

III Міжнародна науково-практична конференція

III International scientific and practical conference



11 серпня 2025 р.
м. Дніпро, Україна

August 11, 2025
Dnipro, Ukraine





III Міжнародна
науково-практична
конференція

Тенденції забезпечення якості освіти

Матеріали

11 серпня 2025 р.

м. Дніпро, Україна



III International
scientific and practical
conference

Trends in quality assurance in education

Proceedings

August 11, 2025

Dnipro, Ukraine

Тенденції забезпечення якості освіти : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Дніпро, 11 серпня 2025 р.). Research Europe, 2025. 105 с.

До збірника ввійшли матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції "Тенденції забезпечення якості освіти", яка відбулася 11 серпня 2025 року. Збірник розрахований на науковців, освітян, студентів, державних службовців, представників бізнесу та широку громадськість.

Робочі мови конференції: українська та англійська.

Матеріали конференції опубліковані мовою оригіналу та в обсязі, наданому авторами. Збірник відформатовано та підготовлено до публікації в уніфікованому стилі без змін змісту окремих тез доповідей. Автори несуть повну відповідальність за достовірність фактів, власних імен, цитат, статистичних даних, галузевої термінології та іншої інформації, поданої в їхніх матеріалах.



Відповідно до Закону України "Про авторське право і суміжні права", при використанні наукових ідей та матеріалів цього збірника, посилання на авторів і видання є обов'язковим.

**Research
Europe.org**

IHRC INTERNATIONAL
HUMANITARIAN
RESEARCH CENTER

© Міжнародний гуманітарний
дослідницький центр, 2025
© Research Europe, 2025

DOI: <https://doi.org/10.64076/ihrc250811>

Trends in quality assurance in education : proceedings of the III International scientific and practical conference / International Humanitarian Research Center (Dnipro, 2025, August 11). Research Europe, 2025. 105 p.

The collection includes the proceedings of the III International scientific and practical conference "Trends in quality assurance in education", which took place on 11 August 2025. This collection is intended for scientists, educators, students, government officials, business representatives, and the general public.

Working languages of the conference: Ukrainian and English.

The conference proceedings are published in the original language and as submitted by the authors. The collection has been formatted and prepared for publication in a unified style, without altering the content of individual contributions. The authors are fully responsible for the accuracy of the facts, proper names, quotations, statistical data, industry terminology, and other information presented in their materials.



According to the Ukrainian Law on Copyright and Related Rights, proper citation of the authors is required when using any scientific ideas or materials from this collection.

**Research
Europe.org**

IHR INTERNATIONAL
HUMANITARIAN
RESEARCH CENTER

© International Humanitarian
Research Center, 2025
© Research Europe, 2025

Official website: researcheurope.org

ЗМІСТ

.....

TABLE OF CONTENTS

СЕКЦІЯ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

.....

SECTION 1. THEORY AND TEACHING METHODS

Дороніна Т. О., Ахматова Н. О.

Структура та зміст понять "засоби навчання" і "дидактичні засоби навчання" у педагогічному дискурсі. 10

Коршевнік Т. В.

Формування інноваційності як ключової компетентності в навчанні хімії учнівства нової української школи. 14

СЕКЦІЯ 2. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ В ОСВІТІ

.....

SECTION 2. INFORMATION TECHNOLOGIES AND INNOVATIVE METHODS IN EDUCATION

Дороніна Т. О., Шепілев Д. С.

Використання штучного інтелекту як інструменту професійної підготовки вчителів інформатики. 17

СЕКЦІЯ 3. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

.....

SECTION 3. PRESCHOOL EDUCATION

Сараєва І. В.

Педагогічна майстерність вихователя як чинник забезпечення якості дошкільної освіти. 20

СЕКЦІЯ 4. ШКІЛЬНА ОСВІТА

.....

SECTION 4. SCHOOL EDUCATION

Дороніна Т. О., Овчаренко О. А.

Трансформація шкільної освіти України крізь призму гендерної рівності. 23

Марченко Ю. С., Пампура Т. В., Ткаченко В. М.

Особливості розвитку критичного
мислення учнів початкової школи. 27

Московченко Л. І.

Інтелект-карти та компетентності дітей:
сучасні підходи до розвитку мислення. 31

СЕКЦІЯ 5. ВИЩА ОСВІТА

.

SECTION 5. HIGHER EDUCATION

Вихрущ А. В.

Медична педагогіка: структура навчальної дисципліни. 36

Дороніна Т. О., Крутько І. В.

Інтернатūra як інноваційний інструмент підготовки вчителя
в умовах розвитку вищої педагогічної освіти України. 40

Іванченко Є. А., Кобися В. М., Білоножко Н. Й.

Якісна вища військова освіта, як чинник формування
емоційного інтелекту майбутнього офіцера. 43

Мелікова К. Я.

Неформальна освіта як ресурс підвищення
мотивації учіння студентів педагогічних
спеціальностей в умовах воєнного стану. 46

Самаріна М. О.

До питання конструктивного узгодження результатів
навчання та оцінювання успішності у вищій освіті. 50

Fodor, K., Hnatik, K.

The formation of grammatical skills as a foundation of foreign
language communication in higher education institutions. 53

СЕКЦІЯ 6. ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

.

SECTION 6. ADULT EDUCATION

Мотуз Т. В., Ватковська М. Г.

Освіта 5.0 як гуманістично-технологічна
парадигма розвитку освітнього простору. 56

СЕКЦІЯ 7. ТОЧНІ ТА ПРИРОДНИЧІ НАУКИ

.....

SECTION 7. EXACT AND NATURAL SCIENCES

Савченко О. С.

Проблемно-орієнтоване навчання

при викладанні геології нафти і газу. 60

СЕКЦІЯ 8. СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

.....

SECTION 8. SOCIAL AND HUMANITARIAN SCIENCES

Семигіна Т.

Еволюція теоретичних орієнтирів соціальної

роботи: аналіз власних публікацій. 64

СЕКЦІЯ 9. ЕКОНОМІКА ТА ТЕХНОЛОГІЇ

.....

SECTION 9. ECONOMICS AND TECHNOLOGY

Андрушків І. П.

Інноваційні підходи до оптимізації управлінських рішень

в умовах економічної нестабільності та соціальних змін. 69

Васильченко К. Г., Кочевой М. М., Стрій Л. О.

Досвід використання Microsoft Clarity

у підготовці маркетологів. 73

СЕКЦІЯ 10. ІНОЗЕМНІ МОВИ

.....

SECTION 10. FOREIGN LANGUAGES

Holovach, T.

English for specific purposes in psychology:

pedagogical strategies and learners needs. 77

Камінська О. І.

Переваги використання комунікативного підходу при

викладанні іноземної мови в закладах вищої освіти. 81

Sosnytskyi, I.

Developing mediation competence through English language
instruction for students of international economic relations. 83

Тулуюк К. В.

Соціокультурний кейс методології викладання англійської
мови для гуманітарних напрямів вищої освіти. 86

СЕКЦІЯ 11. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ

.

SECTION 11. PHYSICAL CULTURE AND SPORT

Прохоров О.

Педагогічний вплив спеціалізації шахів на академічну успішність
студентів ВНЗ що відповідають освітнім стандартам в Україні. 89

Родіна Ю. Д., Пархоμεць С. А., Родіна Е. Д.

Поняття самоставлення і його дотичність до
спортивних занять, у тому числі занять фітнесом. 92

СЕКЦІЯ 12. КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО

.

SECTION 12. CULTURE AND ART

Бовсунівська Н. М.

Музичне мистецтво єзуїтів у Речі Посполитій (XVI–XVIII ст.):
між духовною місією та освітнім ідеалом. 97

Круліковська Т. П.

Етичні принципи академічної доброчесності у музикознавчій
діяльності та цифрових трансформаціях науки. 102

СЕКЦІЯ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

SECTION 1. THEORY AND TEACHING METHODS

Дороніна Т. О.,

УДК 37.015.31:37.026:001.8

д-р пед. наук, професор, професор
кафедри загальної та спеціальної педагогіки,
Комунальний заклад вищої освіти "Дніпровська
академія неперервної освіти" Дніпропетровської
обласної ради, м. Дніпро

Ахматова Н. О.,

здобувачка третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
Криворізький державний педагогічний
університет, м. Кривий Ріг



СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПОНЯТЬ "ЗАСОБИ НАВЧАННЯ" І "ДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ" У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

У науково-педагогічному дискурсі терміни "засоби навчання" та "дидактичні засоби навчання" є ключовими складниками організації освітнього процесу, проте відрізняються за обсягом, функціональним призначенням і методичним опрацюванням.

Науково-педагогічна література (Н. Волкова, А. Гуржиу, Ю. Жук, Н.Мойсеюк, В. Перетятко, Т. Таблер, М. Фіцула та ін.) демонструє широку палітру трактувань поняття "засоби навчання": від вузько-матеріальних ("дидактичні матеріали та технічні пристрої") до всеохоплюючих ("будь-які об'єкти й процеси, що є джерелом та інструментом засвоєння інформації"). Через таку різноплановість дослідники пропонують різні системи узагальнення.

Варто зазначити, що наукові уявлення про засоби навчання зазнали послідовної еволюції. Спочатку їх розглядали переважно як матеріальні носії інформації – підручники, таблиці, натуральні об'єкти, технічні пристрої, тобто набір готових об'єктів для візуалізації та демонстрації (матеріально-дидактичний підхід). Вони сприймалися як допоміжний інвентар, що супроводжує слово вчителя та забезпечує наочність пояснень. Згодом акцент змістився з матеріальної природи на функціональне призначення: засоби почали розглядати як об'єкти та процеси, здатні передавати навчальну інформацію й одночасно слугувати інструментами для її засвоєння, розвитку та виховання учнів

(функціонально-процесуальний підхід). Наступний етап передбачав включення до засобів не лише матеріальних об'єктів, а й "ідеальних" компонентів – засвоєних знань і вмінь, які виступають внутрішніми опорами під час опанування нового матеріалу (когнітивно-ідеальний підхід). Сучасні системні підходи розширюють це поняття ще більше: засоби навчання розглядаються як елементи цілісного освітнього середовища на різних рівнях – від теоретично-концептуального до конкретних навчальних ситуацій, із урахуванням інтерактивного та інформаційно-діяльнісного потенціалу кожного засобу (багаторівневий системний/інформаційно-діяльнісний підхід).

Отже, узагальнюючи, визначимо: засоби навчання – це матеріальні й ідеальні об'єкти та процеси, що одночасно виступають носіями навчальної інформації та інструментами організації спільної діяльності учителя й учнів з метою засвоєння знань, розвитку та виховання. Таке трактування поєднує всі суттєві компоненти, накопичені в попередніх підходах: охоплює традиційні та цифрові ресурси, враховує когнітивні опори, підкреслює діяльнісний характер взаємодії й дозволяє цілісно описувати як класичні, так і інноваційні освітні технології.

Відтак, розглядаючи засоби навчання в інформаційно-діяльнісній парадигмі, доцільно дидактичні засоби навчання розглядати як їх конкретний різновид. Саме через призму дидактичних функцій ці засоби набувають чітких педагогічних параметрів, що забезпечують реалізацію визначеного нами інтегрального підходу. Отже структурно "засоби навчання" є ширшим поняттям, що охоплює всі об'єкти та процеси, які забезпечують передачу, засвоєння, зберігання й застосування навчальної інформації.

Дидактичні засоби навчання є спеціалізованою частиною засобів навчання, які розроблені з урахуванням принципів дидактики. Вони включають наочні посібники, інтерактивні завдання, навчальні платформи, які спрямовані на підвищення ефективності засвоєння матеріалу з урахуванням вікових, психологічних і навчальних особливостей учнів. "Дидактичні засоби навчання" становлять вужчу підкатегорію засобів, спеціально розроблену для реалізації конкретних дидактичних функцій з урахуванням принципів навчання (наочність, доступність, системність, послідовність тощо).

Взаємозв'язок між поняттями можна представити як співвідношення загального та часткового: усі дидактичні засоби є засобами навчання, але не всі засоби навчання мають дидактичне призначення. Якщо перше поняття охоплює увесь ресурсний фонд освітнього середовища, то друге формує його цільово-методичне ядро, орієнтоване на досягнення навчальних результатів відповідно до педагогічних завдань.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика понять
"засоби навчання" та "дидактичні засоби навчання"**

Критерій	Засоби навчання	Дидактичні засоби навчання
Широта поняття	Широке, охоплює всі інструменти та ресурси, що використовуються в освітньому процесі	Вужче, зосереджене на засобах, спеціально розроблених для виконання дидактичних завдань
Призначення	Забезпечення загальних умов для організації та здійснення навчального процесу	Виконання специфічних дидактичних функцій, спрямованих на досягнення визначених навчальних результатів
Приклади	Підручники, лабораторне обладнання, мультимедійні проектори, комп'ютерні системи	Інтерактивні тренажери, електронні навчальні курси, дидактичні моделі, структуровані уроки
Ступінь методичної опрацювання	Не завжди мають чітку методичну структуру, можуть бути універсальними	Систематично розроблені з урахуванням дидактичних принципів для забезпечення ефективного навчання

Отже головна відмінність "дидактичних засобів" навчання від "засобів навчання" та, що перші мають чітке дидактичне призначення – відповідати певним етапам уроку та сприяти виконанню конкретних дидактичних завдань. З цих позицій звертаємося до творчого доробку Н. Одарченко, яка розрізняє поняття "дидактичне призначення" та "дидактичні завдання". На її думку, перше з яких охоплює кілька споріднених завдань, а друге конкретизує їх на певному етапі уроку [1, С.70–71].

Експлікуючи думку науковиці щодо відповідності дидактичних завдань структурним елементам заняття, пропонуємо таблицю співвіднесення дидактичних завдань із етапами уроку та можливими варіантами використання дидактичних засобів навчання.

Таблиця 2

**Відповідність структурних елементів заняття
дидактичним завданням та дидактичним засобам навчання**

Структурний елемент заняття	Конкретне дидактичне завдання	Дидактичні засоби навчання
Перевірка домашнього завдання	Діагностика рівня засвоєння попереднього матеріалу; виявлення типових помилок	Тести, контрольні картки, інтерактивні опитувальники, електронні журнали
Актуалізація опорних знань	Активізація попереднього досвіду, підготовка пізнавальної бази	Асоціативні схеми, ментальні карти, інтерактивні презентації, проблемні запитання

Продовж. табл. 2

Мотивація навчальної діяльності	Формування внутрішньої й зовнішньої мотивації	Мультимедійні ролики, кейс-методи, інтерактивні ігри, мотиваційні діаграми
Повідомлення теми, мети й завдань	Орієнтація учнів на результати	Слайди з цілями заняття, інфографіки, структуровані плани уроку
Пояснення нового матеріалу	Структурування й пояснення понять, алгоритмів	Електронні навчальні курси, демонстраційні моделі, інтерактивні дошки, відеолекції
Узагальнення і систематизація	Логічне впорядкування й закріплення знань	Таблиці узагальнення, діаграми, структуровані конспекти, інтерактивні вправи
Формування умінь і навичок	Перенесення знань у практику, відпрацювання алгоритмів	Тренажери, практичні симулятори, лабораторні моделі, інтерактивні задачі
Підведення підсумків, домашнє завдання	Рефлексія, самооцінювання, формулювання наступних кроків	Рефлексивні анкети, електронні щоденники, інтерактивні підсумкові тести, завдання з QR-кодами

Таким чином, у педагогічному дискурсі структура цих понять відображає ієрархію від загального до часткового, а їх зміст – еволюцію від вузько-матеріальних інтерпретацій до комплексного інформаційно-діяльнісного розуміння. Засоби навчання формують ресурсну основу освітнього середовища, а дидактичні засоби навчання – його спеціалізований інструментарій, що безпосередньо забезпечує реалізацію принципів, методів і форм навчання.

Список використаних джерел

1. Одарченко Н. І. Засоби відеоінформації на лекційних і семінарських заняттях при вивченні природничих предметів у школах нового типу: дис. ... канд. педагог. наук. 13.00.01. Київ, 1999. 172 с.
2. Стадник О. Засоби навчання як один з компонентів педагогічної системи. *Новий Колегіум*. 2013. № 3. С.54-57.
3. Таблер Т. І. Сучасні дидактичні засоби навчання математики. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 5. С. 240-247.

Коршевнік Т. В.,

УДК 373.5.016:54:37.091.3

канд. пед. наук,

DOI: <https://doi.org/10.64076/ihrc250811.03>

старший науковий співробітник,

провідний науковий співробітник,

Інститут педагогіки Національної

академії педагогічних наук

України, м. Київ



ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОСТІ ЯК КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В НАВЧАННІ ХІМІЇ УЧНІВСТВА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Інноваційність є однією з ключових компетентностей, формування якої відбувається в циклі предметного навчання учнівства закладів загальної середньої освіти. У Державному стандарті базової середньої освіти інноваційність передбачає "здатність учня реагувати на зміни та долати труднощі; відкритість до нових ідей; ініціювання змін у класі, закладі освіти, родині, громаді тощо; спроможність визначати і ставити перед собою цілі, мотивувати себе та розвивати в собі стійкість і впевненість, щоб навчатися і досягати успіхів" [1]. Методичним підґрунтям для формування інноваційності в освітньому процесі з хімії слугує модельна навчальна програма з хімії, в якій інноваційність конкретизовано на рівні умінь і ставлень: "Уміння: описувати тенденції розвитку природничих наук, техніки і технологій; генерувати ідеї для виконання проєктів дослідницького характеру за темами, що вивчаються на уроках; генерувати ідеї нових можливих проєктів, виконання яких може допомогти в засвоєнні, тлумаченні й аналізі явищ, що вивчаються на уроках; підтримувати конструктивні ідеї інших осіб, сприяти їх реалізації. Ставлення: усвідомлення інноваційності як запоруки успіху і конкурентної переваги; – оцінювання ризиків утілення ідей і здобутків у галузі природничих наук і техніки, їх впливу на якість життя і стан довкілля; оцінювати ризики щодо можливості виконання запропонованих проєктів" [2]. Зазначене дозволило визначити етапи формування інноваційності учнівства і методичні орієнтири до організації навчання хімії, що реалізують ці етапи на основі дослідницького, проєктного і проблемного підходів.

У навчання хімії пропонуємо практикувати формування інноваційності в межах уроку чи блоку уроків за етапами: орієнтувально-мотивувальний, операційно-виконавчий і рефлексивно-оцінювальний. На першому етапі ставиться навчальна мета на основі сформованих мотивів і планується спосіб її досягнення. На другому етапі відбувається реалізація складеного плану, обговорення отриманих

результатів, моделювання. На третьому (рефлексивно-оцінювальному) етапі оцінюються результати, дається самооцінка і визначаються нові задачі. Важливо, щоб у фокусі учнівської уваги перебували питання: "Чого необхідно досягти або що необхідно створити/згенерувати?", "Як це зробити?", "Чи можу я зробити це самостійно?" та інші. У такий спосіб діяльність всіх і кожного учня/учениці здійснюється поетапно, самостійно, супроводжується обговоренням та аналізом результатів власної роботи і досягнень інших учнів/учениць. Особливістю етапів є атмосфера співпраці: учні висловлюють свої думки, судження, комунікують, має місце зміна видів діяльності, самооцінювання, яке контролюється і учнями, і вчителем. Важливо, що кожний учень/кожна учениці отримують можливості особистісного розвитку, набуття умінь і виявлення ставлень, що утворюють структуру інноваційності, становленню впевненості в своїх силах і здібностях.

У таблиці 1 наведено характеристику дослідницького, проектного і проблемного підходів, а також на конкретних прикладах показано потенціал кожного з них у розвитку інноваційності в процесі навчання хімії і зазначено критерії її оцінювання.

Таблиця 1

**Підходи до формування інноваційності та критерії
її оцінювання (на прикладах навчання учнівства хімії)**

Приклад у навчанні хімії	Потенціал у формуванні інноваційності	Критерії оцінювання інноваційності
Дослідницький підхід учні залучаються до постановки запитань, висунування гіпотез, планування й виконання експериментів, аналізу результатів та формулювання висновків, генерування ідей щодо покращення методів/результатів дослідження і сфер їх застосування		
Дослідження складу питної води з різних джерел і пошук способів поліпшення її якості	Розвиває критичне та творче мислення у процесі аналізу даних, уміння генерувати нові ідеї для дослідження, пропозиції власних технічних або екологічних рішень.	1) Якість аналізу даних. 2) Рівень новизни запропонованих рішень. 3) Обґрунтування вибору способів покращення. 4) Здатність адаптувати/ трансформувати методи та інструменти під нестандартні ситуації
Проектний підхід учні виконують коротко- і довготривалі проекти (міні-проекти, комплексні завдання), що мають практичний або соціально значущий результат		
Проект "Міні-лабораторія для хімічних досліджень у домашніх умовах"	Формує інженерне мислення, здатність бачити проблему в цілому і пропонувати нестандартні рішення, інтегрувати знання з різних предметних галузей і працювати в команді над спільним інноваційним продуктом.	1) Якість конструкції і комплекту. 2) Ступінь адаптованості складного обладнання для доступного використання. 3) Зручність і безпечність використання. 4) Ініціативність у впровадженні інновацій.

Проблемний підхід навчальний процес будується навколо проблемної ситуації, для розв'язання якої необхідно опанувати нові знання та застосувати їх на практиці		
Проблемна ситуація: "У місті зросла кількість випадків отруєння харчовими продуктами. Які та як хімічні знання можуть допомогти?"	Сприяє розвитку критичного мислення, формує здатність оперативно застосовувати набуті знання і досвід навчання хімії для розв'язання актуальних суспільних проблем	1) Оцінка ризиків для здоров'я. 2) Оперативність і точність аналізу. 3) Здатність робити висновки на основі фактів. 4) Креативність у генеруванні ідей і пошуку організаційних та інших рішень.

Джерело: систематизовано та узагальнено автором.

У пригоді вчителю хімії стануть авторські підручники хімії, що завдяки відповідній навчальній інформації та розробленим завданням виступають засобами становлення інноваційності як ключової компетентності [3, 4].

Зазначені у статті методичні орієнтири забезпечують відкритість учнівства до нових ідей та активність з їх оцінюванні і втілення, підвищення інтересу до хімії, усвідомлення її ролі в розв'язанні проблем повсякденного життя і власної причетності до прийняття рішень і відповідальних грамотних дій в цьому контексті. Такі результати мають синергетичний ефект у формуванні інноваційності як ключової компетентності відповідно до концепції Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.20 № 898. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP200898.html.
2. Модельна навчальна програма "Хімія. 7–9 класи" для закладів загальної середньої освіти (авт. Григорович О. В.). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.59.klas/Pryrodnycha.osvitnya.haluz.2023/Khimiya.7-9.klas.Hryhorovych.29.12.2023.pdf>.
3. Ярошенко О. Г., Коршевнік Т. В. Хімія : підручник для 7 кл. закладів загальної середньої освіти. К., УОВЦ "Оріон", 2024. 160 с.
4. Ярошенко О. Г., Коршевнік Т. В. Хімія : підручник для 8 кл. закладів загальної середньої освіти. К., УОВЦ "Оріон", 2025. 228 с.

**СЕКЦІЯ 2. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ В ОСВІТІ**

.....

**SECTION 2. INFORMATION TECHNOLOGIES
AND INNOVATIVE METHODS IN EDUCATION**

Дороніна Т. О.,

УДК 004.8:37.091.26:378.147

д-р пед. наук, професор, професор
кафедри загальної та спеціальної педагогіки,
Комунальний заклад вищої освіти "Дніпровська
академія неперервної освіти" Дніпропетровської
обласної ради, м. Дніпро

Шепілев Д. С.,

здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
Криворізький державний педагогічний
університет, м. Кривий Ріг



**ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ**

Динаміка розвитку сучасних інформаційних технологій зумовила масштабне використання штучного інтелекту (далі – ШІ) в економічних, соціальних і культурних процесах, що в українському контексті поєднується з дискусіями про етичні аспекти та межі його застосування. Використання штучного інтелекту в освіті є об'єктивним і незворотним процесом, зумовленим глобальними технологічними змінами. Водночас у вітчизняному педагогічному дискурсі його здебільшого розглядають крізь призму обмежувальних підходів, акцентуючи увагу на ризиках, а не на потенціалі розвитку.

Українській освітній простір позначений спробами нормативного врегулювання процесу диджиталізації, що стало відображенням державної стратегії щодо інтеграції цифрових технологій у сферу освіти. З-поміж ключових документів – Концепція розвитку цифрових компетентностей до 2025 року [3], що виступає основою формування цифрових навичок населення й розвитку державної політики у сфері цифрової грамотності. Наступним важливим кроком стало представлення МОН України у 2021 р. на громадське обговорення проєкту Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року [1]. Знаковим стало схвалення КМ України Стратегії цифрового розвитку інновацій до 2030 року" [2].

Маємо констатувати, що перші два документи не містять згадок про ШІ, утім уже третій документ приділяє питанню його застосування у різних галузях значну увагу. Зокрема, у ньому зазначено, що "очікується, що у наступних десятиліттях штучний інтелект стане центральним елементом інноваційного розвитку, просуваючи інклюзивне зростання, сталий розвиток та благополуччя громадян відповідно до цілей сталого розвитку Організації Об'єднаних Націй. Україна має амбітні плани щодо зайняття ключових позицій на європейському ринку штучного інтелекту. Це може бути досягнуто завдяки впровадженню штучного інтелекту в стратегічних секторах, таких як освіта, економіка, публічне управління, кібербезпека, медицина та оборона" [2]. Варто підкреслити, що освіта стала першим напрямом використання ШІ, який згадується у документі.

