

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

UKRAINIAN PROFESSIONAL EDUCATION

Scientific journal

Issue 19

Founded in July, 2016

Issued twice a year

Poltava
2026

FOUNDER

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

EDITORIAL BOARD

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

Members of the editorial board:

Kusa Dagmar, Ph.D., Associate Professor; Bratislava International School of Liberal Arts (Bratislava, Slovakia)

Dimopoulou Georgios, Ph.D., Postdoctoral Researcher; University of Patras (Patras, Greece)

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

Dudko Serhiy, Dr. of Ped Sciences; M.V. Ostrogradsky Poltava Academy of Continuing Education (Poltava)

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

Karpenko Oresta, Dr. of Ped Sciences, professor; Ivan Franko State Pedagogical University of Drohobych (Drohobych)

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

Romanyuk Ruslana, Dr. of Ped Sciences, professor; Ivan Franko State University of Zhytomyr (Zhytomyr)

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

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

Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : Scientific journal / Poltava V. G. Korolenko Nat. Ped. University. Poltava, 2026. Iss. 19. 178 p.

It is published according to the decision of the academic council of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (protocol No.11 of 27.04.2026)

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 19

Засновано в липні 2016 року

Виходить двічі на рік

Полтава
2026

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)

Члени редакційної колегії:

Куса Дагмар, д-р філософії, доцент; Братиславська міжнародна школа вільних мистецтв (м. Братислава, Словаччина)

Дімонулу Георгія, доктор філософії, постдокторант-дослідник; Університет Патраса (м. Патри, Грецька Республіка)

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

Дудко Сергій, д-р пед. наук; Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського (м. Полтава)

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

Карпенко Ореста, д-р пед. наук, професор; Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич)

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

Романюк Руслана, д-р пед. наук, професор; Житомирський державний університет імені Івана Франка (м. Житомир)

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

Винничук Рената, д-р пед. наук, доцент; 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, 2026. Вип. 19. 178 с.

Друкується за рішенням ученої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 11 від 27.04.2026 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 Б), 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>Liubov Kravchenko</i>	Law of Ukraine «On vocational education» (2025): transition to a flexible model of training specialists.....	9
--------------------------	--	---

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

<i>Olga Gubar, Yulia Vasyuk</i>	The educational potential of an inclusive educational environment as a factor in the formation of social self-identity in adolescents.....	22
<i>Olena Gnizdilova, Oresta Karpenko, Maria Chepil</i>	Developing a sense of rhythm in young children.....	31
<i>Larysa Hrytsenko, Svitlana Oguy</i>	Professional requirements for vocational education instructors in the context of teaching methods for courses in the training of transport and logistics specialists.....	40
<i>Taras Rudenko, Tetyana Rudenko, Natalia Digtyar</i>	The use of innovative technologies in developing the professional competencies of future artists and designers while studying disciplines in the visual arts cycle.....	52
<i>Valentyna Tytarenko, Natalia Nahorna, Oleksii Debre</i>	Design and technology activities in specialized secondary education.....	64
<i>Valerii Manik</i>	Continuity in developing the professional readiness of future coaches for working under stressful conditions – factors in the system of vocational, pre-higher, and higher education.....	74
<i>Oksana Kornoshenko, Oksana Danisko</i>	Developing animation skills in future teachers using quest technologies.....	84
<i>Dmytro Blyzniuk, Liubov Kravchenko</i>	Digital culture: essence, structure, and role in contemporary society.....	92
<i>Serhiy Dudko</i>	Development of the concept of building health-promoting competence among 5th-6th grade students in the content of model curricula for social and health education sector of the state standard for basic secondary education.....	108
<i>Olena Shevchenko, Tetiana Leshchenko</i>	The role of professionally significant qualities of teachers in the training of students at medical universities in the context of educational transformations.....	118

<i>Anatolii Antonets</i>	Use of internet technologies in the process of studying physical and mathematical disciplines by students of engineering and technological specialties.....	129
<i>Nataliia Sulaieva</i>	Modernization of postgraduate art and pedagogical education through digital and interdisciplinary practices.....	143
<i>Valentyna Onipko</i>	Application of critical thinking development technology in the process of professional training of future specialists.....	154
<i>Oleksandr Lukyanenko</i>	Critical thinking as an aspect of the professional culture of future specialists.....	165

ЗМІСТ

КОЛОНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

<i>Любов Кравченко</i>	Закон України «Про професійну освіту» (2025): перехід до гнучкої моделі підготовки фахівців.....	9
------------------------	--	---

ПРОБЛЕМИ, НАДБАННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ ВІТЧИЗНЯНОЇ
ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<i>Ольга Губарь, Юлія Васюк</i>	Просвітницький потенціал інклюзивного освітнього середовища як чинник формування соціального самовизначення підлітків.....	22
<i>Olena Gnizdilova, Oresta Karpenko, Maria Cheril</i>	Developing a sense of rhythm in young children.....	31
<i>Лариса Гриценко, Світлана Огуй</i>	Професійні вимоги до педагога професійної освіти у контексті методики викладання предметів підготовки фахівців транспорту та логістики.....	40
<i>Тарас Руденко, Тетяна Руденко, Наталія Дігтяр</i>	Використання інноваційних технологій у формуванні професійних компетентностей майбутніх художників та дизайнерів під час вивчення дисциплін образотворчого циклу.....	52
<i>Валентина Титаренко, Наталія Нагорна, Олексій Дебре</i>	Проектно-технологічна діяльність у профільній середній освіті.....	64
<i>Валерій Маник</i>	Неперервність формування професійної готовності майбутніх тренерів до діяльності в умовах стрес-факторів у системі фахової передвищої та вищої освіти.....	74
<i>Оксана Корносенко, Оксана Даниско</i>	Розвиток анімаційної компетентності майбутніх педагогів засобами квест-технологій.....	84
<i>Дмитро Близнюк, Любов Кравченко</i>	Цифрова культура: сутність, структура та роль у сучасному суспільстві.....	92
<i>Сергій Дудко</i>	Розвиток ідеї формування здоров'язбережувальної компетентності учнів 5-6 класів у змісті модельних програм соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі державного стандарту базової середньої освіти	108
<i>Olena Shevchenko, Tetiana Leshchenko</i>	The role of professionally significant qualities of teachers in the training of students at medical universities in the context of educational transformations.....	118

<i>Анатолій Антонець</i>	Використання інтернет-технологій у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін здобувачами інженерно-технологічних спеціальностей.....	129
<i>Nataliia Sulaieva</i>	Modernization of postgraduate art and pedagogical education through digital and interdisciplinary practices.....	143
<i>Валентина Онінко</i>	Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.....	154
<i>Oleksandr Lukyanenko</i>	Critical thinking as an aspect of the professional culture of future specialists.....	165

КОЛОНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

УДК 37.014.55:[37.013:6

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363577>

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

ЗАКОН УКРАЇНИ «ПРО ПРОФЕСІЙНУ ОСВІТУ» (2025): ПЕРЕХІД ДО ГНУЧКОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Любов Кравченко,

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

У статті здійснено аналіз нового Закону України «Про професійну освіту» як нормативної основи переходу до гнучкої моделі підготовки фахівців. Обґрунтовано, що ухвалення нового закону означає не часткове оновлення окремих положень, а зміну загальної логіки правового регулювання професійної освіти, її інституційної організації, змісту та механізмів взаємодії з ринком праці, а оновлену законодавчу модель зорієнтовано на подолання жорстко уніфікованого підходу до підготовки кадрів та посилення адаптивності системи до динамічних соціально-економічних умов, змін у структурі зайнятості, оновлення професійних вимог.

У дослідженні виокремлено основні напрями трансформації професійної освіти, закріплені в законі (розширення автономії закладів професійної освіти, інституціоналізація участі роботодавців в управлінні та формуванні змісту підготовки, упровадження колегіальних і наглядових механізмів), проведено типологію закладів, а також посилення зв'язку між освітнім процесом і потребами економіки. При обґрунтуванні гнучкості як системоутворювальної ознаки нової моделі професійної освіти з'ясовано, що її практичними виявами є можливість реалізації програм і курсів різної тривалості, модульна організація навчання, побудова індивідуальних освітніх траєкторій, визнання раніше здобутих результатів навчання та розвиток дуальної форми здобуття освіти.

Доведено, що важливою новелою закону є нормативне поєднання освіти і праці через оновлені механізми практичної підготовки та студентський трудовий договір, що є підставою розглядати професійну підготовку як цілісний процес формування компетентностей у реальному професійному середовищі. Окремо проаналізовано кваліфікаційний вимір реформи та визначено, що новий закон посилює результативний характер професійної освіти через відокремлення завершення освітньої програми від процедури підтвердження професійної кваліфікації у незалежних кваліфікаційних центрах, унаслідок чого підвищується значення зовнішньо верифікованого результату підготовки, а якість освіти набуває більш прикладного й об'єктивованого характеру.

Узагальнено, що Закон України «Про професійну освіту» (2025) формує нормативні передумови модернізації такої освіти як відкритої, варіативної, мобільної та соціально релевантної системи підготовки фахівців; водночас ефективність реалізації закладених у

ньому положень буде залежати від узгодженості підзаконного регулювання, спроможності інституційної інфраструктури та послідовності впровадження нових механізмів на практиці.

Ключові слова: Закон України «Про професійну освіту», концепція професійної освіти, фахові спеціалісти, гнучка модель підготовки, новий законодавчий підхід, роботодавці, індивідуальна освітня траєкторія, дуальна освіта, професійні кваліфікації.

Постановка проблеми. Професійна освіта в сучасних соціально-економічних умовах набуває особливого значення як інструмент забезпечення ринку праці кваліфікованими фахівцями, здатними швидко адаптуватися до технологічних змін, оновлення виробничих процесів і трансформації професійної структури зайнятості. Водночас традиційна модель професійної підготовки, побудована переважно на жорстко регламентованих освітніх траєкторіях, уніфікованих програмах і відносно обмеженій взаємодії із роботодавцями дедалі очевидніше втрачає здатність повною мірою відповідати динаміці сучасної економіки. За таких умов проблема оновлення правових та організаційних засад функціонування професійної освіти постає не лише як галузеве управлінське завдання, а як стратегічна передумова підвищення якості людського капіталу, конкурентоспроможності робочої сили та стійкості держави до структурних викликів.

Ухвалення Закону України «Про професійну освіту» (2025) актуалізувало потребу в науковому осмисленні нової моделі підготовки фахівців, орієнтованої на більшу гнучкість, варіативність і практичну релевантність освітнього процесу. Йдеться не лише про зміну окремих нормативних положень, а й про сутнісне переосмислення ролі професійної освіти в системі суспільного відтворення (Кравченко, Винничук, 2024). У центрі цієї трансформації перебувають: посилення автономії закладів освіти, розширення участі роботодавців у формуванні змісту підготовки, розвиток індивідуальних освітніх траєкторій, упровадження програм різної тривалості та інтенсифікація зв'язків між здобуттям освіти і підтвердженням професійних кваліфікацій. Унаслідок цього професійна освіта дедалі виразніше розглядається як відкрита й мобільна система, інтегрована з ринком праці, національною системою кваліфікацій та механізмами безперервного професійного розвитку.

Водночас перехід до гнучкої моделі підготовки фахівців не є автоматичним наслідком законодавчого оновлення, оскільки він потребує узгодження нормативних механізмів, інституційних практик і реальних можливостей суб'єктів освітнього процесу. На цьому тлі особливої актуальності набуває проблема виявлення потенціалу нового Закону України «Про професійну освіту» щодо подолання інерції попередньої системи, яка тривалий час характеризувалася обмеженою мобільністю, фрагментарною взаємодією з роботодавцями та недостатньою адаптивністю до швидких змін у професійному середовищі. Саме тому науковий аналіз нового законодавчого підходу є необхідним для з'ясування того, наскільки запропонована модель здатна забезпечити реальний перехід від формально унормованої підготовки кадрів до гнучкої, компетентісно зорієнтованої та соціально затребуваної системи професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема оновлення професійної освіти в Україні впродовж 2024–2025 років висвітлювалася переважно в нормативно-правовому, експертно-аналітичному та управлінському вимірах. У наявних джерелах домінують законодавчі акти, документи законопроектного супроводу, урядові та міністерські повідомлення, в яких обґрунтовуються засади реформування системи професійної освіти, її інституційне перезавантаження та узгодження з потребами ринку праці. Така структура джерельної бази свідчить про те, що досліджувана проблема наразі формується передусім як предмет державної освітньої політики й управлінського проєктування, тоді як її ґрунтовне педагогічне осмислення ще перебуває на стадії становлення.

Помітний аналітичний внесок у розкриття змісту нового законодавчого підходу зробила І. Іпполітова, яка зосередила увагу на ключових змінах, запроваджених Законом

України «Про професійну освіту». Дослідниця акцентує на переході до гнучкої моделі професійної освіти із залученням роботодавців, розширенні освітньої та фінансової автономії закладів, запровадженні наглядових рад, побудові програм на професійних стандартах, можливості індивідуальних освітніх траєкторій, розвитку дуальної форми навчання та перенесенні присвоєння кваліфікацій до незалежних кваліфікаційних центрів. Цінність цієї публікації полягає в тому, що вона не лише систематизує нормативні новели, а й пов'язує їх із потребою подолання дефіциту кваліфікованих кадрів та підвищення відповідності професійної освіти реальним запитам економіки.

У матеріалах Міністерства освіти і науки України проблема реформування професійної освіти розглядається крізь призму інституційних механізмів реалізації нового підходу. Зокрема, у фокусі офіційного дискурсу перебувають фінансова й кадрова автономія закладів, посилення ролі наглядових рад, інвестиційна взаємодія з бізнесом, грантова підтримка дуальної освіти, запровадження студентського трудового договору, а також перехід до кредитно-модульної організації підготовки і спрощення визнання результатів, здобутих у формальній та неформальній освіті. У такому ракурсі професійна освіта осмислюється не як ізольований рівень освітньої системи, а як гнучка платформа підготовки фахівців, інтегрована з виробництвом, зайнятістю та національною системою кваліфікацій.

Окремий аспект проблеми розкрито в публікації профспілки працівників освіти і науки України, де увагу зосереджено на правозастосовних наслідках набуття чинності новим законом. У цьому матеріалі проаналізовано зміст студентського трудового договору як інструменту поєднання навчання з виконанням трудових функцій, а також окреслено питання організації практичної підготовки здобувачів освіти на підставі договірних відносин між закладом освіти та роботодавцем. Водночас наголошено на наявності окремих практичних колізій і потребі додаткових роз'яснень щодо реалізації нових договірних механізмів, що підсилює дослідницький інтерес до проблеми не лише на рівні концепції, а й на рівні її впровадження.

Важливе значення для осмислення трансформації професійної освіти мають також сам Закон України «Про професійну освіту», попередній Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту», що втратив чинність, а також документи законопроектного супроводу Верховної Ради України. Їх аналіз дає змогу простежити зміщення акцентів від жорстко регламентованої моделі функціонування системи до моделі, зорієнтованої на автономію, партнерство з роботодавцями, варіативність програм, кваліфікаційну мобільність і посилення зв'язку між освітою та працею. Отже, сучасні публікації та нормативно-аналітичні матеріали закладають достатню основу для дослідження нового закону, проте власне педагогічні, організаційні та соціально-економічні наслідки його реалізації потребують подальшого комплексного наукового вивчення.

Мета статті полягає в аналізі змісту Закону України «Про професійну освіту» (2025) в контексті переходу від моделі професійно-технічної освіти до гнучкої моделі підготовки кваліфікованих фахівців.

Виклад основного матеріалу. Прийняття Закону України «Про професійну освіту» доцільно розглядати як концептуально значущий етап модернізації національної системи підготовки кваліфікованих кадрів, оскільки його зміст відображає не локальне коригування окремих нормативних положень, а зміну засад правового регулювання цієї сфери. Водночас новий закон фіксує не лише структурне оновлення системи, а й суттєве коригування її поняттєво-категоріального апарату, оскільки перехід від моделі професійно-технічної освіти до моделі професійної освіти відображає ширше розуміння підготовки як гнучкого, багаторівневого й кваліфікаційно орієнтованого процесу, пов'язаного не тільки з первинним набуттям професії, а й з перепідготовкою, підвищенням кваліфікації та безперервним професійним розвитком фахівця. Якщо попередню модель професійно-технічної освіти було зорієнтовано переважно на відносно стабільне функціонування мережі закладів, уніфіковану організацію освітнього процесу та обмежену варіативність освітніх маршрутів, то новий закон формує правові передумови для динамічнішої системи, здатної реагувати на

структурні зміни економіки, трансформацію професій, оновлення технологій і диференційовані потреби здобувачів освіти (*Про професійну (професійно-технічну) освіту*, 1998; *Про професійну освіту*, 2025; Іпполітова, 2025).

У новому законодавчому вимірі професійна освіта постає не як замкнений сегмент освітньої системи, а як відкрита, функціонально мобільна підсистема, інтегрована з ринком праці, професійними стандартами та національною системою кваліфікацій. Саме цим зумовлено посилення автономії закладів професійної освіти, розширення участі роботодавців у формуванні та реалізації освітньої політики, упровадження колегіальних механізмів управління, а також закріплення можливості розроблення програм за участю представників сфери праці. У такий спосіб змінюється характер взаємодії між освітою й економікою, оскільки вона переходить із площини епізодичної співпраці у площину нормативно врегульованого партнерства, де якість підготовки фахівця стає спільною відповідальністю держави, закладу освіти та роботодавця (*Про організації роботодавців ...*, 2012; *Про професійну освіту*, 2025; *Висновок Головного комітету ...*, 2025; *МОН презентує проєкт нового закону ...*, 2024).

Принципово новим для вітчизняного правового поля є закріплення гнучкості як системоутворювальної ознаки професійної освіти. Йдеться про можливість реалізації програм і курсів різної тривалості, модульну організацію навчання, побудову індивідуальних освітніх траєкторій, визнання раніше здобутих результатів навчання та розвиток дуальної форми здобуття освіти. У поєднанні з новим підходом до присвоєння професійних кваліфікацій через незалежні кваліфікаційні центри це означає перехід від надмірно стандартизованої моделі підготовки до моделі, у якій освітній маршрут може варіюватися залежно від попереднього досвіду особи, потреб роботодавця та конкретного професійного запиту. Водночас закон фіксує і структурну модернізацію системи через перегляд типології закладів професійної освіти, відмежування механізмів забезпечення якості від суто ліцензійної логіки, а також поетапне впровадження нових фінансових інструментів, зокрема формульного підходу до фінансування (*Про професійну освіту*, 2025; *Про затвердження Національної рамки кваліфікацій*, 2011; *Деякі питання Національного агентства кваліфікацій*, 2018; *Про затвердження Положення про Реєстр кваліфікацій*, 2021; *Деякі питання акредитації кваліфікаційних центрів*, 2021; *Закон України Про професійну освіту набув чинності ...*, 2025).

Не менш важливим вважаємо також те, що новий закон змінює конфігурацію зв'язку між здобуттям освіти і трудовою діяльністю. У цій логіці професійну підготовку розглядаємо не лише як процес опанування змісту освітньої програми, а як цілісну систему набуття компетентностей у безпосередньому зв'язку з професійним середовищем, виробничими процесами та кваліфікаційними вимогами. Запровадження студентського трудового договору, оновлення підходів до практичної підготовки та посилення ролі роботодавця у формуванні результатів навчання надають професійній освіті виразнішого прикладного характеру й водночас актуалізують потребу в узгодженні освітніх і трудових механізмів на рівні правозастосування (*Кодекс законів про працю України*, 1971; *Про затвердження Порядку надання робочих місць...*, 1999; *КМУ ухвалив проєкт Закону ...*, 2025; *Закон України Про професійну освіту набув чинності ...*, 2025). Таким чином, Закон України «Про професійну освіту» (2025) формує нову нормативну рамку, у межах якої професійна освіта набуває ознак відкритої, варіативної та практично зорієнтованої системи; його значення полягає в закріпленні переходу від адміністративно уніфікованої моделі підготовки кадрів до моделі, заснованої на адаптивності, партнерстві, кваліфікаційній визначеності та врахуванні реальних потреб суспільного розвитку. Саме ця логіка законодавчого оновлення зумовлює необхідність подальшого аналізу інституційних механізмів реалізації закону та ролі роботодавців у функціонуванні нової моделі підготовки фахівців.

Логіка законодавчого оновлення, окреслена нами вище, закономірно зумовлює потребу звернутися до інституційного виміру реформи, адже гнучкість професійної освіти не може бути реалізована виключно через проголошення нових принципів або зміну термінології.

Вона потребує перегляду організаційної архітектури системи, уточнення статусу її суб'єктів, перерозподілу управлінських повноважень і нормативного закріплення нових форм взаємодії між закладом освіти, державою та роботодавцем. Саме тому Закон України «Про професійну освіту» репрезентує не лише новий зміст підготовки фахівців, а й нову модель інституційного функціонування цієї сфери, у якій провідного значення набувають автономія закладів, багаторівневе управління та партнерська відповідальність за результати освітнього процесу (*Про професійну освіту, 2025; КМУ ухвалив проєкт Закону ..., 2025*).

Передусім інституційна трансформація виявляється у зміні підходу до правового статусу закладу професійної освіти. У новому законодавстві заклад розглядаємо не як суто виконавчу одиницю в ієрархічно організованій системі, а як суб'єкт, наділений ширшими можливостями щодо кадрового, організаційного та фінансового самоврядування. У матеріалах, що супроводжували розроблення та просування законопроекту, цю ідею послідовно пов'язували з необхідністю підвищення спроможності закладів оперативно реагувати на регіональні потреби ринку праці, оновлювати зміст підготовки, вибудовувати ефективнішу кадрову політику та раціональніше управляти ресурсами, переконуючи, що саме так автономія набуває не декларативного, а функціонального значення, оскільки є передумовою адаптивності, без якої сама ідея гнучкої моделі професійної освіти залишалася б нормативною абстракцією (*Про професійну освіту, 2025; Проєкт Закону про професійну освіту ..., 2025; Пояснювальна записка до проєкту Закону про професійну освіту ..., 2025; КМУ ухвалив проєкт Закону ..., 2025*).

Не менш суттєвою новелою стало розширення участі роботодавців у функціонуванні системи професійної освіти: якщо раніше їхня присутність у цій сфері нерідко мала фрагментарний або ситуативний характер, то новий законодавчий підхід передбачає інституціоналізацію участі представників сфери праці в управлінських і освітньо-змістових процесах (включення роботодавців до колегіальних органів і наглядових механізмів, участь у формуванні та погодженні освітніх програм, визначенні актуальних професійних потреб, організації практичної підготовки здобувачів освіти, у процедурах, пов'язаних із присвоєнням професійних кваліфікацій). Таку конструкцію узгоджено з чинним законодавством про організації роботодавців, яке закріплює їхнє право представляти й захищати свої інтереси у відносинах із державними органами та іншими суб'єктами суспільних відносин. Тому участь роботодавців у новій моделі професійної освіти набуває ознак не факультативної співпраці, а нормативно закріпленого партнерства, яке має безпосередній вплив на якість, релевантність і практичну результативність професійної підготовки (*Про організації роботодавців ..., 2012; Про професійну освіту, 2025; Іпполітова, 2025*).

Інституційна модернізація виявляється також у впорядкуванні самої структури системи професійної освіти. Одним із проявів цього є перегляд типології закладів, що відображає прагнення держави перейти від надмірно фрагментованої мережі до більш цілісної та функціонально зрозумілої організаційної моделі. У цьому контексті істотного значення набуває не лише скорочення кількості типів закладів, а й нормативне уточнення їхнього місця в системі, ролей та умов діяльності. Таке впорядкування підтримуємо з огляду на підвищення прозорості управління, спрощення регуляторного поля та створення передумов для більш узгодженого розвитку різних інституційних форм професійної освіти. У поєднанні з новими механізмами управління це сприяє переходові від інституційної строкатості, що часто ускладнювала координацію, до моделі, в якій структура системи підпорядковується спільній логіці ефективності, доступності та відповідності суспільному запиту (*Про професійну освіту, 2025; Іпполітова, 2025*). Конкретним виявом такого впорядкування є перегляд типології закладів професійної освіти. Якщо попередня система характеризувалася надмірною розгалуженістю організаційних форм, то новий закон орієнтує її на більш цілісну й функціонально зрозумілу модель (професійні коледжі, професійні ліцеї, заклади професійної освіти зі специфічними умовами навчання, військові заклади професійної освіти, навчальні центри, заклади при установах виконання покарань, заклади соціальної реабілітації), а також інші суб'єкти освітньої діяльності, правовий статус яких

конкретизується законодавством. Такий підхід спрямований не лише на скорочення формальної строкатості системи, а й на посилення її керованості, прозорості та нормативної визначеності (*Про професійну освіту*, 2025; Іпполітова, 2025). Закон у редакції станом на 1 березня 2026 року справді відображається як чинний, що дає підстави органам управління освітою використовувати цю типологію як актуальну нормативну основу побудови регіональних систем підготовки фахівців.

Інституційна перебудова не обмежується лише зміною внутрішньої організації закладів чи розширенням представництва роботодавців; у зазначеному контексті її стратегічний зміст полягає у формуванні нової культури управління професійною освітою, в також якій пріоритет надається взаємодії, спільному плануванню, розподіленій відповідальності та узгодженню освітніх рішень із потребами економічного розвитку (Кравченко, Саєнко, 2025). За таких умов заклад професійної освіти перестає бути лише виконавцем державного замовлення у вузькому адміністративному розумінні та набуває статусу активного інституційного учасника, здатного формувати власну траєкторію розвитку в межах загальнонаціональної політики. Саме ця обставина створює підґрунтя для подальшого розгляду того, яким чином гнучкість професійної освіти реалізується безпосередньо в організації освітнього процесу, у варіативності програм і в індивідуалізації підготовки фахівців.

Інституційна перебудова системи професійної освіти, розглянута вище, набуває практичного змісту лише за умови її реалізації безпосередньо в організації освітнього процесу. Саме тому наступним логічним кроком є аналіз тих механізмів, через які новий закон забезпечує варіативність навчання, індивідуалізацію професійної підготовки та адаптацію освітніх маршрутів до потреб здобувачів освіти й ринку праці. У цьому контексті гнучкість постає не лише як загальний принцип реформування, а як конкретна організаційно-педагогічна характеристика нової моделі професійної освіти, що передбачає можливість різних способів, темпів і форматів досягнення запланованих результатів навчання (*Про освіту*, 2017; *Про професійну освіту*, 2025).

Однією з провідних ознак цієї гнучкості є відхід від виключно уніфікованої, жорстко лінійної організації професійної підготовки. Новий закон орієнтує систему на реалізацію не лише повних освітніх програм, а й окремих дисциплін та освітніх компонентів різної тривалості, що розширює можливості побудови більш мобільних маршрутів входження в професію, підвищення кваліфікації, перепідготовки та оновлення професійних компетентностей. Такий підхід має принципове значення в умовах швидких технологічних змін, коли потреба в опануванні нових трудових функцій часто виникає швидше, ніж може бути реалізований повний цикл традиційної підготовки; тому модульність і варіативність програм варто розглядати як інструменти підвищення адаптивності професійної освіти, а не лише як технічні особливості її організації (*Проект Закону про професійну освіту ...*, 2025; *Пояснювальна записка до проекту Закону про професійну освіту ...*, 2025; *МОН пропонує для громадського обговорення проект Закону ...*, 2024).

Не менш важливою ознакою нової моделі є закріплення індивідуальної освітньої траєкторії як реального механізму професійного становлення здобувача освіти. У цьому випадку йдеться про можливість урахування попереднього освітнього і професійного досвіду особи, темпу її просування, обраної професійної цілі та конкретного запиту щодо результатів навчання. Зазначений підхід принципово змінює місце здобувача освіти в системі професійної підготовки, оскільки він перестає бути лише об'єктом стандартизованого навчального впливу і набуває статусу активного учасника власного освітнього маршруту (Кравченко, Ільченко, 2025). У ширшому педагогічному вимірі це означає посилення особистісного підходу в професійній освіті, коли зміст, послідовність і спосіб опанування освітніх компонентів дедалі більше співвідносяться з індивідуальними можливостями та професійними намірами здобувача (*Про освіту*, 2017; *Про професійну освіту*, 2025; *МОН презентує проект нового закону ...*, 2024).

Суттєвого значення в цій логіці набуває визнання результатів навчання, здобутих у різних формах освіти. Перехід до гнучкої моделі підготовки фахівців передбачає, що освітня система має бути спроможною не лише навчати, а й адекватно ідентифікувати, співвідносити та зараховувати вже сформовані компетентності; це відкриває ширші можливості поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти, а також створює передумови скорочення тривалості навчання у випадках, коли особа вже володіє частиною необхідних результатів. У такому розумінні гнучкість професійної освіти безпосередньо пов'язується з кваліфікаційною прозорістю, модульністю змісту та можливістю накопичення і подальшого використання освітніх досягнень упродовж професійного життя (*Про затвердження Положення про Реєстр кваліфікацій*, 2021; *Про затвердження Національної рамки кваліфікацій*, 2011).

Отже, гнучкість освітнього процесу в новій моделі професійної освіти виявляється у варіативності програм, можливості їх різнотривалого й модульного структурування, визнанні раніше здобутих результатів навчання та побудові індивідуальних освітніх траєкторій; завдяки цим характеристикам професійна підготовка набуває більш адаптивного, мобільного та адресного характеру. Водночас така організація освітнього процесу природно підводить до питання про те, як у оновленому законодавчому полі поєднуються навчання і професійна діяльність та як реалізуються механізми практичної підготовки здобувачів освіти.

Гнучкість освітнього процесу, розглянута вище, набуває завершеного функціонального змісту лише тоді, коли професійна підготовка виходить за межі аудиторного навчання і вбудовується у реальне професійне середовище; саме тому одним із напрямів реалізації нового Закону України «Про професійну освіту» є нормативне переосмислення співвідношення між освітнім процесом, практичною підготовкою та трудовою діяльністю здобувача освіти; професійну освіту тлумачать як процес набуття компетентностей у безпосередньому зв'язку з виробничими, організаційними та технологічними умовами майбутньої фахової діяльності. Така модель гармонізує із загальною орієнтацією реформи на підвищення релевантності підготовки та наближення освітніх результатів до реальних кваліфікаційних потреб ринку праці (*Про професійну освіту*, 2025; *КМУ ухвалив проєкт Закону ...*, 2025). Виразним правовим інструментом такого поєднання стає студентський трудовий договір, запроваджений через зміни до трудового законодавства у зв'язку з набуттям чинності нового закону; його сутність полягає в тому, що здобувач освіти отримує можливість поєднувати навчання на робочому місці, наприклад – за дуальною формою, з виконанням трудових функцій у межах освітньої програми. При цьому законодавець принципово пов'язує зміст праці студента з професійною спрямованістю його підготовки, що виключає використання такої праці поза освітньою метою або в цілях, не передбачених договором і програмою навчання. У правовому сенсі це означає, що трудова діяльність перестає бути зовнішнім щодо освіти додатком і входить до структури професійної підготовки як її змістово та організаційно врегульований компонент (*Кодекс законів про працю України*, 1971; *Про професійну освіту*, 2025; *Закон України Про професійну освіту набув чинності ...*, 2025).

Показовими є зміни у сфері практичної виробничої підготовки: новий закон визначає, що її організація здійснюється на підставі договірних відносин між закладами професійної освіти та роботодавцями, а виконання роботи під час проходження практики може передбачати виплату винагороди здобувачеві освіти. Таким чином, практична підготовка набуває виразнішого правового статусу та виводиться з площини допоміжної організаційної процедури у площину врегульованого механізму формування професійних компетентностей. Водночас ця новела зумовлює низку правозастосовних викликів, оскільки новий закон не містить прямої вказівки на типову форму договору, яка раніше була прив'язана до підзаконного механізму виробничого навчання і практики. Саме тому в сучасному нормативному полі виникає потреба в додатковому роз'ясненні договірних процедур, аби уникнути колізій між новими освітньо-трудовами відносинами та попередньою адміністративною практикою їх оформлення (*Про затвердження Порядку надання робочих місць...*, 1999; *Про професійну освіту*, 2025; *Закон України Про професійну освіту набув чинності ...*, 2025).

Нова модель поєднання освіти і праці змінює характер відповідальності роботодавця: якщо в попередній системі його участь часто обмежувалася наданням бази практики, то тепер роботодавець дедалі більше інтегрується у процес формування результатів навчання, розглядається не лише організаційним партнером, а й фактичним співучасником професійного становлення здобувача освіти, оскільки освітній результат формується в умовах реального робочого місця, із дотриманням виробничої дисципліни, технологічних вимог та графіків, узгоджених з освітньою програмою. Унаслідок цього дуальна форма та інші моделі навчання на робочому місці починають виконувати не ілюстративну, а системну функцію, створюють умови для ранньої професійної соціалізації, адаптації до виробничого середовища й формування стійкого зв'язку між навчанням і працевлаштуванням (*Про організації роботодавців ...*, 2012; Іпполітова, 2025; *МОН презентує проєкт нового закону ...*, 2024).

У підсумку новий закон закріплює принципово таку модель взаємодії освіти і праці, в якій практична підготовка та трудова діяльність здобувача освіти інтегруються в єдиний процес формування професійної компетентності; цей підхід не лише підсилює прикладний характер професійної освіти, а й створює передумови для зміни критеріїв її результативності, де визначального значення набуває не сам факт завершення навчання, а підтвердження здобутої кваліфікації та готовності до професійної діяльності. Це зумовлює необхідність звернутися до аналізу кваліфікаційного виміру реформи та оцінити, як саме новий закон пов'язує результати навчання з процедурами присвоєння, підтвердження й визнання професійних кваліфікацій; коли визначальним стає не стільки проходження освітньої програми, скільки підтвердження того, що здобувач справді опанував компетентності, співвіднесені з професійним стандартом і відповідним рівнем Національної рамки кваліфікацій. Новий закон закріплює модель, у межах якої кваліфікація дедалі чіткіше відокремлюється від самого факту навчання і переходить у площину незалежного оцінювання результатів, що принципово змінює місце документа про освіту в системі професійної підготовки, адже він фіксує завершення освітньої програми, тоді як професійна кваліфікація підтверджується через окрему процедуру в кваліфікаційному центрі (*Про професійну освіту*, 2025; *Про затвердження Національної рамки кваліфікацій*, 2011; *Про затвердження Положення про Реєстр кваліфікацій*, 2021; *Деякі питання акредитації кваліфікаційних центрів*, 2021).

Вагоме значення має запровадження механізму, за яким після успішного завершення навчання здобувач отримує можливість пройти оцінювання результатів навчання у кваліфікаційному центрі, самостійно обраному ним у межах наявної інфраструктури; за результатами такого оцінювання кваліфікаційний центр присвоює повну або часткову професійну кваліфікацію та видає відповідний сертифікат. У такий спосіб вітчизняна система професійної освіти наближається до моделі, де кваліфікаційний результат верифікується не лише самим закладом освіти, а й інституційно відокремленим суб'єктом, що підсилює об'єктивність оцінювання, поглиблює зв'язок між освітньою підготовкою і вимогами професійного середовища, а також створює передумови для більшої довіри до присвоєних кваліфікацій з боку роботодавців; законом передбачені спеціальні запобіжники, коли за відсутності доступного кваліфікаційного центру або за наявності обмежень для осіб з особливими освітніми потребами відповідне рішення приймається за участю Національного агентства кваліфікацій (*Про професійну освіту*, 2025; *Деякі питання Національного агентства кваліфікацій ...*, 2018; *Деякі питання акредитації кваліфікаційних центрів*, 2021). Показовим є зв'язок кваліфікаційного механізму з інструментами забезпечення якості; новий закон встановлює результативний критерій оцінки діяльності закладу професійної освіти, коли високий відсоток відмов у присвоєнні кваліфікації випускникам стає підставою для проведення позапланового інституційного аудиту, а за повторення такої ситуації може призвести до зупинення або припинення дії ліцензії за відповідною професійною кваліфікацією. Отже, якість у новій моделі не зводиться до формального дотримання процедурних вимог освітнього процесу і не ототожнюється автоматично із самим фактом наявності ліцензії, а пов'язується з реальною результативністю підготовки, яка перевіряється

через незалежне підтвердження професійної кваліфікації та може мати прямі регуляторні наслідки для освітньої діяльності за відповідною кваліфікацією. У цьому полягає принципова відмінність нового підходу від попередньої практики, де акцент частіше зміщувався на організаційну відповідність, а не на зовнішньо підтверджений підсумковий результат (*Про професійну освіту*, 2025; Іпполітова, 2025).

Водночас аналіз комплексу законодавчих і супровідних матеріалів дає підстави стверджувати, що практична реалізація нової моделі буде поетапною і не позбавленою складнощів; це пов'язано із потребою в розвитку мережі кваліфікаційних центрів, оновленні професійних стандартів, належному функціонуванні Реєстру кваліфікацій та з особливостями дії перехідних положень самого закону. Зокрема, окремі норми щодо наглядових рад та призначення керівників набирають чинності з 12 вересня 2026 року, положення щодо обсягів видатків з місцевих бюджетів – з 1 січня 2027 року, норма щодо обсягу фінансування – з 1 січня 2030 року; перехідні положення визначають поетапні мінімальні орієнтири для формування обсягу фінансування прийому на навчання з 2026 до 2029 року та передбачають реорганізацію державних і комунальних закладів професійної освіти з контингентом понад 400 здобувачів до 1 вересня 2027 року в некомерційні товариства. Усе це свідчить про вибір еволюційної моделі реформи, в якій гнучкість має забезпечуватися через поєднання нових механізмів із поступовою перебудовою інституційної інфраструктури (*Закон України Про професійну освіту набув чинності ...*, 2025). Таким чином, кваліфікаційний вимір нового Закону України «Про професійну освіту» засвідчує перехід до такої моделі, у якій освітній процес, практична підготовка, незалежне оцінювання та механізми забезпечення якості поєднуються в єдину систему підтвердження професійної спроможності особи. Саме в цьому полягає стратегічний потенціал реформи, оскільки вона спрямована не лише на оновлення правових формулювань, а на зміну способу співвіднесення освіти з працею, кваліфікацією та суспільним запитом на компетентного фахівця.

Висновки. Отже, Закон України «Про професійну освіту» закріплює перехід від адміністративно уніфікованої моделі підготовки кваліфікованих кадрів до більш гнучкої системи, зорієнтованої на адаптивність, варіативність освітніх маршрутів і тісніший зв'язок із ринком праці. Його зміст засвідчує посилення автономії закладів професійної освіти, інституціоналізацію участі роботодавців, розширення можливостей індивідуалізації навчання та нормативне поєднання освітнього процесу з практичною і трудовою діяльністю здобувачів освіти. Принципово важливим результатом реформи є зміщення акценту з формального завершення навчання на підтвердження реальної професійної кваліфікації через незалежні механізми оцінювання, що підсилює результативний характер професійної підготовки. Водночас ефективність нової моделі залежатиме від узгодженості підзаконного регулювання, спроможності інфраструктури системи освіти та послідовності впровадження передбачених законом механізмів. Загалом же новий закон створює нормативні передумови для модернізації професійної освіти як відкритої, мобільної та соціально релевантної системи підготовки фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

- Висновок Головного комітету щодо проекту Закону про професійну освіту № 13107-д.* Комітет Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій. Верховна Рада України. (2025). Взято з <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/56189>
- Деякі питання акредитації кваліфікаційних центрів:* постанова Кабінету Міністрів України № 986. (2021). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/986-2021-p>
- Деякі питання Національного агентства кваліфікацій:* постанова Кабінету Міністрів України № 1029. (2018). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1029-2018-p>
- Закон України «Про професійну освіту» набув чинності.* Профспілка працівників освіти і науки України. (2025). Взято з <https://pon.org.ua/novyny/12279-zakon-ukrainy-pro-profesiinu-osvitu-nabuv-chynnosti.html>
- Іпполітова, І. (2025). *Новий закон про професійну освіту: ключові зміни.* Взято з <https://ces.org.ua/novuj-zakon-pro-profesijnu-osvitu-klyuchovi-zminy/>

- КМУ ухвалив проєкт Закону, який змінить правила роботи всієї системи професійної освіти.* Міністерство освіти і науки України. (2025). Взято з <https://www.kmu.gov.ua/news/uriad-ukhvalyv-zakonoproekt-iakui-zminyt-pravyly-roboty-vsiiei-systemy-profesiinoi-osvity>
- Кодекс законів про працю України.* № 322-VIII. Верховна Рада України. (1971). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08>
- Кравченко, Л., & Винничук, Р. (2024). Етико-аксіологічний аспект фахової підготовки магістрів гуманітарної галузі. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта*, 15, 9-22. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2024.15.312078>
- Кравченко, Л., & Саєнко, О. (2025). Національна свідомість та національно-правова культура: проблеми формування. *Ukrainian Professional Education = Українська професійна освіта*, 17, 9-18. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.17.342358>
- Кравченко, Л., & Ільченко, О. (2025). Критичне мислення майбутніх фахівців: сутність і зміст поняття. *Ukrainian Professional Education = Українська професійна освіта*, 18, 208-215. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347751>
- МОН презентує проєкт нового закону «Про професійну освіту».* Міністерство освіти і науки України. (2024). Взято з <https://mon.gov.ua/news/mon-prezentuie-proiekt-novogo-zakonu-pro-profesiinu-osvitu>
- МОН пропонує для громадського обговорення проєкт Закону України «Про професійну освіту».* Міністерство освіти і науки України. (2024). Взято з <https://mon.gov.ua/news/mon-proponuie-dlia-gromadskogo-obgovorennia-proiekt-zakonu-ukrainy-pro-profesiinu-osvitu>
- Пояснювальна записка до проєкту Закону про професійну освіту № 13107-д.* (2025). Взято з <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/56189>
- Про затвердження Національної рамки кваліфікацій:* постанова Кабінету Міністрів України № 1341. (2011). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>
- Про затвердження Положення про Реєстр кваліфікацій:* постанова Кабінету Міністрів України № 620. (2021). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/620-2021-p>
- Про затвердження Порядку надання робочих місць для проходження учнями, слухачами закладів професійної (професійно-технічної) освіти виробничого навчання та виробничої практики:* постанова Кабінету Міністрів України № 992. (1999). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/992-99-p>
- Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності:* Закон України № 5026-VI. (2012). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5026-17>
- Про освіту.* Закон України № 2145-VIII. (2017). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Про професійну (професійно-технічну) освіту.* Закон України № 103/98-ВР. (1998). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр>
- Про професійну освіту.* Закон України № 4574-IX. (2025). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20>
- Проєкт Закону про професійну освіту № 13107-д: Картка законопроєкту.* (2025). Взято з <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/56189>

REFERENCES

- Vysnovok Holovnoho komitetu shchodo proiektu Zakonu pro profesiinu osvitu* [Conclusion of the Main Committee on the draft Law on Vocational Education] No 13107-d. Komitet Verkhovnoi Rady Ukrainy z pytan osvity, nauky ta innovatsii. Verkhovna Rada Ukrainy. (2025). Retrieved from <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/56189> [in Ukrainian].
- Deiaki pytannia akredytatsii kvalifikatsiinykh tsentriv* [Some issues of accreditation of qualification centers]: postanova Kabinet Ministriv Ukrainy No 986. (2021). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/986-2021-p> [in Ukrainian].

- Deiaki pytannia Natsionalnoho ahentstva kvalifikatsii* [Some issues of the National Qualifications Agency]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy No 1029. (2018). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1029-2018-p> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy "Pro profesiinu osvitu" nabuv chynnosti* [The Law of Ukraine "On Vocational Education" entered into force]. Profspilka pratsivnykiv osvity i nauky Ukrainy. (2025). Retrieved from <https://pon.org.ua/novyny/12279-zakon-ukrainy-pro-profesiinu-osvitu-nabuv-chynnosti.html> [in Ukrainian].
- Ippolitova, I. (2025). *Novyi zakon pro profesiinu osvitu: kliuchovi zminy* [New Law on Vocational Education: Key Changes]. Retrieved from <https://ces.org.ua/novyj-zakon-pro-profesijnu-osvitu-klyuchovi-zminy/> [in Ukrainian].
- KMU ukhvalyv projekt Zakonu, yakyi zminyt pravyla roboty vsiiei systemy profesiinoi osvity* [The Cabinet of Ministers adopted a draft law that will change the rules of the entire system of vocational education]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2025). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/news/uriad-ukhvalyv-zakonoproekt-iakyi-zminyt-pravyla-roboty-vsiiei-systemy-profesiinoi-osvity> [in Ukrainian].
- Kodeks zakoniv pro pratsiu Ukrainy* [Code of Labor Laws of Ukraine]. No 322-VIII. Verkhovna Rada Ukrainy. (1971). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08> [in Ukrainian].
- Kravchenko, L., & Vynnychuk, R. (2024). Etyko-aksiolohichni aspekt fakhovoi pidhotovky mahistriv humanitarnoi haluzi [Ethical and axiological aspect of professional training of masters in the humanitarian field]. *Ukrainian Professional Education = Ukrainska profesiina osvita*, 15, 9-22. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2024.15.312078> [in Ukrainian].
- Kravchenko, L., & Saienko, O. (2025). Natsionalna svidomist ta natsionalno-pravova kultura: problemy formuvannia [National consciousness and national legal culture: problems of formation]. *Ukrainian professional education = Ukrainska profesiina osvita*, 17, 9-18. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.17.342358> [in Ukrainian].
- Kravchenko, L., & Ilchenko, O. (2025). Krytychne myslennia maibutnikh fakhivtsiv: sutnist i zmist poniattia [Critical thinking of future specialists: the essence and content of the concept]. *Ukrainian professional education = Ukrainska profesiina osvita*, 18, 208-215. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347751> [in Ukrainian].
- MON prezentuie projekt novoho zakonu "Pro profesiinu osvitu"* [The Ministry of Education and Science presents a draft new law "On Professional Education"]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). Retrieved from <https://mon.gov.ua/news/mon-prezentuie-proiekt-novogo-zakonu-pro-profesiinu-osvitu> [in Ukrainian].
- MON proponuie dlia hromadskoho obhovorennia projekt Zakonu Ukrainy "Pro profesiinu osvitu"* [The Ministry of Education and Science proposes for public discussion a draft Law of Ukraine "On Vocational Education"]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). Retrieved from <https://mon.gov.ua/news/mon-proponuie-dlia-gromadskogo-obgovorennia-proiekt-zakonu-ukrainy-pro-profesiinu-osvitu> [in Ukrainian].
- Poiasniuvalna zapyska do projektu Zakonu pro profesiinu osvitu* [Explanatory note to the draft Law on Vocational Education] No 13107-d. (2025). Retrieved from <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/56189> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii* [On approval of the National Qualifications Framework]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy No 1341. (2011). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Polozhennia pro Reiestr kvalifikatsii* [On approval of the Regulation on the Register of Qualifications]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy No 620. (2021). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/620-2021-p> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Poriadku nadannia robochykh mist dlia prokhodzhennia uchniamy, slukhachamy zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity vyrobnychoho navchannia ta vyrobnychoi praktyky* [On Approval of the Procedure for the Provision of Workplaces for Students, Students of Vocational (Vocational) Education Institutions of Industrial Training and Industrial Practice]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy No 992. (1999). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/992-99-p> [in Ukrainian].

- Pro orhanizatsii robotodavtsiv, yikh ob'iednannia, prava i harantii yikh diialnosti* [On employers organizations, their associations, rights and guarantees of their activities]: Zakon Ukrainy No 5026-VI. (2012). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5026-17> [in Ukrainian].
- Pro osvitu* [About education]. Zakon Ukrainy No 2145-VIII. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Pro profesiinu (profesiino-tekhnichnu) osvitu* [On professional (vocational) education]. Zakon Ukrainy No 103/98-VR. (1998). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-vr> [in Ukrainian].
- Pro profesiinu osvitu* [About professional education]. Zakon Ukrainy No 4574-IX. (2025). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20> [in Ukrainian].
- Proiekt Zakonu pro profesiinu osvitu* [Draft Law on Vocational Education] No 13107-d: Kartka zakonoproiektu. (2025). Retrieved from <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/56189> [in Ukrainian].

LAW OF UKRAINE «ON VOCATIONAL EDUCATION» (2025): TRANSITION TO A FLEXIBLE MODEL OF TRAINING SPECIALISTS

Liubov Kravchenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Cultural Studies, Philosophy and Museology;
Editor-in-Chief of the journal
«Ukrainian professional education = Українська професійна освіта»;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

This article analyzes the new Law of Ukraine «On Vocational Education» as the regulatory framework for the transition to a flexible model of professional training. It is argued that the adoption of the new law signifies not merely a partial update of individual provisions, but a shift in the overall logic of the legal regulation of vocational education, its institutional organization, content, and mechanisms of interaction with the labor market. The updated legislative model is aimed at overcoming the rigidly unified approach to training personnel and provides for strengthening the adaptability of the system to dynamic socio-economic conditions, changes in the structure of employment, and updating professional requirements.

The study highlights the main areas of transformation in vocational education enshrined in law (expanding the autonomy of vocational education institutions, institutionalizing employer participation in the management and content development of training programs, introducing collegial and supervisory mechanisms), a typology of institutions is provided, and the link between the educational process and the needs of the economy is strengthened. In substantiating flexibility as a system-forming feature of the new model of vocational education, it has been established that its practical manifestations are the possibility of implementing programs and courses of varying duration, modular organization of training, the construction of individual educational trajectories, the recognition of previously acquired learning outcomes, and the development of a dual form of education.

It has been proven that an important novelty of the law is the normative combination of education and work through updated mechanisms of practical training and student employment contracts, which provides grounds for considering professional training as an integral process of competence formation in a real professional environment. The qualification dimension of the reform has been analyzed separately, and it has been determined that the new law enhances the effectiveness of vocational education by separating the completion of the educational program from the procedure for confirming professional qualifications in independent qualification centers, as a result of which the importance of externally verified training results increases, and the quality of education becomes more applied and objective.

In general, the Law of Ukraine «On Vocational Education» (2025) establishes the regulatory framework for modernizing such education as an open, flexible, mobile, and socially relevant system for training specialists. at the same time, the effectiveness of the implementation of its provisions will depend on the consistency of subordinate regulation, the capacity of the institutional infrastructure, and the consistency of the implementation of new mechanisms in practice.

Keywords: *Law of Ukraine «On Vocational Education», concept of vocational education, professional specialists, flexible training model, new legislative approach, employers, individual educational trajectory, dual education, professional qualifications.*

ПРОБЛЕМИ, НАДБАННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.043.2-056.2/3:316.344.24-053.6

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363578>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3640-1490>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5296-4851>

ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ

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 здійснено теоретичне узагальнення проблеми формування соціального самовизначення підлітків як інтегрованого освітнього результату, що розгортається в умовах сучасної школи та залежить від узгодженості смислово-ціннісних орієнтирів освіти, суб'єктної активності учня і його когнітивних ресурсів. Соціальне самовизначення інтерпретовано як процес, у межах якого підліток поступово вибудовує власну соціальну позицію, співвідносить індивідуальні наміри з нормативними очікуваннями спільноти, набуває досвіду відповідального вибору і засвоює продуктивні моделі соціальної взаємодії. Обґрунтовано, що результативність цього процесу не забезпечується епізодичними виховними заходами, оскільки визначальною є якість освітнього середовища як простору щоденного проживання соціальних норм, смислів і практик участі. У роботі конкретизовано зміст поняття просвітницького потенціалу освітнього середовища як сукупності можливостей школи, що поєднують культурно значущий зміст, комунікативну культуру та організацію діяльності, спрямованої на розширення соціального досвіду підлітків. Показано, що просвітницький потенціал виконує орієнтаційну функцію, формуючи ціннісні уявлення і смислові рамки соціальної поведінки, розвивальну функцію, підтримуючи культуру мислення, рефлексію та здатність інтерпретувати соціальні ситуації, а також регулятивну функцію, сприяючи становленню внутрішніх критеріїв відповідальності й самоконтролю. Окрему увагу приділено інклюзивному освітньому середовищу як соціально-педагогічному феномену, у якому різноманітність освітніх потреб і відмінності соціального досвіду учнів посилюють значущість підтримки, координації та професійного

співробітництва педагогічної команди. Наголошено, що інклюзивна практика потребує системності, чіткого розподілу ролей і стабільних механізмів супроводу, оскільки саме ці умови забезпечують рівну участь підлітків у навчанні та соціальному житті класу, знижують ризики відтворення бар'єрів і створюють підстави для формування позитивної соціальної ідентичності. Узагальнено, що посилення просвітницьких можливостей інклюзивної школи є практично значущим напрямом підвищення якості соціального самовизначення підлітків, оскільки дозволяє перетворити освітнє середовище на стабільний ресурс соціальної зрілості, відповідального вибору та продуктивної участі в спільноті.

Ключові слова: *соціальне самовизначення, підлітковий вік, освітнє середовище, просвітницький потенціал, інклюзивна освіта, педагогічна підтримка, командна взаємодія.*

Постановка проблеми. Соціальне самовизначення підлітка в умовах сучасної школи дедалі виразніше постає не як побічний результат виховної роботи, а як інтегрований освітній наслідок, що формується під впливом середовищних, комунікативних та організаційно-педагогічних чинників. Динаміка суспільних змін, цифровізація повсякденних практик, розширення соціальних ролей і каналів впливу на дитину ускладнюють процес вибудовування власної позиції підлітка щодо себе, інших і соціуму, а також підвищують вимоги до здатності критично осмислювати інформацію, приймати відповідальні рішення та співвідносити особисті цілі з нормативними очікуваннями спільноти.

Водночас освітнє середовище, яке за своїм призначенням має забезпечувати безпеку, розвиток і підтримку, часто демонструє суперечність між задекларованими цілями гуманізації та реальними механізмами впливу на учнів. У практиці школи це проявляється у фрагментарності виховних впливів, нерівномірності доступу підлітків до соціально значущих ресурсів, нестачі узгодженості між учителем, сім'єю та іншими суб'єктами супроводу, а також у недостатньо чіткій інтеграції просвітницьких компонентів у повсякденну освітню взаємодію. У результаті формування соціальної зрілості та здатності до самовизначення нерідко залишається залежним від випадкових факторів, індивідуальної чутливості підлітка до зовнішніх впливів та локальних можливостей конкретного закладу освіти.

Особливої актуальності проблема набуває в інклюзивному освітньому середовищі, де різноманітність освітніх потреб і відмінності у досвіді соціальної взаємодії потребують більш точного педагогічного налаштування середовищних умов. Інклюзія не обмежується організацією підтримки окремої категорії дітей, вона вимагає переосмислення норм комунікації, критеріїв успішності, способів участі у спільній діяльності та практик визнання гідності кожного учня. За відсутності системних інструментів середовищної підтримки інклюзивний контекст може парадоксально відтворювати соціальні бар'єри, посилювати відчуття відокремленості, знижувати суб'єктність підлітка і, як наслідок, ускладнювати вибудовування позитивної соціальної ідентичності.

У цьому зв'язку перспективним вбачається звернення до просвітницького потенціалу освітнього середовища, який доцільно трактувати як сукупність змістових, організаційних і комунікативних можливостей закладу освіти, спрямованих на розширення соціального досвіду учнів, формування осмислених ціннісних орієнтацій та розвиток компетентностей, необхідних для участі в житті спільноти. Проте в наявній практиці просвітницькі впливи часто мають епізодичний характер, не пов'язані з логікою щоденного шкільного життя та слабо підкріплюються інструментами педагогічного супроводу, що зменшує їхню ефективність саме щодо підліткової групи, для якої вирішальними є сталість соціальних норм, прозорість очікувань і можливість безпечного «пробування» ролей у реальній взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика соціального самовизначення підлітків у сучасній науці розглядається як міждисциплінарна, оскільки поєднує філософсько-освітні підходи, психологію когнітивного розвитку, педагогіку середовища та теорію і практику інклюзивного навчання. У межах ідеї освіти впродовж життя С. Гедина (2003) акцентує на довготривалій логіці становлення особистості, що дозволяє трактувати самовизначення як процес поступового вибудовування соціальної позиції, а не як епізодичний вибір. Світоглядний рівень проблеми поглиблює С. Клепко (2006), який фіксує значущість філософії освіти для конструювання смислів і ціннісних орієнтирів, необхідних

для відповідального входження підлітка в соціальні відносини. Поняттєву визначеність забезпечує також довідкова база, зокрема філософський словник за редакцією І. Бабій (2002).

Середовищний вимір освітніх впливів розкриває А. Цимбалар (2014), підкреслюючи культурну насиченість освітнього простору як ресурсу соціалізації. Особистісно орієнтований підхід у вихованні, обґрунтований І. Бехом (2003), задає рамку суб'єктності підлітка і потреби в педагогічній підтримці при формуванні соціальної ідентичності та внутрішніх регуляторів поведінки. У психологічному полі М. Дубінка (2019) аналізує структуру соціального самовизначення підлітків, виокремлюючи когнітивну складову та умови її розвитку в освітній взаємодії. Роль інтелектуальних здібностей як чинника самореалізації висвітлює О. Нагайчук (2011), тоді як сучасне психологічне осмислення когнітивних процесів, зокрема уваги, сприймання, пам'яті, мислення, рефлексії та прийняття рішень, дає змогу точніше пояснити внутрішні механізми соціального самовизначення підлітка в освітньому середовищі (Максименко, Деркач, Кіричевська, & Касинець, 2022). С. Гончарук (2004) додатково акцентує на культурі мислення як підґрунті саморозвитку, що є принципово важливим для пояснення освітніх впливів на здатність до самовизначення.

Окрема група досліджень присвячена інклюзивній освіті як соціально-педагогічному феномену. В. Бондар (2010; 2011) обґрунтовує потребу спеціальної підготовки педагогів та розглядає інклюзію як систему взаємодії, що вимагає підтримки, координації й адаптації середовища. Системність інклюзивної освіти підкреслює Н. Ашиток, а практикоорієнтований вимір інклюзії детально розкриває А. Колупаєва (2009), зокрема, в питаннях реалій, перспектив та професійного співробітництва в закладі освіти у співавторстві з Е. Данілявічюте та С. Литовченко (2012). Порівняльний кут зору на моделі спеціальної та інклюзивної освіти у сучасних зарубіжних дослідженнях пропонує Н. Андрійчук (2016). Важливу роль у забезпеченні інклюзивної взаємодії конкретизують праці, присвячені діяльності асистента вчителя, як у нормативно-оцінювальному, так і в методичному вимірах, зокрема у роботі Н. Дятленко, Н. Софій, О. Мартинчук та Ю. Найда (2015).

Узагальнення цих праць показує, що наукове поле достатньо глибоко описує окремі компоненти, однак потребує більш інтегрованого пояснення зв'язків між просвітницьким потенціалом інклюзивного освітнього середовища, механізмами його організації та результатами у вигляді соціального самовизначення підлітків. Дослідження інноваційного управління навчанням, представлені П. Атаманчуком (1999), задають методологічні орієнтири для конструювання керованих педагогічних впливів, проте не формують цілісної моделі саме для інклюзивного контексту. Отже, зберігається потреба у науковому обґрунтуванні того, як системно організувати просвітницькі можливості інклюзивного середовища, щоб вони працювали як стійкий чинник соціального самовизначення підлітків.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні просвітницького потенціалу інклюзивного освітнього середовища як системного чинника формування соціального самовизначення підлітків.

Виклад основного матеріалу. Соціальне самовизначення підлітка в межах сучасної педагогічної проблематики доцільно трактувати як інтегрований освітній результат, що має процесуальну природу та формується упродовж тривалого становлення особистості в системі соціальних взаємодій. У цьому сенсі продуктивною є логіка освіти впродовж життя, яка задає розуміння розвитку як безперервного накопичення досвіду, переосмислення життєвих орієнтирів і поступового узгодження індивідуальних намірів з вимогами соціального середовища, що дозволяє розглядати самовизначення не як одноразове рішення, а як послідовне вибудовування соціальної позиції (Гедина, 2003). На рівні світоглядних засад таке розуміння підтримується філософією освіти, де акцент переноситься з формального засвоєння норм на формування смислів, ціннісних орієнтацій і здатності до відповідального вибору в соціально значущих ситуаціях. У цьому контексті обґрунтованою є теза про необхідність інтеграції змістових і середовищних компонентів освіти, оскільки саме їхня узгодженість забезпечує умови для становлення автономії підлітка без розриву з нормативністю спільного життя, а також підтримує розвиток трансверсального мислення як інструменту осмислення різномірних соціокультурних впливів (Клепко, 2006, с. 30). Поняттєво-термінологічну визначеність зазначених підходів забезпечує опора на усталені

дефініції соціально-філософських і педагогічних категорій, що є важливим для коректного опису механізмів самовизначення як соціокультурного явища (Бабій, 2002).

Психолого-педагогічна конкретизація соціального самовизначення вимагає виокремлення його внутрішніх механізмів, передусім когнітивного, який визначає здатність підлітка інтерпретувати соціальні ситуації, порівнювати альтернативи, прогнозувати наслідки та приймати рішення, що мають соціальну вагу (Максименко, 2022). Саме когнітивна складова структури соціального самовизначення підлітків описується як сутнісний компонент, без якого процес самовизначення втрачає раціональну керованість і перетворюється на ситуативне реагування (Дубінка, 2019, с. 96-100). У цьому зв'язку теоретично виправданим є звернення до особистісно орієнтованого виховного підходу, який фокусується на суб'єктності, внутрішній мотивації та розвитку здатності до саморегуляції як передумови відповідальної соціальної поведінки (Бех, 2003). У підсумку соціальне самовизначення підлітків як освітній результат може бути описане як єдність смислово-ціннісної визначеності, суб'єктної активності та когнітивної забезпеченості, причому саме освітнє середовище виступає тим простором, де ці компоненти або взаємопідсилюються, або роз'єднуються через фрагментарність впливів. Така логіка безпосередньо підводить до наступного пункту, у якому необхідно розкрити, яким чином просвітницький потенціал освітнього середовища може виступати ресурсом системної підтримки соціального самовизначення підлітків.

Запропоновані теоретичні підходи дозволяють окреслити соціальне самовизначення як результат, що виникає на перетині смислів, суб'єктності та когнітивної забезпеченості, однак самі по собі вони не пояснюють, завдяки яким саме ресурсам школа здатна стабільно підтримувати цей процес у повсякденній освітній практиці. Відтак логічним є перехід до аналізу просвітницького потенціалу освітнього середовища, оскільки саме середовище у своїй змістовій, комунікативній та організаційній цілісності визначає, чи матиме підліток доступ до культурних смислів, соціально значущих практик, інтелектуальних викликів і безпечних форматів участі, необхідних для формування стійкої соціальної позиції.

Просвітницький потенціал освітнього середовища доцільно розуміти як сукупність можливостей школи, що забезпечують розширення соціального досвіду підлітків і підтримують їхню здатність осмислювати соціальні норми, цінності та ролі через включення в культурно насичені практики навчання і взаємодії. У такій інтерпретації освітнє середовище постає не як нейтральний фон для навчання, а як культурний простір, у якому смисли задаються змістом освіти, правилами комунікації, формами участі та символічними рамками шкільного життя, що загалом визначає якість соціалізації та спрямованість особистісного розвитку (Цимбалар, 2014, с. 41-50). Структурно просвітницький потенціал можна описати через три взаємопов'язані компоненти, змістовий, комунікативний та організаційно-діяльнісний. Змістовий компонент охоплює добір знань і тем, які мають соціально значущий вимір та створюють підстави для усвідомлення підлітком власних прав і обов'язків, соціальних наслідків рішень, етичних і громадянських орієнтирів. Комунікативний компонент визначається культурою взаємодії в шкільній спільноті, зокрема тим, наскільки комунікація підтримує аргументованість, рефлексію, відповідальність і здатність до саморозвитку, а не зводиться до репродукції формальних вимог. У цьому аспекті важливою є культура мислення як чинник саморозвитку особистості, оскільки саме вона забезпечує перехід від зовнішньої інформованості до внутрішнього прийняття соціальних норм і смислової автономії (Гончарук, 2004, с. 175-181). Організаційно-діяльнісний компонент відображає те, як школа створює можливості для участі підлітків у реальних соціальних практиках, у проєктній діяльності, соціальних ініціативах, рольових форматах взаємодії, що дозволяють «проживати» соціальні ролі та перевіряти власні позиції у безпечному середовищі. У цьому зв'язку просвітницький потенціал слід розглядати не як додаток до навчання, а як механізм, що з'єднує знання з досвідом і тим самим формує основу соціальної зрілості.

Функціонально просвітницький потенціал освітнього середовища виконує орієнтаційну, розвивальну та регулятивну роль у становленні соціального самовизначення (Щодо посадових обов'язків асистента вчителя, 2012). Орієнтаційна функція полягає у формуванні системи соціальних уявлень і смислів, через які підліток інтерпретує події,

стосунки та власні можливості, а також у вибудовуванні ціннісної перспективи, що зменшує ситуативність рішень. Розвивальна функція реалізується через інтелектуальне ускладнення освітніх завдань, розвиток здатності до аналізу й узагальнення, формування рефлексії та критичного мислення як умов осмисленого вибору. Психологічно це пов'язано з тим, що якість самовизначення прямо залежить від когнітивних ресурсів учня, зокрема від здатності розрізняти релевантну й нерелевантну інформацію, будувати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати наслідки та приймати рішення в ситуаціях соціальної взаємодії. На рівні когнітивних процесів особливого значення набувають механізми уваги, сприймання, пам'яті, мислення, рефлексії та інтерпретації інформації, оскільки саме вони забезпечують усвідомленість вибору і можуть бути враховані під час проєктування просвітницьких впливів в інклюзивному освітньому середовищі (Максименко, Деркач, Кіричевська, & Касинець, 2022). Регулятивна функція просвітницького потенціалу пов'язана з формуванням внутрішніх критеріїв самоконтролю, відповідальності та соціально прийнятних способів самореалізації, що особливо важливо для підлітків у ситуаціях вибору та взаємодії в групі. У цьому аспекті розвиток інтелектуальних здібностей виступає не лише умовою навчальної успішності, а й чинником соціальної самореалізації, оскільки підтримує здатність усвідомлено визначати цілі, оцінювати ресурси та здійснювати вибір стратегій поведінки (Нагайчук, 2011, с. 182). Отже, просвітницький потенціал освітнього середовища є системною характеристикою школи, що поєднує культурний зміст, якість комунікації та організацію участі, створюючи умови для переходу підлітка від зовнішнього пристосування до осмисленого самовизначення, а подальший аналіз потребує уточнення того, як ці можливості реалізуються в інклюзивному освітньому середовищі з урахуванням різноманітності освітніх потреб і варіативності соціального досвіду учнів.

Інклюзивне освітнє середовище як простір реалізації просвітницького потенціалу потребує не лише декларації доступності, а й чітко організованих психолого-педагогічних умов, які забезпечують розвиток соціального самовизначення підлітків у навчальній і позанавчальній взаємодії (Дубінка, 2019, с. 96). З огляду на це важливо враховувати, що інклюзія в реальних практиках функціонує як система можливостей і обмежень, а її результативність визначається узгодженістю ресурсів закладу освіти, професійною підготовленістю педагогів та сталістю підтримки учня, що унеможливорює фрагментарні рішення й випадкові впливи (Колупасєва, 2009). Перехід від потенціалу середовища до керованого освітнього результату передбачає технологічну організацію педагогічних впливів, коли управління навчанням розглядається як інструмент забезпечення послідовності, відтворюваності та прогнозованості формування компетентностей і соціально значущих якостей, у тому числі через структуровані освітні завдання та процедури зворотного зв'язку (Атаманчук, 2006). Водночас змістова наповненість просвітницьких практик має бути практикоорієнтованою й соціально релевантною, оскільки саме включення підлітків у моделювання життєвих ситуацій, відповідального вибору та продуктивних соціально-економічних ролей підсилює їхню готовність до самореалізації у спільноті та сприяє формуванню соціальної зрілості як підґрунтя самовизначення (Губені, 2002).

Підсумовуючи викладене, соціальне самовизначення підлітків доцільно розглядати як комплексний освітній результат, що формується внаслідок узгодженої дії смислово-ціннісних орієнтирів освіти, суб'єктної активності учня та його когнітивних ресурсів, а не як наслідок поодиноких виховних впливів. Просвітницький потенціал освітнього середовища виявляється системною характеристикою школи, оскільки поєднує культурно значущий зміст, якість педагогічного спілкування і організацію участі підлітків у соціально релевантних практиках, забезпечуючи перехід від зовнішнього пристосування до осмисленого вибору та відповідальної соціальної позиції. В інклюзивному освітньому середовищі ці процеси набувають особливої актуальності, адже різноманітність освітніх потреб і варіативність соціального досвіду учнів підсилюють значення підтримки, професійного співробітництва та чітко визначених ролей педагогічної команди, включно з асистентом учителя, як умов рівної участі й безпечної соціалізації. Отже, послідовне посилення просвітницьких можливостей інклюзивної школи слід розглядати як практично значущий шлях підвищення якості соціального самовизначення підлітків, що водночас задає

перспективу подальшої методичної конкретизації умов і механізмів їх реалізації в діяльності закладів загальної середньої освіти.

