



Riga Nordic University

**PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL
RESEARCH, INNOVATIONS IN EDUCATION
AS A BASIS FOR SHAPING A MODERN
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Scientific monograph

Volume 1



*Recommended for printing and distribution via Internet
by the Academic Council of Baltic Research Institute
of Transformation Economic Area Problems according
to the Minutes № 3 dated 25.03.2026*

REVIEWERS:

Romans Djakons – Doctor of Engineering, Professor, Academician,
Chairman of the Board of Riga Nordic University;

Deniss Djakons – Doctor of Economics, Professor, Rector of Riga
Nordic University;

Antonina Djakona – Doctor of Economics, Professor, Riga Nordic
University.

**Pedagogical and Psychological Research, Innovations in Education
as a Basis for Shaping a Modern Educational Environment** : Scientific
monograph. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, Volume 1. 2026. 512 p.

CONTENTS

SECTION 1. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPING STRESS RESISTANCE IN STUDENTS WITHIN THE VOCAL AND CHORAL ACTIVITIES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS (Bardashevskaya Ya. M., Muzyka L. A., Skilskyi M. S.).....	1
1. Scientific understanding of stress resistance in schoolchildren in a psychological, pedagogical, and educational context.....	3
2. Vocal and choral activities as a factor in developing students' stress resistance.....	10
SECTION 2. PROJECT-BASED TECHNOLOGIES IN A DIGITAL / BLENDED EDUCATIONAL ENVIRONMENT (Bilous I. I.).....	20
1. Conceptual Foundations of Project-Based Technologies: Didactic Potential and Principles of Activity Organization	22
2. Project Stages and the Pedagogical Functions of the Instructor in a Digital Environment: An Authorial Matrix of Pedagogical Design	27
3. Typology and Formats of Educational Projects: Implementation Risks and Mitigation Strategies	37
SECTION 3. INTEGRATIVE STRATEGIES FOR FORMING AND ASSESSING LEXICAL COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING (Borysova N. V.)	47
1. The concept of lexical competence and its main components.....	48
2. Formation of foreign language lexical competence	54
3. Pedagogical principles, types and forms of control of students' lexical competence	61
4. Analysis of traditional and modern means of controlling lexical knowledge in the learning process	64
SECTION 4. THE INFLUENCE OF AN AFTER-SCHOOL EDUCATION INSTITUTION ON THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF A TEENAGER IN MODERN CONDITIONS (Vasylyeva-Khalatnykova M. O., Andreeva T. I.)	76
1. Analysis of the concept of "out-of-school education institution" in a historical context	77
2. The personality of a teenager as a subject of socialization in the educational environment	83
3. The influence of an after-school education institution on the socialization process of a teenager	86

SECTION 5. TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF INDUSTRY 5.0: GUIDELINES AND PROMISING VECTORS OF DEVELOPMENT (Vysochan L. M., Stupak O. P., Pletenytska L. S.).....	93
1. Theoretical foundations of Industry 5.0 and its significance for higher education.....	94
2. Main trends in the transformation of higher education.....	97
3. Contradictions in the implementation of Education 5.0 in Ukraine	98
4. Promising vectors for the development of higher education transformation in the context of Industry 5.0 for Ukrainian higher education institutions.....	100
SECTION 6. THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES IN A HIGHER MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTION (Vitsiuk A. A.).....	107
1. Analysis of existing methods of teaching English for professional purposes to medical students	108
2. Analysis of interactive teaching methods in a modern medical institution of higher education	112
SECTION 7. WORLDVIEW IN THE ETHICAL AND PRAXEOLOGICAL MIRROR OF SOLDIERLY BEING: FROM ART TO BURDEN (Volynets M. V.).....	122
1. Psychological determinants and ethical foundations of military service.....	123
2. The dynamics of the transformation of the worldview of military service.....	139
SECTION 8. THE PROBLEM OF SUBJECTIVATION OF MIGRANT WOMEN: SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS (Hapon N. P.).....	161
1. Nomadic subjectivity of migrant women	163
2. Subjectivation of migrant women: communicative and socio-role aspects.....	168
SECTION 9. THE DEVELOPMENT OF A PROFESSIONAL COMMUNITY AS A MECHANISM FOR ATTRACTING, MOTIVATING AND ENGAGING ACADEMIC STAFF IN ACADEMIC ENTREPRENEURSHIP (Helzhynska T. Ya.).....	180
1. The use of community of practice principles in developing a professional community for the involvement of academic staff in academic entrepreneurship	182