Цифрова трансформація освіти зумовлює необхідність інтеграції інноваційних технологій у підготовку майбутніх педагогів, зокрема вчителів інформатики. У цій сфері штучний інтелект постає не лише як технічний ресурс, а як дидактичний інструмент, здатний впливати на зміст, методи й організаційні форми навчання. Оскільки в освітній сфері України досі відсутнє нормативне врегулювання використання ШІ в освітньому процесі та все ще переважає "обмежувальна" позиція щодо його впровадження, доцільно звернутися до міжнародних документів, зокрема до "Рамки компетентностей учителів у галузі ІКТ" ЮНЕСКО (*ICT Competency Framework for Teachers*, UNESCO, 2018).

У цьому документі ШІ розглядається як одна з ключових технологічних інновацій, що впливають на освіту, у контексті розвитку ІКТ-компетентностей учителів. Тут також наведено приклади освітнього застосування ШІ: індивідуалізований контент через адаптивні навчальні платформи, діагностичні інструменти для моніторингу прогресу учнів, автоматизовані системи оцінювання та навчальні програми з елементами ШІ. Підкреслюється потенціал ШІ для гнучкого й персоналізованого навчання, а також зазначається, що його впровадження потребує уваги до етичних аспектів, зокрема безпеки даних, конфіденційності та дотримання прав людини. Практичне застосування ШІ в структурі компетентностей учителів у згаданому документі описано на різних рівнях. На рівні "Отримання знань" [4, С.32] пропонується оцінювати програмне забезпечення на основі ШІ, зокрема допоміжні технології для учнів з особливими освітніми потребами. Далі йдеться про використання алгоритмів ШІ для автоматизації складання розкладу та оцінювання простих тестів. На вищих рівнях ("Засвоєння знань" та "Створення знань") акцент робиться на інтеграції ШІ для створення інноваційних навчальних середовищ, підтримки проєктного навчання, аналізу даних та розвитку критичного мислення здобувачів. Також звертається увага на можливість використання ШІ у сфері організації освітнього процесу [4, С.33] документ радить застосовувати ШІ для автоматизації адміністративних

завдань, що дозволяє вивільнити час учителів/викладачів для більш творчої діяльності. Наголошує на необхідності розвитку цифрової грамотності педагогів [4, С.35], що включає роботу з інструментами ШІ, зокрема аналітикою великих даних для оцінювання прогресу учнів чи чат-ботами для комунікації.

Узагальнюючи можна констатувати, що з урахуванням положень *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers* можливе впровадження таких напрямів у професійну підготовку педагогів: створення курсів з модулями про ШІ та адаптивні платформи; проведення тренінгів з етичного використання ШІ; розроблення інклюзивних навчальних матеріалів на основі ШІ; інтеграція інтелектуальних інструментів у проєктне навчання; автоматизація адміністративних процесів тощо.

"Рамки компетентностей учителів у галузі ІКТ" ЮНЕСКО розглядає ШІ як перспективний інструмент модернізації освітньої практики, орієнтуючи його використання на інклюзивність, етичність та практичну доцільність, водночас інтегруючи його в ширшу рамку формування ІКТ-компетентностей учителя. Загалом використання ШІ в освітньому процесі підготовки вчителів інформатики може забезпечити персоналізацію навчання, створення адаптивних курсів, автоматизоване оцінювання знань і формування рекомендацій для самостійної роботи студентів. У поєднанні з хмарними сервісами та імерсивними технологіями ШІ дозволяє моделювати складні навчальні середовища, які наближені до реальних умов професійної діяльності педагога, що відповідає стратегічним завданням, визначеним у освітніх нормативних документах, де акцентовано на створенні інтелектуальних платформ і впровадженні адаптивних навчальних систем.

Список використаних джерел

1. Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року: Проєкт Міністерства освіти і науки України, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontsepsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorenniya> (дата звернення: 10.08.2025).
2. Про схвалення Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025–2027 роках: постанова Кабінету Міністрів України від 9 серп. 2024 р. № 939. Урядовий кур'єр. 2024. №155. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1351-2024-%D1%80#Text> (дата звернення: 10.08.2025).
3. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей до 2025 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р. Офіційний вісник України, 2021, № 23, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/167-2021-p>. (дата звернення: 10.08.2025).
4. ICT Competency Framework for Teachers. UNESCO. 2018. 69 p.

СЕКЦІЯ 3. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

.....

SECTION 3. PRESCHOOL EDUCATION

Сараєва І. В.,

доктор філософії, завідувачка

кафедри дошкільної і початкової освіти,

Комунальний заклад вищої освіти "Одеська

академія неперервної освіти Одеської

обласної ради", м. Одеса

УДК 373.2.091:37.014.6:005336.5(045)

DOI: <https://doi.org/10.64076/ihrc250811.04>



ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Педагогічна майстерність педагога є визначальним чинником забезпечення якості дошкільної освіти, що зумовлено її безпосереднім впливом на ефективність організації освітнього процесу та всебічний розвиток дитини дошкільного віку. В сучасних умовах реформування освітньої системи зростає роль педагога як суб'єкта освітньої діяльності, здатного до адаптації інноваційних технологій, врахування індивідуальних особливостей вихованців і створення сприятливого середовища для формування базових компетентностей майбутнього школяра.

Проблематика педагогічної майстерності та її рівнів була предметом дослідження багатьох вчених, зокрема І. Зязюна, Л. Крамущенко та І. Кривоноса.

Науковці (І. Зязюн Н. Тарасевич) трактують педагогічну майстерність як інтегративну систему особистісних якостей, що забезпечують ефективність самоорганізації в професійній діяльності [1, с. 127].

Відповідно до визначення С. Гончаренка, наведеного в педагогічному словнику, педагогічна майстерність характеризується як високий рівень професійної діяльності педагога. До основних критеріїв такої майстерності належать гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальність, результативність, демократичність та творчість (оригінальність). Як зазначає С. Гончаренко високий професійний рівень, його загальна культура та педагогічний досвід є базисом педагогічної майстерності, а гуманістична позиція педагога та наявність професійно значущих особистісних якостей виступають важливою умовою досягнення цієї майстерності [2, с. 169].

Отже, можемо зазначити, що педагогічна майстерність базується на глибокому усвідомленні індивідуальних потреб, інтересів і можливостей дітей, а також на здатності вихователя адаптувати педагогічні методи та підходи з метою

підвищення ефективності виховного впливу. Зауважимо, що якість дошкільної освіти безпосередньо залежить від рівня педагогічної майстерності вихователя, адже він є представником дорослого суспільства і виконує ключову роль у житті дитини, створює умови для її всебічного розвитку, навчання та виховання.

Сучасні соціокультурні тенденції, що сприяють гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу, а також орієнтація на розвиток унікальності кожної дитини, висувають високі вимоги до особистісних і професійних якостей вихователя закладу дошкільної освіти, що включає не лише володіння необхідними професійними знаннями та вміннями, але й рівень педагогічної майстерності, яка полягає у здатності організовувати освітній процес на належному рівні і створенні умов, що сприяють гармонійному розвитку дитини дошкільного віку.

Складовими педагогічної майстерності виступають педагогічна техніка, професійні знання, професійно-педагогічні вміння, які розглянемо детальніше.

Професійно-педагогічна техніка вихователя є першою складовою педагогічної майстерності, яка характеризується багатогранністю та включає низку аспектів, що забезпечують ефективність освітньо-виховного процесу, яка вимагає від педагога високого рівня професійної компетентності, систематичного саморозвитку і застосування творчих підходів у професійній діяльності. Оволодіння представленою технікою дає можливість створювати сприятливі умови для розвитку дітей, підтримувати їхню мотиваційну активність та формувати конструктивні взаємини у колективі [3].

Наступною складовою педагогічної майстерності виступають професійні знання вихователя закладу дошкільної освіти, які є комплексним явищем, що охоплює педагогічні, психологічні, соціально-педагогічні та інформаційні складові, які формують основу педагогічної майстерності і забезпечують високу якість освітнього процесу та сприяють гармонійному розвитку дітей дошкільного віку. Систематичне оновлення і поглиблення професійних знань підвищує рівень професійної компетентності вихователя та ефективність його педагогічної діяльності [4].

Професійно-педагогічні вміння вихователя є ключовою складовою педагогічної майстерності, що визначає якість освітнього процесу, які включають широкий спектр компетенцій і сприяють ефективній організації навчання і виховання дітей дошкільного віку. Зокрема, до них належать методичні, організаційні, комунікативні, дидактичні та діагностичні вміння, кожна з яких відіграє важливу роль у педагогічній діяльності вихователя [5, с. 311]. Отже, професійно-педагогічні вміння вихователя є багатогранною складовою педагогічної майстерності, що визначає ефективність освітньо-виховного процесу та сприяє всебічному розвитку дитини.

Зазначимо, що педагогічна майстерність є складним і динамічним процесом, що формується через поєднання професійних знань, умінь і особистісних

якостей, до компонентів якої належать методичні, організаційні, комунікативні, дидактичні та діагностичні вміння, які є фундаментом для забезпечення високої якості освітньої діяльності.

Також, значним чинником педагогічної майстерності є безперервне професійне зростання вихователя, що здійснюється через самоосвіту, накопичення практичного досвіду та рефлексію власної діяльності. Окрім технічних навичок, педагог повинен глибоко розуміти індивідуальні особливості дітей, формувати сприятливе психологічне середовище та налагоджувати довірливі стосунки з вихованцями. Педагогічна майстерність є процесом, що постійно розвивається завдяки досвіду, рефлексії, аналізу власної діяльності і адаптації до нових професійних викликів. Гуманістична орієнтація, творчий підхід, самоосвіта та самовдосконалення дозволяють вихователю не лише виконувати професійні функції, але й бути наставником, який підтримує і стимулює розвиток дитини дошкільного віку.

Таким чином, структура педагогічної майстерності вихователя виступає базовим чинником якості дошкільної освіти, що потребує від педагога високого рівня професіоналізму, емоційної стійкості та здатності впроваджувати інновації і забезпечувати ефективність освітнього процесу у сучасних умовах. Тому, педагогічна майстерність має розглядатися як стратегічний пріоритет освітньої політики, спрямований на забезпечення комплексного, інноваційного і особистісно орієнтованого підходу до виховання та навчання дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., доп. і перероб. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доповн. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
3. Федорович А. В. Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2011. 124 с.
4. Вайніленко Т. В. Основи професійного самовдосконалення педагога : метод. реком. Київ : НІГУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 20 с.
5. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., доп. і перероб. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.

СЕКЦІЯ 4. ШКІЛЬНА ОСВІТА

.....

SECTION 4. SCHOOL EDUCATION

Дороніна Т. О.,

УДК 37.014.5:305(477)"199/20"

д-р пед. наук, професор, професор
кафедри загальної та спеціальної педагогіки,
Комунальний заклад вищої освіти "Дніпровська
академія неперервної освіти" Дніпропетровської
обласної ради, м. Дніпро

Овчаренко О. А.,

здобувачка третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
Криворізький державний педагогічний
університет, м. Кривий Ріг



ТРАНСФОРМАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ КРИЗЬ ПРИЗМУ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ

Гендерна рівність у сучасному світі визнана ключовим чинником сталого розвитку та якісної освіти, що закріплено в низці міжнародних документів, зокрема *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (CEDAW, 1979) (UN Women) та *Beijing Declaration and Platform for Action* (1995) (UN Women), а також у *Sustainable Development Goals* (Ціль 4 і Ціль 5) (United Nations). У сфері освіти ці документи підкреслюють важливість ліквідації гендерних стереотипів, рівного доступу до навчання та створення безпечного, інклюзивного освітнього середовища.

Наприкінці ХХ ст. українська система шкільної освіти перебувала у стані глибоких трансформацій, зумовлених суспільно-політичними змінами періоду незалежності. Гендерний аспект освіти у цей час майже не був нормативно закріплений, а підручники та навчальні програми переважно відтворювали традиційні гендерні ролі. У педагогічній практиці переважав нейтральний підхід, що ігнорував необхідність врахування різних потреб дівчат і хлопців.

На початку ХХІ ст. почалося поступове впровадження гендерно чутливих підходів, чому сприяло ухвалення *Закону України "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків"* (2005) (Верховна Рада України) та затвердження *Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та*

можливостей жінок і чоловіків на період до 2030 року (2022) (Кабінет Міністрів України). У межах цих змін були ініційовані проекти з інтеграції гендерної тематики в освітні стандарти, підготовки педагогів та розробки навчальних матеріалів, що запобігають дискримінаційним підходам.

Ухвалення **Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року (2022)** стало важливим кроком у систематизації підходу до забезпечення рівних прав та можливостей. Пріоритетами стали дотримання міжнародних цінностей, впровадження принципів інклюзивності та інтерсекційності. Стратегія делегує ключову роль освітнім закладам у координації впровадження реформ та боротьбі з дискримінацією.

Операційний план 2025–2027 років (2025) деталізує конкретні заходи: гендерно-правову експертизу всієї нормативної бази, регулярний моніторинг результатів, внесення коректив у стандарти освіти та встановлення чітких строків звітування. Такий підхід створює передумови для результативної імплементації гендерної політики в освітній сфері.

Таблиця 1

**Нормативні документи щодо гендерної рівності
в освіті: міжнародний та український контексти**

Документ	Рік ухвалення	Основний зміст / значення
<i>Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW)</i>	1979	Встановлює зобов'язання держав щодо ліквідації дискримінації проти жінок у всіх сферах, включно з освітою; гарантує рівні права на здобуття освіти.
<i>Beijing Declaration and Platform for Action</i>	1995	Визначає стратегічні напрями забезпечення гендерної рівності, включно з реформуванням освіти та усуненням стереотипів у навчальних матеріалах.
<i>Sustainable Development Goals (Ціль 4 і Ціль 5)</i>	2015	Ціль 4 — забезпечення якісної інклюзивної освіти; Ціль 5 — досягнення гендерної рівності та розширення прав і можливостей усіх жінок і дівчат.
Закон України "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків"	2005	Встановлює правові засади реалізації гендерної політики в Україні; зобов'язує забезпечувати рівні умови у сфері освіти.
Державна соціальна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2030 року	2022	Передбачає інтеграцію принципів гендерної рівності в освітню політику, підготовку педагогів, оновлення навчальних програм та підручників.

Продовж. табл. 1

Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року	2022	Визначає принципи (інклюзивність, недискримінація, інтерсекційність), стратегічні цілі й завдання для освіти
Операційний план заходів на 2025–2027 роки з реалізації Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року	2025	Деталізує заходи для реалізації: гендерна експертиза документації, моніторинг, звітування, включення змін до стандартів

Порівняння міжнародних та українських нормативних документів свідчить про поступову інтеграцію світових підходів до забезпечення гендерної рівності в українську освітню політику. CEDAW (1979) заклала загальносвітові правові основи ліквідації дискримінації, зобов'язавши держави створювати рівні умови доступу до освіти та професійної підготовки. Beijing Declaration and Platform for Action (1995) деталізувала стратегії реалізації цих принципів, підкресливши необхідність трансформації змісту освіти й подолання стереотипів. У свою чергу, Sustainable Development Goals (2015) поєднали освітні й гендерні цілі, що стимулювало комплексний підхід до рівності у сфері освіти.

В Україні Закон "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків" (2005) став першим кроком до закріплення гендерної рівності як обов'язкового принципу державної політики, включно з освітньою сферою. Ухвалення освітніх документів (**Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року та Операційний план**) засвідчило перехід до етапу практичної реалізації цих принципів – з акцентом на оновлення навчальних програм, підготовку педагогів і створення безпечного освітнього середовища. Нормативні документи демонструють тенденцію до гармонізації з міжнародними зобов'язаннями, однак ефективність їх імплементації значною мірою залежить від ресурсного забезпечення, підготовки педагогічних кадрів та системного моніторингу результатів.

Актуальними залишаються питання повноцінної імплементації гендерної рівності у шкільне середовище: необхідність оновлення підручників та навчальних програм, системної підготовки вчителів, створення безпечного освітнього простору без гендерних упереджень. Недостатня обізнаність педагогів і батьків про принципи гендерної рівності гальмує поширення інклюзивної культури у школах. Гендерна рівність, інтегрована в освітню політику і шкільну практику, постає не лише як соціальна цінність, а й як фактор підвищення якості освіти.

Успішна реалізація цього принципу у шкільній освіті України сприятиме формуванню громадян із високим рівнем соціальної відповідальності та готовністю до життя у демократичному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків: Закон України від 08.09.2005 №2866-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text> (дата звернення: 10.08.2025).
2. Про затвердження операційного плану заходів на 2025–2027 роки з реалізації Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 25.03.2025 № 260-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/260-2025-p> (дата звернення: 10.08.2025).
3. Про схвалення Державної стратегії забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2030 року та затвердження операційного плану з її реалізації на 2022-2024 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 12.08.2022 № 752-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/752-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 10.08.2025).
4. Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 20.12.2022 № 1163-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1163-2022-p> (дата звернення: 10.08.2025).
5. Beijing Declaration and Platform for Action, 1995. URL: https://beijing20.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/csw/pfa_e_final_web.pdf (дата звернення: 10.08.2025).
6. Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW), 1979. URL: <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/econvention.htm> (дата звернення: 10.08.2025).
7. Sustainable Development Goals. United Nations. URL: <https://sdgs.un.org/goals> (дата звернення: 10.08.2025).



Марченко Ю. С.,

УДК 37.016.22:373.3

заступник директора, вчитель
вищої категорії, старший вчитель,
Школа I-III ступенів № 217
Дарницького району, м. Київ

Пампура Т. В.,

вчитель початкових класів,
вчитель першої категорії,
Школа I-III ступенів № 217
Дарницького району, м. Київ

Ткаченко В. М.,

вчитель початкових класів,
вчитель першої категорії,
Школа I-III ступенів № 217
Дарницького району, м. Київ



ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасні умови розвитку суспільства зумовлюють необхідність змін у всіх сферах життя людини, зокрема трансформації мислення, поведінки та світосприйняття. Цей процес набуває особливої актуальності в період інтенсивного розширення інформаційного простору, що потребує від особистості нових підходів до сприйняття, аналізу та використання інформації.

Освітня сфера є одним із провідних напрямів суспільних трансформацій, а школа виступає ключовим інститутом формування життєвих компетентностей, необхідних для ефективної діяльності учнів у різноманітних життєвих ситуаціях поза межами навчального процесу.

Одним із дієвих інструментів, що сприяє не лише засвоєнню учнями знань, а й розвитку їхніх особистісних якостей, виступає технологія формування та розвитку критичного мислення. Критичне мислення, поряд із умінням вирішувати проблеми, належить до базових навичок, необхідних для успішної адаптації в умовах сучасного життя.

Освітня технологія розвитку критичного мислення, на сьогоднішній день вирішує ряд важливих завдань, а саме:

1. Підвищення освітньої мотивації, що сприяє зростанню інтересу до навчального процесу та активного сприйняття навчального матеріалу.
2. Формування інформаційної грамотності, що включає розвиток здатності самостійно аналізувати та оцінювати інформацією будь-якої складності.

3. Розвиток соціальної компетентності, яка проявляється у формуванні комунікативних навичок та відповідального ставлення до отриманих знань [1, с. 219-224].

З педагогічної точки зору критичне мислення варто розглядати як структурований набір мисленнєвих операцій, що формуються поетапно і послідовно. Такий підхід дає змогу цілеспрямовано навчити учнів кожного з елементів, посилюючи їх здатність аналізувати інформацію, робити обґрунтовані висновки та приймати зважені рішення. На думку О. Пошетун під критичним мисленням слід розуміти таке мислення, завдяки якому людина здатна [2, с. 13]:

- бачити проблему та ставити запитання;
- аналізувати синтезувати, оцінювати інформацію з будь яких джерел;
- висувати гіпотези та оцінювати альтернативи;
- свідомо обирати, ухвалювати рішення та обґрунтовувати його.

Важливою щодо сутнісних характеристик критичного мислення, на наш погляд, є думка Д. Клустера який виокремлює такі ключові складові [3, с. 7-8]:

1. Критичне мислення є формою самостійного мислення. Воно можливе лише за умови індивідуального підходу до опрацювання інформації. Учні мають володіти достатньою свободою, щоб самостійно мислити і приймати рішення;

2. Інформація виступає відправною точкою, а не кінцевим пунктом критичного мислення. Знання мають бути джерелом мотивації, без якої людина не здатна мислити критично;

3. Критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потребують розв'язання. Цікавість є невід'ємною властивістю живих істот, відповідно людина за своєю природою є допитливою. Тому одна з ключових складностей у навчанні критичного мислення полягає в тому, щоб допомогти учням ефективно розглядати та аналізувати різноманітні проблеми, що їх оточують;

4. Критичне мислення спрямоване на формування переконливої аргументації. Людина яка мислить критично, знаходить власне розв'язання проблеми та обґрунтовує його розумними і логічними доводами. Водночас вона усвідомлює можливість існування альтернативних рішень і прагне довести, що її вибір є найбільш раціональним і логічно обґрунтованим.

Будь-яка аргументація містить у собі три основних елементи:

- твердження (теза, основна ідея, положення), яке виступає центром аргументації, головним її змістом навколо якого будуються подальші міркування;
- доводи, які пояснюють чому твердження є істотним або обґрунтованим, розкидають причинно-наслідкові зв'язки, демонструють взаємозв'язки фактів та ідей, що підтримують тезу;
- докази, підкріплюють доводи певними конкретними фактами, даними, прикладами, цитатами або іншими матеріалами. Докази мають бути достовірними і прийнятними для інших учасників дискусії;

5. Критичне мислення має соціальний характер: будь-яка ідея перевіряється й удосконалюється через обмін думками з іншими.

Критичне мислення є важливим інструментом інтелектуального розвитку учнів, оскільки забезпечує здатність ефективно сприймати та аналізувати нову інформацію, оцінювати її достовірність і формувати обґрунтовані власні висновки.

У початкових класах розвиток цієї навички має особливе значення, адже саме на цьому етапі відбувається становлення здатності дитини логічно мислити, бачити причинно-наслідкові зв'язки, знаходити альтернативні шляхи вирішення проблем і обґрунтовувати власну думку.

Навчання критичному мисленню слід розпочинати з простих завдань, які будуть стимулювати учнів думати, аналізувати і робити висновки. Розвиток відповідних навичок доцільно здійснювати через активне обговорення та цілеспрямовану постановку запитань. Особливо ефективним вважається використання методу відкритих запитань, які сприяють глибшому осмисленню матеріалу та формуванню самостійних суджень.

Важливою складовою процесу розвитку критичного мислення є застосування такої педагогічної технології як проблемне навчання. У цьому випадку вчитель створює навчальні ситуації або ставить нестандартні запитання, що вимагають від учнів аналізу, пошуку альтернативних рішень та обґрунтування власної позиції.

Ще одним дієвим методом є робота з текстами. Читання та критичний аналіз літературних творів сприяють формуванню в учнів власної точки зору, вмінню виявляти приховані сенси, а також співвідносити отриману інформацію з особистим досвідом.

Групова робота також є потужним інструментом для розвитку критичного мислення, оскільки в процесі командної діяльності учні здобувають навички висловлення власних думок, слухання співрозмовників, ведення дискусії та пошуку компромісних рішень. У процесі такої взаємодії формуються критерії оцінювання, ідентифікуються та обговорюються різні контексти, а мисленнєва діяльність учасників піддається системному аналізу й оцінці. Водночас слід підкреслити, що лише гармонійне поєднання індивідуальної та групової форм організації навчального процесу забезпечує максимальну ефективність навчання. Активність, вправність та самостійність учнів підвищують якість освітнього процесу.

Особливе значення у розвитку критичного мислення займає проєктна діяльність. Підготовка проєктів дозволяє учням самостійно опрацьовувати інформацію, досліджувати обрану тему, здійснювати її аналіз та формувати власне розуміння проблеми.

Використання інтерактивних платформ, онлайн-ігор, мультимедійних презентацій та інших сервісів інформаційно-комунікаційних технологій також є важливими

інструментами у розвитку критичного мислення учнів. Ці технології сприяють урізноманітненню навчального процесу, підвищують його динамічність і привабливість, що у свою чергу стимулює активну пізнавальну діяльність учнів.

Розвиток критичного мислення передбачає формування здатності ефективно працювати з великим та постійно оновлюваним інформаційним потоком у різних галузях знань; чітко, впевнено і коректно висловлювати власні думки в усній та письмовій формах; формулювати судження на основі осмислення особистого досвіду, ідей та уявлень; займатися самоосвітою, а також співпрацювати у групі і вибудовувати конструктивні взаємини з іншими учасниками освітнього процесу.

Освітній процес, побудований на методології критичного мислення, є природовідповідним, оскільки задовольняє природну пізнавальну потребу дитини та враховує психологічні й когнітивні особливості сучасного покоління молодших школярів. Такий підхід забезпечує гармонійне поєднання розвитку інтелектуальних умінь із підтримкою внутрішньої мотивації до навчання.

Отже, розвиток критичного мислення є невід'ємною складовою сучасної освіти, оскільки забезпечує формування аналітичного підходу до навчального матеріалу, здатності об'єктивно оцінювати інформацію та приймати виважені рішення. Формування цієї навички має здійснюватися на всіх етапах навчання, проте особливе значення воно має у початковій школі, коли закладаються фундаментальні основи пізнавальної діяльності.

Важливим є те, що інформаційні виклики сучасного суспільства зумовлюють необхідність впровадження ефективних стратегій і методів розвитку критичного мислення, які сприятимуть формуванню у молодого покоління здатності до свідомого аналізу, обґрунтованих висновків і відповідального прийняття рішень.