Висновки. Соціальне самовизначення підлітків у сучасній школі обґрунтовано як інтегрований освітній результат, що формується у процесі тривалого особистісного становлення та опосередковується смисловими, когнітивними й комунікативними механізмами освітньої взаємодії. Просвітницький потенціал освітнього середовища визначено як системний ресурс, який поєднує культурно значущий зміст, організацію участі та педагогічне спілкування, забезпечуючи умови для переходу підлітка від ситуативного реагування до усвідомленого вибору і відповідальної соціальної позиції. Показано, що в інклюзивному освітньому середовищі результативність просвітницьких впливів залежить від узгодженості дій педагогічної команди, чіткого розподілу ролей і стабільності підтримки, що знижує ризики відтворення соціальних бар'єрів і посилює включення учнів у спільноту. Наголошено, що інклюзія має трактуватися не як сукупність окремих заходів, а як цілісна організаційно-культурна система, у якій підтримка і співпраця виступають ключовими умовами освітньої рівності. Перспективним напрямом подальшої роботи визначено методичну конкретизацію інструментів і форм просвітницької діяльності в інклюзивній школі, орієнтованих на розвиток соціальної зрілості та самовизначення підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрійчук, Н. М. (2016). Моделі спеціальної та інклюзивної освіти в сучасних американських та британських дослідженнях. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка*, 3, 155-161. Взято з <https://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/7020>
- Атаманчук, П. С. (1999). *Інноваційні технології управління навчанням фізики*. Кам'янець-Подільськ: Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т.
- Ашиток, Н. І. (2015). Інклюзивна освіта, системний підхід. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 29, 11-16. Взято з file:///C:/Users/Admin/Downloads/Nchnpu_019_2015_29_4-2.pdf
- Бабій, І. В. (Ред.). (2002). *Філософський словник*. Київ: Центр учбової літератури.
- Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості* (Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід). Київ: Либідь.
- Бондар, В. (2011). Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*, 3, 10-14.
- Бондар, В. І. (2010). Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*, 15, 39-42.
- Гедина, С. Г. (2003). *Теоретико-методологічні засади становлення освіти впродовж життя*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.
- Гончарук, С. М. (2004). Культура мислення як чинник саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 4, 175-181.
- Губені, Ю. Е. (2002). *Основи підприємництва та агробізнесу: навч. посіб.* Львів: Укр. технології.
- Дубінка, М. М. (2019). Соціальне самовизначення школяра як основа формування системи суспільних відносин. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 174, 96-100. Взято з <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/174/21.pdf>
- Дятленко, Н. М., Софій, Н. З., Мартинчук, О. В., & Найда, Ю. М. (2015). *Асистент вчителя в інклюзивному класі*. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди». Взято з https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9821/1/N_Dyatlenko_N_Sofiy_O_Martynchuk_Y_Naida_AUIK.pdf
- Клепко, С. Ф. (2006). *Філософія освіти в європейському контексті*. Полтава: ПОППО.
- Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта, реалії та перспективи*. Київ: Самміт-Книга.
- Колупаєва, А. А., Данілявічюте, Е. А., & Литовченко, С. В. (2012). *Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі*. Київ: Видавнича група А.С.К.

- Максименко, С. Д., Деркач, Л. М., Кіричевська, Е. В., & Касинець, М. М. (2022). *Психологія когнітивних процесів*: наук. посіб. Київ: Видавництво Людмила. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733528/>
- Нагайчук, О. В. (2011). *Теорія і методика інтелектуального розвитку підлітків у процесі проектно-технологічної діяльності*: навч.-метод. посіб. Умань: СПД Жовтий. Взято з https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/3985/3/TEORIYA_I%20METODY%60KA_INTELEKTUAL%60NOGO_ROZVY%60TKU.pdf
- Цимбалар, А. Д. (2014). Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*, 1, 41–50. Взято з <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/150>
- Щодо посадових обов'язків асистента вчителя*. (2012). Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9-675. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-675736-12>

REFERENCES

- Andriichuk, N. M. (2016). Modeli spetsialnoi ta inkluzyvnoi osvity v suchasnykh amerykanskykh ta brytanskykh doslidzhenniakh [Models of special and inclusive education in contemporary American and British studies]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Pedahohika* [National Pedagogical University named after Vladimir Ignatiuk. Pedagogy], 3, 155-161. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/7020> [in Ukrainian].
- Ashytok, N. I. (2015). Inkluzyvna osvita, systemnyi pidkhid [Inclusive education, systematic approach]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia* [Scientific journal of the NPU named after M. P. Drahomanov. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology], 29, 11-16. Retrieved from file:///C:/Users/Admin/Downloads/Nchnpu_019_2015_29_4-2.pdf [in Ukrainian].
- Atamanchuk, P. S. (1999). *Innovatsiini tekhnolohii upravlinnia navchanniam fizyky* [Innovative management technologies for teaching physics]. Kam'ianets-Podilsk: Kam'ianets-Podilskiy derzh. ped. un-t. [in Ukrainian].
- Babii, I. V. (Ed.). (2002). *Filosofskyi slovnyk* [Philosophical dictionary]. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti* [Education of personality] (Kn. 1: Osobystisno oriientovanyi pidkhid). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Bondar, V. (2011). Inkluzyvne navchannia yak sotsialno-pedahohichniy fenomen [Inclusive learning as a social and pedagogical phenomenon]. *Ridna shkola* [Native School], 3, 10-14. [in Ukrainian].
- Bondar, V. I. (2010). Inkluzyvne navchannia ta pidhotovka pedahohichnykh kadriv dlia yoho realizatsii [Inclusive training and training of pedagogical personnel for its implementation]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta psykholohiia* [Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanov. Series 19: Correctional Pedagogy and Psychology], 15, 39-42. [in Ukrainian].
- Diatlenko, N. M., Sofii, N. Z., Martynchuk, O. V., & Naida, Yu. M. (2015). *Asystent vchytelia v inkluzyvnomu klasi* [Teacher's assistant in an inclusive classroom]. Kyiv: TOV Vydavnychiy dim "Pleiady". Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9821/1/N_Dyatlenko_N_Sofiy_O_Martynchuk_Y_Naida_AUIK.pdf [in Ukrainian].
- Dubinka, M. M. (2019). Sotsialne samovyznachennia shkoliara yak osnova formuvannia systemy suspilnykh vidnosyn [Social self-determination of the student as the basis for the formation of a system of social relations]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky* [Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences], 174, 96-100. Retrieved from <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/174/21.pdf> [in Ukrainian].
- Hedyna, S. H. (2003). *Teoretyko-metodolohichni zasady stanovlennia osvity vprodovzh zhyttia* [Theoretical and methodological principles of formation of education throughout life]. (Extended abstract of PhD dissertation). Kyiv. [in Ukrainian].

- Honcharuk, S. M. (2004). Kultura myslennia yak chynnyk samorozvytku osobystosti [Culture of thinking as a factor of self-development of the individual]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinnoi osvity* [Pedagogy and Psychology of Professional Education], 4, 175-181. [in Ukrainian].
- Hubeni, Yu. E. (2002). *Osnovy pidpriemnytstva ta ahrobiznesu* [Fundamentals of Entrepreneurship and Agribusiness]: navch. posib. Lviv: Ukr. tekhnolohii. [in Ukrainian].
- Klepko, S. F. (2006). *Filosofiia osvity v yevropeiskomu konteksti* [Philosophy of education in the European context]. Poltava: POIPPO [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A. A. (2009). *Inkliuzyvna osvita, realii ta perspektyvy* [Inclusive education, realities and perspectives]. Kyiv: Sammit-Knyha [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A. A., Daniliavichutie, & E. A., Lytovchenko, S. V. (2012). *Profesiine spivrobotnytstvo v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi* [Professional cooperation in an inclusive educational institution]. Kyiv: Vydavnycha hrupa A.S.K. [in Ukrainian].
- Maksymenko, S. D., Derkach, L. M., Kirychevska, E. V., & Kasynets, M. M. (2022). *Psykholohiia kohnityvnykh protsesiv* [Psychology of cognitive processes]: nauk. posib. Kyiv: Vydavnytstvo Liudmyla. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733528/> [in Ukrainian].
- Nahaichuk, O. V. (2011). *Teoriia i metodyka intelektualnoho rozvytku pidlitkiv u protsesi proektno-tekhnolohichnoi diialnosti* [Theory and methodology of intellectual development of adolescents in the process of design and technological activity]: navch.-metod. posib. Uman: SPD Zhovtyi. Retrieved from https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/3985/3/TEORIYA_I%20METODY%60KA_INTELEKTUAL%60NOGO_ROZVY%60TKU.pdf [in Ukrainian].
- Shchodo posadovykh obov'iazkiv asystenta vchytelia* [Regarding the duties of a teacher's assistant]. (2012). Lyst Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy No 1/9-675. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-675736-12> [in Ukrainian].
- Tsymbalar, A. D. (2014). Osvitnii prostir: sutnist, struktura i mekhanizmy stvorennia [Educational space: the essence, structure and mechanisms of creation]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* [Ukrainian Pedagogical Journal], 1, 41-50. Retrieved from <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/150> [in Ukrainian].

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE FORMATION OF SOCIAL SELF-IDENTITY IN ADOLESCENTS

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 Technologies,
Speech Therapy and Rehabilitation;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

The article provides a theoretical generalization of the problem of forming social self-determination in adolescents as an integrated educational outcome that unfolds in the conditions of modern schools and depends on the consistency of the semantic and value orientations of education, the subjective activity of the student, and their cognitive resources. Social self-determination is interpreted as a process within which adolescents gradually build their own social position, correlate individual intentions with the normative expectations of the community, gain experience in making responsible choices, and learn productive models of social interaction. It is

argued that the effectiveness of this process cannot be ensured by episodic educational measures, since the quality of the educational environment as a space for the daily experience of social norms, meanings, and practices of participation is decisive. The paper specifies the concept of educational potential of the educational environment as a set of school opportunities that combine culturally significant content, communicative culture, and organization of activities aimed at expanding the social experience of adolescents. It is shown that educational potential performs an orientational function, forming value perceptions and the semantic framework of social behavior, a developmental function, supporting the culture of thinking, reflection, and the ability to interpret social situations, as well as a regulatory function, contributing to the formation of internal criteria of responsibility and self-control. Special attention is paid to the inclusive educational environment as a socio-pedagogical phenomenon in which the diversity of educational needs and differences in social experience among students increase the importance of support, coordination, and professional cooperation among the teaching staff. It is emphasized that inclusive practice requires a systematic approach, a clear division of roles, and stable support mechanisms, as these conditions ensure adolescents' equal participation in learning and the social life of the classroom, reduce the risks of reproducing barriers, and lay the groundwork for the formation of a positive social identity. It is summarized that strengthening the educational opportunities of inclusive schools is a practically significant direction for improving the quality of adolescents' social self-determination, as it allows the educational environment to be transformed into a stable resource for social maturity, responsible choice, and productive participation in the community.

Keywords: *social self-determination, adolescence, educational environment, educational potential, inclusive education, pedagogical support, teamwork.*

Надійшла до редакції 12.01.2026 р.

УДК 373.2.015.31:78:796.012.35

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363581>

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7706-2427>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1841-882X>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2215-3994>

DEVELOPING A SENSE OF RHYTHM IN YOUNG CHILDREN

Olena Gnizdilova,

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

Oresta Karpenko,

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

Maria Chopil,

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

This article presents a comprehensive theoretical and methodological analysis of the development of a sense of rhythm in young children as a key component of their musical, motor, and psychophysical development. The relevance of this issue is substantiated in the context of modern preschool education, which is oriented toward the holistic development of the child, the integration of sensory, motor, and emotional processes, and the early identification and support of natural abilities.

The article explores scientific approaches to understanding rhythm as a universal form of organizing time and movement, which underlies musical language and simultaneously performs a regulatory function in the development of a child's behavior, motor skills, and emotional sphere. Based on an analysis of the works of domestic and foreign scholars (L. Vygotsky, N. Vetlugina, E. Jaques-Dalcroze, K. Orff, and others), it has been demonstrated that at an early age, a sense of rhythm is predominantly of a sensorimotor nature and is formed through movement, imitation, play, and emotional responses to musical stimuli.

Particular attention is paid to a comparative analysis of the music and rhythm education systems of Émile Jaques-Dalcroze and Carl Orff, with an emphasis on the benefits of implementing the Orff approach in working with young children. The pedagogical potential of K. Orff's methodology is explored, which is based on the unity of word, music, and movement, the use of «body percussion», elementary music-making, and creative improvisation as natural forms of mastering rhythmic structures.

Systematizes the age-specific features of rhythmic development in children during the first three years of life and identifies effective pedagogical methods and techniques for developing a sense of rhythm, including music-movement games, rhythmic exercises with objects, vocal-rhythmic activities, and playful improvisations. It is concluded that systematic, pedagogically organized musical-rhythmic activities contribute to the development of motor skills, speech, attention, and emotional regulation in young children, laying the foundation for their further learning and creative development.

Keywords: *preschool education, sense of rhythm, young children, musical-rhythmic development, game-based methods.*

Problem statement. The development of a sense of rhythm in early childhood is one of the pressing issues in contemporary preschool pedagogy and music education. Rhythm, as a fundamental element of musical language, plays a crucial role in the development of motor coordination, speech,

emotional functioning, and cognitive processes in children. In early childhood, rhythmic perception is formed through the close interaction of auditory, motor, and sensory experiences, which determines its significant influence on the overall psychological development of the child.

Scientific studies conducted by Lev Vygotsky (*Dytyna... yak zorianyi svit i nasha planeta...*, 2022), Nina Vetlugina (Vetlugina, 1978) and others demonstrate that rhythmic activities activate different areas of the brain, promote the integration of sensory signals, and facilitate the formation of interhemispheric connections. In early childhood educational practice, rhythm functions not only as a musical phenomenon but also as a universal regulator of behavior and motor activity. Therefore, the problem of developing a sense of rhythm requires scientific interpretation and methodological generalization.

The purpose of the article is to summarize the theoretical foundations of the development of a sense of rhythm in early childhood and to analyze effective pedagogical strategies for musical-rhythmic education.

Purpose of the article. The purpose of the article is to generalize the theoretical foundations of the formation of a sense of rhythm in early childhood and to analyze effective pedagogical strategies for musical-rhythmic education.

Materials and methods. The methodological basis of the study includes the principles of the cultural-historical theory of personality development, the activity approach and the ideas of sensorimotor integration.

The following research methods were employed:

- theoretical analysis of psychological-pedagogical and music-methodological literature;
- generalization of domestic and international pedagogical experience in musical-rhythmic education of young children;
- comparative analysis of the concepts of Émile Jaques-Dalcroze and Carl Orff;
- systematization of pedagogical methods and techniques for developing rhythmic skills.

The research materials included scholarly works on music education theory, results of empirical observations of musical-motor activities of young children, and methodological recommendations for organizing musical-rhythmic classes in preschool education institutions.

Results and discussion. Formation of the sense of rhythm in early childhood: theoretical and methodological foundations. The problem of forming a sense of rhythm in early childhood is one of the key issues in the system of music education, since rhythm acts as a fundamental element of musical language and determines the quality of a child's further musical, motor, and speech development. Rhythmic perception develops through the interaction of auditory, motor, and emotional experiences of the child. Rhythm, as a stable musical characteristic, forms the ability to organize movements, speech, and emotional reactions. In early childhood, rhythm performs not only an aesthetic function, but also develops the ability for sensorimotor coordination, auditory sensitivity, the ability to anticipate and recognize repetitive structures, and emotionally expressive responsiveness. Researchers note that early rhythm formation contributes to the development of motor skills – coordination of arms and legs, balance, precision of movements; speech development – awareness of speech rhythm and intonational sensitivity; and emotional regulation – through musical improvisation, children express feelings and emotions. The organic connection between music and movement ensures *повноцінне* musical-rhythmic education of children (Hazina, 2015). Scientific studies indicate that rhythmic actions stimulate several areas of the brain. When a child taps a rhythm, listens to a particular pattern, or imitates rhythm, they are not merely playing – they are participating in a complex process involving timing, memory, attention, and coordination. Rhythm helps strengthen the connections between the left and right hemispheres of the brain. These connections are critically important for effective information processing, integration of sensory signals, and the development of balanced motor skills.

In pedagogical practice concerning early childhood education, it is important to consider children's natural sensory sensitivity, their need for movement and imitation, as well as their ability to intuitively respond to tempo, dynamics, and the emotional character of music. Scientific approaches developed by L. Venger, N. Vetlugina, and others emphasize the necessity of purposeful work on the development of rhythmic hearing and motor correspondence to rhythmic musical structures. Psychological and pedagogical studies by S. Rubinstein, L. Vygotskyi confirm that systematic rhythmic exercises in early childhood provide the basis for further musical and intellectual development.

In musical art, rhythm holds special significance. Physiologist V. Bekhterev, while conducting experiments, concluded that musical rhythm is capable of influencing the nervous system and establishing balance within it. For example, the slow tempo and rhythm of a musical piece can calm overly excited children, whereas a lively and fast rhythm activates the activity of slow and lethargic children.

Among the systems and concepts of musical-rhythmic activity developed in the twentieth century, the following are particularly noteworthy: the system of musical-rhythmic education by the Swiss educator and composer Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), and the system of unity of word-music-movement created by the German educator and composer Carl Orff (1895–1982).

Swiss educator Émile Jaques-Dalcroze considered rhythm to be the leading educational factor, as well as the temporal and accentual element of all expressive means of musical language. In his opinion, the synthesis of rhythm with all other means of musical expression, together with the structure and form of a musical composition, provides the system with integrity and a comprehensive influence on personality development.

In work with children, an elementary level of instruction was primarily used, with dominant forms including rhythmic gymnastics and musical-plastic improvisation. Rhythmic gymnastics is a combination of music and the plasticity of gestures or, as Émile Jaques-Dalcroze himself described it, the “transformation of sounds into human movements,” which presupposes deep emotional experience and understanding of the beauty and laws of music.

The idea of the creative development of personality proposed by É.-J. Dalcroze was later advanced in the system “Sounding Gestures” by the outstanding German composer and educator Carl Orff. Considering the role of movement in Orff’s concept, it is necessary to emphasize its leading role in the development of the sense of rhythm. The sense of rhythm, which has a motor basis, is always accompanied by motor reactions.

“Sounding Gestures” constitute a rhythmic play of the whole body, involving playing on body surfaces: patting thighs, chest tapping, clapping, stomping, and finger snapping. According to Orff’s methodology, clapping is the simplest type of movement. While performing it, the child’s breathing should remain calm, and the clap should be elastic. Clapping is best practiced while standing; the arms should remain relaxed, and the clap itself should be light.

The methodological components of Carl Orff’s music-pedagogical system include the unity of word-music-movement, creativity as a teaching method, elementary music-making using musical instruments, and reliance on pentatonic modes and simple rhythmic patterns. The Orff method is considered one of the most effective approaches for developing natural rhythmicity (Stashevskaya, 2009).

In Carl Orff’s “body percussion” technique, four main types of “sounding gestures” are traditionally used:

- Clapping – which may vary: cupped-hand claps create a hollow sound because of the empty space formed between the palms; flat-palm claps performed on different parts of the hand or fingers produce different sounds. Claps may be performed in front of the body, above the head, behind the back, or to the sides. Children should learn to perform this sounding gesture freely in various ways.

- Stomping – may be performed with one foot or alternating feet, in place or while moving forward. A useful exercise for mastering this gesture is partial squatting with feet together, emphasizing the moment of straightening the legs. In addition to full-foot stomping, toe or heel strikes may also be used. Stomping can be performed standing or sitting on the floor.

- Finger snapping – some children master this gesture quickly, while others require more time to coordinate their fingers and apply sufficient force. It is important that children snap their fingers freely and without tension. Depending on the tempo, snapping may be accompanied by auxiliary arm movements and performed simultaneously with both hands or alternately with the right and left hands.

- Body slapping – should be light and elastic. This creates a new sound coloration that can be used independently or alternated with stomping and snapping. This movement can be performed both standing and sitting (Zavalko, & Fir, 2013).

In the context of implementing Carl Orff’s methodology in modern preschool institutions, particular relevance is attached to the purposeful formation of the sense of rhythm as a fundamental component of the psychophysical and speech development of young children. Rhythm constitutes the basis for movement coordination, breathing regulation, speech development, and the formation of voluntary attention; therefore, its development should be regarded as a priority pedagogical task. The

Orff approach, which combines rhythmic movements, speech formulas, clapping, stepping, and elementary music-making, ensures natural and unobtrusive acquisition of rhythmic structures through play. Such activities contribute to the synchronization of motor and speech actions, the development of tempo and meter perception, and create a foundation for further musical, speech, and cognitive development (Popovska, Yakymenko, & Berezhenna, 2022).

Analysis of scientific sources demonstrates that the sense of rhythm in early childhood has a predominantly sensorimotor nature and develops through movement, imitation, and emotional responses to music. In children under three years of age, rhythm is perceived as an emotionally colored structure that evokes natural motor reactions such as clapping, stomping, and swaying.

Age-related peculiarities of rhythmic development manifest gradually. During infancy, a child emotionally responds to music, prefers rhythmic lullabies, distinguishes between sharp and smooth tempos, performs chaotic movements in response to sounds, and reacts to accents with gestures and facial expressions. Rhythmic activity at this stage is involuntary and depends on emotional reactions to sound.

In the second year of life, children develop the ability to imitate rhythmic movements demonstrated by adults and distinguish contrasts such as “fast-slow” and “loud-quiet.” Toddlers can already acquire elementary relationships between music and movement: they attempt to walk and dance to musical accompaniment, although these movements are still poorly coordinated. The program of musical-rhythmic education for children of the second year of life includes the following tasks: mastering some basic movements to music – walking, running, and performing simple game actions (“the bird flew in,” “the bird flew away,” “fingers are dancing,” “fingers are hiding,” etc.); repeating dance movements demonstrated by the educator (stomping, clapping with varying intensity, rotating wrists, lightly bending the knees while standing, swaying from one foot to another, and performing simple dance movements); distinguishing contrasts such as “fast-slow” and “loud-quiet.” Rhythm at this age becomes a motor-emotional action. The sense of rhythm acquires a more conscious character, and movements become purposeful.

During the third year of life, rhythmic actions become more voluntary; children begin to coordinate movements with musical accompaniment and reproduce elementary rhythmic patterns. In early childhood, rhythm is perceived mainly through auditory and tactile channels. Research conducted by L. Vygotskyi and O. Zaporozhets proves that sensorimotor integration forms the basis of a child’s rhythmic response: children experience rhythm bodily – through steps, hand movements, and striking instruments.

According to Li Jiabao (2023), a lecturer at the Pedagogical University in China, the ability to perceive rhythm at an early stage is limited to simple metric-rhythmic structures due to the gradual maturation of the auditory system. Only with age does the range of rhythmic patterns that children are able to recognize and reproduce increase (Li, 2023).

In young children, rhythmicity develops through activities naturally inherent to infants and toddlers: movement, play, imitation, emotional response to music, and improvisation. During this period, active maturation of sensory systems occurs, and primary connections between auditory and motor centers of the brain are formed, creating optimal prerequisites for the development of musical-rhythmic abilities. In the first three years of life, the functioning of the nervous system and the development of motor and sensory abilities create optimal conditions for the formation of rhythmic skills. Therefore, pedagogically organized music education is a necessary condition for the holistic development of the child.

However, the effectiveness of this process depends on pedagogically organized activities. Systematic, scientifically grounded methods of music education ensure the progressive development of musical hearing, tempo-rhythmic reactions, and motor coordination, which subsequently contribute to the formation of musical-creative and intellectual abilities.

Rhythm is a universal form of organizing movement and time. It is inherent in biological, natural, and social processes and is therefore assimilated by children from the first months of life. Psychophysicologists note that musical rhythm activates the nervous system and promotes the development of motor skills and emotional regulation.

Neurophysiological studies by foreign scientists indicate that:

- rhythmic impulses activate the cerebral cortex;
- auditory signals are automatically associated with motor reactions;

– rhythmic exercises stimulate the maturation of prefrontal areas responsible for volitional behavior and planning.

Rhythm carries a significant emotional load. Young children are capable of distinguishing the character of music through rhythmic indicators such as speed, repetition, and dynamics. This is confirmed by studies conducted by S. Naumenko (2017) and N. Vetlugina (1978), who emphasize that emotionally colored rhythmic structures stimulate expressive movements and activate emotional responses.

The first rhythmic ability is the perception of pulse – regular strong and weak beats. Children express this through clapping, walking, and stomping, which are natural forms of rhythmic reactions.

The perception of long and short sounds develops through repeated listening and motor imitation. Li Jiabao emphasizes the importance of tactile contact with instruments (striking, shaking), which contributes to better awareness of temporal intervals.

Rhythm is perceived by children as a combination of tempo, repetition, accents, and emotional coloration. The comprehensive formation of these components ensures the development of rhythmic feeling as an integrated musical ability.

Play is the leading activity in early childhood; therefore, it is a natural means of rhythm development. Effective forms include rhythmic imitation games (“repeat after me”), duration cards (a long sound – a wide movement; a short sound – a quick push), musical instruments (bells, drums, maracas) as means of marking rhythmic structures, and musical stories and “theatricalization” of rhythm. The *уроки* form promotes activity, attention, and coordination, significantly accelerating rhythmic development.

Movement is the primary conductor of rhythm. Psychologists such as O. Leontiev and O. Zaporozhets emphasized that movements help children “live through” rhythmic structures.

Effective methods at this age include imitation of animal movements according to the tempo and character of music, simple dance as a means of reproducing musical phrasing, and combining movement with instrumental actions, which activates sensorimotor integration. Vocal activity helps children feel pulse through verbal and musical text, understand durations through syllabic accentuation, and convey emotions through dynamics and timbre.

The musical-rhythmic repertoire includes active games, circle dances, and simple dances. As a rule, the works used in this group convey images of birds and animals: “Little Bunny, Little Bunny,” a Ukrainian folk nursery rhyme; games such as “Little Mice,” music by M. Zhylynskyi, “Bunnies and the Fox,” music by H. Finarovskiy; and the circle dance “Gray Little Cat,” a Ukrainian folk song. Contrasting two-part musical works are also used, where, for example, during the first section children move their hands or clap, and during the second section they spin or jump cheerfully. Examples include “Move-Rest,” music by Ya. Stepovyi, and “Knocker,” Ukrainian folk music arranged by M. Metlov. The musical-rhythmic repertoire for this age group is characterized predominantly by cheerful, dance-like music, and less frequently by calm, lyrical compositions (Vyshpynska, 2020).

In work with second-year children, an important task is the development of initial manifestations of rhythmicity and the acquisition of elementary game and dance movements. For this purpose, children’s attention is drawn to the fact that one should play and dance to music and stop moving when the music ends. While developing elementary rhythmicity, the educator asks children to walk together “as a flock” to the music, clap their hands, or shake rattles. To activate children and stimulate their interest in movement to music, various play techniques and surprise moments are widely used in early childhood groups, usually involving toys. For example, a teddy bear “visits” the children, “watches” how they move, and “dances” with and for them. The methodology for teaching games, dances, and exercises to second-year children includes imitation of adult demonstrations and joint activities with adults. When teaching a dance, the educator performs it once or twice and invites willing children to dance together, encouraging the most active children to move independently (Matviienko (Ed.), 2017, p. 81). For example, in the game “Hide-and-Seek,” when the calm first section of the music is played, the educator says: “The children are hiding, sitting very quietly, I cannot find them” (while the children sit on chairs). When the lively second section begins, the educator “finds” the children and invites them: “Come dance with me!” while dancing together with them. The music teacher accompanies the demonstration with short explanations, encourages children by praising successful actions, and helps those who find it difficult to perform movements without demonstration (Lisovska, 2022, p. 144). In

basic movements, game actions with objects are used: children wave flags to music, march with them, shake rattles, hide and find them, and dance with colorful scarves (Naumenko, 2017, pp. 156-157).

During the third year of life, due to general physical development, children's movements to music become more confident, though still insufficiently coordinated. Children's emotional responses to music are expressed through facial expressions and gestures. Their movements are not yet entirely precise and are often inconsistent with the music. While reproducing the general character of movement (running or walking), children still cannot start and stop movements simultaneously with the music or clearly mark the metric pulse of walking and running. According to the curriculum, the educator should teach children coordinated movements to music, movement corresponding to the clearly expressed character of a musical work, rhythmic movement with objects (shaking rattles and bells, striking tambourines), and changing movements according to the two-part structure of a piece, as well as responding to the beginning, ending, and dynamic contrasts (loud-quiet).

The musical-rhythmic repertoire is based on games, circle dances, and simple dances. The repertoire also includes game exercises in which adults teach children basic movements, such as "Let's Jump Cheerfully," music by O. Gnesina, "Walking and Running," music by O. Tilicheieva, "Cheerful March," music by I. Kyshko, and "We Are Walking," music by R. Rustamov. In games, children reproduce images of birds and animals through musical-rhythmic movements, such as "Catch the Bunny," music by O. Tilicheieva, and "The Hen," music by F. Kolessa.

The games and dances introduced to children include skills such as moving in a circle while holding hands and dancing in pairs. Musical games help children master imaginative and imitative movements while conveying musical-game images ("bunnies," "bear cubs," "birds," etc.). Educators should draw children's attention to the fact that one type of music invites dancing, while another encourages walking, allowing children to distinguish these independently (for example, when a march and a dance are performed, children should independently change the character of their movements). Dance movements in this group also become more complex: children should be able to clap hands and stomp feet simultaneously, sway from one foot to another, and perform half-squats. Responding to dance-like music, children learn to clap hands, wave arms, dance lightly, and emotionally respond to the educator's play actions (Naumenko, 2017, pp. 144-158).

Practice demonstrates that integrated lessons combining rhythmic exercises with speech development, fine motor skills, and sensory perception are particularly effective. To form a stable sense of rhythm, the following are important: regularity and systematic organization of classes short but frequent exercises; a positive emotional atmosphere – praise and support for the child's initiative; and integration into everyday activities – for example, rhythmic movements during cleaning or singing during walks.

The effectiveness of rhythm formation is ensured through integrated pedagogical methods. The main methods of developing the sense of rhythm in early childhood include musical-movement games, rhythmic exercises with objects (drums, spoons, bells), song-rhythmic exercises involving repetition of rhythmic phrases and simple melodies, and play improvisations in which children create their own rhythmic sequences using movements and sounds. The playful form of activities promotes activity, emotional involvement, and the development of a stable interest in musical activity.

The formation of the sense of rhythm in early childhood is an important component of holistic development. An effective pedagogical strategy includes combining musical-movement, vocal, and play practices in a structured and emotionally supportive environment. Systematic work with rhythm contributes to the development of motor, speech, cognitive, and socio-emotional skills, creating a solid foundation for further learning and creativity.

The obtained generalizations confirm that systematic musical-rhythmic activity positively influences the development of motor skills, speech, attention, and emotional regulation in young children.

Conclusions. The analysis of theoretical and scientific sources confirms that the development of a sense of rhythm in early childhood is a fundamental component of children's psychophysical, speech, and emotional development. Rhythm acts as a universal mechanism for organizing motor, auditory, and emotional activity, ensuring the integration of sensory and motor processes and contributing to the development of voluntary behavior.

It has been proven that in early childhood, rhythm is primarily sensorimotor in nature and develops through movement, imitation, play, and emotional responses to music. Systematic musical-

rhythmic activities enhance interhemispheric connections and support the development of motor skills, speech, attention, and emotional regulation.

The Orff methodology holds particular pedagogical value due to its integration of speech, music, and movement, as well as its use of body percussion and creative improvisation. This approach provides natural, playful, and emotionally rich acquisition of rhythmic structures, fully corresponding to the developmental capabilities of young children.

The effectiveness of rhythm development largely depends on a well-organized pedagogical environment, systematic instruction, a positive emotional atmosphere, and the integration of rhythmic activities into daily routines.

Thus, the purposeful implementation of musical-rhythmic methodologies in preschool education should be considered an essential condition for the holistic development of young children and their preparation for further learning and creative self-realization.

Acknowledgements

None

Funding

None

Conflict of Interest

None

ЛІТЕРАТУРА

- Ветлугіна, Н. А. (1978). *Музичний розвиток дитини*. Київ: «Музична Україна».
- Вишпінська, Я. М. (2020). *Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч.-метод. посіб.* Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича.
- Газіна, І. О. (2015). *Методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч.-метод. посіб.* Кам'янець-Подільський: Аксіома.
- Дитина... як зоряний світ і наша планета.* (2022): тези доповідей педагогічних читань до 125-річчя Лева Виготського. Миколаїв: ОППО. Взято з https://repository.moippo.mk.ua/upload/18-09-22_83608750.pdf
- Завалко, К. В., & Фір, С. В. (2013). *Основи орф-педагогіки: навч.-метод. посіб.* Черкаси: Друкарня «Черкаський ЦНП».
- Іванова, Н. П. (2018). *Розвиток музично-ритмічних навичок у дошкільників*. Харків: Ранок.
- Ключко, В. В. (2015). *Ритміка та музичний рух: навч. посіб. (2-ге вид., переробл. і допов.)*. Суми: Сум. ДПУ імені А. С. Макаренка. Взято з <https://repository.sspu.edu.ua/items/25241e90-78be-4059-88e7-4df4bbf74a1e>
- Куришев, Є. В., & Куришева, Л. К. (1994). *Теорія та практика музично-естетичного виховання за системою К. Орфа: навч. посіб.* Київ: ІСДОУ. Взято з https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2930/1/E_Kurishev_TPMVZSO_1_KUBG_1.jpg
- Лісовська, Т. А. (2022). *Теорія і методика музичного виховання: навч.-метод. посіб.* Миколаїв: видавець Румянцева Г. В.
- Матвієнко, С. І. (Ред.). (2017). *Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб.* Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
- Науменко, С. М. (2017). *Музичне виховання дітей раннього віку: теорія і практика*. Київ: Слово.
- Поповська, О., Якименко, Ю., & Береженна, Л. (2022). Елементарне музикування Карла Орфа як засіб розвитку довільності пізнавальних процесів дітей дошкільного віку з ознаками обдарованості. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 64, 137-147. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-137-147>
- Шашевська, І. О. (2009). Музично-педагогічні концепції Е. Жак-Далькроза та К. Орфа в контексті соціальних трансформацій Німеччини у першій третині ХХ століття. *Науковий часопис НПУ імені Михайла Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 8. Взято з <https://enpurb.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fbf80d84-6683-434a-839a-ebc487f249c1/content>

- Шевчук, А. С. (2002). *Вплив українських музично-хореографічних традицій на музично-руховий розвиток старших дошкільників*. (Дис. канд. пед. наук). Київський міжрегіональний інститут удосконалення вчителів імені Бориса Грінченка, Київ.
- Li, J. (2023). Exploration of Rhythm Perception and Expression in Early Childhood Music Education. In *2nd International Conference on Educational Informatization, E-Commerce and Information System* (pp. 1-3). Paris, France. DOI: <https://doi.org/10.25236/iceieis.2023.001>

REFERENCES

- Dytyna... yak zorianyi svit i nasha planeta* [Child... like the star world and our planet]. (2022): tezy dopovidei pedahohichnykh chytan do 125-richchia Leva Vyhotskoho. Mykolaiv: OIPPO. Retrieved from https://repository.moippo.mk.ua/upload/18-09-22_83608750.pdf [in Ukrainian].
- Zavalko, K. V., & Fir, S. V. (2013). *Osnovy orf-pedahohiky* [Fundamentals of orphic pedagogy]: navch.-metod. posib. Cherkasy: Drukarnia "Cherkaskyi TsNP" [in Ukrainian].
- Hazina, I. O. (2015). *Metodyka muzychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku* [Methodology of musical education of preschool children]: navch.-metod. posib. Kam'ianets-Podilskiy: Aksioma [in Ukrainian].
- Ivanova, N. P. (2018). *Rozvytok muzychno-rytmichnykh navychok u doshkilnykiv* [Development of musical and rhythmic skills in preschoolers]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
- Kliuchko, V. V. (2015). *Rytmika ta muzychnyi rukh* [Rhythm and musical movement]: navch. posib. (2-he vyd., pererobl. i dopov.). Sumy: Sum. DPU imeni A. S. Makarenka. Retrieved from <https://repository.sspu.edu.ua/items/25241e90-78be-4059-88e7-4df4bbf74a1e> [in Ukrainian].
- Kuryshch, Ye. V., & Kuryshcheva, L. K. (1994). *Teoriia ta praktyka muzychno-estetychnoho vykhovannia za systemoiu K. Orfa* [Theory and practice of musical and aesthetic education according to the system of K. Orff]: navch. posib. Kyiv: ISDOU. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2930/1/E_Kurishev_TPMVZSO_1_KUBG_1.jpg [in Ukrainian].
- Li, J. (2023). Exploration of Rhythm Perception and Expression in Early Childhood Music Education. In *2nd International Conference on Educational Informatization, E-Commerce and Information System* (pp. 1-3). Paris, France. DOI: <https://doi.org/10.25236/iceieis.2023.001>
- Lisovska, T. A. (2022). *Teoriia i metodyka muzychnoho vykhovannia* [Theory and methods of musical education]: navch.-metod. posib. Mykolaiv: vydavets Rumiantseva H. V. [in Ukrainian].
- Matviienko, S. I. (Ed.). (2017). *Teoriia ta metodyka muzychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku* [Theory and methods of musical education of preschool children]: navch. posib. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].
- Naumenko, S. M. (2017). *Muzychne vykhovannia ditei rannoho viku: teoriia i praktyka* [Musical education of early childhood children: theory and practice]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
- Popovska, O., Yakymenko, Yu., & Berezhenna, L. (2022). Elementarne muzykuvannia Karla Orfa yak zasib rozvytku dovilnosti piznavalnykh protsesiv ditei doshkilnoho viku z oznakamy obdarovanosti [Elementary music playing by Karl Orff as a means of developing the arbitrariness of the cognitive processes of preschool children with signs of giftedness]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem* [Modern information technologies and innovative methods of training in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems], 64, 137-147. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-137-147> [in Ukrainian].
- Shevchuk, A. S. (2002). *Vplyv ukrainskykh muzychno-khoreohrafichnykh tradytsii na muzychno-rukhovyi rozvytok starshykh doshkilnykiv* [The influence of Ukrainian musical and choreographic traditions on the musical and motor development of older preschoolers]. (PhD dissertation). Kyivskiy mizhrehionalnyi instytut udoskonalennia vchyteliv imeni Borysa Hrinchenko, Kyiv [in Ukrainian].
- Stashevska, I. O. (2009). Muzychno-pedahohichni kontseptsii E. Zhak-Dalkroza ta K. Orfa v konteksti sotsialnykh transformatsii Nimechchyny u pershii tretyni XX stolittia [Musical and pedagogical concepts of E. Jaques-Dalcroze and K. Orff in the context of social transformations of Germany in the first third of the twentieth century]. *Naukovyi chasopys NPU imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 14: Teoriia i metodyka mystetskoï osvity* [Scientific journal of the NPU

named after Mikhail Drahomanov. Series 14: Theory and Methodology of Art Education], 8. Retrieved from <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fbf80d84-6683-434a-839a-ebc487f249c1/content> [in Ukrainian].

Vetluhina, N. A. (1978). *Muzychnyi rozvytok dytyny* [Musical development of a child]. Kyiv: "Muzychna Ukraina" [in Ukrainian].

Vyshpinska, Ya. M. (2020). *Teoriia i metodyka muzychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku* [Theory and methodology of musical education of preschool children]: navch.-metod. posib. Chernivtsi: Chernivets. nats. un-t im. Yu. Fedkovycha [in Ukrainian].

ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ РИТМУ В ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Олена Гнізділова,

докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри дошкільної освіти;

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Ореста Карпенко,

докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти;

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка;

Марія Чепіль,

докторка педагогічних наук, професорка,

професорка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти;

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті здійснено комплексний теоретико-методичний аналіз проблеми формування почуття ритму в дітей раннього віку як важливої складової їхнього музичного, моторного та психофізичного розвитку. Обґрунтовано актуальність означеної проблематики в контексті сучасної дошкільної освіти, що зорієнтована на цілісний розвиток дитини, інтеграцію сенсорних, рухових і емоційних процесів та раннє виявлення й підтримку природних здібностей.

У дослідженні розкрито наукові підходи до розуміння ритму як універсальної форми організації часу й руху, що лежить в основі музичної мови та водночас виконує регулятивну функцію у розвитку поведінки, моторики й емоційної сфери дитини. На основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних учених (Л. Виготський, Н. Ветлугіна, Е. Жак-Далькроз, К. Орф та ін.) доведено, що у ранньому віці почуття ритму має переважно сенсомоторну природу й формується через рух, наслідування, гру та емоційне реагування на музичні стимули.

Особливу увагу приділено порівняльному аналізу систем музично-ритмічного виховання Е. Жака-Далькроза та Карла Орфа, з акцентом на доцільності впровадження орф-підходу в роботі з дітьми раннього віку. Розкрито педагогічний потенціал методики К. Орфа, що базується на єдності слова, музики й руху, використанні «звучних жестів» (body percussion), елементарного музикування та творчої імпровізації як природних форм засвоєння ритмічних структур.

Систематизовано вікові особливості розвитку ритмічності у дітей перших трьох років життя, визначено ефективні педагогічні методи й прийоми формування почуття ритму, зокрема музично-рухові ігри, ритмічні вправи з предметами, вокально-ритмічні та ігрові імпровізації. Зроблено висновок, що систематична, педагогічно організована музично-ритмічна діяльність сприяє розвитку моторики, мовлення, уваги та емоційної регуляції дітей раннього віку, створюючи підґрунтя для їхнього подальшого навчання й творчого розвитку.

Ключові слова: дошкільна освіта, почуття ритму, діти раннього віку, музично-ритмічний розвиток, ігрові методи.

Надійшла до редакції 15.01.2026 р.

УДК 377.091.12.011.3-051:378.016:[656:658.7

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363594>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4754-4593>

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6485-6375>

ПРОФЕСІЙНІ ВИМОГИ ДО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТРАНСПОРТУ ТА ЛОГІСТИКИ

Лариса Гриценко,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри теорії і методики технологічної освіти;

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Світлана Огуй,

кандидатка педагогічних наук,

асистентка кафедри професійної освіти та дизайну;

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті розглянуто проблему професійних вимог до педагога професійної освіти у контексті методики викладання предметів підготовки фахівців сфери транспорту та логістики. Актуальність теми зумовлена тим, що транспортно-логістична діяльність поєднує технологічну складність, високу регламентованість операцій і підвищені вимоги до безпеки, а отже потребує такого освітнього процесу, який забезпечує не лише засвоєння знань, а й формування стійких професійних дій із контролем точності, відповідальності й дотримання процедур. Метою статті є наукове обґрунтування професійних вимог до педагога професійного навчання у зв'язку з методикою викладання дисциплін транспортно-логістичного спрямування. У роботі уточнено, що професійні вимоги до педагога доцільно трактувати як методично значущу систему орієнтирів, яка визначає логіку проектування навчання від постановки цілей і добору змісту до організації практичних робіт, контролю безпеки та оцінювання освітніх результатів. Показано, що галузева специфіка транспорту та логістики модифікує зміст вимог, підсилюючи значення алгоритмічності навчання, дисципліни виконання, сценарного моделювання, роботи з обмеженнями часу й ресурсів та розвитку здатності діяти в умовах варіативних виробничих ситуацій. Обґрунтовано доцільність структуризації професійних вимог у взаємопов'язані компетентнісні блоки, які забезпечують результативність викладання, а саме фахово-предметний, методичний, організаційно-управлінський, комунікативний та оцінювально-аналітичний. З'ясовано, що така структуризація має важливий методичний наслідок, оскільки дозволяє операціоналізувати вимоги у конкретні педагогічні дії, типи навчальних завдань і критерії оцінювання, зорієнтовані на формування професійних компетентностей здобувачів освіти. Визначено, що методика викладання дисциплін транспортно-логістичного циклу має спиратися на принцип професійної доцільності, поетапність формування професійних дій, варіативність умов виконання, системний зворотний зв'язок та прозорі критерії контролю якості підготовки. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання у професійній освіті під час підготовки майбутнього педагога професійної освіти в межах дисципліни «Теорія і методика професійної освіти», а також для вдосконалення методичного забезпечення викладання предметів підготовки фахівців сфери транспорту та логістики.

Ключові слова: професійна освіта, майбутній педагог професійної освіти, сфера транспорту та логістики, методика викладання, професійні вимоги, формування професійних компетентностей, практико-орієнтоване навчання.

Постановка проблеми. Професійна освіта у сфері транспорту та логістики функціонує в умовах швидких технологічних і організаційних змін, які одночасно підвищують вимоги до якості підготовки кадрів і ускладнюють сам процес навчання. Транспортно-логістична галузь характеризується високою регламентованістю процедур, жорсткою відповідальністю за безпеку, потребою у точності операційних рішень та постійним оновленням технологій, що зумовлює необхідність синхронізації змісту освіти з реальними виробничими процесами. У такому контексті результативність підготовки майбутніх фахівців визначається не лише сучасністю навчальних програм і матеріально-технічними можливостями закладу, а й професійною спроможністю педагога професійного навчання організувати навчання як технологічно обґрунтований і методично керований процес.

Педагог професійного навчання в системі підготовки фахівців транспорту та логістики виконує роль посередника між нормативними вимогами до професії, логікою освітнього процесу та конкретними умовами освітнього середовища. Від нього очікується здатність забезпечувати формування професійних компетентностей у поєднанні з розвитком відповідального ставлення до безпеки, дисципліни виконання та культури виробничої взаємодії. Водночас педагог має володіти методикою викладання, що дозволяє перетворювати зміст предметів на послідовні навчальні дії, добирати адекватні методи і форми роботи, поєднувати теоретичну підготовку з практико-орієнтованими завданнями, а також здійснювати об'єктивне оцінювання результатів навчання.

Проблема полягає в тому, що в науковому й методичному полі професійні вимоги до педагога професійного навчання у транспортно-логістичному напрямі часто розглядаються фрагментарно або через загальні підходи до педагогічної діяльності, без достатнього врахування предметної специфіки, ризиків і стандартів галузі. Це призводить до методичної невизначеності у викладанні профільних дисциплін, коли педагогічні рішення приймаються інтуїтивно, без чіткої опори на систематизований перелік професійних вимог і їх методичне «перекладання» у структуру навчального заняття, зміст практичних робіт, критерії оцінювання та логіку формування компетентностей. Додатково ситуацію ускладнює те, що методика викладання предметів підготовки фахівців транспорту та логістики має одночасно відповідати освітнім регламентам і забезпечувати підготовку здобувачів до реальних виробничих сценаріїв, де помилки мають значно вищу ціну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому полі професійної освіти проблема професійних вимог до педагога професійного навчання розкривається переважно в межах загальніших підходів до модернізації професійно-педагогічної підготовки. Дослідники підкреслюють інтегративний характер підготовки майбутніх педагогів, необхідність збалансування фахового, психолого-педагогічного та методичного компонентів, а також зростання вимог до педагогічної діяльності в умовах трансформацій освітнього середовища. У цьому контексті Х. Бахтіярова (2021) акцентує важливість інтеграції складників підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, а А. Веремчук (2020) звертає увагу на сучасний вимір професійно-педагогічної освіти як на підґрунтя посилення вимог до компетентності педагога.

Окремий напрям досліджень представлений працями, що стосуються проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання та обґрунтування моделей їхньої готовності до професійної діяльності. Р. Горбатюк (2017) розглядає підходи до структуризації такої підготовки, а О. Дудукалова (2020) демонструє можливості емпіричної перевірки дієвості моделей формування готовності майбутніх інженерів-педагогів, що важливо для уточнення того, як професійні вимоги можуть бути переведені у вимірювані критерії та показники. У межах проблематики організації навчання в сучасних форматах В. Чичук підкреслює специфіку підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти в умовах змішаного навчання, що актуалізує вимоги до методичної гнучкості педагога. Н. Сиско (2019) розкриває принципи професійного розвитку педагогів професійної освіти, формуючи підхід до вимог як до орієнтира безперервного вдосконалення, а не фіксованого переліку характеристик.

Методичний вимір теми посилюють праці, присвячені освітнім технологіям, комунікативній компетентності та ефективності методичних систем навчання. В. Ковальчук і С. Федотенко (2018) розглядають інноваційні технології навчання як основу модернізації професійної освіти, що безпосередньо пов'язано з вимогами до добору методів, форм і засобів викладання. О. Маляров (2016) акцентує значущість комунікативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів, а І. Нищак показує, що методична система може бути предметом експериментального оцінювання як цілісна конструкція, зорієнтована на прогнозований результат. Методологічні рамки педагогічного дослідження задають праці А. Конверського (2010), В. Старости (2023) та Л. Ярошук (2019), тоді як D. Padgett (2016) систематизує якісні методи дослідження, а M. Zyphur і D. Pierides (2017) окреслюють етичні виміри кількісного дослідницького інструментарію.

Специфіка транспортно-логістичного напрямку у наявних публікаціях здебільшого розкривається через характеристику змісту підготовки логістів і сучасні виклики галузі. Т. Гармаш (2018) досліджує підготовку майбутніх логістів до управлінської діяльності, Н. Ситник, І. Луценко, М. Пічугіна М. Шкробот, та О. Савицька (2022) систематизують логістику як навчальну дисципліну, а L. Lebedeva, та D. Shkuropadska (2024) акцентують питання стійкості транспортної логістики, релевантні для актуалізації навчального змісту. Ширший соціально-економічний контекст змін на ринку праці окреслюється у матеріалах огляду глобальної політики зайнятості, що задає додаткові орієнтири щодо очікуваних компетентностей випускників.

Мета статті полягає у визначенні та науковому обґрунтуванні професійних вимог до педагога професійної освіти у контексті методики викладання предметів підготовки фахівців транспорту та логістики.

Виклад основного матеріалу. Професійні вимоги до педагога професійної освіти в сучасній професійній освіті доцільно осмислювати як системоутворювальну категорію, що забезпечує зв'язок між соціальним запитом, нормативною визначеністю підготовки та реальними механізмами організації навчання. Така постановка питання дозволяє перейти від описових характеристик професії до аналізу того, як саме вимоги впливають на педагогічні рішення, структуру навчального процесу та відтворюваність освітніх результатів у різних умовах. Відтак у центрі уваги опиняється не лише перелік очікуваних компетентностей, а й їхня методична проєкція, тобто здатність вимог працювати як інструмент проєктування викладання.

У цьому контексті професійні вимоги варто трактувати як нормативно й науково обґрунтовану систему орієнтирів, що визначає цілі, зміст, способи організації освітньої діяльності та критерії її результативності. Вони не зводяться до формального набору рис чи загальних компетентностей, оскільки виконують регулятивну методичну функцію. Саме вимоги задають логіку педагогічних рішень від постановки навчальних цілей і добору змісту до вибору методів, форм взаємодії, навчальних завдань і процедур оцінювання. Такий підхід узгоджується з інтегративним баченням підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, де фахова, психолого-педагогічна та методична складові утворюють цілісну структуру професійної готовності (Бахтіярова, 2021). Водночас модернізація професійно-педагогічної освіти підсилює вимогу методичної визначеності, оскільки сучасний освітній простір очікує від педагога не лише предметної обізнаності, а й здатності конструювати навчання як керований процес із передбачуваними результатами (Веремчук, 2020).

Методична функція професійних вимог стає особливо значущою в умовах зростання складності освітніх систем і підвищення відповідальності за якість підготовки. За таких обставин вимоги виконують роль механізму узгодження між цілями підготовки, організацією навчальної діяльності та оцінюванням досягнень, забезпечуючи цілісність педагогічного процесу. На рівні професійної діяльності педагога це виявляється у вимогах до здатності підтримувати навчальну дисципліну, забезпечувати зворотний зв'язок, приймати управлінські рішення в навчанні та проявляти педагогічне лідерство як умову результативної організації освітньої взаємодії (Резнік, 2020). На інституційному рівні ці ж вимоги пов'язані з параметрами якості освітніх послуг і конкурентоспроможності закладу, що актуалізує

потребу в системному методичному забезпеченні як у засобі стабільного досягнення запланованих результатів (Петриченко, 2023).

Наукове обґрунтування професійних вимог потребує методологічної коректності, що передбачає чіткість поняттєвого апарату, послідовність аргументації та прозорість процедур аналізу. У педагогічних дослідженнях це означає опору на загальні принципи організації наукового пошуку, логічне конструювання доказової бази та системне зіставлення теоретичних узагальнень із даними освітньої практики (Конверський (Ред.), 2010). Важливою є здатність операціоналізувати вимоги, тобто переводити їх у конкретні критерії та індикатори, які можуть бути використані для аналізу педагогічної діяльності й оцінювання результатів навчання (Староста, 2023). Окремого значення набуває культура наукового узагальнення, що дозволяє уникати декларативності та забезпечити зв'язок між теоретичними положеннями й прикладними методичними рішеннями (Ярощук, 2019).

Оскільки формування та уточнення професійних вимог часто спирається на аналіз досвіду, документів, практик викладання й експертних суджень, доцільним є залучення якісних підходів, здатних відтворювати змістовні характеристики професійної діяльності та логіку педагогічних рішень у реальному освітньому середовищі (Padgett, 2016). Поряд із цим принциповим є етичний вимір дослідження, особливо коли використовуються оцінювальні й порівняльні процедури та інтерпретації, що можуть впливати на висновки щодо якості підготовки та професійної компетентності, а отже мають відповідати вимогам етичної валідності (Zyphur, & Pierides, 2017). Додатково слід врахувати, що вимоги до педагога не можуть бути статичними, адже професійний розвиток у системі професійної освіти розглядається як безперервний процес, у межах якого вимоги уточнюються відповідно до змін у змісті праці, технологіях і соціальному запиті (Сиско, 2019).

Сформульована теоретико-методологічна рамка дозволяє перейти від загального визначення професійних вимог до їх конкретизації з урахуванням умов діяльності, у яких працює педагог. Подальший аналіз потребує фокусування на тому, як саме особливості транспортно-логістичної сфери, її регламентованість, технологічність і підвищені вимоги до безпеки трансформують зміст професійних вимог і задають специфічні орієнтири для методики викладання профільних дисциплін.

Транспорт і логістика як сфера професійної діяльності вирізняються високою структурованістю процесів, нормативною регламентованістю операцій та підвищеною відповідальністю за безпеку людей, вантажів і інфраструктури. Це визначає специфічний характер професійної підготовки, у якій знання й уміння мають бути не лише засвоєні, а й доведені до рівня стійких практичних дій, що виконуються точно, дисципліновано та в межах визначених процедур. Відтак галузева специфіка виступає не фоновою умовою, а чинником, який безпосередньо формує зміст професійних вимог до педагога професійного навчання і водночас задає методичні обмеження та орієнтири для викладання предметів транспортно-логістичного спрямування.

Ключовою характеристикою цієї сфери є поєднання технологічності й організаційної складності. Підготовка майбутніх фахівців передбачає орієнтацію на процесне мислення, тобто здатність бачити професійні дії як частину ланцюга взаємопов'язаних операцій, де помилка на одному етапі створює ризики для наступних. У таких умовах педагог має не просто передавати знання, а конструювати навчання як модель професійної діяльності, у якій відпрацьовуються алгоритмічність, відповідальність, уважність до регламентів і здатність працювати з обмеженнями часу та ресурсів. Додатково значущим стає формування професійної культури, що включає дисципліну виконання, комунікацію в команді, координацію ролей і коректну взаємодію з технічними та інформаційними системами. У цьому сенсі професійні вимоги до педагога розширюються, охоплюючи не лише методичну компетентність, а й здатність формувати безпекову та організаційну культуру майбутнього фахівця.

Галузева регламентованість зумовлює потребу в особливій точності дидактичного проектування. Навчальний матеріал має будуватися таким чином, щоб здобувач освіти розумів нормативні обмеження, послідовність дій та підстави прийняття рішень, а також міг застосувати їх у типових і варіативних виробничих ситуаціях. Звідси виникає вимога до педагога системно поєднувати теоретичні положення з практичними сценаріями, розкривати

причинно-наслідкові зв'язки між операціями, створювати ситуаційні завдання для перевірки готовності діяти в межах стандартів. Важливим є також формування у здобувачів здатності працювати з інформаційними потоками, маршрутними рішеннями, логістичними обмеженнями та критеріями ефективності, що посилює значення аналітичного компонента підготовки.

Сучасний транспортно-логістичний сектор додатково ускладнюється чинниками стійкості систем. Функціонування логістики дедалі частіше відбувається в умовах нестабільності, порушення ланцюгів постачання, зміни маршрутів, ресурсних обмежень і підвищених ризиків. У таких обставинах професійна підготовка має включати готовність до адаптації, а педагогові необхідно методично коректно формувати здатність здобувачів діяти в умовах невизначеності, оцінювати ризики та ухвалювати обґрунтовані рішення з урахуванням безпеки та ресурсної доцільності (Lebedeva, & Shkuropadska, 2024). У ширшому соціально-економічному контексті структурні трансформації ринку праці та політики зайнятості підсилюють потребу в гнучких компетентностях і готовності до змін професійних ролей, що має бути відображено в змісті підготовки та методиці викладання (*Global Employment Policy Review 2023: Macroeconomic policies...*, 2023).

Важливим для транспортно-логістичного напрямку є і управлінський компонент діяльності, оскільки значна частина професійних завдань пов'язана з плануванням, координацією, контролем та відповідальністю за результат. Це означає, що педагог має формувати не лише виконавські уміння, а й управлінське мислення, здатність до організації процесів і прийняття рішень у межах логістичних систем. Дослідження професійної підготовки майбутніх логістів до управлінської діяльності підкреслює значущість цього напрямку як складової освітніх результатів і, відповідно, як об'єкта методичного проектування (Гармаш, 2018). Отже, професійні вимоги до педагога в цій сфері включають здатність навчально моделювати управлінські ситуації, формувати компетентності планування, контролю та взаємодії в системі професійних ролей.

З огляду на зазначене, галузева специфіка транспорту та логістики задає комплекс професійних вимог до педагога професійного навчання, які мають бути не лише задекларовані, а й методично переведені у конкретні педагогічні дії. Це передбачає чітке розуміння того, які саме вимоги є базовими, які зумовлені галузевою регламентованістю й ризиками, а які впливають із потреби формувати у здобувачів компетентності адаптації та управління процесами. Відтак наступним кроком стає структуризація професійних вимог у вигляді взаємопов'язаних компетентнісних блоків і професійно-педагогічних функцій педагога, що дозволяє показати їх безпосередній зв'язок із методичними рішеннями у викладанні дисциплін транспортно-логістичного спрямування.

Професійні вимоги до педагога професійного навчання у транспортно-логістичному напрямі доцільно розглядати як структуровану систему, в якій кожен компонент виконує конкретну професійно-педагогічну функцію і має прямий вихід на методичні рішення. Такий підхід дозволяє уникнути описовості та перейти до операційного розуміння вимог, коли вони співвідносяться з цілями навчання, типами навчальних завдань, організацією практичних робіт і критеріями оцінювання. Відповідно, структура вимог має бути представлена не як абстрактний перелік, а як сукупність взаємопов'язаних блоків, що забезпечують результативність викладання і формування професійної готовності здобувачів.

Перший блок становить фахово-предметна компетентність, яка в цій сфері передбачає не лише знання змісту дисциплін, а й розуміння логіки процесів транспорту та логістики, їхньої регламентованості та ризиків. Однак сама по собі фаховість не гарантує навчального результату, якщо вона не перетворюється на дидактично впорядкований матеріал і не супроводжується коректним методичним добром. Саме тому другий блок утворює методична компетентність, що включає проектування занять, побудову практико-орієнтованих завдань, навчальне моделювання виробничих сценаріїв і забезпечення поетапного формування професійних дій (В. Різник, & Н. Різник, 2017). У межах цього блоку педагог виконує функцію конструктора навчального процесу, який переводить вимоги професії в послідовність навчальних операцій і контролює якість їх засвоєння.

Третій блок складає організаційно-управлінська компетентність, оскільки підготовка у транспорті та логістиці потребує високої дисципліни виконання, чіткого дотримання процедур і координованої взаємодії. Педагог у цій системі виконує функцію організатора професійного середовища, забезпечуючи порядок, темп, розподіл ролей, контроль безпеки та зворотний зв'язок. На цьому тлі особливого значення набуває комунікативна компетентність, яка проявляється у здатності педагога вибудовувати конструктивну взаємодію, підтримувати професійний стиль комунікації та управляти навчальними ситуаціями, зокрема конфліктними або ризиковими, що підкреслюється в аналізі формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів (Маляров, 2016).

Четвертий блок становить оцінювально-аналітична компетентність, яка забезпечує валідність висновків щодо результатів навчання і дозволяє педагогу коригувати методику на підставі даних, а не інтуїції. Важливим є не лише підсумковий контроль, а й формувальне оцінювання, моніторинг типових помилок, аналіз причин невдач і своєчасне коригування навчальних дій. У цьому аспекті показовою є логіка емпіричної перевірки моделей професійної готовності, що демонструє можливість оперувати вимогами через критерії, показники та процедури оцінювання (Дудукалова, 2020). Додатково значущою є функція проектування психолого-педагогічної підготовки, оскільки вимоги до педагога включають здатність враховувати особливості навчальної групи, підтримувати мотивацію та організовувати педагогічну підтримку у процесі професійного становлення (Горбатюк, 2017).

Отже, структуризація професійних вимог у вигляді компетентнісних блоків і відповідних функцій дозволяє розкрити їх безпосередній зв'язок із методикою викладання. Це створює підстави перейти до конкретизації методичних принципів і механізмів добору змісту, методів, форм і засобів навчання, а також до опису того, як інтегрувати теорію з практикою та забезпечити практико-орієнтоване оцінювання результатів підготовки у транспортно-логістичному напрямі.

У методиці викладання дисциплін транспортно-логістичного спрямування визначальним стає принцип професійної доцільності, коли кожен елемент змісту, кожна форма роботи й кожне завдання мають чітко простежуваний вихід на конкретну виробничу дію, рішення або стандарт поведінки фахівця. За такої логіки навчальний матеріал добирається не за критерієм «повноти теми», а за критерієм формування професійних дій, які можна відпрацювати, проконтролювати та оцінити. Це зумовлює поєднання алгоритмічного компонента навчання з аналітичним, адже в транспорті та логістиці недостатньо лише «знати як», важливо ще розуміти «чому саме так» і «що змінюється при інших умовах».

Методичні принципи викладання в цій сфері доцільно вибудовувати навколо практико-орієнтованого моделювання, поетапності, варіативності та контролю якості. Практико-орієнтованість реалізується через задачі, що відтворюють реальні ситуації, маршрути, обмеження ресурсів, часові вікна, ризики, а також через роботу з документацією та даними, які типові для професійної діяльності. Поетапність забезпечує кероване ускладнення, спочатку опанування базових операцій і правил, далі комбінування дій у ланцюги, після цього прийняття рішень у варіативних сценаріях. Варіативність потрібна, щоб здобувач не заучував «один правильний приклад», а формував здатність переносити спосіб дії на змінені умови. Контроль якості закладається у структуру заняття через проміжні перевірки, самоконтроль, взаємоконтроль, а також через критерії оцінювання, які відображають не лише правильність відповіді, а й безпечність, точність та обґрунтованість дій.

Важливе місце в сучасній методиці займають інноваційні технології навчання, однак їх застосування має бути підпорядковане дидактичній меті, а не ефекту новизни. Доцільним є використання технологій, що підсилюють активну діяльність здобувачів, забезпечують наочність процесів, організовують зворотний зв'язок і дозволяють відстежувати навчальний прогрес. У цьому сенсі інноваційні технології розглядаються як інструмент модернізації професійної освіти за умови їх методичного проектування та відповідності змісту підготовки (Ковальчук, & Федотенко, 2018). Окремо слід враховувати, що в умовах змішаного навчання методика має забезпечувати еквівалентність якості результатів незалежно від формату

взаємодії. Це вимагає чіткої структури матеріалу, продуманих практичних завдань для самостійної роботи, процедур підтримки й контролю, а також прозорих критеріїв оцінювання, що відповідає висновкам щодо специфіки підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти в умовах змішаного навчання (Чичук, 2023).

Методика інтеграції теорії з практикою в транспортно-логістичних дисциплінах має спиратися на принцип доказовості навчальної дії. Теоретичні положення подаються як обґрунтування практичного алгоритму, а практична робота організовується як перевірка здатності діяти точно, безпечно й результативно в межах заданих обмежень. Відповідно, оцінювання результатів підготовки повинно бути практико-орієнтованим, включати показники правильності виконання, аргументованості рішення, дотримання регламентів, якості оформлення результату та здатності пояснити власний вибір. Така логіка створює підґрунтя для переходу від загальних методичних принципів до прикладного інструментарію, який дає педагогу можливість перевіряти власну відповідність професійним вимогам на рівні конкретних дій під час планування, проведення занять і контролю результатів.

Методичний інструментарій педагога професійної освіти у транспорті та логістиці доцільно вибудовувати як компактну систему опорних процедур, які забезпечують відтворювану якість викладання. Основою такого інструментарію є чітка структура навчального матеріалу та системність у доборі завдань. У цьому контексті змістові орієнтири, які допомагають узгодити теоретичний матеріал із практичною логікою професії, доцільно спирати на навчальні видання, де логістичні процеси розкриваються як цілісна система понять, операцій і зв'язків, що полегшує методичне проєктування занять і практичних робіт (Ситник, Луценко, Пічугіна, Шкробот, & Савицька (Уклад.), 2022). Водночас інструментарій має включати механізми перевірки власної методичної системи, щоб педагог оцінював не лише здобувача, а й ефективність обраних методів, форм і засобів. Показовим є підхід до оцінювання результативності методичної системи як цілісної конструкції, коли ефективність встановлюється через визначені критерії та контрольні процедури, а не через суб'єктивні враження (Нищак, 2016).

У практичному вимірі чеклист професійних вимог доцільно застосовувати як робочий фільтр під час підготовки та проведення занять. На етапі планування педагог перевіряє узгодженість цілей із результатами навчання, наявність чітких критеріїв оцінювання, відповідність змісту реальним професійним процесам, логіку ускладнення матеріалу, достатність часу на відпрацювання дій. На етапі підготовки практичних робіт уточнюється наявність алгоритмів виконання, описів помилок і ризиків, вимог до оформлення результатів, варіантів завдань для різних рівнів підготовленості, процедур самоконтролю та взаємоконтролю. Під час організації безпеки педагог контролює інструктаж, правила роботи, відповідність умов виконання завдань нормам і регламентам, а також наявність інструментів оперативного зворотного зв'язку. На етапі оцінювання фіксуються не лише правильність відповіді, а й точність, обґрунтованість, дисципліна виконання, якість дотримання процедур і здатність пояснити ухвалене рішення, після чого педагог робить корекцію методики на підставі типових помилок і результатів контрольних завдань.

Застосування такого інструментарію дозволяє перевести професійні вимоги з рівня загальної декларації у рівень конкретних методичних дій і процедур контролю якості. Це, своєю чергою, забезпечує методичну керованість викладання дисциплін транспортно-логістичного спрямування та підсилює підготовку майбутніх педагогів професійної освіти в межах дисципліни «Теорія і методика професійної освіти».

