. (2022). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20#Text> [in Ukrainian].
- Pro Osvitu [About Education]: Zakon Ukrainy. № 2145-VIII*. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
- Pro vyshchu osvitu [About higher education]: Zakon Ukrainy. №1556-VII*. (2014). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
- Rekomendatsii dlia ZVO shchodo rozrobky y uprovdzhennia universytetskoj systemy zabezpechennia akademichnoi dobrochesnosti [Recommendations for HEIs on the development and implementation of a university system for ensuring academic integrity]: (rishennia NAZiA VO vid 29.10.2019 r.)*. Retrieved from <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/10/Rekomendatsii-ZVO-systema-zabezpechennia-akademichnoi-dobrochesnosti.pdf> [in Ukrainian].
- Romanova, A. S. (2023). Pravosvidomist ta natsionalna ideia – osnova stabilnoho derzhavno-pravovoho rozvytku suspilstva [Legal awareness and national idea are the basis for stable state and legal development of society]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnikha». Yurydychni nauky [Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic". Legal Sciences]*, 2 (38), 85-90 [in Ukrainian].
- Sopova, D. O. (2017). Fenomen akademichnoi chesnosti u konteksti yakosti suchasnoi vyshchoi osvity [The phenomenon of academic honesty in the context of the quality of modern higher education]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka [Teacher education: theory and practice]*, 28, 79-84 [in Ukrainian].

FORMING A CULTURE OF ACADEMIC INTEGRITY IN UKRAINIAN UNIVERSITY EDUCATION: MANIFESTATIONS AND MOTIVATIONAL FACTORS

Vasyl Romanenko,

postgraduate student of the Department of General Pedagogy and Andragogy;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

The article is devoted to the theoretical and analytical understanding of contemporary approaches to the formation of a culture of academic integrity in Ukrainian university education and the identification of trends in the development of academic integrity. The phenomenon of academic integrity is considered in the context of a synergistic approach as a nonlinear dynamic system capable of self-organization in terms of ensuring participatory management of educational

activities. The inseparable connection between the phenomenon of academic integrity and the processes of forming and formalizing educational paradigms in local legal acts of Ukrainian university education centers is substantiated. It is proposed that Ukrainian university education centers implement the concept of academic excellence into their internal regulatory documents. Attention is paid to the study of local features of ensuring compliance with academic integrity by Ukrainian university education institutions, while maintaining a unified regulatory framework and legislative regulation of compliance with academic integrity.

Effective ways and problems of ensuring academic integrity in Ukrainian university education and science are highlighted. An analysis of the main forms of academic dishonesty and its motivational factors in Ukrainian university education and science is conducted. The phenomenon of academic integrity is considered in ethical, legal, and economic terms; the characteristics of the main forms of academic dishonesty are identified. It is proven that the competitiveness of graduates of Ukrainian university education centers on the European knowledge market is ensured primarily by an appropriate level of education quality. At the same time, one of the ways to achieve the appropriate level of education quality is to overcome violations of academic integrity and ensure its observance at all levels of Ukrainian university education.

Keywords: *academic integrity, higher education, copyright, academic dishonesty, higher education seekers, moral and ethical behavior.*

Надійшла до редакції 15.07.2025 р.

УДК 37.091.313:[378.04:796

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347740>ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9442-6616>

ІННОВАЦІЙНІ КОНЦЕПТИ ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОГО ТА ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОГО СКЛАДНИКІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ

Олена Согоконь,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті представлено теоретичне обґрунтування інноваційних концептів інтеграції природничо-наукової та професійно-практичної підготовки майбутніх тренерів у контексті модернізації сучасної тренерської освіти. На основі аналізу наукових джерел та освітніх практик визначено ключові суперечності традиційної моделі підготовки фахівців, що зумовлені фрагментарністю викладання природничо-наукових дисциплін та їх недостатнім зв'язком із тренувальною діяльністю. Розкрито сутність інтеграції як педагогічного та методологічного явища, що забезпечує формування цілісного міждисциплінарного мислення, здатності до аналітичної діяльності та прийняття науково обґрунтованих тренувальних рішень.

Обґрунтовано інноваційні концепти інтегрованої підготовки, серед яких: компетентнісний підхід, впровадження проєктно-аналітичних і дослідницьких технологій, використання цифрових платформ моніторингу спортивної діяльності, застосування інтерактивних педагогічних методів та моделювання тренувальних процесів. Особливу увагу приділено створенню інтегрованих навчальних модулів, що забезпечують органічне поєднання природничо-наукового змісту з професійно-практичними завданнями. Розглянуто механізми формування професійного досвіду студентів у процесі практик, організації тренувальних мікроциклів, застосування відеоаналізу технічних дій, функціонального контролю та спортивної метрології. Окреслено практичні механізми реалізації інтеграції у закладах вищої освіти, що передбачають зміну змістової структури освітніх програм, використання комплексних форм атестації, створення системи оцінювання міждисциплінарної компетентності та розвиток у студентів аналітичної, дослідницької й проєктно-моделювальної діяльності. У висновках підкреслено, що інтеграція природничо-наукової та професійно-практичної підготовки забезпечує формування нового типу тренера – компетентного, науково орієнтованого, здатного працювати в умовах інноваційного спортивного середовища.

Визначено перспективи подальших досліджень, зокрема: розроблення експериментальних моделей інтегрованих навчальних модулів, удосконалення критеріїв оцінювання інтегрованої компетентності, стандартизація інтеграційних підходів для різних видів спорту, розвиток цифрових інструментів підтримки тренерської підготовки. Отримані результати можуть бути використані в удосконаленні освітніх програм спеціальностей зі спорту та фізичної культури, підготовці методичних матеріалів, формуванні компетентнісної моделі тренера нового покоління.

Ключові слова: інтеграція; природничо-наукова підготовка; професійно-практична підготовка; майбутні тренери; компетентнісний підхід; тренерська освіта; інноваційні технології; цифровізація спорту; проєктно-аналітична діяльність; міждисциплінарність.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи підготовки тренерських кадрів характеризується зростанням вимог до якості професійної освіти, що зумовлено динамічними змінами у спортивній науці, посиленням ролі доказового підходу та

необхідністю опанування тренерами широкого спектра природничо-наукових знань. Проте аналіз освітніх програм, наукових джерел і практики підготовки фахівців свідчить про наявність суттєвих суперечностей між обсягом і глибиною природничо-наукової підготовки та рівнем сформованості професійно-практичних компетентностей, необхідних для ефективної тренерської діяльності.

Традиційні моделі професійної освіти будуються на паралельному, часто ізольованому викладанні природничо-наукових дисциплін (анатомії, фізіології, біомеханіки, спортивної метрології, біохімії рухової діяльності) та прикладних професійних модулів. Такий підхід призводить до фрагментації знань, зниження рівня їхньої інтерналізації та обмеженої здатності студентів інтегрувати наукові закономірності у практику тренувального процесу. У результаті майбутні тренери нерідко виявляють недостатній рівень розуміння біологічної сутності тренувального навантаження, механізмів адаптації, принципів побудови тренувальних програм, вимог до збереження здоров'я спортсменів.

Незважаючи на наявні дослідження щодо модернізації тренерської освіти, питання теоретичного обґрунтування, змістового наповнення та методологічного забезпечення інноваційної інтеграції природничо-наукової та професійно-практичної підготовки залишається недостатньо розробленим. Відсутність єдиної концепції інтеграції знижує ефективність освітніх програм та ускладнює підготовку конкурентоспроможних тренерів нового покоління.

Отже, виникає необхідність у науковому аналізі та виокремленні інноваційних концептів інтегрованої підготовки, здатних забезпечити підвищення якості тренерської освіти та відповідність сучасним викликам спортивної галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим фактором ефективності освіти є цілісність і системність знань, що досягається шляхом побудови інтеграційного комплексу навчальних дисциплін різних циклів. У галузі підготовки майбутніх тренерів інтеграція знань висвітлюється в працях О. Анічкіна, Л. Бабенко, В. Білокур, Е. Вільчковського, Г. Генсерук, Л. Демінської, О. Дубогай, А. Забора, В. Жигірь, І. Луценка, Л. Сущенко, В. Тищенко, А. Фастівець, П. Хоменка та ін.

О. Анічкіна у своїй роботі акцентує увагу на зміні акцентів в освітньому процесі, оновленні методів та підходів до викладання природничих дисциплін для підвищення рівня якості підготовки здобувачів до майбутньої професійної діяльності (Анічкіна, 2024). Вчена О. Маркова розглядає теоретичні та методичні засади інтеграції природничо-наукових знань у проектну діяльність фахівців фізичної культури, де акцентується увага на поєднанні дисциплін анатомії, спортивної морфології, біохімії, фізіології фізичного виховання і спорту та біомеханіки для формування цілісної професійної компетентності майбутніх фахівців. Автором визначено, що проектна діяльність студентів виступає ефективним засобом інтеграції знань, оскільки потребує застосування комплексу природничих дисциплін для вирішення практичних завдань у галузі фізичної культури (Маркова, 2025).

Сучасні науковці П. Хоменко, М. Прилуцький у своїй роботі визначають педагогічну сутність і зміст проектної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури. Встановлено, що проектна діяльність становить сукупність дій щодо складання й розроблення проекту, планування певної роботи й послідовного її виконання, тобто проектна діяльність – це конструктивна й продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілевизначення, планування і здійснення проекту (Хоменко, 2021).

О. Хомяк у своїх працях розкриває можливості застосування інтеграційного підходу у підготовці майбутніх фахівців фізичної культури, характеризуючи різні підходи до класифікації міжпредметних зв'язків як дидактичної системи. Визначено зростаючу динаміку розвитку процесу інтеграції щодо всіх аспектів освіти. Автором встановлено, що досвід інтеграції наук має знайти відображення у трьох основних компонентах структури змісту освіти кожної навчальної дисципліни: у системі знань, яка якісно перетворюється під впливом міждисциплінарних зв'язків; у системі знань, які набувають специфіки у

навчально-пізнавальній діяльності, що реалізує міждисциплінарні зв'язки; у системі відносин, які формуються навчальним пізнанням у процес синтезу знань із різних дисциплін (Хомяк, 2023).

Проте українською педагогічною наукою недостатньо дослідженими залишаються питання інтеграції змісту й технологій професійної підготовки майбутніх тренерів, не розроблена інтегрована система освіти, не окреслені шляхи єдності природничо-наукових знань із професійно-практичною підготовкою.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення інноваційних концептів інтеграції природничо-наукової й професійно-практичної підготовки майбутніх тренерів, що забезпечують цілісність, наукову обґрунтованість і практичну результативність освітніх програм у сфері фізичної культури та спорту.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція природничо-наукової та професійно-практичної підготовки майбутніх тренерів постає ключовим стратегічним напрямом оновлення змісту сучасної тренерської освіти. Її актуальність зумовлена необхідністю формування у фахівців цілісного уявлення про закономірності функціонування організму спортсмена, механізми адаптації до фізичних навантажень, основи побудови тренувальних програм та особливості реалізації педагогічних стратегій у спортивній практиці. Традиційно природничо-наукові дисципліни – анатомія, фізіологія, біомеханіка, біохімія, спортивна метрологія – розглядаються як теоретичне підґрунтя професійної діяльності, однак їх засвоєння нерідко відбувається автономно, без належного зв'язку з професійно орієнтованими модулями, що знижує їхню практичну значущість для студентів. У цьому контексті інтеграція виступає не лише дидактичним принципом, а й засобом формування компетентнісного мислення, яке дозволяє поєднувати наукові знання з технологіями тренувальної роботи (Анічкіна, Романишина, Чайка та ін., 2024; Маркова, 2021; Согоконь, Донець, Шостак, 2022; Фастівець, 2024; Хоменко, 2015).

Сутність інтеграції полягає у створенні міждисциплінарного освітнього простору, де природничо-науковий та професійно-практичний контент взаємодоповнюють один одного, забезпечуючи формування у студентів здатності до цілісного аналізу тренувальних ситуацій. Це передбачає перехід від простого накопичення знань до їх усвідомленого застосування: розуміння фізіологічних механізмів адаптації лежить в основі планування навантаження; знання біомеханічних закономірностей визначає технічну правильність виконання вправ; усвідомлення принципів спортивної метрології забезпечує об'єктивний контроль тренувального процесу. Таким чином, інтеграція ліквідує фрагментарність підготовки та формує підґрунтя для прийняття тренером науково виважених рішень.

Зміст природничо-наукової підготовки є фундаментальним, оскільки дозволяє майбутньому тренеру зрозуміти структуру та функції рухового апарату, особливості енергетичного забезпечення м'язової діяльності, закономірності роботи серцево-судинної та дихальної систем, механізми відновлення після навантаження. Ці знання стають основою для раціонального планування тренувального процесу, визначення оптимальних режимів роботи, профілактики перенавантаження та збереження здоров'я спортсменів. Водночас професійно-практична підготовка включає формування педагогічних, організаційних, діагностичних та аналітичних умінь, розвиток здатності моделювати тренувальні ситуації, проводити техніко-тактичний аналіз, здійснювати корекцію помилок та забезпечувати розвиток провідних фізичних якостей. Майбутній тренер повинен не лише знати фізіологічні чи біомеханічні явища, а й розуміти, як ці знання трансформуються у конкретні тренувальні рішення: вибір тривалості та інтенсивності навантаження, визначення інтервалів відпочинку, побудова мікро- і мезоциклів, підбір вправ для розвитку сили, швидкості, витривалості та спритності. Такий підхід дозволяє підвищити наукову обґрунтованість тренувального процесу та мінімізувати ризики, пов'язані з непрофесійним плануванням роботи (Фастівець, 2020; Хижняк, 2021; Хоменко, 2015; Хоменко, Прилуцький, 2021).

Сучасна система підготовки майбутніх тренерів перебуває під впливом тенденцій, пов'язаних із цифровізацією, глобалізацією спортивної науки та посиленням ролі доказового

підходу. У цьому контексті інноваційні концепти інтеграції природничо-наукового та професійно-практичного складників набувають визначального значення, оскільки дозволяють забезпечити якісно новий рівень професійної компетентності тренерів. Ці концепти ґрунтуються на ідеї цілісності спортивної підготовки, коли органічне поєднання теоретичних знань та практичних умінь стає умовою ефективності тренувального процесу. Інноваційність полягає не лише у впровадженні окремих сучасних технологій, а передусім у трансформації мислення майбутнього тренера, його здатності працювати на межі біологічних, педагогічних, аналітичних та технічних знань.

Одним із ключових інноваційних підходів тлумачиться компетентнісна модель інтегрованої підготовки, яка передбачає формування у студентів спроможності застосовувати природничо-наукові знання у професійно-педагогічних рішеннях. Компетентнісний підхід розглядає інтеграцію не як механічне поєднання освітніх компонентів, а як процес формування професійної компетентності через міждисциплінарну діяльність, рефлексію та аналіз тренувальних ситуацій. Майбутній тренер у такій моделі виступає активним суб'єктом навчання, здатним здійснювати критичний аналіз, моделювати тренувальні процеси та приймати рішення, спираючись на закономірності роботи організму спортсмена (Жигір, 2016; Лелес та ін., 2017; Маркова, 2018; Маркова & Логвінова, 2025; Согоконь, Донець, Шостак, 2022).

Важливою інноваційною концепцією інтеграції є впровадження проєктно-аналітичних та дослідницьких технологій, що забезпечують формування у здобувачів здатності до наукового мислення, аналізу тренувальних даних, інтерпретації результатів педагогічного та функціонального контролю. Основою такого підходу є застосування методів спортивної науки – біомеханічного аналізу, функціональних тестів, моніторингу фізіологічних показників, комп'ютерного аналізу рухових дій. Цифрові технології – спортивні платформи, мобільні додатки, відеоаналіз техніки, електронні щоденники навантажень – дозволяють майбутнім тренерам здійснювати доказове планування тренувального процесу, що відповідає світовим тенденціям розвитку тренерської діяльності.

Інтерактивні й інноваційні педагогічні технології також стають важливим складником інтегрованої підготовки. Проблемно-орієнтоване навчання дає змогу здобувачам вирішувати реальні тренувальні завдання, застосовуючи природничо-наукові знання у практичних ситуаціях. Кейс-метод дозволяє моделювати складні тренерські ситуації, зокрема, розробку планів підготовки, аналіз технічних помилок чи корекцію тренувальних навантажень. Використання симуляцій та цифрових платформ для аналізу рухів створює умови для безпечного й водночас вискоєфективного навчання, коли студент може експериментувати з різними параметрами навантаження, спостерігаючи за змінами у стані спортсмена. Застосування STEM/STEAM-підходів сприяє розвитку у майбутніх тренерів системного та інженерного типу мислення, що особливо важливо в умовах використання спортивних технологій нового покоління.

Реалізація інтеграції природничо-наукової та професійно-практичної підготовки майбутніх тренерів у закладах вищої освіти потребує створення цілісної системи практичних механізмів, спрямованих на поєднання теоретичних знань із тренувальною діяльністю. У центрі уваги сучасної освітньої практики перебуває необхідність переходу від традиційного, дисциплінарно розмежованого навчання до інтегрованих моделей, де природничо-науковий контент органічно включений у процес формування професійних умінь та тренерських компетентностей. Практична реалізація інтеграції передбачає зміну підходів до структурування навчальних планів, організації навчальних занять, проведення практик, впровадження цифрових інструментів та створення системи комплексного оцінювання результатів підготовки.

Одним із найефективніших механізмів інтеграції є розроблення та впровадження інтегрованих навчальних модулів, які охоплюють межпредметні теми та дозволяють студентам засвоювати природничо-наукові основи тренувального процесу у взаємозв'язку з професійно-педагогічними завданнями. Наприклад, модулі, спрямовані на вивчення

біоенергетичних процесів у спорті, можуть поєднувати матеріал з біохімії та фізіології з методикою розвитку витривалості; модулі з біомеханіки рухів – із технікою виконання вправ у різних видах спорту; модулі з спортивної метрології – з методами педагогічного контролю та планування тренувальних навантажень. Такий підхід дозволяє здобувачам не лише опанувати зміст навчальних дисциплін, а й усвідомити їхнє практичне значення для майбутньої діяльності (Фастівець, 2024; Хижняк, 2023; Хоменко, Прилуцький, 2021).

Важливе місце у практичній реалізації інтеграції займає формування професійного досвіду здобувачів у процесі практичної підготовки. Це включає проведення педагогічної, тренерської та науково-дослідної практик, під час яких студенти мають можливість застосовувати природничо-наукові знання для аналізу техніки рухів, визначення інтенсивності та тривалості навантажень, оцінювання функціонального стану спортсменів. Використання сучасних цифрових технологій – відеоаналізу техніки, мобільних платформ моніторингу, пульсометрії, трекінгових систем – дозволяє студентам виконувати комплексну оцінку тренувального процесу та отримувати об'єктивні дані, необхідні для прийняття обґрунтованих рішень; таким чином практична підготовка набуває дослідницького характеру, що є важливою умовою формування аналітичної та проєктно-моделювальної компетентності тренера.

Отже, практичні механізми реалізації інтегрованої підготовки тренерів у закладах вищої освіти формують цілісну систему, спрямовану на вирішення ключового завдання – забезпечення готовності майбутнього тренера діяти на основі науково обґрунтованих принципів та доказових методик, створюють умови для розвитку міждисциплінарного мислення, формування аналітичної культури та здатності працювати з сучасними спортивними технологіями. У комплексі ці механізми забезпечують якісне оновлення тренерської освіти та підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно організовувати тренувальний процес відповідно до сучасних вимог спортивної практики.

Висновки. У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що інтеграція природничо-наукової та професійно-практичної підготовки майбутніх тренерів є ключовою умовою модернізації сучасної системи тренерської освіти. Інноваційний характер такого підходу полягає у переході від фрагментарного засвоєння знань до формування цілісної професійної компетентності, заснованої на міждисциплінарній взаємодії, аналітичному мисленні та здатності приймати обґрунтовані тренувальні рішення. Запропоновані концепти інтеграції – компетентнісний, проєктно-аналітичний, технологічний, дослідницький – забезпечують системний характер підготовки майбутніх тренерів, дозволяють поєднати фундаментальні природничі знання з практичними методиками спортивного тренування.

З'ясовано, що ефективна реалізація інтегрованої підготовки потребує впровадження інноваційних педагогічних технологій, створення інтегрованих навчальних модулів, застосування цифрових платформ і систем спортивної аналітики, а також розвитку у здобувачів дослідницьких умінь. Практичні механізми, описані у статті, сприяють формуванню здатності до науково обґрунтованого планування тренувального процесу, індивідуалізації навантажень, аналізу техніко-тактичних параметрів та системного контролю функціонального стану спортсменів. Розроблені у статті теоретичні положення та практичні механізми інтеграції можуть бути використані для модернізації освітніх програм, удосконалення методичного забезпечення та формування нових підходів до професійної підготовки тренерів у закладах вищої освіти.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення та експериментальна перевірка моделей інтегрованих освітніх модулів, які б забезпечували цілісне формування професійних компетентностей майбутніх тренерів на основі поєднання природничо-наукового та професійно-практичного змісту. Окремого наукового інтересу потребує розроблення цифрових інструментів для підтримки інтегрованого навчання – інтелектуальних платформ, симуляторів, аналітичних систем, що підвищують ефективність професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

- Анічкіна, О., Романишина, Л., Чайка, М. та ін. (2024). Сучасні тенденції викладання природничих дисциплін у закладах фахової передвищої та вищої освіти. *Академічні візії*, 30, 1-10.
- Бабенко, А. Л., Язловецька, О. В. (2015). Інтеграційно-тематичний підхід у системі підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*, 141 (2), 163-165.
- Жигір, В. І. (2016). Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 48 (101), 107-115.
- Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII (в редакції від 18.12.2020). (2014). *Відомості Верховної Ради України*, 37/38, 39, 2004.
- Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. (2017). *Відомості Верховної Ради України*, 38/39, 380.
- Лелес, Р. Ф. та ін. (2017). Importance of knowledge of human anatomy to physical education. *Multidisciplinary Core Scientific Journal of Knowledge*, 2 (9), 21-40.
- Маркова, О. В. (2018). Впровадження інтегрованого курсу з дисциплін медико-біологічного циклу в навчальну діяльність майбутніх вчителів. В кн. *Нова Українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу* (с. 239-241). Тернопіль: Вектор.
- Маркова, О., Логвінова, Я. (2025). Інтеграція природничих наук у проєктну діяльність майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту *Наукові записки. Педагогічні науки*, 219, 187-193.
- Сококонь О. А., Донець О. В., Шостак Є. Ю. (2022). Методологічні засади інтеграції природничо-наукової підготовки майбутнього фахівця фізичної культури. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*, 17 (173), 97-105.
- Фастівець, А. В. (2024). *Теорія і практика підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії у процесі вивчення природничих дисциплін*. (Дис. д-ра пед. наук). Полтава.
- Фастівець, А. В. (2020). Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії до використання здоров'язберігальних технологій. *Науковий часопис МДУ. Педагогіка та психологія*, 6, 2, 96-102.
- Хижняк, О. (2021). Перспективи впровадження супервізії в практичну підготовку майбутніх тренерів з боксу. В кн. О. К. Корносенко, О. В. Даниско (Ред.), *Концептуалізація компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту в контексті змішаного навчання: колективна монографія* (с. 130-157). Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава.
- Хижняк, О. О. (2023). *Педагогічна технологія професійно зорієнтованої підготовки майбутніх тренерів у системі навчальних практик*. (Дис. д-ра філософії). Полтава.
- Хоменко, П. (2015). Здоров'язберігальні аспекти в природничонауковій підготовці майбутнього фахівця фізичної культури. В кн. *Технології здоров'язбереження в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України: проблеми та перспективи: V Всеукр. студ. наук.-практ. конф.* (с. 65-69). Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, ДВНЗ Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Г. Сковороди. Полтава.
- Хоменко, П., Прилуцький, М. (2021). Теоретико-методичні аспекти формування проєктної компетентності майбутніх фахівців галузі фізичної культури і спорту. *Освітній простір. Педагогічні науки*, 78, 120-126.
- Хомяк, Г. Г. (2023). Інтеграційний підхід у підготовці майбутніх учителів фізичної культури. В кн. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* (Вип. 68, с. 146-154). Умань: ВПЦ «Візаві».

REFERENCES

- Anichkina, O., Romanyshyna, L., Chaika, M. ta in. (2024). Suchasni tendentsii vykladannia pryrodnychych dystsyplin u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity. *Akademichni vizii*, 30, 1-10.
- Babenko, A. L., Yazlovetska, O. V. (2015). Intehratsiino-tematychnyi pidkhid u systemi pidhotovky maibutnoho vchytelia fizychnoho vykhovannia. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Pedahohichni nauky*, 141 (2), 163-165.
- Zhyhir, V. I. (2016). Metodolohichni pidkhody yak osnova naukovo-pedahohichnykh doslidzhen u profesiinii osviti. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 48 (101), 107-115.
- Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556-VII (v redaktsii vid 18.12.2020). (2014). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 37/38, 39, 2004.
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 № 2145-VIII. (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 38/39, 380.
- Leles, R. F. ta in. (2017). Importance of knowledge of human anatomy to physical education. *Multidisciplinary Core Scientific Journal of Knowledge*, 2 (9), 21-40.
- Markova, O. V. (2018). Vprovadzhennia intehrovanoho kursu z dystsyplin medyko-biolohichnoho tsykladu v navchalnu diialnist maibutnykh vchyteliv. V kn. *Nova Ukrainska shkola: teoriia i praktyka realizatsii intehrovanoho pidkholu* (s. 239-241). Ternopil: Vektor.
- Markova, O., Lohvinova, Ya. (2025). Intehratsiia pryrodnychych nauk u proiektnu diialnist maibutnykh fakhivtsiv z fizychnoi kultury i sportu. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky*, 219, 187-193.
- Sohokon O. A., Donets O. V., Shostak Ye. Yu. (2022). Metodolohichni zasady intehratsii pryrodnycho-naukovoï pidhotovky maibutnoho fakhivtsia fizychnoi kultury. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 17 (173), 97-105.
- Fastivets, A. V. (2024). Teoriia i praktyka pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoi terapii ta erhoterapii u protsesi vyvchennia pryrodnychych dystsyplin. (Dys. d-ra ped. nauk). Poltava.
- Fastivets, A. V. (2020). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv z fizychnoi terapii do vykorystannia zdorov'iazberihalnykh tekhnolohii. *Naukovyi chasopys MDU. Pedahohika ta psykholohiia*, 6, 2, 96-102.
- Khyzhniak, O. (2021). Perspektyvy vprovadzhennia supervizii v praktychnu pidhotovku maibutnykh treneriv z boksu. V kn. O. K. Kornosenko, O. V. Danysko (Red.), *Kontseptualizatsiia kompetentnisnoho pidkholu do profesiinoï pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv fizychnoi kultury ta sportu v konteksti zmishanoho navchannia: kolektyvna monohrafiia* (s. 130-157). Poltav. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka. Poltava.
- Khyzhniak, O. O. (2023). Pedahohichna tekhnolohiia profesiino zorientovanoi pidhotovky maibutnykh treneriv u systemi navchalnykh praktyk. (Dys. d-ra filosofii). Poltava.
- Khomenko, P. (2015). Zdorov'iazberihalni aspekty v pryrodnychonaukovii pidhotovtsi maibutnoho fakhivtsia fizychnoi kultury. V kn. *Tekhnolohii zdoroviazberezhennia v zahalnoosvitnikh ta vyshchych navchalnykh zakladakh Ukrainy: problemy ta perspektyvy: V Vseukr. stud. nauk.-prakt. konf.* (s. 65-69). Poltav. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka, DVNZ Pereiaslav-Khmelnytskyi derzh. ped. un-t imeni H. Skovorody. Poltava.
- Khomenko, P., Prylutskyi, M. (2021). Teoretyko-metodychni aspekty formuvannia proiektnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv haluzi fizychnoi kultury i sportu. *Osvitnii prostir. Pedahohichni nauky*, 78, 120-126.
- Khomiak, H. H. (2023). Intehratsiinyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv fizychnoi kultury. V kn. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* (Vyp. 68, s. 146-154). Uman: VPTs «Vizavi».

INNOVATIVE CONCEPTS OF INTEGRATION OF NATURAL SCIENCE AND PROFESSIONAL-PRACTICAL COMPONENTS IN THE TRAINING OF FUTURE COACHES

Olena Sogokon,

Candidate of pedagogical sciences,

Associate professor,

Associate professor of the department of medical and biological disciplines and physical education;

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

The article presents a theoretical justification of innovative concepts for integrating natural science and professional-practical training of future coaches in the context of modernizing contemporary coaching education. Based on the analysis of scientific sources and educational practices, the key contradictions of the traditional model of training specialists are identified, which are caused by the fragmentation of teaching natural science disciplines and their insufficient connection with training activities. The essence of integration as a pedagogical and methodological phenomenon that ensures the formation of holistic interdisciplinary thinking, the ability to engage in analytical activity, and the adoption of scientifically sound training decisions is revealed.

Innovative concepts of integrated training are substantiated, including: a competency-based approach, the introduction of project-analytical and research technologies, the use of digital platforms for monitoring sports activities, the application of interactive teaching methods, and the modeling of training processes. Particular attention is paid to the creation of integrated training modules that provide an organic combination of natural science content with professional and practical tasks. The mechanisms for forming students' professional experience in the process of practical training, organizing training microcycles, applying video analysis of technical actions, functional control, and sports metrology are considered. Practical mechanisms for implementing integration in higher education institutions are outlined, which involve changing the content structure of educational programs, using comprehensive forms of assessment, creating a system for evaluating interdisciplinary competence, and developing students' analytical, research, and project-modeling activities. The conclusions emphasize that the integration of natural science and professional-practical training ensures the formation of a new type of coach – competent, scientifically oriented, and capable of working in an innovative sports environment.

Prospects for further research have been identified, in particular: the development of experimental models of integrated training modules, the improvement of criteria for assessing integrated competence, the standardization of integration approaches for different sports, and the development of digital tools to support coach training. The results obtained can be used to improve educational programs in sports and physical education, prepare methodological materials, and form a competency model for a new generation of coaches.

Keywords: *integration; natural science training; professional and practical training; future coaches; competency-based approach; coaching education; innovative technologies; digitalization of sports; project and analytical activities; interdisciplinarity.*

Надійшла до редакції 20.07.2025 р.

УДК 378.147.091.39:004(4/9)

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347742>ORCID <https://orcid.org/0009-0003-5679-1307>

СТАН І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Максим Сурков,

аспірант кафедри теорії і методики технологічної освіти;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті здійснено теоретико-аналітичний огляд стану та провідних тенденцій розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагога у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Актуальність дослідження зумовлена прискоренням цифрової трансформації освіти, загостреної умовами воєнного стану, а також суперечністю між стратегічними деклараціями щодо цифровізації та реальними можливостями педагогів ефективно й безпечно діяти в цифровому освітньому середовищі. Мета статті полягає в уточненні теоретико-методологічних засад розуміння інформаційно-цифрової компетентності, аналізі стану її розвитку в Україні й окресленні основних особливостей сучасних зарубіжних підходів, що визначають зміст і структуру цієї компетентності. Методологічну основу становлять компетентнісний, діяльнісний, системний та аксіологічний підходи, а також методи теоретичного аналізу, порівняльних студій і узагальнення результатів попередніх досліджень.

З'ясовано, що інформаційно-цифрова компетентність педагога інтерпретується як інтегративна багатовимірна характеристика, яка поєднує когнітивні, операційно-діяльнісні, ціннісно-мотиваційні та етико-правові компоненти й виходить далеко за межі суто технічного володіння засобами ІКТ. З'ясовано, що в Україні сформовано розгалужене науково-методичне поле, яке охоплює питання змісту, структури та умов формування інформаційно-цифрової компетентності педагогів різних ланок освіти, однак зберігаються значні розриви між нормативними орієнтирами, ресурсними можливостями закладів освіти та готовністю педагогів до цифрової діяльності. Показано, що зарубіжні підходи характеризуються більшою послідовною інтеграцією рамкових моделей цифрової компетентності (зокрема європейських) у політики безперервного професійного розвитку педагогів, а також акцентом на етичних, безпекових та громадянських аспектах цифрової взаємодії. Наукова новизна роботи полягає в узагальненні та критичному зіставленні вітчизняних і зарубіжних підходів до розуміння й розвитку інформаційно-цифрової компетентності, а практичне значення – у виокремленні теоретичних і організаційно-методичних орієнтирів, на основі яких можуть бути модернізовані програми підготовки й підвищення кваліфікації педагогів в умовах цифрової трансформації освіти.

Ключові слова: *інформаційно-цифрова компетентність, цифрова трансформація освіти, педагогічні працівники, професійний розвиток, цифрові освітні середовища, зарубіжний досвід, рамкові моделі компетентності.*

Постановка проблеми. Потужні процеси цифрової трансформації освіти, науки та суспільства загалом зумовили переосмислення ролі педагога як суб'єкта, здатного не лише користуватися цифровими засобами, а й критично оцінювати їхній вплив на зміст, організацію та результати навчання. Від педагога сьогодні очікують уміння інтегрувати цифрові технології в освітній процес, забезпечуючи доступність, інклюзивність, безпеку та якість навчання для різних категорій здобувачів освіти. За таких умов інформаційно-цифрова компетентність постає не як додатковий компонент професійної підготовки, а як системоутворювальна

характеристика сучасного вчителя, викладача чи майстра виробничого навчання, що визначає його конкурентоспроможність і здатність до професійного саморозвитку впродовж життя.

Водночас, попри значну кількість вітчизняних і зарубіжних праць, присвячених цифровізації освіти, залишається невпорядкованим і неоднозначним понятійно-категоріальний апарат у сфері інформаційно-цифрової компетентності. У різних дослідницьких традиціях використовуються близькі, але не тотожні за змістом конструкції (інформаційна, ІКТ-, медіа-, цифрова, інформаційно-цифрова компетентність), що ускладнює порівняння результатів досліджень, розроблення уніфікованих критеріїв і показників її сформованості. Додаткової складності надає те, що європейські рамки цифрової компетентності, на які орієнтуються освітні політики, не завжди узгоджуються зі змістом і структурою національних стандартів, програм і реальних практик професійної підготовки педагогічних працівників.

Для українського освітнього простору проблема розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогів ускладнюється контекстом воєнного часу, необхідністю забезпечення безперервності освіти в умовах ризиків, небезпек і вимушеного дистанційного чи змішаного навчання. На тлі декларованих стратегічних орієнтирів на цифрову трансформацію освіти спостерігаються суперечності між: зростанням вимог до цифрової компетентності педагогів і нерівномірністю доступу до якісної цифрової інфраструктури; появою сучасних моделей і рамок цифрової компетентності та фрагментарністю їх упровадження в системі початкової, вищої й післядипломної педагогічної освіти; швидким розвитком цифрових сервісів, штучного інтелекту й аналітики даних та недостатнім рівнем їх критичного, етично виваженого використання педагогами. У зарубіжній педагогіці, попри наявність розвинених підходів до опису та вимірювання цифрової компетентності, також фіксуються проблеми розриву між нормативними моделями й реальними практиками викладання, між технологічною оснащеністю закладів освіти й готовністю педагогів до продуктивної інтеграції цифрових інструментів у навчально-виховний процес.