Список використаних джерел

1. Белкіна-Ковальчук О.В. Роль критичного мислення в сучасній освіті // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2018. Випуск 52. С. 219-224. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=mitimpt_2018_52_53.
2. Пометун О.І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім освіта "Освіта", 2020. 192 с.
3. Розвиток критичного мислення молодших школярів в умовах Нової української школи: методичний посібник / автор-уклад. Н.Б. Ларіонова. Харків : "Друкарня Мадрид", 2019. 64 с.
4. Богданов С.О., Залеська О.В., Федорець О.В., Ключко К.Є., Флярковська О.В. Професійне зростання та емоційна підтримка педагогів : навч.-метод. посіб. Київ : Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ. 2021. 54 с.

Московченко Л. І.,

УДК 372.011.3:159.954:004.9

вчитель початкових класів, спеціаліст
вищої категорії, учитель-методист,
Опорний заклад "Хорольська гімназія
Хорольської міської ради Лубенського
району Полтавської області", м. Хорол



ІНТЕЛЕКТ-КАРТИ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ

I. Вступ. Теоретичні засади.

Компетентнісний підхід, задекларований у **Концепції Нової української школи** [3], акцентує увагу на розвитку вміння мислити, аналізувати, робити висновки та візуалізувати знання. Одним із засобів такого розвитку є **інтелект-карти (mind maps)** – графічні структури, що відображають зв'язки між поняттями та допомагають дітям краще запам'ятовувати матеріал.

Методика інтелект-карт дозволяє активізувати зорово-просторове мислення, мовлення, уяву та міжпредметні зв'язки. Це не лише інструмент візуалізації, а й дієвий метод інтеграції знань у різних освітніх галузях [4].

Інтелект-карта як педагогічний інструмент ґрунтується на теорії **Тоні Б'юзена** [1] та ідеї **множинного інтелекту Говарда Гарднера** [2]. Застосування інтелект-карт відповідає психофізіологічним особливостям дітей молодшого шкільного віку: мислення у них конкретне, образне, асоціативне, що й робить візуальне структурування знань надзвичайно ефективним.

II. Основна частина. Практичне застосування.

2.1. Урок української мови – Тема: "Власні імена".

Освітня мета. Навчити учнів розпізнавати власні і загальні іменники; поглибити знання про те, які слова пишуться з великої літери; розвивати мовлення, увагу, мислення та пам'ять.

Хід уроку.

На початку уроку вчитель пояснює різницю між власними та загальними іменами, використовуючи приклади з дитячого оточення: імена дітей у класі, назви вулиць, улюблених тварин. Після фронтального обговорення учням пропонується створити інтелект-карту.

На аркуші в центрі розміщують слово **"Власні імена"**, від якого виходять основні гілки:

- **Імена людей** (Марічка, Тарас, Олена...)
- **Назви міст і країн** (Київ, Львів, Україна...)

- **Клички тварин** (Барсик, Мурка...)
- **Назви вулиць** (вул. Шевченка, вул. Миру...)
- **Історичні постаті** (Тарас Шевченко, Леся Українка...)

Учні працюють у парах: добирають слова, додають ілюстрації з журналів, вирізки, малюнки. Діти самостійно записують слова у відповідні гілки, прикрашають карту кольорами. Наприкінці уроку кожна пара презентує свій фрагмент карти, пояснюючи, чому вибрали саме такі слова.



Компетентності: мовленнєва, комунікативна.

2.2. Урок інтегрованого курсу "Я досліджую світ" – Тема: "Пори року".

Освітня мета. Сформувати уявлення про особливості кожної пори року, розвивати навички спостереження, порівняння, класифікації, уміння працювати в групі.

Хід уроку.

У центр великого аркуша або інтерактивної дошки вчитель записує тему "Пори року". Разом із класом формують 4 основні гілки: **Зима, Весна, Літо, Осінь**.

Кожна гілка має свої підкатегорії:

- **Погода** (тепло, мороз, вітер, сніг, дощ...)
- **Явища природи** (цвітіння, падолист, ожеледиця...)
- **Одяг** (куртка, босоніжки, шапка...)
- **Діяльність людини** (відпочинок, навчання, праця на городі...)
- **Свята** (Різдво, Великдень, Івана Купала...)

Клас поділяється на 4 групи, кожна отримує свою пору року. Учні добирають слова, фото, природні матеріали (листя, квіти, сніжинки), готують міні-презентацію. Після представлення всі елементи складаються у спільну карту.

Рефлексія: кожна група коротко розповідає, що їм вдалося дізнатися нового, яка пора року їм ближча і чому.

Компетентність: природознавча.



2.3. Урок математики – Тема: "Дії з числами".

Освітня мета.

Формувати навички виконання арифметичних дій, учити дітей класифікувати задачі за видом математичної операції, розвивати логічне мислення, увагу та вміння працювати в команді.

Хід уроку.

У центрі інтелект-карти вчитель розміщує слово "**Числа**", з якого виходять чотири основні гілки:

- **Додавання**
- **Віднімання**
- **Множення**
- **Ділення**

На кожній гілці створюються блоки:

- **Символ операції**
- **Словесна задача (із життя)**
- **Схема**
- **Приклад з розв'язком**
- **Візуалізація (малюнок, наліпка, піктограма)**

Учні працюють у малих групах. Наприклад, група "Додавання" розробляє міні-історію: *"У Віти було 3 яблука, мама дала ще 2. Скільки стало?"* – ілюструють її на картці, створюють схему, записують приклад і розв'язують.

У другій частині уроку групи презентують свої гілки, пояснюють вибір прикладів, використання візуальних елементів. Учитель спільно з учнями оцінює повноту і креативність карти.

Компетентність: математична.



2.4. Переваги впровадження інтелект-карт.

Використання інтелект-карт в освітньому процесі має чимало переваг, які позитивно впливають на якість засвоєння знань [2]. Насамперед, така форма подання інформації допомагає учням краще запам'ятовувати матеріал, адже візуалізація сприяє створенню асоціацій та логічних зв'язків між поняттями.

Крім того, робота з інтелект-картами розвиває критичне мислення та аналітичні здібності, оскільки діти навчаються структурувати інформацію, виділяти головне та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [1].

Ще однією важливою перевагою є залучення різних каналів сприймання — мовного, зорового та моторного. Це дозволяє врахувати індивідуальні особливості кожної дитини й забезпечити більш глибоке розуміння теми [2].

Варто також зазначити, що інтелект-карти створюють умови для індивідуалізації навчання: кожен учень працює у своєму темпі, вибирає зручний спосіб оформлення, підходи до класифікації понять [1].

Окрім предметних знань, учні також розвивають так звані "**м'які навички**" — уміння співпрацювати в команді, брати відповідальність за виконання завдань та ефективно спілкуватися з однокласниками. Усе це робить інтелект-карти універсальним інструментом сучасної освіти [3].

III. Висновки.

Інтелект-карти — це не просто засіб візуалізації, а інструмент формування логічного, критичного, творчого мислення, що відповідає вимогам сучасної освіти [1]. Їхнє

впровадження в освітній процес початкової школи дає змогу ефективно розвивати ключові компетентності учнів у доступній та захопливій формі.

Перспективи подальшого використання інтелект-карт пов'язані з їх інтеграцією у цифрові освітні середовища та створенням банків шаблонів для різних тем і класів [4].

Список використаних джерел

1. Б'юзен Т. Ментальні карти: креативне мислення / пер. з англ. Київ : Форс Україна, 2018. 256 с.
2. Гарднер Г. Теорія множинного інтелекту. <https://osvitoria.media/experience/9-tyriv-intelektu-za-govardom-gardnerom-yakuj-u-vashyh-uchniv>.
3. Гриневич Л. М. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти. Київ : МОН України, 2016. 40 с.
4. Новак Дж., Каньяс А. Теорія концепт-карт та її застосування. Florida : Institute for Human and Machine Cognition, 2008. 36 р.

СЕКЦІЯ 5. ВИЩА ОСВІТА

.....

SECTION 5. HIGHER EDUCATION

Вихрущ А. В.,

УДК 378:61(075.8)

д-р пед. наук, професор,

DOI: <https://doi.org/10.64076/ihrc250811.02>

завідувач кафедри української мови,

Тернопільський національний

медичний університет імені

І. Я. Горбачевського, м. Тернопіль



МЕДИЧНА ПЕДАГОГІКА: СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Сучасна педагогічна наука напередодні якісних змін. Ми неодноразово підкреслювали, що це не криза, не примітивне заперечення досвіду минулих років, а перехід на новий рівень де врешті буде написана історія дидактики, належно поцінований неперевершений сократичний діалог, структура вивчення окремого навчального предмета (самостійне спостереження, використання знань на практиці й в нових умовах, перевірка вивченого з допомогою аналітичних запитань) й логіка пізнання (аналіз – синтез – синкрізіс) незабутнього й не поцінованого в сучасній філософії освіти Я.А. Коменського, експериментально перевірені переваги й загрози штучного інтелекту. Європейський досвід показує доволі високий рівень диференціації класичної педагогіки. Можна назвати десятки нових педагогік, наявність навіть "антипедагогіки". До цього процесу треба ставитися з розумінням. Можливо наступним кроком стане своєрідна інтеграція при збереженні специфічних особливостей окремих видів діяльності. У цьому переліку належне місце займе і медична педагогіка. Історіографія цієї науки на засадах компаративістики ще буде написана. Ми назвемо лише декілька прикладів. У 2014 р. був опублікований новаторський підручник "Педагогіка вищої медичної освіти", який не втрачає актуальності [10]. Автори статті "Перспективи підготовки викладачів медичних закладів вищої освіти в Україні: досвід та шляхи вдосконалення" чітко визначили найважливіші напрямки подальших досліджень, підкресливши важливість впровадження терміна "медична педагогіка", яка "обґрунтована потребою у створенні відповідного змісту, який охоплює педагогіку підготовки викладачів медичних закладів вищої освіти (мЗВО). Основні компетенції для медичних викладачів включають когнітивно-практичну, методично-навчальну, лідерську, цифрову, інтерактивну та комунікативну. Вони є взаємопов'язаними та мають розвиватися

комплексно" [9, с. 7]. Важливі аспекти проблеми розглядаються й в інших публікаціях. Як приклад назвемо окремі з них [1; 7; 8].

У 2025 р. ми запропонували двадцять параграфів для посібника "Медична педагогіка": 1. Система базових понять. Лексикографія. 2. Закономірності розвитку освітніх систем. 3. Становлення й розвиток медичної педагогіки. Періодизація. 4. Медична риторика: минуле і майбутнє. 5. Педагогічна культура викладачів медичних університетів. 6. Особистісний розвиток студента. 7. Медична педагогіка в контексті компаративістики. 8. Зміст, форми, методи навчання. 9. Психологічна характеристика пацієнтів. 10. Праксеологія в навчальному процесі. 11. Основи акмеології. 12. Педагогічна персонологія. 13. Спілкування в медицині. 14. Інтегральне мислення особистості. 15. Інформаційна культура професіонала. 16. Розвиток творчих здібностей особистості. 17. Анамнез: теорія й практика. 18. Ятрогенія: причини і наслідки. 19. Психолого-педагогічна культура професіонала. 20. Перспективи розвитку медичної педагогіки. Розглянемо окремі аспекти структури. На першому місці систем базових понять. Серед них: людина, індивід, особистість (без цього педагогіка буде "безлюдною"); поняття – термін – концепт, система, закономірність, наука; виховання, освіта (освіта для світла і світу), педагогіка; розвиток, інтегральне мислення, творчість; дидактична культура, самовдосконалення, акмеологія. Очевидною є дискусійність цих пропозицій і це добре. Там де немає дискусій науковий пошук зупиняється. Для розуміння нових напрямків необхідна інтеграція зусиль представників різних дисциплін. Як приклад нестандартного підходу звернемо увагу на твори нобелівського лауреата Германа Гессе. Наприклад, у романі "Гра в бісер" можна виокремити 12 важливих для педагогіки ідей: "1) у створенні гри беруть участь представники багатьох наук і мистецтв, у тому числі фахівці з математики і музики, 2) тематика кожної гри неповторна, вибирається після обговорення різнопланових проєктів на конкурсній основі, переможець отримує визнання спільноти, 3) у математиків гра набула великої "гнучкості, здатності переходити у творчість і навіть певного усвідомлення себе самої та своїх можливостей", 4) гра популярна серед еліти інтелектуальної молоді, яка мала від гри "велике задоволення", 5) поступово гра переходила на рівень синтезу, 6) гра, що колись була "професійною розвагою то математиків, то філологів, то музикантів, почала дедалі більше приваблювати до себе всіх справжніх інтелектуалів", 7) важливою є думка про динамічний характер гри, яка у процесі розвитку стала "втіленням духовного й естетичного ідеалу, високим культом, містичною єдністю розпорошених членів universitas

literarum. У нашому житті вона взяла на себе частково роль мистецтва, а частково роль абстрактної філософії", 8) цікавими є тези про важливість у грі споглядання й медитації, 9) гра досягає міжнародного рівня поступово стає "громадським святом", 10) наявна інформація про технологію гри, яка могла починатися "певною астрономічною конфігурацією, або темою бахівської фуги, або фразою з Лейбніца, чи з „Упанішад“, а далі, залежно від наміру і хисту гравця, покликана до життя провідна ідея або розвивалась і поширювалась, або збагачувала свою виразність співзвуччями споріднених понять", 11) гра передбачала зіставлення, протиставлення й гармонійне поєднання, 12) як приклад вибору теми гри автор роману пропонує "старовинну ритуальну схему китайської садиби з її орієнтацією на сторони світу, з брамою, стіною духів, співвідношенням і призначенням житлових та господарських будівель, з підпорядкуванням їх небесним світилам, календареві й родинному життю, з символікою і правилами планування садка" [2]. Як бачимо, ідея Епіктета, яка знайшла популярне продовження в Шекспіра досягає значно вищого педагогічного рівня. Як окрема тема повинно розглядатися питання закономірностей розвитку освітніх систем і особистості. До розв'язання цієї проблеми сучасна наука лише наближається. Експерти Римського клубу в грудні 2017 р. озвучили принципово нове завдання для дидактичної культури. Мова йде про "інтегральне мислення"[5]. Новим цікавим викликом для науки й практики стало масове поширення штучного інтелекту. Необхідна перевірка переваг і загроз цієї унікальної системи [3; 4]. На жаль поки що дискусії зосереджуються навколо дотримання норм академічної доброчесності. Проблема набагато глибша, особливо коли виникне загроза маніпуляції та залежності.

Медична педагогіка може не лише запозичати від педагогіки ідеї, але й збагачувати її. Маємо на увазі практику анамнезу для ефективного спілкування, вміння чути себе і проблеми співрозмовника. Значний педагогічний потенціал має профілактика ятрогенії, яка в педагогіці не менш загрозлива ніж у медицині. Знаменита формула здоров'я щодо його залежності на 50 % від способу щоденного життя, 20 % - від місця проживання, 20% - спадковості, 10% - від рівня медицини має значно глибший зміст, буде важливою для розуміння причин захворювання викладачів і студентів, а можливо й для пошуку закономірностей виховного процесу. Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналізуючи вітчизняний досвід, досягнення представників інших країн можна зробити висновок про доцільність врахувати пропозиції вчених щодо розвитку медичної педагогіки,

елементом якої стане медична риторика. Необхідно продовжити роботу над обґрунтуванням методологічних засад дисципліни, визначенням структури, врахування специфіки медичних університетів, підготовки хрестоматій, навчальних посібників, методичних рекомендацій.

Список використаних джерел

1. Антонова О.Є., Шарлович З.П. Професійно-педагогічна компетентність медичних сестер сімейної медицини як складова їх професійної компетентності. Проблеми освіти: Наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. Вип. 85. С. 9 – 14.
2. Вихрущ А.В. Велика гра Германа Гессе. *Закарпатські філологічні студії*. 2024. Випуск 35. Т.2. 316 – 322.
3. Вихрущ А.В. Комп'ютерний інтелект і ... творчість. *Studia methodologica*, No. 59. 2025. С. 79–89.
4. Вихрущ А. В. Штучний інтелект і самотність: особистісний вимір. *Закарпатські філологічні студії* 2024. Вип. 37. С. 298–305.
5. Вихрущ А.В. Інтегральне мислення: минуле і майбутнє. Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Україна, 10-11 жовтня 2024 року). Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В. 2024. С. 76–77.
6. Вихрущ А. В. Періодизація розвитку дидактичних систем. *Медична освіта*, 2023. №2. С. 11–17.
7. Дудікова Л. В. Теоретичні та методичні основи формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Дудікова Лариса Володимирівна ; Держ. прикордон. служба України, Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2018. 40 с.
8. Корчинський В.С. Глобальне здоров'я і здоров'яформуюча освітня система. *Проблеми освіти: Наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. –Вип. 85. С. 117 – 122.*
9. Кучин Ю.Л., Лимар Л.В. Перспективи підготовки викладачів медичних закладів вищої освіти в Україні: досвід та шляхи вдосконалення. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2025. Вип. 1. С. 3–10.
10. Максименко С.Д., Філоненко М.М. Педагогіка вищої медичної освіти. К.: "Центр учбової літератури". 2014. 288 с.

Дороніна Т. О.,

УДК 378.14:371.13(477)

д-р пед. наук, професор, професор
кафедри загальної та спеціальної педагогіки,
Комунальний заклад вищої освіти "Дніпровська
академія неперервної освіти" Дніпропетровської
обласної ради, м. Дніпро

Крутько І. В.,

здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
Криворізький державний педагогічний
університет, м. Кривий Ріг



ІНТЕРНАТУРА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У сучасному освітньому просторі інтернатура розглядається як важливий етап професійного становлення педагогічних кадрів, що поєднує завершальний період навчання у закладі вищої освіти з початком повноцінної педагогічної діяльності. У міжнародній практиці вона трактується як форма постдипломного супроводу, спрямована на закріплення професійних компетентностей, адаптацію до робочого середовища та підтримку вчителя наставником (наприклад, у системах *teacher induction* США, Канади, Нової Зеландії та Великої Британії).

Звернення до зарубіжних джерел з питання запровадження інтернатури дозволяють зробити певні узагальнення, які представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Педагогічна інтернатура у світовій освітній практиці

Країна	Тривалість	Організація та особливості
США	1 рік	Teacher Residency Programs: оплачуване стажування у школах з поєднанням теоретичних курсів та поступовим збільшенням відповідальності; часто магістратура і сертифікація
Велика Британія	3 тижні (інтернатури) + практики в ІТТ	Teaching Internships для студентів, оплата £425/тиждень, спостереження та участь у плануванні уроків
Фінляндія	Кілька тижнів – семестр	Інтернатури у Teacher Training Schools під час магістратури; робота з класами 1–9, інноваційні методи
Австралія	До 1 року	Master of Teaching (Secondary) Internship, робота в школі з оплатою та менторством, підтримка адаптації
Німеччина	1,5–2 роки	Lehrreferendariat після університету; повний день у школі, семінари, державний іспит

В Україні запровадження інтернатури розглядається в контексті модернізації вищої педагогічної освіти та наближення до європейських стандартів підготовки вчителів. Нормативним підґрунтям для цього є Закон України "Про повну загальну середню освіту" (2020), який визначає необхідність безперервного професійного розвитку педагогів (ст.23) [2], та Положення про інтернатуру для педагогічних працівників (2022) [1], розроблений Міністерством освіти і науки України.

Закон України визначає педагогічну інтернатуру як "систему заходів, спрямованих на підтримку педагогічного працівника закладу освіти, призначеного на посаду вперше, у провадженні ним педагогічної діяльності та набутті (вдосконаленні) його фахової майстерності" [2]. Положення докладно визначає мету, завдання, тривалість, порядок організації та проведення інтернатури, права й обов'язки інтернів і наставників, критерії оцінювання результатів та механізми взаємодії між учасниками освітнього процесу. Документ передбачає річний період супроводу молодого вчителя під керівництвом досвідченого наставника, що має сприяти адаптації до шкільного середовища, удосконаленню методичних навичок і формуванню стійкої професійної ідентичності.

Згідно з цим наказом інтернатура триває один рік від моменту призначення інтерна наказом керівника закладу освіти, при цьому до загального строку зараховуються періоди тимчасової непрацездатності та відпустки. Її основною метою є професійно-педагогічна адаптація, розвиток фахових компетентностей, удосконалення педагогічної майстерності, формування наставництва та забезпечення соціально-психологічного комфорту молодого вчителя. Організація інтернатури передбачає призначення наставника, який разом з інтерном узгоджує програму професійного супроводу, здійснює методичну підтримку та надає зворотний зв'язок щодо прогресу в роботі. Програма офіційно стартувала у вересні 2022 р., і вже до кінця року охопила 529 закладів освіти, у яких проходили інтернатуру 923 педагоги; найбільш активно вона впроваджувалася у Харківській, Рівненській, Волинській та Львівській областях [3]. Її запровадження розглядається Міністерством освіти і науки України як інноваційний інструмент збереження молодих кадрів у школі, підвищення їхньої професійної стійкості та забезпечення відповідності підготовки сучасним освітнім стандартам.

Отже, інноваційність інтернатури в українському контексті полягає у створенні цілісної моделі наставництва, що інтегрує теоретичну підготовку, отриману у закладі вищої освіти, з практичними навичками, набутими під час роботи у школі. Вона сприяє скороченню розриву між академічною підготовкою та реальними вимогами професійної діяльності, підвищує рівень мотивації молодих учителів, а також є інструментом збереження кадрів у школах, особливо у сільській місцевості.

Порівняльний аналіз показує, що українська модель педагогічної інтернатури за тривалістю і наявністю наставництва наближена до практик США та Австралії, де перший рік роботи поєднується з інтенсивним менторським супроводом. Водночас у багатьох країнах (Німеччина, Фінляндія) інтернатура інтегрована з етапом здобуття кваліфікації або магістерського ступеня, що забезпечує більш тісний зв'язок між університетом і школою. В Україні інтернатура наразі відокремлена від вищої освіти і починається після отримання диплома, що створює розрив між академічною підготовкою та практикою. Перспективним є запозичення досвіду Фінляндії та Німеччини щодо інтеграції інтернатури у структуру підготовки вчителів, а також досвіду США у поєднанні інтернатури з додатковою сертифікацією та професійним розвитком.

Перспективи впровадження інтернатури в Україні пов'язані з розробленням єдиних стандартів наставництва, визначенням механізмів фінансування та створенням системи оцінювання результатів проходження цього етапу.

Список використаних джерел

1. Положення про педагогічну інтернатуру: Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.10.2021 № 1128. URL: <https://mon.gov.ua/news/zatverdzheno-polozhennya-pro-pedagogichnu-internaturu> (дата звернення: 10.08.2025).
2. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020 року № 463-IX. Офіційний вебпортал Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 10.08.2025).
3. Тільки людина, яка полюбить професію вчителя, залишиться в школі: що таке педагогічна інтернатура та як вона працює в Україні. Нова українська школа, 05.04.2023. URL: <https://nus.org.ua/2023/04/05/tilky-lyudyna-yaka-polyubyt-profesiyu-vchytelya-zalyshytsya-v-shkoli-shho-take-pedagogichna-internatura-ta-yak-vona-pratsyuje-v-ukrayini> (дата звернення: 10.08.2025).



Іванченко Є. А.,

д-р пед. наук, професор

кафедри фундаментальних наук,

Військова академія, м. Одеса

Кобися В. М.,

канд. пед. наук, доцент,

завідувач кафедри інноваційних та

інформаційних технологій в освіті,

Вінницький державний педагогічний

університет імені Михайла

Коцюбинського, м. Вінниця

Білоношко Н. Й.,

здобувач третього (освітньо-

наукового) рівня вищої освіти,

викладач кафедри гуманітарних та

соціально-економічних дисциплін,

Військова академія, м. Одеса

УДК 378.147:355.233.2:159.942

DOI: <https://doi.org/10.64076/ihrc250811.05>



ЯКІСНА ВИЩА ВІЙСЬКОВА ОСВІТА, ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА

Сучасний розвиток вищої військової освіти зумовив осучаснення навчальних програм, які передбачають збалансоване поєднання hard skills (тверді навички) і soft skills (м'які навички) у підготовці майбутнього офіцера.

Як зазначають українські (Л. Загородня, К. Коваль та інші) та зарубіжні (Л. Спенсер, Е. Хара-Шай та інші) дослідники, hard skills – це навички, які допомагають особистості реалізувати кар'єрне та професійне зростання, спеціалізовані вміння, працевлаштування відповідно до отриманої професії тощо. Також, в наукових публікаціях можна зустріти твердження, що hard skills розглядаються як частина ширшого поняття компетентностей та навичок, необхідних для виконання конкретних професійних завдань тощо.

Отже, hard skills, через призму вищої військової освіти, буде охоплювати фахові знання, вміння та навички, а саме: тактичну підготовку, володіння зброєю та технікою, знання військових статутів, управління бойовими та тилловими підрозділами, роботу з сучасними інформаційними системами та технологіями тощо. Тобто, вище перераховані компетентності є вимірювальними та чітко визначеними, без яких неможливе виконання службових завдань.

Під soft skills українські (К. Волинець, Т. Волошина та інші) та зарубіжні (К. Шваб, Р. Бойяціс та інші) дослідники розуміють навички, які забезпечують, наприклад, вміння швидко приймати рішення в умовах невизначеності, адаптуватися до динамічних викликів сьогодення, підтримувати власну мотивацію на успіх і власний авторитет серед оточуючих, а також здатність вести за собою тощо. Таким чином, до soft skills слід віднести емоційний інтелект, креативність, лідерство, відкритість до навчання, комунікативні здібності, емпатію, критичне мислення, стресостійкість, резильєнтність, здатність до командної роботи тощо.