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що професійні вимоги до педагога професійної освіти у сфері транспорту та логістики мають чітко виражену прикладну спрямованість і безпосередньо визначають методику викладання профільних дисциплін. Галузева регламентованість, технологічність процесів і підвищені вимоги до безпеки зумовлюють потребу в методично керованому навчанні з опорою на професійні дії, сценарії та стандартизовані процедури. Ефективність підготовки здобувачів забезпечується

узгодженістю фахової, методичної, організаційної та оцінювальної складових діяльності педагога, що дозволяє підтримувати системність навчання і прогнозованість результатів. Практико-орієнтоване навчання та оцінювання мають бути спрямовані не лише на перевірку знань, а й на контроль точності, обґрунтованості й безпечності виконання професійних дій. Окреслені положення формують підстави для подальшого методичного уточнення під конкретні дисципліни транспортно-логістичного циклу та для використання у підготовці майбутніх педагогів професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Бахтіярова, Х. (2021). Інтегративний підхід у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання. *Професійна педагогіка = Professional pedagogics*, 1 (22), 143-150. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.22.143-150>
- Веремчук, А. П. (2020). Професійно-педагогічна освіта сучасний вимір. *Інноваційна педагогіка*, 20 (1), 99-103. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-1-21>
- Гармаш, Т. А. (2018). *Професійна підготовка майбутніх логістів до управлінської діяльності* (Дисертація кандидата педагогічних наук). Національний авіаційний університет, Київ. Взято з <https://er.kai.edu.ua/bitstreams/2aeb85e9-66a8-4f52-83bf-2bc071281880/download>
- Горбатюк, Р. (2017). Проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України, Серія Педагогічні науки*, 4, 129-130. Взято з https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/09/sbirnik_4_2017_pdn.pdf
- Дудукалова, О. С. (2020). Перевірка дієвості моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 68 (1), 244-248. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.50>
- Ковальчук, В. І., & Федотенко, С. Р. (2018). Інноваційні технології навчання основа модернізації професійної освіти. *Молодий вчений*, 12, 425-429. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2018-12-64-97>
- Конверський, А. Є. (Ред.). (2010). *Основи методології та організації наукових досліджень*: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури. Взято з <http://moodle.nati.org.ua/mod/resource/view.php?id=15290>
- Малаяров, О. М. (2016). Особливості формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Молодь і ринок*, 1 (132), 152-156.
- Нищак, І. Д. (2016). Експериментальне дослідження ефективності методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. В. Винниченка, Серія Педагогічні науки*, 147, 91-95. Взято з http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe
- Петриченко, Л. (2023). Чинники визначення конкурентоспроможності закладу вищої освіти в умовах глобалізації ринку освітніх послуг. *Education Innovation Practice = Освіта. Інноватика. Практика*, 11 (1), 28-34. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i1-005>
- Резнік, С. М. (2020). Тенденції розвитку вищої освіти та необхідність викладацького лідерства сучасних педагогів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Серія «Педагогічні науки»*, 2, 125-130. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2020-2-125-130>
- Різник, В. В., & Різник, Н. А. (2017). Технологічні аспекти формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до професійної діяльності. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «Педагогіка»*, 24, 155-165. Взято з <https://tdp-journal.com/index.php/journal/issue/view/5/tdp24.1>
- Сиско, Н. (2019). Провідні принципи професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*, 8 (37), 136-152. DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-8\(37\)-136-152](https://doi.org/10.32405/2218-7650-8(37)-136-152)

- Ситник, Н. І., Луценко, І. С., Пічугіна, М. А., Шкробот, М. В., & Савицька, О. М. (Уклад.). (2022). *Логістика: організація і проходження практика здобувачів другого (магістерського) рівня*: навч. посіб. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського. Взято з <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/527f98a3-f07a-4fd5-9b56-6a089141c2e1/content>
- Староста, В. І. (2023). *Методологія наукових досліджень*: навч.-метод. посіб. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ». Взято з <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/47721>
- Чичук, В. (2023). Особливості підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти в умовах змішаного навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Серія «Педагогічні науки»*, 1, 70-78. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-70-78>
- Ярошук, Л. (2019). *Основи наукових досліджень*: навч. посіб. (2-ге вид., оновл.). Рига: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Global Employment Policy Review 2023: Macroeconomic policies for recovery and structural transformation* (2023). Geneva: International Labour Office https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/publication/wcms_882222.pdf
- Lebedeva, L., & Shkuropadska, D. (2024). Resilience of transport logistics in EU and Ukraine. *Зовнішня торгівля: економіка, фінанси, право*, 14, 108-127. DOI: [https://doi.org/10.31617/3.2024\(135\)07](https://doi.org/10.31617/3.2024(135)07)
- Padgett, D. K. (2016). *Qualitative methods in social work research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, Sage.
- Zyphur, M. J., & Pierides, D. C. (2017). Is quantitative research ethical? Tools for ethically practicing, evaluating, and using quantitative research. *Journal of Business Ethics*, 143 (1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3549-8>

REFERENCES

- Bakhtiarova, Kh. (2021). Intehratyvnyi pidkhd u pidhotovtsi maibutnix pedahohiv profesiinoho navchannia [Integrative approach in the preparation of future teachers of professional training]. *Professional Pedagogics*, 1 (22), 143-150. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.22.143-150> [in Ukrainian].
- Chychuk, V. (2023). Osoblyvosti pidhotovky maibutnix bakalavriv profesiinoy osvity v umovakh zmishanoho navchannia [Features of the preparation of future bachelors of professional education in a mixed learning environment]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho, Seriya "Pedahohichni nauky"* [Bulletin of Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytsky, Series "Pedagogical Sciences"], 1, 70-78. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-70-78> [in Ukrainian].
- Dudukalova, O. S. (2020). Perevirka diievosti modeli formuvannia hotovnosti maibutnix inzheneriv-pedahohiv ekonomichnoho profilu do profesiinoy diialnosti [Verification of the effectiveness of the model of formation of the readiness of future engineers-teachers of the economic profile for professional activity]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools], 68 (1), 244-248. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.50> [in Ukrainian].
- Global Employment Policy Review 2023: Macroeconomic policies for recovery and structural transformation* (2023). Geneva: International Labour Office https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/publication/wcms_882222.pdf
- Harmash, T. A. (2018). *Profesiina pidhotovka maibutnix lohistiv do upravlinskoy diialnosti* [Professional training of future logisticians for management activities]. (Dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk). Natsionalnyi aviatsiynyi universytet, Kyiv. Retrieved from <https://er.kai.edu.ua/bitstreams/2aeb85e9-66a8-4f52-83bf-2bc071281880/download> [in Ukrainian].
- Horbatiuk, R. (2017). Proiektuvannia psykholoho-pedahohichnoy pidhotovky maibutnix pedahohiv profesiinoho navchannia [Designing psychological and pedagogical training of future teachers of professional training]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi*

- prykordonnoi sluzhby Ukrainy, Serii Pedagogichni nauky* [Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Series Pedagogical Sciences], 4, 129-130. Retrieved from https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/09/sbirnik_4_2017_pdn.pdf [in Ukrainian].
- Konverskyi, A. Ye. (Red.). (2010). *Osnovy metodolohii ta orhanizatsii naukovykh doslidzhen* [Fundamentals of methodology and organization of scientific research]: navch. posib. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. Retrieved from <http://moodle.nati.org.ua/mod/resource/view.php?id=15290> [in Ukrainian].
- Kovalchuk, V. I., & Fedotenko, S. R. (2018). Innovatsiini tekhnolohii navchannia osnova modernizatsii profesiinnoi osvity [Innovative learning technologies are the basis for the modernization of vocational education]. *Molodyi vchenyi* [Young Scientist], 12, 425-429. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2018-12-64-97> [in Ukrainian].
- Lebedeva, L., & Shkuropadska, D. (2024). Resilience of transport logistics in EU and Ukraine. *Zovniшня торгівля: економіка, фінанси, право*, 14, 108-127. DOI: [https://doi.org/10.31617/3.2024\(135\)07](https://doi.org/10.31617/3.2024(135)07)
- Maliarov, O. M. (2016). Osoblyvosti formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv [Features of the formation of communicative competence of future educational engineers]. *Molod i rynek* [Youth and the market], 1 (132), 152-156 [in Ukrainian].
- Nyshchak, I. D. (2016). Eksperymentalne doslidzhennia efektyvnosti metodychnoi systemy navchannia inzhenerno-hrafichnykh dystsyplin maibutnikh uchyteliv tekhnolohii [Experimental study of the effectiveness of the methodological system for teaching engineering and graphic disciplines of future technology teachers]. *Naukovi zapysky Kirovohrads'koho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu imeni V. V. Vynnychenka, Serii Pedagogichni nauky* [Scientific notes of Kirovograd State Pedagogical University named after V.V. Vinnichenko, Series Pedagogical Sciences], 147, 91-95. Retrieved from http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe [in Ukrainian].
- Padgett, D. K. (2016). *Qualitative methods in social work research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, Sage.
- Petrychenko, L. (2023). Chynnyky vyznachennia konkurentospromozhnosti zakladu vyshchoi osvity v umovakh hlobalizatsii rynku osvitnikh posluh [Factors determining the competitiveness of higher education institutions in the context of globalization of the market of educational services]. *Education Innovation Practice*, 11 (1), 28-34. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i1-005> [in Ukrainian].
- Reznik, S. M. (2020). Tendentsii rozvytku vyshchoi osvity ta neobkhdnist vykladatskoho liderstva suchasnykh pedahohiv [Trends in the development of higher education and the need for teaching leadership of modern teachers]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho, Serii "Pedagogichni nauky"* [Bulletin of Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytsky, Series "Pedagogical Sciences"], 2, 125-130. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2020-2-125-130> [in Ukrainian].
- Riznyk, V. V., & Riznyk, N. A. (2017). Tekhnolohichni aspekty formuvannia hotovnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia do profesiinnoi diialnosti [Technological aspects of the formation of the readiness of future teachers of professional training for professional activity]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia. Serii "Pedagogika"* [Theoretical and didactic philology. Series "Pedagogy"], 24, 155-165. Retrieved from <https://tdp-journal.com/index.php/journal/issue/view/5/tdp24.1> [in Ukrainian].
- Starosta, V. I. (2023). *Metodolohiia naukovykh doslidzhen* [Methodology of scientific research]: navch.-metod. posib. Uzhhorod: DVNZ "UzhNU". Retrieved from <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/47721> [in Ukrainian].
- Sysko, N. (2019). Providni pryntsyipy profesiinoho rozvytku vykladachiv zakladiv profesiinnoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [Leading principles of professional development of teachers of institutions of professional (vocational) education]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zbirnyk*

naukovykh prats. Seriiia "Pedahohichni nauky" [Bulletin of postgraduate education: a collection of scientific papers. Series "Pedagogical Sciences"], 8 (37), 136-152. DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-8\(37\)-136-152](https://doi.org/10.32405/2218-7650-8(37)-136-152) [in Ukrainian].

Sytnyk, N. I., Lutsenko, I. S., Pichuhina, M. A. Shkrobot, M. V., & Savytska, O. M. (Comps.). (2022). *Lohistyka: orhanizatsiia i prokhodzhennia praktyka zdobuvachiv druhoho (mahisterskoho) rivnia* [Logistics: organization and passing practice of applicants of the second (master's) level]: navch. posib. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho. Retrieved from <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/527f98a3-f07a-4fd5-9b56-6a089141c2e1/content> [in Ukrainian].

Veremchuk, A. P. (2020). Profesiino-pedahohichna osvita suchasnyi vymir [Vocational and pedagogical education is a modern dimension]. *Innovatsiina pedahohika* [Innovative Pedagogy], 20 (1), 99-103. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-1-21> [in Ukrainian].

Yaroshchuk, L. (2019). *Osnovy naukovykh doslidzen* [Fundamentals of scientific research]: navch. posib. (2nd ed.). Ryha: LAP LAMBERT Academic Publishing [in Ukrainian].

Zyphur, M. J., & Pierides, D. C. (2017). Is quantitative research ethical? Tools for ethically practicing, evaluating, and using quantitative research. *Journal of Business Ethics*, 143 (1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3549-8>

PROFESSIONAL REQUIREMENTS FOR VOCATIONAL EDUCATION INSTRUCTORS IN THE CONTEXT OF TEACHING METHODS FOR COURSES IN THE TRAINING OF TRANSPORT AND LOGISTICS SPECIALISTS

Larysa Hrytsenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor, Department of Theory and Methods of Technological Education;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

Svitlana OGuy,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor, Department of Vocational Education and Design;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

This article examines the issue of professional requirements for vocational education instructors in the context of teaching methodologies for training specialists in the field of transport and logistics. The relevance of the topic stems from the fact that transport and logistics activities combine technological complexity, highly regulated operations, and heightened safety requirements; consequently, they necessitate an educational process that ensures not only the acquisition of knowledge but also the development of consistent professional practices characterized by precision, accountability, and adherence to procedures. The purpose of this article is to provide a scientific justification for the professional requirements for vocational education instructors in relation to the methodology of teaching transport and logistics disciplines. The paper clarifies that professional requirements for educators should be interpreted as a methodologically significant system of guidelines that determines the logic of instructional design—from goal setting and content selection to the organization of practical work, safety monitoring, and the assessment of educational outcomes. It has been shown that the sector-specific nature of transport and logistics shapes the content of requirements, emphasizing the importance of algorithmic learning, disciplined execution, scenario-based modeling, working within time and resource constraints, and the development of the ability to act in variable operational situations. The feasibility of structuring professional requirements into interrelated competency blocks that ensure teaching effectiveness has been substantiated, namely: subject-specific, methodological, organizational-managerial, communicative, and evaluative-analytical. It has been established that such structuring has an

important methodological implication, as it allows for the operationalization of requirements into specific pedagogical actions, types of learning tasks, and assessment criteria oriented toward the formation of students' professional competencies. It has been determined that the methodology for teaching disciplines in the transport and logistics cycle must be based on the principle of professional relevance, the phased development of professional actions, the variability of performance conditions, systematic feedback, and transparent criteria for quality control of training. The practical significance of the obtained results lies in their potential application in vocational education during the training of future vocational education teachers within the course «Theory and Methods of Vocational Education», as well as for improving the methodological support for teaching subjects in the training of specialists in the field of transport and logistics.

Keywords: *vocational education, future vocational educator, transport and logistics sector, teaching methodology, professional requirements, development of professional competencies, practice-oriented learning.*

Надійшла до редакції 19.01.2026 р.

УДК 378.04:7.012/75]:004:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363595>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4687-5748>

ORCID <https://orcid.org/0009-0008-4669-2635>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1118-8948>

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ ТА ДИЗАЙНЕРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ОБРАЗОТВОРЧОГО ЦИКЛУ

Тарас Руденко,

кандидат архітектури, доцент, доцент кафедри архітектури та дизайну;
Чернігівський національний університет «Чернігівська політехніка»;

Тетяна Руденко,

кандидатка архітектури, доцентка,
доцентка кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва
факультету мистецтв;

Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»;

Наталія Дігтяр,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва
факультету мистецтв;

Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Статтю присвячено розкриттю потенціалу інноваційних технологій у підвищенні ефективності вивчення рисунку, композиції та інших дисциплін образотворчого циклу у системі підготовки майбутніх художників та дизайнерів. Автори наголошують на актуальності введення в освітній процес нових, сучасних технологій навчання майбутніх фахівців візуальних мистецтв. Особливу увагу акцентовано на формуванні у здобувачів освіти ключових професійних компетентностей, таких як: поєднання традиційних методів малювання з цифровими техніками, використання цифрових інструментів у поєднанні з програмним забезпеченням, використання технологій віртуальної та доповненої реальності у проєктній та образотворчій діяльності, комунікативність та участь у командній роботі, уміння співпрацювати з інтелектуальними системами, ведення проєктної та образотворчої діяльності, уміння створювати та демонструвати свої портфоліо.

Зауважено, що інноваційні технології є важливим елементом модернізації освіти України, що сьогодні спрямована на досягнення високої якості освітніх послуг. Аргументовано, що впровадження проєктного навчання та інших інноваційних технологій сприяє розвитку гнучкості вмінь та формує здатність здобувачів вищої освіти швидко адаптуватися до нових освітніх інновацій, які мають динамічний характер та постійно оновлюються. Цифрові інструменти (AI, VR/AR, LMS, інтерактивні платформи), методики навчання (проєктне навчання, змішане, персоналізоване навчання, STEM/STEAM), розвиток навичок майбутнього (критичне мислення, емоційний інтелект), адаптивне, дослідницьке навчання та підготовка до викликів часу підкреслюють інтеграцію технологій в мистецьку освіту та демонструють гнучкість сучасного мистецько-освітнього простору.

Доведено, що застосування інноваційних технологій є ключовим фактором формування професійної компетентності майбутніх художників та дизайнерів, забезпечуючи інтеграцію традиційного мистецтва з сучасними вимогами ринку послуг та технологічним прогресом. Ці підходи та методики перетворюють процес навчання на активну, творчу діяльність, що відповідає вимогам сучасного суспільства.

Ключові слова: *інноваційні технології, професійні компетентності, художня освіта, дизайн-освіта, рисунок, живопис, композиція, кольорознавство, цифрові мистецькі технології, підготовка майбутніх художників і дизайнерів.*

Постановка проблеми. Вища школа України перебуває сьогодні у стадії реформування, що обумовлює пошук та застосування нових підходів, форм та технологій навчання. Серед основних завдань вищих навчальних закладів Закон України «Про вищу освіту» передбачає органічне поєднання освітньої, наукової та інноваційної діяльності. Варто відзначити, що у державних документах про освіту декларуються істотні зміни щодо вдосконалення вищої освіти: орієнтація на кращі світові зразки освітнього середовища, нові інтенсивні технології навчання, диференціація та інтеграція змісту освіти, проте на практиці ці процеси в Україні відбуваються досить повільно.

Рівень підготовленості випускників, раціональне поєднання їх теоретичних знань з вмінням застосовувати їх на практиці є основним показником роботи вищого закладу освіти, що спонукає вести пошук ефективних форм і методів навчання, удосконалення програм, навчальних планів, розробку нових освітніх технологій та методик, навчальних посібників, рекомендацій тощо. Необхідність використання інноваційних педагогічних технологій у сьогоденні та в майбутньому є ключовим фактором формування професійної компетентності майбутніх художників та дизайнерів, забезпечуючи активну інтеграцію традиційного мистецтва у зміст підготовки, відповідність її сучасним вимогами ринку освіти та технологічному прогресу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інноваційні технології навчання почали активно застосовуватися з наприкінці минулого століття, але їх розвиток та впровадження значно прискорились у XXI столітті (Бех, 2005; Волович, 2004; Ничкало, 2000). Це стало можливим завдяки ряду факторів, таких як прогрес у технологіях, зміни в педагогічних підходах та зростання уваги до індивідуалізації навчання. Значна кількість сучасних досліджень присвячена лише окремим аспектам проблеми використання інноваційних технологій та їх вплив на формування професійних компетенцій у фаховій підготовці здобувачів (Бистрова, 2015; Вітвіцька, 2003). Зокрема, проблемі формування графічних компетенцій студентів архітектурних і художніх спеціальностей присвячено дослідження Бреднєвої В., Прохорець І. та Смичковської О. (2018); творчий процес в цифровому живописі досліджує Спасскова О. (2024), але недостатня глибина аналізу, відсутність системного підходу у дослідженнях щодо використання інноваційних технологій в умовах формування професійної компетентності майбутніх художників та дизайнерів під час вивчення дисциплін образотворчого циклу актуалізують тему нашого дослідження.

Мета статті – визначити та обґрунтувати основні інноваційні педагогічні технології, які доцільно використовувати під час вивчення дисциплін образотворчого циклу у професійній фаховій підготовці майбутніх художників і дизайнерів та встановити їх вплив на формування професійних компетентностей здобувачів.

Матеріали та методи дослідження. Матеріалами дослідження слугували наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених з проблем використання інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці художників та дизайнерів, теорії компетентнісного підходу, а також навчально-методичні матеріали з дисциплін образотворчого циклу (рисунок, живопис, композиція, кольорознавство, основи дизайну, комп'ютерна графіка). Емпіричну базу дослідження становив освітній процес підготовки здобувачів вищої освіти (художників та дизайнерів) у ЗВО мистецького спрямування.

У ході дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів. Теоретичні методи включали аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію та порівняння наукових джерел з метою з'ясування сутності понять «інноваційні технології», «професійні компетентності», «художня та дизайн-освіта», а також визначення дидактичного потенціалу цифрових мистецьких технологій у фаховій підготовці майбутніх художників і дизайнерів. Емпіричні методи охоплювали педагогічне спостереження за навчальною діяльністю здобувачів, аналіз результатів їхньої творчої роботи (навчальні та проєктні завдання,

портфоліо, курсові роботи), анкетування та опитування з метою виявлення рівня сформованості професійних компетентностей і їх ставлення до використання інноваційних технологій у навчальному процесі. Також застосовувався педагогічний експеримент, спрямований на перевірку ефективності впровадження цифрових мистецьких технологій, інтерактивних методів навчання та проєктної діяльності під час вивчення дисциплін образотворчого циклу. Для обробки та інтерпретації результатів дослідження використовувалися методи якісного та кількісного аналізу, що дали змогу простежити динаміку формування професійних компетентностей майбутніх художників і дизайнерів, а також оцінити вплив інноваційних технологій на підвищення якості їхньої фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх художників і дизайнерів є необхідною умовою для формування фахівця, здатного конкурувати на сучасному ринку праці. Традиційні методи навчання рисунку, композиції та іншим дисциплінам мистецького профілю сьогодні доповнюються цифровими інструментами та новими методичними підходами.

Основними інноваційними технологіями, що впроваджуються в освітній процес здобувачів ЗВО мистецького спрямування (майбутніх фахівців образотворчого мистецтва та дизайну) є, перш за все, інформаційно-комунікаційні та цифрові технології. Це широке використання мультимедійних засобів, графічних редакторів та інструментів цифрового медіамистецтва, використання графічних редакторів (Adobe Photoshop, Illustrator), 3D моделювання (Blender, 3ds Max), інструментів для створення цифрового мистецтва, віртуальних екскурсій галереями, онлайн-курси від світових митців, створення цифрових портфоліо та презентації робіт тощо (Борзик, 2023; Спасскова, 2024; В. Черних, & Д. Черних, 2024).

Сьогодні особлива увага приділяється синергії штучного інтелекту, математики та мистецтва, а, отже, вагоме значення у процесі підготовки майбутніх художників та дизайнерів має проєктна діяльність. Формування фахових навичок у проєктній діяльності здійснюється через розробку арт-проєктів та дизайн-проєктів для естетизації середовища, в тому числі і через твори образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, що дозволяє студентам реалізовувати творчий потенціал у реальних умовах на практиці. Робота над реальними або віртуальними замовленнями розвиває комплексне бачення: від ідеї до втілення (наприклад, розробка брендингу, дизайн інтер'єру, створення ілюстрацій до книги тощо) (Бредньова, 2018; Спасскова, 2024).

Інноваційні технології кардинально змінюють підхід до вивчення дисциплін образотворчого циклу, надаючи художникам та дизайнерам нові інструменти для творчості, експериментів та професійного розвитку. Основними інноваційними технологіями які застосовуються у сфері дизайну є, перш за все, цифрові інструменти та програмне забезпечення. Використання графічних планшетів, стилусів та професійного програмного забезпечення такого як, наприклад, Adobe Creative Cloud, Procreate, Blender, Corel Painter, Adobe Photoshop та Krita дозволяє студентам-художникам та майбутнім дизайнерам поєднувати традиційні методи малювання з цифровими техніками. Вибір програмного забезпечення залежить від художніх завдань, рівня підготовки молодого митця та його прагнення як до реалістичної імітації або ж стилізованої інтерпретації традиційного живопису. Це розширює межі можливостей для проведення експериментів з кольором, текстурою та композицією, а також набагато спрощує процес редагування навчальних творів.

Усталеними вже є поняття комп'ютерна графіка, цифрове мистецтво, цифровий та комп'ютерний живопис, цифровий малюнок, генеративне мистецтво. Дослідники визначають термін «комп'ютерна графіка» як один із видів мистецтва, що поєднує естетику композиції, малюнка та живопису з технічними можливостями створення двовимірних та тривимірних зображень різного характеру (векторних, растрових та ін.). Цифровий живопис визначають як вид сучасного візуального мистецтва, який пов'язаний із передачею зорових образів за допомогою відтворення на екрані пікселів. Утворення електронних зображень відбувається

не завдяки рендерингу комп'ютерних моделей, а в результаті використання людиною комп'ютерних імітацій традиційних інструментів художників. Вибір програмного забезпечення залежить від художніх завдань, рівня підготовки митця та його прагнення до реалістичної імітації або стилізованої інтерпретації традиційного живопису. В той же час дослідники визначають, що цифровий живопис є такою формою мистецтва, що розвивається і в якій імітуються традиційні техніки малювання. Відбуваються імітації таких матеріалів, як пастель, олійна фарба, акварель, що наносяться на віртуальне полотно за допомогою таких цифрових інструментів як графічний планшет та стилус у програмі графічного редактора.

Варто зауважити, що різноманітні творчі методи образотворчого мистецтва та дизайну у віртуальному процесі реалізуються за допомогою цифрових технологій, але художник, який працює пензлем на полотні і віртуальний художник при створенні художнього образу використовують одні і ті ж традиційні засоби: перспективу, композицію, світлотінь, колорит тощо. Однак, цифровий живопис має низку відмінних ознак в порівнянні з традиційним живописом, що змінюють сутність художнього процесу. Серед позитивних варто відмітити, що художній образ у цифрі може бути змінено, або модифіковано в будь який час. У процесі створення художнього образу і реалізації своїх ідей художник цифрового мистецтва може багато разів змінювати твір, зберігаючи кожен варіант як окремий оригінал. Позитивною рисою цифрового живопису є надзвичайно широкий спектр колірної гами в графічних редакторах, що дозволяє комфортно втілювати художній замисел без використання традиційних матеріалів та інструментів таких як фарби та пензлі, мастихіни. Виконаний цифровий твір вже готовий до друку в необмеженій кількості екземплярів та різних форматах, а сам цифровий оригінал знаходиться на певному носії і не займає місця на відміну від оригінального твору. В цифровому мистецтві легко можна продублювати ще не завершену роботу, виправити свої помилки, повернутися на декілька кроків чи шарів. Однак, до недоліків відносять те, що при створенні віртуальних цифрових картин важко заздалегідь визначити розмір, який матиме твір після візуалізації, тому художник змушений враховувати цю особливість в роботі над композицією твору і створити таке зображення, яке могло б зберігати свої художні якості в широких межах масштабування (Дігтяр, Руденко & Саєнко, 2025).

Використання технологій віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR) відкриває нові можливості для формування та розвитку просторового мислення, «занурення» в мистецтво. Сучасні художники та дизайнери можуть створювати віртуальні виставкові простори або шоуруми, миттєво змінюючи дизайн інтер'єру та підібрані матеріали, змінювати їх фактури для досягнення гармонії композиції та кольорового рішення. Використання віртуальної реальності дозволяє студентам «заглиблюватися» в мистецькі твори або навіть створювати власні віртуальні проекти, як то візуалізація 3D-моделей чи інтерактивні виставки віртуального мистецтва. Розширена реальність може допомагати в контекстуалізації мистецьких робіт, додавати інтерактивність до виставок або навчати майбутніх фахівців візуальних мистецтв шляхом віртуальних проектів у реальному світі, підсилюючи їх дослідницькі навички. Цікавим є досвід використання проекторів для створення мультимедійних інсталяцій, які комбінують звук, світло та рух для створення унікального мистецького досвіду та технологій сенсорів для створення інтерактивних виставок, де глядачі можуть взаємодіяти з мистецькими творами. Застосування технології віртуальної та доповненої реальності дають можливість працювати з віртуальними об'єктами спостерігаючи за світлом і тінню предметів під різними кутами, що допомагає в опануванні академічного рисунка та живопису Також, це дає можливість поєднувати цифровий контент із фізичним світом через AR-додатки.

Ще одну важливу можливість використання технології віртуальної та доповненої реальності відкриває застосування 3D друку та 3D моделювання. Так, програмне забезпечення для 3D моделювання, наприклад, Tinkercad або Blender, залучає здобувачів до розвитку просторового мислення, а 3D друк дозволяє втілювати віртуальні проекти у фізичні, роблячи абстрактні концепції реальними об'єктами. Застосування інструментів на базі штучного інтелекту (ШІ) та генеративного мистецтва може слугувати джерелом натхнення та

допомагати у розробці композиції та пропонувати нові креативні, естетичні рішення (Hanna, & Bentley, 2016; В. Черних, & Д. Черних, 2024; Cavanaugh, Giarponi, & Golden, 2015). Студенти вчать працювати з інтелектуальними системами як співавторами, що в свою чергу піднімає питання авторства та оригінальності. Освітні онлайн-платформи, такі як Behance, Pinterest та інші дають можливість студентам демонструвати свої портфоліо, досліджувати світові тренди візуального мистецтва та співпрацювати з колегами з різних країн світу.

Застосування інноваційного підходу STEM/STEAM сприяє інтеграції мистецтва з наукою, технологією, інженерією та математикою. Так STEAM з додаванням «А»-Art, перетворюється на STEAM. Проекти, що об'єднують STEM та мистецтво, заохочують студентів розвивати критичне мислення, де вони мають вирішувати завдання не лише з естетичної, а й з технічної точки зору. Наприклад, під час створення інсталяцій із цифровими елементами важливо враховувати технологічні обмеження, роботу з різними матеріалами та підключення технічних засобів (сенсорів, комп'ютерів). Навчання в STEAM дозволяє студентам бачити проблеми в новому світлі і знаходити ефективні шляхи їхнього вирішення через творчий підхід. Використання цього підходу в освітній підготовці дизайнера сприяє розвитку критичного мислення, формуванню навичок розв'язання проблем та успішного виконання міждисциплінарних проєктів, що є ключовим для сучасного фахівця образотворчого мистецтва та дизайнера (Борзик, Москалюк, Ємець, Височан, & Ящук, 2023).

Важливу роль інноваційні технології мають у формуванні ключових компетентностей. Освітні інноваційні технології, такі як навчання на основі запитів (inquiry-based learning), метод кейсів (case-study) та спільне навчання (collaborative learning) сприяють розвитку навичок вирішення проблем, комунікації та командній роботі, що є критично важливими у сучасному світі візуального мистецтва. Використання інтерактивних інструментів, мультимедіа та гейміфікації робить процес навчання живопису, рисунку та композиції ще більш цікавим та захоплюючим, підвищуючи мотивацію та залученість. Слід зазначити, що впровадження цих технологій не замінює традиційні методи підготовки майбутніх художників та дизайнерів, а розширює їх, готуючи до вимог сучасної індустрії, формуючи у них гнучкість, інноваційність та конкурентоспроможність на ринку праці.

Комплексному розвитку творчої особистості сприяють інтегративні та міждисциплінарні підходи, які в освітній практиці мали позитивний результат і зарекомендували себе як продуктивне навчання. Сутність їх полягає в поєднанні образотворчого мистецтва з іншими освітніми компонентами, такими як історія мистецтва та його теорія, що включає знання кольорознавства, перспективи, психології художньої творчості та різноманітні технології створення художнього образу (Вітвіцька, 2003; Грабовська, Талапканич, & Химинець, 2006).

Особливого значення в умовах сучасних викликів займає широке впровадження інноваційних технологій дистанційного та змішаного навчання. Використання онлайн-платформ для професійної взаємодії, створення «спільнот практик» дає можливість здобувачам освіти активно знаходитися в освітньому просторі незалежно від місця перебування. Стимулюванню критичного мислення та креативності у здобувачів художньої освіти сприяє використання таких інтерактивних методів, як «мозкова атака», робота в малих групах, кейс-технології, ігрові методики, ігрові технології, квест-завдання на знання історії мистецтва, візуальні ігри на розвиток сприйняття, творчі «батли» із тематики образотворчого мистецтва та дизайну. Проблемні та дослідницькі методи застосовуються при виконанні завдань, що вимагають пошуку нестандартних рішень, аналізу мистецьких явищ, дослідження матеріалів та технік. Особливу увагу варто приділити технологіям розвитку критичного мислення, що включають аналіз та оцінку творів мистецтва, дискусії та рефлексію над власними роботами та роботами колег.

Використання інноваційних технологій активно впливає на процеси формування професійної компетентності здобувачів освіти, адже вивчення фундаментальних дисциплін, таких як живопис, графіка, скульптура, перспектива, композиція, академічний рисунок, пластична анатомія, кольорознавство, історія та теорія мистецтва, арт-критика через призму

інноваційних методик дозволяє глибше засвоїти матеріал, сформувані предметно-цільове та технологічне мислення, фахові знання загалом (Заболоцька, 2008; Остапко, Тройніна, & Коробко, 2023).

Наголосимо на важливості застосування сучасної освітньої технології продуктивного навчання, яка зорієнтована не на просте засвоєння певної суми знань, а на створення здобувачем освіти реального освітнього продукту як розробленого проекту; проведеного дослідження, комплексного аналізу художнього твору з використанням наукових методів дослідження таких як формальний, порівняльний аналіз, культурологічний, історичний, композиційний, колористичний, перспективний аналіз художнього твору з використанням понятійного апарату з психології художньої творчості, композиції, кольорознавства, перспективи, історії та теорії мистецтва та художньої критики, із застосуванням метода Кьюзенера. Цей метод полягає на розділенні великих, на перший погляд, важких задач на дуже прості, послідовні кроки для того, щоб досягти своєї мети. Він підходить для складних проектів, тривалого навчання або будь-якої діяльності, яка може здаватися на непід'ємною та складною. Створення моделі, написання тексту є переходом від механічного запам'ятовування до розвитку мислення. Для створення продукту студенту необхідно використовувати інтеграційні знання із різних дисциплін, які в процесі роботи актуалізуються. Перевагою технології продуктивного навчання є висока мотивація та отримання реальних результатів своїх зусиль. Також відбувається формування «soft skills»: розвиваються критичне мислення, комунікація, тайм-менеджмент і креативність. Відмічають глибину засвоєння знань, отриманих в процесі діяльності «learning by doing», адже знання отримані в процесі діяльності запам'ятовуються набагато краще, ніж «суха» теорія.

Продуктивне навчання проходить декілька етапів. Перший етап – формування замислу, а саме – формулювання проблеми та ідеї майбутнього твору чи візуального продукту, етап планування це – пошук ресурсів; вибір методів реалізації. Наступним етапом є технологічний – безпосередня робота над створенням твору, продукту дослідження (його конструювання) та написання тексту. Заключним етапом є представлення продукту аудиторії, експертам або замовникам та рефлексія, яка полягає в аналізі того, що вдалося, які складнощі виникали в процесі і чому навчився автор, чи досяг поставленої мети. У процесі виконання пошукової роботи студент-дослідник є творцем та менеджером свого проекту. Він несе відповідальність за кінцевий результат. Тьютор чи консультант не «дає готові відповіді», а створює умови для пошуку, розвитку пошукових здібностей, творчості, допомагає подолати «глухі» кути та організовує освітнє середовище. Впровадження проектного навчання та інших інноваційних технологій сприяє розвитку гнучкості вмінь та формує здатність швидко адаптуватися до нових освітніх інновацій, які мають динамічний характер та постійно оновлюються.

Цифрові інструменти (AI, VR/AR, LMS, інтерактивні платформи), методики навчання (проектне навчання, змішане, персоналізоване навчання, STEM/STEAM), розвиток навичок майбутнього (критичне мислення, емоційний інтелект) та адаптивне (дослідницьке) навчання для підвищення ефективності та підготовки до викликів часу, підкреслюють інтеграцію технологій в мистецьку та гнучкість сучасного мистецько-освітнього простору. Наприклад, в дизайн-освіті перехід від класичної ілюстрації до моушн-дизайну та інтерактивного дизайну, оволодіння спеціальними знаннями та уміннями формування специфічних компетентностей, а саме – колористичної, дизайнерської та медіа грамотності, є критично важливим для конкурентоспроможності сучасного фахівця. Варто зазначити, що, зокрема, технологія портфоліо передбачає систематизацію робіт, відстеження прогресу, демонстрацію досягнень молодого фахівця для майбутніх роботодавців, що особливо важливо в умовах сучасного ринку праці.

Ключові інноваційні технології містять самостійний вибір тем та форм роботи, застосування особистісно зорієнтованих завдань, що враховують інтереси та індивідуальні особливості розвитку здобувача та спрямовані на розвиток його авторського стилю та творчого почерку. Вони формують професійну компетентність, а саме – глибоке розуміння теорії та історії образотворчого мистецтва та дизайну через власні уподобання та інноваційні

технології. Розвиток безпосередньо творчості та інноваційності у роботі стимулюють уміння генерувати нові ідеї та знаходити алгоритми пошуку оригінальних творчих рішень; таким чином виховуються також і комунікативні та організаційні навички. У проєктній діяльності – це робота в команді та уміння проводити презентації власних ідей. Також, виховується самостійність, як здатність до вибору діяти згідно зі своєю волею, без зовнішнього примусу, але з розумінням наслідків та відповідальності, усвідомлення того, що за кожним вільним вибором стоять певні результати, за які людина готова відповідати, а, отже, формуються навички управління власним навчальним процесом та мистецькими проєктами.

Отже, використання інноваційних педагогічних технологій, таких як ІКТ, AI, VR/AR, LMS-, інтерактивні платформи, STEM/STEAM-навчання, проєктні, проблемні, ігрові, особистісно-орієнтовані підходи та методики портфоліо, формують професійну компетентність майбутніх художників і дизайнерів в процесі вивчення дисциплін образотворчого циклу розвиває творче мислення, дослідницькі навички та практичну майстерність, поєднує знання, вміння та формує особистісні якості для успішної творчої діяльності. Актуальні дослідження 2025 року підкреслюють, що інтеграція новітніх технологій у мистецькі дисципліни не лише підвищує залученість студентів, а й забезпечує відповідність освітніх програм потребам сучасного виробництва та візуальної культури (Дігтяр, 2025).

Важливою перевагою є також інтеграція теорії та практики. Інноваційні освітні платформи, онлайн-курси, віртуальні майстерні та проєктна діяльність дозволяють поєднувати теоретичні знання з практичним виконанням завдань, що підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу. Застосування інноваційних педагогічних технологій є ключовим фактором формування професійної компетентності майбутніх художників та дизайнерів, забезпечуючи інтеграцію традиційного мистецтва з сучасними вимогами ринку послуг та технологічним прогресом. Ці підходи перетворюють процес навчання на активну, творчу діяльність, що відповідає вимогам сучасного освітнього середовища (Костюк, 2023; Tomashevsky et al., 2022).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Експериментування з формами, кольорами, композиціями в цифровому середовищі заохочує творчий пошук, аналіз власних рішень, створення оригінальних мистецьких продуктів, робить освітній процес більш наочним, динамічним і наближеним до сучасної мистецької практики. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах формування професійних компетентностей майбутніх дизайнерів та художників дозволяє підвищити якість вищої освіти, зацікавити здобувачів освіти та розвинути ключові навички критичного мислення, креативності, комунікабельності, одночасно створюючи комфортні умови для навчання через інтерактивні методи, проєктну роботу, ігри та особистісно-орієнтований підхід, що веде до формування творчої, конкурентоспроможної особистості. Це має відбуватися шляхом цілеспрямованого впровадження новаторських підходів в ході вивчення дисциплін образотворчого циклу та охоплювати весь освітній процес, що спрямований для досягнення кращих освітніх результатів. У той же час, упровадження цих технологій вимагає від викладачів постійного розвитку та готовності до інноваційної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Бех, І. (2005). Принципи інноваційної освіти. *Освіта і управління*, 8, 7-21.
- Бистрова, Ю. В. (2015). Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*, 1 (4), 27-28. Взято з <https://openarchive.nure.ua/handle/document/17697>
- Борзик, О. Б., Москалюк, О. В., Ємець, З. В., Височан, Л. М., & Ящук, О. М. (2023). STEM як інноваційна стратегія інтегрованої освіти: світовий досвід та перспективи розвитку. *Вісник науки та освіти Серії: «Філологія», Педагогіка», «Соціологія», «Культура і мистецтво», «Історія та археологія»*, 1 (7), 383-397. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1\(7\)-383-396](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1(7)-383-396)
- Бредньова, В. П., Прохорець, І. М., & Смичковська, О. М. (2018). До проблеми формування графічних компетенцій студентів архітектурних і художніх спеціальностей. *Науковий*

- Вітвицька, С. С. (2003). *Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб.* Київ: Центр навчальної літератури.
- Волович, В. (2004). Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*, 4, 192-198.
- Галаган, І. М. (2004). Фахова підготовка студентів-заочників із застосуванням технологій електронного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*, 29, 39-45. Взято з <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8f2f8557-7a66-4a0e-930c-3834d95f5e75/content>
- Грабовська Т. І., Талапканич, М. І., & Химинець, В. В. (2006). *Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи*. Ужгород: Інфор-вид. центр ЗППО.
- Дичківська, І. М. (2003). Формування інтелектуальних мотивів професійної діяльності майбутніх педагогів у контексті інноваційного навчання. В кн. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, технологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць* (Т. 3, с. 327-331). Київ; Вінниця. Взято з <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/1073>
- Дігтяр, Н. М., Руденко, Т. Я., & Саєнко, Т. В. (2025). Цифровий малюнок як компонент самостійної роботи з навчального рисунку у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Fine Art and Culture Studies*, 3 (2), 91-97. DOI: <https://doi.org/10.32782/facs-2025-3-2-13>
- Заблюцька, О. С. (2008). Компетентнісний підхід як освітня інновація; порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 40, 63-68. Взято з <https://eprints.zu.edu.ua/2473/1/63-68.pdf>
- Костюк, О. П. (2023). Взаємозв'язок мистецтва і дизайну в контексті визначення ролі мистецьких знань у формуванні естетичної свідомості майбутніх дизайнерів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 95, 61-65. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series.5.2023.95.12>
- Ничкало, Н. Г. (2000). Сучасні тенденції і проблеми неперервної професійної освіти. В кн. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, технологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць* (Т. 1, с. 7-13). Київ; Вінниця. Взято з <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/674>
- Остапко, Л. О., Тройніна, С. О., & Коробко, Ю. В. (2023). Роль інноваційних методів навчання в покращенні якості професійної освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*, 15 (33), 424-435. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-424-435](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-424-435)
- Собченко, Т., & Желізняк, О. (2023). Практичне використання цифрових сервісів в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти як педагогічна проблема. *Соціально-економічні відносини в цифровому суспільстві*, 3 (49), 63-75. DOI: <https://doi.org/10.55643/ser.3.49.2023.501>
- Спаскова, О. П. (2024). Творчий процес в цифровому живописі. В кн. *Інноватика в освіті, дизайні та мистецтві: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф.* (с. 11-117). Одеса: Університет Ушинського. Взято з <http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/19743/1/114-117.pdf>
- Черних, В. В., & Черних, Д. А. (2024). Використання генеративних алгоритмів штучного інтелекту у навчанні майбутніх дизайнерів. В кн. *Інноватика в освіті, дизайні та мистецтві: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф.* (с. 85-88). Одеса: Університет Ушинського. Взято з <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/19731/1/88-90.pdf>
- Cavanaugh, J. M., Giapponi, C. C., & Golden, T. D. (2015). Digital technology and student cognitive development: The neuroscience of the university classroom. *Journal of Management Education*, 40 (4), 374-397. DOI: <https://doi.org/10.1177/1052562915614051>
- Grau, O. (2003). *Virtual Art: From Illusion to Immersion*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Retrieved from https://textinart.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/12/leonardo-oliver-grau-virtual-art_-from-illusion-to-immersion-2003-mit-press.pdf

- Tomashevskiy, V., Chumak, L., Didtyar, N., Batiievskaya, T., Hnydyna, O. & Malyska, O. (2022). Aestheticization of the Educational Environment as a Factor in the Formation of the Aesthetic Consciousness of Future Designers and Artists in Higher Education Institutions. *Postmodern Openings*, 13 (2), 287-302. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.2/454>
- Hanna, S., & Bentley, P. (2016). Design Computing and Cognition (DCC'14). *Artificial Intelligence for Engineering Design Analysis and Manufacturing*, 30 (02), 123-124. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0890060416000019>
- Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24 (4), 2523-2546. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3>
- Geng, S., Law, K. M. Y., & Niu, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0147-0>

REFERENCES

- Bekh, I. (2005). Pryntsyipy innovatsiinoi osvity [Principles of innovative education]. *Osvita i upravlinnia* [Education and Management], 8, 7-2 [in Ukrainian].
- Borzyk, O. B., Moskaliuk, O. V., Yemets, Z. V., Vysochan, L. M., & Yashchuk, O. M. (2023). STEM yak innovatsiina stratehiia intehrovanoi osvity: svitovyi dosvid ta perspektyvy rozvytku [STEM as an innovative strategy for integrated education: world experience and development prospects]. *Visnyk nauky ta osvity Serii: "Filolohiia", "Pedahohika", "Sotsiolohiia", "Kultura i mystetstvo", "Istoriia ta arkheolohiia"* [Bulletin of Science and Education Series: "Philology," "Pedagogy," "Sociology," "Culture and Art," "History and Archaeology"], 1 (7), 383-397. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1\(7\)-383-396](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1(7)-383-396) [in Ukrainian].
- Brednova, V. P., Prokhorets, I. M., & Smychkovska, O. M. (2018). Do problemy formuvannia hrafichnykh kompetentsii studentiv arkhitekturnykh i khudozhnykh spetsialnostei [To the problem of forming graphic competencies of students of architectural and artistic specialties]. *Naukovyi visnyk Pivdennoукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* [Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky], 1, 17-21. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/3774> [in Ukrainian].
- Bystrova, Yu. V. (2015). Innovatsiini metody navchannia u vyshchii shkoli Ukrainy [Innovative methods of teaching in higher education in Ukraine]. *Pravo ta innovatsiine suspilstvo* [Law and Innovative Society], 1 (4), 27-28. Retrieved from <https://openarchive.nure.ua/handle/document/17697> [in Ukrainian].
- Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24 (4), 2523-2546. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3>
- Cavanaugh, J. M., Giapponi, C. C., & Golden, T. D. (2015). Digital technology and student cognitive development: The neuroscience of the university classroom. *Journal of Management Education*, 40 (4), 374-397. DOI: <https://doi.org/10.1177/1052562915614051>
- Chernykh, V. V., & Chernykh, D. A. (2024). Vykorystannia heneratyvnykh alhorytmiv shtuchnoho intelektu u navchanni maibutnykh dyzaineriv [Use of generative artificial intelligence algorithms in training future designers]. In *Innovatyka v osviti, dyzaini ta mystetstvi* [Innovation in education, design and art]: materialy I Vseukr. nauk.-prakt. konf. (pp. 85-88). Odesa: Universytet Ushynskoho. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/19731/1/88-90.pdf> [in Ukrainian].
- Dihtiar, N. M., Rudenko, T. Ya., & Saienko, T. V. (2025). Tsyfrovyyi maliunok yak komponent samostiinoi roboty z navchalnoho rysunku u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv [Digital drawing as a component of independent work on educational drawing in the professional training of future specialists]. *Fine Art and Culture Studies*, 3 (2), 91-97. DOI: <https://doi.org/10.32782/facs-2025-3-2-13> [in Ukrainian].

- Dychkivska, I. M. (2003). Formuvannia intelektualnykh motyviv profesiinoi diialnosti maibutnikh pedahohiv u konteksti innovatsiinoho navchannia [Formation of intellectual motives of professional activity of future teachers in the context of innovative learning]. In *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, tekhnolohiia, teoriia, dosvid, problem* [Modern information technologies and innovative methods of training in the training of specialists: methodology, technology, theory, experience, problems]: zb. nauk. prats (Vol. 3, pp. 327-331). Kyiv; Vinnytsia. Retrieved from <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/1073> [in Ukrainian].
- Geng, S., Law, K. M. Y., & Niu, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0147-0>
- Grau, O. (2003). *Virtual Art: From Illusion to Immersion*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Retrieved from https://textinart.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/12/leonardo-oliver-grau-virtual-art_-from-illusion-to-immersion-2003-mit-press.pdf
- Halahan, I. M. (2004). Fakhova pidhotovka studentiv-zaochnykh iz zastosuvanniam tekhnolohii elektronnoho navchannia [Professional training of part-time students using e-learning technologies]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 17. Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia* [Scientific journal of the NPU named after M. P. Drahomanov. Series 17. Theory and Practice of Teaching and Education], 29, 39-45. Retrieved from <https://enpuirb.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8f2f8557-7a66-4a0e-930c-3834d95f5e75/content> [in Ukrainian].
- Hanna, S., & Bentley, P. (2016). Design Computing and Cognition (DCC'14). *Artificial Intelligence for Engineering Design Analysis and Manufacturing*, 30 (02), 123-124. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0890060416000019>
- Hrabovska T. I., Talapkanych, M. I., & Khymynets, V. V. (2006). *Innovatsiinyi rozvytok osvity: osoblyvosti, tendentsii, perspektyvy* [Innovative development of education: features, trends, prospects]. Uzhhorod: In- for-vyd. tsentr ZIPPO [in Ukrainian].
- Kostiuk, O. P. (2023). Vzaiemoz'iazok mystetstva i dyzainu v konteksti vyznachennia roli mystetskykh znan u formuvanni estetychnoi svidomosti maibutnikh dyzaineriv [The relationship of art and design in the context of determining the role of artistic knowledge in the formation of the aesthetic consciousness of future designers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy* [Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanov. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives], 95, 61-65. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series.5.2023.95.12> [in Ukrainian].
- Nychkalo, N. H. (2000). Suchasni tendentsii i problemy nepererвної profesiinoi osvity [Current trends and problems of continuous professional education]. In *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, tekhnolohiia, teoriia, dosvid, problemy* [Modern information technologies and innovative methods of training in the training of specialists: methodology, technology, theory, experience, problems]: zb. nauk. prats (Vol. 1, pp. 7-13). Kyiv; Vinnytsia. Retrieved from <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/674> [in Ukrainian].
- Ostapko, L. O., Troinina, S. O., & Korobko, Yu. V. (2023). Rol innovatsiinykh metodiv navchannia v pokrashchenni yakosti profesiinoi osvity [The role of innovative teaching methods in improving the quality of professional education]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Serii "Pedagogika", Serii "Psykholohiia", Serii "Medytsyna"* [Prospects and innovations of science. Series "Pedagogy," Series "Psychology," Series "Medicine"], 15 (33), 424-435. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-424-435](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-424-435) [in Ukrainian].
- Sobchenko, T., & Zhelizniak, O. (2023). Praktychne vykorystannia tsyfrovyykh servisiv v osvitnomu protsesi zakladiv vyshchoi pedahohichnoi osvity yak pedahohichna problema [Practical use of digital services in the educational process of institutions of higher pedagogical education as a pedagogical problem]. *Sotsialno-ekonomichni vidnosyny v tsyfrovomu suspilstvi* [Socio-economic relations in a digital society], 3 (49), 63-75. DOI: <https://doi.org/10.55643/ser.3.49.2023.501> [in Ukrainian].

- Spasskova, O. P. (2024). Tvorchyi protses v tsyfrovomu zhyvopysi [Creative process in digital painting]. In *Innovatyka v osviti, dyzaini ta mystetstvi* [Innovation in education, design and art]: materialy I Vseukr. nauk.-prakt. konf. (pp. 11-117). Odesa: Universytet Ushynskoho. Retrieved from <http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/19743/1/114-117.pdf> [in Ukrainian].
- Tomashevskiy, V., Chumak, L., Didtyar, N., Batiievskaya, T., Hnydyna, O. & Malyska, O. (2022). Aestheticization of the Educational Environment as a Factor in the Formation of the Aesthetic Consciousness of Future Designers and Artists in Higher Education Institutions. *Postmodern Openings*, 13 (2), 287-302. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.2/454>
- Vitvytska, S. S. (2003). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly* [Fundamentals of Higher School Pedagogy]: metod. posib. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
- Volovych, V. (2004). Bolonskyi protses i nova paradyhma osvity v Ukraini [The Bologna Process and the New Paradigm of Education in Ukraine]. *Sotsiologhiia: teoriia, metody, marketynh* [Sociology: Theory, Methods, Marketing], 4, 192-198 [in Ukrainian].
- Zablotska, O. S. (2008). Kompetentnisnyi pidkhid yak osvitnia innovatsiia; porivnialnyi analiz [Competence approach as an educational innovation; comparative analysis]. *Visnyk Zhytomirskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Zhytomyr State University. Pedagogical Sciences], 40, 63-68. Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/2473/1/63-68.pdf> [in Ukrainian].

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN DEVELOPING THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE ARTISTS AND DESIGNERS WHILE STUDYING DISCIPLINES IN THE VISUAL ARTS CYCLE

Taras Rudenko,

Ph.D. in Architecture, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Architecture and Design;
Chernihiv National University «Chernihiv Polytechnic»;

Tetyana Rudenko,

Ph.D. in Architecture, Associate Professor,
Associate Professor in the Department of Fine and Decorative-Applied Arts
of the Faculty of Arts;
State Institution «Taras Shevchenko Luhansk National University»;

Natalia Digtyar,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Fine and Decorative-Applied Arts
of the Faculty of Arts;
State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University»

This article explores the potential of innovative technologies to enhance the effectiveness of instruction in drawing, composition, and other disciplines within the visual arts curriculum for training future artists and designers. The author emphasizes the importance of integrating new, modern teaching technologies into the educational process for training future visual arts professionals. Particular attention is focused on developing key professional competencies in students, such as: combining traditional drawing methods with digital techniques, using digital tools in conjunction with software, utilizing virtual and augmented reality technologies in project-based and fine arts activities, communication skills and participation in teamwork, the ability to collaborate with intelligent systems, conducting project-based and visual arts activities, and the ability to create and present their portfolios.

It has been noted that innovative technologies are a key element in the modernization of Ukraine's education system, which is currently focused on achieving high-quality educational services. It is argued that the implementation of project-based learning and other innovative technologies contributes to the development of flexible skills and fosters the ability of higher

education students to quickly adapt to new educational innovations, which are dynamic in nature and constantly evolving. Digital tools (AI, VR/AR, LMS, interactive platforms), teaching methodologies (project-based learning, blended learning, personalized learning, STEM/STEAM), the development of future-oriented skills (critical thinking, emotional intelligence), adaptive and inquiry-based learning, and preparation for contemporary challenges underscore the integration of technology into arts education and demonstrate the flexibility of the modern arts education landscape.

It has been proven that the use of innovative technologies is a key factor in developing the professional competencies of future artists and designers, ensuring the integration of traditional art with the modern demands of the service market and technological progress. These approaches and methodologies transform the learning process into an active, creative activity that meets the demands of modern society.

Keywords: *innovative technologies, professional competencies, art education, design education, drawing, painting, composition, color theory, digital art technologies, training of future artists and designers.*

Надійшла до редакції 02.02.2026 р.

УДК 373.5-044.227:62/64]:37.091.313

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363596>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0553-4277>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0017-9496>

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5174-6492>

ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОФІЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ

Валентина Титаренко,

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри теорії і методики технологічної освіти;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Наталія Назорна,

кандидатка педагогічних наук,
асистентка кафедри теорії і методики технологічної освіти;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Олексій Дебре,

доктор філософії, асистент кафедри теорії і методики технологічної освіти;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті розглянуто проєктно-технологічну діяльність як системоутворювальний компонент профільної середньої освіти, що забезпечує перехід від знаннєво орієнтованої моделі навчання до діяльнісно-компетентнісної підготовки старшокласників. Обґрунтовано актуальність дослідження у контексті впровадження компетентнісної парадигми, профілізації старшої школи та посилення ролі технологічної освітньої галузі як простору для професійного самовизначення здобувачів освіти. Метою роботи визначено теоретичне уточнення сутності проєктно-технологічної діяльності у профільній середній освіті, з'ясування її місця в структурі профільного технологічного навчання та окреслення методичних підходів і практичних моделей її організації. Методологічну основу становлять аналіз і узагальнення наукових джерел, нормативно-правових документів та концептуальних праць, що дозволило виявити ключові тенденції розвитку профільної школи й технологічної освіти. Показано, що нормативно-концептуальне поле сучасної української освіти створює передумови для розгортання проєктно-технологічної діяльності, проте на рівні практики зберігаються суперечності між задекларованими пріоритетами й реальним станом організації навчального процесу. Уточнено структурну побудову проєктно-технологічної діяльності старшокласників як послідовності взаємопов'язаних етапів (мотиваційно-цільового, інформаційно-аналітичного, конструкторсько-проєктувального, технологічно-виконавського, презентаційно-рефлексивного), що відображають логіку технологічного процесу та забезпечують формування цілісного досвіду технологічної й підприємницької активності. Охарактеризовано методичні підходи, форми й засоби організації такої діяльності у профільній школі, зокрема поєднання модульно-проєктних курсів, індивідуальних та групових проєктів, інтеграції з іншими освітніми галузями та використання цифрових інструментів. Окреслено можливості адаптації моделей проєктної роботи, напрацьованих у базовій та професійній освіті, до умов профільної школи. Зроблено висновок про необхідність подальшої розробки шкільних моделей проєктно-технологічної діяльності для різних профілів навчання й удосконалення методичного забезпечення вчителя.

Ключові слова: профільна середня освіта, технологічна освітня галузь, проєктно-технологічна діяльність, профільне навчання технологій, компетентнісний підхід, методичні підходи, освітні моделі.

Постановка проблеми. Профільна середня освіта в Україні перебуває на етапі глибинної трансформації, зумовленої переходом до компетентнісної парадигми, посиленням цифровізації всіх сфер суспільного життя та зростанням запиту на підготовку випускника, здатного до технологічно грамотної, інноваційної й відповідальної діяльності. В оновленій структурі старшої школи технологічна освітня галузь набуває статусу одного з ключових інструментів реалізації концепції Нової української школи, оскільки саме через неї забезпечується інтеграція теоретичних знань про сучасні технології з практичним досвідом їх застосування, формування здатності до проектування та створення суспільно значущих продуктів, а також професійного самовизначення учнів у сфері технічних, інженерних, дизайнерських та сервісних видів діяльності. У цьому контексті проектно-технологічна діяльність постає не лише як одна з методичних форм організації навчання, а як системоутворюючий компонент профільної технологічної підготовки, що опосередковує перехід від знаннево орієнтованого підходу до діяльнісно-компетентнісної моделі освіти.

Разом із тим аналіз реального стану організації проектно-технологічної діяльності у профільній школі засвідчує наявність низки суперечностей між задекларованими у нормативно-правових документах пріоритетами діяльнісного, проектно орієнтованого навчання і практикою їх упровадження в освітньому процесі. За умови формальної орієнтації на формування технологічної, інженерної, підприємницької й кросгалузевих компетентностей у значній частині закладів загальної середньої освіти зберігаються фрагментарний і епізодичний характер проектної роботи, домінування репродуктивних методів навчання, недостатня інтеграція змісту технологічної підготовки з іншими освітніми галузями, а також обмеженість матеріально-технічної, цифрової й лабораторної інфраструктури. Додатково актуалізуються проблеми недостатньої готовності педагогічних працівників до реалізації проектно-технологічного підходу на профільному рівні, дефіциту науково обґрунтованого й практико орієнтованого методичного забезпечення, а також труднощів узгодження освітніх програм із запитами ринку праці, регіональних спільнот і стратегічними орієнтирами сталого розвитку.

Окрему групу проблем становить концептуально-термінологічна та змістова невизначеність щодо статусу, цілей і функцій проектно-технологічної діяльності саме в контексті профільної середньої освіти. У науковому дискурсі та практиці шкільної технологічної освіти досі не досягнуто належного узгодження щодо того, чи має проектно-технологічна діяльність розглядатися переважно як розширена практико орієнтована складова традиційного трудового навчання, чи як інтегративний, міждисциплінарний і, по суті, системоутворювальний компонент профілю, що об'єднує зміст технологічної, природничо-математичної, мистецької, підприємницької й громадянської освіти. Невирішеними залишаються питання науково обґрунтованого добору змісту проектів для різних профілів навчання, побудови послідовних освітніх траєкторій від базової технологічної підготовки в основній школі до профільної спеціалізації, організації індивідуальної та командної діяльності учнів, залучення зовнішніх стейкхолдерів (місцевих громад, бізнесу, закладів фахової передвищої й вищої освіти) до проектування й оцінювання результатів, а також повноцінного використання сучасних цифрових засобів моделювання, прототипування й візуалізації. Сукупність окреслених суперечностей і невизначеностей зумовлює потребу у цілісному теоретико-методичному обґрунтуванні проектно-технологічної діяльності у системі профільної середньої освіти, уточнення її місця в структурі освітнього процесу, уточненні її функцій, принципів, змістових акцентів і педагогічних умов ефективної реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасне розуміння проектно-технологічної діяльності спирається передусім на дослідження, у яких окреслено її теоретичні засади та дидактичні можливості. О. Аніщенко, В. Бербец, Н. Дубова, О. Коберник, Н. Кулалаєва розглядають проектне навчання як інтегративну форму організації освітнього процесу у професійно-технічній освіті, що поєднує загальноосвітню й фахову підготовку та орієнтує учнів на створення реальних продуктів діяльності (Аніщенко, Бербец, Дубова, Коберник, &

Кулалаєва, 2012; Бербец, Дубова, & Коберник, 2003а, 2003б). О. Коберник обґрунтовує проектну технологію як цілісну педагогічну систему, деталізує її історичний розвиток, принципи, етапи й методичні підходи, а також описує моделі профільного технологічного навчання і наукові засади навчання технологій у старшій школі (Коберник, 2012а, 2012б; Коберник, & Терещук, 2008; Коберник, & Терещук, 2013; Коберник, & Ящук, 2013;).

Змістові й структурні аспекти профільної середньої освіти, у тому числі технологічного профілю, висвітлюють Г. Васьківська, В. Кизенко, А. Тарара, В. Вдовченко, Т. Мачача, В. Туташинський. Г. Васьківська та колектив авторів пропонують теоретико-методологічні підходи до формування змісту профільного навчання як цілісної системи (Васьківська, 2018). В. Кизенко аналізує варіативний компонент змісту освіти й можливості його використання для індивідуалізації та профілізації навчання (Кизенко, 2018). А. Тарара, В. Вдовченко, Т. Мачача, В. Туташинський розробляють концепцію проектування змісту профільного навчання технологій, а Т. Мачача окремо досліджує особливості профільної технологічної освіти в країнах Європейського Союзу та методологію проектування змісту технологічної освіти (Тарара, Вдовченко, Мачача, & Туташинський, 2017; Мачача, 2015, 2016).

Нормативно-концептуальні засади профільної школи й компетентнісної парадигми окреслені у Концепції профільного навчання, Законі України «Про освіту» та сучасних узагальнювальних працях, присвячених викликам і шляхам реалізації профільної середньої освіти (Концепція профільного навчання в старшій школі, 2010; *Про освіту*, 2017; Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська, 2024). У ширшому контексті проектно-технологічна діяльність аналізується В. Кулішовим і колективом В. Радкевич, Л. Пуховської як засіб формування професійних компетентностей у системі професійної освіти (Кулішов, 2023; Радкевич та ін., 2020), а С. Кондратюк та Ю. Кулінка конкретизують вимоги до реалізації технологічної освітньої галузі в умовах НУШ і методики профільного навчання (Кондратюк, 2022; Кулінка, 2020). Узагальнюючи, можна констатувати, що попри достатню опрацьованість теорії проектно-технологічної діяльності та змісту профільного навчання, специфіка організації проектно-технологічної діяльності саме у профільній середній школі в контексті НУШ залишається розкритою неповною мірою.

Матеріали та методи. Матеріалами дослідження слугували наукові й навчально-методичні праці з проблематики проектного навчання, проектно-технологічної діяльності та профільного технологічного навчання, а також нормативні документи, що регламентують профільну середню освіту. Роботу виконано як теоретико-аналітичне дослідження у чотири етапи: добір і систематизація джерел за тематичними критеріями; аналітичне виокремлення ключових дефініцій, етапів і характеристик проектно-технологічної діяльності; порівняння підходів різних авторів і нормативних вимог; узагальнення результатів у вигляді структурно-логічного опису організації проектно-технологічної діяльності у профільній школі. Використано системно-структурний і порівняльний аналіз, контент-аналіз нормативних документів, узагальнення та класифікацію.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність проектно-технологічної діяльності у профільній середній освіті та визначити методичні підходи й педагогічні умови її ефективної організації.

Виклад основного матеріалу. Проектно-технологічна діяльність у шкільній технологічній освіті розглядається сучасними дослідниками як інтегрований вид навчально-пізнавальної й практичної активності учнів, у межах якої відбувається цілеспрямоване проектування, виготовлення та презентація матеріальних або нематеріальних продуктів, що мають особистісну й соціальну значущість. О. Аніщенко, В. Бербец, Н. Дубова, О. Коберник, Н. Кулалаєва трактують проектне навчання як цілісну дидактичну систему, у якій поєднуються проблемність, самостійність, практична спрямованість і соціальна зумовленість навчальних завдань, а проект виступає одиницею організації освітнього процесу, що інтегрує знання, уміння, досвід творчої діяльності та рефлексії (Аніщенко, Бербец, Дубова, Коберник, & Кулалаєва, 2012). У межах трудової та технологічної освіти В. Бербец, Н. Дубова, О. Коберник розкривають проектно-технологічну діяльність як послідовність етапів – від

виявлення потреб і формулювання ідеї до конструкторсько-технологічного опрацювання виробу, організації його виготовлення й захисту – підкреслюючи єдність когнітивного, операційного й ціннісно-рефлексивного компонентів (Бербец, Дубова, & Коберник, 2003b).

Коберник О., аналізуючи проєктну технологію у широкому педагогічному контексті, визначає її як систему організації навчання, у якій домінують діяльнісні, особистісно орієнтовані та компетентнісні засади, а навчальний зміст структурується навколо комплексних практико-прикладних завдань, що потребують міжпредметної інтеграції та самостійного вибору рішень учнями (Коберник, 2012b). У науковій статті вчений акцентує на потенціалі проєктної технології для формування ключових і предметних компетентностей, зокрема, технологічної, підприємницької та інформаційно-цифрової, що набуває особливої ваги в умовах профілізації старшої школи (Коберник, 2012a). Теоретико-понятійні засади навчання технологій, розроблені О. Коберником і С. Ящуком, дозволяють розглядати проєктно-технологічну діяльність як центральний механізм реалізації змісту технологічної освіти, адже саме у ній у концентрованій формі проявляються знаннєвий, діяльнісний та аксіологічний компоненти навчального предмета «Технології» (Коберник, & Яшук, 2013).

У більш широкому методологічному вимірі проєктно-технологічна діяльність корелює з підходами до проєктування змісту технологічної освіти. Т. Мачача обґрунтовує доцільність поєднання компетентнісного, діяльнісного та інтегративного підходів, згідно з якими зміст технологічної підготовки має будуватися не навколо ізольованих операцій чи окремих ремісничих умінь, а навколо цілісних технологічних процесів і життєвих ситуацій, що розв'язуються учнями у проєктній формі (Мачача, 2016). У такому розумінні проєктно-технологічна діяльність постає як базова форма реалізації місії шкільної технологічної освіти – забезпечення переходу від засвоєння фрагментарних знань про техніку й технології до осмисленого конструювання власних освітніх і професійних траєкторій у технократизованому суспільстві.

Теоретичні уявлення про проєктно-технологічну діяльність у шкільній освіті знаходять конкретизацію у нормативно-концептуальному полі, у межах якого функціонує профільна середня школа. Нормативні засади цієї ланки визначаються, передусім, чинним освітнім законодавством і концептуальними документами, у яких закріплено компетентнісну парадигму, профілізацію старшої школи та орієнтацію на індивідуальні освітні траєкторії. Закон України «Про освіту» фіксує профільну середню освіту як окремий рівень повної загальної середньої освіти, покликаний забезпечити поглиблене вивчення окремих освітніх галузей, формування здатності до свідомого професійного самовизначення й подальшого навчання, а також розширює автономію закладів освіти у виборі й конструюванні освітніх програм, що створює можливості для варіативного впровадження проєктно орієнтованих форм навчання (*Про освіту*, 2017). У Концепції профільного навчання у старшій школі окреслено цілі й принципи профілізації, модель організації профільної школи, структуру освітніх планів і співвідношення інваріантної та варіативної складових, що задає рамкові вимоги до побудови змісту профільних технологічних курсів і досягнення практико орієнтованих результатів навчання (Концепція профільного навчання в старшій школі, 2010).

Сучасний етап розбудови профільної середньої освіти деталізується в аналітичних і методологічних працях, у яких систематизуються ключові виклики й окреслюються можливі моделі реформування. У збірнику матеріалів під редакцією О. Ляшенка, Т. Засекої, Ю. Мальованого, С. Литвинової, А. Малиношевської узагальнено проблеми впровадження профільної школи, зокрема потребу в міжгалузевій інтеграції, розбудові гнучких навчальних планів, орієнтованих на індивідуальні освітні траєкторії, та переорієнтації навчання на діялісно-компетентнісний результат (Ляшенко, Засека, Мальований, Литвинова, & Малиношевська, 2024). На рівні змістового наповнення профільної освіти Г. Васьківська розглядає формування змісту профільного навчання як цілісний процес, що спирається на поєднання інваріантної обов'язкової компоненти та варіативних модулів, зорієнтованих на освітні потреби учнів і регіональний контекст; такий підхід безпосередньо корелює з

можливостями організації проектно-технологічної діяльності як простору індивідуалізації й диференціації навчання (Васьківська, 2018).

Змістові параметри профільної школи додатково конкретизуються через дослідження варіативного компонента та галузевих освітніх політик. В. Кизенко обґрунтовує варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі як механізм гнучкої профілізації, що дає змогу поєднувати інтереси учнів, потреби ринку праці й ресурсні можливості закладу освіти за рахунок курсів за вибором, спецкурсів і модульних програм, у тому числі технологічного спрямування (Кизенко, 2018). У контексті реалізації концепції Нової української школи С. Кондратюк аналізує втілення технологічної освітньої галузі в базовій середній освіті, підкреслюючи її роль у формуванні технологічної, підприємницької та інформаційно-цифрової компетентностей, а також акцентуючи на необхідності наступності між базовим і профільним рівнями на основі діяльнісних, зокрема проектних, форм організації навчання (Кондратюк, 2022). У сукупності зазначені нормативні й концептуальні орієнтири задають рамку, у межах якої технологічна освітня галузь у профільній школі має розглядатися не як допоміжний чи суто прикладний компонент, а як ключова платформа для розгортання проектно-технологічної діяльності старшокласників, що, у свою чергу, актуалізує потребу в чіткому окресленні її структури та змістових характеристик в освітньому процесі.