За таких умов актуалізується потреба в комплексному аналізі стану й тенденцій розвитку інформаційно-цифрової компетентності в українській і зарубіжній педагогіці, виявленні спільних і відмінних підходів до її розуміння, структурування та оцінювання, а також окресленні тих концептуальних, організаційних і методичних рішень, які можуть бути використані для удосконалення національної системи професійної підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Такий аналіз є необхідною передумовою для формування цілісної стратегії розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогів, здатної узгодити міжнародні орієнтири, національні нормативні вимоги та реальні потреби освітньої практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняних дослідженнях уже окреслено ключові підходи до розуміння інформаційно-цифрової компетентності, але вони залишаються неоднорідними. О. Наливайко розглядає цифрову компетентність як динамічну інтегративну характеристику, що розвивається разом з освітніми практиками й потребує розмежування з інформаційною, ІКТ- та медіакомпетентністю. О. Мирошниченко деталізує її як поєднання когнітивного, діяльнісного та ціннісно-мотиваційного компонентів майбутнього педагога, а А. Велет і Н. Рубан пропонують багаторівневу модель інформаційно-цифрової компетентності учнів профільної школи, у якій поєднано технічні, аналітичні та рефлексивні вміння.

Формування інформаційно-цифрової компетентності педагогів простежується на різних етапах професійного становлення. О. Аніщенко аналізує розвиток цифрових компетентностей педагогів у сфері освіти дорослих, наголошуючи на потребі системних програм підвищення кваліфікації. Г. Генсерук і С. Мартинюк досліджують умови розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів у цифровому освітньому середовищі закладу вищої освіти, А. Самко та Є. Івашев із колегами описують моделі професійного розвитку педагогів у післядипломній і професійній освіті, а Н. Бахмат зі співавторами з'ясує тенденції розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів крізь призму європейського досвіду. У фокусі низки робіт перебувають конкретні цифрові інструменти й сервіси: Т. Близнюк систематизує засоби для онлайн- та офлайн-навчання, Н. Марчук і А. Ковальчук розглядають їх застосування у професійній освіті, Р. Гуревич із колегами – у професійній підготовці майбутніх учителів, тоді як М. Мар'єнко, А. Сухіх і В. Коваленко досліджують організацію змішаного та дистанційного навчання в умовах воєнного стану.

Стратегічний і аналітичний вимір проблеми представлено в роботах В. Бикова, О. Ляшенка, С. Литвинової, В. Лугового, Ю. Мальованого, О. Пінчука, О. Топузова, де узагальнено стан цифровізації освіти України й окреслено науково-методичні орієнтири її розвитку, а також у збірнику «Науково-методичні засади інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти і педагогіки» та матеріалах «Аналітичного вісника у сфері освіти і науки» під редакцією М. Ростоки. Метадослідження Т. Годецької систематизують наукові праці щодо цифрової компетентності й моделі, що використовуються за кордоном, а збірник під редакцією О. Овчарук демонструє практичні результати впровадження хмароорієнтованих середовищ. І. Колеснікова та О. Орлова пов'язують зростання цифрової компетентності з професійним розвитком педагогів, тоді як Л. Султанова, М. Прокоф'єва й О. Сахно акцентують на аспекті цифрової безпеки та базових принципах цифрової діяльності вчителя. А. Коломієць і О. Кушнір підкреслюють, що поширення штучного інтелекту в освіті потребує оновленого бачення структури цифрової компетентності з урахуванням умінь працювати з даними, алгоритмами й автоматизованими сервісами. Сукупно ці напрацювання окреслюють стан і основні напрями розвитку інформаційно-цифрової компетентності, водночас виявляючи потребу в кращому узгодженні теорії, нормативних вимог і реальної педагогічної практики.

Мета статті – здійснити теоретико-аналітичний огляд стану та провідних тенденцій розвитку інформаційно-цифрової компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці з уточненням змісту поняття, основних підходів до її структурування й напрямів подальшого вдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-методологічні засади дослідження інформаційно-цифрової компетентності педагога пов'язані насамперед із уточненням її місця в системі споріднених понять і сучасних освітніх парадигм. О. Наливайко розглядає цифрову компетентність як інтегративну характеристику, що формується на перетині інформаційної, ІКТ- та медіакомпетентності, підкреслюючи її динамічний характер і залежність від темпів технологічних та соціокультурних змін (Наливайко, 2021). У цьому контексті інформаційно-цифрова компетентність педагога постає не лише як сукупність технічних умінь роботи з цифровими засобами, а як здатність критично відбирати, інтерпретувати й інтегрувати цифрові ресурси в освітній процес, забезпечуючи його якість, безпеку й доступність. Огляд наукового доробку українських дослідників, здійснений Т. Годецькою, засвідчує, що в сучасному дискурсі співіснують різні підходи до трактування цифрової компетентності – від вузькоінструментального до широкого, що включає етичний, правовий і ціннісний виміри, – що вимагає концептуального узгодження понятійного апарату (Годецька, 2023а).

Структуру інформаційно-цифрової компетентності педагога найчастіше описують через поєднання когнітивного, діяльнісного та ціннісно-мотиваційного компонентів. О. Мирошніченко показує, що цифрова компетентність майбутніх педагогів закладів вищої освіти включає знання про можливості й обмеження цифрових технологій, уміння їх дидактично доцільно застосовувати, а також готовність приймати відповідальні рішення щодо організації цифрового освітнього середовища (Мирошніченко, 2020). Розроблена А. Велетом і Н. Рубан модель інформаційно-цифрової компетентності учнів профільної середньої освіти конкретизує цю багатовимірність, виокремлюючи техніко-технологічний, інформаційно-аналітичний, комунікативний та рефлексивний рівні, що дозволяє розглядати цифрову компетентність як ієрархічно організовану систему (Велет & Рубан, 2024). У працях Н. Бахмат зі співавторами, орієнтованих на європейський досвід, наголошується на доцільності узгодження національних уявлень про структуру цифрової компетентності майбутніх учителів із рамковими моделями на кшталт DigCompEdu, у яких поєднано вимоги до педагогічної, технічної й громадянської складових цифрової діяльності (Бахмат та ін., 2023).

Методологічно дослідження інформаційно-цифрової компетентності педагога ґрунтуються на поєднанні компетентнісного, діяльнісного, системного та аксіологічного підходів. У науково-аналітичній доповіді В. Бикова, О. Ляшенка, С. Литвинової, В. Лугового, Ю. Мальованого, О. Пінчука, О. Топузова цифровізація освіти розглядається як комплексний процес трансформації цілей, змісту, форм і засобів навчання, що потребує переорієнтації з простого опанування ІКТ на формування здатності діяти в цифровому суспільстві (Биков та ін.,

2022). Збірник матеріалів круглого столу, присвячений інформаційно-аналітичному супроводу цифрової трансформації освіти та педагогіки, підкреслює важливість аналітичного виміру цифрової компетентності – уміння працювати з даними, освітньою аналітикою й результатами моніторингу якості освіти (*Науково-методичні засади...*, 2023). У збірнику під редакцією О. Овчарук, де узагальнено результати впровадження хмароорієнтованого навчального середовища, цифрова компетентність учителя осмислюється як результат системної підтримки професійної діяльності педагога через доступ до хмарних сервісів, навчально-методичних ресурсів та інструментів співпраці (Овчарук, 2020).

Узагальнення зазначених підходів дає змогу інтерпретувати інформаційно-цифрову компетентність педагога як системну властивість, що формується на перетині індивідуального професійного досвіду, вимог освітньої політики та характеристик цифрового освітнього середовища, поєднуючи знання, уміння, цінності й готовність до відповідальної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Стан розвитку інформаційно-цифрової компетентності у вітчизняній педагогіці характеризується поєднанням нормативно задекларованих вимог і поступового нарощування реальних практик у різних ланках освіти, при цьому динаміка змін істотно прискорилося в умовах воєнного стану та масового переходу до дистанційних і змішаних форматів навчання. На рівні формальної освіти дорослих простежується переорієнтація з епізодичного опанування окремих цифрових інструментів на цілісні програми підвищення кваліфікації, у межах яких цифрові компетенції педагогічного персоналу розглядаються як стратегічний ресурс модернізації освітніх послуг (Аніщенко, 2020). У підготовці майбутніх учителів закладів вищої освіти цифрова компетентність дедалі чіткіше позиціонується як обов'язкова складова професійного профілю, а її розвиток пов'язується з побудовою цифрового освітнього середовища університету, що інтегрує електронні платформи, сервіси комунікації та цифрові навчальні матеріали (Генсерук, Мартинюк, 2020).

У професійній підготовці майбутніх учителів простежується рух від фрагментарного використання цифрових засобів до комплексніших моделей, де цифрові сервіси й інструменти стають органічною частиною методичного забезпечення дисциплін. Аналіз освітніх практик, здійснений Р. Гуревичем і співавторами, показує, що застосування цифрових сервісів у професійній підготовці майбутніх педагогів сприяє не лише технологічній обізнаності, а й розвитку навичок цифрової комунікації, співпраці й самоосвіти (Гуревич та ін., 2022). Водночас, у професійній освіті України цифрові інструменти впроваджуються нерівномірно: Н. Марчук фіксує як позитивні зрушення у використанні сучасних платформ та онлайн-ресурсів, так і стійкі бар'єри, пов'язані з матеріально-технічним забезпеченням, методичною готовністю педагогів і мотиваційними установками (Марчук, 2024). На рівні конкретного педагога професійного навчання цифрові інструменти дедалі більше розглядаються як щоденний робочий інструментарій, що впливає на якість організації практикоорієнтованих і проєктних форм навчання (Ковальчук, 2024).

Особливої ваги набули дослідження, пов'язані з організацією навчального процесу в умовах воєнного стану. М. Мар'єнко та А. Сухіх показують, що використання цифрових технологій у закладах загальної середньої освіти стає умовою забезпечення безперервності навчання, але водночас висуває нові вимоги до готовності вчителя діяти в ситуації високої невизначеності та ризиків (Мар'єнко, Сухіх, 2022). Методичні рекомендації, підготовлені В. Коваленком, М. Мар'єнком та А. Сухіх, демонструють поступовий перехід від екстреного реагування до більш системної організації змішаного навчання, де цифрові технології використовуються для диференціації завдань, зворотного зв'язку й моніторингу результатів (Коваленко, Мар'єнко, Сухіх, 2021). Одночасно цифрова компетентність розглядається як невід'ємний компонент професійної компетентності педагогічного персоналу в системі післядипломної освіти, що реалізується через цілеспрямовані програми, тренінги й дистанційні курси (Самко, 2021).

Питання розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогів у системі професійної (професійно-технічної) освіти отримують відображення в спеціалізованих навчальних посібниках, орієнтованих на використання інформаційно-комунікаційних технологій для оновлення змісту й форм навчання. Є. Івашев зі співавторами пропонують

модель підвищення цифрової компетентності педагогічних працівників П(ПТ)О, що поєднує формальне навчання з практичним опануванням цифрових інструментів в освітньому середовищі закладу (Івашев та ін., 2021). На рівні управління освітою цифрова компетентність дедалі частіше розглядається як ключова характеристика керівника: В. Дзюба розробляє організаційно-педагогічну модель розвитку цифрової компетентності директора закладу освіти, в якій поєднуються виміри стратегічного планування, управління цифровими ресурсами та підтримки професійного розвитку колективу (Дзюба, 2022). Професійний розвиток педагогів у цифровізованому освітньому просторі інтерпретується як безперервний процес, що включає формальні й неформальні практики навчання, у межах яких цифрова компетентність поступово набуває рис стійкої професійної якості (Колеснікова, Орлова, 2023).

На рівні прикладних рішень для щоденної педагогічної практики розробляються посібники й методичні матеріали, спрямовані на підтримку використання цифрових інструментів. Т. Близнюк систематизує цифрові засоби для онлайн- та офлайн-навчання, пропонуючи вчителям орієнтири для їх методично виваженого застосування (Т. Близнюк, 2021). О. Сахно визначає принципи використання цифрових технологій в освіті й базові інструменти, які мають стати ядром цифрової діяльності вчителя, тоді як Л. Султанова та М. Прокоф'єва роблять акцент на цифровій безпеці як невід'ємному елементі професійної компетентності педагога в умовах розширення спектра ризиків, пов'язаних із використанням цифрових платформ (Сахно, 2020; Султанова, Прокоф'єва, 2022). Суспільний вимір цифровізації освіти та очікування щодо рівня цифрової компетентності педагогів відстежуються в інформаційному проєкті аналітичних оглядів ЗМІ, що дозволяє співвідносити науково-методичні рішення із домінуючими публічними дискурсами й запитамі стейкхолдерів (Годецька, 2024). Аналітичні матеріали «Аналітичного вісника у сфері освіти і науки» під редакцією М. Ростокі, присвячені цифровим викликам і інноваційним рішенням у галузі, демонструють поступове зміщення акцентів від технологічної оснащеності до розвитку людського потенціалу, у центрі якого – інформаційно-цифрова компетентність педагогів (Ростока, 2023).

Отже, стан розвитку інформаційно-цифрової компетентності у вітчизняній педагогіці можна охарактеризувати як такий, що поєднує нормативну підтримку, зростаючий масив науково-методичних напрацювань і різнорівневі освітні практики, але водночас зберігає суперечності між швидкістю технологічних змін, нерівномірністю ресурсного забезпечення, неоднаковою готовністю педагогів до цифрової діяльності та потребою в системній підтримці професійного розвитку.

Сучасні зарубіжні підходи до формування цифрової компетентності педагогів репрезентують перехід від вузького розуміння володіння ІКТ до комплексних рамок моделей, у яких акцент зроблено на педагогічному використанні цифрових технологій, етичній відповідальності та здатності до постійного професійного саморозвитку. За результатами реферативного огляду, здійсненого Т. Годецькою, провідні європейські моделі цифрової компетентності (зокрема ті, що розроблені під егідою інституцій ЄС) структурують вимоги до педагога за декількома вимірами: професійна діяльність у цифровому середовищі, дизайн і реалізація цифрово насиченого навчання, оцінювання з використанням цифрових інструментів, фасилітація навчання здобувачів щодо відповідального й безпечного користування цифровими ресурсами (Годецька, 2023b). При цьому цифрова компетентність розглядається як надпредметна, міждисциплінарна характеристика, що інтегрується в національні стандарти підготовки вчителів і системи їхнього безперервного професійного розвитку.

Для зарубіжних освітніх систем показовим є також посилення уваги до нової хвилі цифрових технологій – зокрема, штучного інтелекту, автоматизованої аналітики даних, адаптивних освітніх платформ. У цьому контексті аналіз А. Коломійця та О. Кушнір демонструє, що використання ШІ в освітній та науковій діяльності на міжнародній арені дедалі частіше пов'язується не лише з інструментальною ефективністю, а й із питаннями прозорості алгоритмів, академічної доброчесності, захисту персональних даних та формуванням у педагогів і здобувачів освіти здатності критично взаємодіяти з інтелектуальними цифровими сервісами (Коломієць & Кушнір, 2023). У сукупності зарубіжні підходи окреслюють вектор, у якому цифрова компетентність педагога трактується як комплексна здатність діяти в

складному цифровому екосередовищі, поєднуючи технологічну, педагогічну, етичну й громадянську складові.

Порівняльний аналіз вітчизняних та зарубіжних тенденцій розвитку інформаційно-цифрової компетентності дає змогу зафіксувати як суттєву спільність стратегічних орієнтирів, так і відмінності у ступені системності їх реалізації. Для обох контекстів характерним є перехід від інструментального розуміння цифрової компетентності до її трактування як комплексної здатності діяти в цифровому освітньому середовищі, інтегрованої в стандарти професійної підготовки й підвищення кваліфікації педагогів (Бахмат та ін., 2023; Биков та ін., 2022). Водночас у країнах ЄС рамкові моделі цифрової компетентності педагогів, на кшталт DigCompEdu, уже тривалий час виконують роль методологічної «надбудови» для національних політик і програм професійного розвитку, тоді як в Україні їх адаптація відбувається переважно через науково-методичні напрацювання та локальні проекти, що фіксує Т. Годецька у своїх аналітичних оглядах (Годецька, 2023b, 2024). Якщо зарубіжні системи загалом демонструють більшу стабільність інституційної підтримки цифрової трансформації, то вітчизняний контекст вирізняється високою варіативністю практик, зумовленою нерівномірністю ресурсного забезпечення, але водночас – значним потенціалом інновацій, що виникають «знизу» на рівні окремих закладів та педагогічних колективів (Мар'єнко & Сухіх, 2022; Марчук, 2024). Таким чином, Україна рухається в руслі загальноєвропейських тенденцій, проте потребує більш цілісного узгодження стратегічних рамок, нормативних вимог та реальних освітніх практик.

Практичні моделі, форми й засоби розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогів, представлені у вітчизняних і зарубіжних джерелах, охоплюють спектр від короткострокових тренінгів до довготривалих програм безперервного професійного розвитку. У галузі професійної та професійно-технічної освіти ефективними виявляються моделі, що поєднують формальне навчання з інтеграцією цифрових інструментів у реальне освітнє середовище закладу (Івашев та ін., 2021; Ковальчук, 2024). У підготовці майбутніх учителів ключову роль відіграє системне включення цифрових сервісів у зміст навчальних дисциплін, організацію проєктної діяльності, онлайн-взаємодію й рефлексію, що підтверджують результати впровадження хмароорієнтованих середовищ та комплексних курсів цифрової грамотності (Гуревич та ін., 2022; Овчарук, 2020). Окремий напрям становлять авторські посібники й методичні матеріали для вчителів, які пропонують добір цифрових інструментів для онлайн- та офлайн-навчання, а також практичні рекомендації щодо забезпечення цифрової безпеки та етичного використання технологій (Близнюк, 2021; Сахно, 2020; Султанова & Прокоф'єва, 2022). У сукупності такі моделі демонструють, що розвиток інформаційно-цифрової компетентності є найбільш результативним тоді, коли цифрові технології вбудовані в повсякденну педагогічну діяльність, підкріплені організаційною підтримкою та орієнтовані на реальні потреби педагогів і здобувачів освіти.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, інформаційно-цифрова компетентність педагога постає як інтегративна характеристика, що поєднує знання, вміння, цінності та етико-правову відповідальність у цифровому освітньому середовищі. Стан її розвитку в Україні характеризується наявністю нормативних орієнтирів і розвиненого науково-методичного супроводу, але водночас – нерівномірністю ресурсного забезпечення та різною мірою готовності педагогів до цифрової діяльності, загостреною умовами воєнного стану. Зарубіжні підходи демонструють більш системне використання рамкових моделей цифрової компетентності педагогів і глибшу інтеграцію цих моделей у політики безперервного професійного розвитку. Порівняльний аналіз засвідчує спільність стратегічного переходу від інструментального володіння ІКТ до комплексної цифрової компетентності, але водночас вказує на потребу посилення інституційної та організаційно-методичної підтримки відповідних процесів в Україні.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з емпіричною перевіркою результативності конкретних моделей розвитку інформаційно-цифрової компетентності та адаптацією релевантного зарубіжного досвіду до національного освітнього контексту.

ЛІТЕРАТУРА

- Аніщенко, О. В. (2020). Розвиток цифрових компетенцій педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих – актуалітет педагогічної науки і практики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 55, 206-214. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-206-214>
- Бахмат, Н. В., Сторчова, Т. В., Моцик, Р. В., Мелекесцева, Н. В., Братиця, Г. Г. (2023). Сучасні тенденції розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів: європейський досвід. *Академічні візії*, 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7575753>
- Биков, В. Ю., Ляшенко, О. І., Литвинова, С. Г., Луговий, В. І., Мальований, Ю. І., Пінчук, О. П., Топузов, О. М., Кремень, В. Г. (Ред.) (2022). *Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи*: науково-аналітична доповідь. Київ: ЦО НАПН України.
- Близнюк, Т. (2021). *Цифрові інструменти для онлайн і офлайн навчання*: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.
- Велет, А. В., Рубан, Н. П. (2024). Структура інформаційно-цифрової компетентності та засоби її формування в учнів профільної середньої освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 83, 94-105. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2024-83-11>
- Генсерук, Г. Р., Мартинюк, С. В. (2020). Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 19 (2), 158-161.
- Годецька, Т. (Уклад.). (2024). *Аналітичні огляди ЗМІ з питань цифровізації та цифрової трансформації освіти*: інформаційний проєкт. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Взято з <https://dnpb.gov.ua/?p=39296>
- Годецька, Т. І. (2023a). Проблематика цифрової компетентності в науковому доробку українських дослідників. *Освітня аналітика України*, 7 (2), 252-274. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2023-7-252-274>
- Годецька, Т. І. (2023b). Цифрова трансформація освіти: актуальні аспекти: зарубіжний досвід: реферативний огляд. В кн. М. Л. Ростока (Ред.), *Аналітичний вісник у сфері освіти і науки* (Вип. 17, с. 46-66). Вінниця: ТВОРИ.
- Гуревич, Р., Кобися, В., Кобися, А., Кізім, С., Куцак, Л., Опущко, Н. (2022). Використання цифрових сервісів та інструментів у професійній підготовці майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 64, 5-22. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-5-22>
- Дзюба, В. (2022). Організаційно-педагогічна модель розвитку цифрової компетентності керівника закладу освіти. *Проблеми освіти*, 2 (97), 120-133. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-97.2022.07>
- Івашев, Є. В., Сахно, О. В., Грядуща, В. В., Денисова, А. В., Лукіянчук, А. М., Удовик, С. І. (2021). *Розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій*: навчальний посібник. Біла Церква: БІНПО.
- Коваленко, В. В., Мар'єнко, М. В., Сухих, А. С. (2021). *Використання цифрових технологій у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти*: методичні рекомендації. Київ: ІТЗН НАПН України.
- Ковальчук, А. (2024). Цифрові інструменти в діяльності педагога професійного навчання. *Молодь і ринок*, 6 (226), 171-176. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307879>
- Колеснікова, І. В., Орлова, О. А. (2023). Професійний розвиток педагогів в умовах цифровізації освіти. *Інноваційна педагогіка*, 64 (2), 35-38. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.35>

- Коломієць, А., Кушнір, О. (2023). Використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 70, 45-57. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57>
- Мар'єнко, М., Сухіх, А. (2022). Організація навчального процесу у ЗЗСО засобами цифрових технологій під час воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, 2, 31-37. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-31-37>
- Марчук, Н. А. (2024). Цифрові інструменти в професійній освіті України: історія виникнення, особливості впровадження та перспективи. *Професійно-прикладні дидактики*, 2, 48-53. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2024-2-8>
- Мирошніченко, О. А. (2020). Зміст і структура цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 3 (70), 119-123.
- Наливайко, О. О. (2021). Цифрова компетентність: сутність поняття та динаміка його розвитку. В кн. А. Г. Стрельченко (Ред.), *Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика: монографія* (с. 53-78). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна. DOI: <https://doi.org/10.26565/9789662856729.03>
- Науково-методичні засади інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти і педагогіки в умовах воєнного стану (до Всеукраїнського фестивалю науки): збірник матеріалів круглого столу.* (2023). Вінниця: ТВОРИ.
- Овчарук, О. В. (Ред.). (2020). *Використання результатів наукового дослідження «Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів в умовах хмароорієнтованого навчального середовища» в освітній практиці: збірник матеріалів.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Ростока, М. Л. (Ред.). (2023). *Аналітичний вісник у сфері освіти і науки: довідковий бюлетень.* (Вип. 17). Вінниця: ТВОРИ.
- Самко, А. М. (2021). Цифрова компетентність педагогічного персоналу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*, 2, 33-43.
- Сахно, О. В. (2020). Цифрова компетентність і технології для освіти: принципи та інструменти. *Цифрова компетентність педагога*, 6, 10-14.
- Султанова, Л., Прокоф'єва, М. (2022). Цифрова безпека в галузі вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1 (21), 107-116.

REFERENCES

- Anishchenko, O. V. (2020). Rozvytok tsyfrovyykh kompetentsii pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh – aktualitet pedahohichnoi nauky i praktyky [Development of digital competencies of teaching staff in the field of adult education – topicality of pedagogical science and practice]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* [Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems], 55, 206-214. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-206-214> [in Ukrainian].
- Bakhmat, N. V., Storchova, T. V., Motsyk, R. V., Mieliekiestseva, N. V., & Bratytsia, H. H. (2023). Suchasni tendentsii rozvytku tsyfrovoyi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv: yevropeyskyi dosvid [Current trends in the development of digital competence of future teachers: European experience]. *Akademichni vizii* [Academic visions], 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7575753> [in Ukrainian].
- Blyzniuk, T. (2021). *Tsyfrovi instrumenty dlia onlain i oflain navchannia* [Digital tools for online and offline learning]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Ivano-Frankivsk: Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka [in Ukrainian].
- Bykov, V. Yu., Liashenko, O. I., Lytvynova, S. H., Luhovyi, V. I., Malovanyi, Yu. I., Pinchuk, O. P., Topuzov, O. M., & Kremen, V. H. (Ed.) (2022). *Naukovo-metodychne*

zabezpechennia tsyfrovizatsii osvity Ukrainy: stan, problemy, perspektyvy [Scientific and methodological support for the digitalization of education in Ukraine: status, problems, prospects]: naukovo-analitychna dopovid. Kyiv: ITsO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

- Dziuba, V. (2022). Orhanizatsiino-pedahohichna model rozvytku tsyfrovoi kompetentnosti kerivnyka zakladu osvity [Organizational and pedagogical model of developing digital competence of the head of an educational institution]. *Problemy osvity [Education problems]*, 2 (97), 120-133. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-97.2022.07> [in Ukrainian].
- Henseruk, H. R., & Martyniuk, S. V. (2020). Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv v umovakh tsyfrovoho osvitnoho seredovyshcha zakladu vyshchoi osvity [Development of digital competence of future teachers in the digital educational environment of a higher education institution]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, 19 (2), 158-161 [in Ukrainian].
- Hodetska, T. (Comp.). (2024). *Analitychni ohliady ZMI z pytan tsyfrovizatsii ta tsyfrovoi transformatsii osvity []: informatsiyni projekt. Kyiv: DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho. Retrieved from <https://dnpb.gov.ua/?p=39296> [in Ukrainian].*
- Hodetska, T. I. (2023a). Problematyka tsyfrovoi kompetentnosti v naukovomu dorobku ukraïnskykh doslidnykiv [The issue of digital competence in the scientific work of Ukrainian researchers]. *Osvitnia analityka Ukrainy [Educational analytics of Ukraine]*, 7 (2), 252-274. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2023-7-252-274> [in Ukrainian].
- Hodetska, T. I. (2023b). Tsyfrova transformatsiia osvity: aktualni aspekty: zarubizhnyi dosvid: referatyvnyi ohliad [Digital transformation of education: current aspects: foreign experience: abstract review]. In M. L. Rostoka (Ed.), *Analitychnyi visnyk u sferi osvity i nauky [Analytical bulletin in the field of education and science]* (Is. 17, pp. 46-66). Vinnytsia: TVORY [in Ukrainian].
- Hurevych, R., Kobysia, V., Kobysia, A., Kizim, S., Kutsak, L., & Opushko, N. (2022). Vykorystannia tsyfrovyykh servisiv ta instrumentiv u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Using digital services and tools in the professional training of future teachers]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems]*, 64, 5-22. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-5-22> [in Ukrainian].
- Ivashev, Ye. V., Sakhno, O. V., Hriadushcha, V. V., Denysova, A. V., Lukiianchuk, A. M., & Udovyyk, S. I. (2021). *Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Development of digital competence of teaching staff of vocational (vocational) education institutions using information and communication technologies]: navchalnyi posibnyk. Bila Tserkva: BINPO [in Ukrainian].*
- Kolesnikova, I. V., & Orlova, O. A. (2023). Profesiyni rozvytok pedahohiv v umovakh tsyfrovizatsii osvity [Professional development of teachers in the context of digitalization of education]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, 64 (2), 35-38. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.35> [in Ukrainian].
- Kolomiiets, A., & Kushnir, O. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvitnii ta naukovii diialnosti: mozhlyvosti ta vyklyky [Using artificial intelligence in educational and scientific activities: opportunities and challenges]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems]*, 70, 45-57. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57> [in Ukrainian].
- Kovalchuk, A. (2024). Tsyfrovi instrumenty v diialnosti pedahoha profesiinoho navchannia [Digital tools in the activities of a vocational education teacher]. *Molod i rynek [Youth and the market]*, 6 (226), 171-176. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307879> [in Ukrainian].

- Kovalenko, V. V., Mar'ienko, M. V., & Sukhikh, A. S. (2021). *Vykorystannia tsyfrovoykh tekhnolohii u protsesi zmishanoho navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [The use of digital technologies in the process of blended learning in general secondary education institutions]: metodychni rekomendatsii*. Kyiv: IITZN NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Mar'ienko, M., & Sukhikh, A. (2022). Orhanizatsiia navchalnoho protsesu u ZZSO zasobamy tsyfrovoykh tekhnolohii pid chas voiennoho stanu [Organization of the educational process in the ZZSO using digital technologies during martial law]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal [Ukrainian Pedagogical Journal]*, 2, 31-37. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-31-37> [in Ukrainian].
- Marchuk, N. A. (2024). Tsyfrovii instrumenty v profesiinii osviti Ukrainy: istoriia vynyknennia, osoblyvosti vprovadzhennia ta perspektyvy [Digital tools in vocational education in Ukraine: history of emergence, implementation features and prospects]. *Profesiino-prykladni dydaktyky [Professional and applied didactics]*, 2, 48-53. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2024-2-8> [in Ukrainian].
- Myroshnychenko, O. A. (2020). Zmist i struktura tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh pedahohiv zakladiv vyshchoi osvity [Content and structure of digital competence of future teachers of higher education institutions]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools]*, 3 (70), 119-123 [in Ukrainian].
- Nalyvaiko, O. O. (2021). Tsyfrova kompetentnist: sutnist poniattia ta dynamika yoho rozvytku [Digital competence: the essence of the concept and the dynamics of its development]. In A. H. Strelchenko (Ed.), *Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii shkoli: teoriia ta praktyka [Competency-based approach in higher education: theory and practice]: monohrafiia* (pp. 53-78). Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina. DOI: <https://doi.org/10.26565/9789662856729.03> [in Ukrainian].
- Naukovo-metodychni zasady informatsiino-analitychnoho suprovodu tsyfrovoy transformatsii osvity i pedahohiky v umovakh voiennoho stanu (do Vseukrainskoho festyvaliu nauky) [Scientific and methodological principles of information and analytical support for the digital transformation of education and pedagogy under martial law (for the All-Ukrainian Science Festival)]: zbirnyk materialiv kruhloho stolu*. (2023). Vinnytsia: TVORY [in Ukrainian].
- Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2020). *Vykorystannia rezultativ naukovoho doslidzhennia «Rozvytok informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti vchyteliv v umovakh khmaroorientovanoho navchalnoho seredovyshcha» v osvitnii praktytsi [Using the results of the scientific study "Development of information and communication competence of teachers in a cloud-based learning environment" in educational practice]: zbirnyk materialiv*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Rostoka, M. L. (Ed.). (2023). *Analitychnyi visnyk u sferi osvity i nauky [Analytical bulletin in the field of education and science]: dovidkovyi biuleten*. (Is. 17). Vinnytsia: TVORY [in Ukrainian].
- Sakhno, O. V. (2020). Tsyfrova kompetentnist i tekhnolohii dlia osvity: pryntsyipy ta instrumenty [Digital literacy and technology for education: principles and tools]. *Tsyfrova kompetentnist pedahoha [Digital competence of the teacher]*, 6, 10-14 [in Ukrainian].
- Samko, A. M. (2021). Tsyfrova kompetentnist pedahohichnoho personalu v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Digital competence of teaching staff in the system of postgraduate pedagogical education]. *Osvitnia analityka Ukrainy [Educational analytics of Ukraine]*, 2, 33-43 [in Ukrainian].
- Sultanova, L., & Prokof'ieva, M. (2022). Tsyfrova bezpeka v haluzi vyshchoi osvity [Digital security in higher education]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy [Adult education: theory, experience, prospects]*, 1 (21), 107-116 [in Ukrainian].
- Velet, A. V., & Ruban, N. P. (2024). Struktura informatsiino-tyfrovoy kompetentnosti ta zasoby yii formuvannia v uchniv profilnoi serednoi osvity [The structure of information and digital competence and means of its formation in students of specialized secondary education]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity [Problems of engineering and pedagogical education]*, 83, 94-105. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2024-83-11> [in Ukrainian].

STATUS AND TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE IN DOMESTIC AND FOREIGN PEDAGOGY

Maksym Surkov,

Postgraduate student at the Department of Theory and Methods of Technological Education;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

The article provides a theoretical and analytical review of the state and leading trends in the development of teachers' information and digital competence in domestic and foreign pedagogy. The relevance of the study is determined by the acceleration of the digital transformation of education, exacerbated by the conditions of martial law, as well as the contradiction between strategic declarations on digitalization and the real opportunities for teachers to operate effectively and safely in a digital educational environment. The purpose of t

he article is to clarify the theoretical and methodological foundations for understanding information and digital competence, analyze the state of its development in Ukraine, and outline the main features of contemporary foreign approaches that determine the content and structure of this competence. The methodological basis consists of competency-based, activity-based, systemic, and axiological approaches, as well as methods of theoretical analysis, comparative studies, and generalization of the results of previous research.

It has been established that the information and digital competence of a teacher is interpreted as an integrative multidimensional characteristic that combines cognitive, operational-activity, value-motivational, and ethical-legal components and goes far beyond the purely technical mastery of ICT tools. It has been established that Ukraine has developed a broad scientific and methodological field covering issues of content, structure, and conditions for the formation of information and digital competence among teachers at various levels of education. However, there remain significant gaps between regulatory guidelines, the resource capabilities of educational institutions, and teachers' readiness for digital activities. It has been shown that foreign approaches are characterized by a more consistent integration of framework models of digital competence (in particular, European ones) into policies for the continuous professional development of teachers, as well as an emphasis on the ethical, security, and civic aspects of digital interaction. The scientific novelty of the work lies in the generalization and critical comparison of domestic and foreign approaches to understanding and developing information and digital competence, and its practical significance lies in the identification of theoretical and organizational-methodological guidelines on the basis of which teacher training and professional development programs can be modernized in the context of the digital transformation of education.

Keywords: *information and digital literacy, digital transformation of education, teaching staff, professional development, digital educational environments, international experience, competency framework models.*

Надійшла до редакції 05.08.2025 р.

УДК 378.04:327]:378.091.39

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347746>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3516-9706>

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

Оксана Сніговська,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
в.о. зав. кафедри суспільних комунікацій та регіональних студій;
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

У статті досліджено сутність, функціональні особливості та сучасні тенденції застосування освітніх технологій і методик у професійній підготовці майбутніх фахівців з міжнародних відносин. Окреслено стратегічну роль інтеграції теоретичних знань, практичних навичок та моделювання професійної діяльності, підкреслюючи її внесок у формування здатності здобувачів до системного аналізу міжнародних процесів, стратегічного планування та обґрунтованого прийняття рішень у складних міжкультурних контекстах. Проведено комплексний аналіз основних методів активного навчання, включаючи кейс-метод, дискусії, проектну діяльність та симуляційні практики, що демонструє їхню ефективність у моделюванні реальних міжнародних ситуацій, розвитку аналітичного мислення та формуванні стратегічних і комунікативних умінь.

У роботі систематизовано результати використання технології портфоліо як інструменту документування навчальних досягнень здобувачів, оцінювання їхнього прогресу у практичній та теоретичній площинах, а також стимулювання процесів саморефлексії та усвідомленого формування індивідуальної освітньої траєкторії. Запропоновано концептуальні підходи до інтеграції технологій в освітній процес, що забезпечують ефективне поєднання навчальної діяльності та практичного досвіду, сприяють системному розвитку аналітичного та стратегічного мислення та створюють можливості для відпрацювання професійних стратегій поведінки здобувачів.

У висновку узагальнено результати дослідження, які підтверджують значущість системного впровадження сучасних освітніх технологій і методик у систему професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин. Доведено, що зазначені технології забезпечують цілісний, адаптивний та динамічний характер освітнього процесу, сприяють комплексному розвитку професійних навичок здобувачів, оптимізують інтеграцію знань і практичних умінь та формують стійкі механізми стратегічного мислення, необхідного для ефективної діяльності фахівців в умовах глобалізованого міжнародного середовища.