2. Exploring the potential of the professional learning community as a model for developing academic staff toward academic entrepreneurship.....	187
3. The development of a professional community aimed at fostering academic staff involvement in academic entrepreneurship, grounded in the integrated framework of communities of practice and professional learning communities.....	190
SECTION 10. DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE DURING EXTRACURRICULAR BOTANY ACTIVITIES (Gniezdilova V. I., Standio V. V., Mykytyn T. V.).....	
1. The essence of students' research competencies in the context of the modern educational process	204
2. Developing research competencies in the school biology curriculum.....	208
3. Practical implementation of students' research activities using lichen bioindication as an example.....	211
SECTION 11. ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A CATALYST FOR TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY OF TEACHING STAFF (Dudko N. V.).....	
1. Theoretical and methodological foundations of forming teacher's functional literacy in the context of digitalization	225
2. Integration of communicative and digital dimensions in forming teacher's functional literacy in the era of artificial intelligence	229
3. Perspectives for the development of teachers' functional literacy in the era of artificial intelligence integration	236
SECTION 12. SELF-EDUCATION ACTIVITY OF TEACHERS AS A PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT (Zhukova A. R., Skalska S. M.)	
1. Self-education activity of teachers as a philosophical and pedagogical category	248
2. Features of self-education activity of teachers in the system of professional development	249
SECTION 13. DESIGNING DIGITAL CONTENT FOR DISTANCE ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN SENIOR HIGH SCHOOL: SELECTION AND ADAPTATION (Zabolotna T. V.)	
1. Analysis of the Didactic Opportunities for Distance English Language Teaching in Secondary Schools.....	263
	264

2. Methodological Features of Teaching Language Material for a Distance Learning Course for Senior High School Students	275
SECTION 14. USE OF DIGITAL TOOLS IN UPBRINGING OF MODERN ADOLESCENTS	
(Kyrychenko V. I., Bezruk K. O., Necherda V. B.).....	289
1. Educational potential of digital tools in working with adolescents, purpose and methods of research	290
2. Results of the research concerning use of digital tools in the education of modern adolescents.....	298
SECTION 15. FORMATION OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS' METHODOLOGICAL COMPETENCE IN THE FIELD OF ARTISTIC AND SPEECH ACTIVITY USING THE EXAMPLE OF WORKING WITH POETIC WORKS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS	
(Kovalenko O. M., Yemets A. A.)	309
1. Peculiarities of organizing activity with poetic works in the early and younger preschool age groups.....	311
2. Modern technology application in lessons on memorizing poems in senior and middle groups of preschool educational institutions.....	316
SECTION 16. DIDACTIC ASPECTS OF TRAINING HIGHER EDUCATION TEACHERS FOR ACTIVITIES RELATED TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND SOCIAL COHESION OF COMMUNITIES (Kovalchuk G. O.).....	
1. Theoretical and legal basis of the study. Conceptual approaches to defining social inclusion for ensuring education for all	325
2. Psychosocial aspects of teacher training in socially inclusive education for sustainable development.....	328
3. Ensuring the development of an inclusive and equitable environment through education for all	332
4. Ensuring the development of an inclusive and equitable environment through education for all	335
5. Ensuring the development of an inclusive and equitable environment through education for all	339
SECTION 17. TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING INTO A TOOL FOR COGNITIVE MASTERY OF NATURAL SCIENCES: A STEM APPROACH	
(Koliada E. K., Sheludchenko S. B.).....	349
1. The genesis and dimensions of integrating English and natural sciences: a cognitive perspective in modern schooling	350
2. Integration of Natural Sciences and Humanities in STEM Education: Methodology for Designing and Implementing an Integrated Lesson	354

3. Evaluating interdisciplinary competencies in education: from scientific accuracy to soft skills.....	359
SECTION 18. METHODOLOGICAL MODEL OF TRAINING FUTURE INFORMATICS TEACHERS BASED ON PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT AND CRITICAL THINKING (Kosovets O. P.).....	
1. Analysis of scientific research and publications	366
2. Theoretical foundations of the research	368
SECTION 19. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF USING ARTIFICIAL NEURAL NETWORKS IN SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGY PRACTICE (Kurienkova A. V.).....	
1. Neural network technologies in contemporary speech-language pathology	389
2. Pedagogical model for implementing artificial neural networks in speech-language pathology practice	394
3. Practical aspects of applying artificial neural networks in speech-language pathology practice	403
SECTION 20. FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT UNIVERSITIES: COMPETENCE-BASED DISCOURSE (Lichman L. Yu., Kositska O. M., Brodska L. V.).....	
1. Theoretical Foundations of Competence-Based Discourse.....	414
2. Component Structure of Foreign Language Professional Communicative Competence.	416
3. Methods of Implementing Competence-Based Discourse in the Educational Process.	417
SECTION 21. FEATURES OF INTEGRATING OLDER PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES INTO THE ENVIRONMENT OF THEIR PEERS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL INSTITUTION (Lukanova L. O.).....	
1. Features of socialisation and communication of typically developing children and their interaction and communication with children with special educational needs	423
2. Creating an atmosphere of tolerance in a children's group in an inclusive space	427
3. The decisive role of the teacher in preparing children with typical development to accept their peers with special educational needs and unite the children's group.....	430