Слід наголосити, що hard і soft skills під час підготовки майбутнього офіцера у вищому військовому навчальному закладі дають змогу створювати універсальних лідерів, ефективних організаторів, комунікаторів, які здатні ефективно діяти, як високопрофесійні спеціалісти.

Авторами визначено, що на сьогоднішній день існує певний взаємозв'язок між якістю вищої військової освіти та розвитком soft skills, а саме, розвитком емоційного інтелекту майбутнього офіцера. Тому що, однією з важливих складових професійної підготовки військовослужбовців є формування високого рівня емоційного інтелекту, оскільки саме він забезпечить емоційну обізнаність, мотивацію, здатність до емпатії, наявність лідерських якостей, здатність до конструктивної соціальної взаємодії тощо.

Як вже зазначалося, сучасні виклики у сфері підготовки офіцерського складу, які будуть спроможні діяти одночасно за високими професійними стандартами, так і ефективно взаємодіяти з підлеглим та керівним ~~особовим~~ складом. Вважаємо, що якісна вища військова освіта повинна враховувати розвиток емоційного інтелекту, як складової soft skills, так і стратегічно важливий компонент професійної компетентності. Також у вищому військовому навчальному закладі повинні бути визначені напрями формування емоційного інтелекту майбутніх офіцерів у освітньому процесі.

В наукових джерелах, емоційний інтелект визначається, як здатність усвідомлювати, розуміти та регулювати власні емоції та вміння інтерпретувати емоції інших людей (С. Майєр, П. Селовей, Д. Гоулман). В нашому дослідженні під емоційним інтелектом ми розуміємо, динамічну інтегративну якість особистості, яка проявляється у здатності усвідомлювати та розуміти власні емоції, володіти розвиненими навичками самонавіювання та самоспонування, ефективно керувати власними почуттями, а також розуміти емоції інших людей, розвивати навички управління колективом і вміння результативно взаємодіяти з оточуючими, що позитивно впливає на професійну діяльність. Щодо військової

сфери, то емоційний інтелект буде проявлятися через стресостійкість, здатність до емпатії, прояв лідерських якостей та швидку адаптацію в умовах невизначеності.

Тому, ефективними шляхами впровадження заходів з розвитку емоційного інтелекту майбутнього офіцера у навчальний процес вищого військового навчального закладу є: *лекції з елементами інтерактиву* (форма навчального заняття, під час якої традиційний виклад матеріалу поєднується з активною взаємодією між викладачем та здобувачем вищої військової освіти); *дискусії* (обговорення певної теми, коли здобувачі вищої освіти обмінюються думками, аргументами та прикладами, з метою глибшого розкриття проблемного питання, пошуку рішень або формування спільної позиції із заданої теми); *мозковий штурм* (метод колективного генерування ідей для вирішення поставленої проблеми чи пошуку нових підходів, який передбачає вільне висловлення будь-яких ідей); *запитання-відповіді* (форма взаємодії між викладачем і здобувачами вищої військової освіти, під час якої здобувачі ставлять запитання, а викладач надає відповіді та пояснення); *робота в синдикатах* (метод групової діяльності, коли навчальну групу ділять на кілька невеликих підгруп (синдикатів) для виконання завдання); *заняття з елементами тренінгу* (форма навчального заняття, під час якого традиційний виклад матеріалу поєднується з практичними вправами, рольовими іграми, моделюванням ситуацій, обговореннями та рефлексією); *кейс-аналіз* (метод розгляду та аналізу конкретної ситуації або спеціально змодельованої, з метою обговорення можливих рішень, дій і наслідків) тощо.

Розглянуті вище активні методи навчання є надзвичайно важливими для побудови якісного освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі, тому що саме вони залучають здобувачів вищої військової освіти до навчального процесу, що сприяє розвитку *hard skills* і *soft skills*. Отже, якість військової освіти визначається не лише рівнем фахових знань, а й здатністю майбутнього офіцера ефективно діяти в умовах психологічного та фізичного навантаження, тому розвиток емоційного інтелекту майбутнього офіцера є невід'ємною складовою якісної вищої військової освіти. На наш погляд впровадження активних методів навчання, спрямованих на формування емоційного інтелекту сприяють творенню високопрофесійних, стійких та ефективних майбутніх офіцерів, здатних діяти в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел

1. Іванченко Є. А., Білоножко Н. Й., Верламов О. М. Пілотажне дослідження мотиваційної складової емоційного інтелекту майбутнього офіцера Збройних Сил України. Педагогічний альманах. 2025. Вип. 55. С. 86–95.

2. Костромицький В. Емоційний інтелект у навчанні: шлях до розуміння себе та інших. *Стратегічні напрямки розвитку науки: фактори впливу та взаємодії*: матеріали конф., м. Хмельницький, 04 квітня 2025 р. Хмельницький, 2025. С. 205–209.

3. Тюріна В. О. Емоційний інтелект як професійно значуща риса особистості майбутніх офіцерів поліції та її формування у сучасних умовах. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 29 берез. 2024 р.). Вінниця, 2024. С. 234–235.

4. Valor-Segura I., Navarro-Carrillo G., Extremera N., Lozano L. M., García-Guiu C., Roldán-Bravo M. I., Ruiz-Moreno A. Predicting Job Satisfaction in Military Organizations: Unpacking the Relationship Between Emotional Intelligence, Teamwork Communication, and Job Attitudes in Spanish Military Cadets. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. P. 11–23.

5. Waxler M. Emotional Intelligence and the Modern Military Advisor. *NCO Journal*. 2020. Vol. 26. P. 33-39.

Мелікова К. Я.,

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка, м. Київ

УДК 378.091.2(477)"364"

DOI: <https://doi.org/10.64076/ihrc250811.06>



НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК РЕСУРС ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасний світ переживає надзвичайно динамічний етап розвитку, що супроводжується глибинними трансформаціями у всіх сферах життя суспільства. Однією з найпомітніших ознак цього процесу є не лише поступовий, але й стрімкий перехід до моделі індустрії 4.0, яка характеризується широким впровадженням цифрових технологій, автоматизацією виробництва, розвитком інтелектуальних систем та зростанням ролі креативних секторів економіки. Однак світові тенденції не обмежуються лише технологічними інноваціями — на горизонті вже чітко окреслюється стратегічна перспектива індустрії 5.0, де основний акцент зміщується від виключно цифрових рішень до пріоритетів сталого розвитку, відповідального використання ресурсів та впровадження

принципів циркулярної економіки, орієнтованої на збереження довкілля та підвищення якості життя людей.

Усвідомлення цих глобальних зрушень формує нові вимоги до системи вищої освіти, яка в сучасних умовах стає ключовою платформою для формування людського капіталу високого рівня. Саме заклади вищої освіти покликані забезпечити підготовку фахівців, які володітимуть не лише ґрунтовними знаннями та сучасними професійними компетентностями, а й здатністю до безперервного навчання, гнучкого реагування на зміни, постійного пошуку нових рішень і реалізації інноваційних проєктів. Це передбачає розвиток у студентів умінь критично мислити, працювати в умовах невизначеності, адаптуватися до швидкоплинних соціально-економічних процесів та брати активну участь у створенні інновацій, які відповідатимуть як потребам сьогодення, так і викликам майбутнього [1].

У контексті реалізації цього завдання особливого значення набуває підтримка та розвиток неформальної освіти як дієвого інструменту підвищення мотивації до навчання та розширення можливостей особистісного зростання. Вона доповнює формальну систему, надаючи студентам доступ до альтернативних форматів здобуття знань і навичок, сприяє формуванню гнучкості мислення та готовності до швидкої адаптації у змінних умовах. Ще у 2000 році Парламентська асамблея Ради Європи у своїх рекомендаціях "Про неформальну освіту" офіційно підтвердила, що неформальна освіта є невід'ємною складовою концепції неперервного навчання, необхідною для ефективної адаптації особистості в середовищі з високим рівнем варіативності. У цьому документі наголошується, що вона забезпечує не лише здобуття додаткових знань, але й розвиток ключових умінь — від комунікативних і соціальних до креативних та підприємницьких, що є надзвичайно важливими у сучасній конкурентній та швидкозмінній реальності [2]. Саме неформальна освіта може стати ресурсом компетентності сучасної людини та пусковим механізмом до освіти впродовж життя.

На думку Європейського центру розвитку професійної освіти, під поняттям "*неформальна освіта*" розуміють організований процес набуття знань, умінь і навичок, який здійснюється в рамках попередньо спланованої діяльності, але при цьому зовні не має чітких ознак традиційного навчання. Йдеться про освітню активність, що не обов'язково супроводжується офіційним визначенням навчальних завдань, фіксованими термінами або постійною підтримкою викладачів та наставників. Вона, однак, містить істотний пізнавальний компонент, спрямований на розвиток особистості та її компетентностей, і в більшості випадків не передбачає отримання офіційного документа чи сертифіката, що засвідчує результати навчання [3].

На переконання А. Гончарука, неформальна освіта — це організована, структурована та цілеспрямована форма освітньої діяльності, що здійснюється за межами закладів формальної освіти й покликана задовольняти широкий спектр освітніх потреб різних категорій населення — від дітей дошкільного віку до людей похилого віку. Вона не передбачає здобуття офіційно визнаного диплома чи іншого документа державного зразка, проте надає можливість учасникам отримати знання й навички у зручному та гнучкому форматі. За визначенням дослідника, ця форма охоплює будь-які навчальні програми, що реалізуються поза офіційною системою освіти, є добровільною за участю, зазвичай короткотривалою за тривалістю та різноманітною за тематикою. Зокрема, вони можуть бути спрямовані на вивчення іноземних мов, розвиток критичного мислення, удосконалення навичок розв'язання конфліктів, формування лідерських компетентностей, а також інші напрями особистісного й професійного зростання. Особливістю таких програм є відсутність необхідності попередньої спеціальної підготовки для їх проходження. Автор підкреслює, що неформальна освіта не має жорстко затверджених державою навчальних планів і стандартів, але при цьому може успішно реалізовуватися у співпраці або за підтримки освітніх установ, зберігаючи свій вільний, незалежний і адаптивний характер [4].

Серед учасників неформальної освіти можна виокремити дві основні категорії, що відображають різні соціально-освітні потреби та мотивації. По-перше, це представники соціально вразливих і професійно ризикових груп, які через ряд суб'єктивних та об'єктивних обставин часто опиняються на межі соціальної ізоляції та дезадаптації. Вони можуть бути виключені з традиційної системи формальної освіти з таких причин, як висока вартість навчання, територіальна віддаленість від освітніх закладів, а також фізичні, психофізіологічні чи ментальні особливості, що обмежують їхні можливості доступу до освіти. Для цих осіб неформальна освіта стає важливим механізмом соціальної інтеграції, дозволяючи їм отримувати необхідні знання та навички в умовах, адаптованих до їхніх унікальних потреб.

По-друге, до суб'єктів неформальної освіти належать особи з вираженими індивідуальними освітніми потребами, які продиктовані їхнім особистим прагненням до самореалізації та професійного розвитку. Ці люди свідомо обирають додаткові навчальні можливості для здобуття спеціалізованих знань у таких галузях, як лінгвістика, психологія, педагогіка, комунікації, економіка та інші. Вони фокусуються на практичних навичках і компетенціях, які можуть безпосередньо застосовувати у своїй професійній чи соціальній діяльності, і не орієнтуються виключно на офіційне визнання у вигляді сертифікатів чи дипломів.

Саме ця категорія стимулює розвиток нових підходів у психолого-педагогічних дослідженнях, розширюючи горизонти неформальної освіти як важливого компоненту сучасних систем освіти, що відповідають на виклики часу [5].

У посібнику для тренерів з питань неформальної освіти автори трактують це явище як процес здобуття знань і навичок, який не обов'язково має чітко організований чи системний характер. Така освіта може реалізовуватися за межами традиційних навчальних закладів і включати широкий спектр форматів — від індивідуальних занять з тренерами чи наставниками до репетиторських сесій або практичних воркшопів. Її ключовою особливістю є відсутність вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень для учасників, що робить її максимально інклюзивною та відкритою для всіх охочих. Важливо, що процес навчання у цьому випадку, як правило, не передбачає присвоєння формальної кваліфікації чи проведення офіційного оцінювання навчальних результатів, зосереджуючись насамперед на розвитку компетентностей, необхідних у повсякденному та професійному житті [6].

Розвідки О. Огієнко доводять, що освіта впродовж життя спрямована на самореалізацію особистості, оскільки її провідною ідеєю є розвиток суб'єкта діяльності та спілкування [7, с. 111].

Прагнення до самореалізації через безперервне здобуття знань актуалізує необхідність врахування різноманіття освітніх потреб і мотивацій, що зумовлює розширення форматів навчання поза межами традиційної системи. У цьому контексті неформальна освіта набуває значення як адаптивна та гнучка форма, здатна реагувати на індивідуальні запити особистості, підтримувати її суб'єктну позицію та забезпечувати доступ до знань у змінених соціальних і професійних обставинах, зокрема в умовах воєнного стану [8].

Таким чином, врахування різноманіття суб'єктів неформальної освіти та їхніх індивідуальних освітніх потреб сприяє ефективному підвищенню мотивації учіння, забезпечуючи особистісно орієнтований підхід і створюючи умови для безперервного розвитку та самореалізації кожного студента.

Список використаних джерел

1. Вплив стратегії управління кадрами на прибутковість організації / Т. Білоусько та ін. *Financial and Credit Activity Problems of Theory and Practice*. 2024. Т. 3, № 56. С. 280–291. <https://doi.org/10.55643/fcaptr.3.56.2024.4342>.
2. Рекомендації Асамблеї Ради Європи 1437 (2000) про неформальну освіту. URL: <http://coe.kiev.ua/bul/bul9/text30.htm> (дата звернення: 10.08.2025).
3. Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007. 78 p.

4. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 54. С. 31–36.

5. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика : аналіт. зап. Нац. ін-ту стратег. дослідж. при Президентові України. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252> (дата звернення: 10.08.2025).

6. Трамбовецька Н., Іваник О., Гавінек-Дарагуля М. та ін. Ідеї, натхнення, рішення : посіб. для тренерів неформальної освіти. Київ : Інша освіта, 2015. 71 с.

7. Огієнко О. І. Освіта впродовж життя як визначальна умова професійної самореалізації особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39. С. 108–111.

8. Національний інститут стратегічних досліджень при Президентові України. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252> (дата звернення: 10.08.2025).

Самаріна М. О.,

канд. с.-г. наук, старший науковий
співробітник, методист "спеціаліст вищої
категорії" відділу освітніх вимірювань,
Науково-методичний центр вищої та
фахової передвищої освіти, м. Київ

УДК 373.016:53

DOI: <https://doi.org/10.64076/ihrc250811.07>



ДО ПИТАННЯ КОНСТРУКТИВНОГО УЗГОДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ УСПІШНОСТІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Невпинний процес удосконалення вищої освіти в умовах глобалізації, обміну досвідом та знаннями формує потребу у кваліфікованих фахівцях, які здатні вдосконалювати фахові компетенції та постійно зростати професійно.

У Законі України "Про вищу освіту" пріоритетовано підготовку конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [1].

Дивлячись крізь призму цього закону, розробники освітніх програм наголошують на важливості узгодження між цілями курсу або модуля та метою оцінювання успішності студентів.

Відтак, розглядаючи процес створення чи удосконалення освітніх програм та намагаючись зробити його максимально ефективним, логічно конструювати освітній процес в якісних, а не кількісних термінах [2].

Згідно моделі конструктивного узгодження Біггса [3], знання студентів формуються в результаті їх навчальної діяльності через їх власне осмислення, активний відбір та кумулятивне конструювання знань, що визначає хід та якість навчання та досягнення запланованих результатів навчання.

Відповідно, основою для проектування освітньої програми є очікувані результати навчання.

Конструктивне узгодження в такому сенсі є важливим в контексті того, що студент є центральним учасником навчального процесу, і ця ідея використовується як основа для прийняття рішень на всіх етапах навчального проектування:

- при визначенні цілей навчальної програми з точки зору успішності студентів, яка представляє досить високий когнітивний рівень;
- при виборі видів навчальної діяльності, які, як очікується, сприятимуть досягненню цієї успішності;
- для оцінювання та підсумкового звіта про успішність студентів.

Таким чином, систематичне узгодження методів навчання та оцінювання відображається на очікуваних результатах навчання.

Відповідно, навчання як взаємопов'язана система, яка охоплює викладача, студентів, контекст навчання, навчальну діяльність студентів та кінцевий результат навчання, має мати узгодженість між цілями/результатами навчання, відповідними навчальними активностями (методами навчання), методами оцінювання досягнення цілей/результатів.

Проте слід брати до уваги постулат [4], що за умови, коли завдання з оцінювання навчальних досягнень стосуються більш низького когнітивного рівня, ніж ті, що вказані у цілях освітньої програми, то рівноваги всієї системи буде досягнуто на більш низькому когнітивному рівні.

Для виправлення такої ситуації та підтримки системи навчання, що сфокусована на очікуваних результатах навчання, пропонується підхід, за якого цілі освітньої програми та методи оцінювання є узгодженими [5].

При цьому рекомендовано брати до уваги ієрархічну природу розуміння як такого [6], що варіюється від нерозуміння до артикульованого розуміння високого порядку. Важливим аспектом в цьому зазначають ріст компетентності за кількісного накопичення компонентів знання, які надалі трансформуються та реструктуризуються якісно [7].

Проілюструємо структуру спостережуваного результату навчання (SOLO - the Structure of the Observed Learning Outcome) через п'ять рівнів розуміння / освоєння певних академічних задач.

1. Доструктурний. Завдання не розглядається належним чином; учень не зрозумів її суті.

2. Моноструктурний. Один або кілька аспектів завдання вивчаються та використовуються (розуміння як номінал).

3. Багатоструктурний. Декілька аспектів завдання вивчаються, але розглядаються окремо (розуміння як знання про щось).

4. Реляційний. Компоненти інтегровані в зв'язне ціле, де кожна частина робить свій внесок у загальне значення (розуміння як оцінка відносин).

5. Розширена інструкція. Інтегроване ціле лише на рівні взаємовідносин переосмислюється на більш високому рівні абстракції, що дозволяє узагальнювати інформацію на нову тему чи галузь, або рефлексивно звертається до себе самого (розуміння як у плані перенесення, і у плані метапізнання).

Подібні рівні розуміння можуть бути застосовані для ієрархічного структурування цілей освітньої програми.

Список використаних джерел

1. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 23.08.2025).

2. Cole N. S. Conceptions of educational achievement. *Educational Researcher*. 1990. Vol. 19, № 3. P. 2–7.

3. Biggs J. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*. 1996. Vol. 32. P. 347–364.

4. Frederiksen J. R., Collins A. A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*. 1989. Vol. 18, № 9. P. 27–32.

5. Cohen S. A. Instructional alignment: searching for a magic bullet. *Educational Researcher*. 1987. Vol. 16, № 8. P. 16–20.

6. Marton E. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*. 1981. Vol. 10. P. 177–200.

7. Biggs J. B., Collis K. E. Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy. New York : Academic Press, 1982.

Fodor, K.,

associate professor,

Department of Philology

Transcarpathian Hungarian

College of Higher Education named

after Ferenc Rakoczi II, Beregovo

Hnatik, K.,

associate professor,

Department of Philology

Transcarpathian Hungarian

College of Higher Education named

after Ferenc Rakoczi II, Beregovo

УДК 811'276.6:378.147

DOI: <https://doi.org/10.64076/ihrc250811.01>



THE FORMATION OF GRAMMATICAL SKILLS AS A FOUNDATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

In the context of modern education, mastering a foreign language is considered a strategic necessity that opens access to intercultural communication and professional realization. Effective foreign language communication is based on combination of phonetic, lexical, and grammatical components, each of which plays an important role. The grammatical aspect deserves special attention, since without sufficient mastery of grammar, well-formed speech is not really possible.

At the early stages of foreign language learning in higher education institutions, a foundation of grammatically correct speech is laid. During this period, skills such as sentence construction, use of different grammatical categories, and understanding of syntactic structures are actively formed. As Murphy [6] points out, grammar is not just a set of rules but the basis of communicative competence that requires active student engagement in the speech process. However, entrance testing of first-year students indicates a low level of grammar proficiency [9]. Common difficulties include incorrect word order, challenges with forming questions, improper use of auxiliary verbs, incorrect application of prepositions, articles and tenses. These problems not only slow down the language learning process but also complicate the formation of sociocultural competence. Grammar is the foundation that allows students to convey meaning nuances accurately, respond appropriately in communicative situations, and adapt to the foreign language environment.

There are different approaches in modern foreign language teaching methodology for the formation of grammatical skills. One of them is the communicative approach

which involves teaching through speech activity in real or close-to-real situations. Hlotova [4] views grammar not as a static system of forms and rules, but as a system of actions performed by an individual during communication.

Larsen-Freeman [5] introduces the concept of grammaring, emphasizing that grammar is not a knowledge area but rather a process that involves the dynamic use of grammatical forms in speech. In her view, students must learn to apply grammatical structures meaningfully, accurately, and flexibly, depending on the communicative situation.

An additional interest is the holistic approach by Bolitho [2], who stresses the importance of understanding the function of grammatical constructions in specific contexts. This approach helps students develop a holistic view of language and fosters research skills, linguistic intuition, and critical thinking.

Another important method is the lexical approach, where grammar is seen in close connection with vocabulary. Andrusiak [1] emphasizes that grammatical phenomena should be studied within language material that makes it possible to form both lexical and grammatical competencies at the same time.

In the learning process, several types of grammar exercises are identified, such as language, semi-speech, and speech exercises. Language exercises usually do not have a communicative focus. These are substitution tasks, choosing the correct word form, etc. They are especially appropriate during the skill automatization stage, particularly for homework, with support from widely used resources like British Council or EnglishClub.

Semi-speech exercises combine grammatical accuracy with elements of communication, for instance, forming sentences based on personal experience or describing professional situations using relevant grammatical structures. These tasks prepare students for the next level of the full speech exercises. Speech exercises are the closest to natural language use. These include writing essays, discussing problems, and giving presentations, all of which allow students to apply their grammatical knowledge in real communicative tasks. The formation of grammatical skills among students requires moving away from rote memorization of rules and toward contextual, communication-oriented instruction. Grammar should not be studied as an isolated component but as a tool of effective speech that helps realize the communicative intentions of the student. Using semi-speech and speech exercises, implementing holistic and communicative approaches, and working with professionally-oriented texts create a favourable environment for the development of grammatical competence. This approach not only improves the students' language

proficiency but also motivates them to engage more deeply with the foreign language as a tool for professional growth [3, 7, 8, 10].

Grammar ensures the correct formulation of thoughts in speech. It performs both an educational function, helping to understand better the structure of the native language and a practical one, enabling students to construct grammatically correct utterances. In the process of learning a foreign language at higher education institutions, the formation of grammatical skills must be systematic, taking into account age-related development, the students' current language proficiency, and their professional needs.

References

1. Andrusiak, I. (2019). *The lexical approach to EFL teaching: methodological foundations and pedagogical implications. Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filologii – Modern Research in Foreign Philology*, issue 17, pp. 281–292. [in English].
2. Bolitho, R. (2011). *Holistic Grammar Teaching. English Teaching Professional*, Vol. 73, pp. 4–8.
3. Evans, V., Dooley, J. & Edwards, L. (2015). *Upstream C1 Advanced. Student's Book*. Newbury: Express Publishing. [in English].
4. Hlotova, V. (2016). *Komunikatyvnyi metod vykladannia anhliiskoi movy: perspektyvy rozvytku [Communicative method of teaching English: prospects for development]. Studia Methodological*, issue 42, pp. 93–97. [in Ukrainian].
5. Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. Boston, MA: Heinle ELT.
6. Murphy, R. (2012). *English Grammar in Use*. 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Pavlishcheva, Ya. (2021). *Zasoby efektyvnoho rozvytku komunikatyvnykh navychok na zaniattiakh z inozemnoi movy [Means of effective development of communication skills in foreign language classes]. Molodyi Vchenyi – Young Scientist*, issue 9 (97), pp. 340–344. [in Ukrainian].
8. Shechter, D. A. (2018). *Overcoming the Grammar Barrier in Foreign Language Learning: The Role of Television Series. Journal of Language and Education*, Vol. 4 (2), pp. 92–104.
9. Tarnopolskyi, O. B. & Kabanov, M. R. (2019). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta ikh aspektiv u vyshchii shkoli [Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education]*. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia. [in Ukrainian].
10. Wilkinson, P. & Edwards-Groves, J. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. eBook.

СЕКЦІЯ 6. ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

SECTION 6. ADULT EDUCATION

Мотуз Т. В.,

УДК 37.014.5:004:005.94

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри загальної
та спеціальної педагогіки,
Комунальний заклад вищої освіти
"Дніпровська академія неперервної
освіти" Дніпропетровської
обласної ради, м. Дніпро

Ватковська М. Г.,

канд. філос. наук, доцент,
професор кафедри загальної
та спеціальної педагогіки,
Комунальний заклад вищої освіти
"Дніпровська академія неперервної
освіти" Дніпропетровської
обласної ради, м. Дніпро



ОСВІТА 5.0 ЯК ГУМАНІСТИЧНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У складних соціополітичних обставинах, у яких опинилася сучасна Україна, освіта дедалі частіше розглядається як простір формування соціальної згуртованості, громадянської ідентичності та культури стійкості, особливо в умовах воєнного часу, цифрової трансформації та глобальної невизначеності. У цьому контексті особливої актуальності набуває переосмислення еволюції освітніх підходів, що відбувалася у світовому масштабі та віддзеркалює зміну пріоритетів і цінностей.