Структурні та змістові характеристики проектно-технологічної діяльності старшокласників визначаються поєднанням логіки технологічного процесу, вікових можливостей учнів та вимог профільних освітніх програм. У межах профільного навчання технологій доцільно розглядати таку діяльність як організацію цілісного проекту, у структурі якого послідовно виокремлюються мотиваційно-цільовий, інформаційно-аналітичний, конструкторсько-проектувальний, технологічно-виконавський та презентаційно-рефлексивний етапи. В. Бербец, Н. Дубова, О. Коберник, аналізуючи організацію проектно-технологічної роботи учнів на уроках обслуговуючої праці, показують, що кожен із цих етапів має власний зміст: від виявлення потреб і формулювання проектного завдання до розроблення конструкції, добору матеріалів і технологій, виконання операцій та публічного захисту отриманого результату, причому саме поетапність забезпечує послідовне ускладнення як інтелектуальних, так і практичних дій старшокласників (Бербец, Дубова, & Коберник, 2003а).

Зміст проектно-технологічної діяльності у профільних курсах технологій доцільно структурувати як систему навчальних проектів, що відображають ключові змістові лінії галузі: технологічні процеси, матеріалознавство й дизайн, економічні та екологічні аспекти виробництва, основи безпеки та підприємництва. У колективній монографії, присвяченій проектуванню змісту профільного навчання технологій, запропоновано розглядати такі проекти як «змістові ядра» модулів, у межах яких поєднуються теоретичні знання, лабораторно-практичні роботи, творчі завдання та елементи виробничих ситуацій, що створює умови для формування цілісного досвіду технологічної діяльності старшокласників (Тарара, Вдовченко, Мачача, & Туташинський, 2017). На рівні організації профільних курсів Ю. Кулінка підкреслює, що проектно-технологічна діяльність повинна бути інтегрованою у структуру змістових модулів як обов'язковий компонент, а не факультативне «доповнення», із чітко окресленими очікуваними результатами навчання та критеріями оцінювання, які відображають досягнення учнями предметних і ключових компетентностей (Кулінка, 2020). У такому баченні структура й зміст проектно-технологічної діяльності виступають основою для добору відповідних методичних підходів, форм і засобів її організації в освітньому процесі профільної школи.

Методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності у профільній середній освіті вибудовується на поєднанні компетентнісного, діяльнісного, інтегративного та особистісно орієнтованого підходів, що зумовлює необхідність цілісного проектування як змісту, так і процесу навчання. О. Коберник і А. Терещук розглядають профільне технологічне навчання як систему, у якій провідну роль відіграють навчальні проекти, модульно-проектні курси та комбінування індивідуальних і групових форм роботи; при

цьому наголошується на важливості проблемності, самостійності учнів, поетапної рефлексії та чіткої фіксації очікуваних результатів у вигляді компетентностей (Коберник, & Терещук, 2013). У полі інноваційних педагогічних технологій проектно-технологічний підхід трактується як базовий механізм оновлення трудового й технологічного навчання, що органічно поєднує інтерактивні методи, використання цифрових засобів, групову взаємодію та елементи дослідницької діяльності (Коберник, & Терещук, 2008). Узгодження таких методичних підходів із міжнародними тенденціями, зокрема з орієнтацією на STEM/STEAM-освіту, дизайн-орієнтоване та проектне навчання, підтверджується порівняльно-педагогічним аналізом профільної технологічної освіти країн Європейського Союзу, де проекти розглядаються як ключова форма інтеграції теоретичного й практичного компонентів та взаємодії школи з позашкільними партнерами (Мачача, 2015).

Практика впровадження проектно-технологічної діяльності демонструє, що ефективні моделі зазвичай поєднують курсові, модульні та наскрізні проекти, пов'язані з реальними освітніми й соціальними запитами. В. Кулішов, аналізуючи проектно-технологічну діяльність у закладах професійної освіти, описує модель електронного навчального курсу, у якій проекти виступають «каркасом» освітньої програми, а навчальний процес організовано як послідовність практико орієнтованих завдань із чітко окресленими критеріями оцінювання, залученням наставників і використанням цифрових платформ, що може бути адаптовано до умов профільної школи (Кулішов, 2023). У практичному посібнику під керівництвом В. Радкевич проектна діяльність розглядається як інструмент формування професійних і ключових компетентностей, причому наголошується на важливості зв'язку проектів із реальними виробничими ситуаціями, співпраці з роботодавцями та поєднання аудиторної і позааудиторної роботи учнів (Радкевич та ін., 2020). Перенесення зазначених підходів у профільну середню освіту створює підґрунтя для розроблення шкільних моделей проектно-технологічної діяльності, у яких старшокласники працюють над реальними або наближеними до реальних замовленнями, презентують результати широкому колу стейкхолдерів і вибудовують індивідуальні освітньо-професійні траєкторії.

Висновки. Узагальнення проведеного теоретичного аналізу дає підстави стверджувати, що проектно-технологічна діяльність є системоутворювальним компонентом профільної середньої освіти, який забезпечує перехід від знанневої до діяльнісно-компетентнісної моделі підготовки старшокласників. Нормативно-концептуальне поле сучасної української школи створює сприятливі умови для розгортання такої діяльності, однак потребує послідовного наповнення її реальними механізмами міжгалузевої інтеграції, індивідуалізації та профілізації навчання. Структура й зміст проектно-технологічної діяльності мають вибудовуватися як система взаємопов'язаних етапів і навчальних проектів, що відображають ключові змістові лінії технологічної освітньої галузі та забезпечують формування цілісного досвіду технологічної, підприємницької й творчої активності учнів. Ефективна організація цієї діяльності передбачає узгоджене застосування компетентнісного, діяльнісного, інтегративного та особистісно орієнтованого підходів, поєднання традиційних і інноваційних форм та засобів навчання, а також опору на моделі, перевірені практикою базової й професійної освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні й апробації конкретних шкільних моделей проектно-технологічної діяльності для різних профілів навчання, удосконаленні методичного забезпечення вчителя та створенні інструментів оцінювання результатів проектно-технологічної роботи старшокласників.

ЛІТЕРАТУРА

- Аніщенко, О. В., Бербец, В. В., Дубова, Н. В., Коберник, О. М., & Кулалаєва, Н. В. (2012). *Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах*. Київ: Педагогічна преса.
- Бербец, В. В., Дубова, Н. В., & Коберник, О. М. (2003а). *Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках обслуговуючої праці*. Умань: Науковий світ.
- Бербец, В. В., Дубова, Н. В., & Коберник, О. М. (2003б). *Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика*. Умань: Науковий світ.

- Васьківська, Г. О. (Ред.), Кизенко, В. І., Косянчук, С. В., & Барановська, О. В. (2018). *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект*: колективна монографія. Київ: Конві Прінт. Взято з https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713853/1/Monograf_2018%20didactics.pdf
- Кизенко, В. І. (2018). *Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика*: монографія. Київ: Видавничий дім «Слово». Взято з https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718606/1/KVI_2018mon.pdf
- Коберник, О. М. (2012а). Проектна технологія: можливості застосування в освіті. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 36, 147-151. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2012_36_4
- Коберник, О. М. (2012b). *Проектна технологія: теорія, історія, практика*: монографія. Умань: ПП Жовтий О. О.
- Коберник, О. М., & Терещук, А. І. (2013). *Теорія і методика профільного технологічного навчання учнів в старшій школі*. Умань: ФОП Жовтий О. О.
- Коберник, О. М., & Терещук, Г. В. (2008). *Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні*. Умань: СПД Жовтий.
- Коберник, О. М., & Ящук, С. М. (2013). *Наукові засади теорії та методики навчання технологій*. Умань: ФОП Жовтий О. О.
- Кондратюк, С. Ю. (2022). *НУШ в базовій середній освіті: технологічна освітня галузь*: метод. посіб. Черкаси: КНЗ «ЧОПОПП ЧОР». Взято з <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/604pdf>
- Концепція профільного навчання в старшій школі. (2010). Міністерство освіти і науки України. Наказ № 806. *Директор школи*, 1, 22-26.
- Кулінка, Ю. С. (2020). *Методика профільного навчання: навчально-методичний комплекс*. Кривий Ріг: КДПУ. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/5890>
- Кулішов, В. С. (2023). *Проектно-технологічна діяльність в освітньому середовищі закладу професійної освіти*. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. Взято з <https://binpo.com.ua/wp-content/uploads/2023/10/pdf>
- Ляшенко, О. І., Засекіна, Т. М., Мальований, Ю. І., Литвинова, С. Г., & Малиношевська, А. В. (Ред.). (2024). *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації*: зб. матеріалів метод. семінару. Київ: Видавничий дім «Освіта». Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740085/1/v5.pdf>
- Мачача, Т. С. (2015). Особливості профільної технологічної освіти в країнах Європейського Союзу. *Наукові записки [Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова]*. Серія: Педагогічні та історичні науки, 124, 137-144.
- Мачача, Т. С. (2016). Теоретико-методологічні засади проектування змісту технологічної освіти. *Український педагогічний журнал*, 3, 105-114. Взято з <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/193>
- Про освіту* (2017). Закон України № 2145-VIII. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Радкевич, В. О., Бородієнко, О. В., Пуховська, Л. П., Самойленко, О. А., Радкевич, О. П., & Базелюк, Н. В. (2020). *Проектна діяльність у системі професійної (професійно-технічної) освіти*: практич. посіб. Житомир: Полісся. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724042/1/pdf>
- Тарара, А. М., Вдовченко, В. В., Мачача, Т. С., & Туташинський, В. І. (2017). *Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі*: колективна монографія. Київ: Педагогічна думка. Взято з https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712425/1/monografiya-2015_2017-gr.pdf

REFERENCES

- Anishchenko, O. V., Berbets, V. V., Dubova, N. V., Kobernyk, O. M., & Kulalaieva, N. V. (2012). *Teoriia i praktyka proiektnoho navchannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh* [Theory and practice of project training in vocational schools]. Kyiv: Pedagogichna presa [in Ukrainian].

- Berbets, V. V., Dubova, N. V., & Kobernyk, O. M. (2003a). *Metodyka orhanizatsii proiektno-tekhnolohichnoi diialnosti uchniv na urokakh obsluhovuiuchoi pratsi* [Methods of organizing project and technological activities of students in the lessons of service labor]. Uman: Naukovyi svit [in Ukrainian].
- Berbets, V. V., Dubova, N. V., & Kobernyk, O. M. (2003b). *Proiektno-tekhnolohichna diialnist uchniv na urokakh trudovoho navchannia: teoriia i metodyka* [Project and technological activities of students in the lessons of labor training: theory and methodology]. Uman: Naukovyi svit [in Ukrainian].
- Kobernyk, O. M. (2012a). Proiektna tekhnolohiia: mozhlyvosti zastosuvannia v osviti [Project technology: opportunities for application in education]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly* [Higher and Secondary School Pedagogy], 36, 147-151. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2012_36_4 [in Ukrainian].
- Kobernyk, O. M. (2012b). *Proiektna tekhnolohiia: teoriia, istoriia, praktyka* [Project technology: theory, history, practice]: monohrafiia. Uman: PP Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].
- Kobernyk, O. M., & Tereshchuk, A. I. (2013). *Teoriia i metodyka profilnoho tekhnolohichnoho navchannia uchniv v starshii shkoli* [Theory and methodology of specialized technological training of students in high school]. Uman: FOP Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].
- Kobernyk, O. M., & Tereshchuk, H. V. (2008). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u trudovomu navchanni* [Innovative pedagogical technologies in labor training]. Uman: SPD Zhovtyi. [in Ukrainian].
- Kobernyk, O. M., & Yashchuk, S. M. (2013). *Naukovi zasady teorii ta metodyky navchannia tekhnolohii* [Scientific foundations of the theory and methods of teaching technology]. Uman: FOP Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].
- Kondratiuk, S. Yu. (2022). *NUSh v bazovii serednii osviti: tekhnolohichna osvitalia haluz* [NUS in basic secondary education: technological educational industry]: metod. posib. Cherkasy: KNZ "ChOIPOPP ChOR". Retrieved from <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/604pdf> [in Ukrainian].
- Kontsepsiia profilnoho navchannia v starshii shkoli [The concept of specialized education in high school]. (2010). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Nakaz No 806. *Dyrektor shkoly* [School principal], 1, 22-26 [in Ukrainian].
- Kulinka, Yu. S. (2020). *Metodyka profilnoho navchannia: navchalno-metodychnyi kompleks* [Methodology of specialized training: educational and methodological complex]. Kryvyi Rih: KDPU. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/5890> [in Ukrainian].
- Kulishov, V. S. (2023). *Proiektno-tekhnolohichna diialnist v osvitnomu seredovyschi zakladu profesiinoi osvity* [Project and technological activity in the educational environment of the institution of vocational education]. Bila Tserkva: BINPO DZVO "UMO" NAPN Ukrainy. Retrieved from <https://binpo.com.ua/wp-content/uploads/2023/10/pdf> [in Ukrainian].
- Kyzenko, V. I. (2018). *Variatyvnyi komponent zmistu osvity v osnovnii i starshii shkoli: teoriia i praktyka* [Variable component of the content of education in primary and high school: theory and practice]: monohrafiia. Kyiv: Vydavnychi dim "Slovo". Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718606/1/KVI_2018mon.pdf [in Ukrainian].
- Liashenko, O. I., Zasiakina, T. M., Malovanyi, Yu. I., Lytvynova, S. H., & Malynoshevska, A. V. (Eds.). (2024). *Profilna serednia osvita: vyklyky i shliakhy realizatsii* [Specialized secondary education: challenges and ways of implementation]: zb. materialiv metod. seminaru. Kyiv: Vydavnychi dim "Osvita". Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740085/1/v5.pdf> [in Ukrainian].
- Machacha, T. S. (2015). Osoblyvosti profilnoi tekhnolohichnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu [Features of specialized technological education in the countries of the European Union]. *Naukovi zapysky [Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova]. Serii: Pedahohichni ta istorychni nauky* [Scientific notes [of the National Pedagogical University named after Mikhail Drahomanov]. Series: Pedagogical and historical sciences], 124, 137-144 [in Ukrainian].

- Machacha, T. S. (2016). Teoretyko-metodolohichni zasady proiektuvannia zmistu tekhnolohichnoi osvity [Theoretical and methodological principles of designing the content of technological education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* [Ukrainian Pedagogical Journal], 3, 105-114. Retrieved from <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/193> [in Ukrainian].
- Pro osvitu* [On Education] (2017). Zakon Ukrainy No 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
- Radkevych, V. O., Borodiienko, O. V., Pukhovska, L. P., Samoilenko, O. A., Radkevych, O. P., & Bazeliuk, N. V. (2020). *Proiektna diialnist u systemi profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity* [Project activity in the system of professional (vocational) education]: prakt. posib. Zhytomyr: Polissia. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724042/1/pdf> [in Ukrainian].
- Tarara, A. M., Vdovchenko, V. V., Machacha, T. S., & Tutashynskiy, V. I. (2017). *Proiektuvannia zmistu profilnoho navchannia tekhnolohii u starshii shkoli* [Designing the content of specialized technology training in high school]: kolektyvna monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712425/1/monografiya-2015_2017-rr.pdf [in Ukrainian].
- Vaskivska, H. O. (Ed.), Kyzenko, V. I., Kosianchuk, S. V., & Baranovska, O. V. (2018). *Formuvannia zmistu profilnoho navchannia: teoretyko-metodolohichni aspekt* [Formation of the content of specialized training: theoretical and methodological aspect]: kolektyvna monohrafiia. Kyiv: Konvi Print. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713853/1/Monograf_2018%20didactics.pdf [in Ukrainian].

DESIGN AND TECHNOLOGY ACTIVITIES IN SPECIALIZED SECONDARY EDUCATION

Valentyna Tytarenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor in the Department of Theory and Methods of Technological Education;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

Natalia Nahorna,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor in the Department of Theory and Methods of Technological Education;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

Oleksii Debre,

Ph.D., Assistant at the Department of Theory and Methods of Technological Education;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

This article examines project-based and technology-oriented activities as a foundational component of specialized secondary education, facilitating the transition from a knowledge-oriented learning model to an activity and competency-based approach to the education of high school students. The relevance of the study is substantiated in the context of implementing the competency-based paradigm, the specialization of upper secondary schools, and the strengthening of the role of the technological education sector as a space for the professional self-determination of students. The aim of the study is to theoretically clarify the essence of project-based technological activities in specialized secondary education, determine its place in the structure of specialized technological education, and outline methodological approaches and practical models for its organization. The methodological basis consists of the analysis and synthesis of scientific sources, regulatory and legal documents, and conceptual works, which made it possible to identify key trends in the development of specialized schools and technological education. It has been shown that the regulatory and conceptual framework of modern Ukrainian education creates the conditions for the development of project-based and technology-oriented activities; however, in practice, there remain contradictions between the declared priorities and the actual state of the

educational process. The structural framework of project-based and technological activities for high school students has been clarified as a sequence of interconnected stages (motivational-goal-setting, information-analytical, design-planning, technological-execution, and presentation-reflective), which reflect the logic of the technological process and ensure the formation of a holistic experience of technological and entrepreneurial activity. The paper describes methodological approaches, forms, and means of organizing such activities in a specialized school, including the combination of modular and project-based courses, individual and group projects, integration with other educational disciplines, and the use of digital tools. The possibilities for adapting project-based work models, developed in basic and vocational education, to the conditions of a specialized school are outlined. A conclusion is drawn regarding the need for further development of school models of project-based and technological activities for various educational profiles and the improvement of methodological support for teachers.

Keywords: *specialized secondary education, technology education field, project-based and technology-oriented activities, specialized technology education, competency-based approach, methodological approaches, educational models.*

Надійшла до редакції 04.02.2026 р.

УДК 378.04:796.071.4]:159.944.4

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363598>

ORCID <https://orcid.org/0009-0003-6881-1504>

НЕПЕРЕРВНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СТРЕС-ФАКТОРІВ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Валерій Маник,

аспірант кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання;
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті розглянуто проблему неперервного формування професійної готовності майбутніх тренерів до діяльності в умовах стрес-факторів у системі фахової передвищої та вищої освіти. Підкреслено, що сучасна тренерська діяльність пов'язана з високим рівнем відповідальності за результати спортивної підготовки, необхідністю прийняття оперативних рішень у змагальних ситуаціях, а також потребою ефективного управління психоемоційними станами спортсменів і власними психологічними ресурсами.

У процесі дослідження виокремлено наукові підходи до трактування поняття «професійна готовність тренера», розкрито психологічні та педагогічні аспекти впливу стрес-факторів на професійну діяльність фахівців у сфері фізичної культури і спорту. Визначено структурні компоненти готовності майбутніх тренерів до діяльності в умовах психоемоційного напруження.

Проаналізовано особливості професійної підготовки майбутніх тренерів у системі «фахова передвища освіта – заклад вищої освіти». Наголошено на важливій ролі закладів фахової передвищої освіти як першого етапу професійного становлення майбутніх тренерів, на якому формуються базові професійні компетентності, первинні практичні навички організації тренувального процесу та здійснюється ознайомлення здобувачів освіти з психологічними особливостями спортивної діяльності. Обґрунтовано основні напрями взаємодії у системі «фаховий коледж – заклад вищої освіти», які забезпечують неперервність формування готовності майбутніх тренерів до діяльності в умовах стрес-факторів. До таких напрямів віднесено узгодження змісту освітніх програм, методичну співпрацю педагогічних колективів, організацію спільної практичної підготовки здобувачів освіти, розвиток науково-дослідної діяльності та формування системи психолого-педагогічної підтримки професійного становлення майбутніх фахівців. Розроблено методичні рекомендації щодо вдосконалення підготовки майбутніх тренерів у закладах фахової передвищої освіти, що передбачають інтеграцію психологічної підготовки у зміст професійно орієнтованих дисциплін, використання методів моделювання професійних ситуацій, розвиток навичок психічної саморегуляції та розширення практичної складової підготовки здобувачів освіти.

Ключові слова: професійна підготовка тренерів, майбутні тренери, неперервна професійна освіта, фахова передвища освіта, заклади вищої освіти, професійна готовність, стрес-фактори у спортивній діяльності, психологічна стійкість, система «фаховий коледж – ЗВО».

Постановка проблеми. Сучасний розвиток спорту, зростання рівня конкуренції у змагальній діяльності та посилення психоемоційних навантажень у професійному середовищі зумовлюють необхідність підготовки тренерських кадрів, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах дії стрес-факторів. Професійна діяльність

тренера пов'язана з високим рівнем відповідальності за результати підготовки спортсменів, необхідністю прийняття оперативних рішень у складних ситуаціях, постійною взаємодією зі спортсменами, батьками та адміністрацією спортивних організацій – усе це зумовлює значне психоемоційне навантаження та потребує сформованості психологічної стійкості, навичок саморегуляції та готовності до подолання професійних труднощів (Бахмат, & Романяк, 2024; Буренко, 2012).

Водночас формування такої готовності має здійснюватися у межах неперервної системи професійної підготовки, що охоплює як фахову передвищу, так і вищу освіту, проте аналіз практики професійної підготовки свідчить про недостатню узгодженість змісту та методів підготовки у системі «фахова передвища освіта – заклад вищої освіти», що ускладнює забезпечення наступності у формуванні професійних компетентностей майбутніх тренерів, зокрема готовності до діяльності в умовах професійного стресу (Бахмат, & Романяк, 2024; Волянчук, 2004). У зв'язку з цим актуалізується потреба у науковому обґрунтуванні підходів до забезпечення неперервності формування професійної готовності майбутніх тренерів до діяльності в умовах стрес-факторів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблематика підготовки майбутніх тренерів до професійної діяльності, а також забезпечення неперервності професійної освіти фахівців фізичної культури і спорту є предметом дослідження багатьох вітчизняних науковців. Аналіз наукових праць дозволяє виділити кілька основних напрямів дослідження цієї проблематики.

Першу групу становлять дослідження, присвячені теоретико-методологічним засадам неперервної професійної освіти: Н. Ничкало обґрунтовує неперервну професійну освіту як важливу світову тенденцію розвитку освітніх систем та підкреслює її значення для професійного становлення фахівців упродовж життя (Ничкало, 2002); І. Зязюн розглядає проблему неперервної освіти крізь призму філософії педагогічної якості та підкреслює необхідність забезпечення цілісності та послідовності професійної підготовки фахівців (Зязюн, 2005); у дослідженнях С. Сисоєвої висвітлено технологічні та інформаційні аспекти розвитку системи неперервної професійної освіти, а також її значення для модернізації сучасної освітньої системи (Сисоєва, 2008а; Сисоєва (Ред.), 2008); важливі теоретичні положення щодо розвитку неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання представлено у праці Т. Дерези, де обґрунтовано акмеологічні засади професійного становлення фахівців у системі неперервної освіти (Дерека, 2016); питання ролі неперервної освіти у підвищенні конкурентоспроможності сучасного суспільства розглядає М. Бабич (Бабич, 2015).

Другу групу становлять дослідження, присвячені професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту та тренерських кадрів: Н. Волянчук розглядає готовність до професійно-педагогічної діяльності тренера як важливий показник сформованості суб'єктності майбутнього фахівця (Волянчук, 2004); О. Лаврентьев, С. Крупеня та І. Малинський обґрунтовують модель професійної підготовки тренера з обраного виду спорту та визначають ключові компоненти формування професійної компетентності майбутніх тренерів (Лаврентьев, Крупеня, & Малинський, 2021); педагогічні умови формування фахових компетентностей майбутніх тренерів-викладачів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін досліджує М. Буренко (Буренко, 2012); питання формування готовності майбутніх тренерів до професійної діяльності в умовах фахової підготовки розглядає Т. Чопик (Чопик, 2012); важливі аспекти організації тренерської практики у процесі професійної підготовки студентів факультетів фізичного виховання і спорту висвітлено у праці Н. Воловик та В. Березовського (Воловик, & Березовський, 2017); сучасні підходи до підготовки фахівців фізичної культури і спорту у закладах вищої освіти розглядають І. Луценко, Ю. Коновал та М. Буренко (Луценко, Коновал, & Буренко, 2024).

Третя група – дослідження, що висвітлюють структуру професійної майстерності та психологічні аспекти діяльності тренера: О. Верітов та інші науковці визначають структурно-функціональну модель професійної майстерності тренера та обґрунтовує основні

компоненти професійної діяльності фахівця у галузі спорту (Верітов, Дядечко, Квасниця, & Грушецька, 2025); у подальших дослідженнях О. Верітов, О. Лещак, Р. Римик та В. Майструк розкривають теоретичні основи професійної майстерності тренера та практичні аспекти її розвитку (Верітов, Лещак, Римик, & Майструк, 2025); психологічні особливості діяльності спортивних тренерів та вплив психоемоційних чинників на ефективність професійної діяльності розглядають О. Бурла, О. Петренко та В. Босько (Бурла, Петренко, & Босько, 2023).

Окремий напрям становлять дослідження, присвячені модернізації змісту професійної освіти та впровадженню сучасних освітніх технологій у підготовці фахівців фізичної культури і спорту: Н. Бахмат та М. Романяк аналізують сучасні тенденції викладання навчальних дисциплін у закладах фахової передвищої та вищої освіти (Бахмат, & Романяк, 2024); питання використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту досліджують Л. Макаренко, І. Гамула та В. Чиж (Макаренко, Гамула, & Чиж, 2022); проблеми розвитку неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту розглядає також В. Мартиненко (Мартиненко, 2006).

Аналіз наукових джерел свідчить про значну увагу дослідників до проблем професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту, розвитку системи неперервної освіти та формування професійної майстерності тренерів. Водночас питання неперервного формування готовності майбутніх тренерів до діяльності в умовах стрес-факторів у системі фахової передвищої та вищої освіти залишається недостатньо розробленим і потребує подальшого наукового осмислення, що й зумовлює актуальність представленого дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування особливостей неперервного формування професійної готовності майбутніх тренерів до діяльності в умовах стрес-факторів у системі фахової передвищої та вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці важливого значення набуває формування професійної готовності майбутнього тренера, яка розглядається як інтегративна характеристика особистості, що відображає рівень сформованості мотиваційних установок, професійних знань, практичних умінь, психологічної стійкості та здатності до рефлексії у процесі виконання професійних функцій (Дерека, 2016; Лаврентьев, Крупеня, & Малинський, 2021; Чопик, 2012). Професійна діяльність тренера має складний і багатокомпонентний характер та пов'язана з необхідністю організації й управління тренувальним процесом, забезпечення ефективної взаємодії зі спортсменами, прийняття оперативних рішень у змагальних умовах, а також вирішення педагогічних, організаційних і психологічних завдань. У зв'язку з цим діяльність тренера нерідко здійснюється в умовах підвищеного психоемоційного напруження, що зумовлено відповідальністю за результати спортивної підготовки, високими вимогами до професійної компетентності, конкуренцією у спортивному середовищі та необхідністю ефективного реагування на нестандартні ситуації.

Реалізація принципу неперервності професійної освіти є важливою умовою підвищення якості підготовки сучасного тренера; професійна підготовка розглядається як цілісний і поетапний процес, що охоплює різні рівні освітньої системи – від фахової передвищої освіти до підготовки у закладах вищої освіти. Такий підхід забезпечує поступове формування професійних компетентностей, розвиток практичних умінь і набуття досвіду професійної діяльності, необхідних для ефективної роботи тренера (Мартиненко, 2006; Ничкало, 2002; Луценко, Коновал, & Буренко, 2024).

Важливою складовою цієї системи є заклади фахової передвищої освіти, у яких здійснюється підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним ступенем «фаховий молодший бакалавр» за спеціальністю А7 «Фізична культура і спорт». У межах проведеного дослідження як експериментальні заклади було визначено Донецький обласний спеціалізований фаховий коледж спортивного профілю імені Сергія Бубки та Полтавський Бізнес-коледж Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая, у яких здійснюється підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Саме в умовах цих коледжів закладаються основи професійного становлення майбутніх тренерів, формується базова система професійних знань, умінь і навичок, а також відбувається

первинне ознайомлення здобувачів освіти з особливостями тренерської діяльності. Узгодження змісту освітніх програм, інтеграція педагогічної, психологічної та професійно-практичної підготовки, а також посилення уваги до формування готовності майбутніх тренерів до діяльності в умовах стрес-факторів створюють підґрунтя для вдосконалення системи підготовки тренерських кадрів у межах неперервної освіти. У цьому контексті досвід експериментальних коледжів може слугувати важливим джерелом апробації сучасних підходів до підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Формування готовності майбутніх тренерів до діяльності в умовах стрес-факторів потребує цілеспрямованого педагогічного забезпечення освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти. Особливе значення при цьому має впровадження практико-орієнтованих підходів до підготовки фахівців, що спрямовані на інтеграцію теоретичних знань, психологічної підготовки та практичного досвіду професійної діяльності. Одним із важливих напрямів удосконалення підготовки майбутніх тренерів є інтеграція психологічної підготовки у зміст професійно орієнтованих дисциплін: викладачам коледжів доцільно включати до навчальних курсів теми, пов'язані з психологією стресу у спортивній діяльності, розглядати особливості психоемоційних станів спортсменів і тренерів у змагальних умовах, а також аналізувати ефективні копінг-стратегії подолання стресових ситуацій. Важливим елементом підготовки є також аналіз типових кризових ситуацій, що можуть виникати у процесі тренувальної та змагальної діяльності, з метою формування у майбутніх тренерів умінь приймати педагогічно обґрунтовані рішення у складних професійних умовах.

Ефективним засобом формування професійної готовності майбутніх тренерів до діяльності в умовах стрес-факторів є використання методів моделювання професійних ситуацій – у процесі підготовки доцільно застосовувати ситуаційні завдання, кейс-методи, рольові ігри та моделювання змагальних ситуацій, що дозволяє наблизити освітній процес до реальних умов тренерської діяльності. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення, формуванню навичок прийняття рішень у складних умовах, а також підвищенню рівня психологічної готовності майбутніх фахівців до роботи у стресогенному професійному середовищі.

Важливим компонентом підготовки майбутніх тренерів є розвиток навичок саморегуляції психічних станів. У процесі навчання необхідно формувати у здобувачів освіти навички емоційного контролю, здатність підтримувати оптимальний рівень психоемоційної стабільності, а також уміння застосовувати техніки психорегуляції. Формування зазначених умінь сприяє підвищенню психологічної стійкості майбутніх тренерів і забезпечує їхню готовність до ефективної професійної діяльності в умовах психоемоційного напруження.

Окремого значення набуває розширення практичної складової підготовки майбутніх тренерів у коледжах; з цією метою доцільно залучати здобувачів освіти до практичної діяльності у дитячо-юнацьких спортивних школах, спортивних клубах та інших фізкультурно-спортивних організаціях. Ефективним є також залучення студентів до організації та проведення спортивних змагань, що дозволяє набути досвіду роботи у реальних умовах спортивної діяльності. Важливим елементом практичної підготовки є аналіз реальних тренерських ситуацій, що сприяє формуванню професійного мислення, розвитку рефлексивних умінь та здатності адекватно оцінювати складні професійні ситуації.

У процесі теоретичного аналізу проблеми та узагальнення результатів дослідження нами визначено основні напрями взаємодії у системі «коледж – заклад вищої освіти», які забезпечують неперервність формування готовності майбутніх тренерів до діяльності в умовах стрес-факторів. Схему взаємодії у системі «коледж – заклад вищої освіти» у формуванні готовності майбутніх тренерів до діяльності в умовах стрес-факторів представлено у *таблиці 1*.

1. Узгодження змісту освітніх програм, що передбачає: узгодження переліку професійно орієнтованих дисциплін; визначення логічної послідовності їх вивчення;

уникнення дублювання навчального матеріалу; забезпечення поступового ускладнення змісту підготовки. Особливу увагу доцільно приділяти інтеграції дисциплін, пов'язаних із психологією спорту, педагогікою спорту, теорією і методикою тренування та основами управління стресом у спортивній діяльності.

2. Методична взаємодія педагогічних колективів. Ефективна неперервність підготовки майбутніх тренерів потребує тісної співпраці викладачів коледжів і закладів вищої освіти. Основними формами такої взаємодії можуть бути: спільні методичні семінари; участь у науково-практичних конференціях; розроблення спільних навчально-методичних матеріалів; обговорення результатів підготовки здобувачів освіти, що сприяє виробленню єдиних підходів до формування професійної готовності майбутніх тренерів.

Таблиця 1 – Взаємодія у системі «коледж – заклад вищої освіти» у формуванні готовності майбутніх тренерів до діяльності в умовах стрес-факторів

Напрямок взаємодії	Основний зміст	Форми реалізації
Освітній	Забезпечення наступності змісту професійної підготовки майбутніх тренерів	узгодження освітніх програм; інтеграція навчальних дисциплін (психологія спорту, педагогіка спорту, теорія і методика тренування); поетапне ускладнення змісту підготовки
Методичний	Координація педагогічних підходів до формування професійної готовності майбутніх тренерів	спільні методичні семінари; розроблення навчально-методичних матеріалів; обмін педагогічним досвідом
Практичний	Формування професійних умінь у реальних умовах тренерської діяльності	організація тренерської практики; участь у проведенні спортивних змагань; робота у спортивних школах і клубах
Науково-дослідний	Залучення здобувачів освіти до дослідницької діяльності у сфері фізичної культури і спорту	студентські наукові гуртки; конференції; спільні наукові дослідження з проблем підготовки тренерів
Психологічний	Формування психологічної готовності майбутніх тренерів до діяльності в умовах стрес-факторів	тренінги психологічної стійкості; моделювання кризових ситуацій; формування навичок саморегуляції

3. Організація спільної практичної підготовки: спільна організацію педагогічної та тренерської практики; участь студентів у роботі спортивних клубів і дитячо-юнацьких спортивних шкіл; проведення спільних спортивних заходів і змагань; аналіз реальних професійних ситуацій тренерської діяльності. Така взаємодія дозволяє наблизити освітній процес до реальних умов професійної діяльності.

4. Науково-дослідна співпраця – важливим напрямом взаємодії є залучення здобувачів освіти до науково-дослідної діяльності, що може реалізовуватися через: виконання спільних наукових досліджень; участь у студентських наукових гуртках; проведення науково-практичних конференцій; виконання досліджень з проблем психологічної підготовки спортсменів і тренерів.

5. Психолого-педагогічна підтримка професійного становлення майбутніх тренерів, що може включати: тренінги з розвитку психологічної стійкості; заняття з формування навичок саморегуляції; моделювання кризових ситуацій у спортивній діяльності; консультації з питань професійного розвитку.

Реалізація запропонованих рекомендацій у процесі підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту у закладах фахової передвищої освіти сприятиме формуванню їхньої професійної готовності до діяльності в умовах стрес-факторів. Інтеграція

психологічної підготовки, використання методів моделювання професійних ситуацій, розвиток навичок саморегуляції та посилення практичної спрямованості освітнього процесу створюють передумови для підвищення ефективності підготовки майбутніх тренерських кадрів.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз проблеми підготовки майбутніх тренерів до професійної діяльності в умовах стрес-факторів засвідчив, що ефективність формування відповідної професійної готовності значною мірою залежить від неперервності професійної освіти у системі «фахова передвища освіта – заклад вищої освіти». Такий підхід забезпечує послідовне формування професійних компетентностей, поступове ускладнення змісту підготовки та розвиток практичних умінь і психологічної стійкості майбутніх фахівців.

Обґрунтовано доцільність упровадження у процес підготовки майбутніх тренерів практико-орієнтованих педагогічних технологій, зокрема – інтеграції психологічної підготовки у професійні дисципліни, використання методів моделювання професійних ситуацій, розвитку навичок психічної саморегуляції та розширення практичної підготовки здобувачів освіти. Реалізація зазначених підходів сприятиме формуванню готовності майбутніх тренерів до ефективної професійної діяльності в умовах психоемоційного напруження та підвищенню якості їхньої професійної підготовки у системі неперервної освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та експериментальній перевірці педагогічної моделі формування готовності майбутніх тренерів до діяльності в умовах стрес-факторів у системі неперервної освіти, а також у створенні методичного забезпечення для інтеграції психологічної підготовки у професійно орієнтовані дисципліни закладів фахової передвищої та вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Бабич, М. С. (2015). Безперервна освіта (освіта впродовж життя) – умова підвищення національної конкурентоспроможності. *Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки*, 5 (1), 50-53. Взято з <https://elar.khmnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6bce2c5c-1143-415d-b2fc-ed6cf1994017/content>
- Бахмат, Н. В., & Романяк, М. М. (2024). Сучасні тенденції викладання природничих дисциплін у закладах фахової передвищої та вищої освіти. *Академічні візії*, 30. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10939744>
- Буренко, М. С. (2012). Педагогічні умови формування фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 5, 16-21. Взято з <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2012-05/12bmspod.pdf>
- Бурла, О. А., Петренко, О. П., & Босько, В. М. (2023). Психологічні аспекти діяльності спортивних тренерів. *Науковий часопис Українського державного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15 «Фізична культура і спорт»*, 5(164), 47-50. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.5\(164\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.5(164).10)
- Верітов, О. І., Дядечко, І. Є., Квасниця І. М., & Грушецька, Н. О. (2025). Структурно-функціональна модель професійної майстерності тренера. *Академічні візії*, 42. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16881058>
- Верітов, О. І., Лещак, О. М., Римик, Р. В., & Майструк, В. В. (2025). Професійна майстерність тренера: теоретичні основи, структурні компоненти та практичні аспекти розвитку. *Академічні візії*, 43. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16881344>
- Воловик, Н. І., & Березовський, В. А. (2017). *Тренерська практика: метод. посіб.* Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. Взято з <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/550535c2-9f1a-4f1b-8864-dfb511a0ac56/content>
- Воляннюк, Н. Ю. (2004). Готовність до професійно-педагогічної діяльності тренера-викладача як показник суб'єктності. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, 1 (4), 90-96.

- Дерека, Т. Г. (2016). *Неперервна професійна підготовка фахівців фізичного виховання: акмеологічні засади*: монографія. Київ: ВП «Едельвейс».
- Зязюн, І. А. (2005). Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, 25, 13-18. Взято з <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/853>
- Лаврентьев, О., Крупеня, С., & Малинський, І. (2021). Формування моделі професійної підготовки тренера з обраного виду спорту. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15 «Фізична культура і спорт»*, 5 (136), 58-61. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.5\(135\).13](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.5(135).13)
- Луценко, І. М., Коновал, Ю. М., & Буренко, М. С. (2024). Професійна підготовка тренерів та фахівців у галузі фізичної культури і спорту у закладах вищої освіти України: сучасні підходи та виклики. *Академічні візії*, 37, 39-58. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14056764>
- Макаренко, Л. Л., Гамула, І. А., & Чиж, В. В. (2022). Особливості застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в системі професійної освіти. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки»*, 153, 80-89. Взято з <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38833>
- Мартиненко, В. В. (2006). Проблеми неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 3, 55-58. Взято з <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/Pedagogy/Pdf2006/PD-2006-03.pdf>
- Ничкало, Н. Г. (2002). Неперервна професійна освіта як світова тенденція. В кн. Н. Г. Ничкало, & В. А. Кудін (Ред.), *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*: монографія (с. 40-52). Київ; Черкаси.
- Сисоєва, С. О. (2008). Проблеми неперервної професійної освіти: інформатизація і технологічні стандарти. В кн. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. (Вип. 16, с. 35-39). Київ; Вінниця. Взято з <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/1756>
- Сисоєва, С. О. (Ред.). (2008). *Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти*. Київ: КІМ.
- Чопик, Т. В. (2012). Педагогічні аспекти формування готовності до професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки. В кн. *Здоров'я, фізичне виховання і спорт в умовах сьогодення*: зб. праць наук.-практ. конф. (с. 108-112). Хмельницький: ХНУ. Взято з <https://elar.khmnpu.edu.ua/handle/123456789/1771>

REFERENCES

- Babych, M. S. (2015). Bezperervna osvita (osvita vprodovzh zhyttia) – umova pidvyshchennia natsionalnoi konkurentospromozhnosti [Continuing education (lifelong learning) is a condition for increasing national competitiveness]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu. Ekonomichni nauky* [Bulletin of Khmelnytsky National University. Economic Sciences], 5 (1), 50-53. Retrieved from <https://elar.khmnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6bce2c5c-1143-415d-b2fc-ed6cf1994017/content> [in Ukrainian].
- Bakhmat, N. V., & Romaniak, M. M. (2024). Suchasni tendentsii vykladannia pryrodnychukh dystsyplin u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity [Current trends in teaching natural sciences in institutions of professional pre-higher and higher education]. *Akademichni vizii* [Academic visions], 30. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10939744> [in Ukrainian].
- Burenko, M. S. (2012). Pedahohichni umovy formuvannia fakhovykh kompetentsii maibutnikh treneriv-vykladachiv u protsesi vyvchennia profesiino-oriietovanykh dystsyplin [Pedagogical conditions for the formation of professional competencies of future trainers and teachers in the process of studying professionally oriented disciplines]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu* [Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports], 5, 16-21.

Retrieved from <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2012-05/12bmospod.pdf> [in Ukrainian].

- Burla, O. A., Petrenko, O. P., & Bosko, V. M. (2023). Psykholohichni aspekty diialnosti sportyvnykh treneriv [Psychological aspects of the activities of sports coaches]. *Naukovyi chasopys Ukrainського derzhavnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 15 "Fizychna kultura i sport"* [Scientific journal of the Ukrainian State University named after M.P. Drahomanov. Series 15 "Physical Culture and Sport"], 5 (164), 47-50. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.5\(164\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.5(164).10) [in Ukrainian].
- Chopyk, T. V. (2012). Pedagogichni aspekty formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti maibutnikh treneriv-vykladachiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Pedagogical aspects of the formation of readiness for professional activity of future trainers-teachers in the process of professional training]. In *Zdorov'ia, fizychno vykhovannia i sport v umovakh sohodennia* [Health, physical education and sports in the present]: zb. prats nauk.-prakt. konf. (pp. 108-112). Khmelnytskyi: KhNU. Retrieved from <https://elar.khmn.edu.ua/handle/123456789/177> [in Ukrainian].
- Dereka, T. H. (2016). *Neperervna profesiina pidhotovka fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia: akmeolohichni zasady* [Continuous professional training of physical education specialists: acmeological principles]: monohrafiia. Kyiv: VP "Edelweis" [in Ukrainian].
- Lavrentiev, O., Krupenia, S., & Malynskiy, I. (2021). Formuvannia modeli profesiinoi pidhotovky trenera z obranoho vydu sportu [Formation of a model of professional training of a coach in the chosen sport]. *Naukovyi chasopys Ukrainського derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Serii 15 "Fizychna kultura i sport"* [Scientific journal of the Ukrainian State University named after Mikhail Drahomanov. Series 15 "Physical Culture and Sport"], 5 (136), 58-61. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.5\(135\).13](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.5(135).13) [in Ukrainian].
- Lutsenko, I. M., Konoval, Yu. M., & Burenko, M. S. (2024). Profesiina pidhotovka treneriv ta fakhivtsiv u haluzi fizychnoi kultury i sportu u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy: suchasni pidkhody ta vyklyky [Professional training of trainers and specialists in the field of physical culture and sports in higher education institutions of Ukraine: modern approaches and challenges]. *Akademichni vizii* [Academic visions], 37, 39-58. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14056764> [in Ukrainian].
- Makarenko, L. L., Hamula, I. A., & Chyzh, V. V. (2022). Osoblyvosti zastosuvannia tsyfrovyykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu v systemi profesiinoi osvity [Features of the use of digital technologies in the training of future specialists in physical culture and sports in the system of professional education]. *Naukovi zapysky NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii "Pedagogichni nauky"* [Scientific notes of the NPU named after M.P. Drahomanov. Series "Pedagogical Sciences"], 153, 80-89. Retrieved from <http://enpui.npu.edu.ua/handle/123456789/38833> [in Ukrainian].
- Martynenko, V. V. (2006). Problemy neperervnoi profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia i sportu [Problems of continuous professional training of specialists in physical education and sports]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu* [Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports], 3, 55-58. Retrieved from <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/Pedagogy/Pdf2006/PD-2006-03.pdf> [in Ukrainian].
- Nychkalo, N. H. (2002). Neperervna profesiina osvita yak svitova tendentsiia [Continuous professional education as a global trend]. In N. H. Nychkalo, & V. A. Kudin (Eds.), *Profesiina osvita v zarubizhnykh krainakh: porivnialnyi analiz* [Professional education in foreign countries: comparative analysis]: monohrafiia (pp. 40-52). Kyiv; Cherkasy [in Ukrainian].
- Sysoieva, S. O. (2008). Problemy neperervnoi profesiinoi osvity: informatyzatsiia i tekhnolohichni standarty [Problems of continuous professional education: informatization and technological standards]. In *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* [Modern information technologies and innovative methods of training in the training of specialists: methodology,

- theory, experience, problems]: zb. nauk. pr. (Vol. 16, pp. 35-39). Kyiv; Vinnytsia. Retrieved from <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/1756> [in Ukrainian].
- Sysoieva, S. O. (Ed.). (2008). *Tvorchist i tekhnologii v naukovykh doslidzhenniakh neperervnoi profesiinoi osvity* [Creativity and technology in research continuous professional education]. Kyiv: KIM [in Ukrainian].
- Veritov, O. I., Diadachko, I. Ye., Kvasnytsia I. M., & Hrushetska, N. O. (2025). Strukturno-funktsionalna model profesiinoi maisternosti trenera [Structural and functional model of professional skill of the trainer]. *Akademichni vizii* [Academic visions], 42. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16881058> [in Ukrainian].
- Veritov, O. I., Leshchak, O. M., Rymyk, R. V., & Maistruk, V. V. (2025). Profesiina maisternist trenera: teoretychni osnovy, strukturni komponenty ta praktychni aspekty rozvytku [Professional skill of the trainer: theoretical foundations, structural components and practical aspects of development]. *Akademichni vizii* [Academic visions], 43. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16881344> [in Ukrainian].
- Volianiuk, N. Yu. (2004). Hotovnist do profesiino-pedahohichnoi diialnosti trenera-vykladacha yak pokaznyk sub'iektynosti [Readiness for professional and pedagogical activity of the trainer-teacher as an indicator of subjectivity]. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy* [Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk APN of Ukraine], 1 (4), 90-96 [in Ukrainian].
- Volovyk, N. I., & Berezovskyi, V. A. (2017). *Trenerska praktyka* [Coaching practice]: metod. posib. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. Retrieved from <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/550535c2-9f1a-4f1b-8864-dfb511a0ac56/content> [in Ukrainian].
- Ziazun, I. A. (2005). Filosofiia pedahohichnoi yakosti v systemi neperervnoi osvity [Philosophy of pedagogical quality in the system of continuous education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka* [Bulletin of Zhytomyr State University named after I. Franca], 25, 13-18. Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/853>

CONTINUITY IN DEVELOPING THE PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE COACHES FOR WORKING UNDER STRESSFUL CONDITIONS –FACTORS IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL, PRE-HIGHER, AND HIGHER EDUCATION

Valerii Manik,

Ph.D. candidate, Department of Medical and Biological Sciences and Physical Education;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

This article examines the issue of continuously developing the professional readiness of future coaches to work under stressful conditions within the system of pre-higher and higher education. It is emphasized that modern coaching involves a high level of responsibility for the results of athletic training, the need to make quick decisions in competitive situations, as well as the need to effectively manage athletes' psycho-emotional states and one's own psychological resources.

This study analyzes scientific approaches to the interpretation of the concept of «professional readiness of a coach» and examines the psychological and pedagogical aspects of how stress factors influence the professional activities of specialists in the field of physical education and sports. It identifies the structural components of future coaches' readiness to work under conditions of psychological and emotional stress.

This study analyzes the characteristics of professional training for future coaches within the «vocational pre-higher education – higher education institution» system. The article emphasizes the important role of vocational pre-higher education institutions as the first stage in the professional development of future coaches, during which basic professional competencies and initial practical skills in organizing the training process are formed, and students are introduced to the psychological aspects of sports activities. The main areas of interaction within the «vocational

college-higher education institution» system are substantiated, ensuring the continuity of preparing future coaches for work under stressful conditions. These areas include the harmonization of educational program content, methodological collaboration among teaching staff, the organization of joint practical training for students, the development of research activities, and the establishment of a system of psychological and pedagogical support for the professional development of future specialists. Methodological recommendations have been developed to improve the training of future trainers in institutions of pre-higher vocational education, which provide for the integration of psychological training into the content of professionally oriented disciplines, the use of methods for modeling professional situations, the development of mental self-regulation skills, and the expansion of the practical component of student training.

Keywords: *professional training of coaches, future coaches, continuing professional education, vocational pre-higher education, higher education institutions, professional readiness, stress factors in sports activities, psychological resilience, «vocational college-higher education institution» system.*

Надійшла до редакції 06.02.2026 р.

УДК 378.011.3-051:[37.091.33-027:791.228

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363599>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9376-176X>

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

РОЗВИТОК АНІМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЙ

Оксана Корносенко,

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

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Оксана Даниско,

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

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті обґрунтовано сутність та структуру анімаційної компетентності майбутнього вчителя як інтегративного особистісно-професійного утворення, що забезпечує ефективну організацію змістовного дозвілля учнів у контексті концепції «Нової української школи» та вимог чинного Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Метою роботи є обґрунтування змісту компонентів анімаційної компетентності та розробка етапної методики впровадження квест-технологій як інструменту симуляції анімаційної діяльності у закладах вищої освіти. Проаналізовано ключові функції анімаційної діяльності педагога (методичну, регулюючу, соціально-гуманістичну) та виокремлено компоненти анімаційної компетентності педагога: креативно-діяльнісний, організаційно-управлінський та психолого-емоційний. Доведено, що квест-технологія є ефективним симулятором анімаційної практики, що дозволяє майбутнім фахівцям пройти шлях від безпосереднього учасника до співавтора та модератора ігрових програм. Запропоновано трирівневу модель залучення студентів до квестів, яка сприяє трансформації теоретичних знань у стійкі професійні вміння: імпровізацію, організацію групової динаміки та моделювання емоційно комфортного освітнього середовища. Окреслено роль нормативних, вибіркових дисциплін та професійно-практичної підготовки у формуванні педагогічної майстерності й методичної підготовленості педагога-аніматора. Підкреслено, що синергія теоретичної підготовки та інтенсивної практичної діяльності є вирішальною умовою формування вчителя, здатного перетворити навчальний процес на цілісну та захопливу анімаційну подію.

Ключові слова: анімаційна компетентність, професійна підготовка, педагог-аніматор, квест-технології, ігрова діяльність, рекреація.

Постановка проблеми. Сучасна парадигма освіти в умовах реалізації концепції «Нової української школи» вимагає кардинального перегляду функціонального профілю педагога. Відповідно до чинного Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024 р.), педагог має виконувати не лише функцію передавання знань, а й організатора освітнього середовища, здатного створювати емоційно безпечні та сприятливі умови для розвитку учнів. У цьому контексті особливого значення набуває анімаційна компетентність як інтегративне особистісно-професійне утворення, що забезпечує здатність фахівця до організації змістовного дозвілля, рекреації та соціалізації учнів через ігрові

технології. Місце анімаційної компетентності в системі підготовки майбутніх педагогів визначається її здатністю об'єднувати ключові трудові функції стандарту: методичну, що передбачає впровадження інноваційних ігрових моделей навчання; психологічну, спрямовану на емоційну підтримку та управління групою взаємодією; соціально-гуманістичну, що є основою для створення атмосфери довіри та партнерства. Одним із найбільш перспективних інструментів її формування у закладах вищої освіти є квест-технології.

Аналіз джерел і публікацій. Аналіз наукового доробку свідчить про багатогранність підходів до визначення сутності та функцій анімаційної діяльності в сучасному освітньому просторі. Зокрема, теоретичне підґрунтя спортивно-оздоровчої анімації ґрунтовно досліджено А. Віндюком (Віндюк, 2020), який класифікує її види та функції, висвітлюючи специфіку організації рекреаційних заходів. Паралельно з цим, І. Агеєва (Агеєва, 2012) розкриває потенціал анімаційних програм у туристичній галузі як засобу підвищення якості обслуговування, а Б. Лой (Лой, 2021) деталізує особливості використання анімаційних технологій саме у програмах молодіжного туризму, що є важливим для розуміння механізмів залучення юнацтва до активного дозвілля. Соціально-педагогічний аспект анімації, як засобу підтримки та адаптації дітей вимушених переселенців, висвітлено у праці Ю. Жданович (Жданович, 2016), що підкреслює гуманістичний потенціал аніматора в умовах сучасних викликів.

Теоретико-методологічні засади впровадження квестів у навчальний процес ґрунтовно розкрито у працях І. Сокол (Сокол, 2014), де авторкою запропоновано розгорнуту класифікацію квестів, що стала основою для подальшого моделювання ігрових освітніх середовищ у закладах вищої освіти. Дослідниця А. Кобобел (Кобобел, 2022) обґрунтовує квест-технологію як інноваційну форму організації дозвілля для дітей із особливими освітніми потребами, що підкреслює універсальність цього інструменту в роботі сучасного вчителя-аніматора.

Особливу групу досліджень становлять роботи, присвячені професійній підготовці фахівців: так, А. Голенкова (Голенкова, 2024) формулює конкретні вимоги до формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційної діяльності, а А. Ткачов та Н. Ткачова (Ткачов, & Ткачова, 2026) обґрунтовують таку готовність як невід'ємний складник загальної професійної компетентності педагога. Практичні аспекти підготовки, зокрема застосування оздоровчо-анімаційних технологій для організації рекреаційної діяльності школярів, розглядають О. Школа та О. Фоменко (Школа, & Фоменко, 2026), наголошуючи на важливості інтеграції ігрових методик в освітній процес.

У контексті зарубіжного наукового дискурсу анімаційна компетентність переформується з концепцією емпіричного навчання (англ. *experiential learning*) (Kolb, Boyatzis, Mainemelis, 2001), відповідно до якої знання здобуваються через трансформацію безпосереднього досвіду в ігровій формі. Західні дослідники також розглядають ігрову взаємодію як частину інноваційної стратегії *edutainment*, що поєднує освіту (*education*) та розваги (*entertainment*) для підвищення пізнавальної мотивації учнів. Зокрема, аналіз зарубіжних практик (Feiyue, 2022; Zaric, Roeske, Lukarov, & Schroeder, 2021) свідчить, що успішний педагог-аніматор має володіти навичками гейміфікації, тобто вміти впроваджувати ігрові технології в неігрові освітні контексти для стимулювання соціальної активності школярів.

Разом з тим, попри наявність ґрунтовних праць, у яких квест-технологія висвітлюється як ефективна інтерактивна модель навчання, питання її використання саме як інструменту розвитку анімаційної компетентності майбутніх вчителів у контексті професійної підготовки потребує подальшого уточнення та систематизації. Зокрема, поглибленого вивчення та деталізації вимагає безпосередній зв'язок між впровадженням квест-технологій у навчальний процес та формуванням специфічних анімаційних якостей майбутнього вчителя, що дозволить ефективно інтегрувати ігрові методики у спортивно-рекреаційну діяльність.

Метою статті є обґрунтування змісту компонентів анімаційної компетентності педагогів та розробка етапної методики впровадження квест-технологій як інструменту симуляції анімаційної діяльності у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні трансформації в системі загальної середньої освіти вимагають від педагога виходу за межі традиційної передачі знань. У контексті реалізації концепції «Нової української школи» особливого значення набуває здатність вчителя моделювати освітній процес як живий, динамічний простір взаємодії, де навчання невіддільне від емоційного розвантаження та соціального гартування. Саме тому анімаційна компетентність стає не додатковою, а базовою характеристикою професійного профілю вчителя, забезпечуючи перехід від авторитарної педагогіки до педагогіки партнерства та гри.

Згідно з актуальним Професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (*Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024*), компетентності, які прямо чи опосередковано стосуються анімаційної діяльності (організації дозвілля, ігрової взаємодії та соціалізації), інтегровані в кілька ключових трудових функцій. Основу анімаційної компетентності сучасного педагога складають такі функції: по-перше, це методична, яка відповідає за безпосереднє використання ігрових та активних методів навчання й виховання, зокрема здатність добирати доцільні форми, методи та засоби виховання для різних вікових груп, впроваджувати інноваційні та особистісно зорієнтовані технології, розвивати комунікативні навички через гру, що є ядром анімації, та застосовувати творчий підхід при розробці вправ із урахуванням інтересів учнів. По-друге, регулююча функція підкреслює, що анімаційна діяльність неможлива без глибокого розуміння емоційного стану групи, тому вона передбачає здатність до психоемоційної підтримки, стимулювання соціалізації через розуміння індивідуальних особливостей дітей та формування їхньої позитивної самооцінки через активну участь у заходах. По-третє, соціально-гуманістична функція виступає фундаментом для створення атмосфери драйву та довіри, включаючи здатність будувати безпечне середовище, вільне від цькування, утверджувати цінності гуманізму власним прикладом та налагоджувати конструктивну взаємодію між усіма учасниками. Крім того, Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» визначає нові ролі вчителя як наставника та модератора, що фактично є анімаційними за своєю суттю, оскільки передбачають трансформацію від простого донесення інформації до підтримки ініціативності учнів та об'єднання спільнот для спільної творчості. Таким чином, анімаційна компетентність у Професійному стандарті представлена як здатність вчителя професійно поєднувати методики активного навчання (квести, ігри) з психологічною підтримкою та створенням емоційно сприятливого середовища для розвитку особистості (*Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024*).

На основі аналізу провідних наукових праць визначено, що анімаційна компетентність майбутнього вчителя є інтегративним особистісно-професійним утворенням. Вона характеризує готовність педагога до проєктування та реалізації змістовного дозвілля учнів, спрямованого на їхнє оздоровлення, рекреацію та соціалізацію через синтез активної рухової діяльності, ігрових технологій та художньої творчості.

Спираючись на аналіз наукових досліджень та вимоги, закріплені в Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», у структурі анімаційної компетентності педагога доцільно виділити взаємопов'язані компоненти, які забезпечують цілісність професійної діяльності:

– креативно-діяльнісний компонент базується на методичній функції й передбачає здатність вчителя виходити за межі стандартних сценаріїв. Здатність до педагогічної імпровізації та швидкої адаптації сценарію під реакцію аудиторії; вміння «перевтілюватися» (змінювати соціальні ролі: від наставника до ігрового персонажа чи модератора); навички розробки авторського ігрового контенту (квестів, сторітелінгу, дидактичних ігор), що стимулюють пізнавальний інтерес та творчість учнів;

– організаційно-управлінський компонент відповідає за здатність до модерації та створення безпечного середовища. Тут анімація виступає інструментом керування колективом. Вміння керувати груповою динамікою (ефективний розподіл ролей у групах, зняття емоційної напруги); здатність трансформувати освітній простір у «майданчик для

взаємодії»; навички тайм-менеджменту в ігрових ситуаціях та вміння підтримувати баланс між розвагою і досягненням освітніх цілей (Ткачов, & Ткачова, 2026);

– психолого-емоційний компонент базується на соціально-гуманістичній функції, виступаючи концептуальним ядром анімаційної діяльності. Важливою складовою є здатність до діагностики психоемоційного стану через моніторинг вербальних та невербальних сигналів учнів, що дозволяє педагогу оперативно здійснювати корекцію навчально-ігрового процесу. Цей компонент охоплює вміння конструювати педагогічні ситуації успіху для кожної дитини, що стимулює процеси соціалізації, зміцнює впевненість у собі та сприяє розвитку позитивної «Я-концепції» через активну участь у заходах (Жданович, 2016).

Ці компоненти дозволяють вчителю не просто проводити заходи, а створювати цілісний виховний простір, де гра стає природним механізмом розвитку особистості.

Квест-технологія в сучасній освіті розглядається як складна інтерактивна модель, що базується на розв'язанні проблемних завдань із чітко визначеним сюжетом, елементами рольової гри та пошуку інформації чи об'єктів у реальному або віртуальному просторі. Для розвитку анімаційної компетентності вчителів квест-технології є унікальним інструментом, оскільки вони дозволяють педагогу пройти шлях від активного учасника гри до її організатора, розвиваючи при цьому ключові компоненти професійної майстерності. Зокрема, у контексті креативно-діяльнісного компонента квест стимулює вчителя до педагогічної імпровізації та оволодіння навичками перевтілення, адже будь-який квест потребує занурення в ігрову атмосферу. Щодо організаційно-управлінського компонента, то під час квесту педагог навчається тонкощам організатора. Він не диктує умови, а моделює ситуації вибору, керує групою динамікою та вчиться ефективно розподіляти ролі в команді для досягнення спільної мети. Психолого-емоційний компонент розвивається через створення ситуацій емоційного піднесення, що є сутністю анімації, де вчитель навчається зчитувати реакції учнів і оперативно адаптувати складність завдань під їхній стан. Окрім того, розробка квестів сприяє вдосконаленню анімаційної компетентності, оскільки вимагає інтеграції QR-кодів, платформ гейміфікації та мультимедійного контенту, що робить освітній продукт конкурентоспроможним і цікавим для сучасного покоління. Квест-технологія виступає ефективним симулятором реальної анімаційної діяльності, що дозволяє майбутнім педагогам опановувати складні механізми ігрової взаємодії. Таким чином, застосування квест-технологій у підготовці вчителів перетворює навчання на динамічний процес рекреації та соціалізації, де ігрові методики стають природним інструментом для розвитку ініціативності, критичного мислення та емоційного інтелекту як самого педагога, так і його вихованців.

Розвиток анімаційної компетентності майбутнього вчителя – це багатогранний процес, що реалізується через інтеграцію теоретичних знань із психології, педагогіки та мистецтва з інтенсивною практичною підготовкою.

У ході професійної підготовки розроблено та запропоновано три послідовні етапи залучення здобувачів до квестів, які забезпечують поетапний розвиток анімаційної компетентності. На першому етапі здобувач є учасником, беручи участь у професійно орієнтованих іграх, як-от «Таємниці олімпійського руху» або «Маршрут інклюзії», що дає змогу особисто відчувати вплив ігрової легенди, динаміку виконання завдань та механізми занурення в ігрову атмосферу. На другому етапі реалізується роль студента як співавтора, під час якого майбутні вчителі самостійно розробляють ігрові сценарії, формують концептуальну «легенду», добирають реквізит та вибудовують логістику переміщення між станціями. Третій етап передбачає роль студента як модератора, що полягає у безпосередньому проведенні квесту для однолітків або учнів під час педагогічної практики, де відшліфовується майстерність організації, навички оперативного реагування та підтримки емоційного драйву гри.

Такий трирівневий підхід трансформує теоретичні знання у стійку анімаційну компетентність, забезпечуючи низку переваг. По-перше, сюжетність квесту вчить студента створювати «легенду» як концептуальну основу анімаційної програми, що дозволяє

утримувати увагу аудиторії протягом усього заходу. По-друге, командна спрямованість технології розвиває здатність організовувати конструктивну взаємодію в мікрогрупах, моделюючи процеси соціалізації та лідерства в ігровому середовищі. По-третє, притаманна квестам непередбачуваність формує у майбутнього фахівця психологічну готовність до імпровізації, що є критично важливим для аніматора в моменти, коли реальна ситуація виходить за межі заздалегідь підготовленого сценарію і потребує швидкої корекції дій. Таким чином, інтеграція квестів у навчання перетворює теоретичну підготовку на практичний досвід керування емоціями та груповою динамікою, гарантуючи високу якість майбутньої рекреаційно-виховної діяльності педагога.

Структура програми розвитку компетентності педагога-аніматора охоплює три блоки дисциплін, що закладають фундамент педагогічного артистизму, комунікації (ораторського мистецтва) та методичної майстерності.

Перший блок становлять нормативні дисципліни, що формують теоретичний фундамент професії. До них належать «Педагогіка», «Психологія», «Педагогічна майстерність», де студенти опановують теорію гри, класифікацію анімаційних програм і методику організації рекреаційних заходів. Цей цикл забезпечує розуміння групової динаміки, емоційних станів учнів та механізмів подолання конфліктів у неформальному освітньому середовищі.

Другий блок – це вибіркові дисципліни, що поглиблюють спеціалізацію та відпрацьовують прикладні навички. Особливе місце тут посідають спеціальні курси як-от «Організація анімаційних заходів», «Педагогічна анімація», «Рухливі ігри та методика їх навчання», «Основи ораторської майстерності». У межах цих дисциплін майбутні вчителі формують навички перевтілення, володіння голосом, мімікою та жестикуляцією, необхідні для створення переконливої ігрової легенди. Також ці курси навчають проєктувати квести, ігри-подорожі та інтерактивні вікторини, інтегруючи їх з освітніми цілями. Важливим доповненням є курс «Цифрові технології в освіті», спрямований на гейміфікацію навчання за допомогою мобільних додатків та онлайн-платформ.

Вирішальну роль відіграє третій блок – практична підготовка, що охоплює навчальні та виробничі практики. Навчально-виховна практика у літніх оздоровчих таборах виступає головним «полігоном» для аніматора, де студент цілодобово занурений у середовище організації дитячого дозвілля, опановуючи ролі лідера, ігротехніка та організатора. Додатковим ефективним ресурсом є волонтерська діяльність у молодіжних центрах та участь у студентському самоврядуванні, що дозволяють відпрацювати навички імпровізації в реальних умовах. У підсумку, лише синергія теоретичних курсів, що надають професійні знання та тривалих практик, що формують вміння, дозволяє підготувати викладача, здатного перетворити навчальний процес на захопливу анімаційну подію.

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження анімаційної компетентності майбутнього вчителя в контексті сучасних освітніх трансформацій, можна зробити такі висновки. Анімаційна компетентність визначена як складне інтегративне особистісно-професійне утворення, що є базовою характеристикою сучасного вчителя. В умовах реалізації концепції «Нової української школи» та відповідно до Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», ця компетентність трансформує роль учителя з передавача знань в організатора та модератора, здатного ефективно поєднувати навчання з рекреацією та соціалізацією учнів. Доведено, що анімаційна компетентність має багатокомпонентну структуру, яка включає: креативно-діяльнісний, організаційно-управлінський, психолого-емоційний компоненти. Така структура дозволяє вчителю комплексно впливати на розвиток особистості дитини через гру та творчість. Встановлено, що квест-технологія виступає універсальним симулятором анімаційної діяльності. Її впровадження у процес підготовки студентів за трирівневою моделлю й забезпечує поетапне опанування навичок режисури, сценаристики та групової модерації. Квести

розвивають критично важливі для аніматора якості: готовність до імпровізації, вміння працювати в команді та здатність створювати цілісну ігрову легенду. Розвиток анімаційної компетентності є результатом інтеграції теоретичного навчання та інтенсивної практичної діяльності, що дозволяє сформувати фахівця, здатного моделювати сучасний, емоційно комфортний освітній простір.