Ключові слова: *підготовка фахівців, складники освітніх технологій, ієрархія понять в освітніх технологіях, активне навчання, кейс-метод, симуляції, оцінювання через портфоліо.*

Постановка проблеми. В сучасних умовах глобалізації, інтенсивної транснаціональної мобільності та зростаючої ролі «м'якої сили» держав, система професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин переживає суттєві концептуальні й методичні трансформації. Традиційні моделі навчання, орієнтовані переважно на передачу теоретичних знань, дедалі частіше виявляються недостатніми для формування цілісної професійної компетентності майбутніх міжнародників, які повинні володіти не лише ґрунтовними знаннями у сфері міжнародної політики, дипломатії та глобального управління, а й високим рівнем міжкультурної комунікативної компетентності, аналітичного мислення, емоційного інтелекту та здатності діяти в середовищі багаторівневої невизначеності.

Означена проблема ускладнюється ще і тим, що освітні технології та методики, які застосовуються у вищій школі, нерідко залишаються фрагментарними, несистемними або відстають від актуальних вимог міжнародного ринку праці. Відсутність цілісної стратегії

інтеграції сучасних освітніх практик, зокрема цифровізованих форматів, симуляційної та проєктної діяльності, кейс-технологій, платформ для колаборативного навчання, практик культурної дипломатії та міждисциплінарних тренінгів, стримує формування професійного профілю випускника, релевантного викликам XXI століття.

Особливої уваги набуває й питання методичної адаптації цих технологій до специфіки підготовки міжнародників. На відміну від інших спеціальностей, професійна діяльність фахівця з міжнародних відносин передбачає щоденну взаємодію з представниками різних культур; необхідність стратегічного мислення та роботи з великими обсягами політичної, економічної й культурної інформації; уміння вести перемовини та комунікувати в умовах конфлікту або політичної напруги; здатність репрезентувати державу в міжнародному просторі через інструменти публічної та культурної дипломатії.

Це зумовлює потребу у переосмисленні змісту, методів і освітніх технологій професійної підготовки фахівців, які мають сприяти формуванню комплексу компетентностей, релевантних сучасним світовим тенденціям. У науковій літературі наявні дослідження, що аналізують окремі технології (кейс-метод, проєктне навчання, дистанційні формати, дебатні практики тощо), проте бракує системних праць, які б розглядали їх інтеграцію саме у підготовку майбутніх дипломатів, аналітиків міжнародної політики й експертів у сфері зовнішніх відносин. Таким чином, актуалізується необхідність теоретичного осмислення й практичного обґрунтування освітніх технологій у зазначеному контексті.

Мета дослідження – здійснити аналітичне обґрунтування сучасних освітніх технологій та визначити методики в системі професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин, окресливши шляхи їх оптимальної інтеграції у зміст навчальних програм.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз спеціальної літератури свідчить, що поняття «освітні технології» та суміжні з ними «педагогічні технології», «навчальні технології», «виховні технології», «соціально-виховні технології», «технології управління», «інформаційні технології» тощо мають багатомірний характер. У науковому дискурсі нараховують понад 300 дефініцій технологій. Проблема концептуалізації даного поняття перебуває в центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Зокрема, виділяються такі провідні науковці, як: І. Брітченко (2013), С. Вітвицька (2003), С. Гаркуша (2020), Л. Голубнича (2014), С. Гончаренко (2003), Т. Гришина (2003), Р. Гуревич (2002), І. Дичківська (2012), О. Дубасенюк (2009), В. Євдокимов (2018), О. Іонова (2018), М. Кадемія (2002), А. Кіктенко (2001), Г. Коберник (2008), О. Комар (2008), М. Михайліченко (2016), Н. Наволокова (2009), А. Нісімчук (1995), М. О. Носко (2020), П. Олійник (2003), О. Падалка (1995), О. Пехота (2001; 2004; 2006), О. Пінчук (1998), Л. Пироженко (2004), Н. Побірченко (2008), О. Пометун (2004; 2008), І. Прокопенко (2018), Я. Рудик (2016), Г. Сазоненко (2000), С. Сисоєва (1998; 2006), І. Смолюк (1999), В. Стрельников (2013), Т. Торчинська (2008), О. Усаченко (2013), М. Царенко (2013), Г. Цигура (2020), О. Шпак (1995), D. H. Jonassen (1995), C. Dede (2007), Alan C. K. Cheung (2012), Robert E. Slavin (2012) та ін.

Аналіз досліджень довів, що множинність дефініцій обумовлена кількома взаємопов'язаними факторами. Так, походження терміну з технічних і соціальних наук породило різні ракурси тлумачення терміну – від інженерно-технічного, де технологія як сукупність операцій і прийомів, до гуманітарного, де технологія як організація людської діяльності з урахуванням особистісних, соціальних та етичних аспектів. Деякі автори фіксують «технології» на макрорівні системи освіти (політики, управління, інфраструктури), інші – на мезо- (моделі курсу чи програмах) або мікрорівні (методиці занять, педагогічних прийомах).

За О. Дубасенюк (2009), в українській педагогічній науці «освітні технології» переважно розробляються з позиції системного підходу, який вважається найбільш перспективним і науково обґрунтованим. У працях С. Сисоєвої, О. Пехоти, П. Олійника, А. Кіктенка, О. Любарської, А. Нісімчука та інших дослідників «освітні технології» постають як цілісна система, що охоплює мету, зміст, методи, засоби, форми організації та результати освітньої діяльності. Такий підхід дозволяє забезпечити узгодженість усіх структурних

компонентів освітнього процесу та створює підґрунтя для підвищення його якості, гнучкості й адаптивності в умовах сучасних викликів.

Аналіз сучасних джерел дав змогу виокремити низку концептуальних рамок, у межах яких інтерпретується феномен освітніх технологій. До найрепрезентативніших підходів належать такі:

а) *Технічно-інструментальний (процедурний) підхід*, де технології розглядаються як сукупність процедур, методик, алгоритмів і засобів, що забезпечують передбачуваний результат освітнього процесу. Тут наголос робиться на стандартизації, репродуктивності та вимірюванні результатів.

б) *Системно-структурний підхід*, де йдеться про упорядковану систему елементів (цілі, зміст, методи, форми організації, засоби, критерії оцінювання), взаємозв'язок яких забезпечує функціонування освітнього процесу.

в) *Діяльнісний (практико-орієнтований) підхід*, де під технологіями розуміють організацію діяльності учасників освітнього процесу з визначеними ролями, операціями і алгоритмами досягнення результатів. Акцент робиться на суб'єкт-суб'єктних відносинах і процес-орієнтованому вимірі.

г) *Гуманістичний і компетентнісний підхід*, де технології орієнтовані на розвиток особистості, її ціннісних орієнтацій і компетентностей, отже менш формалізовано, більше уваги приділяється мотивації, взаємодії, контекстності підготовки майбутніх фахівців.

д) *Інформаційно-комунікаційний підхід*, де технології розглядаються крізь призму ІКТ як інтеграція апаратно-програмних засобів в освітньому процесі, що змінює і методи, і організацію, і оцінювання.

е) *Технології управління*. Такий підхід орієнтується на організаційно-управлінські процедури, інструменти менеджменту освітніх систем і процесів.

Виражено простежується і проблема розмежування понять «педагогічна технологія» і «методика», яка належить до дискусійних, оскільки від характеру їх тлумачення залежить і практика організації освітнього процесу. Відсутність єдиного підходу до співвідношення цих понять пояснюється різними науковими традиціями, рівнями аналізу освітньої діяльності та уявленнями дослідників про структуру освітнього і навчального процесів. Так, виокремлюються дві основні позиції. Перша ґрунтується на уявленні про технологію як форму реалізації методики. У цьому підході методика розглядається як первинна, теоретично обґрунтована система педагогічних положень, принципів і рекомендацій, тоді як технологія виступає як інструментальна оболонка, що забезпечує практичну реалізацію методики в конкретних освітніх умовах. Таким чином, технологія в цьому випадку має прикладний характер і залежить від змісту та логіки методики, яку вона покликана матеріалізувати. Друга, більш поширена в сучасній освіті позиція полягає у визнанні педагогічної технології ширшим і структурно складнішим поняттям, ніж методика.

Саме цей підхід і поділяє більшість українських науковців, зокрема С. Сисоєва (1998; 2006). Представники цього напряму наголошують на різному рівні узагальненості та регламентації зазначених понять. На їхню думку, методика є системою педагогічних дій і прийомів, яка характеризується достатньою гнучкістю, варіативністю та адаптивністю у застосуванні теоретичних положень. Вона допускає творчість викладача, коригування залежно від контингенту здобувачів, умов навчання, навчального предмета та поточних освітніх завдань. Натомість, «педагогічна технологія» в межах цього підходу трактується як цілісна, науково спроектована система організації освітнього процесу, яка задається у чіткій алгоритмічній послідовності. Її характерними ознаками є визначеність структури, логічна завершеність, можливість відтворення в різних освітніх контекстах та орієнтація на гарантований, прогнозований результат. Технологія мінімізує випадковість педагогічних рішень і спрямована на стандартизацію визначальних етапів освітньої діяльності без втрати її змістовної ефективності. Таким чином, на відміну від методики, що допускає варіативність шляхів досягнення мети, педагогічна технологія акцентує увагу на процедурній чіткості, керованості та результативності освітнього процесу. Вона охоплює повний цикл освітньої діяльності від постановки цілей і проектування змісту до вибору засобів, організації діяльності здобувачів та оцінювання досягнутих ними результатів.

Однією з ключових теоретико-методологічних проблем у галузі технологізації освіти є побудова науково обґрунтованих і водночас практично зручних класифікацій освітніх і педагогічних технологій. Один із підходів до їхньої класифікації запропонували І. Прокопенко, О. Іонова, В. Євдокимов, В. Лозова, О. Попова, А. Прокопенко, А. Троцько, К. Юр'єва, Н. Якушко (2018), які, спираючись на три базові критерії (цільову орієнтацію, характер взаємин викладача і здобувача та спосіб організації освітнього процесу), виокремили відповідні групи технологій. Така багатовекторна класифікація дозволила колективу авторів комплексно охарактеризувати освітні технології з погляду на їхнє функціональне призначення, педагогічну взаємодію та організаційні механізми реалізації.

Поряд із наведеними відносно компактними типологіями зафіксовано і складніші класифікаційні системи, які за різними ознаками включають десятки й навіть сотні освітніх технологій. Вони враховують філософські й освітні парадигми, дидактичні концепції, рівні освіти, навчальні дисципліни, а також специфіку соціокультурного середовища. Адже, ще в 20-х роках ХХ століття виявилися різні підходи до трактування того, що пізніше отримало назву «освітні технології». З одного боку, тоді домінував натуралістично-рефлексологічний підхід, спрямований на алгоритмічність і керованість педагогічного впливу, а з іншого – формувався соціально-педагогічний та гуманістичний підходи, які наголошували на ролі середовища, колективу та внутрішньої активності особистості. Саме ця багатовекторність ранніх інтерпретацій і зумовила подальшу варіативність і дискусійність поняття «освітні технології» в сучасній науці.

Як справедливо зазначає О. Дубасенюк (2009), термін «освітні технології» сформувався у відповідь на глибинні соціальні й науково-технічні трансформації ХХ століття та відображає поступовий перехід освіти від інтуїтивно-емпіричної практики до науково обґрунтованої, системно організованої діяльності. Його поява у 30-ті роки ХХ ст. у США була безпосередньо пов'язана з технологічною революцією в освіті, яка актуалізувала потребу осмислення нових засобів, форм і принципів організації освітнього процесу. Саме в цей період і розгорнулася наукова дискусія щодо сутності, предмета, концепцій і джерел розвитку освітніх технологій, результатом чого і стала еволюція поняття від «технології в освіті» до «технології освіти / освітніх технологій».

Так, перший етап розвитку освітніх технологій (у 40-х – сер. 50-х рр.) характеризується інструментальним підходом, за якого технологія навчання ототожнювалася передусім із технічними засобами. Упровадження звукозапису, кіно, діапроекції розглядалося як інновація, здатна підвищити ефективність навчання. Водночас, освітня діяльність залишалася ще традиційною за своєю структурою, а технічні засоби виконували допоміжну, ілюстративну функцію.

Другий період (сер. 50-х – 60-і рр.) відзначає перехід від технократичного до технологічного підходу. У центрі уваги опинилася ідея програмованого навчання, що ґрунтувалася на принципах поетапного засвоєння знань здобувачами, контролю та зворотного зв'язку з викладачами. Важливим результатом цього етапу стало поступове об'єднання зусиль фахівців у галузі програмованого навчання й аудіовізуальної освіти, що дало підстави говорити про формування освітньої технології як окремої наукової дисципліни.

Третій період розвитку (70-ті рр.) ототожнюється з якісним ускладненням змісту поняття освітніх технологій. По-перше, з'явилася потреба у спеціальній підготовці освітян-технологів, здатних проектувати та реалізовувати освітній процес на науковій основі. По-друге, домінуючим став системний підхід, відповідно до якого освітній процес розглядався як цілісна система з чітко визначеними цілями, змістом, методами й результатами. По-третє, освітні технології почали осмислюватися як процес вивчення, розроблення та застосування принципів оптимізації освітньої діяльності з опорою на досягнення науки і техніки.

Четвертий період (від сер. 80-х рр.) пов'язаний із упровадженням комп'ютерної техніки в освітній процес. Створення комп'ютерних лабораторій і дисплейних класів, розвиток програмного забезпечення, поява інтерактивних відеосистем сприяли переходу від лінійних моделей навчання до більш гнучких, індивідуалізованих та інтерактивних освітніх середовищ. Технологія навчання дедалі більше орієнтується не лише на передачу знань, а й

на розвиток мислення, самостійності та пізнавальної активності здобувачів. Для 70-80-х рр. також є характерним утвердження поняття «освітні технології» як комплексного процесу вивчення, проєктування й використання принципів інтенсифікації та оптимізації освітньої діяльності. У цьому контексті технології перестають бути сукупністю засобів і набувають статусу методології організації освітнього процесу.

У 90-ті рр. технологічний підхід зазнав подальшого розвитку у зв'язку зі стрімким поширенням комп'ютерних і мультимедійних засобів, інтерактивних відеосистем та становленням інформаційно-комунікаційних технологій. Освітні технології починають орієнтуватися на формування інформаційної культури, адаптацію до потреб особистості та підвищення якості освіти в умовах глобалізації. Таким чином, еволюція поняття «освітні технології» відображає не лише технічний прогрес, а й глибинні зміни в розумінні цілей, змісту та способів організації освітнього процесу.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується істотним розширенням сфери освітніх і педагогічних технологій, що зумовлено інтенсифікацією освітніх процесів, цифровізацією, міждисциплінарністю знань та зміною ролі суб'єктів навчання. У цих умовах дискусія щодо сутності поняття не лише не втрачає актуальності, а й поглиблюється, знаходячи відображення в різних наукових підходах і численних дефініціях.

Виклад основного матеріалу. У широкому розумінні «освітні технології» репрезентують системний спосіб проєктування, організації, реалізації та оцінювання освітнього процесу з метою забезпечення прогнозованих результатів професійної підготовки фахівця, навчання здобувача і розвитку особистості. Проблематика термінологічної диференціації ускладнюється ще і тим, що разом із поняттям «освітні технології» в науковому обігу функціонують суміжні категорії, зокрема «педагогічні технології», «навчальні технології», «виховні технології», «соціально-виховні технології», «технології управління», «інформаційні технології» тощо (рис. 1). Кожне з цих понять акцентує увагу на певному аспекті освітньої діяльності, однак у сукупності вони формують єдине концептуальне поле сучасної освіти.

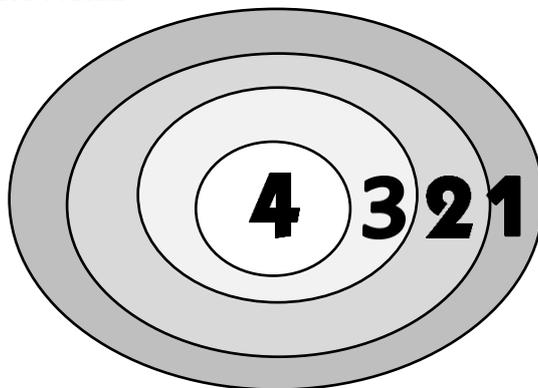


Рис. 1. Концептуальна взаємодія складників освітніх технологій (за Михайліченком М., Рудиком Я., 2016: 17), де 1 – Освітні технології; 2 – Педагогічні технології; 3 – Технології навчання (виховання, управління); 4 – Педагогічна техніка

Так, «педагогічні технології» здебільшого розглядаються як науково обґрунтовані та методично забезпечені моделі освітньої діяльності, спрямовані на оптимізацію взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. У цьому контексті увага зосереджується не лише на методах і формах навчання, а й на ціннісних орієнтирах, дидактичних принципах та педагогічних умовах їхньої реалізації.

У межах третього понятійного поля «навчальні технології» є складовою педагогічних та освітніх технологій і фокусуються, насамперед, на організації процесу засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвитку компетентностей здобувачів освіти. Вони охоплюють способи структурування навчального матеріалу, логіку подачі інформації, використання активних і інтерактивних методів, а також інструментарій оцінювання навчальних досягнень.

Натомість, «виховні технології» орієнтовані на формування ціннісно-світоглядних настанов особистості, соціально значущих якостей, моральних норм і моделей її поведінки.

Вони передбачають цілеспрямований і поетапний вплив на особистість у процесі виховної взаємодії, що здійснюється як у межах закладу освіти, так і поза ним.

Поняття «соціально-виховних технологій» розширює межі впливу викладача, включаючи соціальне середовище як важливий чинник розвитку особистості. Такі технології застосовуються у сфері соціальної педагогіки та соціальної роботи і спрямовані на соціалізацію, інтеграцію й підтримку особистості в різних життєвих обставинах.

Окреме місце у структурі освітніх технологій посідають «технології управління», які стосуються організації та регулювання діяльності освітніх систем і закладів. Вони охоплюють планування, моніторинг, контроль і коригування освітнього процесу, забезпечуючи його ефективність та відповідність стратегічним цілям освіти.

Важливим структурним компонентом сучасних освітніх технологій є «інформаційні технології», що визначаються як сукупність засобів і методів збирання, збереження, оброблення та передавання інформації з використанням цифрових і мережевих ресурсів. Їх інтеграція в освітній процес сприяє індивідуалізації навчання, розширенню доступу до знань, підвищенню інтерактивності та формуванню цифрової компетентності учасників освітнього процесу.

Таким чином, множинність і варіативність трактувань поняття «освітні технології» зумовлена його складною структурою та багатоаспектністю. Така сукупність взаємопов'язаних понять від педагогічних і навчальних до управлінських та інформаційних технологій і дозволяє розглядати освітні технології як інтегровану систему, спрямовану на забезпечення якості освіти та сталого розвитку освітнього середовища в умовах сучасних соціокультурних викликів.

Поняття «освітня технологія», хоча й розглядається як відносно нове утворення в системі освіти, проте має глибоке етимологічне та концептуальне коріння в античній теоретичній традиції. Семантичним підґрунтям цього терміну є грецьке слово «технологія», що походить від двох лексем *τέχνη* (техні) і *λόγος* (логос). У класичній грецькій філософії поняття *τέχνη* означало мистецтво, ремесло, вміння, майстерність, а також цілеспрямовану діяльність людини, що базувалося не лише на інтуїції, а й на раціональному знанні та досвіді. На відміну від природних процесів, *τέχνη* розумілося як результат свідомої, організованої людської діяльності, спрямованої на створення конкретного продукту або досягнення передбачуваного результату. У цьому значенні *τέχνη* вже містила в собі ідею алгоритмічності, доцільності та відтворюваності дій, що є принципово важливими характеристиками сучасного розуміння технології. Другий складник терміну *λόγος* в античній традиції тлумачився як слово, думка, розумне пояснення, наука, закон, тобто впорядковане знання про явище. Поєднання *τέχνη* і *λόγος* зумовило формування терміну *τεχνολογία*, який буквально означав вчення про мистецтво й майстерність, або науково осмислену систему знань про способи і засоби ефективної діяльності.

У процесі історичного розвитку значення терміну «технологія» поступово трансформувалося від первісного розуміння як знання про ремесла до сучасного трактування як системи методів, процедур і операцій, спрямованих на гарантоване досягнення результату за оптимальних умов і ресурсів. Саме ця еволюція поняття і зробила можливим його перенесення з технічно-виробничої сфери в гуманітарний і освітній простір. Так, термін «технологія» набув особливого змісту, оскільки було переосмислено саму ідею майстерності – не як суто індивідуального таланту викладача, а як науково обґрунтованого, відтворюваного й керованого процесу. У такому контексті «освітні технології» постають як логічне продовження античного уявлення про *τέχνη*, поєднане з сучасним науковим *λόγος*. Отже, це є систематизоване знання про способи професійної діяльності, що забезпечують ефективність і передбачуваність освітніх результатів.

Освітні технології розглядають як ієрархічно організовану систему, в якій типи технологій перебувають у відносинах підпорядкування, взаємодоповнення та функціональної взаємозалежності (рис. 2). Такий підхід дає змогу цілісно осмислити складну структуру освітнього процесу та визначити місце кожної групи технологій у забезпеченні якості освіти.

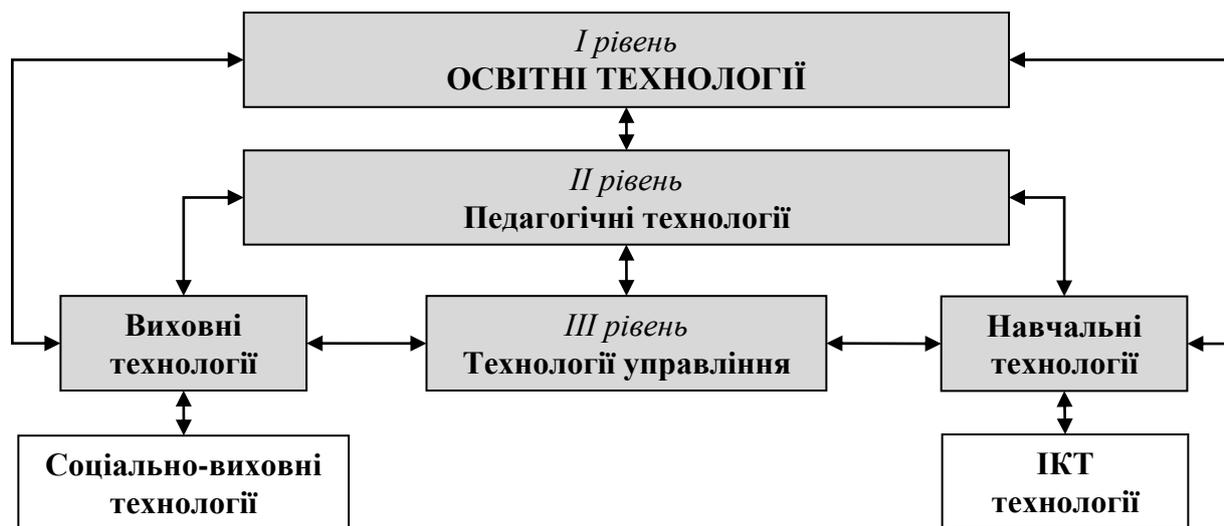


Рис. 2. Ієрархія понять в освітніх технологіях за Михайліченком М., Рудиком Я., (2016); Носком М., Гаркушею С., Цигурою Г. (2020). Доопрацьовано авторкою

Освітні технології макрорівня охоплюють всю систему організації освіти як соціального інституту та визначають загальні принципи її функціонування. До цього рівня належать технології інституційного управління освітою, моделі освітніх систем, серед яких традиційна, компетентнісна, дуальна, дистанційна та змішана, а також процеси стандартизації освітніх результатів, формування й підтримки цифрових екосистем освіти та розроблення державної політики у сфері освіти. Їхня ключова функція полягає у визначенні стратегічного напрямку розвитку освітньої галузі, встановленні рамкових умов, норм і стандартів, що забезпечують узгодженість та ефективність функціонування всієї системи.

Педагогічні технології розглядаються як системні способи організації освітнього процесу, що інтегрують навчальні, виховні та управлінські компоненти й забезпечують цілісність освітньої діяльності. До цієї групи належать технології формування освітнього середовища, інклюзивної освіти, особистісно орієнтованого навчання, компетентнісного підходу, проєктно-аналітичної діяльності, змішаного навчання, а також STEAM-технології, які відображають міждисциплінарність сучасної освіти. Їхня основна функція полягає у визначенні моделі взаємодії, що забезпечує узгодженість цілей, змісту, методів і результатів навчання.

Третій рівень становлять спеціалізовані педагогічні технології, які охоплюють три ключові напрями: навчальні, виховні та управління. Навчальні технології орієнтовані на передачу, засвоєння й активне конструювання знань здобувачів. Вони включають кейс-технології, проєктну діяльність, проблемне навчання, підходи до розвитку критичного мислення, інтерактивні та колаборативні формати, елементи гейміфікації, а також симуляційні, рольові та дистанційно-діджиталізовані засоби організації навчання. Виховні технології зосереджені на формуванні ціннісних орієнтацій, норм поведінки, соціальних, комунікативних і громадянських компетентностей майбутніх фахівців. До них належать технології громадянської освіти, моделі розвитку емоційного інтелекту, соціально-психологічні тренінги, практики культурної дипломатії в освіті та підходи до формування лідерських якостей. Окремий блок утворюють технології управління, що забезпечують організацію, координацію та контроль якості освітнього процесу. До цього напрямку належать технології планування й організації освітнього процесу, моніторинг та оцінювання результатів навчання, засоби менеджменту якості, цифрові системи управління на кшталт LMS та аналітики навчальних даних, а також інструменти фасилітації, медіації, модерації та управління інноваційними змінами.

Таблиця 1 – Ієрархія освітніх технологій

| Рівень | Назва групи технологій | Зміст/характеристика | Практична реалізація і методи |
|-------------------|------------------------|---|--|
| I (макрорівень) | Освітні технології | Визначають модель і стратегію функціонування освіти як соціального інституту | Освітні стандарти, дуальна освіта, змішане навчання, цифрова екосистема освіти, політика якості |
| II (мезорівень) | Педагогічні технології | Системи організації освітнього процесу; інтегрують навчальні, виховні й технології управління | Особистісно орієнтоване навчання, компетентнісні технології, STEAM, інклюзивні технології, проектно-аналітичні моделі |
| III (мікрорівень) | Навчальні технології | Спрямовані на засвоєння знань, формування умінь і навичок здобувачів | Кейс-метод, проектна робота, проблемне навчання, симуляції, гейміфікація, інтерактивне навчання |
| III (мікрорівень) | Виховні технології | Формують цінності, соціально-культурну компетентність, комунікативну культуру | Соціально-психологічні тренінги, технології розвитку EQ, культурна дипломатія в освіті, технології лідерства |
| III (мікрорівень) | Технології управління | Забезпечують організацію, координацію та контроль освітнього процесу | Планування, моніторинг якості, управління інноваціями, фасилітація, медіація, цифрові системи управління (аналітика даних) |

Більшість сучасних освітніх технологій, попри їхню зовнішню різноманітність та відмінності у формах реалізації, спираються на спільні концептуальні засади, подібні структурні компоненти й близькі механізми впливу на здобувача освіти. Саме ця внутрішня системність і створює можливість їхнього наукового узагальнення, класифікації та подальшого аналізу. Виокремлення ключових критеріїв класифікації дає змогу осмислити природу освітніх технологій та визначити їхню функціональну роль у професійній підготовці майбутніх фахівців-міжнародників.

Одним із важливих критеріїв класифікації є чинник психологічного розвитку особистості. У межах цього підходу освітні технології поділяють на біогенні, соціогенні, психогенні та ідеалістичні. Біогенні технології спираються на природні, біологічно детерміновані можливості розвитку людини, актуальні для формування базових когнітивних умінь та мовленнєвих компетентностей. Соціогенні орієнтуються на роль соціального середовища, виховання та культурного контексту. Ці технології є особливо значущими для майбутніх міжнародників, які повинні розуміти механізми соціалізації, міжкультурної комунікації та впливу середовища на політичну поведінку. Психогенні технології апелюють до внутрішніх психічних механізмів розвитку, що дозволяє формувати навички критичного мислення, емоційної саморегуляції та аналітичної рефлексії – ключових компетентностей випускника у дипломатичній та комунікаційній практиці. Ідеалістичні технології ґрунтуються на розвитку духовних, аксіологічних та моральних структур особистості, що є принципово важливим у контексті формування професійної етики, доброчесності та ціннісної відповідальності фахівців у сфері міжнародних відносин.

Наступним критерієм класифікації технологій є орієнтація на певні особистісні структури. Тож, інформаційні технології спрямовані на формування знань, умінь і навичок, зокрема у галузі міжнародного права, глобальної економіки, дипломатичного протоколу чи регіональних студій, наприклад. Операційні технології забезпечують розвиток способів

розумових, зокрема, аналітичних, прогностичних, інтерпретаційних дій, необхідних для опрацювання складних політичних сценаріїв і вироблення стратегій. Емоційно-художні та емоційно-моральні технології сприяють становленню естетичної та етичної чутливості, що важливо для формування здатності до емпатії, культурного перекладу смислів та етичного врегулювання конфліктів у міжнародній сфері. Технології саморозвитку актуалізують механізми самоосвіти та професійної саморефлексії, без яких неможливо підтримувати конкурентність у динамічному полі зовнішньої політики та глобальної комунікації. Евристичні технології стимулюють творчий потенціал, здатність генерувати нові дипломатичні рішення та інноваційні формати міжкультурної взаємодії. Прикладні технології забезпечують розвиток практичної діяльності, зокрема переговорних навичок, медіаційних технік, роботи з інформаційними потоками, аналітичного моделювання міжнародних процесів.

У контексті професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин диференціація освітніх технологій за характером змісту та структурної організації набуває особливої функціональної значущості, оскільки відображає багатовимірність професійного профілю майбутнього міжнародника. Поділ технологій на навчальні та виховні корелює з дуальною природою міжнародних студій, де когнітивний компонент, а саме знання з міжнародної політики, дипломатії, міжнародного права, регіонознавства, є невіддільними від ціннісно-мотиваційних орієнтацій здобувачів, необхідних для здійснення дипломатичної та міжкультурної комунікації. Світські та релігійні технології у цьому контексті відображають різні підходи до формування світоглядної культури, що є важливою складовою здатності майбутніх фахівців працювати у мультикультурних середовищах і бути чутливими до конфесійних аспектів глобальних і регіональних політичних процесів.

Виокремлення загальноосвітніх і професійно орієнтованих технологій дозволяє зберегти баланс між фундаментальною підготовкою та розвитком специфічних компетентностей у сфері зовнішньої політики, міжнародного права, глобальної безпеки й дипломатичного протоколу. Гуманітарні технології відіграють провідну роль у формуванні критичного мислення, навичок аналітичної роботи з міжнародними текстами й медіадискурсами, а технократичні – у забезпеченні оволодіння цифровими інструментами аналітики, геоінформаційними системами, засобами візуалізації міжнародних процесів, ставшими невід'ємною частиною професії міжнародника в епоху дипломатії на основі даних.

Поділ на галузеві та предметні технології відображає спеціалізацію професійної підготовки фахівців – від європейських студій і регіонознавства до безпекових студій і міжнародної комунікації, сприяючи формуванню комплексного бачення глобальних процесів. За рівнем інтеграції особливо важливою є характеристика монотехнологічних, комплексних і наскрізних технологій. Монотехнології забезпечують цілеспрямоване опрацювання окремих умінь (наприклад, симуляції переговорів чи аналіз зовнішньополітичних документів). Комплексні технології інтегрують різні методи для формування міждисциплінарних компетентностей, що відповідає реальній поліструктурності міжнародних процесів. Так, міжкультурна комунікація, медіаграмотність чи дипломатичний етикет проходять наскрізно через усю систему підготовки міжнародників, забезпечуючи стійкість та цілісність професійної ідентичності.

У сучасних умовах трансформації вищої освіти, зокрема в контексті підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин, інноваційні освітні технології набувають особливої значущості. Специфіка професійної діяльності міжнародника, тобто його робота в міжкультурному середовищі, аналітичне мислення, комунікація, прийняття відповідальних рішень вимагають застосування таких освітніх технологій, які орієнтовані не лише на засвоєння знань, а й на формування цілісної професійної особистості.

Однією з ключових у системі підготовки майбутніх міжнародників є підпорядкована педагогічна технологія критичного мислення, спрямована на формування у здобувачів умінь аналізувати складні міжнародні процеси, порівнювати різні точки зору,

аргументовано відстоювати власну позицію під час дискусій, переговорів та публічних виступів. Вона сприяє виробленню навичок прийняття виважених рішень у ситуаціях політичної, економічної чи гуманітарної невизначеності.

Важливе місце посідає технологія навчання як дослідження, оскільки професійна діяльність міжнародника передбачає роботу з джерелами, аналітику, прогнозування та інтерпретацію міжнародних подій. Залучення здобувачів до міні-досліджень, аналітичних проєктів, кейс-стаді та моделювання міжнародних процесів формує дослідницьку культуру, академічну добросовісність і здатність до самостійної наукової діяльності.

Інтегральна педагогічна технологія є особливо актуальною в умовах міждисциплінарної підготовки міжнародників, адже поєднує знання з політології, міжнародного права, економіки, історії, культурології, соціології та іноземних мов. Формування цілісного уявлення про міжнародні відносини як систему взаємопов'язаних процесів сприяє створенню комплексного «образу світу» майбутнього фахівця.

Не менш значущою є технологія розвивального навчання, яка орієнтується на розвиток інтелектуальної автономії здобувачів, їхньої здатності до самонавчання та професійного самовдосконалення. Для майбутніх міжнародників це означає готовність до безперервної освіти, швидкої адаптації до змін глобального середовища, оновлення знань і компетентностей упродовж життя.

Технологія формування творчої особистості відіграє важливу роль у підготовці фахівців, здатних до нестандартного мислення, генерації нових ідей та пошуку альтернативних рішень у міжнародних конфліктах і кризових ситуаціях. Вона сприяє розвитку креативності, стратегічного мислення та усвідомленого вибору власної професійної й громадянської позиції.

У цьому контексті органічно поєднується технологія особистісно орієнтованого навчання, забезпечуючи індивідуальну освітню траєкторію міжнародника із врахуванням його професійних інтересів у дипломатії, міжнародній безпеці, культурній дипломатії, зовнішній політиці тощо та стимулюючи розвиток його самостійності й відповідальності.

Практико-орієнтований характер підготовки реалізує проєктна технологія, що дозволяє здобувачам застосовувати отримані знання у моделюванні міжнародних переговорів, розробленні аналітичних доповідей, стратегій публічної дипломатії чи міжнародних проєктів. Вона формує здатність працювати з реальними проблемами та приймати рішення в умовах професійної відповідальності.

Технологія диференційованого навчання забезпечує врахування різного рівня професійної підготовки, аналітичних здібностей та мовних компетентностей здобувачів, стимулюючи їх до саморозвитку, самоосвіти та пошуку нестандартних рішень у професійній діяльності.

Особливе значення у системі підготовки міжнародників має і технологія гуманістичного навчання, спрямована на формування ціннісних орієнтацій, громадянської відповідальності, міжкультурної толерантності та патріотизму. Саме вона закладає підґрунтя для виховання фахівця, здатного діяти в інтересах держави, дотримуючись принципів демократизму, гуманізації та міжнародного права.

Ефективність освітнього процесу підсилюють технологія модульно-розвиваючого навчання, що формує самоосвітню компетентність випускника, та технологія групового навчання, що розвиває комунікативні навички, тобто уміння працювати в команді, вести переговори й досягати консенсусу. Водночас, технології індивідуалізації навчання забезпечують максимальну реалізацію потенціалу кожного здобувача в межах існуючої освітньої системи.