Еволюція Освіти від **1.0** до **5.0** відображає шлях від традиційної передачі знань у вчитель-центричній моделі до людиноцентричної, гнучкої та технологічно інтегрованої системи. Освіта 1.0 і 2.0 була орієнтована на стандартизацію та підготовку кадрів для індустріальної економіки. Освіта 3.0 принесла інформаційні технології та перші кроки до індивідуалізації навчання, а Освіта 4.0 – цифрову трансформацію, онлайн-навчання та компетентнісний підхід. У світлі нових освітніх орієнтирів, Освіта 5.0 постає як концепція, що передбачає співнавчання, де і вчитель, і учень

є рівноправними учасниками освітнього процесу, кожен із яких постійно збагачує свої компетентності через взаємодію та цифрову трансформацію знань. Від вчителя очікується не лише цифрова гнучкість, а й здатність до постійного саморозвитку, інтерпретації технологій у контексті цінностей, а також створення умов для розвитку особистісної освітньої траєкторії кожного здобувача освіти.

У центрі цієї нової парадигми (Освіта 5.0) перебуває не просто цифровізація освіти, а її гуманізація – інтеграція інновацій з етичними, культурними та соціальними цінностями, що формують підґрунтя для розвитку зрілої, відповідальної особистості в умовах трансформаційної дійсності.

Ключовими характеристиками цієї освітньої парадигми 5.0. є орієнтація на людські потреби, сталість, технологічну інтеграцію та етичну відповідальність. Зокрема, Суспільство 5.0 позиціонується як "пропозиція людського і соціального розвитку, що враховує принципи сталості" [1, с.30]. Впровадження такого типу суспільства неможливе без відповідної участі держави, громадян та інституцій: "Інноваційна політика (з боку держави), підприємницький дух (з боку суспільства) та підприємницькі навички (з боку громадянського суспільства та інституцій)" [1, с.30]. Суспільство 5.0 не є виключно технологічним проєктом, він вимагає глибокої трансформації соціальних структур та інституцій, освіти.

До ключових характеристик Суспільства 5.0 відносять: людиноцентричність (головний акцент робиться на визначальній ролі людини, коли люди не лише керують автоматизованими системами, а стають співтворцями з роботами та ШІ, створюючи більш персоналізовані продукти й рішення. За таких умов, "концепція Освіти 5.0 підкреслює важливість гармонійного балансу між технологіями та гуманістичними цінностями" [3, с.396]), кооперацію людини та машини (передбачає використання роботів і ШІ для підтримки людей у виконанні складних завдань, що вимагають як технічної точності, так і людської креативності та емоційного інтелекту). Тож, якщо "освіта 4.0 зробила акцент на цифровізації, однак залишила відкритим питання доступності, рівності та емоційної залученості, тому Освіта 5.0 покликана компенсувати ці розриви" [3, с.396]).

Освіта 5.0 пропонує системну переорієнтацію на "гуманну цифровізацію" – створення освітнього середовища, де ШІ, інтернет речей та віртуальна реальність не заміщають, а доповнюють і підсилюють педагогічну взаємодію, спрямовану на формування особистісного сенсу та соціальної відповідальності [2]. Нова парадигма передбачає виховання компетентного громадянина майбутнього, здатного критично мислити, співпрацювати, етично приймати рішення та діяти в інтересах загального добробуту. Освіта дедалі більше перетворюється на простір, де вчитель допомагає учням формувати власне бачення, відчуття відповідальності та прийняття різноманіття.

Освіта 5.0 поєднує технологічні досягнення четвертої промислової революції з філософією соціальної згуртованості, підкреслюючи, що сталий розвиток неможливий без зростання людського потенціалу. Технологічний прогрес сам по собі не гарантує якісних змін, якщо його не супроводжує гуманістичний вимір. Відтак зростає роль учителя як ключової фігури освітньої трансформації – не лише передавача знань, а й фасилітатора, етичного орієнтира та архітектора змісту освіти.

В українському контексті розвиток освіти відбувається під впливом низки чинників, серед яких визначальними є наслідки воєнної агресії, внутрішньополітична нестабільність, структурна вразливість освітньої системи, дисбаланси у доступі до ресурсів тощо. Такі умови загострюють питання адаптивності педагогів до нових освітніх форматів та висувають нові вимоги до їхньої професійної мобільності, психологічної резиліентності та здатності діяти як провідники соціальної згуртованості в умовах кризи.

Водночас процеси трансформації ролі вчителя як агента змін у межах концепції Освіти 5.0 в Україні наштовхуються на низку системних і середовищних бар'єрів, які уповільнюють або навіть унеможлиблюють повноцінне професійне зростання педагогів. Здійснене опрацювання вітчизняних науково-педагогічних джерел дає підстави узагальнити кілька ключових проблем, які на сьогодні чинять істотний вплив на траєкторії розвитку педагогічного професіоналізму.

По-перше, глибокий вплив мають воєнні ризики та пов'язаний із ними психологічний тиск, що спричиняє емоційне виснаження, професійне вигорання, скорочення міжрегіональної мобільності педагогів та зниження доступу до очних форм підвищення кваліфікації. З-поміж яких виокремлюємо: фрагментарність державної політики у сфері безперервного професійного розвитку педагога (попри наявність стратегічних програм та нормативних документів, відсутньою залишається цілісна інфраструктура підтримки вчителів, особливо в умовах децентралізації й надзвичайного стану); цифрова нерівність між регіонами, громадами та закладами освіти (ускладнює реалізацію інноваційних освітніх форматів і технологічно орієнтованих навчальних програм); недостатній розвиток інституційної культури рефлексії, менторства й педагогічного лідерства на рівні багатьох закладів загальної середньої освіти, що перешкоджає формуванню стійких професійних спільнот учителів.

Сукупність окреслених викликів – від воєнних ризиків та фрагментарності державної політики у сфері безперервного професійного розвитку до цифрової нерівності та слабкого розвитку культури наставництва – засвідчує потребу в переосмисленні підходів до управління й розвитку освітньої системи. У цьому контексті концепція **Освіти 5.0** пропонує орієнтир, що поєднує технологічну

інтеграцію з гуманістичними цінностями, етикою та сталим розвитком. Її реалізація в українських умовах вимагає не лише інноваційної інфраструктури та цифрової гнучкості педагогів, а й створення підтримувального освітнього середовища, здатного забезпечити соціальну згуртованість, розвиток професійних спільнот та особистісну освітню траєкторію кожного здобувача освіти навіть у період кризових випробувань.

Список використаних джерел

1. Ferreira, C. M., Serpa, S. Society 5.0 and social development: Contributions to a discussion. *Management and Organizational Studies*, 2018. №5. P.26–31.
2. Prensky, M. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010. 240 p.
3. Zainal Abidin, N. B., Mat Jan, N. A., Othman, A. Z., Thiruchelvam, L., Jinn, L. S., Abdullah Sani, S. A., Haris, N. I., Abdul Aziz, N. A. A five-year bibliometric analysis of Education 4.0 and direction for Education 5.0 future research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2023. №22(9). P. 382–400.

СЕКЦІЯ 7. ТОЧНІ ТА ПРИРОДНИЧІ НАУКИ

SECTION 7. EXACT AND NATURAL SCIENCES

Савченко О. С.,

УДК 378:553.98

здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна, м. Харків



ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ГЕОЛОГІЇ НАФТИ І ГАЗУ

Проблемно-орієнтоване навчання (ПОН) – це підхід, орієнтований на навчання, коли студенти працюють з проблемами, пов'язаними з реальними життєвими ситуаціями, і вирішують їх.

Під час проблемно-орієнтованого навчання студенти покращують такі навички як: виявлення та аналіз проблеми; синтез; пошук шляхів вирішення проблем; комунікація між собою, науковою спільнотою, громадськістю, стекголдерами; відпрацювання механізмів співпраці, розподілу обов'язків, тощо.

ПОН має великий вплив процес навчання та мотивацію студентів. Ефективність ПОН можна узагальнити наступними пунктами [1, 2]:

1. Сприяння глибинним підходам до навчання замість поверхневих.
2. Покращення активного навчання.
3. Розвиток критичності студентів.
4. Покращення здатності до самоспрямованого навчання.
5. Збільшення уваги до міждисциплінарних знань та навичок.
6. Розвиток навичок управління, співпраці та комунікації.
7. Розвиток професійної автентичності та відповідальності.
8. Підвищення значущості навчання.

Навчально-дослідницька робота, що є невід'ємною складовою ПОН, сприяє залученню студентів до реальних проблем, спонукає їх генерувати рішення, що відповідають викликам сталого розвитку.

У геології вуглеводнів завдання часто є комплексними та міждисциплінарними, що ідеально підходить для проблемного навчання.

Проблемне навчання при викладанні геології нафти і газу – це ефективний підхід, що дозволяє студентам глибше засвоювати матеріал через активне розв'язання реальних або змодельованих геологічних проблем.

Серед основних прикладів можна навести такі: визначення перспективної площі для буріння; оцінка ресурсів нафти і газу за геологічними даними; вибір типу сейсмічного дослідження залежно від геологічної будови; аналіз причин невдалого буріння свердловини тощо.

У впровадженні ПОН можна виділити наступні етапи:

1. Формулювання проблеми – наприклад, аналіз геолого-геофізичних даних незвіданої площі.
2. Обговорення у групах – студенти діляться знаннями, висувують гіпотези.
3. Самостійний пошук інформації – робота з літературою, базами даних.
4. Повернення до обговорення – корекція гіпотез.
5. Презентація розв'язання – створення моделі або звіту.
6. Оцінювання і рефлексія.

Проведений аналіз літературних джерел дозволив виділити основні різнопланові приклади застосування ПОН.

1. "Oil Game" – класична симуляція нафтовидобутку. Студенти розбиваються на команди ("нафтові компанії") й отримують модель "площі" на карті: збирають польові дані (страйк, дип, літологія); складають геологічну модель розрізу; пробурюють "свердловину" та визначають наявність резервуару; розраховують економіку розробки з урахуванням поточної ціни на нафту; вирішують, чи варто розробляти родовище зараз чи зачекати [5]. "Oil Game" підійде для випадків, коли студенти не мають доступу до реальних геоданих – ідеально у цифровому симуляторі або табличках із картами.

2. Геофізичні польові роботи як основа ПОН. У курсі введення в геофізику студенти: самостійно розробляють і проводять польові виміри (наприклад, геоелектрика, сейсміка), обробляють і моделюють дані, інтерпретують результати й презентують висновки як справжні геофізики. Такі проекти гарно працюють, якщо є можливість вийти на полігон або використовувати готові набори даних. [4].

3. PROCoal у басейні. Студенти в командах: виконують автоматичне розпізнавання літології з геофізичних каротажів із застосуванням нейронної мережі; порівнюють результати з реальними кернами; документують логіку обробки даних, оцінюють ефективність алгоритму, роблять усні презентації й письмові звіти [3]. Реалізувати PROCoal можливо лише у випадку, коли студенти працюють в

комп'ютерному класі чи на особистих ПК та володіють методами моделювання та цифрової обробки, а також викладачі можуть надати готову базу даних для обробки, як наприклад, басейн Петрошань у Румунії [3].

Серед переваг ПОН під час викладання геології нафти і газу можна виділити як загальні: формування професійного мислення геолога, розвиток аналітичних, дослідницьких та командних навичок, збільшення мотивація до навчання через виконання реальних завдань; так і полегшення переходу від теорії до практики в нафтогазовій галузі.

Серед основних складнощів можна виділити такі як потреба у кваліфікованих викладачах, що вмію моделювати проблемні ситуації, модерувати дискусію, а також для виконання реальних завдань потрібна наявність геологічних, геофізичних і картографічних матеріалів та достатній рівень підготовки студентів.

Проблемне навчання у викладанні геології нафти і газу дає можливість максимально наблизити процес підготовки фахівців до реалій нафтогазової галузі. Завдяки використанню реальних кейсів – від інтерпретації геофізичних даних до моделювання економічної ефективності розробки родовищ – студенти отримують не лише теоретичні знання, а й відпрацьовують ключові професійні компетенції: аналітичне мислення, роботу з великими масивами геоданих, навички командної взаємодії та прийняття рішень в умовах невизначеності.

Реальні приклади, такі як симуляція "Oil Game", аналіз геофізичних каротажів (PROCoal) чи оцінка перспективності пасток у різних басейнах, демонструють, що ПОН можна адаптувати під будь-який рівень підготовки студентів – від базового курсу до магістерських програм. Вони вчать працювати комплексно: інтегрувати геологічні, геофізичні, геохімічні та економічні дані в єдину модель, що є фундаментом сучасної пошуково-розвідувальної діяльності.

Впровадження таких завдань у навчальний процес підвищує мотивацію, стимулює дослідницький інтерес і формує готовність до роботи в умовах швидко змінюваних технологій і ринкових викликів. У результаті випускники стають більш конкурентоспроможними, здатними ефективно діяти як у польових умовах, так і в офісах геологічних центрів, працюючи з інтерпретаційним програмним забезпеченням і реальними даними компаній.

Таким чином, проблемне навчання в галузі геології нафти й газу не просто урізноманітнює заняття, а трансформує їх у повноцінну модель професійної діяльності, готуючи студентів до викликів, з якими вони зіткнуться вже на першому робочому місці.

Список використаних джерел

1. Holgaard, J. E., & Kolmos, A. Framing the Introduction to Problem-based Learning (PBL). Aalborg Universitetsforlag. 2021. 21 p.
2. Nielsen, H. N., Larsen, S. V., Puibaraud, I. E., & Kørnøv, L. Strategic Environmental Assessment Curricula & Problem-Based Learning: A Sourcebook for Capacity Building. (1. ed.) Aalborg Universitetsforlag. 2023. 110 p.
3. Monica Rădulescu, Grigore Buia, Lorint R. Csaba. Teaching strategies in Earth Science education - the problem-based learning method. Annals of the University of Petrosani-Mining Engineering. 2008. Vol. 9. P. 224-230.
4. Paul Kels. Using Geophysical Field Studies as the Focus for Problem-Based Learning (PBL) in an Introductory Geophysics Course. URL: serc.carleton.edu/integrate/workshops/methods2012/course_suppleme/kelso.html (дата звернення 1.08.2025).
5. Tânia Pinto, António Guerner Dias and Clara Vasconcelos. Geology and Environment: A Problem-Based Learning Study in Higher Education. Geosciences. 2021. Vol. 11(4). <https://doi.org/10.3390/geosciences11040173>.

СЕКЦІЯ 8. СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

.....

SECTION 8. SOCIAL AND HUMANITARIAN SCIENCES

Семигіна Т.,
д-рка політ. наук,
професорка, м. Київ

УДК 364.478



ЕВОЛЮЦІЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОРІЄНТИРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: АНАЛІЗ ВЛАСНИХ ПУБЛІКАЦІЙ

Соціальній роботі як фаху притаманний динамізм. Але її теоретичне обґрунтування відбувається за "навздогінною" траєкторією, віддзеркалюючи практичний досвід або принаймні виступаючи як пошук відповіді на нагальні запити практики. Відтак теоретична база соціальної роботи часто формується реактивно, із запізненням, і навчальна література не відображає ані поточних соціальних викликів, ані не забезпечує системного, проактивного підходу до формування компетентностей майбутніх фахівців, здатних ефективно працювати в умовах сучасних соціальних трансформацій і кризових ситуацій.

На жаль, далеко не всі це усвідомлюють. Свідченням цього вважаю непоодинокі цитування моїх підручників, виданих на початку 2000-х років, приміром, при обґрунтуванні потреб та змісту соціальних послуг в умовах поточної російсько-української війни. Але ж реалії принципово змінилися і постали нові суспільні запити. Ба більше, змінилися й мої описи теоретичної концептуалізації практики соціальної роботи. Проте у фокусі – старі підходи.

Метою цієї роботи є рефлексія змін у теоретичних засадах соціальної роботи, які простежуються у моїх підручниках, навчальних посібниках та наукових публікаціях за останні два десятиліття з урахуванням сучасних викликів і міжнародних тенденцій.

1. Теорія соціальної роботи як комбінація знань із суміжних дисциплін

Насамперед слід відзначити, що наприкінці 1990-х та на початку 2000-х років **теоретичне обґрунтування соціальної роботи в Україні базувалося на поєднанні психологічних, педагогічних та соціологічних підходів** [10].

Ці підходи, віддзеркалені в українській навчальній літературі тих років, лише певною мірою були адаптовані до національного законодавства та соціально-культурних особливостей, адже запозичувалися з міжнародних концепцій. Зумовлювалось це тим, що професіоналізація вітчизняної соціальної роботи

значною мірою відбувалась під впливом донорських проєктів, реалізованих в Україні, а також перекладених з англійської мови видань.

Доцільно зазначити, що міжнародне визначення соціальної роботи, ухвалене в 2001 році Міжнародною федерацією соціальних працівників (IFSW) та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи (IASSW), виділяло як теоретичну основу соціальної роботи теорії поведінки людини та теорії соціальних систем [3]. Тобто соціальна робота визнавала необхідність комплексного підходу, який поєднує індивідуальний і системний рівні аналізу, що дозволяє враховувати як особистісні, так і соціальні фактори, що впливають на добродут людини. Але водночас у цьому визначенні відсутня пряма згадка про теорію соціальної роботи як окрему наукову дисципліну, що свідчить про недостатню систематизацію та визнання теоретичних засад професії на світовому рівні того часу. Це створювало додаткові виклики для розвитку власної концептуальної бази соціальної роботи, зокрема в Україні.

На мою думку, концептуалізація соціальної роботи через теорії суміжних дисциплін зумовлювала розрив із практикою соціальної роботи, яка в Україні тривалий час перебувала під впливом патерналістських традицій, орієнтованих на надання допомоги переважно у формі контролю та догляду, а не на розвиток ресурсів і прав клієнтів. За рідкісним винятком, теоретичні концепції та підходи, опановані під час навчання у закладах вищої освіти, не знаходили належного застосування у практичній діяльності соціальних працівників.

2. Формування розрізнених концепцій соціальної роботи

Попри офіційне міжнародне твердження, що соціальна робота спирається на теорії суміжних дисциплін, у світовій науковій думці відбувався поступовий розвиток власних концептуальних моделей, що враховували специфіку професії та практичні виклики.

Зокрема, у 1970-х роках сформувалися такі підходи, як екологічна теорія систем, запропонована Урі Бронфенбреннером, яка підкреслює взаємозв'язок індивіда з різними рівнями соціального середовища. Також формувалась "зелена" або екосоціальна робота.

Значний вплив мала теорія сил і ресурсів, яка зосереджується на потенціалі та ресурсах клієнта, а не лише на його проблемах. На основі цієї теорії набула поширення модель соціальної роботи, орієнтована на сильні сторони клієнта (strengths-based approach), яка перетворилась на засадничу основу філософії сучасної соціальної роботи.

Крім того, критична, зокрема феміністична, соціальна робота, зосереджена на аналізі соціальної нерівності та структурних бар'єрів, стала важливим

напрямом розвитку теорії, що акцентує на соціальній справедливості та правозахисній діяльності [6].

В Україні у середині 2000-х ми продовжували користуватись старою класифікацією, що поділяла всі теорії соціальної роботи на психологічно орієнтовані, соціологічно орієнтовані та комплексні [1; 5]. Одночасно з'являлись навчальні та методичні посібники, що висвітлювали концепції розширення повноважень та протидії дискримінації, розвиток потенціалу сімей, мобілізації на рівні громад та адвокатування прав клієнтів [2; 8; 9].

3. Розуміння соціальної роботи як самостійної теорії

У липні 2014 р. на Світовому конгресі із соціальної роботи було ухвалено "глобальне визначення професії соціальної роботи". У ньому підкреслюється, що соціальна робота ґрунтується на власних теоріях, знаннях соціальних і гуманітарних наук та місцевих знаннях, залучаючи людей і структури до розв'язання життєвих проблем та підвищення добробуту [3]. На відміну від попередньої редакції, зосередженої на психологічних і соціологічних теоріях, нове визначення охоплює ширший гуманітарний контекст. Наразі така зміна закономірно поставила питання: що саме слід розуміти під "власними теоріями" соціальної роботи та які з них є загальновизнаними у світовій науковій спільноті?

Аналіз наукової літератури дозволив виокремити щонайменше три напрями, які можна віднести до власних теорій та концепцій соціальної роботи: підхід, орієнтований на сильні сторони (strengths-based approach), "зелена" соціальна робота (green social work) та феміністична соціальна робота (feminist social work) [4]. Ці підходи знайшли відображення у відповідних публікаціях авторки у співавторстві. Паралельно було розроблено та апробовано низку інтервенцій, результати яких, разом із їх теоретичним підґрунтям, також висвітлено в авторських роботах [7; 11].

Важливо, що впровадження цих концепцій супроводжувалося поступовим зближенням теоретичних розробок і практики соціальної роботи. Теорії перестали існувати лише в академічному дискурсі, а почали безпосередньо впливати на розробку програм, методик та інтервенцій, які застосовувалися у реальних громадах і в роботі з конкретними цільовими групами. Це дозволило перевірити ефективність обраних підходів у польових умовах, адаптувати їх до українського контексту та підсилити навчальний процес у закладах вищої освіти завдяки використанню актуальних, перевірених практикою прикладів.

4. Збройний конфлікт як каталізатор розвитку соціальної роботи

Сучасна соціальна робота в Україні перебуває у стані глибоких трансформацій, зумовлених війною, масовим внутрішнім переміщенням населення, різким зростанням масштабів бідності та соціальної вразливості. Збройний конфлікт став потужним

каталізатором переосмислення ролі професії, розширення сфери соціальних послуг і пошуку нових моделей допомоги.

Завдяки підтримці міжнародних організацій та активній участі громад з'являються інноваційні послуги, орієнтовані на комплексну підтримку постраждалих груп населення [12]. Це, своєю чергою, зумовлює потребу у фахівцях з новими компетентностями – від роботи з травмою та кризовими станами до міжсекторальної взаємодії та адвокації прав людини.

Після, а частково й паралельно з епізодичним висвітленням окремих новітніх концепцій та теорій соціальної роботи, було підготовлено та видано посібник *"Нове обличчя соціальної роботи: сучасні теорії та концепції"* [6], у якому систематизовано й адаптовано до українського контексту низку сучасних підходів. Структура посібника охоплює взаємопов'язані частини: теоретичні витоки соціальної роботи ХХ ст.; розвиток міждисциплінарних теорій; сучасні концепції (імпаурмент, підхід, орієнтований на сильні сторони, феміністична та радикальна соціальна робота, травмоінформованість, резиліентність); а також перспективні напрями: сталий розвиток, екосоціальний підхід, цифровізація, квантове мислення.

Сподіваюсь, що цей посібник сприятиме формуванню оновленої теоретичної бази соціальної роботи в Україні, а також зближенню теорії та практики, підвищенню ефективності останньої.

Отже, проведений огляд власних публікацій щодо теорій соціальної роботи засвідчує поступ від реактивного запозичення концепцій суміжних дисциплін до формування підходів, що є органічними для самої соціальної роботи та міждисциплінарних, народжених у відповідь на реалії й виклики нашого часу. Це – шлях від "запозичених" моделей до власних, вкорінених у нашому досвіді, болях і надіях. Такі зміни поглиблюють розуміння соціальної роботи як професії, що стоїть на варті соціальної справедливості та прав людини, та утверджують її роль як агента змін у суспільстві.

Сьогодні оновлення теоретичної бази – не розкіш, а життєва необхідність. Заклади вищої освіти мають не лише своєчасно осучаснювати зміст навчальних програм, інтегруючи нові концепції та підходи, а й ставати генераторами власних ідей, досліджень і теоретичних проривів. Лише так ми зможемо готувати фахівців, здатних діяти впевнено й творчо у світі, що змінюється швидше, ніж усталюються підручники, і водночас забезпечувати розвиток теоретичних орієнтирів соціальної роботи, спираючись на втручання, чия ефективність підтверджена практикою.

Список використаних джерел

1. Лукашевич М. П., Семигіна Т. В. Соціальна робота: теорія і практика. Київ: Каравела, 2009.

2. Протидія торгівлі людьми / Ред. Семигіна Т. В. Київ: Києво-Могилянська академія, 2008.
3. Семигіна Т. Міжнародна соціальна робота: пріоритети та стандарти. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2021.
4. Семигіна Т. В. Розвиток власних теорій соціальної роботи: глобальні тенденції. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології: мат-ли IV Міжнар. наук.-практ.конф.* Київ: КНУТШ, 2018. С. 90-194.
5. Семигіна Т. В. Теорії соціальної роботи. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери* /Заг. ред. І. Д. Зверева. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. С. 110-114.
6. Семигіна Т., Столярник О. *Нове обличчя соціальної роботи: сучасні теорії та підходи*. Таллінн: Teadmus, 2025.
7. Семигіна Т., Столярник О. *Розвиток сильних сторін клієнтів соціальної роботи*. Teadmus, 2024.
8. Скрипка І. В., Семигіна Т. В. Практика колективного представництва інтересів в Україні (на прикладі людей, які живуть з ВІЛ/СНІДом). *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2014. Т. 162. С. 62–67.
9. Соціальна робота з людьми, які живуть із ВІЛ/СНІДом / Ред. Семигіна Т. В. Київ: Києво-Могилянська академія, 2006.
10. Теорії і методи соціальної роботи/ Ред. Семигіна Т. В., Мигович І. І. Київ: Академвидав, 2005.
11. Ярошенко А., Семигіна Т. Гендерна компетентність у соціальній роботі: Як інвестувати феміністичні погляди у гендерно трансформаційну практику. Даллас: Primedia e-Launch LLC, 2022.
12. Semigina T., Chuiko O., Baidarova O., Shkuro V. Resilience and response: Ukrainian social work in the face of war-induced inequality. *Social Work in an Unequal World*. New York: Oxford University Press, 2025. P. 317-339.