ЛІТЕРАТУРА

- Агеєва, І. С. (2012). Можливості використання анімаційних програм в туризмі. *Молодий учений*, 6, 123-125. Взято з <https://infotour.in.ua/ageeva.htm>
- Віндюк А. В. (2020) Спортивно-оздоровча анімація: види, функції, особливості організації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 190, 15-19. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-190-15-19>
- Голенкова, А. (2024). Вимоги щодо формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційної спортивної діяльності. В кн. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 258-262). Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Взято з <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14844>
- Жданович, Ю. М. (2016). Педагогічна анімація як засіб соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 1, 119-125. Взято з https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708543/2016_1_23.pdf
- Кобобел, А. (2022). Квест-технологія як інноваційна форма організації дозвілєвої діяльності дітей із особливими освітніми потребами. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта*, 11, 157-168. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2022.11.275579>
- Лой, Б. І. (2021). Особливості використання анімаційних технологій в програмах з молодіжного туризму. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 5К (134), 219-222. Взято з <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/24de619c-e84f-43c6-950f-beecb9cab395/content>
- Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти».* (2024). Наказ Міністерства освіти і науки України № 1225. Взято з https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/93546/
- Сокол, І. М. (2014). Класифікація квестів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 36, 369-374. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_36_55
- Ткачов, А. С., & Ткачова, Н. О. (2026). Готовність до анімаційної спортивної діяльності як важливий складник професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 26. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18526681>
- Школа, О. М., & Фоменко, О. В. (2026). Застосування оздоровчо-анімаційних технологій у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до організації рекреаційної діяльності школярів. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 27. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18778576>
- Feiyue, Z. (2022). Edutainment methods in the learning process: Quickly, fun and satisfying. *International Journal of Environment, Engineering and Education*, 4(1), 19-26. DOI: <https://doi.org/10.55151/ijeedu.v4i1.41>
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg, & L. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9781410605986>
- Zaric, N., Roepke, R., Lukarov, V., & Schroeder, U. (2021). Gamified Learning Theory: The Moderating role of learners' learning tendencies. *International Journal of Serious Games*, 8(3), 71-91. DOI: <https://doi.org/10.17083/ijsg.v8i3.438>

REFERENCES

- Ahieieva, I. S. (2012). Mozhyvosti vykorystannia animatsiinykh prohram v turyzmi [Possibilities of using animation programs in tourism]. *Molodyi uchenyi* [Young scientist], 6, 123-125. Retrieved from <https://infotour.in.ua/ageeva.htm> [in Ukrainian].
- Vindiuk A. V. (2020) Sportyvno-ozdorovcha animatsiia: vydy, funktsii, osoblyvosti orhanizatsii [Sports and recreational animation: types, functions, features of the organization]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky* [Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences], 190, 15-19. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-190-15-19> [in Ukrainian].
- Holenkova, A. (2024). Vymohy shchodo formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do animatsiinoi sportyvnoi diialnosti [Requirements for the formation of the readiness of future teachers of physical culture for animation sports activities]. In *Psykhologo-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka* [Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education in the conditions of modern challenges: theory and practice]: materialy VIII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 258-262). Kharkiv: Kharkivskiy natsionalnyi pedagogichnyi universytet imeni H. S. Skovorody. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14844> [in Ukrainian].
- Zhdanovych, Yu. M. (2016). Pedagogichna animatsiia yak zasib sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky ditei vymushenykh pereselentsiv [Pedagogical animation as a means of social and pedagogical support for children of internally displaced persons]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykhologo-pedahohichni nauky* [Scientific notes of NDU im. N. Gogol. Psychological and pedagogical sciences], 1, 119-125. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708543/2016_1_23.pdf [in Ukrainian].
- Kobobel, A. (2022). Kvest-tekhnohohia yak innovatsiina forma orhanizatsii dozvillievoi diialnosti ditei iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Quest technology as an innovative form of organizing leisure activities for children with special educational needs]. *Ukrainian professional education = Ukrainska profesiina osvita*, 11, 157-168. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2022.11.275579> [in Ukrainian].
- Loi, B. I. (2021). Osoblyvosti vykorystannia animatsiinykh tekhnolohii v prohramakh z molodizhnoho turyzmu [Features of the use of animation technologies in youth tourism programs]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 15: naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 15: scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)], 5K (134), 219-222. Retrieved from <https://enpurb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/24de619c-e84f-43c6-950f-beecb9cab395/content> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»* [On the approval of the professional standard "Teacher of the institution of general secondary education"]. (2024). Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy No 1225. Retrieved from https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/93546/ [in Ukrainian].
- Sokol, I. M. (2014). Klasyfikatsiia kvestiv [Classification of quests]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools], 36, 369-374. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_36_55 [in Ukrainian].
- Tkachov, A. S., & Tkachova, N. O. (2026). Hotovnist do animatsiinoi sportyvnoi diialnosti yak vazhlyvyi skladnyk profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [Readiness for animation sports activities as an important component of the professional competence of future physical education teachers]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky* [Pedagogical Academy: scientific notes], 26. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18526681> [in Ukrainian].
- Shkola, O. M., & Fomenko, O. V. (2026). Zastosuvannia ozdorovcho-animatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do orhanizatsii rekreatsiinoi diialnosti

shkoliariv [Application of health and animation technologies in the preparation of future teachers of physical culture to the organization of recreational activities of schoolchildren]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky* [Pedagogical Academy: scientific notes], 27. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18778576> [in Ukrainian].

Feiyue, Z. (2022). Edutainment methods in the learning process: Quickly, fun and satisfying. *International Journal of Environment, Engineering and Education*, 4 (1), 19-26. DOI: <https://doi.org/10.55151/ijeedu.v4i1.41>

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg, & L. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9781410605986>

Zaric, N., Roepke, R., Lukarov, V., & Schroeder, U. (2021). Gamified Learning Theory: The Moderating role of learners' learning tendencies. *International Journal of Serious Games*, 8(3), 71-91. DOI: <https://doi.org/10.17083/ijsg.v8i3.438>

DEVELOPING ANIMATION SKILLS IN FUTURE TEACHERS USING QUEST TECHNOLOGIES

Oksana Kornoshenko,

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

Oksana Danisko,

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

This article examines the essence and structure of animation competence for future teachers as an integrative personal and professional development process that ensures the effective organization of meaningful leisure activities for students within the context of the «New Ukrainian School» concept and the requirements of the current Professional Standard for «Teachers of General Secondary Education Institutions». The aim of this work is to substantiate the content of the components of animation competence and to develop a phased methodology for the implementation of quest technologies as a tool for simulating animation activities in higher education institutions. The key functions of a teacher's facilitation activities (methodological, regulatory, and socio-humanistic) have been analyzed, and the components of a teacher's facilitation competence have been identified: creative-activity-based, organizational-managerial, and psychological-emotional. It has been demonstrated that quest technology is an effective simulator of animation practice, allowing future specialists to progress from direct participants to co-authors and moderators of game programs. A three-level model for engaging students in quests is proposed, which facilitates the transformation of theoretical knowledge into sustainable professional skills: improvisation, organization of group dynamics, and the creation of an emotionally comfortable educational environment. The role of core and elective courses, as well as professional and practical training, in developing the pedagogical skills and methodological competence of an animation teacher is outlined. It is emphasized that the synergy between theoretical training and intensive practical activity is a crucial factor in developing a teacher capable of transforming the educational process into a cohesive and engaging animation event.

Keywords: animation competence, professional training, teacher-animator, quest technologies, game-based activities, recreatio.

Надійшла до редакції 10.02.2026 р.

УДК 316.77:004:008

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363600>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8339-4118>

ORCID <https://orcid.org/0009-0001-2034-421X>

ЦИФРОВА КУЛЬТУРА: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА РОЛЬ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Дмитро Близнюк,

аспірант;

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

У статті здійснено комплексний теоретичний аналіз сутності та структури цифрової культури як визначального фактору розвитку сучасного суспільства в умовах глобальних технологічних трансформацій. Показано, що цифрова культура є багатовимірним феноменом, який охоплює не лише технічні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій, а й соціальні, культурні та ціннісні виміри. Обґрунтовано актуальність переходу від вузького розуміння цифрової грамотності, що зводиться до базових навичок роботи з інформацією, до цілісного концепту цифрової культури, який містить систему етичних норм, цінностей, стратегій критичного мислення та здатність до відповідальної участі у цифровому суспільстві. У роботі детально розкрито структуру цифрових компетентностей, що охоплюють інформаційний, комунікативний, етичний та безпековий складники, а також підкреслено їх взаємозв'язок із професійною діяльністю та соціальною взаємодією. Особливої уваги надано ролі цифрової трансформації в освітньому просторі, де впровадження штучного інтелекту, адаптивних систем навчання та нових моделей цифрового менеджменту знань стає основою модернізації освітніх процесів. Окремо акцентовано на значенні цифрової культури для забезпечення когнітивної стійкості особистості, формування навичок інформаційної безпеки та медіаграмотності, а також захисту інформаційного суверенітету держави. Показано, що цифрова культура є ключовим інструментом адаптації суб'єктів освітнього процесу до викликів динамічного технологічного середовища, сприяє інтеграції української освіти до європейського та світового освітнього простору й визначає стратегічні орієнтири розвитку суспільства.

Ключові слова: *освітній простір, цифрова культура, цифрова трансформація, штучний інтелект, інформаційно-цифрова компетентність, менеджмент знань, когнітивна стійкість.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується тотальною цифровою трансформацією, яка охоплює всі ланки суспільного буття – від державного управління до міжособистісної комунікації. Проте стрімке впровадження технологій випередило швидкість адаптації людської свідомості до нових реалій, створивши суттєвий розрив між наявністю цифрового інструментарію та здатністю людини ефективно й етично його використовувати.

Традиційний підхід до «цифрової грамотності», закладений ще на початку століття як здатність працювати з інформацією в різних форматах, сьогодні є недостатнім. У сучасних

умовах спостерігаємо якісний стрибок: поява та масове розповсюдження штучного інтелекту в освітньому та науковому просторі вимагає переходу до набагато глибшого концепту – *цифрової культури*.

Проблема посилюється «європейсько-українським дисонансом»: попри активну інтеграцію в європейський цифровий простір та використання рамкових стандартів, українські реалії в умовах кризових станів вимагають особливих моделей цифрової трансформації. Досвід пандемії та воєнних дій продемонстрував контрастність поглядів на дистанційне навчання та потребу в гнучких цифрових підходах. Крім того, існує гостра необхідність у формуванні інформаційно-цифрової компетентності саме через діяльнісний складник. Без належного рівня цифрової культури та менеджменту знань продуктивність працівників, особливо у закладах вищої освіти, залишається низькою, попри наявність високотехнологічного обладнання.

Штучний інтелект (ШІ) стає не просто допоміжним засобом, а невід’ємним складником сучасного освітнього середовища, що докорінно змінює методологію навчання та наукового пошуку. Проте цей процес супроводжується низкою проблем: відсутністю чітких етичних стандартів використання, ризиками деградації критичного мислення та нерівномірністю оволодіння інноваціями різних груп населення.

Отже, проблема полягає в необхідності системного визначення сутності цифрової культури як механізму, що дозволяє людині не просто співіснувати з технологіями, а свідомо керувати ними для власного розвитку та суспільного прогресу. Актуальним залишається пошук відповіді на питання: як трансформувати цифрову грамотність у цифрову культуру, що забезпечить сталий розвиток особистості в умовах невизначеності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про значний інтерес до цієї проблематики. Поняття «цифрова культура» є відносно новим у науковому дискурсі, проте його розвиток і осмислення активно відбувається протягом останніх десятиліть у зв’язку зі стрімким поширенням цифрових технологій у суспільстві та освіті. Перші згадки про цифрову культуру як соціально-педагогічну категорію пов’язані концепціями інформаційного суспільства та цифрової грамотності (Bawden, 2001; Спірін, 2025).

Огляд сучасних наукових та аналітичних джерел засвідчує, що цифрова культура набула особливого значення впродовж останніх років; дослідники розглядають її як багатовимірний феномен, що охоплює технологічні, соціальні, культурні та ціннісні аспекти. У працях іноземних авторів (Levin, & Mamlok, 2021; Alsaleh, 2024; Sinha, 2025) цифрова культура постає як ключовий чинник трансформації суспільства та комунікаційних практик.

Водночас значна увага надається освітньому виміру цифрової культури. Дослідження Y. Zou, F. Kuek, W. Feng та X. Cheng (2025), A. Forkosh-Baruch, J. Voogt та G. Knezek (2024), а також рекомендації OECD (2024), UNESCO (2023) та European Commission (2022) підкреслюють важливість цифрових компетентностей для модернізації освіти та інтеграції у глобальний освітній простір. Ці дослідження демонструють, що розвиток цифрової культури є ключовим фактором професійного становлення педагогів та інших фахівців. Зокрема, European Commission (2022) у Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) визначає компетенції, необхідні для ефективного використання цифрових технологій у навчанні та професійній діяльності. Дослідження Kearney, Schuck, Perry, & Burke (2025) показують, що використання LMS (Learning Management System) – системи управління навчанням, програмне забезпечення або онлайн-платформа, яка використовується для організації, проведення та контролю освітнього процесу та онлайн-платформ у освітньому процесі значно підвищує рівень цифрової компетентності та гнучкість у професійній діяльності педагогів.

Українські науковці В. Биков, О. Спірін та О. Пінчук (2020) цифрову культуру розглядають як стратегічний чинник модернізації освіти, де завдання цифрової трансформації спрямовані на формування нових освітніх середовищ, розвиток інформаційно-цифрових компетентностей та інтеграцію національної системи освіти у глобальний цифровий простір. Разом з тим цілий ряд дослідників (Базелюк, 2023; Nahorna, et al., 2024;

Близнюк, & Радько, 2025) акцентують на ролі цифрової культури у професійній освіті, стійкості освітніх систем та стратегічному розвитку суспільства. Державні інституції (Міністерство цифрової трансформації України, 2025; Національна академія педагогічних наук України, 2025; GovTech Ukraine, 2025) виокремлюють значення цифрової грамотності як основи для формування національної політики у сфері цифрової трансформації.

Згідно з сучасними підходами, цифрова культура охоплює не лише навички роботи з цифровими технологіями, а й здатність критично мислити щодо інформації, етично використовувати цифрові ресурси, ефективно взаємодіяти в онлайн-середовищі та активно застосовувати цифрові інструменти для навчання та професійної діяльності (Kearney, Schuck, Perry & Burke, 2025; Luthra, Pancholi, Dixit, Singh & Garg, 2025).

Вітчизняні дослідники підкреслюють, що цифрова культура є багатовимірним явищем, що включає когнітивний (знання й розуміння цифрових технологій), діяльнісний (уміння ефективно користуватися цифровими інструментами), ціннісний (етичне й відповідальне використання технологій) та рефлексивний (усвідомлення власних цифрових компетентностей і потреба у саморозвитку) компоненти (Ничкало, Лук'янова, & Овчарук, 2024; Спірін, 2025).

Важливим вектором досліджень є професійна компетентність викладача у цифровому середовищі. Європейська рамка DigCompEdu (*DigCompEdu: The European framework for the digital competence of educators*, 2022) стала еталоном для розробки локальних моделей. У цьому контексті наукова школа під керівництвом В. Бикова, О. Спіріна та О. Пінчук (2020) обґрунтовує пріоритетні завдання цифрової трансформації, акцентуючи на створенні відкритого науково-освітнього простору. Розвиваючи цю тему, Спірін, Олексюк, Василенко, & Сіренко (2024) представили цілісну модель розвитку цифрової компетентності науково-педагогічних працівників, яка враховує специфіку дослідницької діяльності. Незважаючи на значну кількість напрацювань, залишається потреба у цілісному дослідженні, яке б інтегрувало етичні виклики штучного інтелекту в загальну структуру цифрової культури особистості в умовах постпандемічного та воєнного періодів.

Таким чином, огляд наукової літератури підтверджує, що цифрова культура є ключовим чинником трансформації сучасного суспільства та свідчить про багатовимірність поняття «цифрова культура». Вона забезпечує когнітивну стійкість особистості, сприяє розвитку професійних компетентностей, підтримує формування у майбутніх фахівців високого рівня цифрових компетентностей та визначає стратегічні орієнтири інтеграції нашої країни у європейський і світовий освітній простір.

Метою публікації є теоретичне обґрунтування та системне визначення сутності цифрової культури як інтегрального феномену сучасного суспільства, що поєднує технологічні, когнітивні та ціннісно-етичні складники. Дослідження спрямоване на розкриття структури цифрової культури, окреслення її ключових функцій та ролі в забезпеченні сталого розвитку особистості й соціальних інституцій в умовах глобальних технологічних трансформацій. Особливу увагу приділено аналізу впливу цифрової культури на освітній простір, зокрема на процеси формування цифрових компетентностей, інтеграцію штучного інтелекту та розвиток гнучких цифрових навичок. Мета полягає також у визначенні стратегічних орієнтирів трансформації цифрової грамотності у цифрову культуру, здатну забезпечити когнітивну стійкість особистості, інформаційну безпеку держави та ефективну адаптацію суспільства до викликів динамічного технологічного середовища.

Матеріали та методи. У процесі дослідження цифрової культури як наукової категорії використано комплекс матеріалів, що охоплюють теоретичні джерела, нормативні документи, емпіричні дані та цифрові ресурси. Теоретичну основу становлять наукові праці українських і зарубіжних авторів, присвячені проблематиці цифрової трансформації освіти, формуванню цифрової компетентності, а також соціокультурним аспектам цифровізації.

До нормативної бази ввійшли стратегічні документи Європейського Союзу, рекомендації Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (UNESCO), Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), а також національні концепції цифровізації освіти. Емпіричну частину становлять результати наукових

досліджень, що дозволило виявити рівень сформованості цифрової культури та її практичні прояви.

Дослідження базується на поєднанні якісних і кількісних методів; застосовано теоретичний аналіз і синтез для узагальнення наукових підходів до визначення цифрової культури. Порівняльний аналіз дозволив зіставити трактування поняття в українському та міжнародному контекстах. Контент-аналіз наукових публікацій дав змогу виокремити ключові категорії, що формують структуру цифрової культури.

Окремої уваги надано методологічному моделюванню, в межах якого побудовано концептуальну модель цифрової культури з чотирма взаємопов'язаними компонентами: когнітивним, діяльним, ціннісним, рефлексивним; такий підхід забезпечив системне бачення цифрової культури як інтегральної наукової категорії, що поєднує знання, навички, духовні якості, етичні орієнтири та здатність до критичного осмислення.

Результати та обговорення. У науковому дискурсі цифрова культура (Digital Culture) розглядається не просто як сукупність технологічних навичок, а як складна система взаємодії людини з інформаційним середовищем та як «спосіб життя людини в інформаційному суспільстві» (Биков, Спірін, & Пінчук, 2020). Згідно з концептуальними підходами ЮНЕСКО, цифрова культура охоплює способи, якими цифрові технології формують наші методи спілкування, роботи та соціальної участі. Українські дослідники наголошують, що це не лише технічна вправність, а й етична відповідальність суб'єкта в глобальному мережевому просторі.

На відміну від вузького поняття «цифрова грамотність», культура передбачає наявність критичного мислення та етичного підходу. Європейська рамка цифрових компетенцій для громадян (*DigCompEdu: The European framework for the digital competence of educators*, 2022) виділяє п'ять ключових сфер, що складають ядро цієї культури (рис. 1): грамотність у сфері даних (пошук, фільтрація та керування інформацією), комунікація та співпраця (взаємодія через цифрові сервіси з дотриманням етикету), створення цифрового контенту (від редагування текстів до розуміння авторського права та програмування), безпека (захист персональних даних, пристроїв та турбота про фізичне і ментальне здоров'я), вирішення проблем (здатність адаптуватися до нових технологічних викликів) (Vuorikari, Punie, & Carretero, 2022). Українські вчені В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук (2020) трактують її (цифрову культуру) як нову форму соціальної життєдіяльності, що трансформує саму природу людської взаємодії.



Рис. 1. Європейська рамка цифрових компетенцій DigComp 2.0

Джерело: складено авторами за матеріалами: Vuorikari, Punie, & Carretero, (2022), Гросул, & Шинкаренко (2023)

У дослідженнях I. Levin та D. Mamlok (2021) цифрова культура постає як багатовимірне явище, що охоплює соціальні та культурні аспекти поряд із технологічними. Подібне бачення розвиває A. Alsaleh (2024), який акцентує на тому, що технологічні інновації стають рушієм культурних змін і визначають нові орієнтири соціальної модернізації.

Заслугує на увагу думка D. Sinha (2025), яка розглядає цифрове суспільство крізь призму комунікації, підкреслюючи роль цифрових медіа як інструментів культурної інтеграції. У свою чергу A. Tsyna et al., (2025) цифрову культуру трактують крізь вплив сучасних освітніх технологій на наукові дослідження в цифрову епоху, де вона постає як середовище інтеграції інноваційних інструментів, трансформації методів роботи з інформацією та формування нових моделей академічної взаємодії. Y. Zou, F. Kuek, W. Feng та X. Cheng (2025), досліджуючи інновації у цифровому навчанні, наголошують на викликах інтеграції технологій у навчальний процес. A. Forkosh-Baruch, J. Voogt та G. Knezek (2024) висвітлюють міжнародні перспективи цифрової трансформації освіти, що дозволяє порівняти український контекст із глобальним.

Практичні рекомендації щодо підготовки педагогів до цифрової освіти надає OECD (2024), підкреслюючи важливість цифрових компетентностей для викладачів. У цьому ж ключі напрацювання R. A. Nugraha, L. Rusu та E. Perjons (2025), які систематизують цінності організаційної культури для успішної цифрової трансформації. D. Firican (2023) здійснив огляд атрибутів цифрової культури, що сприяють ефективній трансформації організацій та освітніх систем. MDPI (2025) аналізує цифрову зрілість викладання та навчання у вищій освіті, підкреслюючи роль цифрової культури в модернізації університетів.

Дослідження Гросул & Шинкаренко (2023) демонструють зразок прикладного виміру цифрової культури у сфері бізнесу, аналізуючи адаптивний розвиток підприємств у цифровому середовищі. Міністерство цифрової трансформації України (*Дослідження цифрової та ШІ-грамотності в Україні*, 2025) представляє результати дослідження цифрової та ШІ-грамотності українців, що є базою для розвитку цифрової культури на національному рівні.

Отримані результати узгоджуються з сучасними національними та міжнародними підходами до осмислення цифрової культури як системоутворювального чинника розвитку освіти. Зокрема, в матеріалах Національної академії педагогічних наук України (2025) цифрова трансформація освіти і науки в умовах війни та післявоєнного відновлення розглядається як ключова умова стійкості освітньої системи, де цифрова культура набуває стратегічного значення. Подібну позицію демонструє GovTech Ukraine (2025), акцентуючи на розвитку цифрової грамотності через освітні та технологічні інструменти як основи формування цифрової культури суспільства. У ширшому міжнародному контексті рекомендації UNESCO (2023) та стратегічні орієнтири Європейської комісії (2022) окреслюють цифрову освіту як пріоритет державної політики, що створює підґрунтя для інтеграції української освітньої системи у європейський цифровий простір. Водночас дослідження E. Helsper (2021) виявляють соціальні причини та наслідки цифрової нерівності, що актуалізує потребу у ціннісно зорієнтованій цифровій культурі. У працях N. Selwyn, L. Pangrazio та S. Nemin (2021) цифрова культура інтерпретується через взаємозв'язок освіти та демократичних процесів, де вона виступає інструментом розвитку критичного мислення, громадянської участі та відповідального використання цифрових технологій. Соціальний вимір цих процесів доповнюють висновки S. Livingstone, M. Stoilova & M. Rahali (2022), які підкреслюють значення цифрової грамотності та захисту прав дітей як невід'ємних складників цифрової культури в європейському освітньому просторі.

За даними звіту Digital 2024: Global Overview Report (від We Are Social та Meltwater), цифрова культура стала вагомою частиною життя для більшої частини людей (*таблиця 1*). Станом на початок 2024 року кількість користувачів інтернету досягла 5,35 мільярда, що становить приблизно 66,2% світового населення. Проте, попри високе охоплення мережею, стан володіння інструментами залишається нерівномірним. Згідно з Індексом цифрової економіки та суспільства (DESI), існує суттєвий розрив: близько 42% громадян ЄС все ще не мають базових цифрових навичок. Це підкреслює актуальність вивчення цифрової культури як інструменту подолання соціальної нерівності. Дослідження World Economic Forum (Future

of Jobs Report) вказують, що до 2027 року 44% основних навичок працівників зміняться. Цифрова культура стає запобіжником проти «технологічного безробіття». Важливим є не лише вміння користуватися софтом, а й розуміння принципів роботи алгоритмів штучного інтелекту (AI Literacy).

В умовах гібридних загроз цифрова культура є елементом національної безпеки. Дослідження Массачусетського технологічного інституту (МТІ) підтверджують, що дезінформація в цифровому середовищі поширюється значно швидше (фейкові новини поширюються у 6 разів швидше, ніж правдиві за верифіковані факти). Високий рівень цифрової культури дозволяє індивіду застосовувати інструменти фактчекінгу та протидіяти маніпуляціям.

Таблиця 1 – Цифрова трансформація: ключові статистичні індикатори

Показник	Значення (орієнтовно)	Динаміка
Кількість користувачів інтернету	5.35 млрд (66,2% населення Землі)	+1,8% за рік
Час, проведений в мережі	6 год 40 хв щодня	Стабілізація
Використання штучного інтелекту (ChatGPT та ін.)	1 з 4 користувачів (16-64 роки)	Стрімке зростання

Примітка: дані наведено у вигляді узагальнених статистичних індикаторів для демонстрації глобальних тенденцій цифрової поведінки населення згідно Digital 2024: Global Overview Report (2024).

За даними *Digital 2024*, середній користувач проводить в інтернеті понад 6 годин 40 хвилин щодня. Крім технічних аспектів, цифрова культура включає психологічну гігієну. Надмірне та неконтрольоване споживання цифрового контенту без належного культурного базису може призводити до негативних когнітивних наслідків, що робить навички цифрового детоксу критично важливими. Без розвиненої цифрової культури це призводить до когнітивного перевантаження та «цифрової деменції». Культура сьогодні – це вміння вчасно вийти з мережі (digital detox) та зберегти здатність до глибокого концентрованого мислення. Високий рівень цифрової культури дозволяє індивіду вибудовувати механізми перевірки фактів (fact-checking) та уникати маніпуляцій. Цифрова культура включає в себе навички цифрового детоксу та здатність свідомо обмежувати інформаційне споживання для збереження ментального здоров'я.

В Україні базою для формування цифрової культури став Опис концептуальної рамки цифрової компетенції для громадян України, яка була розроблена на основі європейського еталона DigComp 2.2. Як зазначають експерти Міністерства цифрової трансформації України (2021), цифрова культура є фундаментом для реалізації концепції «держави у смартфоні», де взаємодія між громадянином і владою стає максимально прозорою та технологічною.

Наша країна демонструє високі темпи адаптації до цифрових змін. Згідно з дослідженнями, проведеними на замовлення Мінцифри, рівень цифрової грамотності українців демонструє позитивну динаміку, хоча проблема «цифрового розриву» між поколіннями залишається актуальною. За даними національного опитування, понад 50% українців володіють цифровими навичками на рівні «нижче середнього» або взагалі їх не мають, що підкреслює критичну потребу в освіті впродовж життя (Міністерство цифрової трансформації, 2021). Застосунок «Дія» став культурним феноменом, сформувавши нову звичку щодо цифрових документів, що, за словами М. Федорова, є частиною «цифрової релігії» нашої країни.

Україна створила унікальний прецедент, де цифрова культура формується «зверху» через державні сервіси (проєкт «Дія») та «знизу» через волонтерські та освітні ініціативи. Згідно з даними Міністерства цифрової трансформації (2021), понад 50% українців все ще потребують покращення цифрових навичок, проте динаміка за останні роки є однією з найвищих у Європі. Цифрова культура в Україні стала інструментом стійкості (resilience), що дозволяє державі функціонувати навіть в умовах блекаутів та кібератак.

Цифрова культура має критичне значення в контексті національної безпеки. В умовах повномасштабної агресії цифрова грамотність трансформувалася в «цифрову гігієну» та здатність протидіяти ІІСО (інформаційно-психологічним спеціальним операціям). Як стверджують дослідники медіаграмотності, критичне мислення в цифровому середовищі є основним бар'єром проти дезінформації (Detector Media, 2023), або вміння верифікувати джерела в Telegram-каналах та соцмережах сьогодні є питанням не лише культури, а й фізичного виживання.

Роль штучного інтелекту у формуванні нової цифрової культури стала об'єктом прискіпливої уваги в останні роки. У доповіді О. Спіріна (2025) докладно проаналізовано інтеграцію ШІ в сучасний освітній простір. Автор доводить, що ШІ трансформує рольові моделі учасників освітнього процесу, вимагаючи від них нових етичних та операційних підходів. Прикладний аспект формування компетентностей вчителів природничого напрямку через діяльнісний складник розкрито у працях Шпака та Бардадима (2022). Науковці Биков, Спірін, & Пінчук, (2020) зазначають, що цифрова трансформація освіти вимагає від викладача та студента переходу до моделі SMART-освіти. Це передбачає не лише використання Zoom чи Google Classroom, а й створення відкритого наукового простору. У бізнес-середовищі цифрова культура визначає конкурентоспроможність: компанії, що впроваджують культуру «data-driven» (прийняття рішень на основі даних), демонструють вищу стійкість до криз.

У 2024-2025 роках ми спостерігали безпрецедентне впровадження ШІ. За даними Світового економічного форуму (WEF, 2023), до 2027 року 44% навичок, якими володіють працівники сьогодні, будуть вимагати оновлення. Цифрова культура дозволяє людині не конкурувати з алгоритмами, а ефективно керувати ними, адаптуючись до ринку праці, що постійно змінюється.

Центральним питанням сучасної цифрової культури стає цифровий гуманізм як філософський підхід, згідно з яким технології мають служити людині, а не навпаки. Це містить: етику алгоритмів (боротьбу з упередженістю ШІ), інклюзивність (забезпечення доступу до цифрових благ для людей з інвалідністю та літніх людей), екологічність (розуміння того, що цифрова діяльність також має вуглецевий слід – енергозатратність дата-центрів).

Цифрова культура у науковому дискурсі розглядається також через кілька теоретичних підходів, що дозволяють комплексно оцінити її сутність, структуру та функції у професійній освіті (таблиця 2); серед них виділяють гуманістичний, інформаційно-комунікаційний, педагогічний та соціокультурний підходи.

Гуманістичний підхід акцентує увагу на ціннісних та етичних аспектах цифрової культури. Він визначає цифрову культуру як систему цінностей, норм і поведінкових орієнтацій, що забезпечують відповідальне та етичне використання цифрових технологій. У рамках цього підходу важливо формування у здобувачів освіти цифрової етики, критичного мислення та усвідомлення соціальної відповідальності при роботі з інформаційними ресурсами (Bawden, 2001; Kearney, Schuck, Perry, & Burke, 2025).

Інформаційно-комунікаційний підхід фокусується на навичках та вміннях ефективного використання цифрових інструментів для комунікації, навчання та професійної діяльності; він підкреслює значення технічних компетентностей, цифрових навичок роботи з інформацією, а також здатності до швидкої адаптації у цифровому середовищі (Шпак & Бардадим, 2022). Інформаційно-комунікаційна складова цифрової культури забезпечує здатність інтегрувати знання з різних джерел, обробляти інформацію та комунікувати у віртуальному просторі.

Педагогічний підхід розглядає цифрову культуру як педагогічну категорію, що визначає ефективність навчання та професійного розвитку. Згідно з цим підходом, формування цифрової культури відбувається через цілеспрямовані освітні технології та методики, включаючи використання LMS (Moodle, Canvas, Google Classroom), цифрових тренажерів, AR/VR-симуляцій та онлайн-платформ для спільної роботи (Microsoft Teams, Zoom, Padlet) (Спірін, Олексюк, Василенко, & Сіренко, 2024). Дослідження Kearney, Schuck, Perry, & Burke

(2025) демонструють, що інтеграція цифрових платформ у освітній процес сприяє розвитку когнітивних, діяльнісних та рефлексивних компонентів цифрової культури.

Таблиця 2 – Деталізація теоретичних підходів до цифрової культури, приклади практичного застосування та очікувані результати у професійній освіті

Теоретичний підхід	Сутність	Ключові акценти	Приклади практичного застосування	Значення для професійної освіти
Гуманістичний	Цифрова культура як засіб розвитку особистості	Самореалізація, етика, свобода вибору, цінності	Використання цифрових платформ для індивідуальних освітніх траєкторій; інтеграція soft skills у цифрове середовище	Формування відповідального, етично зорієнтованого педагога, здатного до саморефлексії та розвитку
Інформаційно-комунікаційний	Цифрова культура як система обміну знаннями через цифрові засоби	Інформаційна грамотність, медіа-компетентність, цифрова комунікація	Використання LMS, соціальних мереж, онлайн-конференцій; розвиток навичок роботи з великими даними	Розвиток здатності ефективно взаємодіяти в цифровому середовищі, працювати з інформацією та комунікувати
Педагогічний	Цифрова культура як компонент професійної компетентності педагога	Цифрові методи навчання, інтерактивні технології, освітні платформи	Використання гейміфікації, VR/AR, інтерактивних симуляцій; застосування DigCompEdu для оцінки компетентності	Підвищення якості освітнього процесу, адаптація до цифрової трансформації освіти, розвиток дидактичної майстерності
Соціокультурний	Цифрова культура як частина сучасного соціального контексту	Цифрова ідентичність, культурна різноманітність, соціальна відповідальність	Використання цифрових інструментів для міжкультурної комунікації; участь у глобальних освітніх проєктах; формування цифрової етики	Формування здатності до міжкультурної комунікації, розуміння цифрових викликів суспільства, розвиток соціальної відповідальності

Джерело: розроблено авторами на основі досліджень Шпак, & Бардадим (2022); Bawden (2001); Спірін, Олексюк, Василенко, & Сіренко, (2024); Kearney, Schuck, Perry, & Burke, (2025); European Commission (2022)

Соціокультурний підхід розглядає цифрову культуру як складову соціальної і професійної компетентності особистості, що формується під впливом культурних, освітніх та соціальних чинників; він підкреслює значення контекстуальної взаємодії з цифровим середовищем, соціальних практик, колективного використання цифрових ресурсів та участі у віртуальних спільнотах (European Commission, 2022). Цей підхід демонструє, що розвиток цифрової культури неможливий без усвідомлення соціального та культурного контексту використання цифрових технологій.

Комплексне осмислення цифрової культури передбачає інтеграцію всіх зазначених підходів. Розширена *таблиця 2* показує, що цифрова культура у науковому дискурсі розглядається як особистісний ресурс (гуманістичний підхід), як інформаційно-комунікаційна система, як педагогічна компетентність та як соціокультурний феномен; їхній синтез дозволяє комплексно оцінити сутність, структуру та функції цифрової культури у професійній освіті, забезпечуючи підготовку педагогів до роботи в умовах цифрової трансформації. Таким чином, цифрова культура виступає фундаментом для розвитку професійної компетентності та адаптації до швидкозмінних умов цифрового середовища.

Осмислення цифрової культури вимагає ретроспективного аналізу її складових. На ранніх етапах інформатизації ключовим терміном була «інформаційна грамотність», яку D. Bawden (2001) визначав як здатність працювати з інформацією незалежно від способу її представлення. Проте з розвитком мережевих технологій стало очевидним, що володіння технічними навичками – це лише «гігієнічний мінімум». Сучасна цифрова культура є вищим рівнем розвитку грамотності, де на зміну простому споживанню інформації приходить усвідомлена діяльність у цифровому середовищі. Згідно з дослідженнями Н. Ничкало, Л. Лук'янової та О. Овчарук (2024), цей перехід зумовлений потребою в освіті для цифрової трансформації, де технології стають не просто інструментами, а середовищем існування та розвитку особистості.

Цифрова культура має багаторівневу структуру, яка містить діяльнісний, когнітивний та етичний складники. Особливого значення набуває інформаційно-цифрова компетентність, яка, за визначенням Шпака та Бардадима (2022), формується саме через діяльнісний підхід – здатність застосовувати знання для вирішення реальних фахових завдань.

Для науково-педагогічної спільноти структура цифрової культури конкретизується у спеціалізованих моделях. Європейська рамка DigCompEdu (*DigCompEdu: The European framework for the digital competence of educators*, 2022) виділяє цифрові ресурси, викладання та оцінювання як ключові вектори професійної культури. На основі цих підходів Спірін, Олексюк, Василенко, & Сіренко, (2024) запропонували адаптовану модель розвитку цифрової компетентності, де центральне місце посідає готовність фахівця до постійного оновлення власних знань у динамічному середовищі. Як результат, у дослідженні Y. Sikora, O. Skorobahatska, N. Lykholdieieva, A. Maksymenko та Y. Tsekhmister (2023) цифрова культура рокується крізь призму інформатизації та цифровізації освітнього процесу у вищій школі, де вона постає як ключовий чинник модернізації, що визначає напрями розвитку, формує нові виклики та забезпечує адаптацію освіти до глобальних технологічних трансформацій.

Найбільш радикальних змін цифрова культура зазнає під впливом штучного інтелекту. У науковій доповіді Спіріна (2025) наголошується, що ШІ сьогодні є «ядром» цифрової трансформації освітнього простору. Штучний інтелект змінює структуру цифрової культури в таких напрямках, як нова методологія пошуку (перехід від пошукових запитів до взаємодії з генеративними моделями), етика та прозорість (формування культури академічної доброчесності в умовах використання алгоритмів ШІ), персоналізація (здатність створювати індивідуальні освітні траєкторії на основі аналізу великих даних).

Цифрова культура є не лише індивідуальною рисою, а й організаційним ресурсом. Luthra, Pancholi, Dixit, Singh, & Garg (2025) обґрунтовують, що менеджмент цифрових знань (Digital Knowledge Management) є критичним складником цифрової культури закладу освіти. Здатність ефективно зберігати, структурувати та поширювати знання в цифровому форматі прямо впливає на продуктивність науково-педагогічного персоналу. Поділяємо думки N. Nahorna et al., (2023) згідно результатів досліджень яких цифрова культура розглядається

крізь процес цифровізації проєктної, технологічної та дизайн-діяльності у підготовці майбутніх учителів трудового навчання й технологій, де вона постає як інструмент формування професійних компетентностей, інтеграції інноваційних освітніх технологій та адаптації педагогічної освіти до вимог сучасного цифрового суспільства.

Це особливо важливо у постпандемічних реаліях, коли досвід дистанційного навчання вимагає перегляду цифрових педагогік. Як зазначають Kearney, Schuck, Perry, & Burke (2025), культура викладача полягає у вмінні вибирати найбільш ефективні методи взаємодії зі студентами, зважаючи на їхній попередній досвід та технічні можливості.

Висновки. Дослідження цифрової культури засвідчило, що вона є багатовимірним феноменом сучасного суспільства, який виходить за межі традиційного поняття цифрової грамотності. Цифрова культура інтегрує технологічні навички, когнітивні стратегії, етичні норми та ціннісні орієнтири, формуючи цілісну систему взаємодії людини з цифровим середовищем.

Цифрова культура розглядається як цілісна система, що включає інформаційний, комунікативний, етичний та безпековий складники, які перебувають у тісному взаємозв'язку з професійною діяльністю та соціальною взаємодією. Вона постає не лише як набір компетентностей, а як система етичних норм, цінностей та стратегій критичного мислення, що забезпечують відповідальну участь особистості у цифровому суспільстві.

Результати дослідження підтверджують особливу увагу до ролі цифрової трансформації в освітньому просторі, де впровадження штучного інтелекту, адаптивних систем навчання та нових моделей цифрового менеджменту знань стає основою модернізації освітніх процесів. Цифрова культура в цьому контексті виступає ключовим інструментом адаптації суб'єктів освітнього процесу до викликів динамічного технологічного середовища. Важливим результатом дослідження є обґрунтування значення цифрової культури для забезпечення когнітивної стійкості особистості, формування навичок інформаційної безпеки та медіаграмотності, а також для захисту інформаційного суверенітету держави.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним аналізом процесів формування цифрової культури у різних соціальних групах, розробкою практичних моделей її інтеграції у систему освіти та вивченням впливу новітніх технологій, зокрема штучного інтелекту, на трансформацію ціннісних орієнтирів суспільства. Актуальним є вивчення впливу цифрових технологій на розвиток професійних компетентностей, створення моделей інтеграції цифрової культури у програми підготовки фахівців різних галузей, а також дослідження ефективності використання штучного інтелекту та адаптивних освітніх систем у професійному навчанні. Це дозволить забезпечити якісну модернізацію професійної освіти та її відповідність вимогам європейського та світового ринку праці.

Подяки. Автори висловлюють подяку кафедрам професійної освіти та дизайну і культурології, філософії та музеєзнавства Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, в рамках науково-дослідницької роботи яких здійснено це дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

- Базелюк, О. В. (2023). Роль цифрової культури у професійній діяльності педагогічних працівників закладів професійної освіти. *Інноваційна професійна освіта*, 2 (9), 81-85. DOI: 10.32835/2786-619X.2023.2.9.81-85
- Биков, В., Спирін, О., & Пінчук, О. (2020). Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО Неперервна професійна освіта XXI століття = UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 1, 27-36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36)
- Близнюк, М., & Радько, Я. (2025). Теоретичні основи цифрової компетентності майбутніх викладачів професійної освіти у фаховій підготовці. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта*, 17, 60-79. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.17.342369>

- Гросул, В. А., & Шинкаренко, І. А. (2023). Інформаційні технології та цифрова трансформація в системі адаптивного розвитку підприємств роздрібною торгівлі. *Економіка: реалії часу*, 1 (65), 86-94. DOI: <https://doi.org/10.15276/ETR.01.2023.11>
- Дослідження цифрової та III-грамотності в Україні.* (2025). Взято з https://osvita.diia.gov.ua/uploads/3/16241-doslidzenna_cifrovoi_ta_si_gramotnosti_v_ukraini_2025_pptx_pptx.pdf
- Ничкало, Н., Лук'янова, Л., & Овчарук, О. (2024). Цифрова трансформація суспільства: європейський досвід, українські реалії. В кн. В. Кремень, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, & Н. Лазаренко (Ред.). (2024), *Освіта для цифрової трансформації суспільства = Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa = Education for digital transformation of society*: монографія (Т. 1. с. 74-98). Київ: ТОВ «Юрка Любченка». Взято з https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742497/1/Ничкало_Лукьяненко_Овчарук-74-98
- Спірін, О. М. (2025). Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі: наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі», 21 листоп. 2025 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 7 (2), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7221>
- Спірін, О., Олексюк, В., Василенко, Я., & Сіренко, О. (2024). Модель розвитку цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 104 (6), 156-179. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5889>
- Цифрова трансформація освіти і науки в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України.* (2025). Київ: ДНПБ ім. В. О. Сухомлинського. Взято з https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/02/Digital_transformation_of_education_and_science-2025.pdf
- Шпак, В., & Бардадим, О. (2022). Формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів природничого напрямку: діяльнісний складник. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, 90 ((I) 2), 153-170. DOI: <https://doi.org/10.38014/osvita.2022.90.14>
- Alfirević, A. M., Vasilj, D., Vasić, D., & Alfirević, N. (2025). Digital Maturity of Academic Teaching and Learning, Digital Culture and Transformation: Empirical Evidence and Implications for Higher Education in Bosnia and Herzegovina and Croatia. *Information*, 16 (12), 1084. DOI: <https://doi.org/10.3390/info16121084>
- Alsaleh, A. (2024). The impact of technological advancement on culture and society. *Scientific Reports*, 14, 83995. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-83995-z>
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of documentation*, 57 (2), 218-259. DOI: <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>
- Chorna, O. (2023). *Share of Ukrainians with high media literacy index decreased in second year of war, finds Detector Media study*. DOI: <https://en.detector.media/post/share-of-ukrainians-with-high-media-literacy-index-decreased-in-second-year-of-war-finds-detector-media-study>
- DigCompEdu: The European framework for the digital competence of educators.* (2022). Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://joint-research-centre.ec.europa.eu>
- Digital Education Action Plan 2021–2027.* (2022). Publications Office of the EU. Retrieved from <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Education in a digital age: Guidelines for policy makers.* (2023). UNESCO Publishing. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385600>
- Firican, D. A. (2023). Digital Transformation and Digital Culture: A Literature Review of the Digital Cultural Attributes to Enable Digital Transformation. *Proceedings of the International Conference on Business Excellence, Sciendo*, 17 (1), 791-799. DOI: <https://doi.org/10.2478/picbe-2023-0073>
- Forkosh-Baruch, A., Voogt, J., & Knezek, G. (2024). Moving forward to new educational realities in the digital era: An international perspective. *Technology, Knowledge and Learning*, 29, 1685-1691. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09785-8>
- Helsper, E. J. (2021). *The digital disconnect: The social causes and consequences of digital inequalities*. Sage. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781526492982>

- Kearney, M., Schuck, S., Perry, R., & Burke, P. F. (2025). Scrutinising digital pedagogies of teachers with contrasting views of students' remote learning experiences during the COVID-19 pandemic. *Australian Journal of Education*, 69 (3), 244-262. DOI: <https://doi.org/10.1177/00049441251382244>
- Levin, I., & Mamlok, D. (2021). Culture and society in the digital age. *Information*, 12 (2), 68. DOI: <https://doi.org/10.3390/info12020068>
- Livingstone, S., Stoilova, M., & Rahali, M. (2023). *Realising children's rights in the digital age: The role of digital skills*. KU Leuven: ySKILLS. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201528>
- Luthra, A., Pancholi, N., Dixit, S., Singh, A., & Garg, S. (2025). Cultivating digital culture: Exploring the impact of digital knowledge management on employee performance in higher educational institutions. *International Journal of System Assurance Engineering and Management*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13198-024-02648-6>
- Milliron, M.D. & Miles, C.L. (2000). Education in a Digital Democracy: Leading the Charge for Learning about, with, and beyond Technology. *EDUCAUSE Review*, 35 (6), 50-62. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/91680/>
- Nahorna, N., Orlova, N., Kuzmenko, P., Kondratenko, M., Sotnychok, O., Blyzniuk, M., & Tsyna, V. (2023). Digitalization of project, technological, and design activities in the process of training future teachers of labor education and technology. *Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade*, 16 (se2), 20-29. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.nse2.20-29>
- Nugraha, R. A., Rusu, L., & Perjons, E. (2025). Organizational culture values for a successful digital transformation: A systematic literature review. In M. Themistocleous, N. Bakas, G. Kokosalakis, M. Papadaki (Eds.), *21st European, Mediterranean, and Middle Eastern Conference, EMCIS 2024*, Athens, Greece, (Part II, pp. 110-126). Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-81325-2_8
- Preparing teachers for digital education: Continuing professional learning on digital skills and pedagogies. (2025). *OECD Education Policy Perspectives*, 122. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/05/preparing-teachers-for-digital-education_13a76e57/af442d7a-en.pdf
- Selwyn, N., Pangrazio, L., & Nemorin, S. (2021). *Education and digital democracy*. Routledge. <https://www.routledge.com/Education-and-Digital-Democracy/Selwyn-Pangrazio-Nemorin/p/book/9780367331620>
- Sikora, Y., Skorobahatska, O., Lykhodieieva, H., Maksymenko, A., & Tsekhmister, Y. (2023) Informatization and digitization of the educational process in higher education: main directions, challenges of the time. *Eduweb-Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 17 (2), 244-256. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.21>
- Sinha, D. (2025). Digital society: Culture and communication. In A. K. Aneja, Y. K. Dubey, & N. Vats (Eds.), *Digital Landscape* (pp. 17-28). Springer, Singapore. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-95-0453-4_2
- Tsyna, A., Tsyna, V., Novopysmennyi, S., Blyzniuk, M., Rudencenko, A., Chystiakova, L., & Boiko, V. (2025). The Impact of Advanced Educational Technologies on Research in the Digital Age. *Metaverse Basic and Applied Research*, 4, 166. DOI: <https://doi.org/10.56294/mr2025166>
- Ukraine Accelerates e-Literacy through Public Infrastructure. (2025). *Digital State UA*. Retrieved from <https://digitalstate.gov.ua/uk/news/govtech/ukraine-accelerates-e-literacy-through-public-infrastructure>
- Vuorikari, R., Punie, Y., & Carretero, S. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*. Retrieved from https://www.academia.edu/71437959/DigComp_2_0_The_Digital_Competence_Framework_for_Citizens_Update_Phase_1_the_Conceptual_Reference_Model
- Zou, Y., Kuek, F., Feng, W., & Cheng, X. (2025). Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*, 10, 1562391. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391>

REFERENCES

- Alfirević, A. M., Vasilj, D., Vasić, D., & Alfirević, N. (2025). Digital Maturity of Academic Teaching and Learning, Digital Culture and Transformation: Empirical Evidence and Implications for Higher Education in Bosnia and Herzegovina and Croatia. *Information*, 16 (12), 1084. DOI: <https://doi.org/10.3390/info16121084>
- Alsaleh, A. (2024). The impact of technological advancement on culture and society. *Scientific Reports*, 14, 83995. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-83995-z>
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of documentation*, 57 (2), 218-259. DOI: <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>
- Bazeliuk, O. V. (2023). Rol tsyfrovoy kultury u profesiinii diialnosti pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv profesiinoy osvity [The role of digital culture in the professional activities of pedagogical workers of vocational education institutions]. *Innovatsiina profesiina osvita* [Innovative professional education], 2 (9), 81-85. DOI: <https://doi.org/10.32835/2786-619X.2023.2.9.81-85> [in Ukrainian].
- Blyzniuk, M., & Radko, Ya. (2025). Teoretychni osnovy tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh vykladachiv profesiinoy osvity u fakhovii pidhotovtsi [Theoretical foundations of digital competence of future teachers of professional education in professional training]. *Ukrainian professional education = Ukrainka profesiina osvita*, 17, 60-79. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.17.342369> [in Ukrainian].
- Bykov, V., Spirin, O., & Pinchuk, O. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoy transformatsii osvity [Modern tasks of digital transformation of education]. *Visnyk Kafedry YuNESKO Neperervna profesiina osvita XXI stolittia = UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 1, 27-36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36) [in Ukrainian].
- Chorna, O. (2023). *Share of Ukrainians with high media literacy index decreased in second year of war, finds Detector Media study*. DOI: <https://en.detector.media/post/share-of-ukrainians-with-high-media-literacy-index-decreased-in-second-year-of-war-finds-detector-media-study>
- DigCompEdu: The European framework for the digital competence of educators*. (2022). Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://joint-research-centre.ec.europa.eu>
- Digital Education Action Plan 2021–2027*. (2022). Publications Office of the EU. Retrieved from <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Doslidzhennia tsyfrovoy ta ShI-hramotnosti v Ukraini* [Research of digital and AI literacy in Ukraine]. (2025). Retrieved from https://osvita.diia.gov.ua/uploads/3/16241-doslidzenna_cifrovoy_ta_si_gramotnosti_v_ukraini_2025_pptx_pptx.pdf [in Ukrainian].
- Education in a digital age: Guidelines for policy makers*. (2023). UNESCO Publishing. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385600>
- Firican, D. A. (2023). Digital Transformation and Digital Culture: A Literature Review of the Digital Cultural Attributes to Enable Digital Transformation. *Proceedings of the International Conference on Business Excellence, Sciendo*, 17 (1), 791-799. DOI: <https://doi.org/10.2478/picbe-2023-0073>
- Forkosh-Baruch, A., Voogt, J., & Knezek, G. (2024). Moving forward to new educational realities in the digital era: An international perspective. *Technology, Knowledge and Learning*, 29, 1685-1691. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09785-8>
- Helsper, E. J. (2021). *The digital disconnect: The social causes and consequences of digital inequalities*. Sage. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781526492982>
- Hrosul, V. A., & Shynkarenko, I. A. (2023). Informatsiini tekhnolohii ta tsyfrova transformatsiia v systemi adaptivnoho rozvytku pidpriemstv rozdribnoi torhivli [Information technologies and digital transformation in the system of adaptive development of retail enterprises]. *Ekonomika: realii chasu* [Economics: Realities of Time], 1 (65), 86-94. DOI: <https://doi.org/10.15276/ETR.01.2023.11> [in Ukrainian].
- Kearney, M., Schuck, S., Perry, R., & Burke, P. F. (2025). Scrutinising digital pedagogies of teachers with contrasting views of students' remote learning experiences during the COVID-19 pandemic. *Australian Journal of Education*, 69 (3), 244-262. DOI: <https://doi.org/10.1177/00049441251382244>

- Levin, I., & Mamlok, D. (2021). Culture and society in the digital age. *Information*, 12 (2), 68. DOI: <https://doi.org/10.3390/info12020068>
- Livingstone, S., Stoilova, M., & Rahali, M. (2023). *Realising children's rights in the digital age: The role of digital skills*. KU Leuven: ySKILLS. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201528>
- Luthra, A., Pancholi, N., Dixit, S., Singh, A., & Garg, S. (2025). Cultivating digital culture: Exploring the impact of digital knowledge management on employee performance in higher educational institutions. *International Journal of System Assurance Engineering and Management*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13198-024-02648-6>
- Milliron, M.D. & Miles, C.L. (2000). Education in a Digital Democracy: Leading the Charge for Learning about, with, and beyond Technology. *EDUCAUSE Review*, 35 (6), 50-62. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/91680/>
- Nahorna, N., Orlova, N., Kuzmenko, P., Kondratenko, M., Sotnychok, O., Blyzniuk, M., & Tsyna, V. (2023). Digitalization of project, technological, and design activities in the process of training future teachers of labor education and technology. *Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade*, 16 (se2), 20-29. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.nse2.20-29>
- Nugraha, R. A., Rusu, L., & Perjons, E. (2025). Organizational culture values for a successful digital transformation: A systematic literature review. In M. Themistocleous, N. Bakas, G. Kokosalakis, M. Papadaki (Eds.), *21st European, Mediterranean, and Middle Eastern Conference, EMCIS 2024*, Athens, Greece, (Part II, pp. 110-126). Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-81325-2_8
- Nychkalo, N., Luk'ianova, L., & Ovcharuk, O. (2024). Tsyfrova transformatsiia suspilstva: yevropeyskyi dosvid, ukrainski realii [Digital transformation of society: European experience, Ukrainian realities]. In V. Kremen, N. Nychkalo, L. Luk'ianova, & N. Lazarenko (Red.). (2024), *Osvita dlia tsyfrovoi transformatsii suspilstva = Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa = Education for digital transformation of society: monohrafiia* (Vol. 1. pp. 74-98). Kyiv: TOV "Iurka Liubchenka". Retrieved from [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742497/1/Nychkalo Lukianenko Ovcharuk-74-98](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742497/1/Nychkalo%20Lukianenko%20Ovcharuk-74-98) [in Ukrainian].
- Preparing teachers for digital education: Continuing professional learning on digital skills and pedagogies. (2025). *OECD Education Policy Perspectives*, 122. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/05/preparing-teachers-for-digital-education_13a76e57/af442d7a-en.pdf
- Selwyn, N., Pangrazio, L., & Nemorin, S. (2021). *Education and digital democracy*. Routledge. <https://www.routledge.com/Education-and-Digital-Democracy/Selwyn-Pangrazio-Nemorin/p/book/9780367331620>
- Shpak, V., & Bardadym, O. (2022). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti vchyteliv pryrodnychoho napriamu: diialnisnyi skladnyk [Formation of information and digital competence of teachers of natural direction: activity component]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru* [Higher education of Ukraine in the context of integration into the European educational space], 90 ((I) 2), 153-170. DOI: <https://doi.org/10.38014/osvita.2022.90.14> [in Ukrainian].
- Sikora, Y., Skorobahatska, O., Lykhodieieva, H., Maksymenko, A., & Tsekhmister, Y. (2023) Informatization and digitization of the educational process in higher education: main directions, challenges of the time. *Eduweb-Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 17 (2), 244-256. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.21>
- Sinha, D. (2025). Digital society: Culture and communication. In A. K. Aneja, Y. K. Dubey, & N. Vats (Eds.), *Digital Landscape* (pp. 17-28). Springer, Singapore. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-95-0453-4_2
- Spirin, O. M. (2025). Tsyfrova transformatsiia osvity: shtuchnyi intelekt u suchasnomu osvitnomu prostori: naukova dopovid zahalnym zboram NAPN Ukrainy "Tsyfrova transformatsiia osvity: shtuchnyi intelekt u suchasnomu osvitnomu prostori" [Digital Transformation of Education: Artificial Intelligence in the Modern Educational Space: Scientific Report to the General

Meeting of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine "Digital Transformation of Education: Artificial Intelligence in the Modern Educational Space", 21 lystop. 2025 r. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy* [Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine], 7 (2), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7221> [in Ukrainian].

Spirin, O., Oleksiuk, V., Vasylenko, Ya., & Sirenko, O. (2024). Model rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti naukovykh ta nauково-pedahohichnykh pratsivnykiv [Model of development of digital competence of scientific and scientific-pedagogical workers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technology and Learning Tools], 104 (6), 156-179. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5889> [in Ukrainian].

Tsyfrova transformatsiia osvity i nauky v umovakh voiennoho stanu ta povoiennoho vidnovlennia Ukrainy [Digital transformation of education and science in the conditions of martial law and the post-war restoration of Ukraine]. (2025). Kyiv: DNPB im. V. O. Sukhomlyns'koho. Retrieved from https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/02/Digital_transformation_of_education_and_science-2025.pdf [in Ukrainian].

Tsyna, A., Tsyna, V., Novopysmennyi, S., Blyzniuk, M., Rudencenko, A., Chystiakova, L., & Boiko, V. (2025). The Impact of Advanced Educational Technologies on Research in the Digital Age. *Metaverse Basic and Applied Research*, 4, 166. DOI: <https://doi.org/10.56294/mr2025166>

Ukraine Accelerates e-Literacy through Public Infrastructure. (2025). *Digital State UA*. Retrieved from <https://digitalstate.gov.ua/uk/news/govtech/ukraine-accelerates-e-literacy-through-public-infrastructure>

Vuorikari, R., Punie, Y., & Carretero, S. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*. Retrieved from https://www.academia.edu/71437959/DigComp_2_0_The_Digital_Competence_Framework_for_Citizens_Update_Phase_1_the_Conceptual_Reference_Model

Zou, Y., Kuek, F., Feng, W., & Cheng, X. (2025). Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*, 10, 1562391. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1562391>

DIGITAL CULTURE: ESSENCE, STRUCTURE, AND ROLE IN CONTEMPORARY SOCIETY

Dmytro Blyzniuk,

postgraduate student;

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

This article presents a comprehensive theoretical analysis of the nature and structure of digital culture as a defining factor in the development of modern society amid global technological transformations. It demonstrates that digital culture is a multidimensional phenomenon that encompasses not only the technical aspects of using information and communication technologies but also social, cultural, and value-based dimensions. The relevance of the transition from a narrow understanding of digital literacy-which boils down to basic information handling skills-to a holistic concept of digital culture, which includes a system of ethical norms, values, critical thinking strategies, and the ability to participate responsibly in digital society, is substantiated. The paper provides a detailed analysis of the structure of digital competencies, covering informational, communicative, ethical, and security components, and

highlights their interconnection with professional activities and social interaction. Particular attention is paid to the role of digital transformation in the educational sphere, where the implementation of artificial intelligence, adaptive learning systems, and new models of digital knowledge management is becoming the foundation for the modernization of educational processes. Particular emphasis is placed on the importance of digital culture for ensuring cognitive resilience, developing information security and media literacy skills, and safeguarding the state's information sovereignty. It is demonstrated that digital culture serves as a key tool for helping participants in the educational process adapt to the challenges of a dynamic technological environment, facilitates the integration of Ukrainian education into the European and global educational space, and defines strategic guidelines for the development of society.

Keywords: *digital culture, digital transformation, artificial intelligence, digital literacy, knowledge management, cognitive resilience, educational space.*

Надійшла до редакції 14.02.2026 р.

УДК 37.091.39:614]:37.014:006.036

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363687>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2560-0825>

РОЗВИТОК ІДЕЇ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ У ЗМІСТІ МОДЕЛЬНИХ ПРОГРАМ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сергій Дудко,

доктор педагогічних наук, заступник директора;
Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського

У статті проаналізовано модельні навчальні програми інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут», 5-6 класи для закладів загальної середньої освіти різних авторських колективів з метою дослідження врахування у їхньому змісті спрямованості на засади сталого розвитку суспільства. Дослідження зумовлене необхідністю вибору педагогами однієї базової модельної програми, яка стане основою для написання навчальної програми закладу освіти. Наголошено на важливості зосередження уваги на формуванні освітньої програми закладу освіти та спрямованості Державного стандарту базової загальної середньої освіти на засади сталого розвитку суспільства. Виокремлено соціальну й здоров'язбережувальну освітню галузь і необхідність аналізу модельних програм з метою встановлення в їхньому змісті спрямування на засади сталості розвитку суспільства. Серед проаналізованих програм представлено авторську програму «Здоров'я, безпека та добробут» 5-6 класи для закладів загальної середньої освіти, яка побудована саме на засадах Цілей сталого розвитку суспільства. Здійснено порівняльний аналіз обсягу та структури модельних програм; встановлено відповідності до проблеми дослідження. Зазначено особливості проаналізованих програм; проведено порівняння змісту основної частини та запропонованої тематики. Розкрито авторську програму та акцентовано на її ролі при формуванні усвідомленого ставлення учнівської молоді до здоров'я, впровадження здорового способу життя та використання відповідних освітніх технологій. Обґрунтовано необхідність розглядати здоров'я як пріоритет, включаючи раціональне харчування, фізичну активність, гігієну, відсутність шкідливих звичок, а також наголошено на психологічному комфорті та інтелектуальному розвитку.

Ключові слова: модельна програма, державний стандарт, освітня програма закладу, сталий розвиток суспільства, Цілі сталого розвитку, інтегрований курс, здоров'я, безпека, добробут.

Постановка проблеми. Євроінтеграційні процеси, які відбуваються в Україні, спонукають освітянську спільноту до переосмислення традиційних підходів щодо організації освітнього процесу, реалізації компетентнісного потенціалу освітніх галузей, узгодження очікуваних результатів навчання із стандартами сфери загальної середньої освіти країн Європейського Союзу, що побудовані з урахуванням Цілей сталого розвитку суспільства, прийнятих у вересні 2015 року в рамках 70-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН у Нью-Йорку. В умовах повномасштабної війни проти України особливої актуальності набуває турбота про життя та здоров'я теперішніх та майбутніх поколінь, що і має реалізуватися згідно з метою соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти. На наш погляд, є потреба проаналізувати й теоретично осмислити модельні навчальні програми цієї освітньої галузі з погляду врахування засад сталого розвитку

суспільства у їхньому змісті. Оскільки освітянським законодавством України (*Про освіту*, 2017; *Про повну загальну середню освіту*, 2020) передбачено адаптаційний період у базовій загальній середній освіті – 5-6 класи, від якого залежать розвитковий потенціал та мотивація до подальшого навчання учнів, вбачаємо доцільним здійснення аналізу саме модельних навчальних програм «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти, що і становить актуальність нашого дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Питання аналізу модельних програм, як і практика їх написання, є новим для системи української освіти. Розроблення модельних програм передбачено Державним стандартом базової середньої освіти та регламентується наказами Міністерства освіти і науки України (МОН), зокрема наказом від 05.06.2023 р. № 675 про надання грифів навчальній літературі та програмам. Переважна більшість публікацій вітчизняних педагогів та науковців із зазначеної проблематики присвячена загальному аналізу, загальним характеристикам та питанням створення модельних програм. Серед авторів цих публікацій, насамперед, слід виділити таких дослідників, як Р. Шиян, В. Заплатинський, М. Тишковець, Т. Засєкіна, А. Попович, С. Фіцайло, О. Гайдамака, Т. Скакодуб, О. Ляшенко, С. Дудко, О. Дубовик. Так, Тетяна Скакодуб дослідила чинні модельні програми, оцінила їхній зміст щодо наявності елементів екологічної освіти та відповідності потребам дітей з інтелектуальними порушеннями (Скакодуб, 2025). В. Заплатинський дослідив модельні програми соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі та наголосив на відповідальному ставленні до здоров'я та довкілля, висвітлюючи зв'язок між станом природи і добробутом людини. В результаті дослідження науковцем було дано загальну характеристику модельних програм, схарактеризовано структури самих програм та основної частини, здійснено порівняльний аналіз запропонованих тем, видів навчальної діяльності та очікуваних результатів навчання (Заплатинський, 2022)

У дослідженнях науковців знаходимо праці, присвячені питанням здоров'язбереження молодого покоління, зокрема проблемам формування дидактичних засад здоров'язбережувальної діяльності закладів освіти (В. Бобрицька, Ю. Бойчук, К. Гуз, О. Ільченко, О. Вакуленко, Б. Долинський, В. Оніпко, Л. Сущенко та ін.); дослідженню аспектів проблеми формування здоров'язбережувального освітнього середовища в закладі освіти (О. Ващенко, Л. Дудко, В. Звєкова, О. Клєстова, К. Оглоблін, А. Цимбалара та інші); розробленню концептуальних основ формування здорового способу життя учнів та студентської молоді (В. Горашук, О. Дубогай, Л. Кравченко, С. Омельченко, Л. Рибалко, В. Оніщенко, В. Оржеховська та ін.).

Питанням реалізації засад освіти сталого розвитку присвячено праці А. Джурило, В. Ільченко, Т. Сергієнко, О. Топузова, О. Локшиної. Зокрема, Тетяна Сергієнко зазначає, що принципи сталого розвитку повинні бути враховані у всіх освітніх програмах та розглядатися як елемент постійного і неперервного освітнього процесу, а отже, мають розвивати освіту у процесі реалізації Цілей сталого розвитку (Сергієнко, 2019).

Мета статті – здійснити аналіз, теоретично осмислити та виявити у змісті модельних навчальних програм інтегрованих курсів соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти відповідність засадам сталого розвитку суспільства.

Методологія та методи дослідження. Як основні нами були використані порівняльний аналіз, контент-аналіз та теоретичні методи – аналіз, систематизація, узагальнення. Теоретико-методологічними засадами при написанні статті стали вітчизняна науково-педагогічна література з проблем збереження та розвитку здоров'я учнівської молоді, європейський досвід реалізації Цілей сталого розвитку у сфері освіти. Методологічною основою статті є сукупність наукових підходів щодо аналізу модельних програм (Р. Шиян, В. Заплатинський, Т. Засєкіна, Л. Кравченко, Т. Скакодуб); упровадження в освітній процес здоров'язбережувальних освітніх технологій з усвідомленого ставлення до здоров'я, впровадження здорового способу життя (О. Ващенко, К. Гуз, Л. Дудко, А. Цимбалара Л. Рибалко, В. Оніщенко та інші); реалізації засад освіти сталого розвитку (А. Джурило,

В. Ільченко, Т. Сергієнко, О. Топузов), закладених у Державному законодавстві про освіту, та особливості застосування такої діяльності в умовах розбудови Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року № 898 затверджено Державний стандарт базової середньої освіти (далі – ДСБСО), що створило умови для продовження реформування освітньої галузі та побудови Нової української школи в 5-9 класах із 2022 року. Проведений нами аналіз ДСБСО свідчить, що порівняно з попереднім стандартом указаний документ має певні переваги: оновлено зміст освіти на компетентнісних засадах, відповідно чітко унормовано перелік ключових компетентностей та наскрізних умінь, простежується цілісне бачення поступу дитини в навчанні від 1 до 12 класу, надано академічну свободу як закладу освіти, так і педагогічному працівникові (*Державний стандарт базової середньої освіти, 2020*). Серед відмінностей у стандартах зазначимо брак серед ключових компетентностей оновленого здоров'язбережувальної компетентності. Проте серед освітніх галузей бачимо соціальну та здоров'язбережувальну освітню галузь, яка в попередньому ДСБСО не була представлена. У ДСБСО для кожної освітньої галузі вказано мету, єдину для всіх рівнів загальної середньої освіти; компетентнісний потенціал, який позначає здатність кожної освітньої галузі формувати всі ключові компетентності через розвиток умінь і ставлень та базові знання; обов'язкові результати навчання учнів; рекомендовану мінімальну та максимальну кількість навчальних годин за циклами навчання (5-6, 7-9 класи). Міністерство освіти і науки України затверджує типові освітні програми, спрямовані на реалізацію мети й завдань освітньої галузі.

Значною відмінністю ДСБСО 2020 року є його спрямованість у реалізації освітніх галузей з урахуванням засад сталого розвитку суспільства. Фактично в кожній освітній галузі, в частині реалізації компетентнісного потенціалу галузей зазначається необхідність формування особистості учня на засадах для забезпечення сталого розвитку суспільства (Дудко, 2021). Нами знайдено в ДСБСО ряд посилань у тій чи іншій галузі на такі засади.

Метою соціальної й здоров'язбережувальної освітньої галузі є розвиток особистості учня, який здатний до самоусвідомлення, гармонійної соціальної й міжособистісної взаємодії, спрямованої на збереження власного здоров'я та здоров'я інших осіб, дбає про безпеку, виявляє підприємливість та професійну зорієнтованість для забезпечення власного й суспільного добробуту (*Державний стандарт базової середньої освіти, 2020*).

Заклад загальної середньої освіти створює всі умови для досягнення здобувачами результатів навчання, передбачених ДСБСО компетентностей. Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів із соціальної й здоров'язбережувальної освітньої галузі визначають, що учень турбується про особисте здоров'я та безпеку, уникає факторів ризику, реагує на фактори й діяльність, що становить загрозу для власного й суспільного життя, здоров'я, добробуту; знаходить альтернативи, прогнозує наслідки, приймає рішення для власної безпеки та безпеки інших осіб, здоров'я й добробуту; усвідомлює цінність здоров'я та дотримується здорового способу життя, аналізує і оцінює наслідки й ризики для здоров'я та суспільства; виявляє підприємливість і поводить етично для поліпшення здоров'я, безпеки й добробуту власного та інших осіб. Саме в графі, що стосується результатів навчання, ДСБСО спрямовує освітній процес досліджуваної галузі до реалізації Цілей сталого розвитку суспільства.

На основі Державних стандартів розробляються Базовий навчальний план (є складовою частиною стандарту); Типові освітні програми та Типові навчальні плани, які затверджує МОН; Освітня програма, яка схвалюється педагогічною радою закладу освіти та затверджується його керівником (у разі розроблення документа на основі типових освітніх програм); Робочий навчальний план закладу освіти, який також схвалюється педагогічною радою закладу освіти та затверджується його керівником.

Освітній процес у закладі загальної середньої освіти здійснюється за освітньою програмою. Заклад освіти розробляє і використовує в освітній діяльності одну освітню програму на кожному рівні (циклі) повної загальної середньої освіти або наскрізну освітню програму, розроблену для декількох рівнів освіти (*Про повну загальну середню освіту, 2020*).