SECTION 22. INTEGRATED LIFECYCLE MANAGEMENT OF INFORMATION SYSTEMS AS A PEDAGOGICAL TOOL TO DEVELOP IT SPECIALIST COMPETENCIES (Luchkevych M. M., Shakleina I. O.)	434
1. Integrated information systems life cycle management in the context of modern IT education.....	435
2. Pedagogical potential of integrated IS management in the formation of professional and meta-competences	439
3. Integration of IS development and maintenance management practices into the educational environment of a higher education institution	446
SECTION 23. ADULT LONELINESS AND THE POTENTIAL OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: A SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS (Malimon V. I.)	455
1. Theoretical Foundations of the Socio-Psychological Analysis of Adult Loneliness	456
2. An Innovative Educational Environment as a Resource for Adults' Social Inclusion and the Reduction of Loneliness	467
SECTION 24. TERTIARY PREVENTION OF NON-COMMUNICABLE DISEASES AS THE PSYCHOLOGY OF SOCIAL COMMUNICATIONS (Maltseva O. B., Samoilenko S. M.).....	483
1. Communicative strategies in tertiary prevention of chronic pathology of internal organs.....	484
2. Analysis of existing methods for solving the problem of social communication psychology services in order to improve the effectiveness of tertiary prevention measures.....	488
3. Tertiary prevention of non-communicable diseases as the psychology of social communications.....	493

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ УЧНІВ У СИСТЕМІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Бардашевська Я. М., Музика Л. А., Скільський М. С.

ВСТУП

У сучасних соціокультурних умовах розвитку суспільства питання збереження та зміцнення психологічного здоров'я особистості набуває особливої актуальності. Динамічні соціальні зміни, збільшення інформаційних потоків, прискорений темп життя та інтенсифікація міжособистісних взаємодій створюють підвищене психоемоційне навантаження, яке вимагає значних внутрішніх ресурсів для ефективної адаптації. За таких обставин психічна стабільність постає базовим чинником повноцінної життєдіяльності, соціальної активності, можливості особистісного розвитку та продуктивної взаємодії з соціальним середовищем¹.

Проблема психологічного здоров'я має важливе значення в дитячому та підлітковому віці, зокрема під час навчання в закладі загальної середньої освіти. Саме в цей період формується емоційна та психічна стійкість особистості, виникають ключові виклики соціального пристосування до норм та вимог середовища, що визначають не лише успішність навчання, а й загальний психоемоційний стан учня. Водночас діти шкільного віку є однією з найбільш уразливих категорій щодо впливу стресогенних факторів, що зумовлено віковими особливостями нервової системи, недостатньо сформованими навичками подолання складних життєвих ситуацій та високою залежністю від зовнішніх умов.

Сучасна система освіти функціонує в умовах постійних трансформацій, пов'язаних з упровадженням інноваційних освітніх технологій, зміною змісту навчання, зростанням навчального навантаження та підвищенням вимог до навчальних досягнень учнів. Інтенсифікація освітнього процесу, значні обсяги навчальної інформації, необхідність швидкої адаптації до нових форматів навчальної діяльності зумовлюють психофізіологічний тиск на нервову систему школярів. Унаслідок цього зростає рівень психоемоційної напруги, що може призводити до надмірної тривожності, емоційної нестабільності, зниження праце-

¹ Романюк В. Л. Стресореактивність і стресостійкість та психічне здоров'я особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія.* 2022. Вип. 14. С. 9–15.

здатності, мотивації до навчання та загального психологічного благополуччя. Такі зміни значно ускладнюють процеси адаптації, впливаючи на емоційну і когнітивну сферу учнів та негативно позначаючись на їхньому розвитку та соціальній інтеграції.

За таких умов актуалізується проблема формування у школярів психічної стійкості до стресових впливів як важливої складової психологічного здоров'я. Розвиток цієї якості в шкільному віці є важливим завданням сучасної педагогіки та психології, оскільки саме в цей період закладаються основи адаптаційних можливостей особистості.

Враховуючи зазначене система освіти повинна виконувати не лише навчальну та виховну функції, а й функцію здоров'язбереження, яка спрямована на профілактику психоемоційного перенапруження та створення оптимальних умов для гармонійного розвитку особистості дитини. А це, в свою чергу, зумовлює необхідність пошуку та впровадження ефективних педагогічних засобів і технологій, які б сприяли зниженню рівня стресу, розвитку емоційної саморегуляції та підтриманню психологічної стабільності учнів у процесі навчальної діяльності.

Особливе місце серед таких засобів посідає мистецька діяльність, зокрема вокально-хорова робота, яка вирізняється значним психофізіологічним та емоційно-регулятивним потенціалом. Вокально-хорова діяльність поєднує художньо-естетичний, емоційний і соціальний компоненти, що може створювати сприятливі умови для гармонізації психоемоційного стану школярів. У процесі співу активізуються механізми дихальної регуляції, знижується рівень внутрішньої напруги, відбувається емоційне розвантаження та стабілізація нервової системи. Спів сприймається організмом як позитивний стимул на умовно-рефлекторному рівні, сприяючи формуванню стану психологічного комфорту².

Суттєвим аспектом вокально-хорової роботи виступає її колективний характер, який створює передумови для розвитку навичок міжособистісного спілкування, формування відчуття належності до групи, взаємопідтримки та емоційної єдності. Для учнів закладів загальної середньої освіти це є особливо значущим, оскільки допомагає розширенню їхніх соціально-адаптаційних можливостей, зниженню рівня соціальної дисбалансу та отриманню позитивного емоційного досвіду взаємодії з однолітками. Таким чином, вокально-хорова діяльність може розглядатися як ефективний педагогічний засіб

² Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: підручник. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.