СЕКЦІЯ 9. ЕКОНОМІКА ТА ТЕХНОЛОГІЇ

SECTION 9. ECONOMICS AND TECHNOLOGY

Андрушків І. П.,

УДК 330.131.7

канд. екон. наук, доцент

кафедри управління проєктами,

Національний університет "Львівська

політехніка", м. Львів



**ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОПТИМІЗАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ
В УМОВАХ ЕКОНОМІЧНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН**

Сучасна соціально-економічна реальність усе частіше визначається динамічними змінами, глобальними викликами та зростанням рівня невизначеності, що істотно впливають на всі сфери господарської діяльності. Особливо гостро ці процеси відображаються на функціонуванні бізнес-середовища, яке включає широкий спектр підприємницьких структур, корпоративних утворень і суб'єктів господарювання різного масштабу. Усе частіше ці учасники економічної системи змушені працювати в умовах нестабільності, де традиційні механізми управління вже не забезпечують належного рівня ефективності та передбачуваності [1, 4].

Відтак, в умовах постійної невизначеності особливої актуальності набуває впровадження інноваційних підходів, які базуються на інтеграції цифрових технологій, гнучких управлінських моделей, системного аналізу ризиків та прогнозування. Використання сучасних інструментів управління дозволяє не лише підвищити якість прийнятих рішень, а й забезпечити адаптивність, прозорість і стійкість функціонування підприємств в умовах мінливого зовнішнього середовища.

Одним з ключових факторів сучасного управління є впровадження інновацій, які дозволяють приймати рішення швидко, точно і з урахуванням складної багатофакторності. До таких інноваційних рішень належать:

- цифровізація управлінських процесів (діджиталізація);
- застосування штучного інтелекту;
- використання блокчейн-технологій для прозорості операцій;
- інструменти когнітивного ризик-менеджменту [6].

Завдяки цим технологіям підвищується обґрунтованість управлінських рішень, зменшуються часові та фінансові втрати, а також формується новий рівень стратегії підприємства в умовах нестабільності.

Залучення інноваційних інструментів у процес прийняття рішень - це ключовий аспект сучасного управління, який дозволяє організаціям діяти швидше, точніше та ефективніше.

Інноваційні інструменти у процесі прийняття рішень:

1. Аналітика на основі великих даних (Big Data): виявлення трендів, прогнозування результатів, оптимізація рішень, збір та аналіз великих обсягів даних у реальному часі.

2. Використання штучного інтелекту (ШІ): алгоритми машинного навчання для автоматизації прийняття рішень; експертні системи для підтримки в складних ситуаціях; полегшення розуміння складних даних на всіх рівнях управління.

3. Мобільні та хмарні рішення: доступ до аналітики з будь-якого пристрою в будь-який момент.

4. Інструменти візуалізації даних: дашборди (наприклад, Power BI, Tableau) для наочного уявлення інформації; спрощення колективного прийняття рішень.

5. Системи підтримки прийняття рішень (DSS): інтегровані рішення, що поєднують бази даних, моделі та інтерфейси користувача; застосування в стратегічному плануванні, логистиці, фінансах [3].

Перевагами впровадження інноваційних інструментів є:

- Підвищення точності й обґрунтованості рішень.
- Скорочення часу на аналіз та оцінку альтернатив.
- Зниження людського фактору у помилках.
- Полегшення колективної участі у прийнятті рішень.

Залучення інноваційних інструментів у процес прийняття рішень не лише оптимізує управлінські дії, а й створює основу для стабільного функціонування та розвитку суб'єктів господарювання [5]. Розглянемо детальніше основні інноваційні інструменти прийняття рішень.

Варто зазначити, що злиття цифрових інструментів з усталеними підходами до менеджменту забезпечує формування гнучких управлінських механізмів, здатних ефективно реагувати на динамічні зміни у зовнішньому середовищі та нові виклики ринку.

Інноваційні методи управління сприяють автоматизації рутинних процесів, глибокому аналізу великих обсягів даних і точному прогнозуванню, що значно покращує оперативність, адаптивність і обґрунтованість рішень у ситуаціях з високим рівнем невизначеності.

Доцільно розглянути цифрові та когнітивні технології у системі управління, оскільки одним із ключових напрямів інноваційного управління є когнітивний

ризик-менеджмент. Цей підхід базується на використанні інструментів, що моделюють когнітивні функції людини — зокрема, здатність аналізувати, навчатися, приймати рішення.

До таких інструментів належать: штучний інтелект (ШІ), машинне навчання, обробка природної мови тощо.

Завдяки цифровим технологіям управлінці отримують можливість:

- оперативно отримувати доступ до актуальної інформації;
- автоматизувати комунікаційні, облікові та звітні процеси, що дозволяє зосередитися на стратегічних завданнях;
- ефективно комунікувати за допомогою CRM-систем, платформ для відеозв'язку;
- здійснювати аналітику великих масивів даних (Big Data, AI);
- знижувати вплив людського фактору;
- швидко адаптуватися до змін завдяки гнучкості цифрових систем [2].

У прийнятті рішень активно використовується штучний інтелект та блокчейн.

Якщо розглядати ШІ, то він дедалі активніше використовується в системах управління, оскільки здатен забезпечити високу точність, швидкість обробки даних і передбачуваність результатів. Це знижує рівень невизначеності та підвищує якість управлінських рішень.

Ще одним перспективним інструментом є блокчейн, який:

- забезпечує прозорість і неможливість змінення даних без відома учасників;
- фіксує всі транзакції в хронологічному порядку, що сприяє побудові довгострокових стратегій та моделюванню ризиків;
- формує довіру між сторонами, завдяки можливості перевірки дій у будь-який момент [5].

Таким чином, блокчейн значно підсилює ефективність управлінських рішень, надаючи їм прозорості, безпеки та захищеності.

Теоретичний аналіз дозволяє зробити кілька принципових висновків:

1. Сучасне прийняття управлінських рішень у ситуаціях невизначеності базується на комплексному підході, що поєднує аналіз ризиків, сценарне планування, адаптивність та впровадження інновацій.

2. Інтеграція цифрових технологій, таких як ШІ, блокчейн та когнітивні системи, із традиційними управлінськими практиками формує нову парадигму менеджменту. Вона забезпечує оперативну реакцію на зміни, ефективне управління ризиками і посилення конкурентних переваг підприємства.

Залучення інноваційних інструментів у процес прийняття рішень суттєво підвищує якість управління, знижує ризики та оптимізує ресурси. Кожен із розглянутих інструментів виконує унікальні функції.

Компанії, які впроваджують ці технології, отримують конкурентну перевагу, діють швидше та ухвалюють більш точні рішення. Це не просто модна тенденція, а стратегічна необхідність у цифрову епоху.

Отже, впровадження інноваційних технологій в управлінський процес є не просто тенденцією, а необхідною умовою для стійкого функціонування і розвитку підприємства у складному та мінливому середовищі.

Список використаних джерел

1. Лозовський О. М., Горшков М. А. Ефективність управлінських рішень в менеджменті організацій Економіка та суспільство. 2023 № 55. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/2916/2839> (дата звернення: 21.01.2025).
2. Неміш Ю. В, Лозінська Л. Д., Лисенко-Гелемб'юк К. М., Лісова О. В. Аналіз якості ухвалених управлінських рішень у підприємницькій діяльності: раціональність, альтернативи, конфлікти. Академічні візії. 2022 Випуск 8–9 С. 109–115.
3. Ілляшенко С. М., Шипуліна Ю. С. Ілляшенко Н. С., Комарницька Г. О. Управління знаннями в системі інноваційного розвитку організації. Маркетинг і менеджмент інновацій. 2017. № 1 С. 231–241.
4. Кравченко М. О., Голюк В. Я. Прийняття управлінських рішень: сутність та сучасні тенденції розвитку. Економіка та суспільство. 2022 № 40 URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/1473/1419> (дата звернення: 22.01.2025).
5. Шарапов В. Формування концепції антикризового менеджменту в умовах воєнного часу. Humanities Studies. 2023. Вип. 14 (91). С. 196–207.
6. Усіченко І. В., Лисенко Т. І., Мироненко М. А. Гуру сучасного менеджменту. Економіка та суспільство. 2024. № 61. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/173/166> (дата звернення: 22.01.2025).



Васильченко К. Г.,

канд. екон. наук, доцент кафедри
маркетингу та міжнародної логістики,
Одеський національний економічний
університет, м. Одеса

Кочевой М. М.,

канд. екон. наук, доцент, доцент кафедри
маркетингу та міжнародної логістики,
Одеський національний економічний
університет, м. Одеса

Стрій Л. О.,

д-р екон. наук, професор, професор кафедри
маркетингу та міжнародної логістики,
Одеський національний економічний
університет, м. Одеса



ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ MICROSOFT CLARITY У ПІДГОТОВЦІ МАРКЕТОЛОГІВ

У сучасних умовах маркетологи повинні володіти практичними навичками роботи з цифровими інструментами. Одним із важливих напрямів підготовки студентів-маркетологів є ознайомлення з інструментарієм веб-аналітики, що дозволяє досліджувати поведінку користувачів на сайтах. Одним із багатьох аналітичних сервісів є Microsoft Clarity (далі Clarity) – безкоштовний інструмент для аналізу взаємодії користувача з веб-ресурсом. Саме він є, на нашу думку, вдалим, доступним та ефективним рішенням для навчальних цілей.

Метою роботи є визначення ефективності використання Clarity у навчальному процесі студентів спеціальності "Маркетинг" для формування навичок веб-аналітики та оптимізації сайтів.

Методика впровадження передбачає теоретичне ознайомлення студентів з функціоналом Clarity: тепловими картами, записами сесій, фільтрацією подій. Наступним кроком є застосування Clarity у реальних навчальних кейсах: аналіз посадкових сторінок, лендінгів, студентських проєктів; інтерпретація даних і побудова рекомендацій щодо покращення юзабіліті та конверсії.

Крім Clarity, існує чимало інших сервісів, які допомагають створювати теплові карти та аналізувати поведінку користувачів на веб-сайті, надаючи інформацію щодо того, як відвідувачі взаємодіють з контентом, де вони клікають, як прокручують

сторінку та з яких причин залишають сайт. Кожен із них має свої сильні сторони: одні краще підходять для маркетингу, інші для технічної діагностики чи підтримки клієнтів. Вибір залежить від масштабу проекту, бюджету та конкретних цілей – чи то покращення конверсії, чи аналіз причин відмов, чи оптимізація користувацького інтерфейсу. Clarity залишається привабливим безкоштовним варіантом для початку роботи у даному напрямку [2].

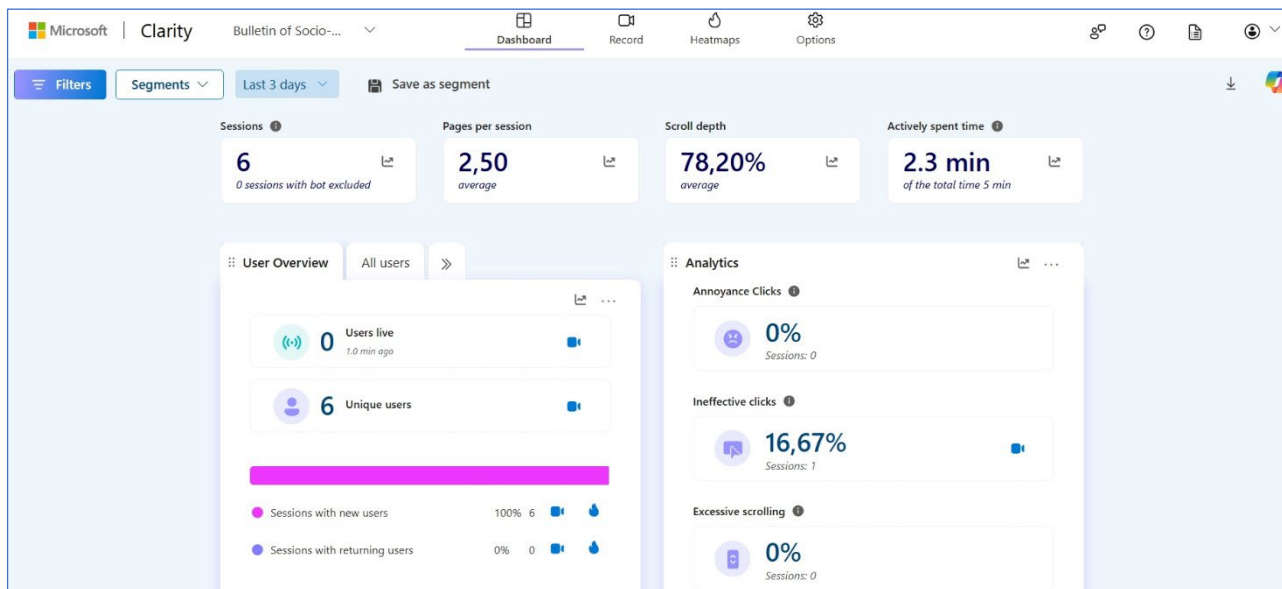


Рис. 1. Інтерфейс Microsoft Clarity

Джерело: [1].

Використання Microsoft Clarity у навчальному процесі може дати низку переваг порівняно з іншими сервісами аналізу поведінки користувачів.

Microsoft Clarity надається повністю безкоштовно, що робить його особливо привабливим для освітніх закладів, які часто працюють в умовах обмеженого бюджету. На відміну від таких платних рішень, як Hotjar, FullStory або Crazy Egg, Clarity не вимагає передплати, що дає змогу швидко запускати проекти без погоджень і фінансових витрат. Це особливо важливо в навчальних процесах, де експерименти та тестування сайтів мають бути гнучкими та доступними [3].

Для підключення Clarity достатньо додати один JavaScript-код на сторінку – процес займає хвилини і не потребує технічної підготовки. Це дає змогу викладачам та студентам у навчальних закладах швидко розпочати збір даних. В умовах навчального процесу, де важливо оперативно тестувати гіпотези, така простота стає ключовою перевагою.

Clarity легко інтегрується з Google Analytics 4 (GA4), що дає змогу зіставляти кількісні дані (наприклад, показники відмов, час на сторінці) з візуальними тепловими картами і записами сесій. В середовищі комерційного сайту це

допомагає зрозуміти, чому користувачі залишають сайт, не зробивши цільову дію, або де вони відчують труднощі при оформленні замовлення [5].

Clarity автоматично виявляє "проблемні зони" – такі як "rage clicks" (багаторазові кліки на один елемент), "dead clicks" (кліки на неінтерактивні елементи), "excessive scrolling" і "quick back" (швидке повернення назад). У навчальному процесі це допомагає швидко знаходити, наприклад, де користувачі не розуміють, як перейти до наступного шагу, які елементи інтерфейсу викликають роздратування або плутанину, на яких сторінках ламається навігація.

Clarity автоматично маскує поля введення (наприклад, логіни, паролі, персональні дані), що відповідає вимогам GDPR, FERPA та іншим нормам конфіденційності. В освітньому середовищі, де важливо захищати дані студентів, це дає впевненість в етичності та законності використання інструменту, чого не завжди гарантують інші сервіси без додаткового налаштування.

Теплові карти і записи сесій у Clarity легко інтерпретуються навіть тими, хто не є аналітиком. Це дає змогу залучати до процесу поліпшення сайту широке коло учасників, а не тільки вузьких фахівців. Наприклад, студент може сам подивитись, як користувачі взаємодіють з матеріалом на сайті, і скоригувати структуру сайту.

Clarity забезпечує високу стабільність і продуктивність навіть за великого обсягу трафіку.

Студенти отримують змогу:

- аналізувати поведінку користувача в режимі реального часу;
- виявляти проблемні зони на сайтах;
- формувати пропозиції щодо UX/UI-покращень на основі даних.

Clarity – це вдалий вибір для освітніх організацій, тому що він безкоштовний, простий у використанні та орієнтований на виявлення реальних проблем користувачів. Він дає змогу студентам глибше розуміти поведінку користувачів, покращувати інтерфейс сайтів і підвищувати залученість, не вимагаючи при цьому значних ресурсів або технічних знань. Порівняно з дорожчими та складнішими аналогами, Clarity пропонує практичну користь "тут і зараз", що важливо в умовах динамічного та експериментального характеру навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Офіційний сайт Microsoft Clarity. URL: <https://clarity.microsoft.com/> (дата звернення: 08.08.2025).
2. Microsoft Clarity або Hotjar. Основи вебаналітики для малого бізнесу: метрики, інструменти та підказки для зростання. Media Inweb. URL: <https://theinweb.media> (дата звернення: 08.08.2025).

3. Як аналізувати поведінку користувача на сайті за допомогою безкоштовного інструмента Microsoft Clarity. Panem Digital Agency. URL: <https://panem.ua> (дата звернення: 08.08.2025).

4. Microsoft Clarity спрощує аналітику для WordPress завдяки оновленню плагіна. URL: <https://gulakpro.com.ua/> (дата звернення: 08.08.2025).

5. Microsoft Clarity оголосила про інтеграцію з Google Ads. URL: <https://inweb.ua> (дата звернення: 08.08.2025).

СЕКЦІЯ 10. ІНОЗЕМНІ МОВИ

.....

SECTION 10. FOREIGN LANGUAGES

Holovach, T.,

УДК 811.111'276.6:37.018

PhD in Philology, Associate

Professor, Associate Professor of

the Department of Language Training,

Lviv State University of Internal Affairs, Lviv



**ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN PSYCHOLOGY:
PEDAGOGICAL STRATEGIES AND LEARNERS NEEDS**

As psychology continues to expand as a global discipline, the demand for English proficiency among psychology students and professionals has intensified. English for Specific Purposes (ESP) has emerged as a critical component of modern language education, particularly in academic and professional contexts where specialized communication skills are essential. Within the field of psychology, the need for English proficiency has become increasingly pronounced as the discipline has globalized, with English serving as the predominant language of international research, academic publication, and professional discourse [2]. This linguistic reality presents unique challenges and opportunities for both educators and learners in psychology programs worldwide.

The psychology discipline encompasses diverse subdisciplines, from clinical and counseling psychology to experimental and cognitive psychology, each with its own specialized vocabulary, discourse patterns, and communicative requirements. As noted by researchers, psychology students and professionals must navigate complex academic texts, conduct research presentations, write empirical reports, and engage in case study discussions – all requiring a sophisticated command of English for educational and professional purposes [3, 4].

This thesis addresses the critical question of how ESP instruction can be optimally designed to meet the specific needs of psychology learners. By examining current pedagogical approaches [2, 3, 4], analyzing learner requirements, and exploring the unique characteristics of psychological discourse, this study aims to provide insights for developing more effective ESP programs in psychology contexts.

Psychological discourse exhibits distinct linguistic features that differentiate it from other academic disciplines. Research indicates that psychology texts are

characterized by specific genre conventions, including empirical report structures, case study formats, and theoretical argumentation patterns [1]. The field employs specialized vocabulary encompassing technical terminology, statistical language for data analysis, and precise descriptive language for behavioral phenomena. Furthermore, psychological discourse involves complex rhetorical structures for presenting research findings, discussing theoretical frameworks, and analyzing clinical cases. Students must develop proficiency in various text types, from literature reviews and research proposals to treatment plans and assessment reports. This diversity of discourse types presents unique challenges for ESP instruction, requiring pedagogical approaches that address multiple communicative contexts simultaneously.

Genre-based pedagogy has proven particularly effective in ESP psychology instruction, as it focuses on the specific text types and communicative purposes that psychology students encounter. This approach emphasizes the systematic teaching of genre conventions, rhetorical structures, and linguistic features characteristic of psychological discourse [2]. The researchers prove that in practice, genre-based instruction involves analyzing authentic psychology texts to identify structural patterns, linguistic features, and communicative functions. Students learn to recognize and produce various psychological genres, including empirical research articles, case studies, literature reviews, and clinical assessments. This approach provides learners with explicit knowledge of how language functions within their discipline, enabling them to participate more effectively in psychology discourse communities.

Task-based learning approaches have shown considerable promise in ESP psychology contexts, as they engage learners in authentic communicative activities that mirror real-world psychology practices. Tasks can include analyzing psychological case studies, conducting mock therapy sessions, presenting research findings, and writing psychological assessments [1]. These tasks serve multiple pedagogical functions: they provide meaningful contexts for language use, integrate content and language learning, and develop both linguistic competence and disciplinary knowledge. For example, a task involving analysis of a clinical case study simultaneously develops reading comprehension skills, specialized vocabulary, and understanding of psychological assessment procedures.

Modern ESP psychology instruction increasingly incorporates technological tools to enhance learning effectiveness and provide authentic language exposure. Digital platforms offer access to psychological databases, online journals, and multimedia resources that expose learners to current psychological research and professional

practices. Technology-enhanced strategies include corpus-based vocabulary instruction using psychology text collections, online collaboration platforms for peer feedback on writing assignments, and multimedia resources for developing listening and speaking skills. These tools provide learners with opportunities for autonomous learning while maintaining a connection to authentic psychology discourse communities.

It has been demonstrated by the authors that the effective ESP psychology instruction begins with a comprehensive needs assessment that identifies learners' specific requirements, proficiency levels, and learning contexts. This assessment should encompass target situation analysis (examining the specific English language demands of psychology contexts), present situation analysis (evaluating learners' current abilities), and learning situation analysis (considering institutional constraints and resources) [3]. It is worth noting that, based on needs assessment findings, curriculum designers can develop targeted learning objectives that address identified gaps between present and target proficiency levels. This process ensures that instruction remains relevant to learners' actual requirements while maintaining pedagogical coherence and progression.

Psychology ESP learners represent diverse profiles, including undergraduate students beginning psychology studies, graduate students conducting research, and practicing professionals seeking career advancement. Each group presents distinct needs requiring differentiated instructional approaches. Undergraduate students typically require foundational academic English skills combined with an introduction to psychological discourse conventions. Graduate students need advanced research writing skills and conference presentation abilities. Practicing professionals often focus on specific communicative contexts such as client interaction or interdisciplinary collaboration.

Appropriate assessment strategies in ESP psychology contexts must align with both language learning objectives and disciplinary requirements. Traditional language assessments may not adequately evaluate learners' ability to function effectively within psychology discourse communities. Therefore, assessment approaches should incorporate authentic tasks that mirror real-world psychological communicative situations [2]. Effective assessment strategies include portfolio-based evaluation of various psychology text types, peer assessment of presentation skills, and collaborative evaluation of research projects. These approaches provide a comprehensive evaluation of learners' developing competence while supporting continued learning through feedback and reflection.

Despite the theoretical foundations and pedagogical strategies available for ESP psychology instruction, implementation challenges persist. These include limited availability of qualified instructors with both ESP expertise and psychology knowledge, insufficient authentic materials specifically designed for psychology ESP contexts, and institutional constraints that may limit program development. Additionally, the rapid evolution of psychology as a discipline, particularly with emerging areas such as neuropsychology and digital mental health, creates ongoing challenges for maintaining current and relevant ESP instruction. Curriculum designers must continuously update materials and approaches to reflect contemporary psychology practices and research methodologies. Furthermore, research into the specific needs of different psychology subspecializations would enable more targeted curriculum development. Cross-cultural studies examining ESP psychology needs in different global contexts could inform internationally applicable pedagogical approaches.

As psychology continues to globalize and English maintains its position as the primary language of international psychological discourse, the importance of effective ESP instruction will only increase. Educational institutions and language programs must recognize this reality and invest in developing comprehensive ESP psychology programs that prepare learners for successful participation in global psychology communities.

The future of ESP in psychology lies in continued research, innovative pedagogical approaches, and collaborative efforts between language educators and psychology professionals. Only through such integrated approaches can ESP instruction truly meet the evolving needs of psychology learners and contribute to the advancement of psychological knowledge and practice on a global scale.

References

1. Basturkmen, H. Developing courses in English for specific purposes. Palgrave Macmillan. 2010.
2. Hyland, K. English for academic purposes: An advanced resource book. Routledge. 2006.
3. Swales, J. M., & Feak, C. B. Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills (3rd ed.). University of Michigan Press. 2012.
4. Syaufika, F., & Ambarawati, E. K. Exploring English for specific purposes needs for undergraduate Psychology students. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 6(6), 1184–1197. 2023. URL: <http://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/102%0Ahttp://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/viewFile/102/102> (date of access 07.08.2025).

Камінська О. І.,

канд. філол. наук, асистент кафедри
сучасних іноземних мов та перекладу,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, м. Чернівці

УДК 378:001

DOI: <https://doi.org/10.64076/ihrc250811.08>



ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний соціокультурний простір характеризується стрімким розвитком інформаційного та комунікативного вимірів. Принципи розвитку інформаційного суспільства поступово інтегруються до методологічної парадигми вищої освіти. Іноземна мова виступає у цих процесах інструментом, який підтверджує важливість комунікації в сучасному світі. Актуальність наукової розвідки, присвяченої використанню комунікативного підходу при викладанні іноземної мови, зумовлена тенденціями до розширення інформаційного середовища. Іноземна мова, у свою чергу, є одним з факторів забезпечення динаміки та інтенсивності взаємодії в мультикультурному суспільстві.