Технологія ситуативного моделювання є особливо ефективною у системі професійної підготовки майбутніх міжнародників, оскільки безпосередньо відтворює характер їхньої майбутньої діяльності, пов'язаної з переговорними процесами, міжкультурною комунікацією, врегулюванням конфліктів і ухваленням рішень у складних ситуаціях. Ця технологія передбачає активне включення здобувачів в ігрове моделювання, що створює

умови для максимальної свободи інтелектуальної та комунікативної діяльності, обмеженої лише логікою сценарію та встановленими правилами. У процесі ситуативного моделювання майбутні міжнародники самостійно обирають ролі дипломата, представника міжнародної організації, урядовця, експерта, журналіста, представника громадянського суспільства та ін., висувають припущення щодо можливого розвитку міжнародних подій, аналізують політичні, економічні та гуманітарні ризики, шукають оптимальні шляхи розв'язання проблемної ситуації. Важливим компонентом є формування відповідальності за прийняті рішення, що є ключовою професійною якістю фахівця у сфері міжнародних відносин.

Особливе місце серед технологій ситуативного моделювання посідає рольова гра, яка має значний потенціал для формування практичних компетентностей майбутніх міжнародників. Метою рольової гри є не лише відпрацювання конкретних професійних навичок, а й усвідомлення позиції іншого учасника міжнародної взаємодії, розвиток емпатії, толерантності та здатності діяти в умовах культурних і політичних відмінностей. У ході гри можуть моделюватися дипломатичні переговори, робота міжнародних самітів, зустрічі представників держав і міжнародних організацій, кризові наради, медіації конфліктів або публічні комунікації з міжнародною аудиторією. Рольова гра дає здобувачам можливість аналізувати та творчо використовувати власний соціальний, навчальний і культурний досвід для відтворення подій, позицій та поведінкових стратегій сторін міжнародного процесу. Це сприяє розвитку у них аналітичного мислення, аргументації, переконливої комунікації та навичок командної роботи.

У практиці підготовки майбутніх міжнародників ситуативне моделювання доцільно застосовувати під час вивчення дисциплін на кшталт «Міжнародні відносини», «Дипломатичний протокол і етикет», «Міжнародні переговори», «Міжкультурна комунікація», «Публічна дипломатія», «Культурна дипломатія» тощо. Здобувачі можуть працювати в малих групах або парах, отримуючи опис конкретної проблемної міжнародної ситуації (загострення міждержавного конфлікту, гуманітарна криза, переговори щодо мирного врегулювання, санкційна політика тощо), на основі якої необхідно змоделювати переговорний процес, консультаційну зустріч або офіційну розмову між сторонами. Після завершення рольової взаємодії відбувається колективне обговорення та рефлексивний аналіз результатів, оцінюються аргументи учасників, стиль комунікації, ефективність обраних стратегій, відповідність дій нормам міжнародного права та дипломатичного етикету. Пропонуються альтернативні варіанти розв'язання ситуації, визначаються типові помилки учасників і можливі шляхи їх уникнення в реальній професійній практиці. Таким чином, технології ситуативного моделювання у професійній підготовці майбутніх міжнародників забезпечують поєднання теоретичних знань із практичним досвідом, сприяють формуванню професійних компетентностей і готують здобувачів до ефективної діяльності в умовах реальних міжнародних викликів.

Важливе місце у професійній підготовці майбутніх міжнародників посідають технології опрацювання дискусійних питань, які виступають дієвим засобом стимулювання пізнавальної активності та формування аналітично-комунікативних компетентностей. Дискусія як форма публічного обговорення суперечливих проблем відповідає специфіці фахової діяльності міжнародника, що передбачає вміння працювати з альтернативними позиціями, аргументувати власну точку зору та брати участь у відкритому діалозі з представниками різних культур і політичних поглядів. Участь у дискусійних обговореннях сприяє розвитку критичного мислення, усвідомленню власної професійної позиції та глибшому осмисленню міжнародних проблем.

Ефективним інструментом формування навичок аргументованого мовлення в процесі професійної підготовки майбутніх міжнародників є технологія PRES / ПРЕС (Position – позиція, точка зору; Reason – причина, аргумент; Example – приклад; Solution – рішення). Її застосування дає змогу структурувати висловлювання відповідно до логіки дипломатичного та експертного спілкування, що є типовим для міжнародних переговорів,

публічних заяв і аналітичних обговорень. Послідовна реалізація етапів даного методу забезпечує формування вмінь стисло й переконливо формулювати позицію, аргументувати її на основі причинно-наслідкових зв'язків, підтверджувати фактичним матеріалом і робити узагальнені висновки. Це підвищує ступінь мовленнєвої культури та переконливості майбутніх фахівців з міжнародних відносин.

Логічним доповненням до дискусійних технологій є проєктна технологія, яка у системі підготовки майбутніх міжнародників виконує інтегративну функцію, поєднуючи аналітичну, дослідницьку та комунікативну діяльність. Метод проєктів орієнтований на розв'язання комплексних проблем міжнародного характеру, що завершуються конкретним практичним результатом, зокрема аналітичною доповіддю, політичним брифінгом, рекомендаціями для ухвалення рішень, інформаційною кампанією або сценарієм міжнародної ініціативи. У процесі проєктної діяльності здобувачі вищої освіти навчаються самостійно опрацьовувати інформацію, застосовувати знання у нових ситуаціях, співпрацювати в міждисциплінарних і міжкультурних командах, використовувати дослідницькі методи та представляти результати власної роботи з урахуванням міжнародного контексту.

Важливим складником сучасної професійної підготовки майбутніх міжнародників є мультимедійні технології навчання, які розширюють дидактичні можливості освітнього процесу та наближають його до реальних умов професійної діяльності. Використання мультимедіа забезпечує поєднання різних каналів сприйняття інформації (візуального та аудіального), сприяючи підвищенню інтенсивності опанування навчального матеріалу й рівня його осмислення. Мультимедійні засоби створюють умови для організації дистанційного й змішаного навчання, розвитку навичок самоосвіти та залучення здобувачів вищої освіти до глобального інформаційного простору. Однією з найбільш поширених форм застосування мультимедійних технологій у підготовці майбутніх міжнародників є використання мультимедійних презентацій, що поєднують текстову, графічну, аудіо- та відеоінформацію. Такий формат подання матеріалу відповідає практикам міжнародної професійної комунікації (презентації для міжнародних організацій, аналітичні виступи, публічні брифінги), формуючи у здобувачів уміння структурувати інформацію, добирати релевантний візуальний супровід та презентувати складні міжнародні проблеми у доступній і переконливій формі. Поєднання мультимедійних та телекомунікаційних технологій, у свою чергу, забезпечує доступ до актуальних міжнародних інформаційних ресурсів і сприяє інтеграції майбутніх міжнародників у безперервний освітній і професійний простір.

У контексті даного дослідження кейс-метод розглядається як ефективна технологія професійної підготовки майбутніх міжнародників, орієнтована на формування аналітичного мислення, здатності працювати з багатоваріантними ситуаціями та ухвалювати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності. Його концептуальною основою є відмова від трансляції єдиного «правильного» знання на користь усвідомлення множинності істин, що відповідає природі міжнародних процесів і специфіці дисциплін суспільно-гуманітарного циклу. Кейс-метод характеризується демократичним характером організації освітнього процесу, за якого здобувач виступає активним і рівноправним його учасником, а викладач виконує функцію модератора та організатора фахової дискусії. У такій взаємодії знання формуються у процесі спільного аналізу реальних або наближених до реальності професійних ситуацій, що актуалізує досвід майбутньої міжнародної діяльності. Застосування кейс-методу забезпечує поєднання теоретичної підготовки фахівців із формуванням у них практичних навичок, зокрема аналізу міжнародних ситуацій, оцінювання альтернативних рішень, прогнозування наслідків та аргументованого захисту власної позиції. У технологічному вимірі кейс-метод реалізується через послідовні етапи, від розуміння ситуації та діагностики проблеми до вироблення, оцінювання й обґрунтування стратегічних рішень. Він передбачає поєднання індивідуальних і групових форм роботи, що сприяє розвитку комунікативних умінь і командної взаємодії, необхідних у сфері міжнародних відносин.

У межах культурологічного підходу до підготовки фахівців-міжнародників технології спрямовуються не лише на засвоєння професійних знань і процедур, а й на глибоке розуміння культурних кодів, ціннісних систем, моделей поведінки та символічних практик різних суспільств. Наведені нижче приклади ілюструють практичну реалізацію такого підходу в освітньому процесі:

а) Кейс-орієнтовані завдання з міжкультурної комунікації. Здобувачам пропонуються кейси, що відтворюють реальні ситуації міжкультурної взаємодії: дипломатичні переговори з урахуванням національних стилів спілкування, культурних табу, ієрархічності або колективістських / індивідуалістських моделей поведінки. Наприклад, аналізується ситуація непорозуміння під час міжнародної зустрічі, зумовленої відмінностями у невербальній комунікації або ритуалах ділового етикету. У межах кейсу здобувачі вчаться інтерпретувати поведінку партнерів крізь призму культурних особливостей і пропонувати рішення, засновані на принципах культурної чутливості.

б) Ситуативне моделювання як реконструкція культурних контекстів. Рольові та ділові ігри використовуються для відтворення культурно зумовлених моделей міжнародної взаємодії. Здобувачі виконують ролі представників різних країн або культур, дотримуючись норм мовленнєвої поведінки, ціннісних орієнтацій і комунікативних стратегій, притаманних відповідним культурним середовищам. Такий формат сприяє формуванню здатності до культурної емпатії, усвідомлення відносності власних норм і розвитку толерантності як ключових професійних якостей міжнародника.

в) Проектна діяльність з аналізу культурної дипломатії. У межах проектної технології здобувачі розробляють проекти, пов'язані з аналізом та презентацією інструментів культурної дипломатії окремих країн або регіонів. Це можуть бути проекти, присвячені діяльності культурних інститутів, мовній політиці, національному брендингу, фестивальному руху або культурним обмінам. У процесі роботи здобувачі вчаться розглядати культуру як ресурс «soft power» і усвідомлювати її роль у формуванні міжнародного іміджу держави.

г) Дискусійні платформи з культурологічної проблематики. Організація навчальних дискусій навколо питань культурної ідентичності, глобалізації, культурної пам'яті, постколоніальних наративів або міжкультурних конфліктів сприяє розвитку критичного мислення й ціннісної рефлексії. Використання структурованих методів аргументації дозволяє здобувачам виявляти та обґрунтовувати власну позицію з урахуванням культурного контексту та різних світоглядних традицій.

д) Аналіз автентичних культурних текстів і медіаматеріалів. У процесі підготовки майбутніх міжнародників активно залучаються культурні тексти, зокрема художні твори, кінематограф, публічні промови, медіанаративи, символічні образи та ритуали. Їхній аналіз спрямований на декодування культурних смислів і розуміння того, яким чином вони впливають на міжнародне сприйняття країни та її політики. Це формує у здобувачів здатність інтерпретувати події міжнародного життя не лише в політичній, а й у культурній площині.

Дослідницьке (евристичне) навчання у підготовці міжнародників на засадах культурологічного підходу доцільно розглядати як технологію формування здатності аналізувати складні регіональні процеси, працювати з неоднозначною інформацією та приймати рішення в умовах культурної, політичної й соціально-економічної різноманітності. У цьому контексті технологія передбачає чіткий алгоритм дій здобувача: усвідомлення проблемності міжнародних і регіональних ситуацій (конфлікти, інтеграційні процеси, культурні протиріччя), надання їм особистісної та професійної значущості, формування вміння виділяти проблеми й перетворювати їх на дослідницькі завдання. Навчальне пізнання організовується як система завдань, що моделюють реальні виклики міжнародної практики.

Різні види діяльності здобувачів (репродуктивна, алгоритмічна, трансформувальна, творчо-пошукова тощо) поєднуються в навчальних текстах, зокрема з регіонознавства (від

відтворення фактів про регіон – до застосування відомих моделей у нових геополітичних ситуаціях і створення власних аналітичних інтерпретацій). Розвивальний ефект досягається за рахунок домінування аналітично-синтетичної та пошукової діяльності. Модель «навчання дослідженню» (зіткнення з проблемою, збір і перевірка даних, висунення гіпотез, пояснення, рефлексія) безпосередньо відповідає професійній логіці діяльності фахівця-міжнародника, який працює з відкритими джерелами, порівнює регіони, аналізує причинно-наслідкові зв'язки, прогнозує наслідки рішень і перспективи. Таким чином, евристичне навчання в підготовці міжнародників забезпечує перехід від засвоєння готових знань до моделювання реальної професійної діяльності, де цінується не відтворення стандартів, а аналітична новизна, культурна інтерпретація та здатність працювати з багатоваріантними результатами. Застосування дистанційних і телекомунікаційних форм дослідницького навчання додатково розширює можливості професійної підготовки фахівців, забезпечуючи доступ до автентичних джерел, міжнародних баз даних, експертних середовищ та міжкультурної академічної комунікації. Така форма роботи максимально наближає освітній процес до реальних умов сучасної міжнародної діяльності, що дедалі більше здійснюється у цифровому та мережевому просторі.

Проектування освітнього середовища закладу вищої освіти слід розглядати як цілеспрямоване моделювання умов професійного становлення майбутніх фахівців, зокрема тих, чия діяльність відбуватиметься у міжнародному, міжкультурному та багатомовному середовищі. Проектування виступає процесом усвідомленого творення середовища, необхідного для визначення стратегічних цілей підготовки, способів і засобів її реалізації, а також досягнення прогнозованих результатів професійного розвитку. Базовими засадами проектування освітнього середовища є прогнозування його розвивального потенціалу, конструювання професійно значущих якостей середовища, моделювання стратегій його функціонування та планування механізмів їхньої практичної реалізації. У контексті професійної підготовки міжнародників особливого значення набуває орієнтація на формування в здобувачів здатності ефективно взаємодіяти з політично, культурно, соціально та ціннісно неоднорідним зовнішнім світом.

Прогнозування можливостей освітнього середовища передбачає визначення зони потенційних міжкультурних і професійних контактів, у межах яких здобувач засвоює моделі міжнародної комунікації, переговорної поведінки та професійної мобільності. Освітнє середовище має не лише інформувати, а й опосередковувати поведінку майбутнього фахівця, збагачувати його досвід, сприяти розвитку толерантності, емпатії, готовності до співпраці та відповідального ухвалення рішень. При цьому важливо відрізнити формальні можливості середовища від реальних за критеріями доступності, відкритості й практичної реалізованості для здобувачів. Конструювання якостей освітнього середовища орієнтується на виявлення та посилення його професійно зумовлених функцій. Заняття мають слугувати «точкою входу» у світ глобальних знань і міжнародних дослідницьких практик; бібліотека та цифрові ресурси – формувати навички роботи з міжнародними базами даних, аналітичними звітами та нормативними документами; позааудиторні простори – ставати середовищем апробації практик міжкультурної взаємодії та командної роботи. Моделювання стратегій творення освітнього середовища для майбутніх фахівців міжнародного профілю здійснюється шляхом оновлення, доповнення або переосмислення існуючих освітніх «ніш». Це може включати ревіталізацію форм академічної мобільності, створення міжкультурних клубів і дипломатичних симуляцій, інтеграцію курсів з регіоназнавства, міжнародного права, публічної дипломатії, а також запобігання формуванню середовищних практик, що звужують світогляд або культивують ксенофобські настанови.

Для підготовки фахівців міжнародного профілю освітнє середовище має забезпечувати доступ до багатомовних ресурсів, міжнародних баз даних, автентичних текстів, мультимедійних матеріалів, а також умови для синхронної й асинхронної міжкультурної взаємодії. Модель навчання може бути побудована як повністю мережева,

коли всі основні елементи освітнього процесу – вибір і проходження курсів, організація занять, контрольні заходи, заліки та іспити – реалізуються через комп'ютерні мережі. Для цього використовуються інтернет-технології, веб-платформи, електронна пошта, інтерактивні сервіси та інші мережеві інструменти, функціонування яких базується на можливостях локальних і глобальних телекомунікаційних систем. Відтак, перспективною технологією є використання Wiki-платформ, які дають змогу організувати колективну роботу здобувачів над створенням гіпертекстових матеріалів – аналітичних оглядів, культурологічних довідників, глосаріїв міжнародної термінології тощо, що сприяє розвитку у здобувачів критичного мислення, автономності та відповідальності за спільний результат.

Застосування технологій дистанційного навчання також підвищує забезпеченість здобувачів навчальними матеріалами, що є критично важливим для галузі міжнародних відносин, де інформація швидко оновлюється. Водночас, цифровізація освітнього процесу не руйнує традиційні засади вищої освіти, а трансформує її формат, зберігаючи провідну роль викладача як модератора, експерта й носія професійно й культурно значущих цінностей. Вибір дистанційних технологій значною мірою залежить від балансу між контактною та дистанційною складовими навчання. Для підготовки міжнародників оптимальним є змішане навчання, яке дозволяє поєднувати цифрові ресурси з живим дискусійним простором, що забезпечує формування етичних настанов, комунікативної культури й професійного світогляду.

У сучасних умовах глобалізації та інтенсивного розвитку міжнародних зв'язків самостійна робота здобувачів виступає однією з провідних форм організації освітнього процесу. Для фахівців міжнародного профілю вона набуває особливого значення, оскільки спрямована не лише на засвоєння навчального матеріалу, а й на формування здатності до безперервної самоосвіти, професійної мобільності та адаптації в багатомовному й міжкультурному середовищі. Самостійна робота реалізується як у межах аудиторних занять, так і в позааудиторній діяльності, утворюючи цілісну організаційну систему професійної підготовки. Так, у процесі кредитно-модульного навчання самостійна робота здобувачів розглядається як провідна форма освітньої діяльності, що здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей, пізнавальних можливостей і професійних орієнтацій майбутніх міжнародників. Вона реалізується у формах індивідуальної та колективної навчальної діяльності під керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі. Такий підхід наближає освітній процес до реальних умов майбутньої професійної діяльності, де фахівець самостійно аналізує інформацію, приймає рішення та несе відповідальність за їх результати.

Варто звернути увагу на технологію професійного портфоліо в підготовці фахівців. У сучасному глобалізованому світі дедалі очевиднішою стає обмеженість традиційних форм оцінювання навчальних досягнень здобувачів, зокрема тестування, яке не дозволяє в повному обсязі сформуванню й об'єктивно оцінити комплекс професійно значущих умінь і компетентностей, необхідних майбутнім фахівцям міжнародного профілю. Стандартні контрольні процедури орієнтовані переважно на перевірку знань, тоді як міжнародна професійна діяльність вимагає розвинених аналітичних, комунікативних, міжкультурних, рефлексивних та презентаційних умінь. У цьому контексті важливим інструментом модернізації системи оцінювання виступає технологія професійного портфоліо, що базується на накопичувальному підході до фіксації, аналізу та оцінювання навчальних і професійних досягнень здобувачів. Світовий та вітчизняний освітній досвід свідчить, що портфоліо дедалі активніше використовується у провідних університетах як засіб автентичного оцінювання діяльності здобувачів у максимально наближених до реальних професійних ситуаціях. Для підготовки фахівців-міжнародників портфоліо виходить за межі альтернативної форми контролю знань і набуває статусу інструменту професійного розвитку, самопрезентації та побудови індивідуальної освітньо-кар'єрної траєкторії. Воно дозволяє відобразити не лише результат навчання, а й динаміку формування компетентностей здобувача, важливих для його подальшої роботи в дипломатичній, аналітичній, міжнародно-комунікаційній, освітній чи проєктній сферах.

Портфоліо виконує як зовнішню, так і внутрішню функції. У зовнішньому вимірі воно слугує засобом ознайомлення викладачів, роботодавців, міжнародних партнерів із професійним зростанням здобувача та рівнем сформованості його компетентностей. У внутрішньому – сприяє розвитку рефлексії, усвідомленню власних сильних і слабких сторін, формуванню мотивації до самовдосконалення й самоосвіти, що є критично важливим для фахівців міжнародного профілю. Функціонально портфоліо сприяє підтримці навчальної мотивації, розвитку навичок самопланування, самоконтролю та самооцінки, формує вміння ставити професійні цілі та оцінювати шляхи їх досягнення. Для фахівців-міжнародників особливе значення має рефлексивна функція портфоліо, адже здатність аналізувати власну діяльність, критично оцінювати результати та корегувати стратегії дій є необхідною умовою успішної професійної реалізації в міжнародному середовищі.

Залежно від мети й змісту підготовки у професійній освіті застосовуються різні типи портфоліо: портфоліо документів, портфоліо робіт та портфоліо відгуків. Для міжнародників найбільш доцільним є комплексне поєднання цих типів, оскільки воно дозволяє відобразити як формальні освітні результати, так і практичний досвід, участь у міжнародних проєктах, стажуваннях, конференціях, волонтерських і комунікативних ініціативах тощо.

Структура портфоліо має індивідуальний характер, однак у підготовці фахівців з міжнародних відносин доцільно орієнтуватися на такі блоки, як професійні знання й уміння, професійна мобільність, інформаційна та медіакультура, комунікативні якості, міжкультурна компетентність, соціальна активність і когнітивна гнучкість. Вагомим елементом кожного блоку є рефлексивний компонент, який демонструє усвідомлене набуття компетентностей. Оцінювання портфоліо є складним для викладача завданням і потребує поєднання якісних та кількісних критеріїв. Важливо, щоб відбір матеріалів здійснювався самими здобувачами, починаючи з перших етапів навчання, що дозволяє наочно продемонструвати їхній професійний прогрес. Для міжнародників особливо значущою є відповідність змісту портфоліо освітнім і професійним цілям, різноманітність представлених матеріалів та їхня практична спрямованість.

Використання портфоліо у професійній підготовці фахівців з міжнародних відносин має низку переваг. Воно забезпечує автентичність оцінювання, формує навички самопрезентації, розвиває аналітичне мислення, сприяє формуванню професійної ідентичності та знижує ризики академічної недоброчесності. Водночас, використання портфоліо потребує значних часових ресурсів, чітко визначених критеріїв оцінювання та підготовленості викладачів до роботи з індивідуалізованими формами контролю. Загалом, технологія професійного портфоліо є ефективним засобом зміщення акценту з фіксації недоліків на виявлення досягнень, із зовнішнього контролю на самооцінку та саморозвиток. У підготовці фахівців-міжнародників портфоліо сприяє формуванню суб'єктної позиції здобувача як активного учасника власного професійного становлення та відповідає сучасним вимогам до конкурентоспроможного спеціаліста в міжнародному середовищі.

У сучасному професійному освітньому контексті підготовка фахівців у сфері міжнародних відносин здійснюється за допомогою різноманітних освітніх технологій із використанням методів активного навчання, таких як кейс-метод, дискусії, проєктні та симуляційні практики тощо, що сприяють розвитку аналітичного мислення, критичного оцінювання інформації, комунікативних та стратегічних навичок, а також здатності до прийняття рішень у міжкультурному і міжнародному контексті. Проте, однією з визначальних складових цього процесу є впровадження технології портфоліо, що виступає засобом систематизації, документування та оцінювання досягнень здобувачів. З огляду на зазначене вище, стало доцільним узагальнення методів освітніх технологій у вигляді структурованої таблиці, що дозволило наочно продемонструвати її застосування, зв'язок із формуванням компетентностей та можливості інтеграції результатів у портфоліо (таблиця 2).

Таблиця 2 – Методи освітніх технологій в системі професійної підготовки міжнародників на прикладі портфоліо

| Метод | Опис | Приклади використання | Компетентності | Відображення у портфоліо |
|---|---|--|---|---|
| Портфоліо | Систематичний збір робіт та досягнень здобувача | Збір дослідницьких робіт, участь у конференціях, перекладацькі проєкти, сертифікати тощо | Самооцінка, саморозвиток, організаційні навички, рефлексивні здібності тощо | Розділи «Творчий доробок», «Досягнення», «Відгуки»; рефлексивні коментарі |
| Кейс-метод | Аналіз реальних або змодельованих міжнародних ситуацій | Розбір міжнародних конфліктів, планування культурних дипломатичних заходів | Аналітичне мислення, стратегічне планування, прийняття рішень тощо | Документування рішень та висновків у «Творчому доробку»; рефлексія щодо процесу аналізу |
| Рольові ігри / симуляції | Відтворення переговорів, роботи міжнародних організацій | Симуляції ООН, дипломатичні переговори, модельні міжнародні проєкти | Комунікація, міжкультурна взаємодія, командна робота, аргументація | Відеофрагменти, звіти про виконання ролі, самооцінка у портфоліо |
| Проектна діяльність | Створення реальних або освітніх проєктів | Організація міжнародних конференцій, розробка освітніх програм, культурні заходи | Управлінські навички, лідерство, планування, аналітика тощо | Плани проєктів, результати, звіти, аналіз ефективності у «Творчому доробку» |
| Інтерактивне навчання (дебати, мозковий штурм, дискусії) | Активна участь здобувачів у обговоренні проблем | Дебати про міжнародну політику, обговорення глобальних викликів, аналіз стратегій держав | Критичне мислення, аргументація, швидке ухвалення рішень | Звіти про участь, підсумки дискусій, аналіз власних висловлювань |
| Міні-дослідження / аналітичні записки | Самостійне вивчення певної проблеми та підготовка висновків | Аналітика зовнішньополітичних процесів, порівняльний аналіз міжнародних систем | Дослідницькі навички, самостійність, здатність до системного аналізу | Документація досліджень, звіти та аналітичні записки у «Творчому доробку» |
| Електронне / веб-портфоліо | Використання цифрових платформ для представлення досягнень | Публікація результатів проєктів, перекладацьких робіт, відео симуляцій | Цифрова компетентність, презентаційні навички, самопрезентація | Інтерактивне портфоліо з мультимедійним контентом, аналітичними коментарями |
| Рефлексивні журнали щоденники | Запис особистих спостережень, досягнень, аналізу освітнього процесу | Щоденники після практики у міжнародних організаціях, самоспостереження під час симуляцій | Рефлексивні навички, самоаналіз, планування професійного розвитку | Розділ «Мій портрет» або «Рефлексії» у портфоліо, коментарі до виконаних завдань |

Висновки щодо використання освітніх технологій у системі професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин демонструють, що сучасна освіта функціонує як динамічна і гнучка система, здатна оперативно реагувати на зміни міжнародного середовища та виклики глобалізації. Відтак, сучасні освітні технології та методи формують основу стратегічно орієнтованої системи підготовки міжнародників, спрямовану на розвиток здатності до адаптації, оперативного аналізу та прийняття рішень у мінливих міжнародних умовах. Упровадження таких технологій в освітній процес забезпечує не лише ефективність професійної підготовки, а й формує стійкі механізми самонавчання та професійної саморегуляції майбутніх фахівців.

Останнім часом різко зросла роль цифрових та змішаних технологій, зокрема роботи з міжнародними базами даних, онлайн-переговорів, аналітичних платформ і відкритих освітніх ресурсів. Їхнє послідовне використання формує інформаційну культуру, навички медіаграмотності та здатність орієнтуватися у глобальному інформаційному просторі, що є критично важливим для майбутньої професійної діяльності міжнародників. Для поглибленого освоєння професійних компетентностей ефективним є використання методів інтерактивного навчання, таких як мозкові штурми, дебати та дискусійні платформи. Вони дозволяють здобувачам швидко орієнтуватися у складних ситуаціях, виробляти аргументовану позицію та аналізувати інформацію з різних джерел. Інтеграція результатів такої діяльності у портфоліо забезпечує здобувачу видимість власного прогресу та мотивує до самовдосконалення.

Доведено, що в сучасній підготовці міжнародників є важливим поєднання класичних і новітніх освітніх технологій, що дозволяють формувати у здобувачів не лише знання, а й професійні компетентності, навички критичного мислення, міжкультурної комунікації та самостійної роботи. В умовах глобалізованого світу, де майбутній випускник повинен ефективно взаємодіяти у різних культурних та політичних контекстах, традиційні лекційні форми навчання вже не забезпечують повної підготовки. Отже, актуальні освітні технології у професійній підготовці міжнародників утворюють послідовну й взаємопов'язану систему від компетентнісного підходу як методологічної основи – через кейс-метод, моделювання, проєктну діяльність і цифрові інструменти – до портфоліо та рефлексивних практик як засобів інтеграції та оцінювання результатів. Використання такої системи і забезпечує підготовку фахівця, здатного ефективно діяти у складному міжнародному середовищі, критично мислити, комунікувати між культурами та відповідально презентувати власні професійні досягнення.

Зазначимо, що технологія «портфоліо» є однією з найбільш ефективних форм оцінювання особистих досягнень здобувачів, що передбачає фіксування, накопичення, оцінку та самооцінку результатів за певний проміжок часу. Вона поєднує процес організації, представлення та роботи з різними об'єктами пізнавальної діяльності, дозволяючи оцінити професійний ріст як здобувачів, так і викладачів. Портфоліо формує ключові компетентності, зокрема інформаційні – уміння знаходити, аналізувати та застосовувати інформацію; комунікативні – ефективну співпрацю; цілетворчі – планування й організацію діяльності; саморозвивальні – здатність будувати власну траєкторію розвитку тощо. Застосування портфоліо стимулює пізнавальну активність і творчість, орієнтує на високі навчальні результати. Воно передбачає індивідуальну програму з чіткими етапами та термінами, логічно структуровані розділи та збір суттєвих матеріалів. Мета портфоліо полягає в накопиченні досягнень, діагностиці професійного прогресу та презентації розвитку особистості та професійної діяльності. Завданням його є аналіз і узагальнення роботи, демонстрація динаміки росту та ефективне представлення досвіду фахівця. Навчальне портфоліо може містити індивідуально-творчі роботи, завдання, реферати, короткі роздуми, опорні схеми, фото-, аудіо- та відеоматеріали, програми саморозвитку. Може бути практично-орієнтованим, проблемно-орієнтованим, тематичним, досягнень, особистісного розвитку чи проєкту, тижневим, семестровим, курсовим, письмовим або електронним. Портфоліо зміщує акцент з того, чого здобувач не вміє, на те, що він засвоїв, стимулює

творчу і самостійну роботу, допомагає оцінити досягнення, розвиває логічне та системне мислення, сприяє саморозвитку і самопізнанню, відображає сучасні цілі освіти та розвиток особистості як основної цінності освітнього процесу. Здобувач створює таке портфоліо, що відображає його навчальні та практичні досягнення протягом семестру або навчального року. У ньому можуть бути такі матеріали: аналіз міжнародних подій та політичних процесів у різних країнах, переклади офіційних документів, підготовлені презентації та аналітичні доповіді, результати участі у міжнародних конференціях, стажуваннях або культурних обмінах, власні реферати на теми дипломатії, безпеки, міжнародних відносин, а також плани особистого професійного розвитку у сфері міжнародних відносин.

Завершальним елементом у цій системі є рефлексивні та самооцінювальні методи, які пронизують усі етапи навчального процесу. Рефлексивні щоденники, аналітичні есе, самоаналіз результатів проєктів і портфоліо дозволяють здобувачам усвідомлено оцінювати власний професійний прогрес, співвідносити набуті компетентності з вимогами міжнародного ринку праці та вибудовувати стратегії подальшого розвитку.

Отже, сучасна підготовка міжнародників базується на комплексі методів і освітніх технологій, які взаємопов'язані. Відтак, портфоліо дає змогу зафіксувати й оцінити досягнення, кейс-методи і рольові ігри відпрацьовують практичні навички, проєктна діяльність розвиває аналітичне та організаційне мислення, а інтерактивні методи формують здатність швидко адаптуватися та аргументовано взаємодіяти. Професійне портфоліо, як синтезоване відображення усіх цих процесів, стає ключовим інструментом підготовки майбутніх міжнародників, орієнтованих на практичну реалізацію знань у глобальному контексті. Така послідовність і взаємозв'язок методів і освітніх технологій забезпечує системний розвиток професійних компетентностей, необхідних для успішної діяльності фахівців у міжнародній сфері.

ЛІТЕРАТУРА

- Вітвицька, С. С. (2003). *Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури.
- Голубничка, Л. О. (2014). Розвиток педагогічних технологій у дидактичній науці. В кн. *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр.* Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди (Вип. 45, с. 14-23). Харків: Щедра садиба плюс.
- Гришина, Т. В. (2003). *Освітня технологія як об'єкт методичної роботи*. Харків: Основа.
- Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю. (2002). *Інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі: посібник для педагогічних працівників і студентів педагогічних вищих навчальних закладів*. Вінниця: ДОВ «Вінниця».
- Дичківська, І. М. (2012). *Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид., допов.* Київ: Академвидав.
- Дубасенюк, О. А. (2009). Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. В кн. О. А. Дубасенюк (Ред.), *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія* (с. 14-47). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Михайліченко, М. В., Рудик, Я. М. (2016). *Освітні технології: навчальний посібник*. Київ: ЦП «КОМПРИНТ».
- Наволокова, Н. П. (2009). *Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій*. Харків: Вид. група «Основа».
- Носко, М. О., Гаркуша, С. В., Цигура, Г. О. (2020). Педагогічні технології: поняття, структура та зміст. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 164, 8, 3-11. Взято з <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/507/538>
- Олійник, П. М. (2003). Передові педагогічні технології, дидактично-методичні особливості та можливості їх. В кн. С. У. Гончаренко, П. М. Олійник (Ред.), *Метод навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб.* (с. 138). Київ: Вища шк.

- Падалка, О. С., Нісімчук, А. С., Смолюк, І. О., Шпак, О. Т. (1995). *Педагогічні технології: навч. посіб.* Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана.
- Пехота, О. М. (Ред.). (2001). *Освітні технології: навч.-метод. посіб.* Київ: А.С.К.
- Піддубник, В. (2003). Інформаційно-технологічний ресурс освіти в Україні. *Українське суспільство – 2003. Соціологічний моніторинг*, 7, 24-34.
- Пінчук, В. М. (1998). Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій. *Освіта і управління*, 2, 3, 89.
- Пометун, О. І., Пироженко, Л. В. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб.* Київ: Вид-во А.С.К.
- Пометун, О. І., Побірченко, Н. С., Коберник, Г. І., Комар, О. А., Торчинська, Т. А. (2008). *Інтерактивні технології: теорія та методика.* Умань; Київ.
- Прокопенко, І. Ф. (2018). *Педагогічні технології в підготовці вчителів: навчальний посібник 3-є вид., допов. і переробл.* Харків: ХНПУ.
- Сазоненко, Г. С. (Ред.). (2000). *Перспективні освітні технології: наук.-метод. посібник.* Київ: Гопак.
- Сисоєва, С. О. (1998). Технології педагогічної творчості в системі освітніх технологій. В кн. *Освітні технології у школі та вузі (До 210-річчя заснування м. Миколаєва): матеріали наук.-практ. конф. (с. 287-293).* Київ: ІЗМН.
- Сисоєва, С. О. (2006). Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія та практика*, 2, 127-131.
- Сисоєва, С. О. (Ред.). (2001). *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія.* Київ: ВПОЛ.
- Сисоєва, С. О. (Ред.). (2002). *Педагогічні технології: наука – практиці: навч.-метод. підруч. (Вип. 1).* Київ: ВПОЛ.
- Смолюк, І. О. (1999). *Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України.* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.
- Стрельников, В. Ю., Брітченко, І. Г. (2013). *Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МППК ПУЕТ.* Полтава: ПУЕТ.
- Царенко, М. О., Усаченко, О. П. (2013). Сучасні інтерактивні технології навчання в освіті. *Наша школа*, 3, 21-27.
- Alan, C. K., Cheung, Robert E. Slavin (2012). *How features of educational technology applications affect student reading outcomes: A meta-analysis.* DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.002>
- Dede, C. (2007). Reinventing the Role of Information and Communications Technologies in Education. *Journal of Educational Change.* DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00113.x>
- Jonassen, D. H. (1995). Computers as cognitive tools: Learning with technology, not from technology. *Journal of Computing in Higher Education*, 7, 2, 40-73.