не лише художньо-естетичного розвитку, а й збереження психічного здоров'я та формування стресостійкості дітей шкільного віку. Попри наявність значної кількості наукових праць, присвячених проблемі стресу та шляхам його подолання у дітей шкільного віку, питання впливу вокально-хорової роботи на розвиток стресостійкості учнів залишається недостатньо дослідженим.

1. Наукове осмислення стресостійкості школярів у психолого-педагогічному та освітньому контексті

Феномен стресостійкості отримав наукове тлумачення в контексті досліджень стресу, започаткованих у галузях медичної та психологічної науки. У рамках класичної теорії стресу цей феномен розглядається як універсальна адаптаційна реакція організму на зовнішні або внутрішні подразники, що вимагають мобілізації психофізіологічних ресурсів для подолання потенційної загрози або забезпечення ефективної адаптації.³ У такому контексті стресостійкість постає як комплексна інтегральна характеристика, яка визначає здатність особистості протистояти деструктивним наслідкам стресових впливів, зберігаючи функціональну стабільність і забезпечуючи ефективність виконуваних дій.

Теоретичні підходи до визначення стресостійкості можна поділити на декілька основних напрямів. Біологічний підхід акцентує увагу на нейрофізіологічних механізмах адаптації, гормональних реакціях, функціонуванні нервової системи, здатності організму регулювати гомеостатичну рівновагу в умовах навантаження. У межах психологічного підходу стресостійкість трактується як властивість психіки, що забезпечує збереження внутрішньої балансу, контроль над емоційними реакціями, гнучкість мислення та адекватність поведінки в критичних ситуаціях. Соціально-психологічний напрям підкреслює роль соціальної підтримки, міжособистісних відносин, групових норм і соціального середовища в підтриманні психічної стабільності.

Принципово важливим є осмислення стресостійкості як динамічної особистісної характеристики особистості. Вона не вважається сталою або фіксованою властивістю, а формується у процесі індивідуального розвитку, визначаючись попереднім досвідом, особистісними рисами, стилем мислення, рівнем саморегуляції, ціннісних орієнтацій та мотиваційної структури. Стійкість до стресогенних чинників може

³ Кравцова О. К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*. 2019. Вип. 7. С. 98–117.

змінюватися під впливом вікових процесів, професійної діяльності, навчання, життєвих криз та умов соціалізації.

Визначальною особливістю наукового підходу до визначення стресостійкості є розгляд її не лише як захисного механізму, але й як важливого чинника розвитку особистості. У сучасних концепціях стрес розглядається не тільки як загроза, як потенційне джерело особистісного зростання, здобуття нових компетенцій та посилення адаптивних ресурсів індивіда. З цієї точки зору стресостійкість передбачає не просто витримку чи пасивну терпимість до труднощів, а активну здатність перетворювати напруження на конструктивний досвід.

Поняття стресостійкості в науковій літературі аналізуються з різних аспектів. Синонімами терміну є психологічна стійкість до стресу, фрустраційна толерантність, емоційна стійкість, стресрезистентність. Так, Н. Макаренко та А. Бондар трактують стресостійкість як комплексну інтегральну характеристику особистості, що включає інтелектуальні, когнітивні, емоційні та особистісні якості, які дозволяють ефективно переносити значні розумові, фізичні, вольові та емоційні навантаження⁴.

З початку ХХІ століття спостерігається зростання кількості наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, присвячених формуванню стресостійкості у дітей шкільного віку та вивченню механізмів її розвитку. Проблематика психологічної профілактики стресових перевантажень серед школярів розглядалася в працях Т. Титаренко, Л. Лепіхової⁵, а виокремленням специфічних характеристик і проявів стресу в учнів під час навчальної діяльності займалися О. Макаренко, В. Вінс та О. Ходос. Водночас професор І. Чистенко зосереджував увагу на процесах адаптації дітей різного віку до різних стресогенних факторів⁶.

Сучасні дослідження підтверджують, що стресостійкість школяра має багатокомпонентну структуру, яка поєднує когнітивні, емоційні, вольові, мотиваційні та соціальні компоненти. Кожен із цих елементів взаємодіє із іншими та визначає здатність школяра адаптуватися до навчального середовища, підтримувати психологічну рівновагу та ефективно виконувати навчальні завдання.

⁴ Бондар А. Я., Макаренко Н. Г. Психологічні особливості стресостійкості представників стресогенних професій. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2013, Том 149. С. 49–55.

⁵ Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: Науково-методичний посібник. К. : Міленіум, 2006. 204 с.

⁶ Чистенко І. Г. Особливості адаптації учнів різних вікових груп до стресових чинників. 2013. URL: [file:///C:/Users/Moyo%20m6/Downloads/VchdpuPH_2013_114_43%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Moyo%20m6/Downloads/VchdpuPH_2013_114_43%20(2).pdf) (Дата звернення: 18.12.2025 р.)

Когнітивний компонент стресостійкост школяра характеризується наявністю навичок аналізу, планування та прийняття рішень у складних умовах. Він включає здатність прогнозувати наслідки власних дій, оцінювати ризики та обирати найбільш оптимальні стратегії поведінки.