Освітні програми можуть бути створені на основі відповідної Типової освітньої програми або освітніх програм, розроблених суб'єктами освітньої діяльності, науковими

установами, фізичними чи юридичними особами й затверджених центральним органом виконавчої влади із забезпечення якості освіти.

Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту» типова освітня програма має містити перелік варіантів типових навчальних планів та модельних навчальних програм. Освітні програми, розроблені на основі типових освітніх програм, повинні мати перелік модельних навчальних програм, що використовуються закладом освіти в освітньому процесі, та/або навчальних програм, затверджених педагогічною радою, які включають опис результатів навчання учнів із навчальних предметів (інтегрованих курсів) в обсязі не меншому, ніж встановлено відповідними модельними навчальними програмами. Законодавством визначено, що модельна навчальна програма – документ, що містить орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання учнів, зміст навчального предмета (інтегрованого курсу) та види навчальної діяльності учнів, рекомендовані для використання в освітньому процесі в порядку, визначеному законодавством (*Про повну загальну середню освіту*, 2020). Саме на етапі формування освітньої програми закладу освіти важливо, щоб педагоги обирали модельні навчальні програми, які побудовані на засадах Цілей сталого розвитку суспільства, адже не всі модельні програми побудовані на засадах сталості. Такий підхід надзвичайно важливий у зв'язку з євроінтеграційними процесами нашої держави, адже система освіти країн Євросоюзу досить цілісно підходить до реалізації таких засад.

Модельні навчальні програми для 5-9 класів Нової української школи запроваджуються поетапно з 2022 року. На сайті Міністерства освіти і науки представлено 5 модельних навчальних програм інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для 5-6 класів, спрямованих на реалізацію мети, завдань, очікуваних результатів навчання із соціальної й здоров'язбережувальної освітньої галузі, розроблених на підставі Державного стандарту базової середньої освіти та рекомендованих наказом Міністерства освіти і науки України від 12.07.2021 № 795.

Одна із таких чинних програм – модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти авторів Василенко С. В., Коваль Я. Ю., Колотій Л. П. (Василенко, Коваль, & Колотій, 2021). Програма зазначеного інтегрованого курсу розроблена для адаптаційного циклу, 5-6 класів закладів загальної середньої освіти, на основі Державного стандарту базової середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898) (*Державний стандарт базової середньої освіти*, 2020), Типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти (наказ МОН України від 19 лютого 2021 р. № 235) (*Про затвердження типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти*, 2021), з урахуванням Державного стандарту початкової освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87) (*Про затвердження Державного стандарту початкової освіти*, 2018) та відповідно до положень Концепції Нової української школи (*Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*, 2016).

Авторами при складанні програми враховані, за ДСБСО, мета соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі, вимоги до обов'язкових результатів навчання із соціальної й здоров'язбережувальної освітньої галузі та визначено роль і значення інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут», які полягають у реалізації мети й завдань соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі, спрямуванні вчителя на підготовку учнів і учениць до самостійної, відповідальної та етичної поведінки. Метою інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» педагогами визначено виховання в учнів та учениць відповідальності за своє здоров'я, особисту безпеку, власний добробут та добробут своєї родини; етичної поведінки й ціннісного ставлення до особистості, поваги до інтересів інших людей, родини, громади, держави; усвідомлення ролі освіти як важливого чинника успішного майбутнього; розвиток якостей, необхідних для вибору здорового способу життя та адекватної поведінки в небезпечних і надзвичайних ситуаціях. Педагоги визначають завдання запропонованого інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут»: мотивувати учнів та учениць до збереження і зміцнення фізичного, психічного й соціального здоров'я; виховувати стійке переконання щодо пріоритету здорового способу життя для

забезпечення гармонійного фізичного та психічного розвитку, добробуту; формувати в учнів і учениць навички безпечної поведінки в умовах повсякденного життя, небезпечних і надзвичайних ситуаціях; прийняття рішень для збереження здоров'я, безпеки та добробуту; навчити здійснювати заходи самопомоги та надавати першу долікарську допомогу; ознайомити учнів та учениць із основними принципами соціалізації у шкільному колективі, родині, громаді; виховувати стійкі переконання щодо ціннісного ставлення до своєї особистості, власних принципів і поваги до інтересів інших людей, родини, громади, держави; формувати в учнів та учениць мотивацію до навчання й здобуття освіти, створення необхідних умов для самопізнання, самооцінки та всебічної самореалізації на прикладах життєвого успіху видатних українців; розвивати якості і риси характеру, необхідні для вибору здорового способу життя й адекватної поведінки в небезпечних і надзвичайних ситуаціях; виховувати дбайливе ставлення до збереження навколишнього природного середовища, до особистого здоров'я, особистої безпеки; формувати в учнів та учениць інтелектуальні і творчі навички проєктної та навчально-дослідницької діяльності. Реалізація мети інтегрованого курсу і його завдань, як зазначають автори, має відбуватися відповідно до Державного стандарту на засадах компетентнісного підходу, принципах дитиноцентризму й природовідповідності, практичної спрямованості й наступності, адаптивності й емоційності навчання, інтеграції та формування ключових компетентностей як результатів навчання.

Пріоритетом інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» є виховання відповідального ставлення до власного життя, здоров'я, добробуту, розвиток критичного мислення. Модельна навчальна програма для 5-6 класів авторів Василенко С. В., Коваль Я. Ю. та Колотій Л. П. розрахована на кількість годин, рекомендовану Типовою освітньою програмою для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти (105 годин на адаптаційний цикл навчання), та містить інваріантну частину змісту. Зміст програми педагоги структурували за п'ятьма змістовими лініями, що представлені наскрізними розділами:

1. Розділ 1 «Виховуємо самостійність та відповідальність».
2. Розділ 2 «Освіта – ключ до успіху».
3. Розділ 3 «Навчаємося приймати рішення».
4. Розділ 4 «Емоції та етична поведінка».
5. Розділ 5 «Дбаємо про власний організм».

Вибір шляхів реалізації мети соціальної й здоров'язбережувальної освітніх галузей та завдань інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» автори обумовили особливостями організації освітнього процесу через діяльнісне навчання, групову взаємодію, використання ІКТ, цифрових технологій та інструментів. Освітній процес пропонується організувати як у класі, так і поза його межами; за потреби можливе здобуття освіти за індивідуальною освітньою траєкторією учня.

Отже, пріоритетом інтегрованого курсу авторів Василенко С. В., Коваль Я. Ю., Колотій Л. П. є виховання в учнів відповідального ставлення до власного життя, здоров'я, добробуту, розвиток критичного мислення. Ця програма ґрунтується на принципі концентричності та є логічним продовженням соціального та здоров'язбережувального компонентів інтегрованого курсу «Я досліджую світ» початкової школи. Учителю запропоновано свободу вибору контенту, видів навчальної діяльності, методів та технологій, що сприяють формуванню ключових компетентностей учнів і досягненню ними очікуваних результатів навчання. Для реалізації мети науковці та педагоги, які є авторами програми, рекомендують використовувати діяльнісне навчання, групову взаємодію, цифрові технології та інструменти (Василенко, Коваль, & Колотій, 2021). Проте посилянь на засади сталого розвитку суспільства ми в даній програмі не знаходимо.

Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти авторів Хитрої З. М. та Романенко О. А. (Хитра, & Романенко, 2021) побудована з урахуванням засад сталого розвитку суспільства, про що йдеться у меті зазначеного курсу – формування в учня/учениці відповідальності за здоров'я, добробут, безпеку та навколишнє середовище, його/її соціальної залученості та активності через формування здорового способу життя, життєвих навичок, впевненості в

собі, розвиток підприємливості, фінансової грамотності, активного громадянства, доброчесності для безпеки, добробуту та сталого розвитку (Хитра, & Романенко, 2021).

Програма «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти авторів Воронцова Т.В., Пономаренко В.С., Лаврентьєва І.В., Хомич О.Л. (Воронцова, Пономаренко, Лаврентьєва, & Хомич, 2021) на засадах сталого розвитку суспільства спрямована на формування екологічної компетентності учнів та учениць: «Дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв'язку господарської людської діяльності і важливості збереження природи для сталого розвитку суспільства» (Воронцова, Пономаренко, Лаврентьєва, & Хомич, 2021).

Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти, укладена авторами Шиян О., Волощенко О., Гриньовою М., Дяків В., Козак О., Овчарук О., Седоченко А., Сорокою І., Страшко С. в п'ятому модулі програми «Добробут і підприємливість» на засадах Цілей сталого розвитку пропонує учням розглянути теми: «Ресурси. Які бувають ресурси? Чому ресурси є скінченними? Як використовувати ресурси ощадно? Обмеженість ресурсів. Повторне використання ресурсів, апсайклінг. Сталий розвиток» (Шиян та ін., 2021).

Найбільш цілісно на засадах сталого розвитку суспільства побудована модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти авторів Дудко С.Г., Ярошенко Т.І., Калініченко І.О., Водолазська Т.В. (Дудко, Ярошенко, Калініченко, & Водолазська, 2024). Реалізуючи засади соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі, модельна навчальна програма інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» має на меті формування успішної самодостатньої особистості учнів та учениць, які володіють знаннями й практичними вміннями для збереження і розвитку здоров'я власного та навколишніх, дбають про безпеку і добробут у повсякденному житті, поведуться етично, є патріотами своєї держави, виявляють підприємливість, фінансову грамотність, професійно зорієнтовані. Програму інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» спрямовано на досягнення таких завдань у процесі навчання: формування в учнів/учениць переконань щодо визначення життя та здоров'я людини як найвищої соціальної цінності; формування основ здоров'язбережувальної компетентності учнів/учениць; надання учням/ученицям інформації щодо принципів життєдіяльності людини, спрямованих на безпеку, збереження та розвиток здоров'я, власного й суспільного добробуту; формування навичок культури безпечної поведінки, прийняття зважених рішень для збереження здоров'я, дотримання безпеки (зокрема під час воєнного стану та надзвичайних ситуацій) й забезпечення добробуту; розвиток життєвих навичок для успішної соціалізації та самореалізації особистості, практичне застосування набутих компетентностей і вмінь у повсякденному житті на засадах сталого розвитку суспільства; формування свідомої мотивації щодо збереження та зміцнення всіх складових здоров'я: фізичного, психічного, духовного й соціального; формування основ інфомедійної грамотності, безпечного користування інтернетом.

Організація освітнього процесу з реалізації інтегрованого курсу передбачає: зв'язок навчання із життям, свідомий вибір здобувачами освіти здорового та безпечного способу життя, розвиток у них уміння адаптуватися до дійсності, протистояти ризикам, пов'язаним із воєнним станом і надзвичайними ситуаціями, реалізацію діяльнісного та компетентнісного підходів під час освітнього процесу, посилення їхньої мотивації до навчання, розвиток самостійності й активності учнів/учениць, уміння спілкуватися, вирішувати конфліктні ситуації, співпрацювати з однолітками в процесі різних видів діяльності, що дає змогу кожному громадянину жити, дбаючи про власний добробут на засадах сталого розвитку (Дудко, 2025).

Пріоритетними напрямками програми є формування відповідальності учнів/учениць за власне життя, здоров'я та добробут; висвітлення ключових безпекових питань, що пов'язані з ризиками воєнного часу, а також питань, що стосуються надання психологічної самопомоги; реалізація засад концепції сталого розвитку суспільства; комунікативно зорієнтованого та діяльнісного підходів до навчання; національно-патріотичного виховання

під час викладання інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека, добробут» у 5-6 класах; орієнтація на події соціального і природного довкілля.

Зазначені вище модельні навчальні програми впроваджуються в 5-х класах закладів загальної середньої освіти з 2022/2023 навчального року, таким чином, викладання навчальних предметів «Соціальної та здоров'язбережувальної галузі» відбувається за новими модельними навчальними програмами. Користуючись своїм правом на академічну свободу, заклади загальної середньої освіти залежно від потреби та запиту учасників освітнього процесу, наявних ресурсів обирають потрібний документ із переліку програм, рекомендованих для використання. Спираючись на модельні навчальні програми, заклади освіти мають змогу розробляти власні освітні програми. Для зручності в роботі з програмами та їхнім навчально-методичним забезпеченням Інститутом модернізації змісту освіти МОН України спільно з Інститутом педагогіки НАПН України сформовано навчально-методичний путівник для 5 класу НУШ: під кожен програму дібрано навчальні підручники та методичний контент. Уся сфера освіти України під час воєнного стану працює в особливих умовах і постійно зазнає трансформації (Дудко, 2021). Проте освітяни роблять усе можливе, щоб освітній процес у школах не зупинився. Усі учасники освітнього процесу злагожено працюють над організацією навчання в школах, вибудовують засади безпечного та якісного освітнього середовища, надаючи освітні послуги його учасникам.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, в умовах воєнного стану освітня галузь потребує оновлених підходів до освітнього процесу, інноваційних форм організації навчання учнів, швидких та ефективних рішень, адаптованих до умов сьогодення. Тому вбачаємо необхідність розроблення модельних програм «Соціальної та здоров'язбережувальної галузі» на засадах Цілей сталого розвитку суспільства з урахуванням вимог та потреб, що склалися в Україні в умовах війни. Такі модельні програми допоможуть закладам освіти скласти і сформувати для затвердження освітню програму закладу, за якою будуватиметься освітній процес. Важливо, щоб кожна модельна програма мала для закладів загальної середньої освіти необхідне навчально-методичного забезпечення з дотриманням вимог Державного стандарту базової середньої освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у цілісному підході до розроблення модельних навчальних програм соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі для старшої профільної школи на засадах Цілей сталого розвитку суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

- Василенко, С. В., Коваль, Я. Ю., & Колотій, Л. П. (2021). *Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс):* модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Взято з https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83140/#google_vignette
- Воронцова, Т. В., Пономаренко, В. С., Лаврентьєва, І. В., & Хомич, О. Л. (2021). *Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс):* модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Взято з <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83137/>
- Гушина, Н. І., & Василяшко, І. П. (2021). *Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс):* модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Взято з <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83141/>
- Державний стандарт базової середньої освіти.* (2020). Постанова Кабінету Міністрів України № 898. Взято з https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
- Дудко, С. Г. (2021). Формування здоров'язбережувальної компетентності як напрям реалізації цілей сталого розвитку. *Витоки педагогічної майстерності*, 27, 96-101. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2021.27.247053>
- Дудко, С. Г. (2025). *Наукові основи моделювання здоров'язрозвивального середовища закладу загальної середньої освіти.* (Дис. д-ра пед. наук). Житомир. держ. уні-т ім. Івана Франка, Житомир. Взято з <https://eprints.zu.edu.ua/43061/1/dys-Dudko.pdf>
- Дудко, С. Г., Ярошенко, Т. І., Калініченко, І. О., & Водолазська, Т. В. (2024). *Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс):* модельна навчальна програма для

закладів загальної середньої освіти. Взято з <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/28-10-2024/zdorovya-bezpeka-ta-dobrobut-5-6-kl-intehrovanyu-kurs-dudko-ta-in-1475-vid-18-10-2024.pdf>

Заплатинський, В. (2022). Порівняльний аналіз модельних програм інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» 5-6 класи. *Педагогічний дискурс*, 36 (1), 91-118. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.15>

Нова Українська школа. *Концептуальні засади реформування середньої школи*. (2016). Взято з <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. (2018). Постанова Кабінету Міністрів України № 87. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>

Про затвердження типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти. (2021). Наказ Міністерства і освіти України № 235. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-21#Text>

Про надання грифа "Рекомендовано Міністерством освіти і науки України" модельним навчальним програмам для закладів загальної середньої освіти. (2021). Наказ Міністерства і освіти України № 795. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0795729-21#Text>

Про освіту. (2017). Закон України № 2145-VIII. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Про повну загальну середню освіту. (2020). Закон України № 463-IX. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

Сергієнко, Т. (2019). Вплив сучасної освіти на сталий розвиток суспільства. В кн. *Освіта як чинник формування креативних компетентностей в умовах цифрового суспільства: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 150-152). Запоріжжя. DOI: <https://doi.org/10.30839/2072-7941.2019.189242>

Скакодуб, Т. (2025). Аналіз модельних програм для школярів з порушеннями інтелектуального розвитку на предмет формування екологічної компетентності. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 117 (1), 72-97. Взято з https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/214/188

Хитра, З. М., & Романенко, О. А. (2021). *Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс): модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти*. Взято з <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83139/>

Шиян, О., Волощенко, О., Гриньова, М., Дяків, В., Козак, О., Овчарук, О. ... Страшко, С. (2021). *Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс): модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти*. Взято з <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83138/>

REFERENCES

Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]. (2020). Постанова Кабінету Міністрів України No 898. Retrieved from https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ [in Ukrainian].

Dudko, S. H. (2021). Formuvannia zdoroviazberezhvalnoi kompetentnosti yak napriam realizatsii tsilei staloho rozvytku [Formation of healthy competence as a direction for the implementation of sustainable development goals]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti* [Origins of pedagogical skill], 27, 96-101. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2021.27.247053> [in Ukrainian].

Dudko, S. H. (2025). *Naukovi osnovy modeliuвання zdorov'iarozvyvalnoho seredovysshcha zakladu zahalnoi serednoi osvity* [Scientific foundations of health modeling/Developing environment of the institution of general secondary education]. (Dys. d-ra ped. nauk). Zhytomyr. State Uni-t named after Ivan Franko, Zhytomyr. Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/43061/1/dys-Dudko.pdf> [in Ukrainian].

- Dudko, S. H., Yaroshenko, T. I., Kalinichenko, I. O., & Vodolazska, T. V. (2024). *Zdorov'ia, bezpeka ta dobrobut. 5-6 klasy (intehrovanyi kurs)* [Health, safety and well-being. Grades 5-6 (integrated course)]: modelna navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/28-10-2024/zdorovya-bezpeka-ta-dobrobut-5-6-kl-intehrovanyy-kurs-dudko-ta-in-1475-vid-18-10-2024.pdf> [in Ukrainian].
- Hushchyna, N. I., & Vasylashko, I. P. (2021). *Zdorov'ia, bezpeka ta dobrobut. 5-6 klasy (intehrovanyi kurs)* [Health, safety and well-being. Grades 5-6 (integrated course)]: modelna navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Retrieved from <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83141/> [in Ukrainian].
- Khytra, Z. M., & Romanenko, O. A. (2021). *Zdorov'ia, bezpeka ta dobrobut. 5-6 klasy (intehrovanyi kurs)* [Health, safety and well-being. Grades 5-6 (integrated course)]: modelna navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Retrieved from <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83139/> [in Ukrainian].
- Nova Ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
- Pro nadannia hryfa "Rekomendovano Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy" modelnym navchalnym prohramam dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [On granting the stamp "Recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine" model curricula for institutions of general secondary education]. (2021). Nakaz Ministerstva i osvity Ukrainy No 795. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0795729-21#Text> [in Ukrainian].
- Pro osvitu* [About education]. (2017). Zakon Ukrainy No 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
- Pro povnu zahalnu seredniu osvitu* [About complete secondary education]. (2020). Zakon Ukrainy No 463-IX. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu pochatkovoï osvity* [On approval of the State Standard of Primary Education]. (2018). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy No 87. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia typovoï osvitnoi prohramy dlia 5-9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [On the approval of a model educational program for grades 5-9 of institutions of general secondary education]. (2021). Nakaz Ministerstva i osvity Ukrainy No 235. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-21#Text> [in Ukrainian].
- Serhiienko, T. (2019). Vplyv suchasnoi osvity na stalyy rozvytok suspilstva [The impact of modern education on the sustainable development of society]. In *Osvita yak chynnyk formuvannia kreatyvnykh kompetentnosti v umovakh tsyfrovoho suspilstva* [Education as a Factor in the Formation of Creative Competencies in a Digital Society]: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 150-152). Zaporizhzhia. DOI: <https://doi.org/10.30839/2072-7941.2019.189242> [in Ukrainian].
- Shyian, O., Voloshchenko, O., Hrynova, M., Diakiv, V., Kozak, O., Ovcharuk, O. ... Strashko, S. (2021). *Zdorov'ia, bezpeka ta dobrobut. 5-6 klasy (intehrovanyi kurs)* [Health, safety and well-being. Grades 5-6 (integrated course)]: modelna navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Retrieved from <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83138/> [in Ukrainian].
- Skakodub, T. (2025). Analiz modelnykh prohram dlia shkolariv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku na predmet formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti [Analysis of model programs for students with intellectual disabilities for the formation of environmental competence]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia* [Special Child: Education and Upbringing], 117 (1), 72-97. Retrieved from https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/214/188 [in Ukrainian].
- Vasylenko, S. V., Koval, Ya. Yu., & Kolotii, L. P. (2021). *Zdorov'ia, bezpeka ta dobrobut. 5-6 klasy (intehrovanyi kurs)* [Health, safety and well-being. Grades 5-6 (integrated course)]: modelna navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Retrieved from https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83140/#google_vignette [in Ukrainian].

- Vorontsova T. V., Ponomarenko V. S., Lavrentieva I. V., Khomych O. L. (2021). *Zdorov'ia, bezpeka ta dobrobut. 5-6 klasy (intehrovanyi kurs)* [Health, safety and well-being. Grades 5-6 (integrated course)]: modelna navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Retrieved from <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83137/> [in Ukrainian].
- Zaplatynskiy, V. (2022). Porivnialnyi analiz modelnykh program intehrovanooho kursu "Zdorov'ia, bezpeka ta dobrobut" 5-6 klasy [Comparative analysis of model programs of the integrated course "Health, safety and well-being" grades 5-6]. *Pedahohichnyi dyskurs* [Pedagogical discourse], 36 (1), 91-118. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.15> [in Ukrainian].

DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF BUILDING HEALTH-PROMOTING COMPETENCE AMONG 5TH-6TH GRADE STUDENTS IN THE CONTENT OF MODEL CURRICULA FOR SOCIAL AND HEALTH EDUCATION SECTOR OF THE STATE STANDARD FOR BASIC SECONDARY EDUCATION

Serhiy Dudko,

Doctor of Education, Deputy Director;
M. V. Ostrogradsky Poltava Academy of Continuing Education

This article analyzes model curricula for the integrated course "Health, Safety, and Well-being" for grades 5-6 in general secondary education institutions, developed by various teams of authors, with the aim of examining the extent to which their content reflects a focus on the principles of sustainable social development. The study is motivated by the need for educators to select a single basic model curriculum that will serve as the foundation for developing the educational institution's curriculum. The importance of focusing on the development of the educational institution's curriculum and aligning the State Standard for Basic General Secondary Education with the principles of sustainable development is emphasized. The social and health-promoting educational sector has been identified, along with the need to analyze model curricula in order to ensure that their content is aligned with the principles of sustainable social development. Among the analyzed programs is the author's program «Health, Safety, and Well-being» for grades 5-6 in general secondary education institutions, which is specifically based on the principles of the Sustainable Development Goals. A comparative analysis of the scope and structure of model programs was conducted; their relevance to the research problem was established. The characteristics of the analyzed programs are noted; a comparison of the content of the main section and the proposed topics is conducted. The author's program is outlined, with an emphasis on its role in fostering a conscious attitude toward health among students, promoting a healthy lifestyle, and utilizing appropriate educational technologies. The necessity of treating health as a priority is substantiated, including balanced nutrition, physical activity, hygiene, and the absence of harmful habits, while psychological well-being and intellectual development are also emphasized.

Keywords: model curriculum, State Standard, school curriculum, sustainable development of society, Sustainable Development Goals, integrated course, health, safety, well-being.

Надійшла до редакції 15.02.2026 р.

УДК 378.091.12.011.3-051:[378.04:61-057.875

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363689>

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

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

THE ROLE OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF TEACHERS IN THE TRAINING OF STUDENTS AT MEDICAL UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS

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

This article thoroughly investigates the important role of professional competence of teachers in the process of training students at medical universities, especially in the context of modern educational transformation. The results of the conducted research indicate that in the context of current changes in the education system, the role of teachers at medical universities is undergoing significant changes, becoming more complex, multifaceted, and multifunctional. Teachers are no longer just transmitters of knowledge; they also act as facilitators of the educational process, mentors, and bearers of professional ethics and values that shape future doctors.

The research confirms that the professional competence of teachers is a decisive factor influencing the effectiveness of professional training of future medical specialists. The results of the empirical study showed that most students highly appreciate the influence of the teacher's personality on their learning motivation, the formation of professional values, and the development of clinical thinking. The ability of the teacher to create a favorable educational environment, actively apply interactive teaching methods, and use modern educational technologies is of particular importance.

By summarizing the obtained data, the authors systematized the professional competence of teachers at medical universities according to several key categories: professional-pedagogical competence, which includes teaching abilities and methods; communicative competence, which encompasses the ability to interact with students and show empathy; personal qualities such as a sense of responsibility, moral qualities, and resilience; as well as the ability to innovate, which implies readiness to implement new technologies and flexible thinking. The comprehensive development of these qualities in teachers ensures a significant improvement in the quality of the educational process and an increase in the level of training of future medical professionals. The research results confirm that the effectiveness of professional training of students in higher medical educational institutions largely depends on the comprehensive application of the aforementioned qualities by teachers.

Furthermore, the research also shows that teachers are not only a source of knowledge but also a decisive factor in shaping the professional identity, values, and models of professional behavior of future doctors.

Keywords: teacher, professional qualities, medical university, students, educational transformations.

Introduction. The current stage of higher education development in Ukraine is characterized by active transformational processes driven by European integration priorities, globalization challenges, and increasing societal demands for the quality of specialist training. These processes are of particular relevance in the field of medical education, as the professional activity of future physicians is directly related to the preservation of human life and health, which imposes heightened requirements on their level of competence, responsibility, and professional culture.

In the context of medical education reform, there is a rethinking of the role of a medical university teacher, who is transforming from a transmitter of knowledge into a facilitator of the educational process, a mentor, and a bearer of professional and ethical values. A modern teacher must not only possess profound professional knowledge but also be capable of developing students' clinical thinking, fostering their professional motivation, communication skills, stress resilience, and readiness for continuous professional development.

Under conditions of educational digitalization, the implementation of distance and blended learning formats, and the widespread use of simulation technologies and evidence-based medicine, the range of professional functions of a teacher is significantly expanding. This necessitates the development of their multifunctionality, pedagogical mastery, innovative thinking, and ability for continuous self-education. The teacher's personality, professionally significant qualities, moral values, and style of pedagogical interaction serve as an important factor in shaping the professional identity of the future physician.

At the same time, the effectiveness of professional training of medical university students largely depends on the level of development of the teacher's professionally significant qualities, which ensure the quality of the educational process, promote the development of clinical thinking, and foster readiness for practical activity. An insufficient level of development of these qualities may negatively affect learning outcomes and the professional success of future specialists.

In the process of reviewing, analyzing and summarizing relevant scientific sources on the chosen research problem, we would like to pay more attention to improving the problem of identifying and systematizing the professionally significant qualities of a medical university teacher in the context of contemporary educational transformations requires further scientific reflection.

Literature review. The issue of professionally significant qualities of higher education teachers has been the subject of scholarly interest among both domestic and international researchers. Under current conditions of educational reform, particular relevance is attached to the study of this problem in the context of training future physicians.

Contemporary research indicates that the professionally significant qualities of a teacher are considered to be an integrative characteristic of personality, combining pedagogical abilities, moral qualities, professional competence, and the capacity for innovative activity. In particular, the works of S. Bilozerska and S. Mashchak (2022) emphasize the importance of such qualities as pedagogical optimism, pedagogical ingenuity, and anticipation, which ensure the effectiveness of pedagogical interaction.

At the same time, modern Ukrainian scholars O. Briukhovetska and T. Chausova (2012) highlight the importance of professional-pedagogical orientation, moral values, intellectual activity, and readiness for self-education as key characteristics of a teacher.

In the context of medical education, this issue acquires particular significance. As noted by V. Zhdan, V. Dvornyk, D. Avetikov, and O. Belyaeva (2025), one of the leading directions in the development of contemporary medical education is its humanization, which involves the formation not only of professional knowledge but also of emotional intelligence, communication skills, and social responsibility in future physicians. The authors emphasize that the teacher plays a key role in shaping these qualities.

Recent studies also demonstrate that effective training of medical university students is impossible without the development of so-called «non-technical skills» (soft skills), in particular communication, empathy, critical thinking, and the ability to work in a team. These qualities are largely formed through the teacher's personal example and the organization of the educational process.

In scholarly works of recent years (2024–2025), increasing attention is also paid to the growing role of digital technologies in medical education. The use of simulation-based methods, virtual patients, and digital platforms requires of teachers' new competencies and professionally significant qualities such as digital literacy, innovativeness, and cognitive flexibility.

Furthermore, contemporary educational transformations are associated with the integration of emerging fields, in particular artificial intelligence in medical education. Research by Ma et al. (2024) emphasizes the need to develop new competencies in students and, consequently, to enhance the qualifications of teachers, who must possess both clinical and digital knowledge.

An important aspect is also the pedagogical mastery of the teacher, which includes professional knowledge, pedagogical abilities, moral qualities, and communicative culture. It is precisely the combination of these components that forms an effective teacher capable of ensuring high-quality training of specialists.

Thus, the analysis of the scientific literature demonstrates that the professionally significant qualities of a medical university teacher constitute a complex construct encompassing pedagogical, personal, ethical, and innovative characteristics. In the context of educational transformations, their role is significantly increasing, as they ensure the formation of professional competence, clinical thinking, and humanistic values in future physicians.

At the same time, despite a considerable body of research, the problem of systematizing the professionally significant qualities of a medical university teacher and determining their impact on students' learning outcomes requires further scientific investigation.

Purpose of the study is to identify and theoretically substantiate the professionally significant qualities of a medical university teacher as a factor of effective professional training of future physicians.

Taking into consideration practical necessity to examine urgent problems which are directly related the motivation for this research, its aims and objectives, the paper attempts to address the following research questions:

To analyze contemporary approaches to defining the professionally significant qualities of higher education teachers.

To reveal the specific features of a medical university teacher's activity in the context of educational transformations.

To identify the key professionally significant qualities of a teacher that ensure effective training of future physicians.

To characterize the impact of the teacher's professionally significant qualities on the formation of professional competencies of medical university students.

To substantiate the role of innovative educational technologies in the development of teachers' professional qualities.

The scientific novelty of the obtained results lies in the following:

– the concept of «professionally significant qualities of a medical university teacher» has been clarified, considering contemporary educational transformations (digitalization, distance learning, simulation technologies);

– the professionally significant qualities of a medical university teacher have been systematized (pedagogical, personal, communicative, innovative, emotional-ethical);

– the peculiarities of the influence of these qualities on the formation of clinical thinking, professional responsibility, and communicative competence of future physicians have been identified;

– the role of the teacher as a facilitator, mentor, and bearer of professional values in medical education has been further substantiated;

– it has been demonstrated that the effectiveness of professional training of medical university students directly depends on the level of development of the teacher's humanistic, communicative, and innovative qualities.

Methods and participants. To achieve the research objective, a set of complementary methods was employed, ensuring a comprehensive investigation of the problem of the professionally significant qualities of a medical university lecturer.

Theoretical methods included analysis, synthesis, generalization, and systematization of scientific sources on the research problem in order to define the essence of the concept «professionally significant qualities of a lecturer», their structure, and their role in the professional training of future physicians.

Empirical methods involved conducting a survey of medical university students to identify their perceptions of the most important lecturer qualities and to assess the impact of these qualities on the effectiveness of the learning process.

The study involved 120 students from the 2nd to 5th years of study at a medical university (specialties: «Medicine», «Pediatrics», «Dentistry»). The sample was formed on the basis of accessibility and represented different stages of professional training.

For data collection, an author-designed questionnaire was developed, which included the following sections:

- assessment of the lecturer’s professional qualities;
- identification of personal characteristics;
- evaluation of pedagogical interaction;
- determination of the lecturer’s role in the development of professional competencies.

Assessment was carried out using a 5-point scale (from 1 – «not important» to 5 – «extremely important»).

Methods of mathematical statistics (calculation of mean values and percentage analysis) were used to process and interpret the research results.

Table 1 presents students’ assessment of the professionally significant qualities of a medical university lecturer.

Table 1 – Students’ assessment of the professionally significant qualities of a medical university lecturer (in %)

№	Professionally significant qualities of a teacher	«Extremely important» (%)	«Importantly» (%)	«Moderately important» (%)	«It doesn’t matter much» (%)	«It doesn’t matter» (%)
1	Professional competence	92	6	2	0	0
2	Ability to explain the material in an accessible way	89	8	3	0	0
3	Communication skills, friendliness	85	10	4	1	0
4	Fairness of assessment	83	11	5	1	0
5	Ability to interest students	81	12	6	1	0
6	Responsibility	90	7	3	0	0
7	Empathy	84	10	5	1	0
8	Stress resistance	78	14	6	2	0
9	Tolerance	76	15	7	2	0
10	Use of modern technologies	79	13	6	2	0
11	Application of clinical cases	83	11	5	1	0
12	Use of interactive methods	81	12	6	1	0

The data presented in *Table 1* reflects the students' assessment of the professionally significant qualities of a medical university teacher in terms of their importance. The results obtained indicate that the absolute majority of respondents prefer the professional, pedagogical as well as personal qualities of a teacher.

The highest indicators according to the criterion of «extremely important» were received by such qualities as professional competence (92%), responsibility (90%) as well as the ability to explain the material in an accessible way (89%), which emphasizes the key role of the teacher's professional training and his pedagogical skills in the process of training future doctors.

A high level of significance was also demonstrated by communicative qualities: friendliness and the ability to effectively interact with students (85%), as well as empathy (84%), which indicates the importance of the humanistic component in medical education. This is explained by the specifics of the future profession of students, which involves constant interaction with patients.

A significant proportion of students noted the importance of fair assessment (83%), the ability to interest students (81%), as well as the use of interactive teaching methods (81%) and clinical cases (83%), which indicates the growing role of innovative approaches in teaching.

Relatively lower, but still high indicators include such qualities as stress resistance (78%) and tolerance (76%), which are also important for effective pedagogical activity, especially in conditions of increased psycho-emotional stress.

Thus, the results of the study of students' assessment of the professionally significant qualities of a medical university teacher indicate that medical university students give priority to a complex combination of professional, communicative as well as personal qualities of a teacher. Professional competence and pedagogical skills are decisive, but humanistic and communicative characteristics that ensure effective interaction in the educational process are no less important.

The data in *Table 2* demonstrate the influence of professionally significant qualities of a teacher on various aspects of the educational activities of medical university students.

Table 2 – The influence of professionally significant qualities of a teacher on students' educational activities

Indicator	Share of students (%)
The influence of the teacher on motivation to learn	87
The influence on the formation of professional attitudes	82
The influence on the development of clinical thinking	78
The influence on communication skills	80

According to respondents, the greatest influence is exerted by the teacher on motivation for learning (87%), which confirms their key role as a subject of the educational process capable of forming students' interest in acquiring knowledge and professional development.

The indicator of influence on the formation of a professional attitude toward future activities (82%) is also high, which indicates the importance of the teacher's personality as a carrier of professional values, norms as well as models of behavior.

The teacher's influence on the development of students' communication skills (80%), which are critically necessary for future doctors in the process of interacting with patients and colleagues, is important.

A somewhat lower, but significant influence was recorded on the development of clinical thinking (78%), which can be explained by the need to combine theoretical knowledge with practical experience, which is formed not only during training, but also in clinical practice.

Thus, the results of the study of the influence of professionally significant qualities of a teacher on various aspects of the educational activity of medical university students confirm that professionally significant qualities of a teacher have a complex impact on the formation of educational motivation, professional orientation as well as key competencies of medical university students. The influence of a teacher on the motivational and value spheres of the personality of a future doctor is especially significant.

Discussion. The results of the study showed that the leading professionally significant qualities of a medical university teacher, according to students, are professional competence, pedagogical skills, communicative abilities and personal characteristics. The data obtained are consistent with the conclusions of Ukrainian and foreign scientists on determining the role of professionally significant qualities of a teacher in the medical education system. In particular, it was found that students give priority to professional competence, communicative skills and personal qualities of a teacher, which is confirmed by the results of the study by Z. Parveen (2023), where more than 90% of students consider professional competence and communicative skills to be key characteristics of an ideal medical university teacher. This correlates with the data we obtained, where similar qualities received the highest marks.

At the same time, the results of our study confirm the significance of the humanistic component of pedagogical activity, in particular empathy, benevolence and tolerance. Similar findings are presented in the study by M. Aghabarary & M. Khedmatizare (2025), which emphasizes that an effective teacher in medical education must combine professional competence with a high level of emotional intelligence and the ability to support students.

In the research of T. Horokhivska (2018), it is noted that professional competence and pedagogical skills are the basic characteristics of a higher education teacher, which determine the effectiveness of the educational process. Similarly, in our study, these qualities received the highest marks among students, which indicates their decisive role in the professional training of future doctors.

The importance of communicative and personal qualities of a teacher is confirmed by the works of V. Demchenko, I. Semenyshyna, & Ye. Yemelianova, (2021) and O. Shevchenko (2022), which emphasize the importance of the humanistic orientation of pedagogical activity, the development of empathy, tolerance and the ability to effectively interact with students. The results we obtained (high indicators of benevolence, empathy and justice) are fully consistent with these conclusions.

In the context of medical education, the results of the study coincide with the scientific provisions of V. Zhdan, V. Dvornyk, D. Avetikov, & O. Belyaeva (2025), which emphasize the need to humanize the educational process and form professional and ethical values of future doctors. In our study, this is confirmed by the high level of influence of the teacher on the motivation of students (87%) and the formation of their professional attitude (82%).

The data obtained on the importance of innovative qualities of a teacher is also consistent with modern trends in the development of medical education. In particular, in the study of J. Song, G. Wei, G. Cheng, Y. Yan, & S. Yang (2025), Z. Sooki, K. Sharifi, & F. Faroughi (2024) and others. It is emphasized that a modern teacher must have the skills to use interactive and digital teaching technologies, which are a necessary condition for the effective formation of students' clinical thinking. In addition, the introduction of simulation technologies and digital platforms significantly improves the quality of practical training of future doctors, which is confirmed by modern research in the field of medical education. This is also confirmed by the results of our study, where most students highly appreciated the importance of using modern technologies, clinical cases as well as interactive teaching methods.

Particular attention should be paid to the influence of the teacher on the motivation of students (87%) and the formation of their professional identity (82%) revealed in the study. This corresponds to modern concepts of the formation of professional identity, according to which the teacher acts as a key agent of the socialization of the future doctor and a carrier of professional values. Thus, pedagogical interaction goes beyond the transfer of knowledge and acquires a value-orientation character.

The results are also consistent with the studies of J. Song, G. Wei, G. Cheng, Y. Yan, & S. Yang (2025), who define a complex of professional qualities of a clinical teacher, which includes pedagogical competence, communication skills, the ability to mentor and organize clinical training. This confirms the conclusion about the multifunctional nature of the activities of a medical university teacher.

In addition, the relationship between the professional qualities of the teacher and the development of clinical thinking of students is important. Modern research emphasizes that effective teaching in medical institutions of higher education should be based on problem-based learning and an evidence-based approach, which requires a high level of methodological training and innovation from the teacher.

No less important is the influence of the teacher's research activity on the formation of students' professional qualities. As noted by S. Bilozerska (2021), the involvement of students in scientific activity contributes to the development of critical thinking, analytical abilities and professional responsibility, which is consistent with the results obtained regarding the significance of intellectual and motivational factors.

Thus, the results of the study confirm and complement modern scientific ideas about the key role of professionally significant qualities of the teacher in the training of medical university students. It has been established that the effectiveness of the educational process is determined not only by the level of professional competence of the teacher, but also by his personal, communicative and innovative characteristics, which in the complex ensure the formation of a highly qualified, responsible and competitive specialist in the medical field.

Conclusions. As a result of the conducted research, it was found that in the conditions of modern educational transformations, the role of a medical university teacher is significantly changing and becoming more complicated, acquiring a multifunctional character. The teacher acts not only as a translator of knowledge, but also as a facilitator of the educational process, a mentor, a carrier of professional and ethical values.

It is proven that the professionally significant qualities of a teacher are a determining factor in the effective professional training of future doctors.

The most significant, according to the respondents, were the following qualities: professional competence (92%) of students assessed it as «extremely important»; the ability to explain the material in an accessible way (89%); communication skills and friendliness (85%); fairness and objectivity of assessment (83%); the ability to interest students (81%). Among the personal qualities, the following were especially significant: responsibility (90%); empathy (84%); stress resistance (78%); tolerance (76%). An important result is that 87% of students noted that it is the personality of the teacher that significantly influences their motivation to study, and 82% – on the formation of a professional attitude towards future activities.

Regarding the innovative aspects of the teacher's activities, students noted the importance of: the use of modern teaching technologies (79%); the use of clinical cases and simulations (83%); interactive teaching methods (81%).

The results of the empirical study confirmed that most students highly appreciate the influence of the teacher's personality on their learning motivation, the formation of professional values, and the development of clinical thinking. Of particular importance is the teacher's ability to create a favorable educational environment, apply interactive teaching methods, and modern educational technologies.

The generalization of the obtained data allowed to systematize the professionally significant qualities of a medical university teacher into the following groups:

1. Professional and pedagogical (competence, methodological skills).
2. Communicative (ability to interact with students, empathy).
3. Personal (responsibility, morality, stress resistance).
4. Innovative (readiness to use new technologies, flexibility of thinking).

Their comprehensive development ensures an increase in the quality of the educational process and the level of training of future specialists in the medical field. The obtained results confirm that the effectiveness of professional training of medical university students largely depends on the complex combination of the specified qualities of the teacher.

In addition, it was established that the teacher is not only a source of knowledge, but also an important factor in the formation of the professional identity of the future doctor, his value orientations and models of professional behavior.

Prospects for further research lie in the development of effective methods for the formation and development of professionally significant qualities of teachers of medical universities, as well as in the study of their influence on the results of the practical activities of future doctors.

ЛІТЕРАТУРА

- Білозерська, С. І. (2021). Особистісний потенціал у структурі особистості викладача. *Вчені записки Таверійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 32 (71), 1, 87-93. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/15>
- Білозерська, С. І., & Машак, С. О. (2022). Особистісні якості викладача як передумова професійної успішності майбутнього вчителя. *Габітус*, 36, 127-132. Взято з https://habitus.od.ua/journals/2022/36-2022/36_2022.pdf
- Брюховецька, О. В., & Чаусова, Т. В. (2012). Професійно значущі якості особистості викладача вищого навчального закладу. *Післядипломна освіта в Україні*, 1, 74-78. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8370/196.pdf>
- Волкова, Н. П., & Степанова, А. А. (2018). Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 1 (15), 228-234. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-0-15-228-234>
- Гнезділова, К. (2008). Формування особистісних якостей майбутнього фахівця. В кн. *Вища школа України в умовах глобалізації та інтеграції*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (с. 150-152). Черкаси: Вид-во ЧНУ.
- Горохівська, Т. (2018). Професійно значущі якості особистості як складова професійно-педагогічної компетентності викладача. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 50, 243-247. Взято з <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4928>
- Демченко, В., Семенишина, І., & Ємельянова, Є. (2021). Психологічні особливості діяльності викладача ЗВО в процесі навчання іноземних студентів. *Social Work and Education*, 8 (1), 90-105. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.1.7>
- Ждан, В., Дворник, В., Аветіков, Д., & Беляєва, О. (2025). Гуманізація медичної освіти як чинник професійного становлення майбутніх фахівців. В кн. *Інтеграційні та інноваційні напрями розвитку медичної освіти*: матеріали наук.-практ. конф. (с. 3-7). Полтава: ПДМУ. Взято з <https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/12588edb-6fab-4955-8f5b-55816c6c6b7/content>
- Шевченко, О. (2022). До питання культури професійного спілкування. В кн. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXIX Каршинські читання)*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 241-243). Полтава: Астроя. Взято з <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/19817>
- Aghabarary, M., & Khedmatizare, M. (2025). Emotional intelligence as a predictor of clinical competence in nursing students. *BMC Research Notes*, 18 (1), 25. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13104-025-07106-5>
- Khalmukhamedova, M. A. (2024). Professional qualities of a teacher. *European Science Methodical Journal*, 2 (6), 211-215. Retrieved from <https://europeanscience.org/index.php/3/article/view/707>
- Ma, Y., Song, Y., Balch, J., Ren, Y., Vellanki, D., Hu, Z. ... Shsckel, B. (2024). *Promoting AI Competencies for Medical Students: a Scoping Review on Frameworks, Programs, and Tools*. DOI: <https://arxiv.org/pdf/2407.18939>
- Nayak, C. (2021). Qualities of a Good Medical Teacher. *Homoeopathy for All (Nov)*, 23 (11), 38-40. Retrieved from <https://acspublisher.com/journals/index.php/hfa/article/view/14096>
- Parveen, Z. (2023). Students' perspective of an ideal medical teacher: expectations and reality. *Journal of Ayub Medical College Abbottabad*, 35 (3), 433-436. DOI: <https://doi.org/10.55519/JAMC-03-12087>
- Shaikh A, Kirmani F, Aftab R, Zeb A, Ali A, & Kumar, R. (2024). Potential Teaching Skills Needed as a Clinical Teacher for Teaching Medical Sciences: A Cross-Sectional Study. *Medical Forum Monthly*, 35 (2), 17-21. DOI: <https://doi.org/10.60110/medforum.350204>

- Song, J., Wei, G., Cheng, H., Yan, Y., & Yang, S. (2025). Establishing a set of qualities for clinical teaching faculty in undergraduate medical internship. *BMC Medical Education*, 25 (1), 298. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06868-7>
- Sooki, Z., Sharifi, K., & Faroughi, F. (2024). Investigating factors affecting the evaluation of teachers' medical universities from the students' point of view: a systematic review. *BMC Medical Education*, 24 (1), 187. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05161-3>
- Sukkurwalla, A., Zaidi, S. J. A., Taqi, M., Waqar, Z., & Qureshi, A. (2024). Exploring medical educators' perspectives on teaching effectiveness and student learning. *BMC Medical Education*, 24, 1433. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06465-0>

REFERENCES

- Aghabarary, M., & Khedmatizare, M. (2025). Emotional intelligence as a predictor of clinical competence in nursing students. *BMC Research Notes*, 18 (1), 25. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13104-025-07106-5>
- Bilozerska, S. I. (2021). Osobystisnyi potentsial u strukturi osobystosti vykladacha [Personal potential in the structure of the teacher's personality]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia* [Scientific notes of the Tauride National University named after V. I. Vernadsky. Series: Psychology], 32 (71), 1, 87-93. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/15> [in Ukrainian].
- Bilozerska, S. I., & Mashchak, S. O. (2022). Osobystisni yakosti vykladacha yak peredumova profesiinoi uspishnosti maibutnoho vchytelia [Personal qualities of the teacher as a prerequisite for the professional success of the future teacher]. *Habitus*, 36, 127-132. Retrieved from https://habitus.od.ua/journals/2022/36-2022/36_2022.pdf [in Ukrainian].
- Briukhovetska, O. V., & Chausova, T. V. (2012). Profesiino znachushchi yakosti osobystosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu [Professionally significant qualities of the personality of the teacher of a higher educational institution]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini* [Postgraduate education in Ukraine], 1, 74-78. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8370/196.pdf> [in Ukrainian].
- Demchenko, V., Semenyshyna, I., & Yemelianova, Ye. (2021). Psykholohichni osoblyvosti diialnosti vykladacha ZVO v protsesi navchannia inozemnykh studentiv [Psychological features of the activity of the HEI teacher in the process of training foreign students]. *Social Work and Education*, 8 (1), 90-105. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.1.7> [in Ukrainian].
- Hnezdilova, K. (2008). Formuvannia osobystisnykh yakostei maibutnoho fakhivtsia [Formation of personal qualities of the future specialist]. In *Vyshcha shkola Ukrainy v umovakh hlobalizatsii ta intehtratsii* [Higher School of Ukraine in the context of globalization and integration]: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prak. konf. (pp. 150-152). Cherkasy: Vyd-vo ChNU [in Ukrainian].
- Horokhivska, T. (2018). Profesiino znachushchi yakosti osobystosti yak skladova profesiinopedagogichnoi kompetentnosti vykladacha [Professionally significant qualities of the individual as a component of the professional and pedagogical competence of the teacher]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem* [Modern information technologies and innovative methods of training in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems], 50, 243-247. Retrieved from <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4928> [in Ukrainian].
- Khalmukhamedova, M. A. (2024). Professional qualities of a teacher. *European Science Methodical Journal*, 2 (6), 211-215. Retrieved from <https://europeanscience.org/index.php/3/article/view/707>
- Ma, Y., Song, Y., Balch, J., Ren, Y., Vellanki, D., Hu, Z. ... Shsckel, B. (2024). *Promoting AI Competencies for Medical Students: a Scoping Review on Frameworks, Programs, and Tools*. DOI: <https://arxiv.org/pdf/2407.18939>
- Nayak, C. (2021). Qualities of a Good Medical Teacher. *Homoeopathy for All (Nov)*, 23 (11), 38-40. Retrieved from <https://acspublisher.com/journals/index.php/hfa/article/view/14096>

- Parveen, Z. (2023). Students' perspective of an ideal medical teacher: expectations and reality. *Journal of Ayub Medical College Abbottabad*, 35 (3), 433-436. DOI: <https://doi.org/10.55519/JAMC-03-12087>
- Shaikh A, Kirmani F, Aftab R, Zeb A, Ali A, & Kumar, R. (2024). Potential Teaching Skills Needed as a Clinical Teacher for Teaching Medical Sciences: A Cross-Sectional Study. *Medical Forum Monthly*, 35 (2), 17-21. DOI: <https://doi.org/10.60110/medforum.350204>
- Shevchenko, O. (2022). Do pytannia kultury profesiinoho spilkuvannia [To the question of the culture of professional communication]. In *Metodyka navchannia pryrodnychyykh dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli (XXIX Karyshynski chytannia)* [Methods of teaching natural sciences in secondary and higher education (XXIX Karyshinsky readings)]: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 241-243). Poltava: Astraia. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/19817> [in Ukrainian].
- Song, J., Wei, G., Cheng, H., Yan, Y., & Yang, S. (2025). Establishing a set of qualities for clinical teaching faculty in undergraduate medical internship. *BMC Medical Education*, 25 (1), 298. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06868-7>
- Sooki, Z., Sharifi, K., & Faroughi, F. (2024). Investigating factors affecting the evaluation of teachers' medical universities from the students' point of view: a systematic review. *BMC Medical Education*, 24 (1), 187. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05161-3>
- Sukkurwalla, A., Zaidi, S. J. A., Taqi, M., Waqar, Z., & Qureshi, A. (2024). Exploring medical educators' perspectives on teaching effectiveness and student learning. *BMC Medical Education*, 24, 1433. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06465-0>
- Volkova, N. P., & Stepanova, A. A. (2018). Fasyliator yak vazhlyva rolova pozytsiia suchasnoho vykladacha vyshu [Facilitator as an important role position of a modern university teacher]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya "Pedagogika i psykholohiia". Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology." Pedagogical Sciences], 1 (15), 228-234. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-0-15-228-234> [in Ukrainian].
- Zhdan, V., Dvornyk, V., Avetikov, D., & Bieliaieva, O. (2025). Humanizatsiia medychnoi osvity yak chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv [Humanization of medical education as a factor in the professional formation of future specialists]. In *Intehratsiini ta innovatsiini napriamy rozvytku medychnoi osvity* [Integration and innovative directions of development of medical education]: materialy nauk.-prakt. konf. (pp. 3-7). Poltava: PDMU. Retrieved from <https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/12588edb-6fab-4955-8f5b-55816cbc6cb7/content> [in Ukrainian].

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Олена Шевченко,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри українознавства та гуманітарної підготовки;
Полтавський державний медичний університет;

Тетяна Лещенко,

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

У статті досліджено роль професійної компетентності викладачів у підготовці студентів медичного університету на тлі освітньої трансформації. Результати показують, що в контексті сучасної освітньої трансформації роль викладачів медичного університету зазнає значних змін, стаючи більш складною та багатофункціональною.

Викладачі є не лише передавачами знань, а й фасилітаторами освітнього процесу, наставниками та спадкоємцями професійної етики та цінностей. Дослідження підтверджує, що професійна компетентність викладачів є вирішальним фактором ефективної професійної підготовки майбутніх лікарів. Результати емпіричного дослідження підтвердили, що більшість студентів високо оцінюють вплив особистості викладача на їхню навчальну мотивацію, формування професійних цінностей та розвиток клінічного мислення. Особливого значення набуває здатність викладача створювати сприятливе освітнє середовище, застосовувати інтерактивні методи навчання та сучасні освітні технології.

Шляхом узагальнення отриманих даних систематизовано професійну компетентність викладачів медичного університету за такими категоріями: професійно-педагогічна компетентність (здібності, методи викладання); комунікативна компетентність (здатність взаємодіяти зі студентами, емпатія); особисті якості (почуття відповідальності, моральні якості, стійкість); здатність до інновацій (готовність до нових технологій, гнучке мислення). Всебічний розвиток цих якостей забезпечує покращення якості освітнього процесу та підвищення рівня підготовки майбутніх медичних фахівців. Результати досліджень підтверджують, що ефективність професійної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів значною мірою залежить від всебічного застосування вищезазначених якостей викладачами.

Крім того, дослідження також свідчать, що викладачі є не лише джерелом знань, а й вирішальним фактором у формуванні професійної ідентичності, цінностей та моделей професійної поведінки майбутніх лікарів.

Ключові слова: викладач, професійні якості, медичний університет, студенти, освітні трансформації.

Надійшла до редакції 21.02.2026 р.

УДК 378.04:62:[378.147.091.39:004(51+53)

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363693>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2332-6711>

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗДОБУВАЧАМИ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анатолій Антонець,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри будівництва та професійної освіти;
Полтавський державний аграрний університет

Сучасні процеси цифровізації освіти зумовлюють необхідність оновлення підходів до викладання фізико-математичних дисциплін у закладах вищої освіти, зокрема при підготовці здобувачів інженерно-технологічних спеціальностей. Попри наявність значної кількості досліджень, присвячених використанню інформаційно-комунікаційних технологій та Інтернет-ресурсів у навчанні, залишається недостатньо врахованою специфіка професійної підготовки майбутніх інженерів і технологів. Це зумовлює потребу в обґрунтуванні науково-методичних та психолого-педагогічних особливостей використання Інтернет-технологій у процесі вивчення фізики та вищої математики. У дослідженні використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію психолого-педагогічних і науково-методичних джерел; аналіз нормативно-правових документів у сфері вищої освіти; педагогічне спостереження, анкетування, опитування та інтерв'ю здобувачів освіти й викладачів. Застосовано методи педагогічного моделювання для окреслення особливостей використання Інтернет-технологій у навчанні фізико-математичних дисциплін.

У роботі обґрунтовано дидактичні, психолого-педагогічні та методологічні особливості використання Інтернет-технологій у процесі вивчення фізики та вищої математики майбутніми інженерами та технологами. Визначено основні напрями застосування Інтернет-ресурсів у лекційній, практичній та лабораторній роботі здобувачів. Окреслено вимоги до структурування навчального контенту, форм подання матеріалу, організації зворотного зв'язку та індивідуалізації навчання. Показано потенціал освітніх платформ, систем комп'ютерної математики і мережесевих ресурсів для підвищення ефективності засвоєння фізико-математичних знань. Використання Інтернет-технологій у навчанні фізико-математичних дисциплін сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти, розвитку пізнавальної самостійності, формуванню професійних компетентностей і скороченню часу формування інженерно-технічних навичок. Поєднання традиційних і цифрових методів навчання сприяє індивідуалізації освітнього процесу та формує умови для впровадження інтегрованого навчання, що поєднує ІТ, математику, фізику та інженерію.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; вища математика; фізика; інженерна освіта.

Постановка проблеми. Сучасний рівень інформатизації суспільства є одним із ключових показників розвитку держави та важливим чинником її економічного, політичного й військового потенціалу. Через це провідні країни світу приділяють особливу увагу створенню інформаційної індустрії та впровадженню сучасних інформаційних технологій, направляючи на ці завдання значні ресурси і зусилля. Стрімкий розвиток інформаційних

технологій суттєво вплинув на всі сфери суспільного життя, тому сучасне суспільство визначають не як індустріальне, а як інформаційне. У зв'язку з цими змінами перед системою освіти постали важливі завдання: підготовка фахівців, здатних працювати з інформаційно-комп'ютерними технологіями; адаптація населення до життя й професійної діяльності в нових умовах; а також використання потенціалу ІТ для підвищення результативності освітнього процесу. Порівняльні дослідження використання цифрових технологій в Україні та за кордоном також засвідчують необхідність посилення цифрової інфраструктури в українських ЗВО (Verbivskyi, Zhukovskyi, Usata, Fonariuk, & Humeniuk, 2024).

У провідних закладах вищої освіти, давно усвідомили потребу використання ІТ при підготовці фахівців інженерного профілю, але процес створення відповідної матеріальної бази та навчання викладачів йде досить повільно. В умовах прискореного технічного прогресу та посилення уваги до комплексу питань, пов'язаних з необхідністю інтенсифікації вітчизняних галузей інженерії та машинобудування, проблема тісного поєднання педагогічних і технічних чинників набуває дедалі більшої актуальності. Цей взаємозв'язок проявляється у процесі постійної взаємодії людини з комп'ютерними технологіями.

Одним із провідних завдань інженерної освіти є підвищення якості фізико-математичної підготовки студентів із урахуванням сучасних тенденцій розвитку та впровадження інформаційних технологій. У всьому світі помітно зростає використання комп'ютерів як засобу вивчення окремих фахових дисциплін. Курс вищої математики та фізики для інженерно-технічних та технологічних спеціальностей є базовою складовою їхньої інженерної підготовки. Його мета – розвинути логічне та алгоритмічне мислення студентів, навчити їх методам дослідження, аналізу та моделювання технічних пристроїв, фізичних явищ і процесів, а також методам обробки й аналізу результатів як натурних, так і чисельних експериментів. Сучасні вимоги до підготовки майбутніх інженерів до самостійної професійної діяльності неможливо задовольнити без активного застосування комп'ютерних технологій у викладанні більшості профільних дисциплін, зокрема фундаментальних – математики та фізики. При цьому використання комп'ютерів у навчальному процесі має бути систематичним і починатися з перших днів навчання студентів, а не носити епізодичний характер.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових джерел свідчить про стійку тенденцію до цифровізації освітнього процесу в Україні. У працях О. Гавриленка, В. Бикова, А. Гуржій, О. Власенко, В. Домніч, В. Кухаренка, О. Спіріна, Ю. Триус, G. Siemens, T. Anderson, N. Selwyn, D. Laurillard, T. Bates, M. Weller та багатьох інших українських та закордонних учених значну увагу приділено теоретико-методологічним засадам упровадження інформаційно-комунікаційних та Інтернет-технологій у навчальний процес ЗВО. Сучасні дослідження (Левківська & Левківський, 2024) підтверджують, що ІКТ дозволяють створювати адаптивне навчальне середовище, яке здатне враховувати індивідуальні особливості студентів, підвищує мотивацію до навчання та формує ключові компетентності майбутніх фахівців. Увага науковців також приділена еволюції розвитку хмарних технологій та перспективам використання хмарних технологій навчання у закладах вищої освіти (Маркова, Семеріков, & Стрюк, 2015).

У контексті методики навчання математики дослідники наголошують на ефективності використання електронних навчальних курсів, хмарних сервісів та систем комп'ютерної математики для формування логічного й алгоритмічного мислення майбутніх фахівців (Триус, 2010). Зокрема, у праці Н. Рашевської та Н. Кіяновської (Рашевська, & Кіяновська, 2013) розглянуто шляхи використання ІКТ для покращення якості математичної освіти саме здобувачів технічних ЗВО. У свою чергу дослідження (Антонець, Овсієнко, & Кошова, 2024) аналізує шляхи використання сучасних прикладних комп'ютерних програм, що дозволяє поєднати фундаментальну математичну підготовку з прикладними інженерними задачами та підвищити професійну спрямованість навчання. У роботі Т. Крамаренко (Kramarenko, Pylypenko, & Serdiuk, 2020) розглянуто методику використання цифрових інструментів для підвищення ефективності засвоєння математичного матеріалу на прикладі застосування можливостей системи динамічної математики GeoGebra. Науковці Т. Крамаренко, В. Корольський, С. Семеріков та С. Шокалюк (2019) узагальнюють методичні рекомендації

щодо застосування комп'ютерно-орієнтованих форм навчання математики включно з електронними ресурсами, хмарними сервісами та інтерактивними платформами.

Окрему групу становлять праці, присвячені цифровій трансформації лабораторних занять з фізики. У дослідженнях А. Юрченка, В. Прошкіна, О. Набоки та О. Семенихіної (Yurchenko, Proshkin, Naboka, Shamonia, & Semenikhina, 2023) обґрунтовано дидактичний потенціал цифрових освітніх ресурсів, визначено напрями використання комп'ютерних симуляцій, віртуальних лабораторій та онлайн-платформ у навчанні фізики. Зокрема, використання цифрових інструментів, включно з доповненою реальністю та віртуальними лабораторіями сприяють підвищенню ефективності експериментальних досліджень на заняттях з фізики (Hruntova, Yechkalo, Stryuk, & Pikil'nyak, 2018). У дослідженні S. Lahme (Lahme et al., 2023) доводиться, що використання Інтернет-ресурсів, комп'ютерних моделей і цифрових інструментів обробки експериментальних даних сприяє підвищенню якості лабораторної підготовки та розвитку дослідницьких і аналітичних умінь здобувачів.

Окремий напрям наукових розробок пов'язаний із розвитком STEM-освіти та міждисциплінарної інтеграції. Науковці підкреслюють, що використання Інтернет-технологій у викладанні фізики та математики створює умови для реалізації STEM-підходу (Hrynevych, Morze, Vember, & Boiko, 2021; Bybee, 2013). Зокрема, цифрові симуляції, віртуальні наукові лабораторії (Dlouhá, 2013) та інтерактивні навчальні середовища позитивно впливають на засвоєння абстрактних математичних понять і фізичних явищ, сприяють підвищенню навчальної мотивації та розвитку ключових компетентностей здобувачів (Kefalis, Skordoulis, & Drigas, 2025).

Учені відзначають, що поєднання традиційних форм навчання з онлайн-ресурсами є найбільш ефективною моделлю викладання математики та фізики, оскільки забезпечує гнучкість навчального процесу, індивідуалізацію навчання та забезпечує візуалізацію та ефективність досліджень (St. Omer, Evers, Wang, & Chen, 2025). Значна кількість публікацій також присвячена проблемам дистанційного та змішаного навчання у вищій освіті, де онлайн-ресурси, платформи дистанційного навчання та електронні освітні середовища стають невід'ємними складовими сучасної освіти фізико-математичного спрямування (Garrison, & Vaughan, 2008; Антонець, Прілепо, & Малиш, 2023)

Таким чином, аналіз сучасних досліджень свідчить, що Інтернет-технології є важливим чинником підвищення ефективності навчання фізико-математичних дисциплін. Водночас більшість наукових праць зосереджена на загальних підходах ІКТ, має загальноосвітній або STEM-орієнтований характер, і лише частково враховує специфіку підготовки здобувачів інженерно-технічних та технологічних спеціальностей. Відсутність конкретної методики впровадження Інтернет-технологій під час навчання фізико-математичним дисциплінам майбутніх інженерів та технологів обумовлює актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

Мета статті полягає у виявленні науково-методичних основ та психолого-педагогічних особливостей використання Інтернет-технологій для організації різних видів занять з фізико-математичних дисциплін із здобувачами інженерних спеціальностей. Для досягнення поставленої мети необхідно окреслити психолого-педагогічні умови використання Інтернет-технологій у професійному навчанні; з'ясувати методичні особливості використання Інтернет-технологій в процесі вивчення фізики та вищої математики, визначити основні напрями застосування Інтернет-ресурсів у лекційній, практичній та лабораторній роботі здобувачів та показати їх потенціал.

Для досягнення мети дослідження та обґрунтування особливостей використання Інтернет-технологій у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін здобувачами інженерно-технологічних спеціальностей у роботі застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів.

Теоретичні методи дослідження: аналіз програм курсу вищої математичного та фізики; синтез, узагальнення та систематизація психолого-педагогічної, науково-методичної та спеціальної літератури з проблем цифровізації освіти, дистанційного та змішаного навчання, методики викладання вищої математики і фізики; вивчення та аналіз нормативно-правових і програмних документів у сфері вищої освіти.

Емпіричні методи дослідження: педагогічне спостереження за навчальною діяльністю здобувачів освіти в умовах використання Інтернет-технологій; анкетування та опитування здобувачів і викладачів з метою виявлення рівня мотивації, навчальних труднощів і ставлення до цифрових освітніх ресурсів; бесіди та інтерв'ю; аналіз результатів навчальної діяльності.

Методи педагогічного моделювання та проектування: моделювання навчального процесу з використанням Інтернет-технологій, онлайн-курсів і інтерактивних навчальних середовищ.

Висклад основного матеріалу. Для ефективної реалізації інженерно-технологічної освіти у ЗВО, а також для оперативного доступу всіх учасників освітнього процесу до глобальних баз даних та інтернет ресурсів необхідне послідовне впровадження сучасних комп'ютерних комунікацій і розвиток інформаційних технологій в освіті, тобто створення сучасного освітнього середовища з використанням ІТ та мережі Інтернет. По суті інформаційна технологія – це комплекс методів і технічних інструментів, призначених для збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання та представлення інформації, що сприяють розширенню знань людини й підвищенню її спроможності керувати технічними та соціальними процесами. Інформаційні технології в освіті охоплюють навчальні, виховні, науково-дослідні та управлінські процеси, що базуються на використанні відповідного обладнання, спеціального програмного забезпечення та методичних матеріалів. Вони повинні об'єднувати всі інформаційні ресурси, забезпечувати наявність корпоративної електронної пошти у всіх учасників освітнього процесу, ефективно використовувати асинхронні засоби відеозв'язку, надавати можливість використання різноманітних прикладних комп'ютерних програм та пакетів та інші комунікаційні технології, які сприяють створенню єдиного освітнього середовища закладу освіти.

Для успішного впровадження зусиль із формування глобальної інформаційної системи, в якій функціонуватиме інформаційно-орієнтоване суспільство, необхідно створити інфраструктуру зв'язку, спрямовану на розвиток освіти. Важливу роль у цьому відіграють комп'ютерні комунікації та створення освітніх телекомунікаційних мереж. Поява таких мереж у сфері освіти трансформує навчальний процес за двома напрямками:

- для кожного здобувача та викладача стають доступними інформаційні та технічні ресурси, які надають наукові та методичні центри з усього світу;

- збільшується участь студентів та викладачів у глобальних інформаційних процесах, що робить їхню навчальну і викладацьку діяльність більш активною та продуктивною (Buyukbaykal, 2015; Антоненко, Овсієнко, & Кошова, 2024).

Сучасні інформаційні технології надають широкі можливості для максимальної автоматизації інформаційної діяльності закладів вищої освіти. Інформаційну систему ЗВО можна побудувати на основі автоматизованих платформ, наприклад таких як Moodle або Classroom, які забезпечують наступні функції:

- збір, зберігання та обробка даних, необхідних для управління навчальним процесом, включно з навчальними планами, що відповідають освітнім стандартам освітньо-професійних програм, а також ефективний доступ до цієї інформації й підготовка навчальних планів;

- створення, збереження та можливість коригування освітньо-професійних програм;

- формування бази навчально-методичних і наукових матеріалів за дисциплінами;

- створення бази, що відображає зміст і організацію самостійної та індивідуально-творчої діяльності студентів;

- оперативний доступ до розроблених баз даних;

- своєчасне інформування здобувачів та управління їхньою навчальною діяльністю.

Педагогічна діяльність в умовах комп'ютерного навчання фізико-математичним дисциплінам в цілому відтворює структуру традиційного навчально-виховного процесу і включає вирішення низки ключових завдань:

- відбір навчального змісту, що відповідає поставленим цілям навчання;

– включення відібраного змісту в освітній процес, що передбачає створення позитивної мотивації до навчання, пояснення нового матеріалу, демонстрацію зразків і закріплення навчальної діяльності;

– збір інформації про здобувачів, зокрема щодо їхнього початкового рівня знань, умінь, навичок та індивідуальних особливостей;

– проектування основної навчальної програми, яка забезпечує досягнення визначених цілей. Це охоплює розробку різноманітних навчальних завдань, визначення послідовності їх виконання, а також вибір ефективних методів і форм залучення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності;

– управління процесом засвоєння матеріалу, що включає організацію систематичного зворотного зв'язку та впровадження коригувальних дій з урахуванням отриманих результатів (Антонець, Прілепо, & Малиш, 2023; Антонець, Овсієнко, & Кошова, 2024).