REFERENCES

- Alan, C. K., Cheung, Robert E. Slavin (2012). *How features of educational technology applications affect student reading outcomes: A meta-analysis.* DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.002>
- Dede, C. (2007). Reinventing the Role of Information and Communications Technologies in Education. *Journal of Educational Change.* DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00113.x>
- Dubaseniuk, O. A. (2009). Innovatsiini osvitni tekhnolohii ta metodyky v systemi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky [Innovative educational technologies and methods in the system of professional and pedagogical training]. In O. A. Dubaseniuk (Ed.), *Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnolohii ta metodyky [Professional teacher education: innovative technologies and methods]: monohrafiia* (pp. 14-47). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

- Dychkivska, I. M. (2012). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]*: pidruchnyk. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
- Holubnycha, L. O. (2014). Rozvytok pedahohichnykh tekhnolohii u dydaktychnii nautsi [Development of pedagogical technologies in didactic science]. In *Pedahohika ta psykholohiia [Pedagogy and psychology]*: zb. nauk. pr. Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody (Is. 45, pp. 14-23). Kharkiv: Shchedra sadyba plus [in Ukrainian].
- Hryshyna, T. V. (2003). *Osvitnia tekhnolohiia yak ob'iekt metodychnoi roboty [Educational technology as an object of methodological work]*. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
- Hurevych, R. S., & Kademiia, M. Yu. (2002). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u navchalnomu protsesi [Information and communication technologies in the educational process]*: posibnyk dlia pedahohichnykh pratsivnykiv i studentiv pedahohichnykh vyshchych navchalnykh zakladiv. Vinnytsia: DOV «Vinnytsia» [in Ukrainian].
- Jonassen, D. H. (1995). Computers as cognitive tools: Learning with technology, not from technology. *Journal of Computing in Higher Education*, 7, 2, 40-73.
- Mykhailichenko, M. V., & Rudyk, Ya. M. (2016). *Osvitni tekhnolohii [Educational technologies]*: navchalnyi posibnyk. Kyiv: TsP «KOMPRYNT» [in Ukrainian].
- Navolokova, N. P. (2009). *Entsyklopediia pedahohichnykh tekhnolohii ta innovatsii [Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations]*. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova» [in Ukrainian].
- Nosko, M. O., Harkusha, S. V., & Tsyhura, H. O. (2020). Pedahohichni tekhnolohii: poniattia, struktura ta zmist [Pedagogical technologies: concept, structure and content]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka [Bulletin of the National University "Chernihiv Collegium" named after T. G. Shevchenko]*, 164, 8, 3-11. Retrieved from <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/507/538> [in Ukrainian].
- Oliinyk, P. M. (2003). Peredovi pedahohichni tekhnolohii, dydaktychno-metodychni osoblyvosti ta mozhyvosti yikh [Advanced pedagogical technologies, didactic and methodological features and their possibilities]. In S. U. Honcharenko, P. M. Oliinyk (Eds.), *Metod navchannia i naukovykh doslidzhen u vyshchii shkoli [Method of teaching and research in higher education]*: navch. posib. (p. 138). Kyiv: Vyshcha shk. [in Ukrainian].
- Padalka, O. S., Nisimchuk, A. S., Smoliuk, I. O., & Shpak, O. T. (1995). *Pedahohichni tekhnolohii [Pedagogical technologies]*: navch. posib. Kyiv: Ukrainska entsyklopediia im. M. P. Bazhana [in Ukrainian].
- Piddubnyk, V. (2003). Informatsiino-tekhnolohichniy resurs osvity v Ukraini [Information and technological resource of education in Ukraine]. *Ukrainske suspilstvo – 2003. Sotsiologichniy monitoringh [Ukrainian Society – 2003. Sociological Monitoring]*, 7, 24-34 [in Ukrainian].
- Piekhota, O. M. (Ed.). (2001). *Osvitni tekhnolohii [Educational technologies]*: navch.-metod. posib. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].
- Pinchuk, V. M. (1998). Innovatsiini protsesy – pidgruntia proektuvannia novykh osvitnikh tekhnolohii [Innovative processes are the basis for designing new educational technologies]. *Osvita i upravlinnia [Education and management]*, 2, 3, 89 [in Ukrainian].
- Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson. Interactive learning technologies]*: nauk.-metod. posib. Kyiv: Vyd-vo A.S.K. [in Ukrainian].
- Pometun, O. I., Pobirchenko, N. S., Kobernyk, H. I., Komar, O. A., & Torchynska, T. A. (2008). *Interaktyvni tekhnolohii: teoriia ta metodyka [Interactive technologies: theory and methodology]*. Uman; Kyiv [in Ukrainian].
- Prokopenko, I. F. (2018). *Pedahohichni tekhnolohii v pidhotovtsi vchyteliv [Pedagogical technologies in teacher training]*: navchalnyi posibnyk. Kharkiv: KhNPU [in Ukrainian].
- Sazonenko, H. S. (Ed.). (2000). *Perspektyvni osvitni tekhnolohii [Promising educational technologies]*: nauk.-metod. posibnyk. Kyiv: Hopak [in Ukrainian].
- Smoliuk, I. O. (1999). *Rozvytok pedahohichnykh tekhnolohii u vyshchych zakladakh osvity Ukrainy [Development of pedagogical technologies in higher education institutions of Ukraine]*. (Extended abstract of D diss.). Kyiv [in Ukrainian].

- Strelnikov, V. Yu., & Britchenko, I. H. (2013). *Suchasni tekhnologii navchannia u vyshchii shkoli [Modern technologies of higher education]: modulnyi posibnyk dlia slukhachiv avtorskykh kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv MIPK PUET*. Poltava: PUET [in Ukrainian].
- Sysoieva, S. O. (1998). Tekhnologii pedahohichnoi tvorchosti v systemi osvity tekhnologii [Technologies of pedagogical creativity in the system of educational technologies]. In *Osvitni tekhnologii u shkoli ta vuzi (Do 210-richchia zasnuvannia m. Mykolaieva) [Educational technologies at school and university (To the 210th anniversary of the founding of the city of Mykolaiv)]*: materialy nauk.-prakt. konf. (pp. 287-293). Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
- Sysoieva, S. O. (2006). Pedahohichni tekhnologii: korotka kharakterystyka sutnisnykh oznak [Pedagogical technologies: a brief description of the essential features]. *Pedahohichni protses: teoriia ta praktyka [Pedagogical process: theory and practice]*, 2, 127-131 [in Ukrainian].
- Sysoieva, S. O. (Ed.). (2001). *Pedahohichni tekhnologii u neperervnii profesiinii osviti [Pedagogical technologies in continuing professional education]: monohrafiia*. Kyiv: VIPOL [in Ukrainian].
- Sysoieva, S. O. (Ed.). (2002). *Pedahohichni tekhnologii: nauka – praktytsi [Pedagogical technologies: science into practice]: navch.-metod. pidruch. (Is. 1)*. Kyiv: VIPOL [in Ukrainian].
- Tsarenko, M. O., & Usachenko, O. P. (2013). Suchasni interaktyvni tekhnologii navchannia v osviti [Modern interactive learning technologies in education]. *Nasha shkola [Our school]*, 3, 21-27 [in Ukrainian].
- Vitvytska, S. S. (2003). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly [Fundamentals of higher education pedagogy]: metodychnyi posibnyk dlia studentiv mahistratury*. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND METHODS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN INTERNATIONAL RELATIONS

Oksana Snigovska,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Acting Head of the Department of Social Communications and Regional Studies;
I. I. Mechnikov Odessa National University

The article examines the essence, functional features, and current trends in the application of educational technologies and methods in the professional training of future specialists in international relations. It outlines the strategic role of integrating theoretical knowledge, practical skills, and professional activity modeling, emphasizing its contribution to the formation of applicants' ability to systematically analyze international processes, strategic planning, and informed decision-making in complex intercultural contexts. A comprehensive analysis of the main methods of active learning, including the case method, discussions, project activities, and simulation practices, is conducted, demonstrating their effectiveness in modeling real international situations, developing analytical thinking, and forming strategic and communication skills.

The paper systematizes the results of using portfolio technology as a tool for documenting the academic achievements of applicants, assessing their progress in practical and theoretical areas, and stimulating processes of self-reflection and conscious formation of individual educational trajectories. Conceptual approaches to the integration of technologies into the educational process are proposed, which ensure an effective combination of educational activities and practical experience, contribute to the systematic development of analytical and strategic thinking, and create opportunities for students to practice professional behavior strategies.

The conclusion summarizes the results of the study, which confirm the importance of the systematic introduction of modern educational technologies and methods into the system of professional training of future specialists in international relations. It has been proven that these technologies ensure a holistic, adaptive, and dynamic nature of the educational process, contribute to the comprehensive development of students' professional skills, optimize the integration of knowledge and practical skills, and form sustainable mechanisms of strategic thinking necessary for the effective work of specialists in a globalized international environment.

Keywords: *training of specialists, components of educational technologies, hierarchy of concepts in educational technologies, active learning, case method, simulations, portfolio assessment.*

Надійшла до редакції 15.08.2025 р.

УДК 378.04:37]:502.131.1

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347747>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4754-4593>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИВЧЕННЯ ПИТАНЬ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Лариса Гриценко,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри теорії і методики технологічної освіти;

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті здійснено теоретико-аналітичне осмислення проблеми професійної підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей до викладання питань сталого розвитку як системного напрямку модернізації змісту та технологій педагогічної освіти. Актуальність теми зумовлена тим, що вища освіта в Україні поступово переорієнтовується на освіту для сталого розвитку, водночас потребуючи цілеспрямованого посилення відповідних компетентностей і мотивації здобувачів, а також підвищення професійної готовності науково-педагогічних працівників до впровадження ідей сталого розвитку в освітній процес. Проблемне поле доповнюється тим, що на державному рівні освіта для сталого розвитку часто не набуває концептуальної цілісності й може редукуватися до вузько екологічного трактування (а сталий розвиток, як відомо, не зводиться до «поговорили про сортування і розійшлися»). Мета статті полягає в обґрунтуванні ключових напрямів і умов професійної підготовки майбутніх педагогів до викладання питань сталого розвитку на основі узгодження управлінсько-нормативних вимог до підготовки педагогічних кадрів із дидактико-методичними рішеннями сучасної вищої школи. Методологічну основу становить комплекс загальнонаукових методів аналізу, узагальнення та систематизації науково-освітніх джерел, що дозволяє схарактеризувати теоретичні засади освітньої діяльності закладів вищої освіти для сталого розвитку та окреслити перспективи її активізації.

У результаті доведено доцільність доповнення змісту фахової підготовки ідеями сталого розвитку, формування позитивної мотивації здобувачів до здійснення освітньої діяльності в інтересах сталого розвитку, впровадження оптимального поєднання традиційних і інноваційних методів навчання. Визначено організаційно-педагогічні умови такої підготовки: міжпредметний характер ОСР, єдність формальної, неформальної та інформальної освіти, використання інтерактивних технологій і принципів емпатуермент-педагогіки.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічні спеціальності, освіта для сталого розвитку, міжпредметна інтеграція, інтерактивні технології навчання, модернізація освітніх програм, забезпечення якості освіти.

Постановка проблеми. Професійна підготовка здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей до викладання питань сталого розвитку є однією з ключових проблем сучасної педагогічної освіти, оскільки безпосередньо пов'язана з її здатністю відповідати на суспільні виклики та забезпечувати формування відповідальної освітньої практики. У цих умовах сталий розвиток слід розглядати не як додаткову тему, а як рамкову ідею, що має бути інтегрована в цілі підготовки, зміст дисциплін, педагогічні технології та систему оцінювання результатів навчання. Проте в реальній практиці підготовки майбутніх педагогів проблематика сталого розвитку часто подається фрагментарно, звужується до екологічного компонента або декларується формально, без належного методичного забезпечення.

Загострення проблеми зумовлене тим, що майбутній педагог має не лише володіти знаннями про сталий розвиток, а й бути здатним перетворювати їх на педагогічно доцільний зміст навчання, добирати адекватні методи й форми роботи, організувати навчальну взаємодію та створювати ситуації, у яких формуються критичне мислення, ціннісні орієнтації й готовність до відповідальних рішень. Відсутність цілісної логіки формування такої готовності породжує розрив між задекларованими цілями освіти для сталого розвитку та реальними можливостями випускників упроваджувати її у професійній діяльності.

Отже, проблема полягає у науковому обґрунтуванні підходів і умов професійної підготовки майбутніх педагогів, які забезпечують цілісне формування їхньої готовності до викладання питань сталого розвитку – від розуміння ціннісних смислів до володіння дидактичними інструментами та здатності реалізовувати відповідні освітні стратегії у конкретних навчальних контекстах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що підготовка майбутніх педагогів до викладання питань сталого розвитку формується на перетині міжнародних орієнтирів, національних освітніх реформ і методичних підходів до навчання комплексних соціально-екологічних проблем. Міжнародні рамки освіти для сталого розвитку окреслено в *Agenda 21*, де освіта визначається як інструмент підтримки переходу до сталого розвитку (United Nations, 1992), а також у матеріалах ЄК ООН щодо реалізації Стратегії ESD, у яких наголошено на узгодженні політик, підготовки педагогів та оцінюванні результатів (United Nations Economic Commission for Europe, 2007).

У національному науковому дискурсі концептуальні засади освіти для сталого розвитку розкрив В. Боголюбов, акцентуючи багатовимірність сталого розвитку та потребу його педагогічної інтерпретації (Боголюбов, 2011). Реалії впровадження ОСР в Україні та типові суперечності її практичної реалізації проаналізувала І. Коренева (Коренева, 2018), а ціннісні орієнтири сталого розвитку у виховній роботі ЗВО конкретизували І. Коренева та М. Мерзляк (Коренева, Мерзляк, 2019). Методологічно значущим є ресурсний підхід Н. Кабусь, який підсилює акцент на розвитку потенціалу суб'єктів освіти як умові сталого розвитку (Кабусь, 2016).

Методичні засади підготовки педагогів до викладання сталого розвитку системно висвітлено у працях О. Пометун, яка обґрунтовує необхідність інтерактивних технологій та компетентісно-ціннісної спрямованості навчання (Пометун, 2015), а також у навчально-методичних матеріалах під її редакцією (Пометун, 2015). Окремо О. Пометун розкриває емпайермент-педагогіку як підхід, що переводить навчання у площину розвитку суб'єктності та готовності діяти (Пометун, 2008). Предметний вимір підготовки вчителя природничих дисциплін на засадах сталого розвитку дослідили Н. Левчук і А. Степанюк (Левчук, Степанюк, 2010), а підготовку майбутніх учителів початкової школи на цих засадах – Г. Чайковська (Чайковська, 2020).

У ширшому контексті модернізації педагогічної освіти сучасні тенденції професійної підготовки майбутнього вчителя аналізують О. Луценко та Н. Семініхіна (Луценко, Семініхіна, 2023), а узагальнення українських реалій і зарубіжного досвіду подано у доповіді Н. Ничкало, Л. Лук'янової та Л. Хомич (Ничкало, Лук'янова, Хомич, 2021). Роль учителя у реалізації реформ НУШ конкретизують О. Денисюк, Н. Титаренко, В. Ткаченко та Т. Дронь (Денисюк, Титаренко, Ткаченко, Дронь, 2024), тоді як управлінський вплив на стан підготовки педагогічних кадрів у ЗВО розкривають Л. Чимбай, Л. Попкова та Т. Лукашова (Чимбай, Попкова, Лукашова, 2025). Загалом наявні праці формують вагоме підґрунтя, однак питання цілісного формування готовності здобувачів педагогічних спеціальностей саме до викладання сталого розвитку як інтегрованого результату професійної підготовки потребує подальшого системного узгодження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні ключових підходів і педагогічних умов професійної підготовки здобувачів педагогічних спеціальностей до викладання питань сталого розвитку у закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка здобувачів педагогічних спеціальностей до викладання питань сталого розвитку повинна осмислюватися насамперед як результат взаємодії освітнього змісту з нормативно-управлінським середовищем, у якому

функціонує педагогічна освіта. Саме державне управління через систему нормативно-правового регулювання встановлює межі й параметри освітніх програм: визначає обов'язкові вимоги до результатів навчання, логіку забезпечення якості, інституційні процедури визнання програм та правила професійного входження в педагогічну діяльність. За таких умов підготовка до викладання сталого розвитку не може бути реалізована як «додатковий тематичний модуль», оскільки вона потребує програмної інституалізації: закріплення в цілях підготовки, результатах навчання, структурі практик і засобах оцінювання, що контролюються та підтримуються управлінськими механізмами.

Аналітичні висновки Л. Чимбай, Л. Попкової, Т. Лукашової акцентують, що стан підготовки фахівців педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти істотно залежить від комплексу законодавчих і нормативно-правових рішень та від управлінських механізмів, які «унормовують питання професійної підготовки педагогічних кадрів», а також від ширшої логіки реформування освітньої сфери (Чимбай, Попкова, Лукашова, 2025). Цей підхід є принциповим для нашої теми, адже підготовка до викладання сталого розвитку передбачає не лише опанування знаннями, а й формування стійкої професійної готовності діяти в умовах модернізованої школи та змінних соціальних запитів. Відтак управлінський контур виступає не «зовнішнім фоном», а інфраструктурою реалізації якості: якщо вимоги та інструменти якості не синхронізовані зі змістовими інноваціями, то освітня програма ризикує обмежитися формальними деклараціями, не забезпечивши відтворюваних компетентнісних результатів у випускників.

Нормативно-управлінська рамка набуває академічної завершеності тоді, коли вона узгоджується з внутрішньою логікою професійної освіти, тобто з дидактичними засадами, роллю викладача та закономірностями формування професійної компетентності. Нормативно-правові засади функціонування освіти визначають загальні вимоги до цілей і результатів підготовки педагога, включно з орієнтацією на компетентнісні результати та суспільно значущі цінності, що формує підґрунтя для інтеграції питань сталого розвитку у професійну підготовку (Верховна Рада України, 2017). Стратегічна логіка реформування загальної середньої освіти, що підсилює роль учителя як провідника змін і організатора компетентнісного навчання, конкретизує запит на здатність педагога працювати з міждисциплінарними та ціннісно насиченими темами, до яких належить і сталий розвиток (Кабінет Міністрів України, 2016). Водночас модернізація педагогічної освіти як інституційної системи вимагає переосмислення змісту, практичної підготовки та процедур оцінювання результатів навчання відповідно до державних орієнтирів розвитку педагогічної освіти, що створює рамкові умови для програмної інтеграції підготовки до викладання питань сталого розвитку (Міністерство освіти і науки України, 2018). У посібнику О. Дубасенюк актуальні проблеми професійної освіти розглядаються в оптиці законодавчих документів, основ дидактики та аналізу ролі викладача як ключового суб'єкта освітнього процесу (Дубасенюк, 2018). Така методологічна позиція дозволяє перевести питання сталого розвитку з рівня «корисної теми» на рівень структурного компонента професійної підготовки: сталий розвиток тоді виступає не набором відомостей, а цілісним змістово-ціннісним і методичним полем, яке вимагає дидактично вивіреніх рішень, педагогічно доцільних форм навчання й інструментів оцінювання. У підсумку саме узгодженість державного регулювання, механізмів забезпечення якості та дидактико-методичної організації підготовки визначає, чи стане готовність до викладання сталого розвитку реальною професійною характеристикою випускника, чи залишиться «красивою фразою», яка добре виглядає в документах і значно гірше – в аудиторії.

Освіта для сталого розвитку у вищій педагогічній освіті має концептуально осмислюватися не як сукупність тематичних знань, а як надпредметна ціннісно-смилова рамка, що задає орієнтири для цілей, змісту та результатів професійної підготовки майбутнього педагога. Такий підхід впливає з міжнародної логіки становлення сталого розвитку, у якій освіта розглядається як базовий інструмент переходу суспільств до моделей відповідального розвитку через зміну світоглядних установок, норм поведінки та практик

прийняття рішень (United Nations, 1992). У цьому сенсі «сталий розвиток» є не окремою темою поруч із іншими, а метарівнем, що інтегрує економічний, соціальний і екологічний виміри та вимагає від майбутнього вчителя здатності працювати з комплексними проблемами, де немає простих відповідей і де «правильність» рішення визначається балансом наслідків.

Подальше концептуальне уточнення цієї рамки відображене в документах, які фіксують реалізацію стратегії освіти для сталого розвитку на рівні державних політик і освітніх систем. У звітних матеріалах ЄЕК ООН наголошено, що освіта для сталого розвитку потребує не декларацій, а інституційної інтеграції: у підготовці педагогів, у практиках закладів освіти, у системах оцінювання та у формуванні компетентностей, орієнтованих на відповідальну дію (United Nations Economic Commission for Europe, 2007). Для педагогічної освіти це означає принципову вимогу – забезпечити таку організацію змісту підготовки, за якої сталий розвиток «працює» як рамка професійного мислення: визначає, які проблеми вважати соціально значущими, які цінності робити предметом педагогічної рефлексії, як вибудувувати зв'язок між знанням і практикою.

У національному науковому дискурсі концептуальні підходи до формування освіти для сталого розвитку пов'язані з необхідністю її педагогічної інтерпретації – тобто переведення загальних ідей сталості у конкретні освітні цілі, очікувані результати та змістові лінії підготовки. В. Боголюбов підкреслює, що сталий розвиток потребує цілісного концептуального осмислення в освіті, а не редукції до окремих фрагментів знання; відповідно ключовим завданням стає побудова таких підходів, які дозволяють розглядати сталий розвиток як цілісну систему взаємопов'язаних орієнтирів (Боголюбов, 2011). У цьому контексті особливо критичною є спокуса звести сталий розвиток до «екологічної просвіти»; така редукція методично зручна, але концептуально некоректна, бо руйнує саму ідею балансу вимірів сталості та нівелює соціально-ціннісний компонент підготовки педагога.

Ціннісна природа освіти для сталого розвитку виразно простежується в працях, присвячених українським реаліям її впровадження. І. Коренева, аналізуючи стан освіти для сталого розвитку в Україні, акцентує на наявності суперечностей між проголошеними орієнтирами й практиками їх реалізації, що посилює потребу не просто додавати відповідні теми до програм, а переосмислювати їх як наскрізний компонент підготовки (Коренева, 2018). У площині вищої освіти особливого значення набуває ціннісне підґрунтя сталого розвитку як орієнтир виховання та професійної соціалізації майбутнього педагога: саме через цінності відбувається перехід від знання до поведінкових і професійних практик. Цей аспект підкреслюють І. Коренева та М. Мерзляк, розглядаючи цінності суспільства сталого розвитку як орієнтири виховання у закладі вищої освіти (Коренева, Мерзляк, 2019).

Отже, концептуально-ціннісні засади освіти для сталого розвитку в педагогічній освіті можна узагальнити як вимогу до інтеграції сталого розвитку в зміст підготовки на рівні мети та результатів, а також як необхідність формування в майбутнього педагога здатності працювати з ціннісними дилемами і комплексними проблемами, що передбачає міждисциплінарність, рефлексивність і орієнтацію на відповідальну дію. Саме тому логічним продовженням цього пункту є аналіз того, як така рамка «перекладається» у компетентнісну модель готовності здобувача до викладання питань сталого розвитку.

Переклад концептуально-ціннісних засад сталого розвитку в площину реальної педагогічної діяльності вимагає чіткої компетентнісної моделі готовності здобувача до викладання відповідних питань. У межах такої моделі готовність розглядається як інтегрований результат професійної підготовки, що поєднує когнітивний компонент (знання), операційно-діяльнісний компонент (уміння та навички) і мотиваційно-ціннісний компонент (внутрішня настанова й професійна відповідальність). Знання про сталий розвиток у педагогічній освіті мають бути не «довідковими», а функціональними: здобувач повинен розуміти взаємозв'язки соціальних, економічних і екологічних процесів та вміти педагогічно коректно інтерпретувати ці зв'язки відповідно до віку й освітніх потреб учнів. Операційний компонент охоплює здатність проектувати урок і навчальні модулі, інтегрувати

питання сталого розвитку в зміст предметів, добирати методи навчання, організувати дискусії, групову роботу й оцінювання, яке фіксує не лише предметні знання, а й сформованість ціннісних орієнтацій та уміння аргументувати рішення. Підсилення компетентнісної логіки підготовки майбутнього вчителя як фахівця, здатного працювати в умовах сучасних освітніх змін, відображено в узагальненнях щодо тенденцій професійної підготовки педагогів, де наголошено на необхідності оновлення змісту та результатів навчання (Луценко, Семініхіна, 2023).

Мотиваційно-ціннісний компонент у цій тематиці є принципово визначальним, адже викладання питань сталого розвитку передбачає не нейтральне інформування, а педагогічну підтримку формування відповідальності, солідарності, справедливості та орієнтації на довгострокові наслідки рішень. Відповідно готовність здобувача до викладання таких питань включає прийняття професійної ролі педагога як модератора ціннісного діалогу та організатора навчальних ситуацій, де учні вчать ся співвідносити особистий вибір із суспільними наслідками. Методологічною опорою для такого розуміння є ресурсний підхід, який дозволяє інтерпретувати готовність як розвиток потенціалу суб'єкта освіти та його здатності до конструктивної дії (Кабусь, 2016).

Водночас компетентнісна модель не може бути реалізована, якщо не сформована готовність науково-педагогічних працівників забезпечувати відповідну підготовку. Змістовна інтеграція питань сталого розвитку в освітні програми потребує від викладачів не лише знання тематики, а й методичної спроможності організувати проблемно-орієнтоване навчання, оцінювати складні результати (ціннісні судження, аргументацію, відповідальне рішення), координувати міждисциплінарні модулі та забезпечувати зв'язок теорії з практикою. У науково-аналітичних узагальненнях щодо професійної підготовки вчителя акцентується потреба системних змін у підготовці педагогів і підсилення професійної спроможності викладацького складу до роботи з актуальними викликами освіти (Ничкало, Лук'янова, Хомич, 2021). Логічно, що подальший крок аналізу має перейти до дидактико-методичних умов, які перетворюють компетентнісну модель на практично дієву систему підготовки.

Дидактико-методичне забезпечення підготовки майбутніх педагогів до викладання питань сталого розвитку має спиратися на міжпредметний характер цієї проблематики як базовий організаційний принцип. Ідеться про інтеграцію сталого розвитку не шляхом «додавання теми», а через конструювання змісту навчання навколо проблемних вузлів, де перетинаються соціальні, економічні й екологічні виміри. Практично це може бути реалізовано через спільні міжфакультетські модулі або інтегровані завдання в межах дисциплін: здобувачі розробляють фрагменти уроків із наскрізним змістом сталого розвитку, планують навчальні проєкти для конкретного класу, проводять мікрореконструкції та отримують формувальний зворотний зв'язок, після чого удосконалюють матеріали для портфоліо педагогічної практики. Така логіка підтримується методичними підходами, представленими у навчально-методичних матеріалах з підготовки вчителів до викладання питань сталого розвитку, де наголошено на діяльній орієнтації та практико-результативності навчання (Пометун, 2015).

Другою умовою є єдність формальної, неформальної та інформальної освіти, яка у випадку сталого розвитку має набувати керованої, дидактично впорядкованої форми. Формальна освіта забезпечує системність і контроль якості; неформальна – розширює досвід здобувача через тренінги, партнерські проєкти, громадські ініціативи; інформальна – підтримує самоосвіту через відкриті ресурси та професійні спільноти. Однак реальний педагогічний ефект виникає тоді, коли ці форми поєднані в межах навчального завдання з прозорими критеріями оцінювання: наприклад, студент проходить зовнішній мінікурс або воркшоп, далі здійснює аналітичний огляд локальної проблеми (енергозбереження в закладі освіти, відповідальне споживання, соціальна інклюзія як вимір сталого розвитку), а потім трансформує результат у дидактичний продукт (конспект уроку, сценарій виховної години, навчальний проєкт), який захищається як частина обов'язкового модульного контролю

(Пометун, 2015). Саме так неформальна й інформальна освіта перестають бути «для сертифіката», а стають частиною професійного зростання, що накопичується в портфоліо.

Третьою умовою виступає перевага інтерактивних технологій, які дозволяють працювати з суперечностями та ціннісними дилемами, притаманними тематиці сталого розвитку. Практично це реалізується через кейс-метод (аналіз конфлікту інтересів і наслідків рішень), структуровані дебати, моделювання ситуацій і проєктне навчання, де здобувачі не відтворюють інформацію, а вчаться аргументувати й обґрунтовувати рішення. У цій логіці емпайермент-педагогіка набуває методичного сенсу як підхід, що спрямовує навчання на розвиток суб'єктності, відповідальності та здатності діяти (Пометун, 2008). Її практичним втіленням у педагогічній підготовці може бути «цикл дії»: постановка реальної проблеми шкільного середовища або громади, розроблення педагогічного рішення, апробація фрагмента під час практики, рефлексивний аналіз і корекція.

Нарешті, поєднання традиційних та інноваційних методів має будуватися як дидактично вмотивований баланс: традиційні форми забезпечують системність понятійного апарату й теоретичну коректність, тоді як інноваційні технології переводять знання в уміння викладати й організовувати навчальну взаємодію. Конкретизацію такого балансу підтверджують дослідження підготовки вчителів природничих дисциплін на засадах сталого розвитку, де акцент зроблено на діяльнісній складовій та предметному контексті інтеграції відповідних ідей (Левчук, Степанюк, 2010), а також праці, присвячені підготовці майбутніх учителів початкової школи, у яких особливо важливими стають педагогічно доцільні способи формування цінностей і моделей поведінки у молодшому віці (Чайковська, 2020). Таким чином, практична результативність підготовки до викладання питань сталого розвитку досягається через системне конструювання навчальних ситуацій, у яких здобувач проєктує, апробує, оцінює й удосконалює способи викладання, формуючи портфоліо дидактичних рішень і підтверджуючи готовність діяти в реальному освітньому контексті.

Оскільки дидактико-методичні умови підготовки до викладання питань сталого розвитку реалізуються не абстрактно, а в межах конкретних освітніх програм, наступним логічним кроком є звернення до їх модернізації та механізмів забезпечення якості. Саме освітня програма виступає інституційною рамкою, у якій узгоджуються міжпредметна інтеграція, практикоорієнтовані технології навчання, педагогічна практика та критерії оцінювання результатів підготовки.

Модернізація програм підготовки педагогів до викладання питань сталого розвитку має спиратися на відповідність змісту й програмних результатів навчання глобальним і національним викликам, очікуванням ринку праці та логіці інтернаціоналізації вищої освіти. Критерієм якості в цьому випадку є не формальна наявність тематичних блоків про сталий розвиток, а їх системна інтеграція в результати навчання, модулі дисциплін, практичну підготовку та оцінювальні процедури. Водночас ефективне оновлення програм передбачає підтримку академічної свободи учасників освітнього процесу, дотримання академічної доброчесності й прозорість програмних рішень, оскільки саме ці умови забезпечують довіру до результатів і відтворюваність якості підготовки.

Необхідним елементом стає впровадження інструментів моніторингу результатів навчання, що дозволяють фіксувати сформованість готовності здобувачів викладати питання сталого розвитку через портфоліо дидактичних розробок, результати педагогічної практики, критерійно-орієнтовані рубрики оцінювання, самооцінювання та зворотний зв'язок стейкхолдерів. За умови поєднання змістової модернізації з процедурно забезпеченою системою якості освіта для сталого розвитку перестає бути декларацією і набуває статусу перевірюваного, відтворюваного результату професійної підготовки майбутнього педагога.

Висновки. Теоретичний аналіз свідчить, що підготовка майбутніх педагогів до викладання питань сталого розвитку є системним завданням і визначається узгодженістю нормативно-управлінських вимог із реальним змістом та організацією освітніх програм. Сталий розвиток у цій підготовці має функціонувати як надпредметна ціннісна рамка, інтегрована в цілі, результати навчання та практику, а не як фрагментарний тематичний

блок. Готовність здобувачів необхідно розуміти як інтегровану компетентність, що поєднує знання, методичні уміння й мотиваційно-ціннісну позицію та потребує відповідної професійної спроможності науково-педагогічних працівників. Ефективність її формування забезпечується міжпредметною інтеграцією, поєднанням формальної, неформальної й інформальної освіти та застосуванням інтерактивних технологій і принципів емпайермент-педагогіки у збалансуванні з традиційними методами. Отже, модернізація освітніх програм має супроводжуватися прозорими механізмами забезпечення якості й моніторингу результатів, що переводить освіту для сталого розвитку в площину перевірюваного результату професійної підготовки педагога.

ЛІТЕРАТУРА

- Боголюбов, В. М. (2011). Концептуальні підходи до формування освіти для сталого розвитку. В кн. *Екологія: наука, освіта, природоохоронна діяльність*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Т. 2, с. 665-667). Київ: НУБІП. Взято з http://eco.com.ua/sites/eco.com.ua/files/lib1/konf/3vze/zb_m/t2/tom_2_s07_p_665_667.pdf
- Кабусь, Н. Д. (2016). Ресурсний підхід як підґрунтя соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка*, 1, 10-16. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2016_1_4
- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. *Нова українська школа*: вебсайт. Взято з <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>
- Коренева, І. М. (2018). Освіта для сталого розвитку: реалії України. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, 36, 17-24.
- Коренева, І. М., Мерзляк, М. О. (2019). Цінності суспільства сталого розвитку як орієнтири виховання у ЗВО. В кн. *Природнича освіта і наука для сталого розвитку України: проблеми і перспективи*: зб. наук. матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (с. 67-71). Суми: Вінниченко М. Д.
- Левчук, Н. В., Степанюк, А. В. (2010). Підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін до діяльності в галузі екологічної науки на засадах сталого розвитку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка*, 1, 20-24.
- Луценко, О. В., Семініхіна, Н. М. (2023). Професійна підготовка майбутнього вчителя в контексті сучасних тенденцій розвитку освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 86, 70-74. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.12>.
- Ничкало, Н., Лук'янова, Л., Хомич, Л. (2021). *Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід*: наук.-аналіт. доп. Київ: ПООД імені Івана Зязюна НАПН України. Взято з https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726268/1/analit_dopovid_2021.pdf
- Пометун, О. І. (Ред.). (2015). *Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку*: навч.-метод. матеріали для викл. вищ. пед. навч. закл. та системи післядиплом. пед. освіти. Київ: Педагогічна думка.
- Пометун, О. І. (2015). Педагогічні засади освіти для сталого розвитку в Українській школі. *Український педагогічний журнал*, 1, 171-182.
- Пометун, О. І. (2008). Що таке «емпайермент-педагогіка»? *We inspire action*, 1, 1, 10-12.
- Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 р. № 776. (2018). *Офіційний вісник України*, 74, 22. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0982-18>
- Про освіту*: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Взято з <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>

- Денисюк, О. Я., Титаренко, Н. В., Ткаченко, В. В., Дронь, Т. О. (2024). Учитель НУШ та його роль у реалізації реформи шкільної освіти. *Освітня аналітика України*, 3 (29), 49-63. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-3-49-63>.
- Чайковська, Г. Б. (2020). Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи на засадах сталого розвитку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*, 1 (46), 138-141.
- Чимбай, Л. Л., Попкова, Л. В., Лукашова, Т. В. (2025). Стан підготовки фахівців педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти: вплив механізмів державного управління. *Освітня аналітика України*, 2 (34), 16-34. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-2-16-34>.
- Agenda 21. (1992). *United Nations Conference on Environment and Development*, Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992. New York: United Nations. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- Learning from Each other: Achievements, Challenges and the Way Forward (2007): Report on progress in implementation of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development. In *Sixth Ministerial Conference «Environment for Europe»* (Belgrade, 10–12 Oct. 2007). Geneva: United Nations Economic Commission for Europe. Retrieved from https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/01_Typo3site/ProgressPhaseaIece.belgrade.conf.2007.inf.3.e.pdf

REFERENCES

- Agenda 21. (1992). *United Nations Conference on Environment and Development*, Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992. New York: United Nations. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- Boholiubov, V. M. (2011). Kontseptualni pidkhody do formuvannia osvity dlia staloho rozvytku [Conceptual approaches to shaping education for sustainable development]. In *Ekolohiia: nauka, osvita, pryrodokhoronna diialnist [Ecology: science, education, environmental protection activities]: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Vol. 2, pp. 665-667)*. Kyiv: NUBIP. Retrieved from http://eco.com.ua/sites/eco.com.ua/files/lib1/konf/3vze/zb_m/t2/tom_2_s07_p_665_667.pdf [in Ukrainian].
- Chaikovska, H. B. (2020). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly na zasadaх staloho rozvytku [Professional training of future primary school teachers on the basis of sustainable development]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Pedagogika. Sotsialna robota [Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Pedagogy. Social Work]*, 1 (46), 138-141 [in Ukrainian].
- Chymbai, L. L., Popkova, L. V., & Lukashova, T. V. (2025). Stan pidhotovky fakhivtsiv pedahohichnykh spetsialnostei u zakladaх vyshchoї osvity: vplyv mekhanizmiv derzhavnoho upravlinnia [The state of training of specialists in pedagogical specialties in higher education institutions: the influence of public administration mechanisms]. *Osvitnia analityka Ukrainy [Educational analytics of Ukraine]*, 2 (34), 16-34. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-2-16-34> [in Ukrainian].
- Denysiuk, O. Ya., Tytarenko, N. V., Tkachenko, V. V., & Dron, T. O. (2024). Uchytel NUSh ta yoho rol u realizatsii reformy shkilnoi osvity [The NUS teacher and his role in the implementation of school education reform]. *Osvitnia analityka Ukrainy [Educational analytics of Ukraine]*, 3 (29), 49-63. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-3-49-63> [in Ukrainian].
- Kabus, N. D. (2016). Resursnyi pidkhid yak pidgruntia sotsialno-pedahohichnoi diialnosti zi staloho rozvytku sotsialnykh hrup [Resource approach as a basis for socio-pedagogical activities for the sustainable development of social groups]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Pedagogika [Scientific notes of the Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. Pedagogy]*, 1, 10-16. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2016_1_4 [in Ukrainian].

- Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period until 2029]: skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.12.2016 r. № 988-r. *Nova ukrainska shkola [New Ukrainian School]*: vebсайт. Retrieved from <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf> [in Ukrainian].
- Koreneva, I. M. (2018). Osvita dlia staloho rozvytku: realii Ukrainy [Education for sustainable development: realities of Ukraine]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky [Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences]*, 36, 17-24 [in Ukrainian].
- Koreneva, I. M., & Merzliak, M. O. (2019). Tsinnosti suspilstva staloho rozvytku yak oriientyry vykhovannia u ZVO [Values of a sustainable development society as guidelines for education in higher education institutions]. In *Pryrodnycha osvita i nauka dlia staloho rozvytku Ukrainy: problemy i perspektyvy [Natural Education and Science for Sustainable Development of Ukraine: Problems and Prospects]*: zb. nauk. materialiv III Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu (pp. 67-71). Sumy: Vinnychenko M. D. [in Ukrainian].
- Learning from Each other: Achievements, Challenges and the Way Forward (2007): Report on progress in implementation of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development. In *Sixth Ministerial Conference «Environment for Europe»* (Belgrade, 10–12 Oct. 2007). Geneva: United Nations Economic Commission for Europe. Retrieved from https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/01_Typo3site/ProgressPhaseaIece.belgrade.conf.2007.inf.3.e.pdf
- Levchuk, N. V., & Stepaniuk, A. V. (2010). Pidhotovka maibutnoho vchytelia pryrodnychkykh dystsyplin do diialnosti v haluzi ekolohichnoi nauky na zasadakh staloho rozvytku [Preparing future science teachers for work in the field of environmental science on the basis of sustainable development]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Pedahohika [Scientific notes of the Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. Pedagogy]*, 1, 20-24 [in Ukrainian].
- Lutsenko, O. V., & Seminikhina, N. M. (2023). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia v konteksti suchasnykh tendentsii rozvytku osvity [Professional training of future teachers in the context of modern trends in educational development]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools]*, 86, 70-74. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.12> [in Ukrainian].
- Nychkalo, N., Luk'ianova, L., & Khomych, L. (2021). *Profesiina pidhotovka vchytelia: ukrainski realii, zarubizhnyi dosvid [Professional teacher training: Ukrainian realities, foreign experience]*: nauk.-analit. dop. Kyiv: IPOOD imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726268/1/analit_dopovid_2021.pdf [in Ukrainian].
- Pometun, O. I. (2008). Shcho take «empauerment-pedahohika»? [What is "empowerment pedagogy"?]. *We inspire action*, 1, 1, 10-12 [in Ukrainian].
- Pometun, O. I. (2015). Pedahohichni zasady osvity dlia staloho rozvytku v Ukrainskii shkoli [Pedagogical principles of education for sustainable development in Ukrainian schools]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal [Ukrainian Pedagogical Journal]*, 1, 171-182 [in Ukrainian].
- Pometun, O. I. (Ed.). (2015). *Pidhotovka vchyteliv do vykladannia pytan staloho rozvytku [Preparing teachers to teach sustainable development issues]*: navch.-metod. materialy dlia vykl. vyshch. ped. navch. zakl. ta systemy pisliadyplom. ped. osvity. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Pro osvitu []*: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity [On the approval of the Concept for the Development of Pedagogical Education]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.07.2018 r. № 776. (2018). *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy [Official Gazette of Ukraine]*, 74, 22. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0982-18> [in Ukrainian].

PROFESSIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN PEDAGOGICAL SPECIALITIES FOR TEACHING SUSTAINABLE DEVELOPMENT ISSUES

Larysa Hrytsenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Technological Education;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

The article provides a theoretical and analytical understanding of the problem of professional training of higher education seekers in pedagogical specialties to teach sustainable development issues as a systemic direction of modernization of the content and technologies of pedagogical education. The relevance of the topic is due to the fact that higher education in Ukraine is gradually reorienting itself towards education for sustainable development, while at the same time requiring a targeted strengthening of the relevant competencies and motivation of students, as well as increasing the professional readiness of scientific and pedagogical workers to implement the ideas of sustainable development in the educational process. The problem area is compounded by the fact that at the state level, education for sustainable development often lacks conceptual integrity and can be reduced to a narrow ecological interpretation (and sustainable development, as we know, is not limited to “talking about sorting and going our separate ways”). The purpose of the article is to substantiate the key directions and conditions for the professional training of future teachers to teach sustainable development issues based on the coordination of administrative and regulatory requirements for the training of teaching staff with the didactic and methodological solutions of modern higher education. The methodological basis is a set of general scientific methods of analysis, generalization, and systematization of scientific and educational sources, which allows characterizing the theoretical foundations of educational activities of higher education institutions for sustainable development and outlining the prospects for its activation.

As a result, the expediency of supplementing the content of professional training with ideas of sustainable development, forming positive motivation of applicants to carry out educational activities in the interests of sustainable development, and introducing an optimal combination of traditional and innovative teaching methods has been proven. The organizational and pedagogical conditions for such training have been determined: the interdisciplinary nature of ESD, the unity of formal, non-formal, and informal education, the use of interactive technologies and the principles of empowerment pedagogy.

Keywords: *professional training, pedagogical specialties, education for sustainable development, interdisciplinary integration, interactive teaching technologies, modernization of educational programs, quality assurance in education.*

Надійшла до редакції 18.08.2025 р.

УДК 377.015.31:070:[377.035:172.15

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347749>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1404-6037>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2362-2876>

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГІГІЄНИ ЯК СКЛАДОВА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ

Василь Люлька,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри професійної освіти та безпеки життєдіяльності;

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка;

Валерій Титаренко,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри захисту України та безпеки життєдіяльності;

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті комплексно досліджено проблему інтеграції медіаграмотності та інформаційної гігієни в систему національно-патріотичного виховання учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах гібридної війни. На основі аналізу сучасних викликів інформаційної безпеки окреслено вразливість учнівської молоді ЗПТО до дезінформаційних впливів, маніпуляцій та інформаційно-психологічних операцій, що цілеспрямовано використовуються державою-агресором для деморалізації населення, розмивання національної ідентичності та дискредитації державних інституцій. Уточнено зміст понять «медіаграмотність» та «інформаційна гігієна» у контексті національно-патріотичного виховання, підкреслено їхній статус як ключових компетентностей громадянина в умовах повномасштабної війни та цифровізації суспільства.

Проаналізовано нормативно-правову базу України, що регулює питання національно-патріотичного виховання, громадянської освіти та інформаційної безпеки в освітньому середовищі, зокрема положення профільних законів, стратегії національно-патріотичного виховання, концептуальних документів МОН України та доктрини інформаційної безпеки. Показано, що вони задають чіткі орієнтири для впровадження медіаосвіти та розвитку критичного мислення учнів як чинника стійкості до ворожих наративів.

Розкрито структуру формування медіаграмотності учнів ЗПТО як складової патріотичного виховання через когнітивний (засвоєння базових понять і механізмів інформаційної війни), емоційно-ціннісний (формування відповідального ставлення до споживання та поширення інформації, розвиток емоційної стійкості) та діяльнісний (оволодіння навичками фактчекінгу, кібергігієни, використання цифрових інструментів перевірки контенту) компоненти. Обґрунтовано методичні підходи до інтеграції медіаграмотнісного компонента в освітній процес ЗПТО: включення відповідного змісту до фахових дисциплін, застосування кейсів, елементів гейміфікації, аналізу реальних інформаційних атак, залучення учнів до створення патріотичного медіаконтенту.

Ключові слова: медіаграмотність, інформаційна гігієна, національно-патріотичне виховання, ЗПТО, законодавча база, гібридна війна, критичне мислення.

Постановка проблеми. Сучасне протистояння України російській агресії характеризується не лише активними бойовими діями на фронті, але й масштабною гібридною війною в інформаційному просторі. Ворог активно використовує дезінформацію, маніпуляції та інформаційно-психологічні спеціальні операції (ІПСО) як зброю масового ураження свідомості. Вразливою категорією в цьому контексті є учнівська молодь закладів

професійної (професійно-технічної) освіти (ЗПТО), яка активно споживає цифровий контент. Тому завдання педагогічної спільноти полягає в тому, щоб трансформувати підходи до національно-патріотичного виховання, інтегрувавши в нього компоненти медіаграмотності та інформаційної гігієни. Ця потреба зумовлена необхідністю формування у майбутніх кваліфікованих робітників стійкого імунітету до ворожих наративів, що є питанням національної безпеки держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади медіаосвіти висвітлено у працях О. Волошенюк, В. Іванова та Л. Кульчинської, які розглядають медіаграмотність як ключову компетентність XXI століття (Волошенюк, Іванов, Кульчинська, 2021). Особливості патріотичного виховання в системі професійної освіти досліджували В. Радкевич та О. Єжова. Водночас нормативно-правове забезпечення та практичні аспекти впровадження інформаційної гігієни як складової патріотизму в умовах воєнного стану потребують подальшого осмислення та систематизації.

Мета статті полягає в обґрунтуванні нормативно-правових та методичних засад формування медіаграмотності учнів ЗПТО як невід'ємної складової національно-патріотичного виховання в умовах гібридної війни.

Виклад основного матеріалу. Формування медіаграмотності та інформаційної культури учнівської молоді в Україні спирається на ґрунтовну нормативно-правову базу, яка актуалізувалася з початком повномасштабного вторгнення. Фундаментальним документом є Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» від 13 грудня 2022 року (Верховна Рада України, 2022). Цей закон чітко визначає, що формування активної громадянської позиції неможливе без розвитку критичного мислення та здатності протидіяти дезінформації. Крім того, Стратегія національно-патріотичного виховання (Президент України, 2019), затверджена Указом Президента України, та Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України (Міністерство освіти і науки України, 2022), затверджена наказом МОН, прямо вказують на необхідність формування медіакультури як запобіжника від маніпулятивних впливів, що загрожують національній безпеці. Доктрина інформаційної безпеки України (Президент України, 2017) також підкреслює, що захист національного інформаційного простору залежить не лише від державних органів, а й від рівня медіаграмотності кожного громадянина.

В умовах закладу професійної освіти реалізація цих законодавчих норм набуває специфічного характеру (Верховна Рада України, 2017; Страйгородська, Пономаренко, Тарнавська, 2019). Сучасні учні ЗПТО належать до так званого «цифрового покоління», для якого віртуальний простір є основним середовищем комунікації та отримання інформації (Череповська, 2024). Російські спецслужби, розуміючи психологічні особливості цієї вікової групи, спрямовують свої зусилля на деморалізацію молоді, поширення панічних настроїв та дискредитацію державних інституцій (Міністерство культури та інформаційної політики України, б. д.). Тому патріотичне виховання сьогодні не може обмежуватися лише історичними екскурсами чи урочистостями; воно повинно надавати учням інструментарій для інтелектуального самозахисту.

Процес формування медіаграмотності як складової патріотизму має охоплювати когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти (Мельничук, 2023). На когнітивному рівні учні повинні засвоїти термінологічний апарат інформаційної війни, розуміючи сутність понять «фейк», «дівфейк», «ботнет», «клікбейт» та «ПСО». Важно, щоб здобувачі освіти усвідомлювали, що інформаційні атаки є частиною спланованої військової стратегії ворога. Викладач має демонструвати, як історичні міфи, створені російською пропагандою століттями тому, трансформуються у сучасні фейки, метою яких є виправдання агресії та розмивання української ідентичності.

Емоційно-ціннісний компонент передбачає виховання культури споживання інформації та емоційного інтелекту. Ворожа пропаганда завжди апелює до сильних емоцій – страху, гніву, відчаю, намагаючись відключити раціональне мислення. Інформаційна гігієна в цьому

контексті виступає як прояв громадянської відповідальності. Учень має усвідомити, що поширення неперевіреної інформації, яка сіє паніку або розбрат, є формою несвідомого пособництва ворогу. Патріотизм проявляється у вмінні стримати емоційний порив, взяти паузу та проаналізувати джерело інформації перед тим, як зробити репост чи залишити коментар. Це формує нову етику цифрової поведінки, де інформаційна стійкість привірюється до стійкості на полі бою.

Діяльнісний компонент полягає у набутті практичних навичок фактчекінгу та кібергігієни (Руденко, 2023). У навчально-виховному процесі ЗПТО необхідно навчати майбутніх фахівців користуватися цифровими інструментами верифікації контенту, такими як зворотний пошук зображень для виявлення фейкових фотографій, перевірка першоджерел через офіційні державні реєстри та сторінки відомств, а також використання спеціалізованих сервісів для аналізу бот-активності у соціальних мережах. Окремий наголос слід робити на кібербезпеці, пояснюючи ризики використання програмного забезпечення країни-агресора, важливість двофакторної аутентифікації та захисту персональних даних, адже витік інформації може бути використаний ворогом проти конкретної особи або держави в цілому.

Методика впровадження цих компетентностей у навчальний процес ЗПТО повинна бути наскрізною та інтегративною (Мельничук, 2023). Ефективним підходом є включення елементів медіаграмотності у викладання фахових дисциплін. Наприклад, аналізуючи професійні ситуації, викладачі можуть розбирати галузеві фейки, що стосуються економіки, енергетики чи промисловості, демонструючи взаємозв'язок між інформаційною безпекою та професійною діяльністю. Важливу роль відіграють інтерактивні методи, такі як гейміфікація, розбір кейсів (case-study) реальних інформаційних атак, а також залучення учнів до створення власного патріотичного контенту, що спростовує ворожі міфи та популяризує українські наративи.

Спираючись на попередні висновки про необхідність переходу від поодиноких медіаосвітніх заходів до наскрізної траєкторії, вбудованої у зміст дисциплін, виховну систему та учнівське самоврядування, доцільно розширити статтю через чіткіший акцент на громадянському вимірі медіаграмотності, а також на інституційних механізмах цифрової медіаосвіти воєнного і повоєнного періоду. У сучасній війні інформаційна стійкість учня ЗПТО є не лише індивідуальною навичкою, а й елементом суспільної витривалості, що прямо пов'язує медіаграмотність із дієвістю громадянського суспільства та спроможністю спільнот самоорганізовуватися в умовах загроз.

У цьому контексті показовою є позиція С. Стельмах, де громадянське суспільство розглянуто як освітній виклик, посилений війною: акцентовано потребу формування активної громадянської позиції, критичного мислення, відповідальності та медіаграмотності, а також розвитку емпатії, толерантності й поваги до прав людини як передумов суспільної взаємодії та участі у відбудові демократичної України. Для ЗПТО це означає, що медіаграмотність не може залишатися «додатком» до патріотичного виховання; вона має стати його практичним ядром, яке переводить цінності у поведінкові рішення: як учень оцінює джерело, як реагує на провокацію, чи здатен відрізнити мобілізаційний заклик громади від маніпулятивного наративу, що роз'єднує. Саме тут доречно підсилити вже окреслений у статті емоційно-ціннісний компонент: відповідальна цифрова поведінка формується не моралізаторством, а тренуванням саморегуляції та емоційної рефлексії на матеріалі реальних інформаційних атак. Іронія війни в тому, що фейк працює без вихідних, тож освітня система теж не має права на «методичну сплячку» – потрібні сталі процедури й повторювані практики.

Системну рамку для такого розширення забезпечує «Концепція цифрової медіаосвіти воєнного і поствоєнного суспільства» за науковою редакцією Л. Найдьонової. У документі підкреслено, що цифрова медіаосвіта поєднує тренди медіаграмотності й медіакультури з процесами цифровізації освіти та суспільства, а новий технологічний ландшафт (зокрема, упровадження штучного інтелекту) змінює медіаекосистему й освітні формати, вимагаючи адекватної відповіді в умовах тривалої війни. Важливо, що Концепція прямо пов'язує

гібридну природу війни з потребою «свідомої взаємодії з медійним простором» і розумінням функціонування медіасистеми в демократичному суспільстві, включно зі зміною та обмеженням інфомедійного поля під час війни і відновленням демократичних засад у повоєнний період. Для практики ЗПТО це відкриває логічне продовження вашого тезису про «інтелектуальний самозахист» учнів: медіаграмотність має охоплювати не лише техніки фактчекінгу, а й розуміння правил і меж публічної комунікації в умовах воєнного стану, етики поширення чутливого контенту, а також ризиків, пов'язаних із ШІ-генерацією (маніпулятивні синтетичні відео, підміна голосу, фабрикація «доказів»). Тобто, у розширеній версії статті доцільно сильніше підкреслити: медіаосвіта в воєнний час – це не «цифрові лайфхаки», а елемент громадянської компетентності, який підтримує колективну безпеку.

Методичне наповнення такого підходу доповнює посібник Н. Череповської, де запропоновано ресурси медіаосвіти для розвитку патріотизму й критичного мислення молоді, а патріотизм осмислюється як ресурсна якість особистості в умовах інформаційної війни. Авторка підкреслює збагачення патріотизму «інструментальними» якостями: свідомим ставленням до інформації, здатністю до рефлексії емоцій і почуттів щодо сприйнятого, спроможністю критично осмислити повідомлення, зробити самостійні висновки та творчо переосмислити контент; у посібнику також подано програму і методіку «Я – патріот» та практичні рекомендації для педагогів. Це дає підстави розширити статтю конкретизацією педагогічних механізмів: робота з медіатекстами має бути не епізодичною, а циклічною (сприйняття → емоційна рефлексія → критичний аналіз → відповідальна дія/відмова від дії), причому на матеріалі, релевантному професійній підготовці. Для ЗПТО принципово важливо переносити медіаосвітні задачі у фаховий контекст: аналізувати галузеві фейки, псевдоінструкції, шахрайські схеми працевлаштування, маніпуляції навколо мобілізації/волонтерства, дезінформацію про економіку й критичну інфраструктуру, оскільки саме тут учень найчастіше зустрічає «прикладну» брехню, яка впливає на його рішення й безпеку.

Окремого посилення у розширеному дослідженні потребує питання готовності педагогів до цифрової медіаосвіти, адже у ваших висновках уже зафіксовано необхідність цілеспрямованої підготовки педагогічних працівників і розроблення діагностичного інструментарію. У цьому контексті цінним є звернення до міжнародного досвіду – зокрема, до китайських практик професійного розвитку педагогів на основі цифрових освітніх ресурсів, окреслених у тезах І. Бунецької про досвід Китаю. Навіть у стислому форматі тез це задає правильний напрям для аргументації: якщо держава/система освіти хоче сталого впровадження медіаосвіти, вона має підтримати педагогів інфраструктурно (платформи, доступ до ресурсів, методичні комплекти), організаційно (модульні програми підвищення кваліфікації, короткі сертифікаційні треки, підтримка професійних спільнот) та аналітично (оцінювання прогресу компетентностей). Для України воєнного і повоєнного періоду це особливо актуально, бо навантаження на педагога зростає, а цифрові ризики ускладнюються швидше, ніж оновлюються підручники. Отже, логічним завершенням розширеного викладу є висновок про необхідність «подвійної траєкторії»: формування медіаграмотності учнів ЗПТО має йти паралельно з інституціоналізованим професійним розвитком педагогів, інакше медіаосвіта залишатиметься фрагментарною, незалежно від якості окремих уроків.

Можна стверджувати, що розширення статті на основі опрацьованих джерел дозволяє посилити її аргументацію в логічно єдиній рамці: медіаграмотність постає як практичний механізм громадянської стійкості в умовах війни та відбудови, цифрова медіаосвіта – як системна відповідь на гібридні загрози й технологічні зсуви, зокрема пов'язані з ШІ, а методичні ресурси розвитку патріотизму й критичного мислення – як інструментарій, що переводить цінності у щоденні освітні практики через рефлексивну роботу з медіаконтентом і програмно організовані форми навчання. У такому розумінні медіаграмотність та інформаційна гігієна в ЗПТО не є «паралельною темою», а виконують роль інтегрованої компетентнісної лінії, яка підтримує відповідальну поведінку в медіасередовищі, психологічну саморегуляцію та соціальну згуртованість як ключові умови суспільної витривалості в період тривалих криз.

Отже, в умовах гібридної війни формування медіаграмотності й інформаційної гігієни набуває статусу безальтернативної складової національно-патріотичного виховання учнів ЗПТО, оскільки саме через інформаційну стійкість патріотизм у цифрову епоху перестає бути риторичною декларацією і проявляється як практична здатність критично мислити, протидіяти маніпуляціям та діяти відповідально в публічній комунікації. Відповідно, підготовка сучасного кваліфікованого робітника має включати не тільки професійні навички, а й сформовані установки й уміння, що знижують уразливість до дезінформації та підтримують соціальну відповідальність – тобто ті компетентності, які в умовах війни стають частиною загальної безпеки спільноти.

Висновки. Узагальнення теоретико-методологічних підходів та аналіз нормативно-правової бази України дають підстави розглядати формування медіаграмотності та інформаційної гігієни учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти як невід’ємну складову національно-патріотичного виховання в умовах гібридної війни. Показано, що сучасні документи у сфері національно-патріотичного виховання, громадянської освіти й інформаційної безпеки задають орієнтири щодо інтеграції медіаосвітнього компонента в освітній процес ЗПТО, однак реалізація цих вимог у практиці залишається фрагментарною. Уточнено зміст понять «медіаграмотність» та «інформаційна гігієна» у контексті національно-патріотичного виховання як інтегральних компетентностей, що поєднують когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти і забезпечують стійкість молоді до дезінформації та маніпулятивних нарративів. Обґрунтовано, що інтеграція зазначених компетентностей у виховну систему ЗПТО вимагає переходу від поодиноких інформаційних заходів до побудови наскрізної медіаосвітньої траєкторії, вбудованої у зміст загальноосвітніх і фахових дисциплін, систему виховної роботи та учнівського самоврядування. До ключових педагогічних умов віднесено цілеспрямовану підготовку педагогічних працівників до роботи з медіаконтентом, використання кейсових і проблемно-пошукових підходів, аналіз реальних інформаційних атак, залучення учнів до створення патріотичного контенту. Формування медіаграмотності та інформаційної гігієни учнів ЗПТО розглядається як складова системи національної безпеки й маркер зрілості громадянської позиції молодого покоління; перспективи подальших досліджень пов’язані з розробленням діагностичного інструментарію, програм формування означених компетентностей та емпіричною перевіркою ефективності різних форматів інтеграції медіаосвіти в національно-патріотичне виховання.

ЛІТЕРАТУРА

- Бунецька, І. (2025). Цифрові освітні ресурси для професійного розвитку педагогів: досвід Китаю. В кн. *Адаптивні процеси в освіті: зб. матеріалів (тез доп.) 4-го Міжнар. наук. форуму* (с. 238-243). Київ: Юстон. Взято з <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3be869f2-9ac3-4afb-9ac5-1627e91d36e9/content>
- Верховна Рада України. (2017). *Про освіту*: Закон України № 2145-VIII. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Верховна Рада України. (2022). *Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності*: Закон України № 2834-IX. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20>
- Волошенко, О., Іванов, В., Кульчинська, Л. (2021). *Медіаосвіта та медіа грамотність*: підручник. Київ: АУП: ЦВП.
- Мельничук, В. О. (Уклад.). (2023). *Медіаосвіта та медіа грамотність*: навчально-методичний посібник. Умань: Візаві.
- Міністерство культури та інформаційної політики України. *Олександр Ткаченко: Питання підняття рівня медіаграмотності і критичного мислення – одне з пріоритетних*. Взято з <https://mcsc.gov.ua/news/oleksandr-tkachenko-pytannia-pidniattia-rivnia-mediahramotnosti-i-krytychnoho-myslennia-odne-z-priorytetnykh>
- Міністерство освіти і науки України. (2022). *Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України*: Наказ № 527. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22>

- Найдьонова, Л. А. (Ред.). (2025). *Концепція цифрової медіаосвіти воєнного та повоєнного суспільства*. НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745266/1/konseptnaydonova2025maket.pdf>
- Президент України. (2017). *Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 29 грудня 2016 року «Про Доктрину інформаційної безпеки України»*: Указ № 47/2017. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/47/2017>
- Президент України. (2019). *Про Стратегію національно-патріотичного виховання*: Указ № 286/2019. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019>
- Руденко, Ю. (2023). Формування інформаційної гігієни молоді: Погляд крізь призму медіаграмотності. *Фізико-математична освіта*, 38 (5), 26-31. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-5-004>
- Стельмах, С. (2025). Роль та цінність громадянського суспільства як освітній виклик в контексті російсько-української війни. В кн. *Сучасні парадигми соціально-гуманітарного розвитку: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.* (с. 196-199). Миколаїв: МНАУ. Взято з <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/22888/1/zb-18-11-2025-196-199.pdf>
- Страйгородська, Л. І., Пономаренко, Л. О., Тарнавська, С. В. (Упоряд.). (2019). *Національно-патріотичне виховання в Україні: науково-допоміжний бібліографічний покажчик*. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/717367/>
- Череповська, Н. І. (2017). *Медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму та критичного мислення молоді: навч.-метод. посіб.* Київ. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708056/1/cherepovskaPosbMaket2017.pdf>
- Череповська, Н. (2024). Особливості прояву патріотизму в умовах цифровізації суспільства, освіти та інформаційної війни. *Проблеми політичної психології*, 15 (29), 50-72. DOI: <https://doi.org/10.33120/popp-Vol15-Year2024-155>

REFERENCES

- Bunetska, I. (2025). Tsyfrovі osvіtnі resursy dlia profesiinoho rozvytku pedahohiv: dosvid Kytaiu [Digital educational resources for professional development of teachers: the experience of China]. In *Adaptyvni protsesy v osviti [Adaptive processes in education]: zb. materialiv (tez dop.) 4-ho Mizhnar. nauk. forumu* (pp. 238-243). Kyiv: Yuston. Retrieved from <https://enpurb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3be869f2-9ac3-4afb-9ac5-1627e91d36e9/content> [in Ukrainian].
- Cherepovska, N. (2024). Osoblyvosti proiavu patriotyizmu v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva, osvity ta informatsiinoi viiny [Peculiarities of patriotism in the context of digitalization of society, education and information warfare]. *Problemy politychnoi psykholohii [Problems of political psychology]*, 15 (29), 50-72. DOI: <https://doi.org/10.33120/popp-Vol15-Year2024-155> [in Ukrainian].
- Cherepovska, N. I. (2017). *Mediaosvitni resursy rozvytku patriotyizmu ta krytychnoho myslennia molodi [Media educational resources for developing patriotism and critical thinking in youth]: navch.-metod. posib.* Kyiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708056/1/cherepovskaPosbMaket2017.pdf> [in Ukrainian].
- Melnychuk, V. O. (Comp.). (2023). *Mediaosvita ta media hramotnist [Media education and media literacy]: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Uman: Vizavi [in Ukrainian].
- Ministerstvo kultury ta informatsiinoi polityky Ukrainy. *Oleksandr Tkachenko: Pytannia pidniattia rivnia mediahramotnosti i krytychnoho myslennia – odne z priorityetnykh [Oleksandr Tkachenko: The issue of raising the level of media literacy and critical thinking is one of the priorities]*. Retrieved from <https://mcs.gov.ua/news/oleksandr-tkachenko-pytannia-pidniattia-rivnia-mediahramotnosti-i-krytychnoho-myslennia-odne-z-priorityetnykh> [in Ukrainian].
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Pro zatverdzhennia Kontseptsii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy [On the approval of the Concept of National-Patriotic Education in the Education System of Ukraine]: Nakaz № 527*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22> [in Ukrainian].

- Naidonova, L. A. (Ed.). (2025). *Kontsepsiia tsyfrovoi mediaosvity voiennoho ta povoiennoho suspilstva [The concept of digital media education of war and post-war society]*. NAPN Ukrainy, In-t sots. ta polit. psykholohii. Kyiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745266/1/konseptnaydonova2025maket.pdf> [in Ukrainian].
- Prezydent Ukrainy. (2017). *Pro rishennia Rady natsionalnoi bezpeky i oborony Ukrainy vid 29 hrudnia 2016 roku «Pro Doktrynu informatsiinoi bezpeky Ukrainy» [On the decision of the National Security and Defense Council of Ukraine of December 29, 2016 “On the Information Security Doctrine of Ukraine”]*: Ukaz № 47/2017. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/47/2017> [in Ukrainian].
- Prezydent Ukrainy. (2019). *Pro Stratehiiu natsionalno-patriotychnoho vykhovannia [About the Strategy of National and Patriotic Education]*: Ukaz № 286/2019. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019> [in Ukrainian].
- Rudenko, Yu. (2023). Formuvannia informatsiinoi hihieny molodi: Pohliad kriz pryzmu mediahramotnosti [Formation of information hygiene of youth: A view through the prism of media literacy]. *Fizyko-matematychna osvita [Physics and mathematics education]*, 38 (5), 26-31. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-5-004> [in Ukrainian].
- Stelmakh, S. (2025). Rol ta tsinnist hromadianskoho suspilstva yak osvittii vykyk v konteksti rosiisko-ukrainskoi viiny [The role and value of civil society as an educational challenge in the context of the Russian-Ukrainian war]. In *Suchasni paradyhmy sotsialno-humanitarnoho rozvytku [Modern paradigms of socio-humanitarian development]*: materialy Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. (pp. 196-199). Mykolaiv: MNAU. Retrieved from <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/22888/1/zb-18-11-2025-196-199.pdf> [in Ukrainian].
- Straihorodska, L. I., Ponomarenko, L. O., & Tarnavska, S. V. (Comps.). (2019). *Natsionalno-patriotychne vykhovannia v Ukraini [National-patriotic education in Ukraine]*: naukovodopomizhnyi bibliorafichnyi pokazhchyk. Kyiv: DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/717367/> [in Ukrainian].
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). *Pro osvitu [About education]*: Zakon Ukrainy № 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2022). *Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti [On the basic principles of state policy in the field of strengthening Ukrainian national and civic identity]*: Zakon Ukrainy № 2834-IX. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20> [in Ukrainian].
- Volosheniuk, O., Ivanov, V., & Kulchynska, L. (2021). *Mediaosvita ta media hramotnist [Media education and media literacy]*: pidruchnyk. Kyiv: AUP: TsVP [in Ukrainian].

FORMING MEDIA LITERACY AND INFORMATION HYGIENE AS A COMPONENT OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF HYBRID WARFARE

Vasyl Lyulka,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Vocational Education and Life Safety;
T. G. Shevchenko National University №Chernihiv Collegium»;

Valerii Titarenko,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Defense of Ukraine and Life Safety;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

The article comprehensively examines the problem of integrating media literacy and information hygiene into the system of national-patriotic education of students of vocational (vocational-technical) educational institutions in the context of hybrid warfare. Based on an analysis of current information security challenges, the vulnerability of vocational school students

to disinformation, manipulation, and information-psychological operations, which are deliberately used by the aggressor state to demoralize the population, erode national identity, and discredit state institutions, is outlined. The content of the concepts of “media literacy” and “information hygiene” in the context of national-patriotic education is clarified, and their status as key competencies of a citizen in the conditions of full-scale war and digitalization of society is emphasized.

The regulatory framework of Ukraine governing issues of national-patriotic education, civic education, and information security in the educational environment has been analyzed, in particular the provisions of relevant laws, the strategy for national-patriotic education, conceptual documents of the Ministry of Education and Science of Ukraine, and the doctrine of information security. It is shown that they set clear guidelines for the implementation of media education and the development of critical thinking in students as a factor of resistance to hostile narratives.

The structure of media literacy formation among vocational school students as a component of patriotic education through cognitive (acquisition of basic concepts and mechanisms of information warfare), emotional and value-based (forming a responsible attitude towards the consumption and dissemination of information, developing emotional stability) and activity-based (mastering the skills of fact-checking, cyber hygiene, using digital content verification tools) components. Methodological approaches to integrating media literacy into the educational process of vocational education and training are substantiated: inclusion of relevant content in professional disciplines, use of case studies, elements of gamification, analysis of real information attacks, involvement of students in the creation of patriotic media content.

Keywords: *media literacy, information hygiene, national-patriotic education, VET, legislative framework, hybrid warfare, critical thinking.*

Надійшла до редакції 20.08.2025 р.

УДК 159.955+378.04

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347751>

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-6317-2777>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3622-8093>

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТТЯ

Любов Кравченко,

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри культурології, філософії та музеєзнавства;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Олена Ільченко,

аспірантка кафедри культурології, філософії та музеєзнавства;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті здійснено уточнення сутності та змісту поняття «критичне мислення» в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців. Актуальність проблеми пояснено тим, що сучасна освіта функціонує в умовах інформатизації, надлишку даних, поширення маніпулятивних впливів і зростання ролі штучного інтелекту в професійній діяльності; це підвищує ризики помилкових суджень і водночас посилює вимоги ринку праці до здатності молодого спеціаліста аналізувати інформацію, обґрунтовувати рішення та відповідально розподіляти ресурси.

Методологічною основою дослідження слугували аналіз і синтез наукових підходів до визначення критичного мислення, порівняння його трактувань у педагогічній та психологічній площинах, а також узагальнення ознак і операцій, що описують його зміст. Узагальнення комплексу джерел дозволило розглядати критичне мислення як усвідомлений, самостійний й рефлексивний психологічний процес пізнання, спрямований на перевірку підстав судження та оцінювання як логіки міркування, так і його результатів; у цьому розумінні воно передбачає виявлення логічних помилок, розрізнення фактів і суджень, формування обґрунтованих висновків і готовність до дискусії. Зміст поняття конкретизовано через інтеграцію базових характеристик: незалежність мислення, опору на факти та їх інтерпретацію, постановку запитань, аргументованість і соціальну природу критичного міркування.