Емоційний компонент стресостійкості відображає здатність контролювати власний емоційний стан та адекватно реагувати на негативні емоційні стимули. Це передбачає розвиток саморегуляції, що включає процеси емоційного самоконтролю, управління тривогою, страхом та агресією, а також здатність відновлювати психологічну рівновагу після стресового впливу. Емоційна стійкість у школярів тісно пов'язана із здатністю до позитивної оцінки ситуацій, що дозволяє зменшувати негативні наслідки стресу та уникати хронічного психоемоційного виснаження.

Вольовий компонент стресостійкості включає здатність дитини долати труднощі, концентрувати увагу на виконанні завдань та завершувати їх попри внутрішні та зовнішні перешкоди. Важливою характеристикою є прояв самодисципліни, рішучості та наполегливості у навчальній діяльності. У процесі формування вольових якостей школярі набувають умінь організовувати власну діяльність, приймати відповідальні рішення та оцінювати наслідки своїх дій, що безпосередньо впливає на їх здатність адаптуватися до стресових умов.

Мотиваційний компонент визначає внутрішню готовність особистості до активної діяльності та прагнення досягати поставлених цілей навіть у складних умовах. У контексті шкільної освіти він проявляється у зацікавленості до навчання, прагненні до саморозвитку та підтриманні високого рівня навчальної активності. Мотиваційно-орієнтована стресостійкість дозволяє школярам більш ефективно взаємодіяти з навчальним середовищем та підтримувати позитивну самооцінку, що є критично важливим у процесі пристосування до вимог сучасної школи.

Рефлексивний компонент стресостійкості проявляється у здатності до самоспостереження, аналізу власних емоцій, поведінки та ефективності діяльності. Школяр, що володіє розвиненою рефлексивною здатністю, може оцінювати рівень власного стресу, прогнозувати можливі наслідки своєї реакції на стресові чинники та коригувати власну поведінку. Це сприяє розвитку усвідомленого підходу до подолання стресу та підвищує загальну ефективність навчальної діяльності⁷.

Особливу роль у розвитку стресостійкості учнів відіграють соціальні чинники. Взаємодія з однолітками, участь у колективних видах

⁷ Чистенко І. Г. Особливості адаптації учнів різних вікових груп до стресових чинників. 2013. URL: [file:///C:/Users/Moyo%20m6/Downloads/VchdpuPH_2013_114_43%20\(2\).pdf/](file:///C:/Users/Moyo%20m6/Downloads/VchdpuPH_2013_114_43%20(2).pdf/) (Дата звернення: 18.12.2025 р.)

діяльності та підтримка дорослих створюють умови для формування адаптивних механізмів поведінки. Дослідниця Н. Апанасенко стверджує, що колективна діяльність сприяє розвитку комунікативних навичок, здатності до співпраці та вирішення конфліктних ситуацій, що безпосередньо впливає на рівень стресостійкості⁸.

З урахуванням вищевикладеного, стресостійкість школяра можна розглядати як комплексну, багаторівневу систему, що включає когнітивні, емоційні, вольові, мотиваційні та соціальні компоненти. Кожен із них виконує специфічні функції, а взаємодія цих компонентів забезпечує здатність дитини ефективно протистояти стресу та підтримувати психофізіологічну рівновагу. Такий підхід до розуміння стресостійкості дозволяє обґрунтовано застосовувати педагогічні та психологічні методики для її розвитку, зокрема через використання колективних форм навчання, творчих завдань та музично-виконавської діяльності.

Сучасне шкільне середовище є багатовимірним та динамічним простором, де школярі постійно зазнають впливу численних стресогенних чинників. Умови сучасного навчання створюють значну кількість потенційних стресових ситуацій, що пов'язано як із особливостями організації навчального процесу, так і з індивідуальною сприйнятливістю школярів.

Одним із ключових чинників, що спричинює стрес у дітей, є навчальне навантаження. Високі вимоги до засвоєння навчального матеріалу, інтенсивність занять, обов'язковість виконання домашніх завдань та контроль успішності створюють умови хронічного психо-емоційного напруження. Дослідницькі результати демонструють, що перевантаження когнітивної сфери школяра підвищує рівень тривожності, викликає роздратованість та зниження концентрації уваги, безпосередньо впливаючи на успішність і внутрішній психологічний стан⁹.

Соціально-психологічні фактори також мають значущий вплив на формування стресових реакцій. Школярі стикаються з потребою інтегруватися в колектив, взаємодіяти з однолітками та педагогами, дотримуючись норм поведінки та стандартів оцінювання. Конфлікти з однолітками, незрозуміння з вчителями або надмірна конкуренція у класі можуть стати джерелом постійного стресу, що проявляється

⁸ Атамасенко Н. О. Теоретичні аспекти формування вокально-хорових навичок підлітків у позашкільних навчальних. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2014. Вип. 16 (2). С. 182–187. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2014_16\(2\)_48](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2014_16(2)_48)

⁹ Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді : Науково-методичний посібник. К. : Міленіум, 2006. 204 с.