Ефективне розв'язання складних питань, пов'язаних із використанням Інтернет-технологій в освіті, можливе лише за умови дотримання певних психолого-педагогічних умов, які істотно впливають на результативність навчального, виховного, управлінського та науково-дослідного процесів у педагогічній діяльності. Актуальність психолого-педагогічної проблеми обумовлена, перш за все, тим, що охоплює практично всі напрямки використання Інтернет-технологій. Достатньо лише відзначити, що до зазначеної проблематики відносяться і питання подолання психологічного бар'єру, що виникає у багатьох потенційних користувачів ІТ.

Окрему увагу в психологічному аналізі діяльності надають поняттям мотиву та мети. Мотив пов'язаний із потребами, що спонукають до діяльності, тоді як мета визначає об'єкт, на який ця діяльність спрямована. В індивідуальній діяльності мета постає як уявлення про бажаний результат. Одним із ключових завдань психології є вивчення особливостей випереджального відображення в різних видах діяльності, а також з'ясування його динаміки в процесі формування цілей. У разі успішного проходження етапу формування навчальної мотивації, навчальна програма має забезпечити перехід здобувачів освіти до наступної стадії – активної навчально-пізнавальної діяльності. При цьому необхідно створити відповідні умови для розвитку в здобувачів ефективних прийомів творчої та практичної роботи, які найбільше відповідають змісту й характеру навчальних завдань. Це сприятиме максимальній активізації пізнавальної діяльності, стимулюючи самостійний і креативний підхід до вирішення навчальних задач. Навчальна програма також повинна передбачати можливість адаптації рівня складності матеріалу, темпу подачі інформації та ступеня самостійності до індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти

Не менш важливою психолого-педагогічною задачею, яка має бути розв'язана на етапі підготовки навчальних програм до засвоєння матеріалу, є визначення необхідних рівнів опанування навчального змісту. Розв'язання цього завдання є надзвичайно корисним, оскільки дозволяє чіткіше сформулювати освітні цілі та встановити об'єктивні критерії оцінювання досягнутих результатів. При цьому ефективність інформаційного навчання доцільно оцінювати за ступенем відповідності між фактично досягнутим та запланованим рівнем засвоєння знань. Навчальні та робочі програми мають бути спрямовані на формування визначених знань через залучення здобувачів до відповідних видів діяльності, а також забезпечувати набуття вмінь і навичок як репродуктивного, так і творчого характеру, що підтверджують їхню здатність застосовувати ці знання на практиці. У зв'язку з цим навчальні та робочі програми дисциплін повинні передбачати певний обсяг знань, спеціально орієнтований на залучення здобувачів до заздалегідь визначених видів діяльності.

Однією з ключових умов підвищення ефективності освітнього процесу є забезпечення постійного зворотного зв'язку між здобувачами освіти та викладачами. Такий зв'язок дає змогу контролювати як проміжні, так і підсумкові результати навчання, співвідносити їх із поставленими цілями та, за потреби, своєчасно вносити корективи в організацію навчального процесу. Реалізація цієї умови вимагає глибокого психолого-педагогічного аналізу комплексу питань, пов'язаних із визначенням дійсних критеріїв ефективності навчання, які

завжди мають специфічний характер і не піддаються стандартизованим підходам. Це, зокрема, стосується: визначення реальних критеріїв успішності саме з певного навчального предмета; установлення оптимальної частоти контролю знань; забезпечення об'єктивності, повноти та вибірковості контролю; реалізації навчальної й виховної функцій оцінювання; розробки механізмів оперативного відображення результатів контролю у змісті, методах та формах організації навчання.

Не менш важливим є вивчення змін, які відбуваються в традиційному процесі спілкування між педагогом і здобувачами освіти, а також між самими студентами в умовах інформатизації навчання. У межах психолого-педагогічного аналізу інформатизації ці аспекти набувають особливої актуальності. Якщо раніше переважала монологічна модель навчання, за якої викладач був головним носієм і транслятором знань, то нині спілкування стає більш діалогічним та інтерактивним. Завдяки застосуванню цифрових платформ, онлайн-курсів, відеоконференцій і чатів забезпечується оперативний зворотний зв'язок, активніше залучення студентів до освітнього процесу та ширші можливості для обговорення й осмислення навчального матеріалу. Зазнає змін і професійна роль педагога, він не обмежується передаванням інформації, а виконує функції організатора освітнього середовища, наставника та координатора навчальної діяльності. Поряд із цим активніше застосовується асинхронне спілкування через електронну пошту, освітні платформи та месенджери, що розширює часові рамки взаємодії, хоча певною мірою зменшує безпосередній емоційний контакт між учасниками освітнього процесу.

Окрім психологічних особливостей, окреслимо науково-педагогічні засади використання Інтернет-технологій в процесі вивчення фізико-математичних дисциплін майбутніми фахівцями інженерно-технологічних спеціальностей. Для ефективного використання Інтернет-технологій необхідно враховувати такі фактори:

1. Доступність і поетапність викладу матеріалу. Навчальний контент з вищої математики та фізики має бути структурований від простого до складного, з чітким поясненням базових понять, формул і фізичних величин, а також з використанням прикладів і проміжних пояснень математичних перетворень та фізичних моделей.

2. Обґрунтоване використання спеціалізованої термінології. Наукова термінологія повинна застосовуватися лише в необхідному обсязі та супроводжуватися поясненнями, коментарями або гіперпосиланнями на довідкові матеріали, оскільки надмірне використання абстрактних математичних понять чи складних фізичних термінів може ускладнювати розуміння матеріалу студентами з недостатньою підготовкою.

3. Урахування психології візуального сприйняття математичної та фізичної інформації. Подання формул, графіків, схем, таблиць і фізичних ілюстрацій повинно відповідати особливостям зорового сприйняття: оптимальний розмір шрифту, коректне форматування формул, достатні міжрядкові відстані, логічне розміщення рисунків, графіків і підписів. Оформлення має бути підпорядковане зручності навчання, а не стандартам друкованих видань чи економії екранного простору.

4. Поєднання кількох форм подачі навчального матеріалу. Інтернет-ресурс з вищої математики та фізики доцільно розробляти чи обирати так, щоб він містив щонайменше: основний теоретичний курс; довідковий розділ (формули, означення, закони, константи); приклади розв'язування задач; інтерактивні елементи (симуляції, анімації, тести тощо). Це дозволяє студенту обирати оптимальний спосіб роботи з матеріалом залежно від рівня підготовки та навчальної мети.

5. Використання багаторівневих довідкових і пошукових систем. Навчальний ресурс має містити вбудовані засоби пошуку формул, теорем, означень, фізичних законів і прикладів, що дає змогу швидко знаходити потрібну інформацію без залучення сторонніх джерел або консультацій.

6. Зручна та інтуїтивно зрозуміла навігація. Навігаційне меню повинно забезпечувати швидкий перехід між розділами курсу, темами, підтемами, формульними довідниками та задачками, що особливо важливо при роботі з великими обсягами математичного та фізичного матеріалу.

7. Оптимальний обсяг міждисциплінарної інформації. Відомості з суміжних галузей знань (інформатики, теоретичної механіки, електроніки, матеріалознавства, опору матеріалів тощо) мають подаватися лише в тій мірі, у якій вони сприяють кращому розумінню математичних методів або фізичних явищ, не перевантажуючи основний навчальний матеріал.

Розглянемо деякі методичні особливості використання Інтернет-технологій в процесі вивчення фізико-математичних дисциплін.

На початку вивчення необхідно окреслити загальні питання щодо програмного та інформаційного забезпечення використання Інтернету та прикладних аспектів його використання за фахом. Майбутнім інженерам, які вивчають вищу математику чи фізику, потрібно дати матеріали про найбільш відомі Інтернет-ресурси відповідної спрямованості, зокрема про: сайти, які містять теоретичну інформацію; різні фізико-математичні пакети та онлайн калькулятори; сайти, що містять інформацію щодо використання математичних та інженерних пакетів; ресурси, що містять приклади, завдання та алгоритми їх вирішення.

Матеріали лекцій з фізико-математичних дисциплін мусять спрямовуватися на формування в здобувачів розуміння можливостей використання Інтернет-технологій у процесі вивчення вищої математики та фізики. Зокрема, лекційний матеріал має розкривати питання застосування мережевих освітніх ресурсів для опрацювання теоретичних відомостей, пошуку та аналізу математичних моделей, фізичних законів, формул, графіків, симуляцій і наукових даних, а також принципи використання спеціалізованих програмних засобів і онлайн-платформ для розв'язування задач і проведення обчислювальних експериментів. На лекційних заняттях доцільно давати огляд теоретичного матеріалу, що вивчається, і ставити найближчі практичні завдання. Теми, що вивчаються потрібно детально представити в електронному підручнику, до якого студенти мали б постійний доступ.

Методика проведення комп'ютерних лекційних занять полягає в тому, що студент працює з документом-файлом, який є розгорнутим планом заняття, підготовленим викладачем. Зміст заняття максимально структуровано на розділи, підрозділи, питання та підпитання. Для акцентування важливих моментів активно використовуються різні шрифти, розміри та кольори тексту. Докладно розглядаються приклади розв'язання завдань, які можуть слугувати основою для самостійної роботи. Вже з перших днів навчання студенти набувають навичок редагування процесу розв'язання та викладу отриманих результатів. Це формує інженерну культуру, та дозволяє підвищити якість виконання майбутніх курсових робіт з фахових дисциплін.

На практичних заняттях здійснюється закріплення знань, отриманих під час лекцій, шляхом розв'язування типових і прикладних задач з вищої математики та фізики з використанням Інтернет-ресурсів, виконання онлайн-завдань, проведення тестувань та інших форм контролю навчальних досягнень. На практичних заняттях пояснюється розв'язання тих чи інших задач, проводяться навчальні та контрольні вправи, даються відповіді на питання студентів. Для поглибленого опрацювання теоретичних питань доцільно стимулювати здобувачів освіти до підготовки тематичних доповідей і презентацій, присвячених застосуванню математичних методів і фізичних законів у сучасних інженерно-технологічних задачах. Це сприяє поглибленню знань, їх систематизації та формуванню позитивного ставлення здобувачів до вивчення фізико-математичних дисциплін.

Окремої уваги заслуговує проблема проведення практичних занять з фізико-математичних дисциплін у дистанційній чи змішаній формі з одночасним застосуванням активних методів навчання. Для того щоб студенти могли ефективно навчатися онлайн під час практичних занять, викладачу доцільно розробити методичні вказівки, які містили б не тільки перелік завдань та прикладів їх розв'язування, а й чіткі алгоритми організації роботи здобувачів під час відеоконференцій з використанням різних видів активностей. Наприклад, організація роботи здобувачів в парах та міні групах можлива з використанням у Zoom функції «Сесійні зали» (Breakout Rooms) або засобами Google Meet через функції «Дії» → «Сеанси підгруп». В обох вищезазначених сервісах для проведення відеоконференцій також зручно проводити «мозковий штурм» використовуючи можливості інтерактивної дошки (Whiteboard) з інтеграцією таких сервісів, як FigJam, Lucidspark, Miro або Mural де можна

створювати стікери та схеми в реальному часі. У Google Meet можна створити спільні документи такі як Google Doc або Таблицю, де всі учасники зможуть одночасно записувати ідеї, а викладач бачити правки кожного. В процесі розв'язування вправ на практичних заняттях, студенти, користуючись запропонованими вказівками, можуть також отримати навички роботи з відповідними прикладними програмами, системами математики чи онлайн-калькуляторами, причому сюди повинні бути включені завдання різного рівня складності.

У зв'язку із тенденцією до скороченням аудиторних годин було б доцільно розробити окремі методичні вказівки та завдання для індивідуальної дистанційної роботи здобувачів, яка велася б паралельно із заняттями в аудиторії. Під час самостійної роботи, студент виконує своє індивідуальне завдання за допомогою детального алгоритму представленого в наданих методичних вказівках. Проблеми і питання, що з'являються у нього, доцільно обговорювати онлайн за допомогою завчасно запланованих на постійній основі відеоконференцій, зокрема в Google Meet чи Zoom.

Лабораторні заняття з фізико-математичних дисциплін мають бути спрямовані на практичне застосування теоретичних знань із використанням Інтернет-технологій. Заняття доцільно проводити у спеціалізованих аудиторіях, оснащених комп'ютерною технікою з доступом до мережі Інтернет. Підвищення ефективності навчання досягається за умови організації роботи студентів у малих групах або парах за одним комп'ютером, що сприяє розвитку навичок колективного аналізу задач і взаємного навчання. Лабораторні заняття можуть проводитися як у підгрупах, так і з академічною групою загалом, що забезпечує інтенсифікацію навчального процесу та прискорене формування практичних умінь.

Для проведення лабораторних занять необхідно розробляти спеціалізовані завдання, які передбачають:

- ознайомлення з профільними освітніми та науковими інтернет-ресурсами з вищої математики та фізики;
- опанування методів пошуку наукової, навчальної та довідкової інформації (формул, теорем, фізичних законів, констант, графіків);
- пошук і відбір матеріалів для розв'язування задач і виконання навчальних проєктів;
- аналіз і критичну оцінку інформації, отриманої з мережі Інтернет;
- підготовку міні-доповідей і презентацій з використанням результатів математичних обчислень і фізичних експериментів;
- формування переліку інтернет-ресурсів, необхідних для подальшого навчання та професійної діяльності;
- використання додаткових інтернет-сервісів, зокрема навчальних платформ, хмарних обчислювальних середовищ, наукових баз даних та електронних бібліотек.

Важливим питанням є вибір форм комп'ютерної підтримки навчального процесу. Розробка власних програмних засобів потребує значних матеріальних і людських ресурсів, що часто призводить до появи великої кількості навчальних програм різного стилю, які не узгоджуються між собою і слугують для розв'язання лише окремих аспектів певних тем. Загальною проблемою більшості таких програм є те, що вони обмежуються ілюстративними та тестовими функціями комп'ютера, а реалізовані алгоритми мають вузький спектр застосування. Через це студенти не мають можливості творчо підходити до розв'язання задач, що обмежує розвиток їхнього інтелектуального та інженерно-творчого потенціалу. Принципово інший підхід полягає у створенні навчального середовища з використанням відомих математичних та інженерних пакетів, що дає змогу зосередити увагу на методичному наповненні предметної області. Окрім цієї ключової переваги, варто зазначити, що такий підхід не вимагає від студентів і викладачів спеціальної комп'ютерної підготовки. Крім того, немає жорсткої залежності від конкретного типу комп'ютера, операційної системи чи розробленого викладачем прикладного пакету. Функціональність такого підходу, насиченого методичними матеріалами, є більш універсальною.

Наведемо декілька прикладів можливого використання відомих інтернет-ресурсів під час вивчення фізико-математичних дисциплін. Зокрема, в процесі вивчення курсу «Вища математика» для ілюстраційних прикладів можна використовувати можливості безкоштовного інтерактивного динамічного програмного забезпечення GeoGebra, що слугує

допоміжним інструментом для побудови геометричних фігур (Zengin, Furkan, & Kutluca, 2012), графіків функцій, виконання побудов у 3-D, візуалізації рівнянь і функцій за допомогою інтерактивних графіків, побудови геометричних об'єктів у динамічному середовищі тощо (Tamam, & Dasari, 2021).

Окремої уваги заслуговує сайт <https://cubens.com/uk/>, де у розділі «Алгебра та початки аналізу» розміщені всі необхідні теми, серед них: границі функції та їх обчислення; похідна функції; диференціал функції та його знаходження; друга похідна; дослідження функції та побудова графіків; первісна та інтеграл; визначений інтеграл та його застосування для обчислення площ і об'ємів. Дуже зручним для вивчення Вищої математики є наявність на цьому сайті окремого розділу з довідковими таблицями та формулами.

Ефективними для використання як викладачами так і здобувачами є сайти, де запропоновано повністю готові курси з окремих розділів вищої математики, які можна проводити в обладнаних комп'ютерами аудиторіях. Приклади, включені до занять, придатні для демонстрацій на лекціях та практичних заняттях. Наприклад, на сайті matem.com.ua/ розміщено безкоштовний курс «Векторна алгебра», що містить 9 тем які повністю розкривають питання вивчення скалярного, векторного та мішаного добутку векторів. Курс включає: відео заняття; 16 тренажерів у вигляді наборів вправ для вивчення основних формул, правил та означень, а також для набуття навичок їх застосування при розв'язанні прикладів; фінальний тест. В галузі інженерних досліджень одним із останніх досягнень високого рівня є програмний продукт американської компанії Wolfram Research – інтегрована символна система Mathematica (ICCM), створена для максимально простого впровадження користувачем фізико-математичних алгоритмів та методів на комп'ютері (Ху, & Chen, 2023).

Узагальнюючи дидактичні можливості Інтернет-технологій, зазначимо, що їх можна розглядати як повноцінний метод навчання за допомогою якого викладач передає знання здобувачам і сприяє розвитку їхньої пізнавальної самостійності. Головною метою цього методу є організація викладачем такого навчального процесу, який забезпечує активне засвоєння матеріалу з фізико-математичних дисциплін і сприяє формуванню творчої пізнавальної самостійності. Ця самостійність проявляється через саморегуляцію пізнавальної діяльності, поєднання пізнавального мотиву з методами самостійної роботи, а також стійке позитивне ставлення до навчання. При цьому рівень пізнавальної самостійності залежить від ступеня надання допомоги студенту у розв'язанні прикладних інженерних задач. Цей метод навчання можна класифікувати по різному, зокрема як спосіб організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності здобувача. З огляду на джерело передачі і сприйняття інформації він належить до наочних і практичних методів, оскільки дозволяє ілюструвати та демонструвати вивчені об'єкти, а також розв'язувати фізико-математичні задачі. З погляду логіки передачі навчального матеріалу метод відноситься до дедуктивних, адже показує загальний спосіб розв'язання завдань певного типу. Враховуючи рівень самостійності мислення здобувачів під час засвоєння знань, метод є пошуковим і дослідницьким. За рівнем контролю над навчальним процесом він спрямований на активізацію самостійної роботи студентів.

Застосування методу навчання на основі Інтернет-технологій здійснюється через впровадження системи комп'ютерних занять у навчальний процес та орієнтоване на формування узагальнених способів мисленнєвої діяльності через стимулювання пізнавальної самостійності здобувачів. Даний метод найбільше відповідає одній з найперспективніших дидактичних моделей, розглянутих у сучасній педагогіці, яка називається знаковою моделлю навчання, основний принцип побудови якої: починати навчання не з детального, а із загального, не з частин, а з цілого. З позиції системного підходу комп'ютерні заняття повинні утворювати єдину систему, тому доцільно говорити про систему практичних та лабораторних робіт з використанням Інтернет-технологій як про цілісний комплекс. Такий підхід передбачає врахування всіх складових навчального процесу: цільових, змістових, логічних, гносеологічних та управлінських аспектів – тобто всіх ключових компонентів, визначених сучасною наукою. Це забезпечує цілісність системи і дозволяє говорити про появу нової якості – формування умінь і навичок застосування сучасних інформаційних

технологій у інженерних дослідженнях. Щоб система занять з використанням Інтернет-технологій органічно інтегрувалася у навчальний процес фізико-математичних дисциплін, необхідно спиратися на відомі дидактичні принципи: науковість, доступність, наочність, активне навчання, міцність знань та індивідуальний підхід.

Висновки. Підводячи підсумки, виділимо ключові переваги використання комп'ютерної підтримки та Інтернет-технологій під час занять з фізико-математичних дисциплін: скорочення часу формування інженерно-технічних навичок здобувачів; збільшення кількості практичних завдань для тренування; забезпечення оптимального темпу навчання для кожного; легка реалізація диференціації навчання за рівнями; студент є активним учасником навчального процесу; доступність навчальних матеріалів через віддалені бази даних та інтернет ресурси; взаємодія з комп'ютером набуває форми навчальної гри, що підвищує мотивацію до навчання у більшості здобувачів.

Поєднання традиційних і цифрових підходів у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін сприяє формуванню в здобувачів цілісної системи знань і практичних навичок, необхідних для результативного застосування інтернет-технологій як у навчанні, так і в подальшій професійній діяльності. Такий підхід розширює їхній науковий світогляд, розвиває аналітичне мислення, забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу та створює умови для реалізації інтегрованого навчання, що об'єднує ІТ, математику, фізику й інженерію. У підсумку це формує основу професійної компетентності майбутніх фахівців інженерно-технологічних спеціальностей.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою адаптивних цифрових навчальних середовищ вивчення фізики та вищої математики для інженерно-технологічних спеціальностей з експериментальною перевіркою ефективності запропонованої методики.

Подяки. Подяка адміністрації Полтавського державного аграрного університету за всебічну підтримку.

Конфлікт інтересів. Немає.

ЛІТЕРАТУРА

- Антонець, А. В., Овсієнко, Ю. І., & Кошова, О. П. (2024). Використання сучасних прикладних комп'ютерних програм як важлива складова якісної підготовки фахівців аграрного профілю. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Серія: «Педагогічні науки», 1 (54), 80-86.* DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-80-86>
- Антонець, А., Прілепо, Н., & Малиш, О. (2023). Використання інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні природничо-наукових та агротехнічних дисциплін в умовах дистанційного навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки», 1, 78-84.* DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1>
- Крамаренко, Т. Г., Корольський, В. В., Семеріков, С. О., & Шокалюк, С. В. (2019). *Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики: навч. посіб. (2-ге вид., перероб. і доп.).* Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет. <https://doi.org/10.31812/123456789/3315>.
- Левківська Л. В., & Левківський С. А. (2024). Використання інформаційних технологій у вищій школі. *Наукові записки Малої академії наук України, 1 (29), 57-66.* DOI: <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-29-07>
- Маркова, О. М., Семеріков, С. О., & Стрюк, А. М. (2015). Хмарні технології навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання, 46 (2), 29-44.* DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v46i2.1234>
- Рашевська, Н., & Кіяновська, Н. (2013). Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання вищої математики в технічних університетах України. *Педагогічний дискурс, 14, 381-387.* Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_14_81
- Триус, Ю. В. (2010). Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ: проблеми, стан і перспективи. *Науковий часопис НПУ імені*

М. П Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання, 9, 16-29.

Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2010_9_5

- Buyukbaykal, C. (2015). Communication technologies and education in the information age. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 17, 636-640. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.594>
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: challenges and opportunities*. Arlington: NSTA Press. Retrieved from https://museumofaviation.org/wp-content/uploads/2019/07/The_Case_for_STEM_Education.pdf
- Dlouhá, J. (2013) A multi-user remote academic laboratory system. *Computers & Education*, 62, 326-338. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.011>.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass. DOI: 10.1002/9781118269558
- Hrunтова, Т. В., Yeckalo, YU. V., Stryuk, A. M., & Pikil'nyak, A. V. (2019). Augmented Reality Tools in Physics Training at Higher Technical Educational Institutions. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 51, 47-57. DOI: <https://doi.org/10.31812/pedag.v51i0.3655>
- Hrynevych, L. M., Morze, N. V., Vember, V. P. & Boiko, M. A. (2021). Use of digital tools as a component of STEM education ecosystem. *Educational Technology Quarterly*, 1, 118-139. DOI: <https://doi.org/10.55056/etq.24>
- Kefalis, C., Skordoulis, C., & Drigas, A. (2025). Digital Simulations in STEM Education: Insights from Recent Empirical Studies, a Systematic Review. *Encyclopedia*, 5 (1), 10. DOI: <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010010>
- Kramarenko, T. H. Pylypenko, O. S., & Serdiuk, O. Yu. (2020). Digital technologies in specialized mathematics education: application of GeoGebra in Stereometry teaching. In *AET 2020: Symposium on Advances in Educational Technology* (pp. 627-647). Kyiv. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/4534>
- Lahme, S. Z., Klein, P., Lehtinen, A., Müller, A., Pirinen, P., Rončević, L., & Sušac, A. (2023). Physics lab courses under digital transformation: A tri-national survey among university lab instructors about the role of new digital technologies and learning objectives. *Physics Education*. DOI: <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.020159>
- St. Omer, S. M., Evers, K., Wang, C. Y. & Chen, S. (2025). Technology-enhanced mathematics learning: review of the interactions between technological attributes and aspects of mathematics education from 2013 to 2022. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 1079. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05475-7>
- Tamam, B., & Dasari, D. (2021). The use of GeoGebra software in teaching mathematics. *Journal of Physics Conference Series*, 1882, 012042. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1882/1/012042>
- Verbivskiyi, D., Zhukovskiyi, S., Usata, O., Fonariuk, O., & Humeniuk, V. (2024). Use of digital technologies for innovation in teaching: comparison of international and domestic approaches. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series "Physics"*, 56, 2587-2599. DOI: <https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.258hf7>
- Xu, L., & Chen, K. (2023). Application Research of Mathematica Software in Calculus Teaching. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 8 (1), 1785-1792. DOI: [10.2478/amns.2022.2.0167](https://doi.org/10.2478/amns.2022.2.0167)
- Yurchenko, A., Proshkin, V., Naboka, O., Shamonina, V., & Semenikhina, O. (2023). The use of digital technologies in education: the case of physics learning. *International Journal of Research in E-Learning*, 9 (2), 1-25. DOI: <https://doi.org/10.31261/IJREL.2023.9.2.02>
- Zengin, Y., Furkan, H., & Kutluca, T. (2012). The effect of dynamic mathematics software GeoGebra on student achievement in teaching of trigonometry. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 183-187. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.038>

REFERENCES

- Antonets, A. V., Ovsiienko, Yu. I., & Koshova, O. P. (2024). Vykorystannia suchasnykh prykladnykh komp'uternykh prohram yak vazhlyva skladova yakisnoi pidhotovky fakhivtsiv aharnoho profiliiu [The use of modern applied computer programs as an important component

- of high-quality training of agricultural specialists]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka, Serii: "Pedahohichni nauky"* [Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko, Series: "Pedagogical Sciences"], 1 (54), 80-86. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-80-86> [in Ukrainian].
- Antonets, A., Priliepo, N., & Malysh, O. (2023). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii pry vykladanni pryrodnycho-naukovykh ta ahrotekhnichnykh dystsyplin v umovakh dystantsiinoho navchannia [The use of information and communication technologies in the teaching of natural science and agrotechnical disciplines in the conditions of distance learning]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Serii: "Pedahohichni nauky"* [Bulletin of Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytsky. Series: "Pedagogical Sciences"], 1, 78-84. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1> [in Ukrainian].
- Buyukbaykal, C. (2015). Communication technologies and education in the information age. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 17, 636-640. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.594>
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: challenges and opportunities*. Arlington: NSTA Press. Retrieved from https://museumofaviation.org/wp-content/uploads/2019/07/The_Case_for_STEM_Education.pdf
- Dlouhá, J. (2013) A multi-user remote academic laboratory system. *Computers & Education*, 62, 326-338. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.011>.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass. DOI: 10.1002/9781118269558
- Hruntova, T. V., Yechkalo, YU. V., Stryuk, A. M., & Pikil'nyak, A. V. (2019). Augmented Reality Tools in Physics Training at Higher Technical Educational Institutions. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 51, 47-57. DOI: <https://doi.org/10.31812/pedag.v51i0.3655>
- Hrynevych, L. M., Morze, N. V., Vember, V. P. & Boiko, M. A. (2021). Use of digital tools as a component of STEM education ecosystem. *Educational Technology Quarterly*, 1, 118-139. DOI: <https://doi.org/10.55056/etq.24>
- Kefalis, C., Skordoulis, C., & Drigas, A. (2025). Digital Simulations in STEM Education: Insights from Recent Empirical Studies, a Systematic Review. *Encyclopedia*, 5 (1), 10. DOI: <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010010>
- Kramarenko, T. H. Pylypenko, O. S., & Serdiuk, O. Yu. (2020). Digital technologies in specialized mathematics education: application of GeoGebra in Stereometry teaching. In *AET 2020: Symposium on Advances in Educational Technology* (pp. 627-647). Kyiv. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/4534>
- Kramarenko, T. H., Korolskyi, V. V., Semerikov, S. O., & Shokaliuk, S. V. (2019). *Innovatsiini informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii navchannia matematyky* [Innovative information and communication technologies for teaching mathematics]: navch. posib. (2nd ed.). Kryvyi Rih: Kryvorizkyi derzhavnyi pedahohichniyi universytet. <https://doi.org/10.31812/123456789/3315> [in Ukrainian].
- Lahme, S. Z., Klein, P., Lehtinen, A., Müller, A., Pirinen, P., Rončević, L., & Sušac, A. (2023). Physics lab courses under digital transformation: A tri-national survey among university lab instructors about the role of new digital technologies and learning objectives. *Physics Education*. DOI: <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.020159>
- Levkivska L. V., & Levkivskyi S. A. (2024). Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u vyshchii shkoli [The use of information technology in higher education]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy* [Scientific notes of the Minor Academy of Sciences of Ukraine], 1 (29), 57-66. DOI: <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-29-07> [in Ukrainian].
- Markova, O. M., Semerikov, S. O., & Striuk, A. M. (2015). Khmarni tekhnolohii navchannia [Cloud learning technologies]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technology and Learning Tools], 46 (2), 29-44. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v46i2.1234> [in Ukrainian].

- Rashevskaya, N., & Kiiianovska, N. (2013). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u protsesi navchannia vyshchoi matematyky v tekhnichnykh universytetakh Ukrainy [The use of information and communication technologies in the learning process of higher mathematics in technical universities of Ukraine]. *Pedahohichnyi dyskurs* [Pedagogical Discourse], 14, 381-387. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_14_81 [in Ukrainian].
- St. Omer, S. M., Evers, K., Wang, C. Y. & Chen, S. (2025). Technology-enhanced mathematics learning: review of the interactions between technological attributes and aspects of mathematics education from 2013 to 2022. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 1079. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05475-7>
- Tamam, B., & Dasari, D. (2021). The use of GeoGebra software in teaching mathematics. *Journal of Physics Conference Series*, 1882, 012042. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1882/1/012042>
- Tryus, Yu. V. (2010). Komp'uterno-orientovani metodychni systemy navchannia matematychnykh dystsyplin u VNZ: problemy, stan i perspektyvy [Computer-oriented methodological systems for teaching mathematical disciplines in universities: problems, state and prospects]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 2: Komp'uterno-orientovani systemy navchannia* [Scientific journal of the NPU named after M. P. Drahomanov. Series 2: Computer-Oriented Learning Systems], 9, 16-29. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2010_9_5 [in Ukrainian].
- Verbivskiyi, D., Zhukovskiyi, S., Usata, O., Fonariuk, O., & Humeniuk, V. (2024). Use of digital technologies for innovation in teaching: comparison of international and domestic approaches. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series "Physics"*, 56, 2587-2599. DOI: <https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.258hf7>
- Xu, L., & Chen, K. (2023). Application Research of Mathematica Software in Calculus Teaching. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 8 (1), 1785-1792. DOI: 10.2478/amns.2022.2.0167
- Yurchenko, A., Proshkin, V., Naboka, O., Shamonina, V., & Semenikhina, O. (2023). The use of digital technologies in education: the case of physics learning. *International Journal of Research in E-Learning*, 9 (2), 1-25. DOI: <https://doi.org/10.31261/IJREL.2023.9.2.02>
- Zengin, Y., Furkan, H., & Kutluca, T. (2012). The effect of dynamic mathematics software GeoGebra on student achievement in teaching of trigonometry. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 183-187. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.038>

USE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDYING PHYSICAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES BY STUDENTS OF ENGINEERING AND TECHNOLOGICAL SPECIALTIES

Anatolii Antonets,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Construction and Professional Education;
Poltava State Agrarian University

Modern processes of digitalization of education necessitate updating approaches to teaching physics and mathematics in higher education institutions, in particular in the preparation of applicants for engineering and technological specialties. Despite the presence of a significant number of studies devoted to the use of information and communication technologies and Internet resources in education, the specifics of the professional training of future engineers and technologists remain insufficiently taken into account. This necessitates the need to substantiate the scientific, methodological and psychological, and pedagogical features of the use of Internet technologies in the process of studying physics and higher mathematics. The study used a complex of theoretical methods: analysis, synthesis, generalization and systematization of psychological, pedagogical and scientific, methodological sources; analysis of regulatory and legal documents in

the field of higher education; pedagogical observation, questionnaires, surveys and interviews of applicants for education and teachers. Pedagogical modeling methods were applied to outline the features of using Internet technologies in teaching physics and mathematics.

The work substantiates the didactic, psychological-pedagogical and methodological features of the use of Internet technologies in the process of studying physics and higher mathematics by future engineers and technologists. The main directions of using Internet resources in lecture, practical and laboratory work of applicants are determined. The requirements for structuring educational content, forms of material presentation, organization of feedback and individualization of learning are outlined. The potential of educational platforms, computer mathematics systems, virtual laboratories and network resources for increasing the efficiency of mastering physical and mathematical knowledge is shown. The use of Internet technologies in teaching physical and mathematical disciplines contributes to increasing the motivation of applicants for education, developing cognitive independence, forming professional competencies and reducing the time for forming engineering and technical skills. The combination of traditional and digital learning methods contributes to the individualization of the educational process and creates conditions for the implementation of integrated learning that combines IT, mathematics, physics and engineering.

Keywords: *information and communication technologies; higher mathematics; physics; engineering education*

Надійшла до редакції 05.03.2026 р.

УДК 378.046.4:7.071.5]:004

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363695>

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

MODERNIZATION OF POSTGRADUATE ART AND PEDAGOGICAL EDUCATION THROUGH DIGITAL AND INTERDISCIPLINARY PRACTICES

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 is devoted to the analysis of modernization processes in postgraduate art and pedagogical education under the conditions of digital transformation of society and martial law in Ukraine. The study substantiates the theoretical and methodological foundations for updating the system of art teachers' professional development based on the integration of digital and interdisciplinary (cross-artistic) practices. It is established that contemporary postgraduate education should transform from traditional reproductive models into flexible, individualized, and practice-oriented learning formats that respond to the challenges of digitalization and the instability of the educational environment.

The article reveals the essence of postgraduate art and pedagogical education as a continuous process of professional development and defines its functions and specific features in the context of teachers' creative and integrative activity in the field of art education. It is demonstrated that digital practices represent an important learning tool and a space for creative interaction, contributing to the development of teachers' digital competence, media literacy, and artistic-creative thinking. Special attention is given to the potential of interdisciplinary (cross-artistic) approaches, which ensure the integration of different art forms and foster the development of holistic artistic thinking.

The key directions of modernization in postgraduate art and pedagogical education are substantiated, including the digitalization of the educational process, integration of the arts, individualization of learning, and development of teachers' creative potential. Pedagogical conditions for the effective implementation of these processes are identified, in particular the formation of professional motivation for the use of digital technologies, introduction of cross-artistic forms of activity, provision of methodological support, and creation of an integrated digital educational environment.

The practical aspect of the study reflects the implementation of innovative forms of professional development, such as online courses, training sessions, master classes, digital creative projects, and STEAM-oriented approaches. It is concluded that the integration of digital and cross-artistic practices contributes to improving the quality of postgraduate education, enhancing professional competence, and increasing art teachers' readiness for innovative activity in the context of contemporary socio-cultural challenges.

Keywords: *postgraduate education, art and pedagogical education, art teacher, digitalization, interdisciplinarity, cross-artistic practices, STEAM education, educational modernization.*

Introduction. The contemporary stage of educational development is characterized by large-scale processes of digital transformation that encompass all levels of education, from general to postgraduate. The integration of digital technologies into pedagogical practice is reshaping not only

access to knowledge but also the very logic of organizing the educational process, thereby foregrounding the need for new forms of teachers' professional development. These processes acquire particular significance under the conditions of martial law in Ukraine, where the education system operates amid heightened instability, the forced mobility of participants in the educational process, and the necessity for rapid adaptation to distance and blended learning formats. This further intensifies the demand for flexible, digitally oriented models of postgraduate pedagogical education.

Arts education constitutes an essential factor in shaping the cultural space of society, as it transmits artistic and aesthetic values while fostering creative thinking, creativity, and the cultural identity of the individual. In times of war, its role becomes even more crucial, as art serves as a means of emotional support, preservation of cultural memory, and strengthening of national resilience. In the context of globalization, digitalization, and social upheavals, the arts teacher emerges as a mediator between traditional cultural heritage, contemporary digital forms of artistic communication, and societal demands for psychological and cultural resilience. This necessitates the continuous renewal of their professional competencies.

At the same time, the system of postgraduate pedagogical education faces a number of contradictions. On the one hand, traditional, often reproductive forms of professional development still prevail, insufficiently accounting for the dynamics of digital change and the challenges of wartime. On the other hand, the rapidly increasing role of digital technologies in education requires the implementation of innovative, flexible, and personalized learning models. Additionally, a contradiction is evident between the need for cross-artistic and interdisciplinary integration in arts education and the insufficient level of its methodological and technological support within the system of postgraduate training.

Therefore, there is an evident need for a systemic renewal of postgraduate arts and pedagogical education through the implementation of digital and interdisciplinary practices. Such renewal will ensure its alignment with contemporary educational challenges and the conditions of martial law, while contributing to the enhancement of the quality of professional development of arts teachers.

Review of research and publications. The contemporary scholarly discourse in the field of postgraduate pedagogical education, particularly in arts education, is characterized by a multidimensional research landscape encompassing the digitalization of education, teachers' professional development, and the implementation of interdisciplinary approaches. At the same time, the integration of these domains within the context of postgraduate arts education remains insufficiently explored.

The issue of educational digitalization occupies a prominent place in current research. Studies by A. Hrebeniuk and I. Okseniuk (2024) emphasize the transformative impact of digital technologies on educational processes and the necessity of rethinking pedagogical models within digital environments. The practical dimension of ICT integration in arts education is examined in the works of S. Pishun (2024) and L. Pankiv (2023), where digital technologies are conceptualized as a resource for enhancing learning in music education. Notably, the research by M. Bettayeb, M. A. Talib, A. Z. S. Altayasinah, and F. Dakalbab (2024) expands the scope of educational digitalization through the incorporation of innovative tools, particularly artificial intelligence, which is viewed as a novel resource for educational interaction. Overall, the scholarly literature provides a substantial foundation for understanding the digital transformation of education; however, these studies are predominantly oriented toward general pedagogical contexts or initial levels of teacher training.

With regard to the professional preparation of arts teachers, contemporary research emphasizes the need to update both the content and technologies of teacher education in response to the challenges of the digital age. N. Sulaieva (2025) explores innovative approaches to non-formal arts education within the system of training young researchers and highlights the importance of preparing future arts teachers to employ innovative technologies in general secondary education institutions N. Sulaieva (2024). International studies by L. Darling-Hammond, M. E. Hyler, and

M. Gardner (2017), W. Opfer and D. Pedder (2011), M. Kraft, D. Blazar, and D. Hogan (2018) conceptualize teacher professional learning as a continuous process of transformation in professional practice.

In addition, modern pedagogical research demonstrates a growing interest in STEAM approaches and cross-disciplinary learning, which integrate the arts, science, and technology. In this context, the works of A. Guberman, G. Ben-Yehuda, and R. Arviv-Elyashiv (2024), S. Fernandes, A. M. Araújo, I. M. Miguel and M. Abelha (2023), A. Popova, D. K. Evans, M. Breeding, and V. Arancibia (2022), J. Salmerón Aroca, P. Moreno Abellán, and S. Martínez de Miguel López (2023) are particularly significant, as they underscore the importance of integrated approaches to teachers' professional development within interdisciplinary educational models. Furthermore, studies by C. Stevens (2024) highlight the importance of digital and pedagogical competencies in the structure of contemporary teacher professional development, thereby providing a foundation for integrating digital and cross-arts practices into pedagogical education.

An analysis of the scholarly literature indicates that the issues of educational digitalization, the professional development of arts teachers, and the implementation of interdisciplinary approaches are actively investigated in contemporary pedagogical science. However, the integration of digital and cross-arts practices specifically within the system of postgraduate arts and pedagogical education remains insufficiently addressed, which underscores the need for further research in this area.

Purpose of the study. The purpose of the article is to substantiate the theoretical and methodological foundations for the modernization of postgraduate arts and pedagogical education based on digital and interdisciplinary (cross-arts) practices in the context of the digital transformation of society and contemporary challenges, in particular the conditions of martial law in Ukraine.

In accordance with this purpose, the following objectives have been defined: to clarify the essence of the key concepts of the study («postgraduate arts and pedagogical education», «digital practices», «cross-arts practices», «modernization of education»); to determine the potential of digital technologies for the professional development of arts teachers within the system of postgraduate education; to reveal the role and pedagogical potential of interdisciplinary (cross-arts) practices in the formation of holistic artistic thinking of the teacher; to outline the pedagogical conditions for the effective modernization of postgraduate arts and pedagogical education; and to propose practical forms for the implementation of digital and cross-arts approaches within the system of professional development of arts teachers.

Methodological justification. The study is grounded in systemic, interdisciplinary, and integrative approaches that enable the analysis of postgraduate art and pedagogical education modernization through digital and cross-arts practices. Given the complexity of contemporary educational change, this methodological framework allows for the simultaneous consideration of pedagogical, technological, and artistic dimensions of teachers' professional development. The theoretical basis integrates principles of comparative pedagogy, arts education theory, and digital humanities, forming a unified analytical perspective. This approach makes it possible to examine how postgraduate education responds to digital transformation, interdisciplinary convergence, and the demand for innovative educational practices, while acknowledging its dependence on institutional traditions, digital infrastructure, educational policy, and evolving cultural contexts. The research employs document and content analysis of scholarly literature, policy frameworks, postgraduate curricula, and methodological resources in arts education. Special attention is given to identifying mechanisms for integrating digital tools, multimedia resources, and cross-arts strategies into both formal and non-formal professional development settings. A practice-oriented analytical approach is also applied, focusing on real educational formats such as online courses, training programs, workshops, blended learning environments, digital creative laboratories, and interdisciplinary project activities. This enables not only the identification of structural components of educational programs but also an understanding of their practical implementation mechanisms. The contextual approach is used to interpret educational transformations within broader socio-

cultural and technological conditions, including wartime challenges, accelerated digitalization, and the need for resilience and adaptability in education. This situates postgraduate education reforms within systemic cultural and educational shifts. Finally, a comparative-interpretative synthesis is applied to identify key trends, innovative practices, and persistent challenges in the modernization of postgraduate art and pedagogical education. This provides a holistic understanding of how digital and cross-arts practices reshape teachers' professional development and define new trajectories for contemporary educational transformation.

Presentation of the main material. Postgraduate arts and pedagogical education constitutes an integral component of the system of lifelong professional education, aimed at updating, deepening, and expanding the professional competencies of arts teachers in accordance with contemporary socio-cultural and educational challenges. In a broad sense, it represents a purposeful process of a teacher's lifelong professional development, ensuring adaptation to innovative changes in education, culture, and technology.

In contemporary research, teacher professional development is conceptualized as a continuous, multidimensional process that integrates formal, non-formal, and informal forms of learning (Popova, Evans, Breeding, & Arancibia, 2022; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009). Its practice-oriented nature is emphasized, focusing on enhancing the effectiveness of pedagogical activity and transforming teachers' professional behavior. In the context of arts education, this acquires particular significance, as the work of an arts teacher is inherently creative, integrative, and culturally formative.

Functionally, postgraduate arts and pedagogical education performs several key roles. The developmental function ensures the professional and personal growth of the teacher, fostering creative potential and pedagogical mastery. The compensatory function is aimed at addressing gaps in initial professional training and updating knowledge in line with current developments in arts pedagogy. The innovative function involves fostering readiness to implement new educational technologies, digital tools, and contemporary methodologies for teaching the arts.

The specificity of postgraduate education for arts teachers lies in its pronounced creative and integrative orientation. It presupposes the combination of artistic-practical, methodological, and technological components of professional activity, as well as a focus on interdisciplinarity, cultural interaction, and innovative approaches (Sulaieva, 2024; 2025) in the training of arts educators, particularly in the context of the use of digital technologies and contemporary educational practices.

The value of digital practices in the professional development of arts teachers is determined by their very definition as a system of pedagogically appropriate actions based on the use of digital technologies for the creation, interpretation, transformation, and dissemination of artistic content within the educational process (Hrebenuk, & Okseniuk, 2024; Pishun, 2024). Unlike the traditional understanding of information and communication technologies, digital practices emphasize not only the instrumental function of technology but also its creative and culture-generating potential (Pishun, 2024; Havrylova, 2022).

Contemporary research highlights that the digitalization of education represents a systemic process of a "digital turn" that transforms not only learning tools but also educational approaches, pedagogical interaction, and models of professional development (Hrebenuk, 2024). In arts education, this is manifested in the emergence of digital creativity, new forms of artistic communication, and the expansion of opportunities for artistic self-expression (Pishun, 2024).

An important component of digital practices is the development of media literacy and digital competence of the arts teacher, which is regarded as a prerequisite for effective professional activity in the information society (Havrylova, Khmarna, & Churikova-Kushnir, 2022). In this regard, digital technologies function not only as tools for instruction but also as environments for creative interaction and professional growth.

The principal tools of digital practices in the professional development of arts teachers include online platforms (learning management systems and distance learning platforms), which provide access to professional development courses, professional communities, and educational resources; multimedia tools that enable the integration of audio, visual, video, and interactive elements into the

educational process; digital art, encompassing the creation and interpretation of artistic products through digital technologies; and interactive services and applications that facilitate feedback, co-creation, and real-time interaction. Particular attention should be paid to the development of innovative digital tools, especially artificial intelligence, which is increasingly considered a resource for transforming both the educational process and the professional activity of teachers (Bettayeb, Talib, Altayasinah, & Dakalbab, 2024). This significantly expands the scope of digital practices, turning them into instruments not only of learning but also of pedagogical creativity.

Thus, digital practices not only transform the toolkit of arts education but also enhance its integrative potential, creating conditions for the synthesis of various forms of artistic activity. In this context, interdisciplinary (cross-arts) practices acquire particular relevance as pedagogical approaches that ensure the integrity of the artistic and educational process.

Interdisciplinary (cross-arts) practices in contemporary arts education are conceptualized as integrative pedagogical approaches aimed at combining different art forms within a unified educational and creative space. Their essence lies in the creation of a holistic artistic and educational environment in which music, choreography, theatre, and visual arts interact as complementary modes of artistic cognition and self-expression.

The integration of music within cross-arts practices provides the emotional and rhythmic foundation of the artistic image, fostering auditory culture and the ability to interpret sound structures across various contexts. Choreography introduces a bodily and kinetic dimension, contributing to the embodied perception of rhythm, space, and emotion. Theatre, as a synthetic art form, integrates speech, action, music, and stage movement, thereby supporting the development of communicative and emotionally expressive capacities. Visual arts cultivate imaginative and associative thinking, enhancing the ability for symbolic vision and the interpretation of artistic images. The combination of these art forms creates the conditions for the implementation of a cross-arts approach, within which an artwork or pedagogical activity is understood as a holistic, multidimensional phenomenon. Such an approach helps to overcome the fragmentation of artistic perception and promotes the formation of integrated artistic thinking.

The expansion of integrative processes beyond the boundaries of the arts disciplines themselves leads to their incorporation into a broader interdisciplinary educational space. In contemporary educational discourse, interdisciplinary practices are closely associated with the STEAM approach (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), in which the arts function as an integrative core linking scientific and technological domains. In this context, arts education acquires a new status beyond the humanities – not merely as a field of study, but as a platform for the development of creativity, critical thinking, and innovation, which are key competencies of the twenty-first century.

The integration of the arts into STEAM-oriented educational models enables the establishment of interdisciplinary connections, the activation of project-based learning, and the creation of conditions for practice-oriented education. This is particularly significant for the professional development of arts teachers, who must be capable of designing educational situations at the intersection of different disciplines and forms of artistic activity.

The implementation of cross-arts and STEAM-oriented approaches results in the formation of holistic artistic thinking, which involves the capacity for integrated perception, interpretation, and creation of artistic images across multiple modalities. Such thinking is characterized by systemicity, associativity, creativity, and openness to interdisciplinary interaction, which constitutes a key condition for the professional competence of the contemporary arts teacher.

The analysis of the essence of postgraduate arts and pedagogical education, its functions, as well as the role of digital and interdisciplinary practices in the professional development of arts teachers, makes it possible to assert the necessity of its systemic renewal in accordance with the challenges of the contemporary educational environment. In this regard, the issue of modernization of postgraduate education becomes particularly relevant, requiring the identification of its content and leading directions of development.

The modernization of postgraduate arts and pedagogical education is driven by the challenges of the digital society, the transformation of educational practices, and the necessity of continuous professional development for teachers. Contemporary research emphasizes that an effective system

of teacher professional learning should be flexible, practice-oriented, and integrated into the digital educational environment (Darling-Hammond, Hylar, & Gardner, 2017; Desimone, 2009). In this context, the modernization of postgraduate education is implemented through a set of interrelated directions that reflect current educational trends.

A leading direction among these is the digitalization of the learning process, which involves the integration of digital technologies, online tools, artificial intelligence, and multimedia resources into the system of postgraduate education. As noted in recent studies (Hrebenuk, 2024; Bettayeb, 2024), the digital turn in education transforms not only the toolkit but also the pedagogical paradigm itself, giving rise to new models of interaction and learning. At the same time, digitalization does not exist in isolation but reinforces integrative processes in arts education.

In this regard, an important direction of modernization is the integration of the arts, which entails the implementation of cross-arts approaches and the unification of music, choreography, theatre, and visual arts within a single educational process (Sulaieva, 2024). Such integration contributes to the development of holistic artistic thinking and the enhancement of teachers' creative competence. At the same time, the effectiveness of these processes largely depends on taking into account the individual characteristics of teachers' professional development.

In this context, the individualization of learning in postgraduate education becomes particularly significant, as it involves taking into account each teacher's professional experience, educational needs, and pace of development. International research emphasizes that effective professional development should be personalized and context-sensitive (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009; Kraft, Blazar, & Hogan, 2018). This approach provides a foundation for the fullest realization of teachers' creative potential, which represents a strategic direction in the modernization of arts and pedagogical education. This is due to the fact that creativity defines the distinctive nature of an art teacher's professional activity.

In this context, particular importance is attached to the integration of digital, methodological, and artistic-practical components of professional growth (Sulaieva, 2025; Pankiv, 2023), which ensures the coherence and effectiveness of teachers' professional development.

The effectiveness of the modernization of postgraduate art and pedagogical education is determined by a complex set of pedagogical conditions that ensure the systematic implementation of digital and interdisciplinary approaches in teachers' professional development.

The first condition is the formation of teachers' intrinsic professional motivation to use digital technologies in art education. This involves the development of digital competence, media literacy, and readiness for innovative practice. Research (Havrylova, Khmarna, & Churikova-Kushnir, 2022; Pankiv, 2023; Pishun, 2024) emphasizes that the formation of media literacy among teachers of artistic disciplines is a key factor in their professional adaptation to the digital environment. It is also highlighted that educators need to develop an awareness of the potential of digital technologies as a resource for creative and educational advancement.

The second condition is the implementation of cross-artistic and interdisciplinary learning activities that ensure the integration of different art forms in the process of professional development. This approach aligns with current STEAM education trends and contributes to the formation of holistic artistic thinking in educators (Sulaieva, 2024). The integration of artistic disciplines enhances teachers' creative potential and enables new forms of pedagogical interaction.

The third condition is the establishment of a system of methodological support for art teachers in the process of their professional development. Contemporary research emphasizes that the effectiveness of professional learning largely depends on the quality of pedagogical support, the availability of resources, and the practice-oriented nature of professional development programs (Darling-Hammond, Hylar, & Gardner, 2017; Desimone, 2009). Methodological support should include advisory assistance, digital resources, practical examples, and reflective tools for teachers' professional growth.

The fourth condition is the creation of an integrated digital educational environment for postgraduate education, ensuring the integration of online resources, distance learning platforms, interactive services, and digital tools for communication and collaboration. Recent studies highlight

that a digital environment is not merely a technical infrastructure but also a space for professional communication, learning, and creativity (Hrebeniuk, & Okseniuk, 2024; Bettayeb, Talib, Altayasinah, & Dakalbab, 2024; Stevens, 2024). Its effectiveness is determined by its capacity to ensure continuous professional development in a flexible and adaptive format.

From the above, it becomes evident that the modernization of postgraduate art and pedagogical education is based on the combination of digitalization, interdisciplinary integration, individualized learning, and the development of creative potential. Its effectiveness is ensured through the implementation of a system of pedagogical conditions oriented toward digital transformation and the innovation-driven professional development of art teachers.

The synthesis of theoretical foundations for the modernization of postgraduate art and pedagogical education – particularly the role of digitalization, interdisciplinary integration, individualized learning, and the development of creative potential – provides grounds for considering it as an integral and multidimensional process of art teachers' professional development. At the same time, the effectiveness of this process largely depends on the level of its practical implementation, which presupposes the introduction of appropriate educational forms, methods, and technologies into the system of postgraduate education. In this context, the practical dimension of modernizing postgraduate art and pedagogical education acquires particular significance.

This modernization involves the implementation of digital, interactive, and interdisciplinary formats of teachers' professional development in the field of art education. In contemporary conditions, the most effective are those formats that combine the flexibility of online learning, practical orientation, and the creative nature of pedagogical activity. These include, for example, online professional development courses delivered via distance learning platforms, which provide access to digital resources, video lectures, and practical assignments; practice-oriented training sessions aimed at developing teachers' digital competence, media literacy, and pedagogical mastery in art education; and master classes (both online and offline), which facilitate experience exchange, demonstrate innovative art-pedagogical practices, and integrate creative approaches into the educational process.

The practical dimension of modernization is also closely associated with the integration of digital tools into art-pedagogical practice, including: video art and digital art, which are used as means of developing creative thinking and the ability to interpret contemporary artistic forms; interactive presentations (Prezi, Canva, Genially, etc.), which enable the combination of visual, auditory, and textual components, thereby creating multimodal learning products; and interdisciplinary art projects (cross-art STEAM projects), which ensure the integration of music, theatre, choreography, and visual arts into a unified educational product, fostering holistic artistic thinking. Such practices reflect a shift from viewing digital technologies merely as tools toward understanding them as an environment for creative pedagogical activity.

It should be emphasized that the practical aspect of modernizing postgraduate art and pedagogical education lies in the transition to digital-creative, integrated, and project-based learning formats that ensure: the enhancement of teachers' digital competence, including mastery of digital tools, the ability to integrate them into art-pedagogical practice, create multimedia content, use online platforms, and incorporate elements of artificial intelligence in teaching; the development of teachers' creative potential, as digital and interdisciplinary practices stimulate artistic thinking, experimentation with forms of artistic expression, and the creation of original educational products; and increased readiness for innovative pedagogical activity, which presupposes teachers' ability to adapt to change, implement new educational technologies, and operate effectively within a digital educational environment. Thus, the implementation of digital and cross-artistic practices contributes to the comprehensive renewal of art teachers' professional activity and the improvement of the quality of postgraduate education.

Conclusions. The modernization of postgraduate art and pedagogical education is a natural response to the challenges of societal digital transformation, as well as to the demands of education functioning under martial law. Its effectiveness is determined by the integration of digital and

interdisciplinary (cross-artistic) practices that ensure the renewal of the content, forms, and methods of art teachers' professional development. The use of digital practices facilitates a shift from the instrumental application of technologies toward the creation of a digital-creative educational environment in which pedagogical, artistic, and technological components of activity are integrated. At the same time, cross-artistic and STEAM-oriented approaches contribute to the formation of holistic artistic thinking, the development of creative potential, and teachers' capacity for interdisciplinary interaction. The key directions of modernization include digitalization, the integration of the arts, individualized learning, and the development of creative competence. Their effective implementation requires adherence to appropriate pedagogical conditions – motivational, methodological, and organizational-technological. The practical dimension of modernization is associated with the introduction of flexible, interactive, and project-based formats of professional development that combine the possibilities of digital technologies with creative self-expression. This, in turn, enhances the quality of postgraduate education and strengthens art teachers' readiness for innovative practice in conditions of dynamic socio-cultural change. Future research prospects lie in the development and empirical validation of models for the modernization of postgraduate art and pedagogical education based on digital and cross-artistic practices, particularly through the use of artificial intelligence technologies, as well as in examining the effectiveness of STEAM-oriented approaches in art teachers' professional development. It is also important to investigate mechanisms for adapting such models to crisis conditions and ensuring the resilience of educational processes.

ЛІТЕРАТУРА

- Гаврилова, Л., Хмарна, Л., & Чурікова-Кушнір, О. (2022). Теоретико-методологічні аспекти формування медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методологічні аспекти*, 2 (17), 153-173. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.260019>
- Гребенюк, А., & Оксенюк, І. (2024). «Цифровий поворот» в освіті у контексті сталого розвитку суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 100 (2), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5514>
- Паньків, Л. (2023). Особливості використання сучасних інформаційних технологій у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 175 (19), 14-18. DOI: <https://doi.org/10.58407/231903>
- Пішун, С. С. (2024). Цифрові технології як ресурс посиленого навчання на уроках музичного мистецтва. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 1 (54), 192-198. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-192-199>
- Сулаєва, Н. В. (2025). Неформальна мистецька освіта в системі підготовки молодих науковців: інноваційні підходи, моделі та перспективи. *Ukrainian Professional Education = Українська професійна освіта*, 18, 82-93. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347714>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-20. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bettayeb, M. Talib, M. A., Altayasinah, A. Z. S., & Dakalbab, F. (2024). Exploring the impact of ChatGPT: conversational AI in education. *Frontiers in Education*, 9. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1379796>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved from https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development*

in the United States and Abroad. National Staff Development. Dallas, TX: National Staff Development Council. Retrieved from [https://www-leland.stanford.edu/~hakuta/Courses/Ed205X20Website/Resources/LDH et al Professional Learning in the Learning Profession.pdf](https://www-leland.stanford.edu/~hakuta/Courses/Ed205X20Website/Resources/LDH%20et%20al%20Professional%20Learning%20in%20the%20Learning%20Profession.pdf)

- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I. M., & Abelha, M. (2023). Teacher professional development in higher education: the impact of pedagogical training perceived by teachers. *Education Sciences*, 13 (3), 309. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>
- Guberman, A., Ben-Yehuda, G., & Arviv-Elyashiv, R. (2024). Retraining professionals as STEM teachers: the potential and the challenges. *European Journal of Teacher Education* 28 (2), 1-9. DOI: 10.1080/02619768.2024.2409372
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88, 547-588. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376-407. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: the gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 37 (1), 107-136. DOI: <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Salmerón Aroca, J. A., Moreno Abellán, P., & Martínez de Miguel López, S. (2023). Teachers' professional development and intelligent ways of coping with it: a systematic review in elementary and middle school education. *Journal of Intelligence*, 11 (1). DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11010001>
- Stevens, C. (2024). Teachers and teaching: pedagogy, digital skills and professional development. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 40 (1), 1-3. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2436665>
- Sulaieva, N. (2024). Professional training of future art teachers to the usage of innovative technologies in the educational process of general secondary education institutions. *Імідж сучасного педагога*, 3 (216), 99-103. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-3\(216\)-99-103](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-3(216)-99-103)

REFERENCES

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-20. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bettayeb, M. Talib, M. A., Altayasinah, A. Z. S., & Dakalbab, F. (2024). Exploring the impact of ChatGPT: conversational AI in education. *Frontiers in Education*, 9. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1379796>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved from https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad. National Staff Development*. Dallas, TX: National Staff Development Council. Retrieved from [https://www-leland.stanford.edu/~hakuta/Courses/Ed205X20Website/Resources/LDH et al Professional Learning in the Learning Profession.pdf](https://www-leland.stanford.edu/~hakuta/Courses/Ed205X20Website/Resources/LDH%20et%20al%20Professional%20Learning%20in%20the%20Learning%20Profession.pdf)
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

- Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I. M., & Abelha, M. (2023). Teacher professional development in higher education: the impact of pedagogical training perceived by teachers. *Education Sciences*, 13 (3), 309. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>
- Guberman, A., Ben-Yehuda, G., & Arviv-Elyashiv, R. (2024). Retraining professionals as STEM teachers: the potential and the challenges. *European Journal of Teacher Education* 28 (2), 1-9. DOI: [10.1080/02619768.2024.2409372](https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2409372)
- Havrylova, L., Khmarna, L., & Churikova-Kushnir, O. (2022). Teoretyko-metodolohichni aspekty formuvannya mediahramotnosti vchyteliv mystetskykh dystsyplin u systemi pisladyplomnoi osvity [Theoretical and methodological aspects of the formation of media literacy of teachers of artistic disciplines in the system of postgraduate education]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodolohichni aspekty* [Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects], 2 (17), 153-173. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.260019> [in Ukrainian].
- Hrebeniuk, A., & Okseniuk, I. (2024). "Tsyfrovyyi povorot" v osviti u konteksti staloho rozvytku suspilstva ["Digital turn" in education in the context of sustainable development of society]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technology and Learning Tools], 100 (2), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5514> [in Ukrainian].
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88, 547-588. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376-407. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Pankiv, L. (2023). Osoblyvosti vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva ta khoreohrafii [Features of the use of modern information technologies in the training of future teachers of musical art and choreography]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskyyi kolehium" imeni T. H. Shevchenka* [Bulletin of the National University "Chernihiv Collegium" named after T. G. Shevchenko], 175 (19), 14-18. DOI: <https://doi.org/10.58407/231903> [in Ukrainian].
- Pishun, S. S. (2024). Tsyfrovi tekhnolohii yak resurs posylenoho navchannia na urokakh muzychnoho mystetstva [Digital technologies as a resource for enhanced learning in music lessons]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oeksandra Dovzhenka* [Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University named after Oeksandr Dovzhenko], 1 (54), 192-198. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-192-199> [in Ukrainian].
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: the gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 37 (1), 107-136. DOI: <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Salmerón Aroca, J. A., Moreno Abellán, P., & Martínez de Miguel López, S. (2023). Teachers' professional development and intelligent ways of coping with it: a systematic review in elementary and middle school education. *Journal of Intelligence*, 11 (1). DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11010001>
- Stevens, C. (2024). Teachers and teaching: pedagogy, digital skills and professional development. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 40 (1), 1-3. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2436665>
- Sulaieva, N. (2024). Professional training of future art teachers to the usage of innovative technologies in the educational process of general secondary education institutions. *Імідж сучасного педагога*, 3 (216), 99-103. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-3\(216\)-99-103](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-3(216)-99-103)
- Sulaieva, N. V. (2025). Neformalna mystetska osvita v systemi pidhotovky molodykh naukovtsiv: innovatsiini pidkhody, modeli ta perspektyvy [Non-formal art education in the system of training young scientists: innovative approaches, models and perspectives]. *Ukrainian Professional Education*, 18, 82-93. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347714> [in Ukrainian].

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТА МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ПРАКТИК

Наталія Сулаєва,

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

Стаття присвячена аналізу процесів модернізації післядипломної мистецько-педагогічної освіти в умовах цифрової трансформації суспільства та воєнного стану в Україні. У дослідженні обґрунтовано теоретико-методичні засади оновлення системи професійного розвитку вчителів мистецтва на основі інтеграції цифрових і міждисциплінарних (кросмистецьких) практик. Встановлено, що сучасна післядипломна освіта має трансформуватися від традиційних репродуктивних моделей до гнучких, індивідуалізованих і практикоорієнтованих форм навчання, які відповідають викликам цифровізації та нестабільності освітнього середовища.

У статті розкрито сутність післядипломної мистецько-педагогічної освіти як безперервного процесу професійного розвитку, визначено її функції та специфіку в контексті творчої й інтегративної діяльності вчителя мистецтва. Доведено, що цифрові практики є важливим інструментом навчання й середовищем творчої взаємодії та сприяє розвитку цифрової компетентності, медіаграмотності та художньо-креативного мислення педагога. Особливу увагу приділено потенціалу міждисциплінарних (кросмистецьких) підходів, які забезпечують інтеграцію різних видів мистецтва та сприяють формуванню цілісного художнього мислення.

Обґрунтовано ключові напрями модернізації післядипломної мистецько-педагогічної освіти, серед яких: цифровізація освітнього процесу, інтеграція мистецтв, індивідуалізація навчання та розвиток творчого потенціалу педагогів. Визначено педагогічні умови ефективного реалізації цих процесів, зокрема формування професійної мотивації до використання цифрових технологій, впровадження кросмистецьких форм діяльності, забезпечення методичної підтримки та створення цілісного цифрового освітнього середовища.

Практичний аспект дослідження відображає впровадження інноваційних форм професійного розвитку, таких як онлайн-курси, тренінги, майстер-класи, цифрові творчі проекти та STEAM-орієнтовані підходи. Зроблено висновок, що інтеграція цифрових і кросмистецьких практик сприяє підвищенню якості післядипломної освіти, розвитку професійної компетентності та готовності вчителя мистецтва до інноваційної діяльності в умовах сучасних соціокультурних викликів.

Ключові слова: післядипломна освіта, мистецько-педагогічна освіта, учитель мистецтва, цифровізація, міждисциплінарність, кросмистецькі практики, STEAM-освіта, модернізація освіти.

Надійшла до редакції 12.03.2026 р.

УДК 378.147:37.091.33-028.22:159.955

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363697>

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

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Валентина Онішко,

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

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку ефективності застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Актуальність дослідження зумовлено необхідністю реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті та формування у здобувачів здатності до аналітичного мислення, самостійного прийняття рішень і критичного осмислення інформації. Проаналізовано наукові підходи до визначення сутності критичного мислення, окреслено його структурні характеристики та роль у формуванні професійної компетентності.

Особливої уваги надано технології розвитку критичного мислення (ТРКМ) та можливостям її реалізації у викладанні дисципліни «Методика вивчення фахових дисциплін». Розкрито зміст і методичний алгоритм стратегії «ІДЕАЛ» як ефективного інструменту формування аналітичних умінь і навичок розв'язання професійних завдань. Описано етапи впровадження зазначеної стратегії у навчальний процес, а також визначено педагогічні умови її ефективного застосування.

Представлено результати педагогічного експерименту, проведеного серед здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти; встановлено, що використання стратегії «ІДЕАЛ» сприяє суттєвому підвищенню рівня сформованості критичного мислення та методичної компетентності, зростанню навчальної мотивації та розвитку здатності до аргументованого прийняття рішень. Отримані результати підтверджують доцільність інтеграції технології розвитку критичного мислення у професійну підготовку майбутніх фахівців.

Доведено, що технологія розвитку критичного мислення, побудована на етапах «виклик – осмислення – рефлексія», у поєднанні зі стратегією «ІДЕАЛ» забезпечує системну організацію навчальної діяльності здобувачів освіти, активізує їхню пізнавальну діяльність, сприяє розвитку аналітичних умінь і формуванню методичної компетентності. Запропонований методичний алгоритм реалізації стратегії «ІДЕАЛ» у викладанні дисципліни «Методика вивчення фахових дисциплін», що дозволяє моделювати реальні професійні ситуації, формувати навички прийняття рішень та розвивати рефлексивне мислення. Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність упровадження запропонованої методики. Зафіксовано суттєве зростання частки здобувачів із високим рівнем сформованості критичного мислення та методичної компетентності в експериментальній групі (на 26,9%) та значне зменшення кількості студентів із низьким рівнем (на 19,3%), тоді як у контрольній групі позитивні зміни були менш вираженими.

Ключові слова: професійна підготовка, критичне мислення, технологія розвитку критичного мислення, стратегія «ІДЕАЛ», майбутні фахівці, методична компетентність, заклад вищої освіти, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Сучасна парадигма вищої освіти в Україні зазнає суттєвих трансформацій, зумовлених стрімким розвитком інформаційного суспільства та динамічними змінами у технологічній сфері (Кравченко, & Оніпко, 2019; Кремень, 2017; Kravchenko, Bilyk, Onipko, Plachynda, & Zavitrenko, 2021). Відповідно до положень Закону України «Про вищу освіту» (№ 1556-VII від 01.07.2014 р.), пріоритетом освітньої діяльності є підготовка інтелектуально розвиненої особистості, здатної до критичного переосмислення отриманої інформації та ефективного розв'язання складних спеціалізованих задач. У цих умовах традиційна репродуктивна модель навчання втрачає свою актуальність, поступаючись місцем компетентнісному підходу.

Однією з ключових характеристик конкурентоспроможного фахівця стає критичне мислення (Карпенко, 2020). Воно виступає фундаментом професійної компетентності, дозволяючи майбутньому фахівцю відокремлювати факти від маніпуляцій та аргументовано відстоювати власну позицію. Важливість розвитку когнітивних навичок високого рівня підкреслена у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки (Розпорядження КМУ № 286-р від 23.02.2022 р.), де акцентується на необхідності формування у здобувачів здатності до аналітичного мислення та медіаграмотності як запоруки стійкості до дезінформації. Крім того, оновлені вимоги до змісту навчання, зафіксовані у Національній рамці кваліфікацій (Постанова КМУ № 1341 від 23.11.2011 р. у редакції від 2020 р.), передбачають, що випускник закладу вищої освіти (ЗВО) повинен володіти вміннями збирати, інтерпретувати та узагальнювати дані для формування суджень, що враховують соціальні та етичні аспекти.