Доведено, що структурно критичне мислення можна описувати через сукупність взаємопов'язаних операцій (аналіз, оцінювання аргументів, вибудовування альтернатив, прийняття зважених рішень) та організаційно-методичні умови його розвитку у ЗВО, зокрема через поетапність «виклик – осмислення – рефлексія» та використання активних методів навчання (проблемні завдання, дискусії, дебати, кейси, проектна робота).

Ключові слова: *критичне мислення, майбутні фахівці, сутність поняття, зміст дефініції, ознаки критичного мислення, компетентнісна підготовка, медіаграмотність, культура безпеки.*

Постановка проблеми. У сучасній системі вищої та професійної освіти підготовка майбутніх фахівців дедалі виразніше зміщується від засвоєння переважно репродуктивних знань до опанування інтелектуальних способів діяльності, що забезпечують здатність працювати з інформацією, приймати зважені рішення та відповідально діяти в професійних і соціальних ситуаціях. Така ситуація зумовлюється одночасною дією кількох чинників: інтенсивним зростанням інформаційних потоків, підвищенням складності професійних завдань, розширенням цифрових комунікацій і поширенням технологій, які здатні продукувати переконливі, але не завжди достовірні повідомлення. У цих умовах для майбутнього фахівця критично важливо не лише отримувати дані, а й здійснювати їх осмислення, перевірку, оцінювання та коректне застосування залежно від контексту. Водночас у практиці професійної

підготовки зберігається низка суперечностей, що актуалізують проблему критичного мислення як цільового результату освіти. З одного боку, освітні програми декларують орієнтацію на компетентнісний підхід і потребу в автономному мисленні здобувача, здатного обґрунтовувати позицію та здійснювати рефлексивний контроль власних суджень. З іншого боку, в реальному навчальному процесі все ще домінують підходи, зорієнтовані на відтворення готових алгоритмів і шаблонних відповідей, що звужує можливості для формування навичок аналізу, аргументації, виявлення логічних помилок і оцінювання доказовості. У результаті виникає розрив між вимогами професійного середовища до якості мисленневих рішень молодого фахівця та фактичним рівнем сформованості в нього інтелектуальних інструментів, потрібних для роботи з неоднозначними, суперечливими або неповними даними.

Додаткову складність створює неоднорідність тлумачень критичного мислення у педагогічній теорії й освітній практиці. Поняття часто використовується як універсальний «позитивний маркер» якості освіти, однак без достатньої конкретизації його сутнісних ознак, змістових компонентів та меж суміжних явищ (рефлексії, логічної культури, інформаційної грамотності, творчого мислення). Така термінологічна розмитість ускладнює цілеспрямоване проєктування результатів навчання, добір методів і засобів формування критичного мислення та визначення критеріїв його діагностики у майбутніх фахівців.

Отже, проблема полягає в необхідності теоретично уточнити сутність і зміст поняття «критичне мислення майбутніх фахівців» як наукової категорії та як освітнього результату, що має чітко визначені характеристики й структурні компоненти. Вирішення цієї проблеми є важливим попереднім кроком для подальшого обґрунтування педагогічних умов і методичних рішень, які забезпечують системне формування критичного мислення в процесі професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних працях критичне мислення розглядають як інтегрований результат освіти, що поєднує аналітичність, рефлексивність, аргументацію та здатність ухвалювати обґрунтовані рішення. І. Баранова акцентує практичний вимір розвитку критичного мислення в умовах інформаційного перевантаження та потреби перевіряти повідомлення і джерела. Н. Дубова, І. Філімонова розкривають формування критичного мислення у майбутніх фахівців професійної освіти через професійно орієнтовані завдання, що вимагають аналізу ситуації й аргументованого вибору. О. Карпенко окреслює еволюцію поглядів на поняття та його становлення як педагогічної категорії. О. Ключко пов'язує розвиток критичного мислення з використанням інструментів штучного інтелекту у підготовці майбутніх учителів, підкреслюючи потребу не «вірити машині на слово», а верифікувати висновки.

У вітчизняному контексті В. Кремень трактує критичне мислення як ціннісно-освітній ресурс розвитку особистості, творчості та відповідальності, а В. Надурак аналізує його як інтелектуальну практику раціонального судження й культури аргументації. О. Нікітченко, О. Тарасова обґрунтовують потенціал мовної освіти для формування критичності через інтерпретацію текстів і дискусію; О. Пометун та І. Сущенко пропонують методичний інструментарій розвитку критичного мислення в навчальному процесі. С. Терно деталізує динаміку поняття та сфери застосування, а Н. Цьома демонструє можливості розвитку критичного мислення в процесі опанування інформаційних дисциплін; Л. Шевцова, О. Валенкевич пов'язують критичність із мовленнєвими вміннями й аргументованістю висловлювання. У зарубіжній традиції Д. Кластер, П. Фасьйоне, Д. Гелперн, М. Ліпман, Р. Пол, Л. Елдер, Т. Бартелл, М. Вентура, Е. Лай, К. Дічербо систематизують зміст критичного мислення, підходи до його навчання та оцінювання. Сукупно ці напрацювання підтверджують: критичне мислення майбутніх фахівців доцільно трактувати не як абстрактну «розумність», а як змістово конкретизовану здатність аналізувати інформацію, оцінювати аргументи, бачити альтернативи та відповідально обґрунтовувати професійні рішення.

Мета статті – здійснити аналіз підходів до поняття «критичне мислення» та на цій основі уточнити його сутність, зміст і структурно-операційні характеристики в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Сучасне професійне середовище дедалі виразніше визначається логікою цифрової трансформації: інформація стала не дефіцитним ресурсом, а

насичувальним чинником середовища, в якому фахівець змушений діяти швидко, відповідально й обґрунтовано. За таких умов критичне мислення перестає бути «додатковою перевагою» і набуває статусу базової інтелектуальної компетентності, що забезпечує якість професійних рішень, стійкість до помилкових суджень і здатність до самокорекції. Практичний вимір цієї проблеми особливо помітний у повсякденній роботі з інформаційними потоками: майбутній фахівець має не лише споживати повідомлення, а й перевіряти їхні підстави, зіставляти джерела, розрізняти факти та інтерпретації, виявляти маніпулятивні прийоми (Баранова, б. р.). Отже, актуальність теми визначається не абстрактними міркуваннями про «розвиток мислення», а конкретною потребою підготувати людину до функціонування у складному інформаційному середовищі, де помилка має ціну – іноді репутаційну, інколи фінансову або соціальну.

Не менш вагомим чинником актуалізації є динаміка ринку праці, який дедалі частіше «оцінює» не обсяг відтворених знань, а здатність працювати з ними: аналізувати, аргументувати, ухвалювати рішення за наявності суперечливих даних, діяти в умовах невизначеності. У цьому контексті критичне мислення розглядають як ключову навичку, що піддається цілеспрямованому навчанню та оцінюванню, а отже – може бути предметом освітнього проектування та контролю результатів підготовки (Вентура, Лай, Дічербо, 2017). Водночас цифрове середовище вводить у підготовку майбутніх фахівців новий привабливий, але неоднозначний ресурс – інструменти штучного інтелекту, які підсилюють продуктивність, але водночас створюють ризик підміни мислення готовими відповідями. Саме тому в освітньому процесі критичне мислення повинно розгортатися як культура верифікації: перевірка висновків, контроль логіки міркування, рефлексія щодо підстав судження, відповідальність за прийняте рішення (Клочко, 2024).

Важливо, що в українській гуманітарно-освітній традиції актуальність критичного мислення підкріплюється також ціннісним виміром: його пов'язують із відповідальністю, доброчесністю, автономією судження та творчістю як умовами розвитку особистості в освіті (Кремень, 2017). Звідси логічно випливає потреба розуміння необхідності стандартизації підходів до навчання критичного мислення та підготовки педагогів до його формування, адже без чітких критеріїв якості міркування будь-які «розмови про критичність» ризикують лишитися риторикою (Пол, Елдер, Бартелл, 1997). Таким чином, гострота заявленої теми визначається сукупністю взаємопов'язаних чинників – інформаційним перенасиченням, конкурентністю та технологізацією професійних практик, а також зростанням ролі ШІ у прийнятті рішень; це закономірно підводить до потреби теоретично уточнити, як саме в науковому полі тлумачать критичне мислення та які методологічні підходи лежать в основі його визначення.

Переходячи від актуальності до теоретичного осмислення, слід підкреслити, що поняття «критичне мислення» сформувалося як міждисциплінарна категорія, яка одночасно належить до поля філософії освіти, психології та педагогіки. У філософсько-освітньому вимірі критичне мислення пов'язують із культурою раціонального судження, аргументації та інтелектуальної автономії, тобто зі здатністю людини самостійно вибудовувати позицію й відповідати за її підстави (Надурак, 2022). У психологічному сенсі акцент переноситься на когнітивні операції аналізу й оцінювання, метакогнітивний контроль і здатність переносити мисленнєві навички між різними ситуаціями, що дає змогу розглядати критичне мислення як керовану й засвоювану систему інтелектуальних дій (Гелперн, Данн, 2022). Науки про освіту конкретизують це поняття як запроєктований результат підготовки: критичне мислення постає не «природною рисою», а сформованою компетентністю, яка розвивається через спеціально організовані навчальні практики, що примушують здобувача ставити запитання, співвідносити аргументи, перевіряти висновки та рефлексувати власне міркування. Важливою методологічною лінією є співвідношення критичного мислення з рефлексією: критичність не зводиться до критики зовнішніх тверджень, а передбачає оцінювання якості власного мислення, виявлення упереджень, самокорекцію та відповідальність за інтелектуальний вибір, що переводить поняття з рівня «навички» на рівень складника інтелектуальної культури.

Не менш значущою є проблема мисленнєвих стандартів: сучасні підходи наполягають, що критичне мислення потребує критеріїв якості міркування (ясності, логічної коректності,

доказовості, релевантності аргументів), і саме наявність таких критеріїв робить його можливим для підготовки, оцінювання та відтворення в професійній діяльності. У підготовці дослідників і майбутніх фахівців високої кваліфікації цей підхід набуває особливої ваги, оскільки критичне мислення розглядають як підґрунтя академічної аргументації, проблематизації та роботи з доказами в межах наукової й професійної комунікації (Терно, 2021). Нарешті, в умовах цифрового середовища критичне мислення методологічно зближується з інформаційною грамотністю: критичність конкретизується як здатність оцінювати джерела, перевіряти достовірність даних, розрізняти інформацію та інтерпретацію, а також усвідомлювати обмеження будь-якого повідомлення як продукту певного контексту. Саме тому коректне теоретичне визначення критичного мислення має одночасно враховувати його міждисциплінарну природу, рефлексивний механізм самоконтролю, нормативність мисленнєвих стандартів і інформаційно-грамотнісну спрямованість як умову професійної надійності в цифрову добу.

Дефініційне поле поняття «критичне мислення» у сучасній науковій літературі вибудовується навколо двох взаємодоповнювальних смислових ліній: по-перше, критичне мислення трактують як оцінювання мислення і його результатів, а по-друге – як інтегровану здатність до аналізу, оцінки, аргументації та ухвалення зважених рішень. Історико-поняттєвий ракурс дає підстави розглядати критичне мислення як педагогічну категорію, що еволюціонувала від загальних логіко-філософських інтерпретацій до освітніх моделей, у яких критичність розуміють як навчану якість мислення, необхідну для раціонального судження й відповідальної дії (Карпенко, 2020). У прикладному описі критичне мислення постає як активна інтелектуальна діяльність, зосереджена на постановці запитань, зважуванні альтернатив і перевірці підстав тверджень; тобто йдеться про мислення, яке не задовольняється «правдоподібністю», а потребує аргументованої обґрунтованості, що особливо важливо в умовах інформаційного перенасичення (Кластер, 2001). Нормативний вимір дефініції підсилює підхід, у межах якого критичне мислення описують через систему когнітивних умінь і критеріїв оцінювання: ясність, логічну коректність, доказовість, релевантність аргументів, а також здатність до самоконтролю й самовиправлення міркування; відповідно, критичність розуміється як «дисципліноване» мислення, що спирається на стандарти якості (Фасьйоне, 1990). Водночас психологічна традиція наголошує на переносі критичних умінь між різними ситуаціями, оскільки професійні задачі рідко відтворюють «навчальні шаблони»; у цьому сенсі сутність критичного мислення розкривається як здатність аналізувати умови проблеми, оцінювати докази, вибудовувати аргументацію, здійснювати метакогнітивний моніторинг і на цій основі приймати зважені рішення (Гелперн, 1998). Узагальнення зазначених трактувань дозволяє визначити критичне мислення як інтегровану здатність особистості до аналітико-оцінювальної та аргументативної роботи з інформацією і власними судженнями, що забезпечує обґрунтованість висновків і відповідальність прийнятих рішень у ситуаціях альтернативності та невизначеності.

Зміст критичного мислення майбутніх фахівців доцільно розкривати як упорядковану систему ознак, мисленнєвих операцій і критеріїв якості міркування, що забезпечують надійність професійних висновків. До базових ознак належать усвідомленість мисленнєвих дій, орієнтація на доказовість, готовність до перевірки власної позиції та здатність бачити альтернативи; ці характеристики проявляються через операційний «каркас» критичності, де провідними є аналіз і синтез інформації, постановка уточнювальних запитань, оцінювання аргументів і контраргументів, розрізнення фактів та оцінних суджень, виявлення логічних помилок і прихованих припущень, а також побудова висновків на основі перевірених підстав. У педагогічній інтерпретації важливо підкреслити, що критичне мислення не є сукупністю розрізнених умінь, а функціонує як цілісний механізм інтелектуальної саморегуляції, який дозволяє керувати ходом міркування і підвищувати точність рішень; у цьому сенсі критичність можна описувати через критерії якості – логічну коректність, аргументованість, доречність доказів, послідовність і здатність до самокорекції (Пометун, 2018). Практична структуризація поняття посилюється підходами, що деталізують «робочі» компоненти критичності як інструменту в різних сферах застосування, де критичне мислення виступає не стільки абстрактною характеристикою, скільки способом дії в ситуаціях вибору та невизначеності

(Терно, 2016). Водночас у професійній підготовці важливо враховувати, що критичні операції мають «вбудовуватися» в контекст конкретних навчальних дисциплін і типів задач: робота з інформаційними матеріалами, цифровими даними й навчальними ресурсами потребує особливої уваги до перевірки джерел, коректності інтерпретацій і відповідальності за висновок, що підкреслюється в дослідженнях розвитку критичного мислення під час опанування інформаційних дисциплін (Цьома, 2020). Окремий аспект становить зв'язок критичного мислення з мовленнєвою культурою, адже аргументація, логічна послідовність і точність формулювань є не лише «формою», а інструментом мислення, який впливає на якість професійної комунікації та обґрунтованість рішень (Шевцова, Валенкевич, 2024). Отже, зміст і структура критичного мислення майбутніх фахівців мають означати єдність операцій (що саме робить мислення) та критеріїв (як оцінюється його якість), бо лише така єдність забезпечує керуваність і відтворюваність критичності у професійній діяльності.

Освітня інтерпретація критичного мислення передбачає переведення його змістових характеристик у модель підготовки, де формування критичності відбувається через спеціально організовані етапи та методи навчання. Одним із продуктивних дидактичних рішень є поетапність «виклик – осмислення – рефлексія», що дозволяє не просто «дати матеріал», а послідовно активізувати попередні уявлення здобувача, організувати роботу з інформацією та забезпечити рефлексивне осмислення результатів міркування; така логіка дає можливість зробити критичне мислення практикою, а не декларацією (Поветун, Сущенко, 2016). У методичному плані критичність ефективно формується через проблемні завдання, дискусії, аналіз кейсів, проектну роботу, ситуаційне моделювання, тобто через освітні формати, які змушують здобувача зіставляти позиції, доводити, уточнювати підстави та приймати рішення на основі аргументів; особливо результативними є комунікативно спрямовані практики, що розвивають критичне мислення через роботу з текстами, інтерпретаціями та обговоренням, зокрема в мовній освіті (Нікітченко, Тарасова, 2017).

Професійна спрямованість таких методів підсилюється тоді, коли критичні операції «прив'язані» до реалістичних професійних контекстів і критеріїв якості, а навчальні завдання відтворюють типові ситуації майбутньої діяльності; це демонструють підходи до розвитку критичного мислення у майбутніх фахівців професійної освіти через практико орієнтовані навчальні сценарії (Дубова, Філімонова, 2024). В умовах цифрового середовища освітній зміст критичного мислення закономірно перетинається з медіаграмотністю та культурою безпеки: уміння оцінювати джерела, перевіряти достовірність, помічати маніпуляції, не підміняти доказ «авторитетом» і не приймати рішення на підставі неперевірених повідомлень стає складником професійної надійності та етики відповідальності. У цьому контексті дискусійні практики й колективне міркування в освітньому середовищі розглядаються як механізм формування культури аргументації та самокорекції суджень, що забезпечує перехід від висловлення думки до її обґрунтування й перевірки (Ліпман, 1988).

Отже, критичне мислення майбутніх фахівців доцільно розглядати не як формально задекларовану компетентність і не як сукупність розрізнених інтелектуальних прийомів, а як цілісну культуру раціонального судження та відповідального прийняття рішень. Воно виявляється тоді, коли суб'єкт здатний не лише оцінювати інформацію, а й здійснювати контроль власного ходу міркування, виявляти логічні вразливості аргументації, перевіряти припущення, зіставляти альтернативи та обирати висновки, що спираються на докази й враховують можливі наслідки. У цифровому середовищі така культура виконує захисну функцію щодо інформаційного шуму, маніпулятивних впливів і некритичного прийняття технологічно згенерованих результатів, зокрема у взаємодії зі штучним інтелектом, коли оперативність отримання відповіді не тотожна її достовірності. Відтак провідним завданням професійної підготовки є не декларативне проголошення критичності, а формування стандартів мислення, які забезпечують доказовість, логічну коректність, рефлексивність і професійну надійність. За умови інтеріоризації таких стандартів критичне мислення перетворюється на стійкий механізм підвищення якості рішень і комунікації, а також на чинник відповідальної професійної поведінки.

Висновки. Критичне мислення майбутніх фахівців постає як інтегрована здатність до аналітико-оцінювальної та аргументативної роботи з інформацією, що передбачає

рефлексивний контроль якості власних міркувань і формування обґрунтованих висновків. В умовах цифрового середовища воно виконує функцію забезпечення професійної надійності через розрізнення фактів і суджень, виявлення логічних помилок, верифікацію підстав рішень і стійкість до маніпулятивних впливів. Результативне формування критичного мислення у професійній підготовці потребує спеціально організованих освітніх практик і зрозумілих критеріїв оцінювання, які переводять критичність у відтворювану професійну дію.

ЛІТЕРАТУРА

- Баранова, І. Що таке критичне мислення та як його розвивати. *Освіторія*. Взято з <https://osvitoria.media/experience/shho-take-krytychne-myslennya-ta-yak-jogo-rozvyvaty/>
- Дубова, Н., Філімонова, І. (2024). Розвиток критичного мислення у майбутніх фахівців професійної освіти в галузі харчових технологій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1 (29), 108-115. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(29\).2024.305103](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(29).2024.305103)
- Карпенко, О. Д. (2020). Сутність поняття «критичне мислення» та його історіогенез. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 77, 107-112.
- Ключко, О. (2024). Розвиток критичного мислення майбутніх вчителів інформатики та математики з використанням засобів штучного інтелекту. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 72, 14-26. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-14-26>
- Кремень, В. Г. (2017). *Критичне мислення: освіта, творчість, цінності*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.
- Надурак, В. (2022). Критичне мислення: поняття та практика. *Філософія освіти*, 28 (2), 129-147.
- Пометун, О. І. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*, 2, 89-98.
- Пометун, О., Сущенко, І. (2016). *Навчаємо мислити критично*. Дніпропетровськ: ЛІРА.
- Терно, С. (2021). *Критичне мислення та філософське усвідомлення світу*. Запоріжжя: ЗНУ.
- Терно, С. О. (2016). Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, 46, 310-315.
- Нікітченко, О. С., Тарасова, О. А. (2017). *Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови*. Харків: Друкарня «Мадрид».
- Цьома, Н. С. (2020). *Розвиток критичного мислення майбутніх кваліфікованих робітників у процесі вивчення інформаційних дисциплін*. (Автореф. дис. пед. наук). Суми.
- Шевцова, Л. С., Валенкевич, О. В. (2024). Розвиток критичного мислення як засобу формування мовленнєвих умінь та навичок. *Українська полоністика*, 22, 158-166. DOI: <https://doi.org/10.35433/2220-4555.22.2024.ped-7>
- Cluster, D. (2001). What is critical thinking? *International Journal About Thinking Development Through Reading and Writing*, 4, 15-18.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *The Delphi Report*. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/embed/0100a360-5022.docx.html>
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2022). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (6th ed.). *Routledge*. Retrieved from <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003025412/thought-knowledge-diane-halpern-dana-dunn>
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Institute of Critical Thinking Resource Publication*, 1 (1). Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Paul, R., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. California Commission on Teacher Credentialing.
- Ventura, M., Lai, E., & DiCerbo, K. (2017). *Skills for today: What we know about teaching and assessing critical thinking*. Pearson.

REFERENCES

- Baranova, I. Shcho take krytychne myslennia ta yak yoho rozvyvaty ? [What is critical thinking and how to develop it?]. *Osvitoria [Osvitoria]*. Retrieved from <https://osvitoria.media/experience/shho-take-krytychne-myslennya-ta-yak-jogo-rozvyvaty/> [in Ukrainian].
- Cluster, D. (2001). What is critical thinking? *International Journal About Thinking Development Through Reading and Writing*, 4, 15-18.
- Dubova, N., & Filimonova, I. (2024). Rozvytok krytychnoho myslennia u maibutnikh fakhivtsiv profesiinoi osvity v haluzi kharchovykh tekhnolohii [Developing critical thinking in future professionals in vocational education in the field of food technology]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia Problems of training a modern teacher*, 1 (29), 108-115. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(29\).2024.305103](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(29).2024.305103) [in Ukrainian].
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *The Delphi Report*. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/embed/0100a360-5022.docx.html>
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2022). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (6th ed.). *Routledge*. Retrieved from <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003025412/thought-knowledge-diane-halpern-dana-dunn>
- Karpenko, O. D. (2020). Sutnist poniattia «krytychne myslennia» ta yoho istoriohenez [The essence of the concept of "critical thinking" and its historiogenesis]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5: Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy [Scientific Journal of the National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects]*, 77, 107-112 [in Ukrainian].
- Klochko, O. (2024). Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnikh vchyteliv informatyky ta matematyky z vykorystanniam zasobiv shtuchnoho intelektu [Developing critical thinking skills in future computer science and mathematics teachers using artificial intelligence tools]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 72, 14-26. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-14-26> [in Ukrainian].
- Kremen, V. H. (2017). *Krytychne myslennia: osvita, tvorchist, tsinnosti [Critical thinking: education, creativity, values]*. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Institute of Critical Thinking Resource Publication*, 1 (1). Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nadurak, V. (2022). Krytychne myslennia: poniattia ta praktyka [Critical thinking: concepts and practice]. *Filosofia osvity [Philosophy of education]*, 28 (2), 129-147 [in Ukrainian].
- Nikitchenko, O. S., & Tarasova, O. A. (2017). *Formuvannia navychok krytychnoho myslennia na urokakh inozemnoi movy [Developing critical thinking skills in foreign language lessons]*. Kharkiv: Drukarnia «Madryd» [in Ukrainian].
- Paul, R., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. California Commission on Teacher Credentialing.
- Pometun, O. I. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichni fenomen [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal [Ukrainian Pedagogical Journal]*, 2, 89-98 [in Ukrainian].
- Pometun, O., & Sushchenko, I. (2016). *Navchajemo myslyty krytychno [We teach critical thinking]*. Dnipropetrovsk: LIRA [in Ukrainian].
- Shevtsova, L. S., & Valenkevych, O. V. (2024). Rozvytok krytychnoho myslennia yak zasobu formuvannia movlenniievkykh umin ta navychok [Developing critical thinking as a means of developing speech skills and abilities]. *Ukrainska polonistyka [Ukrainian Polish Studies]*, 22, 158-166. DOI: <https://doi.org/10.35433/2220-4555.22.2024.ped-7> [in Ukrainian].

- Terno, S. (2021). *Krytychne myslennia ta filosofske usvidomlennia svitu [Critical thinking and philosophical awareness of the world]*. Zaporizhzhia: ZNU [in Ukrainian].
- Terno, S. O. (2016). *Krytychne myslennia: dynamika ta sfera zastosuvannia [Critical thinking and philosophical awareness of the world]*. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu [Scientific works of the Faculty of History of Zaporizhia National University]*, 46, 310-315 [in Ukrainian].
- Tsoma, N. S. (2020). *Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u protsesi vyvchennia informatsiinykh dystsyplin [Developing critical thinking of future skilled workers in the process of studying information disciplines]*. (Extended abstract of PhD diss.). Sumy [in Ukrainian].
- Ventura, M., Lai, E., & DiCerbo, K. (2017). *Skills for today: What we know about teaching and assessing critical thinking*. Pearson.

CRITICAL THINKING OF FUTURE PROFESSIONALS: ESSENCE AND CONTENT OF THE CONCEPT

Liubov Kravchenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Cultural Studies, Philosophy, and Museology;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

Olena Ilchenko,

Postgraduate Student, Department of Cultural Studies, Philosophy, and Museology;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

The article clarifies the essence and content of the concept of “critical thinking” in the context of professional training of future specialists. The relevance of the problem is explained by the fact that modern education operates in conditions of informatization, data overload, the spread of manipulative influences, and the growing role of artificial intelligence in professional activities; This increases the risk of erroneous judgments and, at the same time, heightens the labor market's demands on young specialists' ability to analyze information, justify decisions, and allocate resources responsibly.

The methodological basis of the study was the analysis and synthesis of scientific approaches to defining critical thinking, comparing its interpretations in pedagogical and psychological terms, and summarizing the characteristics and operations that describe its content. The generalization of a complex of sources made it possible to consider critical thinking as a conscious, independent, and reflective psychological process of cognition aimed at verifying the grounds for judgment and evaluating both the logic of reasoning and its results; in this sense, it involves identifying logical errors, distinguishing between facts and judgments, forming reasoned conclusions, and being open to discussion. The content of the concept is specified through the integration of basic characteristics: independence of thought, reliance on facts and their interpretation, questioning, reasoning, and the social nature of critical reasoning.

It has been proven that structurally critical thinking can be described through a set of interrelated operations (analysis, evaluation of arguments, development of alternatives, making informed decisions) and organizational and methodological conditions for its development in higher education institutions, in particular through the phased approach of “challenge – comprehension – reflection” and the use of active teaching methods (problem-based tasks, discussions, debates, case studies, project work).

Keywords: *critical thinking, future specialists, essence of the concept, content of definitions, signs of critical thinking, competency-based training, media literacy, safety culture.*

Надійшла до редакції 30.09.2025 р.

УДК 378.04:364+37.091.39:004.77

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.352427>ORCID <https://orcid.org/0009-0006-7229-031X>

ПРАКТИКООРІЄНТОВАНЕ ІКТ-ПРОЄКТУВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ

*Ігор Алексеєв,*аспірант кафедри культурології, філософії та музеєзнавства;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті розкрито практикоорієнтоване ІКТ-проєктування як спосіб організації фахової підготовки менеджерів соціокультурної сфери до виконання проєктної діяльності в цифровому середовищі. Соціокультурні ініціативи, події програми, культурні сервіси та комунікаційні кампанії реалізуються за умов зростання публічності, багатосуб'єктної взаємодії та підвищених вимог до прозорості управлінських рішень; в цих умовах цифрові технології виконують не допоміжну, а операційну функцію, забезпечуючи планування, координацію, документування, комунікаційний супровід, моніторинг і підсумкове оцінювання результативності. Відповідно, підготовка менеджера соціокультурної діяльності потребує переходу від фрагментарного засвоєння цифрових сервісів до формування здатності керувати цілісним циклом проєкту, поєднуючи культурні смисли й цінності із ресурсними обмеженнями, партнерськими взаємодіями та очікуваним соціокультурним ефектом для аудиторій і спільнот. Зміст практикоорієнтованого ІКТ-проєктування розглянуто як інтегровану логіку професійної дії, у якій цифрові інструменти підпорядковуються управлінській задачі та підтримують доказовість рішень. Окреслено функціональний алгоритм діяльності менеджера соціокультурної сфери в цифровому середовищі, що охоплює аналітико-діагностичні процедури, концептуалізацію й планування, організацію виконання, комунікацію з аудиторіями та партнерами, командну координацію, управління інформаційними потоками, а також збір та інтерпретацію даних для оцінювання результативності. Підкреслено, що соціокультурна специфіка діяльності проявляється у потребі працювати з різними групами учасників, забезпечувати етичну коректність публічної комунікації, управляти репутаційними ризиками та фіксувати соціокультурний ефект не лише через опис активностей, а через показники залучення, якості досвіду учасників і стабільності партнерств.

Описано педагогічні умови організації практикоорієнтованого ІКТ-проєктування, серед яких ключовими є професійна автентичність завдань, системність цифрового простору діяльності, критерійність оцінювання та обов'язкове документування управлінських рішень. Представлено етапність проєктної роботи, що відтворює реальну логіку соціокультурного менеджменту – від аналізу запиту аудиторій до планування, реалізації з моніторингом і підсумкового оцінювання. Доведено, що кожен етап має завершуватися професійно придатними продуктами, які фіксують рішення, взаємодію та доказову базу результативності, формуючи портфоліо проєктної діяльності в цифровому середовищі; запропоновано прикладний формат авторської методичної організації цієї діяльності, зорієнтований на соціокультурну доцільність, якість взаємодії зі спільнотами та прозорість цифрового супроводу.

Ключові слова: менеджер соціокультурної діяльності, загальні ІКТ-компетентності, соціокультурні проєкти, практикоорієнтоване навчання, ІКТ-проєктування, цифрове середовище діяльності, соціокультурний ефект.

Постановка проблеми. Соціокультурна сфера, представлена установами культури, креативними індустріями та ініціативами розвитку спільнот дедалі інтенсивніше функціонує в умовах цифрової трансформації, коли комунікація з аудиторіями, організація подій, координація партнерств, робота з публічним іміджем, документування процесів та оцінювання результатів значною мірою реалізуються у цифровому середовищі. В такій ситуації управлінські завдання набувають проєктної логіки, оскільки значна частина СКД організовується у форматі ініціатив із визначеними цілями, ресурсними обмеженнями, часовими рамками та вимогами до якості результату. Водночас цифровізація підсилює потребу в прозорості рішень, доказовості планування, оперативності комунікацій і здатності працювати з даними, що перетворює інформаційно-комунікаційні технології з допоміжного ресурсу на інструмент професійної дієздатності.

Попри це, у практиці фахової підготовки менеджерів соціокультурної діяльності, професійна діяльність яких пов'язана з організацією культурних сервісів, програм і подієвих практик у партнерській взаємодії, зберігається суперечність між тим, як майбутній фахівець навчається використовувати ІКТ, і тим, як цифрові засоби реально працюють у повному циклі проєктної діяльності. Навчальні ситуації нерідко зосереджуються на опануванні окремих сервісів або технічних прийомів без системного включення їх у послідовність проєктування, що охоплює аналіз потреб, постановку мети, планування, реалізацію, комунікаційний супровід, моніторинг, підсумкове оцінювання та рефлексію. Унаслідок цього формується фрагментарна готовність, коли здобувач демонструє формальну обізнаність із цифровими інструментами, однак не має стійкої здатності інтегрувати їх у керування соціокультурним проєктом, особливо за умов невизначеності, обмежених ресурсів і необхідності узгодження інтересів різних стейкхолдерів.

Проблема посилюється тим, що соціокультурні ініціативи мають складну комунікативну природу й орієнтуються не лише на організаційний результат, а й на соціальний ефект, репутаційні наслідки та залучення спільнот. Саме тому цифрові рішення мають бути не декоративним додатком, а засобом управління взаємодією, ризиками, ресурсами і якістю продукту, який створюється для конкретних аудиторій. Коли ІКТ застосовуються поза проєктною логікою, виникає розрив між засвоєними діями та професійними ситуаціями, що знижує переносимість навчальних результатів у практику та ускладнює формування відповідальної управлінської поведінки.

За таких умов актуалізується необхідність практикоорієнтованого ІКТ-проєктування як цілісного підходу до організації фахової підготовки, у межах якого цифрові інструменти розглядаються як системні засоби конструювання і реалізації соціокультурних проєктів. Йдеться про навчальні моделі, що відтворюють реалістичні професійні завдання й забезпечують обов'язкове проходження повного проєктного циклу з використанням ІКТ на кожному етапі, включно з плануванням, командною взаємодією, комунікаціями з аудиторіями, документуванням, аналітикою та оцінюванням результативності. Таким чином, постановка проблеми полягає в науковому обґрунтуванні та дидактичному конструюванні практикоорієнтованого ІКТ-проєктування у фаховій підготовці менеджерів соціокультурної діяльності як відповіді на розрив між інструментальним засвоєнням технологій і потребою їх інтегрованого застосування в реальних проєктних процесах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових працях, релевантних завданням практикоорієнтованого ІКТ-проєктування у фаховій підготовці менеджерів соціокультурної діяльності, простежуються кілька ключових підходів. Соціально-психологічний ракурс представлений дослідженнями Г. Авер'янова, Н. Дембицької, В. Москаленко, а також О. Волянської й А. Ніколаєвської, де акцентовано роль соціалізації, взаємодії та комунікації як базових механізмів професійного становлення в мінливому соціальному середовищі; проблематику входження у професійну роль і адаптації в умовах реальних вимог підсилюють напрацювання О. Галуса.

Компетентнісна парадигма та педагогічні технології розглядаються Ю. Зінківським і Г. Мірських, а також А. Нісімчуком, О. Падалкою, О. Шпак, що задає методологічний фундамент для проєктної організації навчання й оцінювання результатів через сформовані

здатності. Гуманістичну складову професійного розвитку, значущу для соціокультурної сфери, розкривають І. Зязюн та І. Бех, підкреслюючи ціннісні орієнтації, відповідальність і особистісну зрілість як умови професійної дієздатності.

Дослідження, присвячені інформаційно-освітньому середовищу та використанню ІКТ, представлені М. Каратаєвою, Л. Карташовою, Н. Клокар, які фокусуються на системності цифрового середовища як умові підвищення ефективності діяльності. Окремі аспекти цифрового навчального забезпечення й візуалізації розкривають М. Левшин, Ю. Прохур, О. Муководіз та О. Семенихіна, А. Юрченко. Управлінський і міждисциплінарний виміри підготовки окреслюють О. Ануфрієва, Т. Бурлаєнко, Г. Дмитренко та В. Локшин, а організаційно-поведінкові механізми управлінських практик доповнює J. Wilson.

Метою статті є теоретично обґрунтувати та методично окреслити практикоорієнтоване ІКТ-проектування у фаховій підготовці менеджерів соціокультурної діяльності як засіб формування професійної готовності до проектної діяльності в цифровому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Практикоорієнтоване ІКТ-проектування у фаховій підготовці менеджерів соціокультурної діяльності доцільно розглядати як інтегративний спосіб організації навчання, за якого цифрові засоби входять у логіку професійної дії й визначають не зовнішню форму подання результатів, а сам механізм досягнення мети. У такому підході здобувач відтворює повний цикл проектних рішень у цифровому середовищі, а підсумковий результат оцінюється за якістю управлінського продукту, його узгодженістю з цільовими установками та відповідністю соціокультурному контексту. Відповідно, практикоорієнтованість означає наближення навчальної діяльності до реальних професійних задач і критеріїв результативності, тоді як ІКТ-проектування передбачає цілеспрямоване конструювання, планування, реалізацію та документування проекту з використанням цифрових інструментів як операційного середовища діяльності.