у вигляді емоційної нестабільності, страху перед помилкою та зниження мотивації до навчання¹⁰.

Особливу групу чинників становлять індивідуально-психологічні особливості дітей. Рівень емоційної чутливості, темперамент, попередній життєвий досвід та сформовані навички саморегуляції визначають ступінь сприйнятливості школяра до стресу. Наприклад, діти з підвищеною тривожністю або низьким рівнем емоційної регуляції більш гостро реагують на педагогічні вимоги, оцінювання та конфліктні ситуації. У той же час школярі з розвинутими вольовими якостями та соціальною адаптивністю здатні ефективно долати стресові ситуації та зберігати психологічну рівновагу.

Значний вплив мають також організаційні особливості шкільного середовища. Непропорційне навчальне навантаження, брак перерв для відпочинку, надмірна тривалість занять і відсутність можливостей для психологічного відновлення спричиняють додаткове напруження. Дослідники підкреслюють, що важливим аспектом є створення середовища, яке забезпечує баланс між навчальною активністю та відпочинком, дозволяє школярам відновлювати емоційний ресурс та підвищує загальну стресостійкість¹¹.

Не менш вагомим є вплив культурно-естетичних і творчих чинників. Як свідчать дослідження з музичної педагогіки, зокрема зазначає Н. Хлебнікова, недостатня участь школярів у колективній творчій діяльності або її повна відсутність підвищує рівень напруження та зменшує здатність ефективно долати стрес. Водночас організована мистецька діяльність сприяє розвитку навичок самоконтролю, емоційної регуляції та соціальної взаємодії, що підвищує загальний рівень стресостійкості¹².

Суттєвим фактором, який визначає інтенсивність стресових реакцій, є взаємодія учнів з педагогами. Стиль викладання, ступінь емоційної підтримки та психологічна компетентність учителя безпосередньо впливають на психоемоційний стан дітей. Педагог, який створює безпечне та підтримуюче середовище, здатний зменшити негативний ефект стресогенних чинників, мотивуючи школярів до активної діяльності та сприяючи розвитку адаптивних механізмів поведінки.

Варто зазначити, що певні чинники стресу є природними та невід'ємними від шкільного середовища. До них належать, наприклад,

¹⁰ Макаренко О., Вінс В., Голубева М., Ходос О. Психолого-педагогічні особливості прояву стресу у молодших школярів. *Соціальна психологія*. № 6. 2008. С. 122–130.

¹¹ Там само.

¹² Хлебнікова Н. М. Хорове мистецтво як засіб психоемоційної регуляції школярів. *Музична педагогіка в Україні*. 2015. № 8. С. 55–63.

публічні виступи, контрольні роботи, участь у конкурсах та спортивних змаганнях. Ці ситуації стимулюють розвиток адаптивних стратегій, але можуть стати причиною надмірного психоемоційного навантаження, якщо дитина не володіє відповідними навичками саморегуляції та підтримки психологічного балансу.

Ще одним вагомим аспектом є роль сімейного середовища та міжособистісних взаємин у формуванні рівня стресу. Батьківська підтримка, уміння демонструвати ефективні стратегії подолання труднощів, а також створення умов для відпочинку й творчого саморозвитку сприяють послабленню негативного впливу стресових чинників і формуванню психологічно гнучкості школяра.

Стрессова реакція проявляється на фізіологічному, емоційному та поведінковому рівнях, впливаючи на результативність діяльності школяра. Показниками стресу є страх не виправдати очікування авторитетних осіб, внутрішній дискомфорт, незадоволення своїми здібностями, погіршення стану здоров'я, дратівливість та втомлюваність. Надмірний стрес може перевищувати адаптаційні можливості дитини, переростати у хронічний та негативно впливати на успішність.

Відповідно, фактори стресу у школярів є багатограними та взаємопов'язаними. Вони формують умови для розвитку або зниження стресостійкості, а комплексний підхід до навчання та творчої діяльності дозволяє мінімізувати негативний вплив стресогенних чинників та створити умови для розвитку адаптивних стратегій.

Школярі по-різному сприймають і реагують на стресогенні чинники, що зумовлено складною сукупністю їхніх індивідуально-психологічних характеристик. Важливу роль у цьому процесі відіграє унікальний попередній життєвий досвід, який формує специфічні моделі реагування на труднощі, інтерпретацію стресових ситуацій та індивідуальні способи подолання напруження. Досвід переживання значущих емоційних подій, особисті життєві установки та ціннісні орієнтації створюють своєрідний внутрішній ресурсний потенціал, що визначає межі психоемоційної стійкості дитини. Саме тому в науковій літературі підкреслюється, що різниця у рівні стресостійкості школярів обумовлюється не лише зовнішніми умовами впливу, а насамперед глибиною внутрішніх психологічних механізмів, які забезпечують здатність до регуляції емоційних станів, збереження працездатності та конструктивної поведінки в момент підвищеної напруженості¹³. У такому контексті індивідуальна варіативність реакцій на стрес постає

¹³ Чистенко І. Г. Особливості адаптації учнів різних вікових груп до стресових чинників. 2013. URL: [file:///C:/Users/Moyo%20m6/Downloads/VchdpuPH_2013_114_43%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Moyo%20m6/Downloads/VchdpuPH_2013_114_43%20(2).pdf) (Дата звернення: 18.12.2025 р.)