Таким чином, проблема застосування ТРКМ у процесі фахової підготовки потребує подальшого переосмислення. Необхідно визначити конкретні методичні алгоритми, які б дозволили інтегрувати цю технологію у викладання спеціальних дисциплін, забезпечуючи виконання державних вимог щодо якості підготовки сучасних фахівців.

Аналіз основних досліджень і публікацій. З метою з'ясування рівня наукової розробленості проблеми формування критичного мислення було здійснено аналіз праць як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Значну увагу розвитку критичного мислення приділяли зарубіжні науковці K. Meredith, L. Steele, Ch. Temple та S. Walter. Феномен критичного мислення досліджували D. Cluster, J. Dewey, M. Lipman, Д. Халперн та ін. Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема розвитку критичного мислення є предметом активного вивчення у вітчизняному освітньому просторі. Це питання було в колі інтересів В. Болотова, І. Бондарука, Т. Воропай, Н. Вукіної, Г. Гандзілевської О. Іванова, І. Костюшко, В. Козира, М. Махмутова, О. Пометун С. Романова, Я. Чаплака та інших науковців.

Так, вагомий внесок у її дослідження зробив О. Тягло, який підготував низку навчально-методичних посібників, орієнтованих на вищу школу (Тягло, & Воропай, 2015). С. Рукасова розробила авторську методику розвитку критичного мислення, що широко використовується у педагогічній практиці (Рукасова, 2020). Л. Куземко запропонувала ефективні підходи до формування критичного мислення майбутніх педагогічних працівників (Куземко, 2017). Дослідження В. Ягоднікової присвячене розвитку критичного мислення студентів закладів вищої освіти із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (Ягоднікова, 2009).

Останніми роками спостерігається зростання інтересу до зазначеної проблематики, що підтверджується появою значної кількості навчально-методичних видань, а також проведенням науково-практичних конференцій і семінарів. Не зважаючи на значну кількість наукових напрацювань, проблема розвитку критичного мислення залишається актуальною. Зокрема, на сьогодні ще недостатньо розроблено цілісну систему формування критичного мислення майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, що зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичному аналізі застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, а також у визначенні ефективних методів, прийомів і педагогічних умов

її впровадження з метою формування ключових і професійних компетентностей здобувачів освіти, розвитку їхніх аналітичних здібностей, самостійності мислення та готовності до прийняття обґрунтованих рішень у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Критичне мислення в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти доцільно розглядати як специфічну форму інтелектуальної діяльності, спрямовану на оцінювання результатів пізнання з позицій їх відповідності визначеним критеріям, стандартам професійної діяльності та власним переконанням суб'єкта; воно ґрунтується на здатності до аналізу, зіставлення й інтерпретації інформації, що забезпечує усвідомлене ставлення здобувачів освіти до різних явищ і процесів, а також сприяє їх активному осмисленню та трансформації відповідно до вимог майбутньої професії. Спираючись на підхід Девіда Клустера, можна виділити п'ять засадничих характеристик критичного мислення:

1. Самостійність. Критичне мислення завжди є індивідуальним. Власна думка має формуватися незалежно від зовнішнього тиснення. Для майбутнього педагога це означає здатність вибудовувати персональний стиль навчання та виховання. Як зазначає Девід Клустер, студенти повинні мати достатню свободи, щоб думати власною головою навіть під час розв'язання елементарних питань (Klooster, 2001).

2. Інформація як відправна точка. Знання є фундаментом. Наявність теоретичного багажу спонукає людину до роздумів. Систематизований досвід попередників дозволяє майбутньому спеціалісту приймати зважені рішення, які згодом трансформуються в індивідуальний професійний досвід (Денисевич, 2011).

3. Постановка та з'ясування проблеми. За твердженням D. Klooster та J. Dewey, критичне мислення активізується тоді, коли студенти стикаються з конкретною проблемою. Усвідомлення сутності труднощів стимулює природну допитливість. Головне завдання тут – навчити студента правильно формулювати запитання, що робить пошук рішення цілеспрямованим (Dewey, 1933).

4. Широка аргументованість. Критично мисляча особистість не лише знаходить вихід із ситуації, а й добирає логічні докази на захист своєї ідеї. В умовах зіткнення різних поглядів вирішальним стає вміння вибудувати найпереконливішу систему аргументів (Кравченко, & Ільченко, 2025; Cluster, 2001).

5. Соціальність. Думка перевіряється на міцність лише в соціумі, через обмін поглядами та дискусію. Для педагога вкрай важливо вміти слухати інших, стримувати емоції та коректно відстоювати свою позицію, адже істина народжується в ситуації багатостороннього розгляду проблеми (Карпенко, 2020).

Розуміння цих характеристик дозволяє викладачеві чітко окреслити завдання навчання: розвивати автономність мислення, навички роботи з інформацією, вміння ставити запитання та аргументувати висновки.

Своєю чергою, J. Braus та D. Wood визначили ієрархію навичок критичного мислення, які є орієнтиром для освітнього процесу: фокусуєчі навички (ідентифікація проблеми та визначення мети); збір інформації (формування логіки отримання даних); запам'ятовування (кодування, збереження та структурування інформації (схеми, кластери); аналіз: виявлення причинно-наслідкових зв'язків, головних ідей та помилок; генерування (висунення припущень та формулювання висновків); інтегрування (комбінування інформації та реконструкція ідей на новій основі); оцінювання (порівняння та зіставлення суджень для прийняття остаточного рішення) (Braus, & Wood, 1994).

Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців є одним із важливих напрямів модернізації сучасної освіти, зорієнтованої на формування конкурентоспроможного, мобільного та самостійного фахівця.

Технологія розвитку критичного мислення (ТРКМ) – це система методів, прийомів і стратегій навчання, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти, формування вмінь аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, робити обґрунтовані висновки та приймати рішення (Кроуфорд, Саул, Метьюз, & Макінстер, 2006). Критичне

мислення передбачає: здатність до аналізу та синтезу інформації; уміння ставити запитання і висувати гіпотези; аргументоване відстоювання власної позиції; відкритість до альтернативних думок. Класична модель ТРКМ включає три етапи: виклик (актуалізація знань). Студенти активізують наявні знання, формулюють власні припущення. Методи: «мозковий штурм», асоціативний куш, «K-W-L» (знаю – хочу дізнатися – дізнався); осмислення (засвоєння нового матеріалу) Відбувається активна робота з інформацією. Методи: читання з позначками (INSERT), дискусії, робота в групах, аналіз кейсів; рефлексія (узагальнення і оцінка). Студенти формують власне ставлення до отриманих знань. Методи: есе, сенкан, дебати, обговорення.

У процесі підготовки майбутніх фахівців ТРКМ реалізується через проблемне навчання, створення ситуацій, що потребують аналізу та прийняття рішень (професійні кейси); проектну діяльність, формування навичок дослідження, планування та презентації результатів; дискусійні методи, дебати, круглі столи, що розвивають аргументацію і критичну оцінку; ІКТ-технології, використання онлайн-платформ, інтерактивних ресурсів для аналізу інформації; моделювання професійних ситуацій, рольові ігри, тренінги, симуляції.

На нашу думку перевагами впровадження застосування технології розвитку критичного мислення є: підвищення якості професійної підготовки; розвиток самостійності та відповідальності студентів; формування навичок прийняття рішень; здатність адаптуватися до змін; інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь за умов компетентності викладача у використанні інтерактивних методів, створення відкритого освітнього середовища, мотивація студентів до активної участі, поєднання традиційних і інноваційних методів навчання.

Стратегія «ІДЕАЛ» (запропонована Дж. Брансфордом) є одним із найефективніших інструментів розвитку критичного мислення, оскільки вона перетворює процес навчання на послідовний алгоритм подолання інтелектуальних труднощів (Schwartz, & Bransford, 1998). Технологія IDEAL, розроблена Дж. Бредфордом та Д. Стайном, є одним із найефективніших інструментів розвитку критичного мислення; її назва – це акронім, де кожна літера відповідає певному етапу роботи над проблемою (Schwartz, & Bransford, 1998).

Нижче наведено детальний розбір кожного кроку цієї методики (таблиця 1):

Таблиця 1 – Алгоритм технології «ІДЕАЛ» (IDEAL)

Етап	Оригінальна назва	Опис дії
І	Identify the problem	Ідентифікуйте проблему. На цьому етапі важливо не просто помітити труднощі, а сформулювати їх у вигляді запитання, що починається зі слова «Як...».
Д	Define the goal	Дефініція (визначення) мети. Уявіть кінцевий результат. Чого саме ви хочете досягти, вирішивши цю проблему? Це допомагає відсікти зайве.
Е	Explore strategies	Експлорація (дослідження) шляхів рішення. Генеруйте якомога більше варіантів. Тут корисним є «мозковий штурм», де фіксується будь-яка ідея.
А	Anticipate outcomes	Аналіз та вибір. Оцініть наслідки кожної стратегії. Виберіть найбільш оптимальний варіант, зваживши всі «за» і «проти».
Л	Look and Learn	Логічний висновок (оцінка). Після реалізації рішення проаналізуйте результат. Що вдалося? Чого цей досвід навчив вас для майбутніх завдань?

Застосування технології «ІДЕАЛ» допомагає здобувачам вищої освіти відійти від звички діяти навмання або за шаблоном. Основні переваги методу: системність (проблема як структура, а не як хаос); рефлексія (останній етап (L) змушує критично оцінити власні дії, що

є ядром критичного мислення); варіативність (етап Е розвиває креативність, привчаючи до того, що у одного завдання може бути кілька правильних рішень); важливе уточнення: Хоча технологія здається лінійною, в реальності це циклічний процес. Якщо на етапі «А» з'ясується, що жодна стратегія не підходить, критично мисляча людина повертається до етапу «Д» або «І», щоб переосмислити саму суть проблеми.

Ця методика є універсальною: її можна використовувати як при вирішенні складних кейсів у підготовці майбутніх фахівців різних спеціальностей. Методичний алгоритм стратегії «ІДЕАЛ» у фаховій підготовці передбачає проходження п'яти взаємопов'язаних етапів, кожен із яких активізує певний рівень когнітивної діяльності студента:

1. «І» – Ідентифікація проблеми. На першому кроці викладач стимулює інтерес здобувачів до об'єкта дослідження. Здобувачі намагаються розпізнати та сформулювати сутність труднощів у загальному вигляді. Головне питання етапу: *«У чому полягає основна суперечність ситуації?»*

2. «Д» – Деталізація через запитання. Цей етап переводить проблему з описової форми у питальну. Чітке формулювання проблемного питання дозволяє звузити фокус пошуку та конкретизувати очікуваний результат.

3. «Е» – Експертиза варіантів. Етап інтенсивного генерування ідей. Процес пошуку рішень відбувається за принципом «від індивідуального до колективного»: спочатку студент працює самостійно, потім обговорює ідеї у парі, малих групах і, нарешті, виносить найкращі пропозиції на загальноаудиторне обговорення.

4. «А» – Аналіз та вибір. Оцінювання запропонованих альтернатив. Здобувачі мають критично зважити всі «за» та «проти», відсіяти другорядне та обрати один-два найбільш раціональні, економічно обґрунтовані або технологічно доцільні варіанти розв'язання проблеми.

5. «Л» – Логіка втілення. Фінальний етап, спрямований на практичну реалізацію, передбачає розробку покрокового плану впровадження обраного рішення в життя, прогнозуються можливі ризики та визначаються необхідні ресурси.

Застосування зазначеної стратегії у викладанні дисципліни «Методика вивчення фахових дисциплін» є доцільним, оскільки вона зорієнтована на розв'язання педагогічних ситуацій, моделювання професійної діяльності викладача та формування методичної компетентності майбутніх фахівців. Методичний алгоритм стратегії «ІДЕАЛ» передбачав реалізацію п'яти взаємопов'язаних етапів. На першому етапі ідентифікації проблеми здійснюють актуалізацію пізнавального інтересу здобувачів освіти шляхом постановки проблемної ситуації. Наприклад, здобувачам пропонувалася змодельована ситуація низької навчальної активності під час заняття з цієї фахової дисципліни. У процесі обговорення вони визначали сутність проблеми, зокрема недостатній рівень мотивації та неефективність використаних методів навчання. Другий етап – деталізація через запитання – передбачав трансформацію загального опису проблеми у чітко сформульоване проблемне запитання. Здобувачі уточнювали причини виникнення труднощів, аналізували педагогічні умови та формулювали запитання, яке спрямовувало подальший пошук рішень, наприклад: які методи доцільно застосувати для підвищення пізнавальної активності здобувачів освіти. На етапі експертизи варіантів відбувалося активне генерування ідей щодо розв'язання визначеної проблеми. Організація роботи здійснювалася за принципом поступового ускладнення взаємодії: від індивідуальної діяльності до групової та колективної. Здобувачі пропонували різні варіанти, зокрема використання інтерактивних методів навчання, кейс-технологій, інформаційно-комунікаційних засобів, групових форм роботи. Четвертий етап – аналіз та вибір – спрямований на критичне оцінювання запропонованих альтернатив. Здобувачі зіставляли переваги й недоліки кожного варіанту, визначали їх відповідність меті заняття та умовам освітнього процесу, після чого обирали найбільш ефективні рішення, наприклад, поєднання кейс-методу з груповою роботою. Завершальний етап – логіка втілення – передбачав практичну реалізацію обраного рішення. Здобувачі освіти розробляли фрагменти занять із фахових дисциплін, визначали їх мету, структуру, добирали методи й засоби

навчання, прогнозували можливі труднощі та шляхи їх подолання. Результатом стало створення методично обґрунтованих опорних конспектів занять, наближених до реальної професійної діяльності.

Отже, інтеграція стратегії «ІДЕАЛ» у процес викладання дисципліни «Методика вивчення фахових дисциплін» забезпечує розвиток критичного мислення майбутніх агрономів, формує їхню здатність до аналізу педагогічних ситуацій, прийняття ефективних рішень та проєктування власної професійної діяльності; це, в свою чергу, підвищує якість їхньої методичної підготовки та готовність до роботи в умовах сучасного освітнього середовища.

З метою перевірки ефективності застосування стратегії «ІДЕАЛ» у процесі викладання дисципліни «Методика вивчення фахових дисциплін» було організовано педагогічний експеримент, який проводився на базі Полтавського державного аграрного університету за участю здобувачів другого (магістерського) рівня спеціальності Агрономія. У дослідженні взяли участь дві групи студентів: 44 здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти. Експериментальна група (ЕГ) налічувала 22 осіб; контрольна група (КГ) – 22 осіб контрольна (КГ) та експериментальна (ЕГ), групи були приблизно однакові за рівнем підготовки. Констатувальний етап дослідження передбачав проведення первинної діагностики стану сформованості критичного мислення та методичної компетентності студентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп. Отримані результати свідчать про загалом подібний розподіл рівнів у обох групах на початковому етапі дослідження. Зокрема, в експериментальній групі високий рівень продемонстрували 4 здобувачі (15,4%), що є дещо нижчим показником порівняно з контрольною групою, де цей рівень зафіксовано у 5 здобувачів (19,2%). Середній рівень сформованості виявлено у більшості здобувачів освіти: 14 студентів (53,8%) в ЕГ та 13 студентів (50,0%) у КГ. Водночас низький рівень спостерігали в однакової кількості студентів обох груп – по 8 осіб (30,8%). Аналіз результатів констатувального етапу дозволив зробити висновок про відносну однорідність експериментальної та контрольної груп за рівнем сформованості досліджуваних показників; це свідчило про коректність добору вибірки та створює належні передумови для подальшого проведення формувального етапу педагогічного експерименту.

Формувальний етап дослідження був спрямований на перевірку ефективності впровадження стратегії «ІДЕАЛ» у процесі професійної підготовки студентів. В експериментальній групі протягом одного семестру систематично застосовувалася зазначена стратегія під час проведення як лекційних, так і практичних занять. З цією метою було розроблено та проведено 8 практичних занять із використанням технології «ІДЕАЛ», що забезпечувало активізацію пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, розвиток аналітичного мислення та формування методичних умінь. У контрольній групі освітній процес здійснювався за традиційною методикою без цілеспрямованого використання зазначеної стратегії.

На контрольному етапі, після завершення формувального експерименту, було проведено повторну діагностику стану сформованості критичного мислення та методичної компетентності студентів (табл. 2).

Таблиця 2 – Динаміка рівнів сформованості критичного мислення у здобувачів освіти (%)

Рівень сформованості	ЕГ (до експерименту)	ЕГ (після експерименту)	КГ (до експерименту)	КГ (після експерименту)
Високий	15,4	42,3	19,2	26,9
Середній	53,8	46,2	50,0	53,8
Низький	30,8	11,5	30,8	19,3

Отримані результати свідчать про вагомі позитивні зміни в експериментальній групі. Зокрема, кількість студентів із високим рівнем критичного мислення зросла до 11 осіб (42,3%), що майже втричі більше порівняно з початковими показниками.

Частка студентів із середнім рівнем дещо зменшилася і становить 12 осіб (46,2%), що можна пояснити переходом частини здобувачів до вищого рівня. Водночас кількість здобувачів із низьким рівнем значно скоротилася – до 3 осіб (11,5%), що свідчить про ефективність застосованої методики. У контрольній групі також відбулися певні позитивні зрушення, однак вони є менш вираженими. Кількість здобувачів із високим рівнем зросла до 7 осіб (26,9%), середній рівень продемонстрували 14 студентів (53,8%), а низький рівень зафіксовано у 5 студентів (19,3%). Порівняльний аналіз результатів контрольного етапу дає підстави стверджувати, що впровадження стратегії «ІДЕАЛ» є більш ефективним у формуванні критичного мислення студентів, ніж традиційні підходи до навчання; це підтверджується істотним зростанням частки здобувачів із високим рівнем та зменшенням кількості осіб із низьким рівнем саме в експериментальній групі.

У результаті проведеного педагогічного експерименту встановлено суттєві позитивні зміни в експериментальній групі. Зокрема, частка здобувачів із високим рівнем сформованості методичної компетентності зросла на 26,9% (з 15,4% до 42,3%), що свідчить про значне підвищення якості підготовки. Водночас кількість студентів із низьким рівнем зменшилася на 19,3% (з 30,8% до 11,5%), що підтверджує ефективність упровадженої методики та її вплив на подолання навчальних труднощів. У контрольній групі також зафіксовано позитивні зміни, однак вони є значно менш вираженими: зростання частки студентів із високим рівнем становило лише 7,7%, а зменшення низького рівня, 11,5%. Це дає підстави стверджувати, що традиційні підходи до навчання є менш ефективними порівняно з цілеспрямованим використанням стратегії «ІДЕАЛ». Якісний аналіз результатів виконання методичних завдань засвідчив істотну перевагу експериментальної групи за всіма досліджуваними показниками (табл. 3).

Таблиця 3 – Показники сформованості методичної компетентності здобувачів (%)

Показники	ЕГ (%)	КГ (%)
Уміння аналізувати педагогічні ситуації	84,6	57,7
Здатність до обґрунтованого вибору методів навчання	84,6	57,7
Уміння проектувати структуру заняття	80,8	61,5
Аргументація власних педагогічних рішень	76,9	53,8
Підвищення навчальної мотивації	88,5	65,4

Так, 84,6% здобувачів ЕГ продемонстрували здатність до аргументованого вибору методів навчання, тоді як у контрольній групі цей показник становив 57,7%. Уміння розробляти структуровані фрагменти занять виявили 80,8% здобувачів експериментальної групи проти 61,5% у контрольній. Крім того, 76,9% здобувачів ЕГ змогли обґрунтувати власні педагогічні рішення, тоді як у КГ, лише 53,8%. Результати анкетування додатково підтвердили позитивний вплив упровадженої методики на навчальну мотивацію майбутніх фахівців. Зокрема, 88,5% здобувачів експериментальної групи відзначили зростання інтересу до дисципліни, тоді як у контрольній групі цей показник становив 65,4%.

Отже, отримані кількісні та якісні результати переконливо свідчать про ефективність застосування стратегії «ІДЕАЛ» у процесі викладання дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін». Використання цієї технології забезпечує статистично значуще підвищення рівня розвитку критичного мислення, методичної компетентності та професійної готовності майбутніх фахівців.

Дані таблиць свідчать про значне зростання рівня сформованості критичного мислення та методичної компетентності у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною. Це підтверджує ефективність застосування стратегії «ІДЕАЛ» у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Переваги застосування ТРКМ «ІДЕАЛ» у закладі вищої освіти: формування суб'єктності, здобувач перестає бути пасивним отримувачем інформації; розвиток soft skills як навичок командної роботи, ведення дискусії та прийняття відповідальності за вибір; професійна адаптація, алгоритм «ІДЕАЛ» імітує реальну управлінську чи виробничу діяльність, де фахівець щодня стикається з нестандартними задачами.

Застосування цієї технології під час викладання дисциплін професійної підготовки дозволяє не лише глибоко засвоїти теоретичний матеріал, а й сформувати стійку здатність до системного аналізу професійних викликів.

Висновки. У статті здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку ефективності застосування технології розвитку критичного мислення, зокрема стратегії «ІДЕАЛ», у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. На основі аналізу наукових джерел уточнено сутність критичного мислення як складної інтегративної якості особистості, що передбачає здатність до аналізу, інтерпретації, аргументації та прийняття обґрунтованих рішень у професійній діяльності. Визначено, що формування цієї якості є одним із ключових завдань сучасної вищої освіти в умовах компетентнісного підходу.

Доведено, що технологія розвитку критичного мислення, побудована на етапах «виклик – осмислення – рефлексія», у поєднанні зі стратегією «ІДЕАЛ» забезпечує системну організацію навчальної діяльності здобувачів освіти, активізує їхню пізнавальну діяльність, сприяє розвитку аналітичних умінь і формуванню методичної компетентності. Запропонований методичний алгоритм реалізації стратегії «ІДЕАЛ» у викладанні дисципліни «Методика вивчення фахових дисциплін» дозволяє моделювати реальні професійні ситуації, формувати навички прийняття рішень та розвивати рефлексивне мислення.

Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність запровадження запропонованої методики. Зафіксовано суттєве зростання частки здобувачів із високим рівнем сформованості критичного мислення та методичної компетентності в експериментальній групі (на 26,9%) та значне зменшення кількості студентів із низьким рівнем (на 19,3%), тоді як у контрольній групі позитивні зміни були менш вираженими. Якісний аналіз також засвідчив перевагу експериментальної групи за показниками здатності до аналізу педагогічних ситуацій, обґрунтованого вибору методів навчання, проектування занять і аргументації власних рішень, а також підвищення рівня навчальної мотивації. Отже, застосування стратегії «ІДЕАЛ» у процесі професійної підготовки є ефективним засобом формування критичного мислення та методичної компетентності майбутніх фахівців. Її використання сприяє переходу від репродуктивної моделі навчання до діяльнісно-компетентнісної, забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, а також підвищує готовність здобувачів освіти до професійної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні дидактичних моделей інтеграції технологій розвитку критичного мислення в освітні програми різних спеціальностей, а також у вивченні можливостей поєднання стратегії «ІДЕАЛ» з цифровими освітніми інструментами та змішаними формами навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- Денисевич, О. (2011). Роль критичного мислення в освітній реформі вищої школи епохи інформаційного суспільства. *Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія*, 1, 155-159. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau_f_2011_1_39
- 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.
- Кравченко, Л., & Оніпко, В. (2019). Нова якість вищої освіти – виклик сучасності. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта*, 5, 9-12. Взято з <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/14049>
- Кравченко, Л., & Ільченко, О. (2025). Критичне мислення майбутніх фахівців: сутність і зміст поняття. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта*, 18, 208-215. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347751>

- Кремень, В. Г. (2017). Критичне мислення: освіта, творчість, цінності. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. Взято з <https://ru.scribd.com/document/481541864Монографія-Критичне-мислення>
- Кроуфорд, А., Саул, В., Метьюз, С., & Макінстер, Д. (2006). Технології розвитку критичного мислення учнів. Київ: Плеяди. Взято з <https://naurok.com.ua/alan-krouford-tehnologii-rozvitku-kritichnogo-mislennya-uchniv-48147.html>
- Куземко, Л. (2017). Проблема формування у майбутніх педагогів критичного мислення та здатності вирішувати проблеми. *Молодий вчений*, 3 (43), 417-421. Взято з <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3/98>
- Надурак, В. (2022). Критичне мислення: поняття та практика. *Філософія освіти = Philosophy of education*, 28 (2), 129-147. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7>
- Пометун, О. І. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*, 2, 89-98. Взято з <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/493>
- Рукасова, С. (2020). Розвиток умінь критичного мислення майбутніх фахівців у сфері професійної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 13, 122-132. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.13.2020.222949>
- Тягло, А. В., & Воропай, Г. С. (2015). Критичне мислення: проблеми світової освіти 21 століття. Харків: АССА.
- Ягоднікова, В. В. (2009). Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти*, 11 (1), 190-196.
- Braus, J., & Wood, D. (1994). *Environmental education in the schools: creating a program that works!* Washington, D.C.: Peace Corps Information Collection and Exchange. DOI: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363520.pdf>
- Cluster, D. (2001). "What is critical thinking?" *International Journal About Thinking Development Through Reading and Writing*, 4, 15-18.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Klooster, D. (2001). What is critical thinking. *Thinking Classroom*, 4, 36-40
- Kravchenko, L., Bilyk, N., Onipko, V., Plachynda, T., & Zavitrenko, A. (2021). Professional Mobility of the Manager of a Secondary Education Institution as the Basis of His or Her Self-Development. *Revista romaneasca pentru educatie multidimensionala*, 13 (1), 417-430. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/379>
- Schwartz, D. L. & Bransford, J. D. (1998). A time for telling. *Cognition & Instruction*, 16 (4), 475-522. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3233709>

REFERENCES

- Braus, J., & Wood, D. (1994). *Environmental education in the schools: creating a program that works!* Washington, D.C.: Peace Corps Information Collection and Exchange. DOI: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363520.pdf>
- Cluster, D. (2001). "What is critical thinking?" *International Journal About Thinking Development Through Reading and Writing*, 4, 15-18.
- Denysevych, O. (2011). Rol krytychnoho myslennia v osvitnii reformi vyshchoi shkoly epokhy informatsiinoho suspilstva [The role of critical thinking in the educational reform of higher education of the Information Society era]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Filosofiia. Kulturolohiia* [Bulletin of the National Aviation University. Philosophy. Cultural Studies], 1, 155-159. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau_f_2011_1_39 [in Ukrainian].
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.

- 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 NPU named after M.P. Drahomanov. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives], 77, 107-112 [in Ukrainian].
- Klooster, D. (2001). What is critical thinking. *Thinking Classroom*, 4, 36-40
- Kravchenko, L., & Ilchenko, O. (2025). Krytychne myslennia maibutnikh fakhivtsiv: sutnist i zmist poniattia [Critical thinking of future specialists: the essence and content of the concept]. *Ukrainian professional education = Ukrainska profesiina osvita*, 18, 208-215. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347751> [in Ukrainian].
- Kravchenko, L., & Onipko, V. (2019). Nova yakist vyshchoi osvity – vyklyk suchasnosti [The new quality of higher education is a challenge to the present]. *Ukrainian professional education = Ukrainska profesiina osvita*, 5, 9-12. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/14049> [in Ukrainian].
- Kravchenko, L., Bilyk, N., Onipko, V., Plachynda, T., & Zavitrenko, A. (2021). Professional Mobility of the Manager of a Secondary Education Institution as the Basis of His or Her Self-Development. *Revista romaneasca pentru educatie multidimensionala*, 13 (1), 417-430. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/379>
- Kremen, V. H. (2017). *Krytychne myslennia: osvita, tvorchist, tsinnosti* [Critical thinking: education, creativity, values]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. Retrieved from <https://ru.scribd.com/document/481541864/Monohrafiya-Krytychne-myslennia> [in Ukrainian].
- Krouford, A., Saul, V., Metiuz, S., & Makinster, D. (2006). *Tekhnologii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv* [technologies for the development of critical thinking of students]. Kyiv: Pleiady. Retrieved from <https://naurok.com.ua/alan-krouford-tehnologi-rozvitku-kritichnogomislennya-uchniv-48147.html> [in Ukrainian].
- Kuzemko, L. (2017). Problema formuvannia u maibutnikh pedahohiv krytychnoho myslennia ta zdatnosti vyrishuvaty problem [The problem of the formation of future teachers of critical thinking and the ability to solve problems]. *Molodyi vchenyi* [Young Scientist], 3 (43), 417-421. Retrieved from <http://molodyvchenyi.in.ua/files/journal/2017/3/98> [in Ukrainian].
- Nadurak, V. (2022). Krytychne myslennia: poniattia ta praktyka [Critical thinking: concept and practice]. *Filosofii osvity = Philosophy of education*, 28 (2), 129-147. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7> [in Ukrainian].
- Pometun, O. I. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichni fenomen [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal* [Ukrainian Pedagogical Journal], 2, 89-98. Retrieved from <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/493> [in Ukrainian].
- Rukasova, S. (2020). Rozvytok umin krytychnoho myslennia maibutnikh fakhivtsiv u sferi profesiinoy osvity [Development of critical thinking skills of future specialists in the field of vocational education]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty* [Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects], 13, 122-132. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.13.2020.222949> [in Ukrainian].
- Schwartz, D. L. & Bransford, J. D. (1998). A time for telling. *Cognition & Instruction*, 16 (4), 475-522. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3233709>
- Tiahlo, A. V., & Voropai, H. S. (2015). *Krytychne myslennia: problemy svitovoi osvity 21 stolittia* [Critical thinking: the problems of world education of the 21st century]. Kharkiv: ASSA [in Ukrainian].
- Yahodnikova, V. V. (2009). Zastosuvannia tekhnologii rozvytku krytychnoho myslennia u protsesi profesiinoy pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Application of technology for the development of critical thinking in the process of professional training of future specialists]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity* [Bulletin of Postgraduate Education], 11 (1), 190-196 [in Ukrainian].

**APPLICATION OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS**

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 provides a theoretical substantiation and experimental verification of the effectiveness of applying critical thinking development technology in the process of professional training of future specialists. The relevance of the study is обусловлена the need to implement a competency-based approach in higher education and to develop students' abilities for analytical thinking, independent decision-making, and critical reflection on information. Scientific approaches to defining the essence of critical thinking are analyzed, its structural characteristics are outlined, and its role in the formation of professional competence is determined.

Particular attention is paid to the technology of critical thinking development and the possibilities of its implementation in teaching the discipline «Methods of Teaching Professional Subject» The content and methodological algorithm of the «IDEAL» strategy as an effective tool for developing analytical skills and problem-solving abilities in professional contexts are revealed. The stages of implementing this strategy in the educational process are described, and the pedagogical conditions for its effective application are identified.

The article presents the results of a pedagogical experiment conducted among students of the second (master's) level of higher education. It has been established that the use of the «IDEAL» strategy contributes to a significant increase in the level of critical thinking and methodological competence, enhances learning motivation, and develops the ability to make reasoned decisions. The obtained results confirm the feasibility of integrating critical thinking development technology into the professional training of future specialists.

It is proved that the technology of critical thinking development, based on the stages "challenge – comprehension – reflection," in combination with the «IDEAL» strategy, ensures a systematic organization of students' learning activities, activates their cognitive engagement, promotes the development of analytical skills, and fosters methodological competence. The proposed methodological algorithm for implementing the «IDEAL» strategy in teaching the discipline «Methods of Teaching Professional Subject» makes it possible to model real professional situations, develop decision-making skills, and enhance reflective thinking. The results of the pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the proposed methodology. A significant increase in the proportion of students with a high level of critical thinking and methodological competence in the experimental group (by 26.9%) and a considerable decrease in the number of students with a low level (by 19.3%) were recorded, whereas in the control group the positive changes were less pronounced.

Keywords: *critical thinking, critical thinking development technology, «IDEAL» strategy, professional training, future specialists, methodological competence, higher education institution, competency-based approach.*

Надійшла до редакції 14.03.2026 р.

УДК 378:316.7:37.091.3:001.12/.18

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363699>

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

CRITICAL THINKING AS AN ASPECT OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS

Oleksandr Lukyanenko,

Doctor of Sciences in History, Professor,
Head of the Department of cultural studies, philosophy and museum studies;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

The transformation of higher education in Ukraine under the conditions of globalization, European integration, and the growing complexity of cultural processes requires new approaches to professional training of humanities specialists. One of the key competencies that determines the quality of modern higher education is critical thinking, which acts not only as a cognitive skill but also as an essential component of professional culture. This issue becomes particularly relevant in the training of cultural studies specialists whose professional activity involves the interpretation of complex cultural phenomena, analytical work with symbolic systems, and the ability to operate within interdisciplinary intellectual environments. The purpose of this study is to analyze the role of critical thinking in the formation of professional culture of future cultural studies specialists within the framework of the Liberal Arts and Sciences (LAS) educational model, based on the experience of implementing the educational programme Cultural Studies. Liberal Arts and Sciences at Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. The study examines the pedagogical potential of interdisciplinary education, student-centered learning, and research-oriented teaching methods as factors contributing to the development of critical thinking as a professional competence.

The research applies a комплекс of theoretical and empirical methods, including analysis of pedagogical and cultural studies literature, competence-based approach, curriculum analysis, comparative analysis of educational models, as well as generalization of teaching experience at the Department of Cultural Studies, Philosophy and Museology. Particular attention is paid to the integration of inquiry-based learning, discussion-based pedagogy, academic writing practices, and interdisciplinary course design as instruments of critical thinking formation. The results demonstrate that critical thinking within the LAS model should be understood as an integrated intellectual and cultural competence combining analytical reasoning, interpretative skills, reflexivity, intellectual autonomy, and academic communication abilities. It is proven that interdisciplinary curricula significantly enhance students' ability to identify causal relationships between cultural processes, evaluate sources critically, and construct evidence-based arguments. The study also shows that the development of critical thinking is closely connected with the formation of professional identity, academic integrity, and research culture.

The article argues that the Liberal Arts and Sciences model creates favorable conditions for developing critical thinking due to its structural characteristics: flexibility of curricula, integration of humanities and sciences, emphasis on discussion and analytical writing, and the cultivation of intellectual responsibility. The experience of implementing LAS principles in the Cultural Studies programme demonstrates that critical thinking becomes not only a learning outcome but also a structural principle of educational design. The conclusions emphasize that the development of critical thinking should be considered a strategic objective of cultural studies education, as it ensures the formation of adaptive, intellectually independent, and socially responsible specialists capable of navigating complex cultural realities. The study highlights the

importance of further development of interdisciplinary teaching strategies and research-based learning environments in Ukrainian higher education institutions.

Keywords: *critical thinking, professional culture, cultural studies education, Liberal Arts and Sciences, interdisciplinary and competence-based education, higher education pedagogy, cultural analysis, LAS-model.*

Introduction. The rapid transformation of contemporary society, characterized by intensive information exchange, cultural globalization, technological development, and hybrid forms of communication, significantly changes the requirements for professional training in higher education. Under such conditions, universities are expected not only to transmit knowledge but also to form intellectual competences that enable graduates to navigate complex social and cultural realities. Among these competences, critical thinking occupies a central place as a fundamental intellectual tool necessary for professional activity in knowledge-based societies.

The growing attention to critical thinking in educational discourse is connected with the recognition that traditional knowledge-transfer models of education are insufficient for preparing specialists capable of responding to complex professional challenges. Modern higher education increasingly focuses on competence-based approaches that prioritize analytical skills, reflexivity, intellectual independence, and the ability to evaluate information critically. This shift reflects broader changes in educational philosophy from reproductive learning toward transformative learning models.

The formation of these competences is closely connected with the concept of professional culture. Professional culture is typically understood as an integrated system of knowledge, values, norms, behavioral models, and intellectual practices that determine the quality of professional activity. Within this framework, critical thinking should be considered not merely as an academic skill but as an essential structural element of professional culture that shapes decision-making processes, ethical responsibility, and intellectual autonomy.

The Liberal Arts and Sciences model originates from classical European university traditions and has been significantly developed within American higher education. Its contemporary implementation in European educational systems is often associated with the Bologna Process and the internationalization of education. LAS education typically emphasizes breadth of knowledge, interdisciplinary integration, development of transferable intellectual skills, and the cultivation of reflective thinking. In the Ukrainian context, the implementation of LAS principles represents an innovative direction in higher education modernization. Ukrainian universities increasingly recognize the importance of interdisciplinary education, flexible curricula, and competence-oriented teaching methods. Within this transformation, cultural studies programmes appear particularly suitable for LAS integration due to their inherently interdisciplinary nature, combining elements of philosophy, history, anthropology, art studies, sociology, and media studies.

The educational programme *Cultural Studies. Liberal Arts and Sciences*, implemented at Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, represents one example of such innovation. The programme aims to integrate classical cultural studies education with LAS principles, emphasizing critical thinking, analytical writing, interdisciplinary research, and intellectual communication. The programme also reflects contemporary trends in European higher education aimed at developing adaptable specialists capable of lifelong learning.

Literature review. A review of scientific sources on the issue of critical thinking as a component of the professional culture of future specialists demonstrates the interdisciplinary nature of the study, which combines pedagogy, cultural studies, and modern educational practices. The theoretical foundations of the concept of “critical thinking” are revealed in the works of O. Karpenko (2020) and O. Pometun (2018), where it is interpreted as a complex cognitive and metacognitive process that involves the ability to analyze, evaluate information, and form reasoned judgments. Further development of the concept is presented in the study of L. Kravchenko and O. Ilchenko (2025), which emphasize its integration into the structure of professional training of future specialists. The historical and pedagogical context of the formation of cultural education is

revealed in the works of O. Chernyavska (2020), L. Kravchenko and M. Stepanenko (2014), as well as L. Kravchenko and N. Karapuzova (2009). These studies demonstrate the evolution of training specialists in the cultural and educational sphere and emphasize the importance of worldview and value components, within which critical thinking is a key competency. The issues of the professional development of a cultural scientist and the formation of his or her competencies are highlighted in the works of I. Hurova (2017), V. Dmytrenko (2020), as well as V. and V. Dmytrenko (2022), where special attention is paid to socio-cultural design, legal support for activities and the structure of professional training. In this context, critical thinking appears as a tool for effective decision-making and professional reflection. Modern research focuses on the impact of digitalization and innovative educational technologies on the formation of critical thinking. In particular, O. Luk'yanenko (2023) and A. Lytvynenko (2022) consider digital tools as a means of developing the analytical skills of a cultural scientist, while the works of O. Lukyanenko and co-authors (2022–2025) emphasize the importance of interdisciplinarity, artistic analysis, and language training. The studies of R. Vynnychuk, T. Bakka, O. Bohomaz, L. Krupina, and O. Snigovska (2022); R. Vynnychuk, O. Terekhovska, V. Vasenko, G. Babak, and O. Protas (2022); L. Kravchenko, N. Bilyk, V. Onipko, T. Plachynda, and A. Zavitrenko (2021) complement this approach by considering critical thinking in connection with media competence, professional mobility, and hybrid forms of learning.

Materials and methods. This study is based on a qualitative research design combining theoretical analysis, curriculum analysis, and reflective pedagogical case study methodology. Such a design allows for a comprehensive examination of critical thinking development as both a theoretical construct and a practical educational outcome within the Liberal Arts and Sciences (LAS) educational model. The research follows an interpretative educational research paradigm, which focuses on understanding educational processes through analysis of practices, structures, and pedagogical experiences.

The study also incorporates elements of design-based educational research, since it examines not only theoretical assumptions but also their implementation through curriculum development and teaching practices. This approach is particularly appropriate when studying innovative educational models, where theoretical frameworks and practical implementation develop simultaneously. The research logic is based on the assumption that critical thinking should be examined not only through psychological models of cognition but also through the analysis of educational environments that make its development possible. The competence-based approach serves as the primary analytical framework because modern LAS education is structured around learning outcomes rather than content transmission. Within this framework, critical thinking is considered a transversal competence integrating cognitive, communicative, and research abilities. This approach allows the analysis of how critical thinking is operationalized through programme learning outcomes, course learning outcomes, and assessment strategies. Particular attention is paid to how analytical skills, argumentation abilities, and interpretative competences are embedded into curriculum design.

Since the LAS model is inherently interdisciplinary, the study applies an interdisciplinary analytical perspective combining insights from pedagogy, cultural studies, philosophy of education, and curriculum theory. This allows examination of how the integration of different disciplinary perspectives contributes to intellectual flexibility.

Results of the research. The analysis of the educational programme *Cultural Studies. Liberal Arts and Sciences* demonstrates that critical thinking is not treated as an isolated competence but rather as a systemic educational outcome embedded in the programme philosophy, curriculum structure, course design, and interdisciplinary learning pathways. The programme reflects the contemporary understanding that professional culture in the humanities increasingly depends not only on knowledge acquisition but on the ability to critically interpret cultural processes, evaluate information, and construct evidence-based interpretations. At the conceptual level, the programme explicitly defines the integral competence of graduates as the ability to critically reflect on cultural

processes in global and local contexts through interdisciplinary knowledge and research approaches. This formulation itself demonstrates that critical thinking functions as a foundational professional attribute rather than an auxiliary educational goal.

A detailed examination of the curriculum structure shows that this objective is implemented through three interconnected educational cycles: the general training cycle, the professional training cycle, and the Liberal Arts and Sciences cycle. The latter plays a particularly important role in forming intellectual flexibility, since it exposes students to interdisciplinary perspectives and encourages analytical transfer between different domains of knowledge. The first year of study is especially important because it establishes the intellectual foundations upon which critical thinking development is built. Courses such as *University Education and Academic Writing*, *Philosophy*, and *Critical Thinking and Logic* create a methodological basis for analytical reasoning, academic argumentation, and structured thinking. These courses introduce students to the principles of academic discourse, logical analysis, and epistemological awareness, which later become essential for professional reasoning.

At the same time, LAS courses such as *Axiology in a Globalized World*, *Cultural Models of Family and Marriage*, and *Astronomy and Myth* demonstrate the interdisciplinary nature of the programme and its emphasis on interpretative thinking. For example, the course *Astronomy and Myth* illustrates how scientific knowledge and mythological thinking intersect in cultural history, encouraging students to compare rational and symbolic modes of explaining reality. Such intellectual comparisons directly contribute to the development of analytical pluralism – an important feature of mature critical thinking. Similarly, the course *Science and Culture* creates opportunities for examining how scientific paradigms influence cultural narratives, while *Futurology* encourages students to evaluate scenarios of social development through analytical reasoning rather than speculative assumptions. Courses such as *Environmental Anthropology* also contribute to critical thinking by demonstrating the complex relationships between ecological systems, cultural practices, and ethical responsibility. An important structural feature supporting critical thinking formation is the integration of academic writing and discussion practices throughout the programme. The presence of courses such as *University Education and Academic Writing* indicates that the programme recognizes writing not only as a communication tool but as a cognitive practice through which analytical reasoning develops.

The professional training cycle further reinforces these abilities through courses such as *Theory of Culture*, *History of Ukrainian Culture*, *History of World Culture*, and *Fundamentals of Artistic Analysis and Expert Evaluation of Cultural Objects*. These courses require students to apply theoretical models, interpret cultural texts, and evaluate artistic phenomena using analytical criteria. This demonstrates the transition from general intellectual training toward discipline-specific analytical competence. The course *Theory of Culture* appears particularly important because it introduces students to different theoretical approaches to understanding culture, such as structuralism, functionalism, semiotics, and postmodern theory. Exposure to multiple theoretical perspectives requires students to compare conceptual frameworks and evaluate their explanatory power. Such intellectual activity directly strengthens comparative reasoning abilities.

Another important course is *Digital Humanities*, which reflects the modernization of cultural studies education through the integration of digital analytical tools. This course potentially strengthens critical thinking by introducing students to data interpretation, digital archives, and computational approaches to cultural analysis. The inclusion of such courses demonstrates the programme's orientation toward contemporary research practices.

The programme also demonstrates a strong connection between critical thinking development and applied professional competences. Courses such as *Socio-cultural Activity*, *Fundamentals of Socio-cultural Design*, and *Cultural and Creative Industries* require students to apply analytical reasoning to practical cultural management situations. This reflects the understanding that professional culture requires not only theoretical knowledge but also the ability to make informed decisions in complex social environments. The course *Everyday Culture of Ukraine* also deserves particular attention because it focuses on the analysis of daily cultural practices. Such courses help

students understand that culture is not limited to high art but includes everyday symbolic practices. Analytical work with such material develops observational skills and the ability to identify implicit cultural meanings.

A particularly important feature of the programme is the possibility for students to select interdisciplinary LAS focus tracks beginning in the second year. These focus areas represent a key structural mechanism through which critical thinking is strengthened, since they require students to apply cultural analysis within new disciplinary contexts. The programme offers several LAS focus tracks, including Focus 1 Natural Sciences (minor programme *Integrated Life Sciences: Chemistry, Bioecology, Culture*), Focus 2 Physical and Mathematical Sciences (minor programme *Integrated Sciences: Mathematics and Culture*), Focus 4 Social and Behavioral Sciences (minor programme *Social Sciences: Human Behavior and Culture*), and Focus 5 Pedagogical Sciences (minor programme *Teachers' Training and Culture*).

These tracks represent an important innovation because they institutionalize interdisciplinarity rather than treating it as an abstract principle. Students are required to study courses outside their primary disciplinary field, which encourages intellectual adaptation and the ability to transfer analytical methods across domains. For example, within Focus 4 Social and Behavioral Sciences, students may take courses such as *Sociology of Culture, Social Movements and Cultural Transformations, Anthropology of Religion and Beliefs, Psychology of Culture, and Behavioral Economics: Choice, Irrationality, and Society*. These courses expand the analytical toolkit of cultural studies students by introducing empirical social science methods and behavioral analysis perspectives.

Courses such as *Migration and Multiculturalism* and *Culture and Advertising: Manipulation and Symbols* also provide important opportunities for developing media literacy and ideological critique. These competences are increasingly important in contemporary information environments characterized by hybrid communication and symbolic influence strategies. The presence of courses such as *Cognitive Neuroscience* and *Psychology of Creativity* further demonstrates the programme's commitment to exposing students to scientific approaches to understanding human behavior. Such exposure strengthens epistemological awareness by showing how different disciplines construct knowledge using different methods. The pedagogical sciences focus also plays an important role in the development of critical thinking, particularly for students interested in educational and cultural mediation careers. Courses such as *Artificial Intelligence in the Culture of Education, Semiotics of Pedagogical Innovations, Worldview Foundations of Creative Pedagogy, and Education in a Multicultural Society* demonstrate how educational environments themselves can be analyzed as cultural systems. The inclusion of courses such as *Philosophy of Gender in Cultural Space* and *Culture of Educational Relationships* also demonstrates the programme's attention to ethical and social dimensions of professional culture. These courses encourage students to analyze power relations, cultural norms, and identity constructions, which directly contributes to the development of critical social awareness. Another important course in this track is *Artificial Intelligence in the Culture of Education*, which introduces students to the cultural implications of technological change. Such courses contribute to critical thinking by encouraging evaluation of technological determinism and the social consequences of digital transformation.

The Natural Sciences focus also deserves attention because it introduces cultural studies students to scientific literacy. Courses within the *Integrated Life Sciences* track potentially help students understand how scientific knowledge is constructed and how it interacts with cultural narratives. Such understanding is important in an era when cultural professionals increasingly engage with science communication and environmental issues. Similarly, the Physical and Mathematical Sciences focus introduces students to analytical thinking through courses related to mathematics and scientific modeling. Even limited exposure to formal reasoning contributes to intellectual discipline and strengthens the ability to evaluate arguments logically.

The programme also demonstrates that critical thinking development depends not only on curriculum content but also on pedagogical formats. The presence of internships, cultural teaching practice, and sociocultural practice demonstrates the importance of experiential learning. Such

formats allow students to apply analytical reasoning in real professional environments, strengthening the connection between intellectual skills and professional behavior. Internships such as *Productive Culturological and Museum Studies Practice* create opportunities for students to engage with cultural institutions, where they must analyze audiences, evaluate exhibition strategies, and participate in cultural communication. These activities demonstrate that critical thinking is also a practical competence required for professional effectiveness.

The programme also integrates research-oriented learning through coursework and qualification projects. The requirement to complete qualification work demonstrates the emphasis on independent analytical research as a culminating educational experience. Such projects require students to formulate research questions, select methodologies, analyze sources, and present structured conclusions. The analysis also demonstrates the importance of gradual complexity progression. During the first year, courses emphasize general intellectual competences and interdisciplinary awareness. During the second and third years, the focus shifts toward professional specialization and applied analysis. By the fourth year, students are expected to demonstrate intellectual independence through research and professional practice.

An important result of the analysis is the observation that critical thinking is most effectively developed when it is reinforced across multiple courses rather than confined to a single subject. For example, argumentation skills introduced in *Critical Thinking and Logic* are reinforced in *Theory of Culture*, practiced in *Academic Writing*, and applied in research projects. This demonstrates the importance of curricular coherence. The research also shows that student choice plays an important role in intellectual development. The LAS model allows students to construct individual educational trajectories through elective courses and focus tracks. This flexibility encourages intellectual responsibility and increases motivation, which are important psychological conditions for critical thinking development.

Another important finding concerns the relationship between interdisciplinary exposure and tolerance for ambiguity. Students working within LAS environments gradually become more comfortable with complex questions that lack simple answers. This intellectual tolerance is an important indicator of mature critical thinking. The programme also appears to contribute to the formation of academic identity. Students participating in interdisciplinary courses and research projects gradually begin to see themselves not merely as learners but as emerging professionals capable of independent analysis. This shift in self-perception represents an important aspect of professional culture formation.

At the same time, the analysis confirms that successful critical thinking development requires supportive academic environments. Students must experience classrooms as spaces where questioning is encouraged and intellectual risk-taking is accepted. Courses emphasizing discussion and peer review appear particularly important in this regard. Some challenges also remain. Students entering the programme often demonstrate educational habits formed in more traditional school environments focused on reproduction rather than analysis. This requires instructors to gradually introduce analytical complexity and provide scaffolding for discussion and writing tasks.

Despite these challenges, the overall structure of the programme demonstrates strong alignment with international LAS principles. The integration of interdisciplinary courses, student choice, research practice, and competence-based learning outcomes creates conditions in which critical thinking becomes a natural outcome of educational design rather than an artificial addition.

Overall, the results of the study demonstrate that the *Cultural Studies. Liberal Arts and Sciences* programme provides a structurally coherent model for developing critical thinking as a component of professional culture. This is achieved through interdisciplinary curriculum design, integration of research practices, flexible learning pathways, and pedagogical emphasis on analytical reasoning. The findings suggest that the LAS model may serve as an effective framework for modernizing humanities education in Ukraine by aligning it with competence-based European educational paradigms while preserving strong disciplinary foundations in cultural studies.

Conclusions. The conducted research confirms that critical thinking should be understood not simply as a general educational skill but as a core structural element of the professional culture of future cultural studies specialists. The analysis of the *Cultural Studies. Liberal Arts and Sciences* educational programme demonstrates that the formation of this competence becomes most effective

when it is embedded not only in individual courses but within the entire architecture of the educational model, including curriculum structure, interdisciplinary pathways, pedagogical methods, and research practices.

The study demonstrates that within the Liberal Arts and Sciences paradigm, critical thinking functions simultaneously as a cognitive competence, a methodological culture, a communicative practice, and a professional value. Such a multidimensional understanding allows us to conceptualize critical thinking as a meta-competence that integrates analytical reasoning, interpretative ability, reflexivity, and evidence-based argumentation. This conclusion contributes to the theoretical discussion on competence-based education by demonstrating that in humanities education critical thinking is best understood not as a discrete skill but as an integrative intellectual disposition forming the basis of professional reasoning.

The theoretical contribution of this study lies in the conceptualization of critical thinking as a component of professional culture specifically within cultural studies education. While previous research often examines critical thinking as a general educational objective, this research demonstrates its disciplinary specificity in the training of cultural analysts. Cultural studies as a field requires the ability to interpret symbolic systems, decode cultural narratives, analyze ideological constructs, and evaluate cultural transformations. Therefore, critical thinking in this context acquires distinct characteristics connected with interpretative plurality, contextual reasoning, and methodological reflexivity.

Based on the conducted analysis, critical thinking in cultural studies education can be theoretically modeled as consisting of five interconnected components. **Analytical component**, which includes the ability to identify structures, relationships, and patterns within cultural phenomena. **Interpretative component**, which involves the capacity to contextualize cultural texts within historical, social, and ideological frameworks. **Evaluative component**, which includes the ability to assess sources, distinguish evidence from opinion, and identify manipulation strategies. **Argumentative component**, which involves the ability to construct logically coherent and evidence-based positions. **Reflexive component**, which includes awareness of one's own interpretative assumptions and intellectual limitations. This five-component structure may be considered a theoretical contribution because it specifies how critical thinking operates within cultural studies as a professional field rather than treating it as an abstract cognitive ability.

The research also allows the formulation of a pedagogical model explaining how critical thinking develops within the LAS educational environment. The analysis suggests that the most effective model may be described as a **structural-integrative model of critical thinking formation**, which includes four mutually reinforcing pedagogical dimensions.

The first dimension is **curricular integration**, which ensures that critical thinking learning outcomes are distributed across multiple courses rather than confined to isolated subjects. The study demonstrates that the integration of analytical learning outcomes across courses such as *Critical Thinking and Logic*, *Theory of Culture*, *Academic Writing*, and interdisciplinary LAS courses creates cumulative competence formation. The second dimension is **interdisciplinary intellectual exposure**, achieved through LAS focus tracks. Exposure to natural sciences, social sciences, and pedagogical studies appears to strengthen intellectual flexibility and reduce disciplinary rigidity. This dimension is particularly important because it encourages students to transfer analytical methods between fields, which represents a key characteristic of advanced critical thinking. The third dimension is **dialogical pedagogy**, which includes discussion-based seminars, debates, peer review practices, and collaborative learning formats. The study confirms that critical thinking develops most effectively in intellectual environments where students must articulate, defend, and revise their ideas in interaction with others.

The fourth dimension is **research-oriented learning**, which includes inquiry-based assignments, research projects, and analytical writing. These practices allow students to transition from knowledge reproduction to knowledge production, which represents a key transformation in intellectual development.

In general, the study demonstrates that the *Cultural Studies. Liberal Arts and Sciences* programme represents a structurally coherent example of how critical thinking may be systematically

developed through interdisciplinary curriculum design, research-oriented pedagogy, and competence-based education. The programme demonstrates that critical thinking emerges most effectively not through isolated training in logic but through sustained engagement in analytical academic culture.

The main conclusion of the research is that within the LAS model critical thinking becomes not simply a learning outcome but a defining characteristic of professional culture. This suggests that the future of humanities education may depend on the extent to which programmes are able to transition from knowledge transmission toward intellectual formation.

Подяки.

The authors express their sincere gratitude to their colleagues at the Department of Culturology, Philosophy and Museology of the V. G. Korolenko National University of Ukraine for methodological consultations and constructive discussions that contributed to the deepening of the content of the study. Gratitude is expressed to the university administration for creating favorable conditions for conducting scientific research. Special recognition is due to the project team rasmus+ 101129385 – LibArt_UA “Designing and Implementation of Liberal Arts Studies in Ukraine” (Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them).

Conflict of interest.

Absent.

ЛІТЕРАТУРА

- Гурова, І. (2017). Проблеми професійного становлення культуролога. *Науковий вісник інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, 13, 145-151. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2017.13.145-150>
- Дмитренко, В. А. (2020). *Робоча програма навчальної дисципліни «Правове забезпечення культурно-освітньої діяльності» підготовки здобувачів освітнього ступеня магістра за спеціальністю 034 Культурологія*. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.
- Дмитренко, В. І., & Дмитренко, В. А. (2022). Дисципліна «Соціокультурне проектування» у системі професійної підготовки культуролога. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта*, 12, 46-53. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2022.12.278996>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.77.24>
- Кафедра культурології, філософії та музеєзнавства Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*. Взято з <https://sites.google.com/gsuite.pnpu.edu.ua/culturology/головна>
- Кравченко, Л. & Степаненко, М. (2014). Культурологічна освіта в Полтавському педагогічному університеті: теоретичні засади і досвід. *Імідж сучасного педагога*, 10, 3-7.
- Кравченко, Л., & Ільченко, О. (2025). Критичне мислення майбутніх фахівців: сутність і зміст поняття. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта*, 18, 208-215. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347751>
- Кравченко, Л., & Карапузова, Н. (2009). Культурологічна освіта на зламі епохи: теоретичні й практичні аспекти (про створення Полтавської регіональної культурологічної школи). *Імідж сучасного педагога*, 5, 3-6.
- Литвиненко, А. (2022). Інформаційні технології у професійній діяльності культуролога. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 51, 580-585. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-88>
- Лук'яненко, О. В., Колівнова, 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*, 8 (38), 1324-1338. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8\(38\)-1324-1337](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8(38)-1324-1337)

- Лук'яненко, О. В., Колівнова, Т. В., & Майструк, Н. М. (2025). Освітньо-лінгводидактичний потенціал європейського живопису XVII–XVIII століть на прикладі колекції Полтавського художнього музею. *Актуальні питання у сучасній науці*, 9 (39), 1345-1358. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9\(39\)-1345-1357](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9(39)-1345-1357)
- Лук'яненко, О. В., Колівнова, Т. В., & Майструк, Н. М. (2025). Формування іншомовної компетентності через мистецтвознавчий аналіз західноєвропейського декоративно-ужиткового мистецтва з колекції Полтавського художнього музею. *Актуальні питання у сучасній науці*, 10 (40), 1091-1104. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10\(40\)-1091-1103](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10(40)-1091-1103)
- Лук'яненко, О. В. (2023). Цифрові інструменти вивчення та презентації культури: досвід, проблеми, перспективи. *Прикладна креатологія*, 1, 37-39
- 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. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2023.13.289943>
- Лук'яненко, О., & Винничук, Р. (2022). Традиційні та інноваційні педагогічні технології формування цінностей магістрів гуманітарної галузі у процесі професійної підготовки. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта*, 12, 24-33. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2022.12.278993>
- Пометун, О. І. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*, 2, 89-98. Взято з <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/493>
- Чернявська, О. В. (2020). Підготовка фахівців з культурно-просвітницької роботи в середніх спеціальних навчальних закладах України (50-ті – кінець 80-тих років XX ст.). *Імідж сучасного педагога*, 1 (190), 61-64. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1\(190\)-61-64](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1(190)-61-64)
- Kravchenko, L., Bilyk, N., Onipko, V., Plachynda, T., & Zavitrenko, A. (2021). Professional Mobility of the Manager of a Secondary Education Institution as the Basis of His or Her Self-Development. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13 (1). 417-430. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/379>
- Marynets, N., Marynchenko, H., Vynnychuk, R., Voloshchuk, H. Voropayeva, T. & Olkhovska, A. (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), 30-39. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n9p30>
- 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*, 22 (6), 531-541. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.67>
- 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. Retrieved from <https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120228/PDF/120228.pdf>

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 special educational institutions of Ukraine (50s - late 80s of the twentieth century)]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [Image of a modern teacher], 1 (190), 61-64. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1\(190\)-61-64](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1(190)-61-64) [in Ukrainian].
- Dmytrenko, V. A. (2020). *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Pravove zabezpechennia kulturno-osvitnoi diialnosti» pidhotovky здobuvachiv osvitnoho stupenia mahistra za spetsialnistiu 034 Kulturolohiia* [The work program of the academic discipline "Legal support of cultural and educational activities" for the preparation of applicants for a master's

- degree in the specialty 034 Cultural Studies]. Poltava: Poltavskiyi natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Dmytrenko, V. I., & Dmytrenko, V. A. (2022). Dystsyplina "Sotsiokulturne proektuvannya" u systemi profesiinoyi pidhotovky kulturoloha [Discipline "Sociocultural design" in the system of professional training of a culturologist]. *Ukrainian professional education = Ukrainska profesiina osvita*, 12, 46-53. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2022.12.278996> [in Ukrainian].
- Hurova, I. (2017). Problemy profesiinoho stanovlennia kulturoloha [Problems of professional formation of a culturologist]. *Naukovyi visnyk instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika* [Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of NAPS of Ukraine. Professional Pedagogy], 13, 145-151. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2017.13.145-150> [in Ukrainian].
- Kafedra kulturolohii, filosofii ta muzeieznavstva Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka* [Department of Cultural Studies, Philosophy and Museology of Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko]. Retrieved from <https://sites.google.com/gsuite.pnpu.edu.ua/culturology/holovna> [in Ukrainian].
- 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: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy* [Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanov. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives], 77, 107-112. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.77.24> [in Ukrainian].
- Kravchenko, L. & Stepanenko, M. (2014). Kulturolohichna osvita v Poltavskomu pedahohichnomu universyteti: teoretychni zasady i dosvid [Cultural education at Poltava Pedagogical University: theoretical foundations and experience]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [The image of a modern teacher], 10, 3-7 [in Ukrainian].
- Kravchenko, L., & Ilchenko, O. (2025). Krytychne myslennia maibutnikh fakhivtsiv: sutnist i zmist poniattia [Critical thinking of future specialists: the essence and content of the concept]. *Ukrainian professional education = Ukrainska profesiina osvita*, 18, 208-215. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347751> [in Ukrainian].
- Kravchenko, L., & Karapuzova, N. (2009). Kulturolohichna osvita na zlami epokhy: teoretychni y praktychni aspekty (pro stvorennia Poltavskoi rehionalnoi kulturolohichnoi shkoly) [Cultural education at the turn of the epoch: theoretical and practical aspects (on the creation of the Poltava Regional Cultural School)]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [The image of a modern teacher], 5, 3-6 [in Ukrainian].
- Kravchenko, L., Bilyk, N., Onipko, V., Plachynda, T., & Zavitrenko, A. (2021). Professional Mobility of the Manager of a Secondary Education Institution as the Basis of His or Her Self-Development. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13 (1). 417-430. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/379>
- Luk'ianenko, O. V., Kolivnova, T. V., & Mastruk, N. M. (2025). Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti cherez mystetstvoznachnyi analiz zakhidnoievropeiskoho dekoratyvno-uzhytkovoho mystetstva z koleksii Poltavskoho khudozhnoho muzeiu. *Aktualni pytannia u suchasni nauki* [Topical Issues in Modern Science], 10 (40), 1091-1104. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10\(40\)-1091-1103](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10(40)-1091-1103) [in Ukrainian].
- Luk'ianenko, O. V., Kolivnova, T. V., & Mastruk, N. M. (2025). Mizhinstytutsiina spivpratsia u formuvanni movnykh kompetentnostei studentiv haluzi znan kultura, mystetstvo ta humanitarni nauky [Inter-institutional cooperation in the formation of language competencies of students in the field of knowledge of culture, art and humanities]. *Aktualni pytannia u suchasni nauki* [Topical Issues in Modern Science], 8 (38), 1324-1338. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8\(38\)-1324-1337](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8(38)-1324-1337) [in Ukrainian].
- Luk'ianenko, O. V., Kolivnova, T. V., & Mastruk, N. M. (2025). Osvitno-linhvodydaktychnyi potentsial yevropeiskoho zhyvopysu XVII–XVIII stolit na prykladi koleksii Poltavskoho khudozhnoho muzeiu [Educational and linguodidactic potential of European painting of the

- XVII-XVIII centuries on the example of the collection of the Poltava Art Museum]. *Aktualni pytannia u suchasnii nauksi* [Topical Issues in Modern Science], 9 (39), 1345-1358. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9\(39\)-1345-1357](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9(39)-1345-1357) [in Ukrainian].
- Lukianenko, O. V. (2023). Tsyfrovi instrumenty vyvchennia ta prezentatsii kultury: dosvid, problemy, perspektyvy [Digital tools for studying and presenting culture: experience, problems, perspectives]. *Prykladna kreatolohiia* [Applied Creatology], 1, 37-39 [in Ukrainian].
- Lukianenko, O. V., Dmytrenko, V. A., & Dmytrenko, V. I. (2023). Formuvannia fakhovykh kompetentnosti bakalavra-kulturoloha v protsesi vyvchennia dystsyplin profesiinoi pidhotovky [Formation of professional competencies of the bachelor-culturologist in the process of studying the disciplines of professional training]. *Ukrainian professional education = Ukrainska profesiina osvita*, 13, 87-94. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2023.13.289943> [in Ukrainian].
- Lukianenko, O., & Vynnychuk, R. (2022). Tradytiini ta innovatsiini pedahohichni tekhnolohii formuvannia tsinnosti mahistriv humanitarnoi haluzi u protsesi profesiinoi pidhotovky [Traditional and innovative pedagogical technologies of formation of values of masters of the humanitarian field in the process of professional training]. *Ukrainian professional education = Ukrainska profesiina osvita*, 12, 24-33. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2022.12.278993> [in Ukrainian].
- Lytvynenko, A. (2022). Informatsiini tekhnolohii u profesiinii diialnosti kulturoloha [Information technologies in the professional activity of a cultural scientist]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Topical Issues of Humanities], 51, 580-585. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-88> [in Ukrainian].
- Marynets, N., Marynchenko, H., Vynnychuk, R., Voloshchuk, H. Voropayeva, T. & Olkhovska, A. (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), 30-39. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n9p30>
- Pometun, O. I. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichni fenomen [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal* [Ukrainian Pedagogical Journal], 2, 89-98. Retrieved from <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/493> [in Ukrainian].
- 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*, 22 (6), 531-541. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.67>
- 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. Retrieved from <https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120228/PDF/120228.pdf>

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Олександр Лук'яненко,

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

Трансформація вищої освіти в Україні в умовах глобалізації, європейської інтеграції та зростаючої складності культурних процесів вимагає нових підходів до професійної підготовки фахівців гуманітарних наук. Однією з ключових компетентностей, що визначає якість сучасної вищої освіти, є критичне мислення, яке виступає не лише як когнітивна

навичка, а й як суттєвий компонент професійної культури. Це питання набуває особливої актуальності під час підготовки фахівців-культурологів, чия професійна діяльність передбачає інтерпретацію складних культурних явищ, аналітичну роботу із символічними системами та здатність діяти в міждисциплінарних інтелектуальних середовищах. Метою цього дослідження є аналіз ролі критичного мислення у формуванні професійної культури майбутніх фахівців-культурологів у рамках освітньої моделі *Liberal Arts and Sciences (LAS)*, спираючись на досвід впровадження освітньої програми «Культурологія. *Liberal Arts and Sciences*» у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. У дослідженні розглядається педагогічний потенціал міждисциплінарної освіти, студентоцентрованого навчання та дослідницько-орієнтованих методів навчання як факторів, що сприяють розвитку критичного мислення як професійної компетенції. У дослідженні застосовується комплекс теоретичних та емпіричних методів, включаючи аналіз педагогічної та культурологічної літератури, компетентнісний підхід, аналіз навчальних програм, порівняльний аналіз освітніх моделей, а також узагальнення досвіду викладання на кафедрі культурології, філософії та музеології. Особливої уваги надано інтеграції дослідницького навчання, дискусійної педагогіки, практик академічного письма та міждисциплінарної розробки курсів як інструментів формування критичного мислення. Результати демонструють, що критичне мислення в рамках моделі *LAS* слід розуміти як інтегровану інтелектуальну та культурну компетентність, що поєднує аналітичне мислення, інтерпретаційні навички, рефлексивність, інтелектуальну автономію та академічні комунікативні здібності. Доведено, що міждисциплінарні навчальні програми значно покращують здатність здобувачів виявляти причинно-наслідкові зв'язки між культурними процесами, критично оцінювати джерела та будувати аргументи на основі доказів. Дослідження також показує, що розвиток критичного мислення тісно пов'язаний з формуванням професійної ідентичності, академічної доброчесності та дослідницької культури.

У статті стверджується, що модель підготовки *Liberal Arts* створює сприятливі умови для розвитку критичного мислення завдяки своїм структурним характеристикам: гнучкість навчальних програм, інтеграція гуманітарних та природничих наук, акцент на дискусійному та аналітичному письмі, а також культивування інтелектуальної відповідальності. Досвід упровадження принципів *LAS* у програмі з культурології демонструє, що критичне мислення стає не лише результатом навчання, а й структурним принципом освітнього дизайну. У висновках наголошено, що розвиток критичного мислення необхідно розглядати як стратегічну мету культурологічної освіти, оскільки воно забезпечує формування адаптивних, інтелектуально незалежних та соціально відповідальних фахівців, здатних орієнтуватися в складних культурних реаліях та підкреслено важливість подальшого розвитку міждисциплінарних стратегій освіти і науково-орієнтованих навчальних середовищ у закладах вищої освіти України.

Ключові слова: критичне мислення, професійна культура, культурологічна освіта, гуманітарні науки та вільні мистецтва, міждисциплінарна та компетентнісна освіта, педагогіка вищої школи, культурний аналіз, модель *LAS*.

Надійшла до редакції 15.03.2026 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 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 виносков, 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 19•2026

Редактор *Л. М. Кравченко*

Відповідальний редактор *С. М. Шпортько*

Літературний редактор *Н. І. Зінченко*

Редактор англomовних текстів *О. М. Палеха*

Художньо-технічне редагування та комп'ютерна верстка *Ю. А. Васюк*

Підписано до друку 29.04.2026 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.