Концептуальна визначеність цього поняття потребує відмежування від суміжних практик, аби уникнути редукції змісту до набору технічних операцій. Компетентнісний підхід орієнтує на формування здатності діяти в професійних ситуаціях, здійснювати обґрунтований вибір засобів, аргументувати рішення та нести відповідальність за наслідки, тому ІКТ-проектування не може трактуватися як просте опанування цифрових сервісів (Зінківський, 2008). Соціокультурна діяльність є міждисциплінарною за своєю природою, отже проектна робота вимагає інтеграції управлінських, комунікаційних, культурологічних і технологічних компонентів у єдину конструкцію, що підсилює методологічну вагу міждисциплінарних зв'язків у підготовці фахівця (Ануфрієва, 2015). Водночас проектування в цифровому середовищі пов'язане з культурою цільового управління, де принциповими стають чіткість цілей, керованість процесів і вимірюваність результатів, а цифрові інструменти виконують функцію підтримки планування, координації й контролю (Ануфрієва, 2017).

Зміст поняття у фаховій підготовці доцільно розгортати в трьох взаємопов'язаних площинах. Ціннісна площина підкреслює, що соціокультурні проекти працюють зі смислами, нормами взаємодії та впливом на спільноти, тому гуманістичний вимір освіти виступає не декларацією, а методологічною вимогою до проектних рішень і стилю професійної комунікації (Зязюн, 2000). Діяльнісна площина дозволяє зафіксувати, що професійна дієздатність формується через розвиток особистості, здатної до відповідального вибору, саморегуляції та рефлексії, а це потребує таких навчальних сценаріїв, у яких здобувач не лише виконує дії, а й аргументує управлінські рішення та оцінює їх наслідки (Бех, 2012). Управлінська площина акцентує, що впровадження цифрових рішень у реальних організаціях ускладнюється стійкими рутинами та прихованими механізмами підтримки звичних практик, тому підготовка має включати готовність діяти в умовах обмежень і опору змінам (Wilson, 2001). У цьому контексті професійна компетентність менеджера соціокультурної сфери постає як інтегрована здатність результативно діяти в складних соціальних ситуаціях, а не як сума окремих умінь, що підводить до необхідності організувати фахову підготовку навколо цілісних проектних задач у цифровому середовищі (Локшин, 2011).

Запропоноване розуміння практикоорієнтованого ІКТ-проектування як інтегрованої логіки професійної дії потребує конкретизації через зміст реальної діяльності менеджера соціокультурної діяльності в цифровому середовищі. Концепт набуває методичної визначеності лише тоді, коли його співвіднесено з типовими професійними функціями, управлінськими задачами та вимогами до продуктів діяльності, що мають соціокультурну цінність і підлягають оцінюванню за критеріями результативності. З огляду на це доцільно перейти до функціонального алгоритму, який окреслює, які процеси потребують ІКТ-проектування як робочого механізму, а які цифрові рішення є обґрунтованими в межах професійної відповідальності.

Функціональний алгоритм діяльності менеджера соціокультурної діяльності в цифровому середовищі доцільно описувати як сукупність взаємопов'язаних професійних задач, що реалізуються через проектну логіку та потребують інструментально обґрунтованих ІКТ-рішень. У межах такого алгоритму ключовими є управлінські й організаційно-планувальні дії, проектно-пошукова робота, аналітико-оцінювальні процедури, а також експертно-аудиторські практики, спрямовані на забезпечення якості, прозорості та керованості соціокультурних ініціатив у змінному середовищі (Любарець, 2019, с. 10). Цифровий вимір тут не є допоміжним, оскільки саме він визначає швидкість координації, повноту документування, можливість відстеження виконання та коректність управлінських рішень, що приймаються на основі даних.

Професійні задачі в соціокультурній сфері мають виразну комунікативну природу, оскільки управління культурними подіями, програмами та сервісами у взаємодії з різними аудиторіями, локальними спільнотами та інституційними партнерами передбачає постійне узгодження позицій учасників, взаємодію з партнерами й аудиторіями, формування довіри та підтримку репутаційної стійкості. Тому функціональний алгоритм обов'язково включає комунікаційні дії, які забезпечують результативність взаємодії та впливають на досягнення цілей проекту, зокрема в умовах високої соціальної чутливості та публічності соціокультурної діяльності (Чмут, 1996). У цифровому середовищі ці дії набувають специфіки, оскільки значна частина комунікації переноситься в онлайн-канали, а отже потребує керованості, етичної коректності та технологічної доцільності використаних інструментів.

З огляду на це, релевантними результатами фахової підготовки стають не окремі навички роботи з цифровими сервісами, а здатність вибудовувати цілісне інформаційно-освітнє середовище діяльності з фокусом на управлінні соціокультурними проектами, у якому поєднуються ресурси, комунікації, планування й контроль, а також накопичення та представлення проектних продуктів (Каратаєва, 2013). Практичний вимір такої здатності проявляється у вмінні доцільно застосовувати веб-технології для організації взаємодії, поширення інформації та підтримки процесів реалізації проекту, не перетворюючи цифрові канали на самоціль і зберігаючи зв'язок між інструментом і управлінським завданням (Карташова, 2008). Окремого значення набуває робота з цифровими навчальними та методичними ресурсами, оскільки вони дозволяють упорядковувати й стандартизувати дії, фіксувати алгоритми та підтримувати відтворюваність якості виконання, що методично узгоджується з розумінням електронного підручника як елемента навчально-методичного забезпечення (Левшин, 2007).

Таким чином, функціональний алгоритм діяльності в цифровому середовищі задає перелік професійних задач і очікуваних продуктів, які мають бути відтворені в навчанні як реалістичні проектні ситуації. Це логічно підводить до необхідності обґрунтування принципів та педагогічних умов організації практикоорієнтованого ІКТ-проектування, що забезпечують перенесення сформованих результатів у професійну практику.

Організація практикоорієнтованого ІКТ-проектування у фаховій підготовці менеджерів соціокультурної діяльності має спиратися на принцип професійної автентичності навчальних завдань, коли освітні дії відтворюють не «тренувальні вправи», а логіку реальної роботи з проектом у цифровому середовищі. Саме тому доцільно будувати навчання навколо ситуацій, у яких здобувач працює з ціллю, ресурсами, комунікаціями, ризиками, продуктами

й підсумковим ефектом, а цифрові засоби виконують роль операційної платформи управління. Таке розуміння узгоджується з підходом, де інформаційно-освітнє середовище розглядається як чинник результативності підготовки і як простір, у якому проектна діяльність набуває системності та керованості (Бахмат, 2019). Методично важливо, щоб навчальні технології забезпечували діяльнісність і відтворюваність результату, тому перевага надається технологіям, що дозволяють проектувати послідовність дій, організовувати взаємодію та контролювати досягнення запланованих результатів без розриву між змістом і способом його опанування (Нісімчук, 2000).

Педагогічні умови ефективної реалізації такого підходу пов'язані з якістю організації цифрового простору навчальної діяльності. Умовою є наявність інформаційно-навчального середовища, що забезпечує доступ до ресурсів, підтримує комунікацію, фіксує хід виконання завдань і створює підстави для прозорого оцінювання, оскільки без цього ІКТ-проектування ризикує залишитися набором несинхронізованих дій (Клокар, 2008). Наступною умовою є цілеспрямоване формування когнітивної складової компетентності, яка проявляється у здатності аналізувати інформацію, структурувати її, будувати аргументацію й ухвалювати рішення на основі релевантних даних, а не інтуїтивних припущень, що особливо важливо для соціокультурних проектів із високою соціальною чутливістю (Савченко, 2014). Окремого значення набуває готовність до візуалізації й представлення проектних рішень, оскільки в цифровому середовищі управлінська комунікація нерідко здійснюється через схеми, дашборди, візуальні плани та презентації, тому в навчанні має бути закладена практика професійної візуалізації як інструмента пояснення і координації (Семенихіна, 2017).

Змістовно важливо враховувати соціально-психологічні механізми, що впливають на ефективність проектної роботи, насамперед командну взаємодію, відповідальність у комунікації, рольові очікування та способи узгодження позицій. Соціокультурні проекти реалізуються через взаємодію людей і груп, тому педагогічні умови мають включати організацію навчальної співпраці з чіткими правилами взаємодії, розподілом ролей, процедурами ухвалення рішень і фіксацією домовленостей у цифрових інструментах, що відповідає закономірностям соціальної взаємодії в професійних контекстах (Волянська, 2007). Водночас фахова підготовка має враховувати, що здобувачі входять у професійну роль через процеси соціалізації, а цифрове середовище лише підсилює вимоги до саморегуляції й відповідального публічного представлення результатів, тому навчальні сценарії мають бути спроектовані так, щоб підтримувати формування зрілих моделей професійної поведінки (Авер'янова, 2005). Не менш важливою є умова керованої професійної адаптації, коли складність завдань нарощується поступово, забезпечується підтримка з боку викладача і створюються ситуації рефлексії, що знижує ризик формального виконання й підвищує переносимість результатів у практику (Галус, 2007). У цьому контексті значущою постає й орієнтація на розвиток професійної компетентності як інтегрованої якості, що потребує системної педагогічної підтримки та критерійного оцінювання результатів діяльності (Саєнко, 2012).

Логічним продовженням є деталізація того, як саме вибудовується навчальний цикл ІКТ-проектування, які етапи має проходити здобувач, які цифрові дії є необхідними на кожному етапі та якими продуктами й показниками можна обґрунтовано фіксувати результативність виконаної роботи.

Практикоорієнтоване ІКТ-проектування набуває методичної завершеності тоді, коли навчальна діяльність організована як послідовний цикл із чітко окресленими етапами, проміжними продуктами та процедурами забезпечення якості. Професійна придатність такого циклу фіксується у цифрових артефактах управлінських рішень, серед яких доцільно передбачити паспорт проекту, карту стейкхолдерів, календарно-бюджетний план, комунікаційний план, реєстр ризиків, протоколи координації, звіти моніторингу та підсумкову аналітику соціокультурного ефекту. Саме етапність підтримує керованість процесу і дає змогу відрізнити ситуативне користування цифровими сервісами від професійно обґрунтованого застосування ІКТ як середовища планування, координації, документування та оцінювання соціокультурної ініціативи. У цій логіці цифрові інструменти

виконують роль не лише засобів комунікації чи візуалізації, а й механізмів організації діяльності, що узгоджується з розумінням інноваційного освітнього середовища як фактору, який структурує професійно зорієнтовану активність і підтримує її результативність (Шапран, 2010).

Початковий етап доцільно спрямовувати на діагностику та аналіз. Він охоплює уточнення проблеми, характеристику цільових аудиторій, визначення стейкхолдерів, ресурсних та організаційних обмежень, а також попереднє формулювання очікуваного соціокультурного ефекту. У цифровому середовищі це означає збирання, упорядкування й інтерпретацію даних, фіксацію запиту та формування підстав для ухвалення подальших рішень. Далі логічно розгортається концептуально-проектувальна робота, у межах якої конкретизуються мета і завдання, визначається стратегія впливу на аудиторії, добираються змістові й організаційні рішення, які забезпечують цілісність проєкту. У цьому випадку важливо, щоб цифрові засоби застосовувалися для моделювання логіки проєкту і узгодження змісту, ресурсів, ролей та процедур взаємодії, а не зводилися до оформлення кінцевої презентації.

Планувально-організаційний етап забезпечує перехід від концепції до керованого виконання. Він включає календаризацію робіт, деталізацію ресурсів, розподіл відповідальності, визначення процедур контролю, управління ризиками та побудову комунікаційного супроводу. Цифрова складова на цьому етапі полягає в інтеграції плану, командної взаємодії, документації та контролю в єдиному операційному просторі, де рішення фіксуються і можуть бути відтворені, перевірені та скориговані. Реалізаційний етап поєднується з постійним моніторингом, оскільки в соціокультурній сфері успіх проєкту визначається не лише фактом виконання заходів, а й динамікою залучення аудиторій, якістю комунікації, стабільністю партнерств і досягненням запланованих показників. У цифровому середовищі це передбачає підтримку командної координації, управління контентом і подіями, ведення електронної звітності та накопичення даних, що дозволяють обґрунтовувати коригувальні рішення.

Завершальний етап має бути орієнтований на оцінювання й рефлексію, коли зіставляються заплановані результати й фактичні досягнення, інтерпретуються зібрані дані, аналізуються сильні рішення та виявляються зони ризику. Важливо, щоб підсумок містив не лише опис виконаних дій, а й аргументований аналіз управлінських рішень і підтвердження результативності через зібрані докази. Психологічно й педагогічно значущою є фіксація досвіду як такого, що може бути перенесений у наступні професійні ситуації, оскільки саме рефлексивне узагальнення перетворює виконання проєкту на ресурс розвитку компетентності та професійної зрілості (Костюк, 2010).

Окреслена логіка циклу створює підстави перейти від загальної моделі до її прикладного втілення. У практикоорієнтованому ІКТ-проектуванні вирішальним є те, що кожен етап має завершуватися професійно придатним продуктом, який фіксує прийняті рішення, відображає хід виконання та дає змогу обґрунтовано оцінити результативність. З огляду на це доцільно представити авторську розробку як варіант методичної організації такої діяльності, у якій конкретизовано процедури, інструментальні рішення, очікувані результати та критерії оцінювання, необхідні для перетворення моделі на керований навчальний механізм.

Авторська методична розробка практикоорієнтованого ІКТ-проектування вибудовується як керований формат навчальної діяльності, у якому моделюється типова професійна робота менеджера соціокультурної сфери. Вона інтегрує організацію подій і програм, координацію партнерств, роботу з аудиторіями та публічною комунікацією, а також відповідальне документування рішень у цифровому середовищі. Її центральним принципом є перенесення акценту з технічного опанування інструментів на управлінське конструювання соціокультурного проєкту в цифровому середовищі, коли цифрові рішення обґрунтовуються змістом культурної ініціативи, логікою взаємодії зі спільнотами, партнерськими відносинами та вимогами публічної комунікації. У такій організації навчання здобувач діє в рамці реалістичної проєктної задачі, що передбачає узгодження культурної цінності пропозиції з

ресурсними можливостями, репутаційними ризиками та очікуваним соціокультурним ефектом для визначених аудиторій.

Методична конструкція розробки передбачає, що діяльність менеджера соціокультурної діяльності розгортається через послідовність управлінських рішень, кожне з яких має цифрово зафіксований результат. На старті увага зосереджується на обґрунтуванні соціокультурної проблематики та характеристики аудиторій, оскільки саме на цьому рівні визначається доречність події, програми або ініціативи й встановлюються межі етичної та комунікаційної відповідальності. Далі формалізується управлінський задум, конкретизуються мета, завдання, показники досягнення результату та логіка створення цінності для спільнот. Після цього проєкт переводиться у формат керованого виконання, де планування, бюджетування, партнерські домовленості, розподіл ролей у команді, календар подій і контенту, а також правила комунікації з аудиторіями існують як узгоджений набір цифрових артефактів, придатних до перевірки та коригування. У процесі реалізації принципово важливими стають цифрове документування ходу робіт, фіксація змін, накопичення доказів виконання і результативності, а також аналітика залучення аудиторій і зворотного зв'язку, що дозволяє переходити від інтуїтивних рішень до рішень, обґрунтованих даними.

Оцінювання результатів авторської розробки доцільно пов'язувати з управлінською якістю та соціокультурною доцільністю проєктних рішень. Враховується логічна узгодженість мети, ресурсів і дій, відповідність запропонованої ініціативи потребам аудиторій, коректність і етична виваженість комунікаційних рішень, прозорість документування та керованість командної взаємодії у цифровому середовищі. Підсумковий результат має бути поданий як портфоліо професійно придатних проєктних матеріалів і аналітичний звіт, у якому обґрунтовуються прийняті управлінські рішення та підтверджується досягнутий соціокультурний ефект на основі зібраних даних.

Такий підхід узгоджується з науковими уявленнями про те, що професійна підготовка потребує переходу від засвоєння знань до організації діяльності, у якій формуються здатність до обґрунтованих рішень, рефлексія та відповідальність за результат (Матвієнко, 2014). Водночас практична реалізація такого підходу вимагає послідовного розвитку культури цільового управління, етичної відповідальності публічної комунікації та використання даних для обґрунтування рішень, що визначає перспективи подальшого удосконалення інструментально-методичного забезпечення й критеріїв оцінювання соціокультурного ефекту в цифровому середовищі.

Висновки. Підсумовуючи викладене, можна дійти висновку, що практикоорієнтоване ІКТ-проєктування у фаховій підготовці менеджерів соціокультурної сфери досягає своєї дидактичної цінності лише тоді, коли виступає не «цифровим супроводом» навчання, а формою організації професійно наближених управлінських дій у цифровому середовищі. Теоретичне обґрунтування й методичне окреслення такого підходу показують, що професійна готовність менеджера соціокультурної діяльності формується через здатність проєктувати культурну ініціативу як керований процес із чіткою метою, узгодженими ресурсами, партнерською взаємодією, публічною комунікацією та доказовим оцінюванням, яке спирається на показники залучення аудиторій, якості культурного досвіду учасників і стійкості партнерств, досягнутого соціокультурного ефекту. У цій логіці ІКТ набувають статусу операційної інфраструктури управління, забезпечуючи прозорість рішень, документування домовленостей, координацію команди й опору на дані під час коригування дій. Таким чином, практикоорієнтоване ІКТ-проєктування постає як цілісний механізм, що інтегрує управлінський, комунікаційний і аналітичний компоненти соціокультурної діяльності та підсилює перенесення сформованих результатів у реальні умови професійної практики.

ЛІТЕРАТУРА

Авер'янова, Г. М., Дембицька, Н. М., Москаленко, В. В. (2005). *Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства*. Київ: ППП.

- Ануфрієва, О. Л. (2015). Міждисциплінарні зв'язки у підготовці конкурентоспроможного майбутнього менеджера. *Проблеми освіти*, 83 (1), 194-199.
- Ануфрієва, О. Л., Бурлаєнко, Т. І., Дмитренко, Г. А., та ін. (2017). *Культура цільового управління в національній системі освіти: гуманістичний контекст*. Луцьк: Вежа-Друк.
- Бахмат, Н. (2019). Проектування процесу підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2, 14-21. DOI: <https://doi.org/10.31499/2706-6258.2.2019.178451>
- Бех, І. Д. (2012). *Особистість у просторі духовного розвитку*: навч. посіб. Київ: Академвидав.
- Волянська, О. В., Ніколаєвська, А. М. (2007). *Соціальна психологія*: навч. посіб. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
- Галус, О. М. (2007). *Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ*: монографія. Хмельницький: ХГПА.
- Зінківський, Ю., Мірських, Г. (2008). Компетентнісний підхід під час підготовки фахівців у вищих технічних навчальних закладах. *Вища освіта України*, 4, 29-36.
- Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії*: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП.
- Каратаєва, М. (2013). Розвиток інформаційно-освітнього середовища – умова підвищення професійних компетентностей педагога. *Нова педагогічна думка*, 3, 69-70.
- Карташова, Л. А. (2008). Роль веб-технологій у підвищенні ефективності діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 5, 19-22.
- Клокар, Н. І. (2008). Розвиток інформаційно-навчального середовища освітньої системи регіону в контексті забезпечення рівного доступу до якісної освіти. *Народна освіта*, 3 (6). Взято з <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>
- Левшин, М., Прохур, Ю., Муководіз, О. (2007). Електронний підручник у системі навчально-методичного забезпечення ВНЗ. *Вища освіта України*, 1, 60-67.
- Локшин, В. (2011). Професійна компетентність менеджерів соціокультурної сфери в контексті феноменологічних складових понятійного апарату. *Молодь і ринок*, 1 (72), 59-65.
- Любарєць, В. В. (2019). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
- Максименко, С. Д. (Ред.), Андрієвська, В. В. (Упоряд.). (2010). *Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин*. Київ: Ніка-Центр.
- Матвієнко, О. В., Затворнюк, О. М. (2014). Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*, 1 (1), 215-220.
- Нісімчук, А. С., Падалка, О. С., Шпак, О. Т. (2000). *Сучасні педагогічні технології*. Київ: Просвіта.
- Савченко, О. В. (2014). Компетентність особистості на когнітивному рівні. *Проблеми сучасної психології*, 25, 413-414.
- Саєнко, В. І. (2012). Професійна компетентність як основа розвитку сучасного викладача в системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*, 3 (71), 57-61.
- Семенихіна, О., Юрченко, А. (2017). Професійна готовність використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у роботі вчителя: теоретичний аспект. *Наукові записки. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 11 (4), 43-46.
- Шапран, О. І., Шапран, Ю. П. (2010). Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 9, 108-110.
- Чмут, Т. К., Чайка, Г. Л. (1996). Культура спілкування як шлях до успіху в бізнесі. *Банківська справа*, 2, 34-38.
- Wilson, J. A. (2001). *Defensive routines and theory-in-use of hotel managers: A fiction science study*. (D diss.). University of Georgia.

REFERENCES

- Anufrieva, O. L. (2015). Mizhdystsyplinarni zv'iazky u pidhotovtsi konkurentospromozhnoho maibutnoho menedzhera [Interdisciplinary connections in the preparation of a competitive future manager]. *Problemy osvity [Education problems]*, 83 (1), 194-199 [in Ukrainian].
- Anufrieva, O. L., Burlaienko, T. I., & Dmytrenko, H. A., et. al. (2017). *Kultura tsilovoho upravlinnia v natsionalnii systemi osviti: humanistychnyi kontekst [Culture of target-based management in the national education system: a humanistic context]*. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].
- Aver'ianova, H. M., Dembytska, N. M., & Moskalenko, V. V. (2005). *Osoblyvosti sotsializatsii molodi v umovakh transformatsii suspilstva [Peculiarities of youth socialization in the context of societal transformation]*. Kyiv: PPP [in Ukrainian].
- Bakhmat, N. (2019). Proektuvannia protsesu pidhotovky maibutnikh menedzheriv sotsiokulturnoi diialnosti v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyshcha zakladu vyshchoi osvity [Designing the process of training future managers of socio-cultural activities in the information and educational environment of a higher education institution]. *Psykhologohopedahohichni problemy suchasnoi shkoly [Psychological and pedagogical problems of modern school]*, 2, 14-21. DOI: <https://doi.org/10.31499/2706-6258.2.2019.178451> [in Ukrainian].
- Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the space of spiritual development]: navch. posib.* Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- Chmut, T. K., & Chaika, H. L. (1996). Kultura spilkuvannia yak shliakh do uspikhu v biznesi [Communication culture as a path to business success]. *Bankivska sprava [Banking]*, 2, 34-38 [in Ukrainian].
- Halus, O. M. (2007). *Profesiina adaptatsiia studentiv v umovakh stupenevoho pedahohichnoho VNZ [Professional adaptation of students in the conditions of a degree pedagogical university]: monohrafiia.* Khmelnytskyi: KhHPA [in Ukrainian].
- Karataieva, M. (2013). Rozvytok informatsiino-osvitnoho seredovyshcha – umova pidvyshchennia profesiinykh kompetentnosti pedahoha [Development of the information and educational environment is a condition for improving the professional competencies of a teacher]. *Nova pedahohichna dumka [New pedagogical thought]*, 3, 69-70 [in Ukrainian].
- Kartashova, L. A. (2008). Rol veb-tekhnologii u pidvyshchenni efektyvnosti diialnosti vchyteliv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [The role of web technologies in increasing the efficiency of teachers in general education institutions]. *Komp'uter u shkoli ta sim'i [Computer at school and in the family]*, 5, 19-22 [in Ukrainian].
- Klokar, N. I. (2008). Rozvytok informatsiino-navchalnoho seredovyshcha osvitnoi systemy rehionu v konteksti zabezpechennia rivnoho dostupu do yakisnoi osvity [Development of the information and educational environment of the region's educational system in the context of ensuring equal access to quality education]. *Narodna osvita [Public education]*, 3 (6). Retrieved from <http://www.narodnaosvita.kiev.ua> [in Ukrainian].
- Levshyn, M., Prokhur, Yu., & Mukovodiz, O. (2007). Elektronnyi pidruchnyk u systemi navchalno-metodychnoho zabezpechennia VNZ [Electronic textbook in the system of educational and methodological support of universities]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education in Ukraine]*, 1, 60-67 [in Ukrainian].
- Liubarets, V. V. (2019). *Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh menedzheriv sotsiokulturnoi diialnosti v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyshcha [Theory and practice of professional training of future managers of socio-cultural activities in the information and educational environment]*. (Extended abstract of D diss.). Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Lokshyn, V. (2011). Profesiina kompetentnist menedzheriv sotsiokulturnoi sfery v konteksti fenomenolohichnykh skladovykh poniatiinoho aparatu [Professional competence of managers of the socio-cultural sphere in the context of phenomenological components of the conceptual apparatus]. *Molod i rynek [Youth and the market]*, 1 (72), 59-65 [in Ukrainian].

- Maksymenko, S. D. (Ed.), Andriievska, V. V. (Comp.). (2010). *H. S. Kostiuk – osobystist, vchenyi, hromadianyn [G. S. Kostyuk – personality, scientist, citizen]*. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].
- Matviienko, O. V., & Zatvorniuk, O. M. (2014). Profesiina pidhotovka maibutnikh psykholohiv yak psykholoho-pedahohichna problema [Professional training of future psychologists as a psychological and pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Psykholohichni nauky [Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences]*, 1 (1), 215-220 [in Ukrainian].
- Nisimchuk, A. S., Padalka, O. S., & Shpak, O. T. (2000). *Suchasni pedahohichni tekhnolohii [Modern pedagogical technologies]*. Kyiv: Prosvita [in Ukrainian].
- Saienko, V. I. (2012). Profesiina kompetentnist yak osnova rozvytku suchasnoho vykladacha v systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Professional competence as the basis for the development of a modern teacher in the system of postgraduate pedagogical education]. *Nova pedahohichna dumka [New pedagogical thought]*, 3 (71), 57-61 [in Ukrainian].
- Savchenko, O. V. (2014). Kompetentnist osobystosti na kohnityvnomu rivni [Individual competence at the cognitive level]. *Problemy suchasnoi psykholohii [Problems of modern psychology]*, 25, 413-414 [in Ukrainian].
- Semenykhina, O., & Yurchenko, A. (2017). Profesiina hotovnist vykorystovuvaty zasoby komp'uternoї vizualizatsii u roboti vchytelia: teoretychnyi aspekt [Professional readiness to use computer visualization tools in a teacher's work: a theoretical aspect]. *Naukovi zapysky. Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity [Scientific notes. Problems of methodology of physical, mathematical and technological education]*, 11 (4), 43-46 [in Ukrainian].
- Shapran, O. I., & Shapran, Yu. P. (2010). Stvorennia innovatsiinoho osvitnoho seredovyscha v protsesi profesiinnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Creating an innovative educational environment in the process of professional training of future teachers]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu [Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports]*, 9, 108-110 [in Ukrainian].
- Volianska, O. V., & Nikolaievska, A. M. (2007). *Sotsialna psykholohiia [Social psychology]: navch. posib.* Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].
- Wilson, J. A. (2001). *Defensive routines and theory-in-use of hotel managers: A fiction science study.* (D diss.). University of Georgia.
- Ziazun, I. A. (2000). *Pedahohika dobra: idealy i realii [Pedagogy of goodness: ideals and realities]: nauk.-metod. posib.* Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
- Zinkivskyyi, Yu., & Mirskykh, H. (2008). Kompetentnisnyi pidkhid pid chas pidhotovky fakhivtsiv u vshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Competency-based approach in the training of specialists in higher technical educational institutions]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education in Ukraine]*, 4, 29-36 [in Ukrainian].

PRACTICEORIENTED ICT-DESIGN IN THE TRAINING OF MANAGERS IN THE SOCIO-CULTURAL SPHERE

Igor Alekseiev,

postgraduate student at the Department of Cultural Studies, Philosophy, and Museology,
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

The article reveals practice-oriented ICT design as a way of organizing professional training of managers in the sociocultural sphere to perform project activities in a digital environment. Sociocultural initiatives, event programs, cultural services, and communication campaigns are implemented in conditions of growing publicity, multi-stakeholder interaction, and increased requirements for transparency of management decisions. In these conditions, digital technologies perform not a supporting but an operational function, providing planning, coordination,

documentation, communication support, monitoring, and final evaluation of performance. Accordingly, the training of managers of sociocultural activities requires a transition from the fragmentary assimilation of digital services to the formation of the ability to manage the entire project cycle, combining cultural meanings and values with resource constraints, partnerships, and the expected sociocultural effect for audiences and communities. The content of practice-oriented ICT design is considered as an integrated logic of professional action, in which digital tools are subordinate to management tasks and support the evidence base for decisions. The functional algorithm of a manager in the sociocultural sphere in a digital environment is outlined, covering analytical and diagnostic procedures, conceptualization and planning, organization of implementation, communication with audiences and partners, team coordination, information flow management, as well as data collection and interpretation for performance evaluation. It is emphasized that the sociocultural specificity of the activity manifests itself in the need to work with different groups of participants, ensure the ethical correctness of public communication, manage reputational risks, and record the sociocultural effect not only through the description of activities, but also through indicators of engagement, the quality of the participants' experience, and the stability of partnerships.

The pedagogical conditions for organizing practice-oriented ICT design are described, among which the key ones are the professional authenticity of tasks, the systematic nature of the digital space of activity, the criteria for assessment, and the mandatory documentation of management decisions. The stages of project work are presented, reflecting the real logic of sociocultural management – from analyzing audience requests to planning, implementation with monitoring, and final evaluation. It has been proven that each stage should end with professionally suitable products that record decisions, interactions, and evidence of effectiveness, forming a portfolio of project activities in a digital environment. An applied format for the author's methodological organization of this activity is proposed, focused on sociocultural expediency, quality of interaction with communities, and transparency of digital support.

Keywords: *socio-cultural activity manager, general ICT competencies, socio-cultural projects, practice-oriented learning, ICT design, digital environment of activity, socio-cultural effect.*

Надійшла до редакції 01.10.2025 р.

ІНФОРМАЦІЯ

ШАНОВНІ АВТОРИ!

До публікації приймаються статті проблемного, узагальнювального, методичного характеру, оригінальні наукові, практичні дослідження, а також короткі повідомлення, огляди і рецензії за результатами досліджень у різних галузях наук про освіту, які раніше ніде не друкувались. Статті приймаються українською, російською, англійською мовами та мовами Євросоюзу.

Обсяг тексту статті має бути від 10 до 15 сторінок формату А4, включаючи ілюстрації, таблиці, графіки та список літератури. Стаття, що надсилається на адресу видання ukr.prof.edu@gmail.com повинна мати розширення *.doc*, та містити назву і прізвище першого автора, наприклад, *Стаття_Ткаченко.doc*.

Шрифт тексту 14 кегль Times New Roman, міжрядковий інтервал 1,5, поля тексту 20 мм з усіх боків, абзац 1,25 см.

Увага! Не дозволяємо підкреслювань у заголовках, підписах і надписах, автоматичних перенесень, літератури у вигляді кінцевих виносок, абзаців пробілами, використання кольорових малюнків!

Розглянемо детально оформлення тексту статті:

– *перший рядок тексту* (верхній лівий кут сторінки без абзацу, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14) – **УДК (обов'язково)**;

– *другий рядок тексту* (верхній лівий кут сторінки без абзацу, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14) – особистий номер в ORCID (**обов'язково**). Відступити один рядок;

– *третій рядок тексту* (по центру сторінки, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14, напівжирний, всі прописні) – **НАЗВА ТЕКСТУ**. Відступити один рядок;

– *четвертий рядок сторінки тексту* (по правому краю сторінки, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14, напівжирний, курсив) – **імена та прізвища авторів** (повністю), під ними науковий ступінь, вчене звання, місце навчання/роботи. Відступити один рядок;

– *перед основним текстом* – **анотація** (ідентична тій, що англійською мовою) українською мовою, а також **ключові слова** через кому без лапок (вирівнювання по ширині сторінки з абзацом, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14, курсив). Відступити один рядок;

– *основний текст статті* – вирівнювання по ширині з абзацом, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14, повинен містити такі компоненти: постановка проблеми, аналіз джерел і публікацій, мета статті, виклад основного матеріалу, висновки. Відступити один рядок;

– *список літератури* – «ЛІТЕРАТУРА» – вирівнювання по центру, нижче сам список літератури – вирівнювання по ширині, виступ першого рядка на 1,25 в межах поля друку, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14;

– «REFERENCES» – повторюється нижче «ЛІТЕРАТУРА» англійською мовою (якщо джерело було видано англійською мовою) або в транслітерації (якщо джерело було видано тільки українською чи російською мовою).

Важливо! Рекомендуємо здійснювати транслітерацію україномовного тексту за цим посиланням: <http://translit.kh.ua/?tkpn>, а **російськомовного тексту** – http://shub123.ucoz.ru/Sistema_transliterazii.html

– після «REFERENCES» відступити на один рядок і нижче подати назву статті, імена й прізвища, наукові ступені, вчені звання, місця навчання/роботи усіх авторів публікації, повторити анотацію та ключові слова англійською мовою.

Звертаємо вашу увагу! Обсяг анотації й українською та англійською мовами становить 400–600 слів, вони мають бути розширеними. Усі статистичні дані мають бути підкріплені посиланнями на джерела, всі цитати мають закінчуватися посиланнями на джерела; назви праць у списку літератури розташовуються в алфавітному порядку.

ОФОРМЛЕННЯ МАЛЮНКІВ, ТАБЛИЦЬ, ФОРМУЛ:

– обтікання Малюнка має бути «В тексті»: (в меню MSWord: Формат малюнка / Положення / Обтікання / У тексті);

– блок-схеми мають бути єдиним малюнком або об'єкти схеми – об'єднані: (у меню MSWord: виділити Малювання / Групувати);

– Рис. 1. «назва» – під малюнком, по центру, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14, курсив;

– посилання по тексту – (рис. 1);

– «Таблиця» – по правому краю, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14, напівжирний;

– назва таблиці – по центру, шрифт Times New Roman, розмір шрифту 14, напівжирний;

– посилання по тексту – (табл. 1);

– формули можуть бути оформлені у MS Equation 3.0 – по центру, праворуч номер формули (1);

– посилання по тексту – (1);

– розмір шрифту на малюнках, графіках, діаграмах, таблицях – Times New Roman 12;

– кількість табличного матеріалу повинна бути доречною;

– рисунки, виконані у MS Word, потрібно згрупувати; вони повинні бути єдиним графічним об'єктом.

СТАТТІ З КОЛЬОРОВИМИ РИСУНКАМИ, ДІАГРАМАМИ, СХЕМАМИ НЕ ПРИЙМАЮТЬСЯ!

За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на літературні джерела та інші відомості відповідають автори публікацій.

Редакція сподівається на розуміння того, що одна й та сама стаття не може бути надіслана до кількох видань.

Просимо подавати такі відомості про себе: повні прізвище, ім'я та по батькові, науковий ступінь та вчене звання, місце роботи і посада, галузь наукових інтересів, адреса, e-mail та контактний телефон.

Думка редакції може не збігатися з позицією авторів.

**UKRAINIAN
PROFESSIONAL
EDUCATION**

**УКРАЇНСЬКА
ПРОФЕСІЙНА
ОСВІТА**

Науковий фаховий журнал

Випуск 18·2025

Відповідальний редактор *С. М. Шпортько*

Літературний редактор *Л. М. Кравченко*

Редактор англomовних текстів *О. М. Палеха*

Художньо-технічне редагування та комп'ютерна верстка *Ю. А. Васюк*

Підписано до друку 27.11.2025 р. Формат 60x84/8.
Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. 15,2. Обл.-вид. арк. 14,0.
Наклад 100 прим. Зам. № ____.

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка,
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.