одним із ключових аспектів, який необхідно враховувати під час організації освітнього процесу та формування педагогічних тактик підтримки психічного здоров'я школярів.

Усвідомлення стресу найбільш інтенсивно проявляється у дітей підліткового віку, що зумовлено їхніми психофізіологічними особливостями, активним процесом освоєння соціального простору та необхідністю підтвердження власних соціальних ролей. Значущим чинником виступає також криза ідентичності, яка загострюється в період статевого дозрівання та характеризується прискоренням фізичного розвитку, переходом на новий рівень зрілості, емоційною нестабільністю, афективністю, нерішучістю, внутрішніми суперечностями та несформованим уявленням про себе як соціальну істоту. У цей період підліток одночасно не належить до категорії дітей, але ще не є повноцінним дорослим, що ускладнює процес самовизначення і зумовлює посилення стресових переживань. Пошук власного покликання, яке б відповідало соціальним очікуванням, інтересам, здібностям та рівню знань, є важливим аспектом цього процесу.

Успішне подолання стресових станів пов'язане з усвідомленою, цілеспрямованою діяльністю особистості, що забезпечує відновлення емоційної рівноваги та внутрішнього комфорту. Модель конструктивної поведінки у стресовій ситуації включає комплекс взаємопов'язаних дій, серед яких визначення мети, аналіз можливих шляхів її досягнення, виокремлення необхідних ресурсів, обґрунтований вибір найбільш оптимального варіанту дій, окреслення послідовності кроків та практичну реалізацію обраної стратегії. Така послідовність сприяє раціоналізації переживань, концентрації на результаті та мобілізації внутрішніх резервів, що, у свою чергу, підвищує стресостійкість та стимулює позитивне пристосування до психоемоційного навантаження.

Особливу роль у формуванні стресостійкості відіграє педагог-психолог, який має забезпечувати профілактичні та корекційні заходи, спрямовані на зниження рівня агресивності, розвиток саморегуляції, емпатії, конструктивної поведінки, внутрішнього контролю та ефективної комунікації. До дієвих засобів відносять арт-терапію, тренінги, дискусії, рольові ігри, психологічні практикуми та інші методи корекційно-розвивальної роботи.

Таким чином, стресостійкість школяра є комплексною інтегральною характеристикою, що включає психологічні, фізіологічні, суб'єктивні, поведінкові та соціальні аспекти. Її формування тісно пов'язане з умовами навчального процесу, соціальним середовищем, рівнем розвитку саморегуляції, соціальних навичок та здатністю перетворювати стрес на ресурс для подальшого розвитку й зміцнення здоров'я.

У контексті педагогіки важливо враховувати всі ці компоненти та створювати умови для їхнього розвитку, що стане основою для ефективного подолання стресу в майбутньому.

2. Вокально-хорова діяльність як чинник розвитку стресостійкості учнів

Окрім традиційних методів боротьби зі стресом, таких як психотерапія та фізичні вправи, музика визнана одним із ефективних засобів покращення стресостійкості, оскільки має здатність регулювати емоційний стан людини та її фізіологічні реакції на стрес. Науковці стверджують, що музика може знижувати рівень кортизолу – гормону стресу, який виробляється організмом у відповідь на стресові фактори. Як зазначає Thoma et al., «прослуховування музики є ефективним способом зниження рівня кортизолу та зменшення фізіологічних симптомів стресу, таких як підвищений артеріальний тиск і серцевий ритм»¹⁴. Наприклад, слухання спокійної музики сприяє зменшенню рівня цього гормону та допомагає активувати парасимпатичну нервову систему, яка відповідає за процеси розслаблення.

Не менш значущим є вплив музичного середовища на психіку, що відіграє важливу роль у регуляції емоційного стану індивіда за умов стресових навантажень. Музика функціонує як інструмент емоційної саморегуляції, сприяючи зняттю напруги, вираженню почуттів або концентрації на позитивних аспектах. Певні музичні жанри, зокрема класична або медитативна музика, можуть сприяти зниженню рівня тривожності та сприяти досягненню внутрішнього спокою, що є критично важливим для підтримки стресостійкості. Крім того, музика здатна покращувати настрій, змінюючи емоційний фон, що може бути особливо корисним для осіб, які перебувають у стресових умовах.

Музикотерапія як метод психологічної підтримки продемонструвала ефективність у подоланні хронічного стресу. Дослідження J. Bradt J., C. Dileo засвідчують, що «музикотерапія є потужним інструментом для зниження стресу, зокрема у пацієнтів, що переживають складні фізичні чи психоемоційні стани»¹⁵. За допомогою музикотерапії можна не лише зняти стрес, а й поліпшити загальний емоційний стан пацієнта, сприяючи його швидшому відновленню після травм або хвороб.