Перед науково-педагогічною спільнотою постає завдання трансформації методологічних настанов викладання іноземної мови. Сьогодення потребує мовних компетентностей, які відповідатимуть вимогам часу. Традиційні параметри володіння іноземною мовою, які ґрунтуються на граматичній основі наразі недостатні для повноцінної комунікації в динамічному розвитку суспільства. Тому, мета поточної розвідки зосереджена на необхідності долучення комунікативного складника до стратегії викладання іноземної мови у закладах вищої освіти. Комунікативний підхід наразі є одним із актуальних методів навчання, який активно інтегрується до освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти різних напрямів та спеціальностей.

Водночас, варто зауважити, що залучення комунікативного підходу у викладанні іноземної мови реалізується за різними алгоритмами задля оптимізації набуття мовних компетентностей. Частка комунікативної активності на заняттях з іноземної мови в освітніх програмах залежить від багатьох факторів:

- рівня базової підготовки здобувачів вищої освіти;
- етапу вивчення іноземної мови в закладі вищої освіти;
- конкретних цілей набуття іншомовних компетентностей;
- кореляція необхідних знань іноземної мови з парадигмою фахової підготовки.

Використання комунікативного підходу при викладанні іноземних мов потребує нових педагогічних умінь, які зводяться до переорієнтації активності

викладача. Традиційний характер педагогічної роботи, який зводиться до класичного формату навчання, демонструє низьку ефективність для інтеграції комунікативного підходу, оскільки обмежує повноту взаємодії між учасниками навчального процесу на різних рівнях:

- викладач – студент;
- викладач – академічна група;
- студент – студент;
- студент – ситуативна навчальна аудиторія.

Комунікативний підхід орієнтований саме на розкриття потенціалу взаємодії в навчальному процесі. Співпраця викладача та студента в моделюванні ситуацій мовленнєвої активності дозволяє не лише вивчати іноземну мову, але й набувати досвіду її використання в різноманітних ситуаціях. Такі настанови сприяють набуттю мовно-культурних компетентностей, які особливо цінуються в сучасному світі.

Дослідження ефективності впровадження комунікативного підходу в сучасному науково-педагогічному дискурсі вказують на затребуваність такої методології в навчальному процесі [1, с. 243]. Отримані дані свідчать про покращення рівня володіння іноземною мовою здобувачами освіти саме в сегменті практичного застосунку [3, с. 177]. На практичних заняттях фактично відтворюється не лише мовленнєвий, але й лінгвокультурний простір, завдяки чому здобувач освіти набуває досвіду комунікації. За таких умов показником оволодіння іноземною мовою є не лише рівень академічної успішності, але й набуття психо-емоційної готовності до комунікаційної активності.

Переваги навчально-методичного характеру узгоджуються з ціннісно-цільовими вимірами сучасної освітньої системи, в якій студентоцентричні настанови передбачають активне застосування самоорганізаційних вимірів. Здобувач вищої освіти набуває компетентності в ході навчального процесу задля можливості безперешкодно застосовувати знання іноземної мови автономно та самодостатньо. Комунікативний підхід, в якому реалізуються практики вільного спілкування в різних кейсах (професійному, побутовому, форс-мажорному), забезпечує підтвердження рівня володіння іноземною мовою здатністю вирішувати безпосередні завдання щодо комунікації. Цілі навчання корелюються з процесом набуття необхідних компетентностей, що дозволяє структурувати навчальну програму вивчення іноземної мови та надати їй практично-орієнтованого змісту [2].

Очевидною перевагою комунікативного підходу у викладанні іноземних мов є його гнучкість та адаптивність до програмних елементів освітнього процесу. Комунікативна активність може інтегруватися як до традиційних алгоритмів викладання іноземної мови, орієнтованих на граматичну складову, так і формувати автономний елемент навчальної програми.

Отже, комунікативний підхід утверджується в сучасній стратегії викладання іноземної мови в закладі вищої освіти. Викладання із залученням активного спілкування та навчальна діяльність в рамках відповідного лінгвокультурного середовища є актуальним методологічним підходом. Комунікативна активність забезпечує відтворення реальних ситуацій, що сприяє набуттю досвіду та психоемоційної готовності до спілкування в іншомовному просторі.

Список використаних джерел

1. Biletska O., Kuchai T., Kravtsova T., Bidiuk N., Tretko V., Kuchai O. The Use of the Activity Approach in Teaching Foreign Languages in Higher Education Institutions. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13. P. 243–267. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/420> (date of access: 08.08.2025).
2. Ismeti E. The Challenges of Learning English as a Foreign Language in Communicative Approaches in Higher Education. *Prizren Social Science Journal*. 2022. Vol. 2. P. 32–42. URL: <https://doi.org/10.32936/pssj.v6i2.326> (date of access: 08.08.2025).
3. Kyrychenko T., Topchii O., Ovcharenko L., Kurinnyi O., Shcherbyna Y. Adaptation of the communicative approach to teaching English in higher education. *Revista Eduweb*. 2024. Vol. 18. P. 177–190. URL: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.12> (date of access: 08.08.2025).

Sosnytskyi, I.,

УДК 811.111'243:378.147:316.485:339.9

Senior Lecturer at the Department of
Foreign Languages for Specific Purposes,
Faculty of Romance-Germanic Philology,
Odesa I. I. Mechnikov National
University, Odesa



DEVELOPING MEDIATION COMPETENCE THROUGH ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION FOR STUDENTS OF INTERNATIONAL ECONOMIC RELATIONS

Abstract. In today's globalized and interculturally connected economic environment, there is a growing demand for professionals who are proficient not only in English but also in key soft skills, such as mediation, conflict resolution, negotiation, and intercultural communication.

This research aims to identify effective approaches to integrating mediation competence into English language instruction for students majoring in International Economic Relations. The theoretical foundation is based on the Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume (CEFR, 2020), where mediation is defined as a distinct communicative activity involving the interpretation, reformulation, and simplification of information in multilingual and multicultural contexts.

The study analyzes current practices in English for Specific Purposes (ESP) instruction, including role-plays, simulations of professional communication, and the use of authentic economic texts. The findings indicate that combining linguistic and mediation-focused components in language instruction significantly enhances students' communicative and professional readiness for international economic cooperation.

A model curriculum is proposed that includes communicative tasks with embedded mediation elements, aimed at developing students' ability to adapt, summarize, and convey economic information clearly and appropriately in multilingual settings.

Key words: mediation, intercultural communication, soft skills

Анотація. У сучасних умовах глобалізації та міжкультурної взаємодії в сфері міжнародної економіки зростає потреба у фахівцях, які володіють не лише англійською мовою, а й м'якими навичками (soft skills), зокрема медіацією, міжкультурною комунікацією, умінням вирішувати конфлікти та вести переговори.

Метою дослідження є визначення ефективних підходів до інтеграції медіаційної компетентності у викладання англійської мови у межах підготовки студентів спеціальності "Міжнародні економічні відносини". Теоретичну основу становлять положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR Companion Volume, 2020), зокрема компонент "медіація" як окрема форма мовленнєвої діяльності.

У межах дослідження проаналізовано сучасні методи ESP (англійської для спеціальних цілей), зокрема моделювання професійних ситуацій, рольові ігри, робота з автентичними економічними текстами. Виявлено, що поєднання мовної і медіаційної складової в освітньому процесі сприяє підвищенню комунікативної та професійної готовності студентів до міжкультурної взаємодії в економічній сфері.

Запропоновано модель навчальної програми, яка включає комунікативно-орієнтовані завдання з медіаційним компонентом, спрямовані на розвиток умінь адаптувати, узагальнювати та пояснювати економічну інформацію в багатомовному середовищі.

Ключові слова: медіація, міжкультурна комунікація, м'які навички

In the globalized world of international economic relations (IER), effective communication transcends mere language proficiency. Future professionals must be equipped not only with English for Specific Purposes (ESP), but also with mediation skills that enable them to navigate complex interactions across cultures, languages, and disciplines.

According to the Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume (CEFR-CV, 2020), mediation is defined as the ability to facilitate understanding and collaboration among individuals who may not share the same language or cultural background. This includes tasks such as relaying information, interpreting perspectives, simplifying complex texts, and fostering consensus (Council of Europe, 2020).

In this context, teaching English for IER must evolve from a traditional language focus to a competence-based approach, integrating mediation activities that mirror real-world professional interactions. Recent research highlights the need to teach mediation explicitly rather than expecting it to develop incidentally. Piccardo (2017) emphasizes that mediation is not just linguistic translation, but also includes interpreting meaning, adapting discourse, and resolving communicative breakdowns. In the classroom, this can be achieved through: task-based Language Teaching (TBLT) with role-plays simulating negotiations or economic briefings (Ellis, 2003); case studies involving international economic disputes or trade agreements; collaborative tasks that require simplifying or summarizing technical content for others.

Students in IER faculties must be prepared to: Interpret and convey complex financial or policy texts; Act as linguistic and cultural mediators in cross-border negotiations; Collaborate in multilingual teams or multilateral institutions (e.g., WTO, UNCTAD, IMF).

This reflects the employer demand for graduates with 21st-century skills, especially critical thinking, collaboration, and intercultural fluency (OECD, 2018).

Despite the inclusion of mediation in CEFR-CV and its relevance to international communication, its implementation in higher education ESP curricula remains limited, especially in non-native contexts such as Eastern Europe or post-Soviet countries. This thesis aims to: analyze the current state of mediation integration in ESP syllabi at IER faculties; develop and pilot a model curriculum with mediation-focused tasks; evaluate students' development of both language and mediation competences.

These strategies are aligned with ESP pedagogy, which tailors language instruction to learners' academic and professional fields (Hutchinson & Waters, 1987).

References

1. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press. 170 p.
2. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg. 278 p.
3. OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing. 23 p.
4. Piccardo, E. (2017). Plurilingualism and the CEFR: Growing awareness, growing practice. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 1–14.

Тулюлюк К. В.,

УДК 378:001

канд. філол. наук, асистент кафедри
сучасних іноземних мов та перекладу,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, м. Чернівці

DOI: <https://doi.org/10.64076/ihrc250811.09>



СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КЕЙС МЕТОДОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ГУМАНІТАРНИХ НАПРЯМІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність урізноманітнення методологічних підходів при викладанні іноземної мови у сучасному закладі вищої освіти продиктована соціокультурною динамікою, притаманною активному лінгвістичному простору. Вивчення іноземної мови вже не зводиться до знання мови, її лексичних чи граматичних основ, а передбачає застосування іншомовної компетентності в розрізі професійної діяльності чи побутового життя. Це зумовлює трансформацію стратегії викладання іноземної мови як фактору формування лінгвокультурних компетентностей.

Мета поточної роботи полягає у висвітленні затребуваності та доцільності соціокультурних настанов при викладанні англійської мови для гуманітарних напрямів вищої освіти. Для гуманітарних спеціальностей особливо актуалізується формування різносторонніх знань та навичок. Іноземна мова у сучасному динамічному суспільстві відіграє важливу роль в інформаційному, комунікативному, а віднедавна, і в технологічно-цифровому просторі. Іншомовна компетентність стає невід'ємною часткою у кластерах soft-skills, live-skills, creative skills та digital-skills для майбутніх фахівців.

Сучасна світоглядно-наукова парадигма орієнтовна на прагматичні принципи побудови соціокультурного простору. За таких умов, англійська мова набуває реальних рис інструменту глобальної комунікації. Це, у свою чергу, змінює стратегічні підходи до вивчення англійської мови [4]. В рамках освітніх програм закладів вищої освіти формуються нові принципи викладання EFL (English as a Foreign Language).

Соціокультурна теорія передбачає нове позиціювання учасників навчального процесу в процесі викладання англійської мови [2, с. 150]. Навчальний простір між потенціалом здобувача освіти та навчальним впливом викладача є особливим і потребує специфічного методологічного підходу до його активації в навчальному розрізі. Метод scaffolding використовується в якості інструменту, завдяки якому узгоджується навчальна та викладацька активність в освітньому процесі [3, с. 363]. З одного боку, важливо зберігати здатність автономного навчання студента, в рамках якого він самостійно засвоює іноземну мову, розуміє її основи

та застосовує її в іншомовному середовищі. Водночас, зберігається потреба в корекції з боку педагога задля точності та повноти вивчення мови.

Соціокультурні настанови передбачають гнучкість в балансі індивідуальних якостей здобувача освіти та педагогічного впливу викладача. Очевидно, що граматичні та лексичні основи потребують збільшення ролі наставництва задля забезпечення структурованості та цілісності навчального процесу. Натомість, рівень сприйняття мовних конструкцій та досвід практичного застосування мови в соціокультурному просторі вимагає поглиблення індивідуального виміру освітнього потенціалу студента.

Соціокультурні настанови викладання англійської мови для студентів гуманітарних напрямів у вищій школі передбачають актуалізацію низки методологічних підходів, серед яких варто виокремити:

- проектний метод;
- тематичний метод;
- метод кейсів;
- рольовий метод.

Вказані методологічні підходи орієнтовані на набуття лінгвокультурної компетентності, оскільки зосереджуються не лише на мовному вимірі, але й актуалізують соціокультурний аспект іншомовного простору. На заняттях з іноземної мови викладач моделює не лише мовно-рольову активність, але й враховує культурний простір, в якому ця мовна активність здійснюється.

Проектне чи тематичне навчання дозволяє розширити кластер фундаментальних навичок знання англійської мови та додати до нього гнучкі та життєві навички використання іншомовної компетентності. Соціокультурна динаміка сучасного світу є доволі строкатою, тому необхідно враховувати інтенсивність інформаційних потоків. Різні реалії передбачають диференціацію іншомовної компетентності в контексті активності її застосування. Англійська мова часто постає чи не єдиним форматом комунікації в кризових чи форс-мажорних ситуаціях. Тому, соціокультурний підхід передбачає володіння мовою в умовах зовнішнього впливу середовища чи в розрізі внутрішнього психо-емоційного стану. На заняттях з іноземної мови цей фактор також повинен враховуватися, пропрацьовуючи набуті знання та навички в різних ситуативних кейсах.

Отже, сучасна освітня система пропонує низку варіацій навчального процесу, в якому враховується полікультурна складова та глобалізаційні тренди сучасності [1]. Англійська мова є важливим фактором для досягнення цивілізаційного розвитку. Викладання англійської мови в закладах вищої освіти повинно корелюватися з інноваційними тенденціями в усіх сферах суспільного життя. Тому, соціокультурні

настанови є ефективним інструментом для організації навчального процесу. Сучасні освітні програми вивчення англійської мови враховують соціокультурні реалії та зводять навчання іноземної мови до формування цілісної мовно-культурної компетентності.

Список використаних джерел

1. Chaika O. Technology of dialogic interaction as a means of fostering polyculturalism with future foreign language teachers. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*. 2022. Vol. 10. P. 103–111. URL: [https://doi.org/10.31548/hspedagog13\(3\).2022.103-111](https://doi.org/10.31548/hspedagog13(3).2022.103-111) (date of access: 08.08.2025).
2. Duarte J. Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2016. Vol. 22. P. 150–164. URL: <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774> (date of access: 08.08.2025).
3. MacLeod M., van der Veen J. Scaffolding interdisciplinary project-based learning: a case study. *European Journal of Engineering Education*. 2019. Vol. 45. P. 363–377. URL: <https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1646210> (date of access: 08.08.2025).
4. Sun Q., Zhang L. A Sociocultural Perspective on English-as-a-Foreign-Language (EFL) Teachers' Cognitions About Form-Focused Instruction. *Frontier Psychology*. 2021. Vol. 12. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.593172> (date of access: 08.08.2025).

СЕКЦІЯ 11. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ

.....

SECTION 11. PHYSICAL CULTURE AND SPORT

Прохоров О.,

УДК 794.1

викладач,

Львівський державний університет

фізичної культури імені Івана

Боберського, м. Львів



**ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ ШАХІВ
НА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЩО
ВІДПОВІДАЮТЬ ОСВІТНІМ СТАНДАРТАМ В УКРАЇНІ**

Анотація. У статті розглядаються шахи, як ефективний інструмент підвищення академічної успішності студентів ВНЗ. Дослідження зосереджено на порівнянні успішності студентів, які займаються шахами у різних секціях з різним рівнем успішності студентів в освітніх програмах.

Особлива увага приділяється впливу шахів на особистісний розвиток, емоційну стабільність, соціальні навички та дисципліну. Аналіз показує, що заняття шахами сприяють як поліпшенню навчальних результатів, а й формуванню важливих життєвих якостей, що робить їх цінним доповненням до традиційних спортивних секцій.

Численні дослідження [1, 2, 3] підтверджують зв'язок між навчанням шахів та академічними успіхами. Наприклад, дослідження, проведене в кількох країнах, [1] показало, що діти, що беруть участь у шахових програмах, демонструють поліпшення успішності з математики та інших предметів. У деяких випадках результати тестів студентів зросли до 32% після кількох місяців занять шахами у секціях при навчальних закладах.

Програми навчання шахів у ВНЗ стають все більш поширеними та відповідно є попит і на навчання підготовки кваліфікованих тренерів чи інструкторів. Такі ініціативи не лише сприяють покращенню навчальних результатів студентів, а й допомагають їм розвивати соціальні навички. Участь у шахових турнірах у секціях дає можливість студентам спілкуватися один з одним, навчатися гармонійно перебувати у команді та розвивати особистий дух змагання.

В останні роки питання взаємозв'язку між шахами та академічною успішністю студентів стало предметом активних досліджень [1, 2, 3].

В умовах сучасної освіти, де студенти часто зазнають значного стресу та перевантажень, роль шахів може стати особливо актуальним. У цій статті ми розглянемо, як заняття шахами можуть впливати на навчальні результати студентів.

Ключові слова: шахи, ВНЗ, педагогічний вплив, академічна успішність, освітні стандарти.

Вступ. Шахи, як одна з найдавніших та інтелектуально-насичених ігор, займають особливе місце у культурі та освіті різних народів світу та усіх континентів. З моменту свого виникнення, шахи не лише служили засобом розваги чи азарту, а й стали важливим інструментом для розвитку розумових здібностей, логічного мислення та стратегічного планування.

В останні десятиліття спостерігається зростання інтересу до шахів як до освітнього інструменту, що зумовлено їхньою потенційною здатністю впливати на успішність студентів. У цій роботі ми проаналізуємо академічну успішність студентів, які займаються шахами. Актуальність цієї теми обумовлена необхідністю пошуку ефективних методів підвищення успішності студентів в умовах зростаючої конкуренції та вимог до якості освіти.

На даний момент існують сучасні програми інтеграції шахів до освітнього процесу, ведеться активна робота з впровадження шахових занять у початкові та середні школи, що розширює можливості для формування у дітей уважності, концентрації та посидючості.

Заняття шахами можуть також розглядатися як метод когнітивної терапії. Даний підхід дозволяє використовувати шахи для покращення психічного стану та зниження рівня стресу. Студенти, які постійно беруть участь у кваліфікаційних шахових турнірах та тренуваннях, відзначають підвищення впевненості у своїх силах, що, у свою чергу, позитивно позначається на їх успішності у навчанні. Якісні програми занять шахами можуть сприяти розвитку самооцінки [2]. Студенти, які активніші, можуть мати більший соціальний успіх та позитивні відносини з однолітками.

Необхідно багато можливостей випробувати особисті почуття успіху та досягнень за умов фізичної активності. Дослідження різних можливостей руху сприяють почуттю радості та досягнення.

Висновки. Таким чином, заняття шахами відіграє важливу роль не тільки у здоров'ї, а й у академічній успішності студентів. Це підтверджується рядом досліджень, що вказують на зв'язок між рівнем занять шахами та когнітивними функціями.

Для досягнення максимального успіху у навчанні студентам варто приділяти увагу не лише навчанню, а й регулярних занять шахами, що зрештою допоможе не лише в академічній, а й у життєвій сфері.

Шахи допомагають поліпшити роботу мозку, його працездатність і когнітивні здібності загалом [3]. Підвищена активність занять шахами сприятиме підвищенню успішності, а не шкодитиме їй.

Психологічні аспекти занять шахами відіграють важливу роль у формуванні успішного студента. Гра в шахи вимагає концентрації, терпіння та стратегічного мислення, що сприяє розвитку логічного мислення та покращенню аналітичних здібностей.

Ці якості, у свою чергу, позитивно впливають на успішність студентів, дозволяючи їм більш ефективно справлятися з навчальними завданнями та приймати обґрунтовані рішення. Шахи можуть бути ефективним інструментом для підвищення освітніх результатів. Вони сприяють розвитку критичного мислення, покращенню аналітичних здібностей та формуванню креативного підходу до вирішення завдань.

Заняття шахами не лише збагачують навчальний процес, а й сприяють формуванню гармонійної особистості, яка готова до викликів сучасного світу.

Список використаних джерел

1. Gobet, F., and Campitelli, G. (2006). "Educational benefits of chess instruction. A critical review," in Chess and Education. Selected Essays from the Koltanowski Conference ed T. Redman (Dallas, TX: University of Texas at Dallas), 124–143. https://www.researchgate.net/publication/236883992_Educational_benefits_of_chess_instruction_A_critical_review.
2. Pells, R. (2016). Playing Chess does not Make Children Clever, Study Finds. <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/playing-chess-does-not-make-children-cleverer-study-finds-a713417>.
3. Karakus, Gülçin (2023) "Chess and Education," Educational Considerations: Vol. 49: No. 2. <https://doi.org/10.4148/0146-9282.2365>. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1400719.pdf>.



Родіна Ю. Д.,

УДК 159.923

доктор філософії, доцент, доцент
кафедри педагогіки та психології,
Український державний університет
науки і технологій, Навчально-науковий
інститут прикладного дизайну, архітектури,
фізичної культури і спорту, м. Дніпро

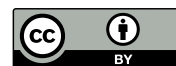
DOI: <https://doi.org/10.64076/ihrc250811.10>

Пархомець С. А.,

заступник директора з навчальної роботи,
Комунальний заклад "Дніпровський фаховий
коледж спорту" Дніпропетровської
обласної ради, м. Дніпро

Родіна Е. Д.,

практичний психолог, керівник
ГО "Простір сили особистості
"Бала-простір"", м. Дніпро



ПОНЯТТЯ САМОСТАВЛЕННЯ І ЙОГО ДОТИЧНІСТЬ ДО СПОРТИВНИХ ЗАНЯТЬ, У ТОМУ ЧИСЛІ ЗАНЯТЬ ФІТНЕСОМ

Самоставлення комплексно відображає систему ставлень індивіда до себе, і є цілою системою зв'язків людини зі світом та оточуючими людьми. Розберемо поняття самоставлення, та вплив занять фізичною культурою на самовідношення особистості до себе.

Становлення особистості, на думку С. Рубінштейна, є розвитком її нових ставлень до навколишнього світу, ця міра сформованості і є мірою зрілості особистості. Теоретичні та різні прикладні аспекти самоставлення розкриваються в працях О. Андрєєвої, О. Алфьорової, Г. Костюка, С. Рубінштейна, М.Савчина, та ін. вчених. Такі автори як Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, Н.І.Сарджвеладзе розглядали самоставлення в контексті розвитку особистості, О.В. Бацилева вивчала самоставлення з точки зору його формування в різні вікові періоди, О.І. Ніколаєва звернула увагу на зв'язок самоставлення і мотиваційної сфери. О.Є.Керик, П.В.Лушин, А.А.Налчаджян розглядали самоставлення як змінність складових компонентів самосвідомості під впливом переживань різних життєвих ситуацій. Т.С.Кириленко, Н.О.Татенко, Т.М.Титаренко, Л.Фестінгер, А.В.Фурман бачили цей процес як зміни в афективній оцінці уявлень про себе, що спрямовують поведінку особистості або на її гармонійний розвиток, або на його

порушення. Про ставлення особистості до самої себе як функцію координат життєвого світу говорять Т.М.Титаренко, П.П.Горностай та Л.В.Сохань [1, 4, 5].

Автори, що досліджують цю тему (О. Гуляєва, Кашлюк Н. О. Волинець, Г. Груб'як), вважаєть саме ранній дорослий вік віком життєвих починань особистості, для якого характерно визначення власного ставлення до суспільного життя, узгодження власних мрій та реальності, бажаного і можливого, і від ступеню включеності в різні сфери суспільних відносин та соціальної взаємодії [5, 6].

Поняття самоствавлення відображає складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйнятті особистості себе в різних аспектах та сферах діяльності, в різних формах взаємодії з іншими, і в поєднанні цього – в уявленні свого власного Я. Самоствавлення є необхідним компонентом особистості, на який впливають такі фактори, як ставлення до життя і власних обставин, адекватне ставлення до самої себе.

Так як за думкою фахівців, що досліджують питання, сприятливим періодом для формування самоствавлення вважається період ранньої дорослості, який і формує внутрішню зрілість особистості важливим є віднайти і розглянути такі заняття фізичною культурою і спортом, які може розпочати людина, яка не була спортсменом, або має певну перерву [1, 5, 6]. Саме тому ми говоримо про зв'язок самоствавлення з фітнесом, як доступним видом спортивного навантаження у любому віці, а саме для жінок середнього віку.

Самоствавлення тісно пов'язане з поняттям психологічного благополуччя осоистості і така особистість має наступні ознаки [2, 5]:

- позитивне ставлення до себе, свого минулого та позитивне сприйняття майбутнього;
- наявність цілей, діяльності та занять, які надають сенсу життю;
- відчуття безперервного розвитку і самореалізації;
- здатність дотримуватися власних переконань.

Порушення самоствавлення може відбуватися з різних причин, і головними із них виділяють відношення до власної зовнішності та культуру харчової поведінки. Автори Шебанова, Онуфрієва зазначають, що порушення самосприйняття та сприйняття власного тіла є одним із ведучих передумов розвитку порушення харчової поведінки. Тому, зв'язок з фітнесом та спортивними заняттями є стійким.

Адекватне самосприйняття жінки самої себе запобігає порушенню харчової поведінки та дозволяє підтримувати рівень свого фізичного образу на прийнятному для себе рівні. І навпаки, негативне самоствавлення веде до порушень компонентів здорового образу життя та поглиблює недоліки фізичного образу тіла. А фітнес як проміжна ланка між самоствавленням особистості і її реальним фізичним

образом може допомогти збалансувати самосприйняття особистості завдяки підтримки її фізичних показників на високому рівні.

Жінки з надлишковою вагою мають нижчий показник самоствавлення, самоповаги, самосприйняття та саморозуміння [1].

Таким чином, фітнес та спортивні заняття мають тісний зв'язок із поняттям самоствавлення, так як надлишкова вага у жінок стимулює знижене самоствавлення, а фітнес-тренування запобігають цьому. Проблеми з вагою також окрім негативного ставлення до власного образу тіла стимулюють у жінок песимістичність, пасивну життєву позицію, уявлення про негативне ставлення до них оточуючих та невпевненість у собі [2, 5].

Також на самоствавлення впливає суб'єктивний рівень щастя, одним із факторів досягнення якого є регулярне фізичне навантаження та привабливість тілесного образу [6]. Розвиток самоствавлення відбувається в процесі особистісного розвитку, а особливу роль у ньому грає емоційне ставлення до себе. Заняття фітнесом стимулюють розвиток позитивного емоційного фону, а значить, і позитивно окресленого емоційного ставлення до себе [3]. Також за допомогою оптимального та регулярного фізичного навантаження жінки стають більш активними та цілеспрямованими у ставленні до свого майбутнього. Соціокультурний підхід до самоствавлення (К. Хорні) наголошує, що ставлення особистості індивіда до зовнішності формується умовами середовища, в якому він перебуває. І для жінок середнього віку як одним з факторів психічного благополуччя є позитивне сприйняття власної зовнішності [1, 2]. Таким чином, простежується тісний зв'язок самоствавлення з фітнес-заняттями через те, що фітнес працює з тілесним образом особистості. Сучасні жінки активно користуються мережею Інтернет, яка має сильний вплив на формування ідеалу зовнішності [4]. Часто цей ідеал не відповідає реальному фізичному образу жінки, що беззаперечно, впливає на її самовідношення.

Гендерні особливості самоствавлення сучасних жінок також формують самоствавлення особистості і обумовлені тим, що ставлення до себе як до представника певної статі впливає на оцінку себе як особистості. Жіноча ідентичність має в собі низку відмінностей від чоловічої, таких як залежність від соціально – прийнятного фізичного образу, більш впливовий фізично-тілесний компонент, як фактор привабливості та оцінювання себе через фізичний образ, і її конструювання відбувається ще з дитячого віку [1, 2].

Основним компонентом самоствавлення вважається емоційний компонент [1, 3], так як ставлення особистості до себе виникає у неї у процесі накладання емоцій, які вона проживає на предмет, що їй в цей момент пізнається. Таким

чином, оцінювання себе та усвідомлення себе можуть бути осмислені через емоції, що виникають по відношенню до себе.

Емоційні компоненти, такі як самоінтерес, самоповага, аутосимпатія, очікування ставлення до себе інших людей формують структури самоставлення особистості як процес.

Самоінтерес відображає інтерес та повагу до власних думок та почуттів, впевненість у власній цікавості для інших людей.

Самоповага відображає аспект самоставлення, який характеризує віру у свої сили, власні здібності та таланти, а також енергію, самостійність, можливість особистості бути самопослідовною, контролювати власне життя і розуміти себе.

Аутосимпатія показує рівень довіри до себе, схвалення своїх дій та вчинків, позитивну самооцінку. Очікуване ставлення інших людей відображає очікування позитивного, чи навпаки, негативного ставлення до себе оточуючих.

Позитивно окреслене самоставлення визначається через такі особистісні прояви як самоповага, адекватна самооцінка та емоційно-ціннісне самосприйняття.

Емоційно-оцінний компонент самоставлення як до жінки може бути представлений позитивним, нейтральним чи негативним ставленням до себе, до свого фемінного образу та прояву жіночності, а також конструювання бажаного власного образу жіночності, ставлення найближчого оточення з позиції гендерних норм та установок. На формування самоставлення впливають когнітивні та емоційні структури особистості, що проявляється через такі напрями особистісної діяльності як: творчість і спортивна діяльність, і саме тому дотичність самоставлення із фітнесом простежується на найбільш глибоких особистісних компонентах [1,3].

Таким чином, самоставлення жінок зрілого віку дотично до спортивної діяльності через те, що високоінтенсивні фізичні навантаження у поєднанні з ритмічною запальною музикою активно сприяють психологічному розвантаженню та підвищують позитивні емоції під час тренування, зберігаючи ефект на декілька днів, що є значимим для формування нових трансформаційних паттернів у самоставленні.

Список використаних джерел

1. Алієва Е.Ю. Психологічні особливості ставлення жінок до власного майбутнього. *Жінка в науці та освіті: минуле, сучасність, майбутнє*: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 130-річчю вищої освіти жінок в Україні, 6-8 листопада 2008 р., м. Київ. С. 125–128.
2. Беляк Ю. І. Класифікація та методичні особливості засобів оздоровчого фітнесу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків. 2016. № 11. С. 3–7.

3. Колодяжна А. В. Взаємозв'язок компонентів самоставлення з емоційними властивостями особистості залежно від її творчих проявів: автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Київ. 2012. 17 с.

4. Родіна Ю.Д. Новітні технології оцінки психофізіологічних характеристик спортсменів. *Вісник Прикарпатського університету*. [наук.-теор. журн.]. Івано-Франківськ: Вид-во "Плай". 2008. Випуск 8. С. 41 – 43.

5. Чеховська Л. Я. Оздоровчий фітнес у сучасному суспільстві: монографія. Львів: ЛДУФК імені Івана Боберського. 2019. 293 с.

6. Abell S. C., Richards M. H. The relationship between body shape satisfaction and self-esteem: an investigation of gender and class differences. *Journal of Youth and Adolescence*. 1996. № 25. P. 691–703.

СЕКЦІЯ 12. КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО

.....

SECTION 12. CULTURE AND ART

Бовсунівська Н. М.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри мистецької освіти,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка, м. Житомир

УДК 78.071(438) "15/17"+27-247:37.01(091)
DOI: <https://doi.org/10.64076/ihrc250811.11>



МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО ЄЗУЇТІВ У РЕЧІ ПОСПОЛИТІЙ (XVI–XVIII СТ.): МІЖ ДУХОВНОЮ МІСІЄЮ ТА ОСВІТНІМ ІДЕАЛОМ

"Docere, movere, delectare"
(повчати, спонукати, розважати).

Річ Посполита, яка з'явилася на карті Європи у XVI ст., була своєрідним і незвичним для європейців конгломератом. Насамперед – вона мала велику територію (близько одного мільйона квадратних кілометрів) і дуже малу кількість населення (в Малопольщі ця кількість становила двадцять дев'ять осіб на квадратний кілометр, а в "українській" частині об'єднаної держави – одна особа на квадратний кілометр) [8]. Етнічно різноманітним було й населення держави, більшість в якій становили православні або уніати. Відповідно, барвистою була лінгвістична палітра: в державі розмовляли понад десятком мов, серед яких домінували різні варіанти польської, української. Звичайно, що така особлива держава повинна була мати й свою специфічну освітню систему, яка в польсько-литовських провінціях отримала зовсім інший розвиток, ніж в інших європейських державах. Маємо на увазі традиції потужного релігійного об'єднання – ордену єзуїтів. Ставлення до цієї релігійної спільноти не було однозначним навіть у самому католицькому середовищі з причин особливостей релігійної експансії та подеколи надмірну політичну активність. В українських землях ставлення до ченців-єзуїтів взагалі можна оцінити як вороже. В історіографії радянського періоду образ єзуїта закарбувався як карикатурна фігура – фанатичний служитель католицької церкви, одягнений у чорну сутану з каптуром, позбавлений емоцій і сповнений підступності. Таке уявлення, сформоване ідеологією та пропагандою тоталітарної системи, довгий час

впливало на сприйняття єзуїтської освітньої моделі, яка подавалась виключно як реакційна, застигла в розвитку, чужа просвітницькому поступу. Слід, однак, зауважити, що питання історії розвитку освіти під егідою єзуїтського ордену зараз отримали широку переоцінку в науковому доробку українських та закордонних науковців, які висвітлюють ряд аспектів діяльності ордену: просвітницька роль, **структура і зміст навчання**. Незвичним для освітньої моделі єзуїтів була підлегла роль релігійної компоненти, бо в поступі виховання побожності домінуючою стали емоційно-культурні практики. Загалом освітній ідеал єзуїтів – добропорядний громадянин, ревний католик. Тому серед освітніх компонент особливий акцент в Ratio studiorum ("Найголовніший освітній документ ордену єзуїтів, який відредагований ще у 1586 році і затверджений у 1599 році. Цей документ описує весь уклад студій системи єзуїтської освіти, права та обов'язки всіх учасників учбового процесу, організацію навчання, програму та зміст навчання, методику навчання і поведінку керівників, вчителів та учнів" [5]) робився на риторику як інструмент громадського й політичного самовираження (institutio oratoria) [8]; потужна православна (зокрема, українська) компонента освітньої системи Ордену. До XVII ст. в українських землях, які входили до складу Речі Посполитої, вже існувала широка мережа єзуїтських навчальних закладів у містах **Бар, Кам'янець-Подільський, Київ, Луцьк, Львів, Острог, Перемишль, Ярослав (область Підляшся)** [2], а колегіум у Житомирі працював до офіційного скасування Ордену в 1773 р. [1]. Місцева шляхта визнавала високий рівень освіти та авторитет викладачів у навчальних закладах, тому підтримувала їх розвиток та віддавала своїх нащадків у науку до отців-єзуїтів. Після скасування діяльності Товариства Ісуса в Речі Посполитій у 1773 р. (ще до розгрому самої держави у 1795 р.) основними наслідками єзуїтської освітньої експансії стало пожвавлення літературного, театрального та мистецького життя, оскільки культура риторики стимулювала творче самовираження молодшої еліти. **Трансформація його освітньої інфраструктури ордену призвела до створення в 1773 р. Комісії народної освіти (Komisja Edukacji Narodowej)** – першого в Європі державного органу, відповідального виключно за освіту. Важливим спадком єзуїтської освіти став **континуїтет єзуїтської традиції через кадри та методику** – більшість викладачів у новій освітній системі були колишніми єзуїтами, що забезпечило збереження високого рівня викладання та педагогічної послідовності. Гаслом, який виражає підхід єзуїтів до **освіти** є поданий на початку викладу епіграф **"Docere, movere, delectare"** – "повчати, спонукати, розважати".

Про Delectare (засоби "розважання") варто сказати більш розлого. Одними з головних серед них були театр і музичне мистецтво: "Єзуїтський шкільний

театр, спрямований, як і все навчання, на служіння Господу та спасіння людей, мав, з одного боку, навчати учнів істин віри, з іншого – готувати їх до публічного життя" [6, с. 265]. "Виховання через театр було чудовим інструментом для того, аби пробуджувати в молодих учнях належні етичні настанови в католицькому дусі. Театр дозволяв оживлювати й наочно втілювати ідеї, уникаючи "сухої" передачі знань. Він виконував передусім виховну функцію, слугуючи засобом передавання духовних настанов. Водночас батьки, які дивилися спектаклі, могли спостерігати за освітнім поступом своїх синів. Театр розквітав (вдячна публіка іноді передавала колегіумам дари, наприклад, баранів), здобував популярність і з часом виходив за межі шкільного кола, перетворюючись на місцеву атракцію (за переказами, у деяких містечках глядачів було стільки, що дехто споглядав єзуїтські вистави, сидячи на гілках дерев)" [4]. Тобто, театр відіграв важливу роль як інструмент впливу на моральне, релігійне та соціальне формування учнів. Власне, основна мета театру не вміщується в рамки *delectare*, тобто "розважати". Це – синтез естетичних, виховних завдань: через емоції учасників і глядачів плекати побожність та моральні чесноти. З кінця XVI ст. форму проведення, зміст і охоплення театральних вистав чітко регламентує "*Ratio studiorum*". Згідно цього документу встановлено жанрову рівність комедії й трагедії; чітко визначено вимоги до змісту, форми й складу учасників, ієрархію відповідальності; заборонено жіночі ролі та костюми, проте в класах дозволялися невеличкі імпровізації та сценки. Джерела свідчать, що вистави поділялися на три основні жанри: шкільні (події навчання), світські (публічно-звичаєві, які ставилися з нагоди суспільних подій) та релігійні (з приводу церковних свят). Мовою постановок була латинь, місцева мова дозволялася в інтермедіях і для залучення широкої маси місцевої публіки [6].

Уже в XVI ст. шкільний театр доповнювався музикою – спів був обов'язковим предметом у граматичних класах. Навчання музики проводилось щоденно і тривав цей своєрідний урок всього півгодини. Здебільшого його вели світські фахівці, хоча іноді – самі отці-єзуїти [6]. Діяльність єзуїтів передбачала надання не тільки безкоштовної освіти, а й безкоштовне житло та забезпечення побуту. Таким житлом для хлопців з бідних верств населення були так звані бурси для бідних (*bursae pauperum*). Коли фінансування суттєво скоротилося, ці притулки перетворили на музичні бурси. Оскільки отцям-єзуїтам було заборонено музичну діяльність, навчав бурсаків співу, теорії музики, композиції та гри на інструментах світський викладач. Здібності визначали тривалість перебування в закладі – від одного до семи років. Історія зберегла розклад занять у Краківській музичній

бурсі: "З 7.30 до 8-ї ранку тренуватися в маршах, партитах, увертюрах тощо; від 8-ї до 9-ї (години) – лекції у своїх учителів, від 9-ї до 9.30 – вправи за їх вказівками; від 9.30 до 10-ї – хоровий спів; від 10-ї – сніданок і вільний час. Потім учні грають на трубах і валторнах, від 2-ї до 3-ї мають заняття з учителями... Від 5-ї до 6-ї намагаються закріпити в пам'яті вправи" [3, с. 21]. Після закінчення курсу випускники мали змогу залишитися на роботі викладача, церковного органіста або ж здобувати освіту далі в семінаріях або єпархіальних закладах.

Мережа музичних бурс в українських містах часів Речі Посполитої була досить широкою. Заклади працювали вони в невеликих містах: "Бурса для бідних в Барі (Подільська дієцезія) була заснована у 1638 році завдяки 2000 злотих з тестаменту київського воєводи Михайла Станіславського. Вона діяла до козацьких воєн 1648 року. У 1734 році було відновлено студентську Маріїнську Содаліцію, і на урочистості запросили місцеву шляхту а також "капелу" зі школи в Кам'янці-Подільському" [7, с. 9]. У Фастові бурса була невеличкою, її діяльністю заопікувався клерик професор граматики Петро Мешковський. Ця частина України постійно перебувала в епіцентрі війн, заворушень та епідемій, тому діяльність бурси була постійно під питанням, проте в каталозі за 1636 р. було зазначено, що "... було збудовано церкву, монастирський будинок і придбано органи". Префектом хору був клерик професор граматики Франциск Фабрицій" [7, с. 25]. Музична бурса в Кременці працювала досить успішно і залишилася в документах як заклад, на який щедро давали гроші: <...>; у 1749 р. бурса отримала від пані Ненчової 1000 флоринів як фундаційний запис на спів меси та літургії на честь святого Станіслава Костки. Того ж року подільський воєвода подарував церкві органи вартістю 11 000 флоринів" [7, с. 132-133]. В Острозі єзуїти мали колегіум (1624–1773), заснований Анною Алоїзою **Ходкевич**. <...>. Згідно з документом 1752 р., бурса музикантів мала капітал 10 000 флоринів, розміщений на 700 флоринів річного доходу. Капела бурси виступала також в шкільному театрі [7, с. 170-172]. Парадокс: Анна Алоїза, донька стовпа православ'я князя Олександра Острозького, перевершила ревністю в ставленні до єзуїтів навіть свою матір, про побожність якої ходили легенди. Вельможна пані зберегла величезні статки роду Острозьких, і запам'яталася як щедра меценатка шкільного театру та музичної бурси. В Овручі у 1728 році було поставлено панегірик "*Triumphus religionis catholicae, patriae, libertatis Polonae*". Серед музичного супроводу: "звук труби Марса, хор, танець із лаврами". Також зазначено, що у 1742 р. від чуми

помер один із музикантів. І зовсім вже не пощастило музичній бурсі Переяслава: в 1642 р. для неї придбали приміщення, а в 1648 р. місто захопили козаки, тому про роботу не могло бути й мови [7, с. 173-174].

Отже, в діяльності Ордену єзуїтів були як моменти найвищого кульмінаційного розвитку, так і безодня розрухи та нищення матеріальної культури спільноти. Нині зміст та організація її освітніх інституцій вивчається широко і усвідомлено – без нашарувань впливу минулої радянської ідеології. Вивчення джерел дає розуміння тягlosti освітніх традицій з часів перебування українських земель в складі Речі Посполитої до сьогоднішніх освітніх реалій. А тому подальше вивчення змісту освітньої діяльності Товариства Ісуса (а, особливо, її музичної складової) є досить на часі.

Список використаних джерел

1. Буравський О. Культурно-освітня діяльність римо-католицьких орденів на Правобережній Україні наприкінці XVIII – першій половині XIX ст. *Українське релігієзнавство*. 2011. № 60. С. 107–114. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukrr_2011_60_14 (дата звернення: 06.08.2025).
2. Кралюк П. Єзуїтські колегії та їхня роль у розвитку богословської культури українців. Релігійно-інформаційна служба України. Релігієзнавчі студії. 2017. URL: https://risu.ua/yezujitski-kolegiji-ta-jihnya-rol-u-rozvitku-bogoslovskoj-kulturi-ukrajinciv_n84616 (дата звернення: 06.08.2025).
3. Ніколаї Г. Ю., Зав'ялова О. К. Теоретико-методичні основи інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні та Польщі в історичній ретроспективі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Суми, 2018. Вип. 2 (12). С. 18–34. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7331> (дата звернення: 06.08.2025).
4. Обарська М. Театр в ізоляції: єзуїти. Culture.pl. URL: <https://culture.pl/ua/statti/a/teatr-v-izolyatsiyi-yezuyity> (дата звернення: 07.08.2025).
5. Припула Я. Ratio Studiorum. (2015). Механіко-математичний факультет Львівського національного університету імені Івана Франка. URL: <http://mmf.lnu.edu.ua/istorii-a/istoriia-fakultetu/1027> (дата звернення: 06.08.2025).
6. Шевченко Т. М. Docere, movere, delectare: виховні практики єзуїтських шкіл ранньомодерного часу. *Труди Київської духовної академії*. 2013. Т. 19. С. 241–270.
7. Kochanowicz J. Słownik geograficzny jezuickich burs muzycznych. Wydawnictwo WAM. Kraków, 2002. 269 s.
8. Niedźwiedz J. Inkulturacja szkolnictwa jezuickiego w Polsce i na Litwie w XVI–XVIII wieku. <https://www.researchgate.net/publication/333349809> (дата звернення: 07.08.2025).

Круліковська Т. П.,

УДК 78:001.89:174:004.9

доктор філософії, заступник
директора з навчально-виховної роботи,
Хмельницький фаховий музичний коледж
імені В. І. Заремби, м. Хмельницький



ЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У МУЗИКОЗНАВЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЦИФРОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЯХ НАУКИ

У сучасних умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та глобалізації інформаційного простору питання академічної доброчесності набуває особливої ваги як ціннісна основа не лише формального навчання, а й мистецької діяльності. Використання новітніх інформаційних ресурсів відкриває широкі можливості для наукової діяльності, водночас підвищуючи ризики порушення етичних норм, що становить серйозний виклик для молодих дослідників, зокрема у галузі музикознавства.

Це поняття охоплює не тільки недопущення плагіату чи списування, а й глибоку повагу до авторства, інтелектуальної праці, етичного виконання, об'єктивності оцінювання та відкритості до зростання.

У студентському середовищі академічна доброчесність формує культуру взаємної відповідальності, довіри й чесного партнерства між студентами, викладачами та адміністрацією. Особливої актуальності ця тема набуває у професіях творчого спрямування – зокрема, у сфері музичного мистецтва. Бути музикантом означає не лише оволодіти технікою та інтерпретацією, а й постійно розвивати критичне мислення, здатність до самовираження та глибоку інтелектуальну рефлексію. Академічна доброчесність у цьому контексті – це чесність перед собою, аудиторією, мистецтвом як таким.

Академічна доброчесність є ключовою умовою забезпечення якості освіти та наукових досліджень, що визначає довіру до результатів наукової діяльності та сприяє сталому розвитку академічної спільноти.

Разом із цим студенти й освітні заклади стикаються з новими викликами – від доступності цифрових технологій і нейромереж до необхідності швидкої адаптації до глобальних освітніх тенденцій. Сучасний здобувач освіти прагне бути не лише споживачем знань, а й активним учасником їх створення: проходити онлайн-курси, брати участь у тренінгах, опановувати новітні підходи до навчання та саморозвитку. Проте лише в умовах академічної доброчесності ці прагнення стають продуктивними й осмисленими.

У музикознавчій сфері, де дослідження базуються на багатогранній джерельній базі, що включає текстові матеріали, нотні записи, аудіо- та відеоматеріали, а також унікальні архівні документи, дотримання принципів доброчесності набуває особливої значущості.

Суть академічної доброчесності полягає в дотриманні основоположних етичних принципів – чесності, прозорості, поваги до інтелектуальної праці, достовірності та відповідальності. Вона включає уникнення плагіату, правильне оформлення цитувань, недопущення фальсифікації або фабрикації даних, а також добросовісне виконання наукових і навчальних завдань. Важливим аспектом є етичне ставлення до результатів чужих досліджень, що особливо актуально у міждисциплінарних і багатокомпонентних музикознавчих дослідженнях.

У практиці музикознавчих досліджень особлива увага приділяється коректному визначенню авторства і визнанню внеску кожного учасника наукового процесу, що стосується як текстових, так і аналітичних, інтерпретативних компонентів. Визнання співавторів, консультантів та інших осіб, які зробили значущий внесок у дослідження, є невід'ємною частиною академічної культури. Надзвичайно важливо забезпечувати достовірність фактів і аналітичних висновків шляхом ретельної перевірки історичних, біографічних і хронологічних даних, а також критичного осмислення власних інтерпретацій із чітким розмежуванням між об'єктивною інформацією та суб'єктивними судженнями.

Особливу етичну відповідальність покладає на дослідника робота з аудіо- та відеоматеріалами, зокрема обов'язок використовувати лише легальні та дозволені джерела з належним посиланням на виконавців і власників прав. Робота з архівними або приватними записами потребує дотримання встановлених правил отримання дозволів і інформування про джерело, що забезпечує легітимність наукової праці.

Відповідальність у співавторстві і редакторській діяльності також має ключове значення. Не допускається формальне співавторство без реального внеску, а також повинна бути забезпечена прозорість і коректність редакторських правок у колективних публікаціях. Культура наукової дискусії передбачає толерантність, повагу до альтернативних точок зору, уникнення емоційних суджень та етичну критику, що фокусується на аналізі ідей, а не особистостей.

Робота з архівними матеріалами у музикознавстві є особливою сферою відповідальності через унікальність джерел і часто неопублікований характер інформації. Основні принципи етичної роботи передбачають коректне оформлення бібліографічних посилань із детальним описом архівних фондів і одиниць зберігання, етичне ставлення до конфіденційних і приватних даних із необхідністю отримання

відповідних дозволів, а також точне цитування рукописів і нотних джерел із коментарями щодо стану і особливостей документів. Джерелознавчий аналіз має виходити за межі простого використання джерела, забезпечуючи критичну оцінку його достовірності, контексту створення та потенційних упереджень автора. Поважне ставлення до архівних установ і дотримання їх правил є обов'язковими, а також важливим є належне оформлення подяк у публікаціях.

Отже, дотримання принципів академічної доброчесності виступає фундаментальним чинником формування репутації дослідника та якісної наукової продукції в галузі музикознавства. Це не просто формальна вимога, а свідомий вибір, що забезпечує надійність і достовірність наукових результатів, сприяє розвитку наукової спільноти і підвищенню загального рівня освіти.

Формування культури академічної доброчесності має бути пріоритетом освітніх програм, що дозволить молодим науковцям впевнено інтегруватись у світову наукову спільноту і робити вагомий внесок у розвиток музикознавчої науки.

Список використаних джерел

1. Академічна доброчесність. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) URL: <https://naqa.gov.ua> (дата звернення: 08.08.2025).
2. Бажан Т. О. Академічна доброчесність як складова забезпечення якості освіти. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі" (XXVIII Каришинські читання), (м. Полтава, 27–28 травня 2021 р.), за заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : Астроя, 2021. С. 47–49.
3. Бондаренко В. В. "Академічна доброчесність та академічне письмо". Харків: Вид-во ХНАДУ, 2023. 150 с.
4. Закон України "Про освіту" від 05.09.2017 № 2145-VIII. Верховна Рада України. Ст. 42 "Академічна доброчесність". URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 08.08.2025).
5. Закон України "Про фахову передвищу освіту" від 06.06.2019 № 2745-VIII. ДСЯОУ. URL : <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-N-2745-viii-pro-fakhovu-peredvishh> (дата звернення: 09.08.2025).
6. Науково-методичний центр ВФПО. Академічна доброчесність URL: <https://nmc-vfpo.com/akademichna-dobrochesnist> (дата звернення: 10.08.2025).

**Research
Europe.org**