¹⁴ Thoma M. V., La Marca R., Brönnimann R., Finkel L., & Nater U. M. (2013). The effect of music on the human stress response. *PLOS ONE*, 8(8), e70156. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0070156>

¹⁵ Bradt J., Dileo C. Music interventions for mechanically ventilated patients. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2014(12). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD006902.pub3>

Музика виступає потужним інструментом зниження стресу серед учнів, спричиняючи багатогранний вплив на їхню стресостійкість через нейробиологічні, психологічні та фізіологічні механізми. Музичне навчання в школі є важливим чинником духовного, інтелектуального та психологічного становлення учнів, оскільки сприяє розвитку їхніх ціннісних орієнтацій, внутрішньої культури та здатності до емоційної рефлексії, що в свою чергу підвищує їхню стресостійкість. Вона допомагає регулювати емоційний стан школярів, знижуючи рівень тривожності та покращуючи їх фізіологічні реакції на стресові фактори. Володіючи значним впливом на когнітивні функції учнів, музика може сприяти покращенню концентрації, пам'яті та уваги, а особливо в ситуації стресу, коли школярі можуть відчувати труднощі в зосередженні на навчальному матеріалі. Наприклад, ритмічна музика допомагає активізувати мозкові процеси, покращуючи здатність до розв'язання проблем і прийняття рішень, що є важливими аспектами під час навчального процесу.

Зважаючи на різноманіття музичних жанрів і можливість персоналізованого підходу, музика може стати ефективним засобом профілактики стресу в шкільному середовищі та покращення загального психологічного здоров'я школярів.

Тому компетентний учитель музичного мистецтва має не лише володіти методикою навчання, але й усвідомлювати психолого-педагогічний потенціал мистецтва, розуміти його вплив на психічне здоров'я школяра, на його здатність адаптуватися до стресогенних обставин та зберігати внутрішню рівновагу.

Важливо зазначити, що формування стресостійкості має бути системним та послідовним. Ефективною стратегією є поєднання спеціалізованих вправ для розвитку самоконтролю, навчання прийомам емоційної регуляції, активізація соціальної взаємодії та залучення школярів до колективної творчої діяльності. А саме інтегроване поєднання когнітивних, емоційних, вольових та соціальних компонентів у процесі мистецької роботи сприяє стійкому формуванню здатності дитини протистояти стресу та досягати позитивних результатів у навчанні та особистісному розвитку.

В умовах складного навчального середовища, яке характеризується зростанням інтенсивності інформаційних потоків, навчальних навантажень та емоційних подразників, особливої значущості набуває мистецтво співу, зокрема хорового. Хоровий спів, на відміну від багатьох інших видів мистецької діяльності, є доступною, колективною та активно дієвою формою музичного навчання, що сприяє розвитку творчої індивідуальності, формуванню комунікативних умінь, почуття відпові-

дальності та здатності до взаємопідтримки. Участь у вокально-хоровій діяльності стимулює інтерес учнів до мистецтва, формує їхні естетичні вподобання, сприяє осмисленню культурної спадщини та мотивує до самовираження через творчість. Саме здатність передавати емоційне ставлення до світу у процесі музичного виконання створює умови для самоствердження та розвитку позитивної «Я-концепції» дитини¹⁶.

Учні, вивчаючи хорові твори різних жанрів, отримують підґрунтя для перспективного подальшого розвитку інтелекту, розуміння взаємопов'язаності потрібного художнього результату і важливості особистих дій та старань, а також засвоєння знань щодо своїх вольових і емоційних процесів, що необхідним фактором у стресовому стані.

У процесі діяльності хорового колективу його учасники працюють як одне ціле та виконують спільні дії, зберігаючи ефективність у колективній взаємодії. У разі виникнення проблемних моментів у когось із хористів, що проявляються у зниженні певних виконавських якостей або виникненні стресових ситуацій, інші учасники здатні підсилити загальний рівень виконання, тим самим сприяючи підтримці групи та збереженню високих виконавських стандартів у складних умовах. Така взаємопідтримка і здатність до колективної адаптації є вогомими складовими формування стресостійкості в межах колективної діяльності.

Поступове оволодіння вокально-хоровими уміннями сприяє стабілізації емоційного стану, впевненості у власних силах та відповідальності за результат спільної діяльності. При такому підході вокально-хорові навички розглядаються як дії, доведені до високого рівня автоматизації, що забезпечують художньо виразне виконання твору, точне інтонування, контроль власного звучання і гармонійне поєднання його з голосами інших учасників хору. Серед базових навичок провідне місце займають співацьке дихання, постава, дикція, артикуляція, звукоутворення, ритмічна точність та інтонаційна чистота. Водночас важливими є ансамблево-хорові вміння – здатність до узгодженого звучання, володіння темпоритмом, динамікою та художньо-виконавською майстерністю.

Удосконалення вокально-хорової майстерності підвищує вміння школярів керувати власними професійними діями як виконавців, що, у свою чергу, забезпечує розвиток навичок самоконтролю. Така здатність до самоконтролю є складовою саморегуляції як важливого

¹⁶ Хлебнікова Н. М. Хорове мистецтво як засіб психоемоційної регуляції школярів. *Музична педагогіка в Україні*. 2015. № 8. С. 55-63.

показника процесу формування вокально-хорового сприйняття, а також оптимальної організації виконавської діяльності¹⁷.

Розвиток емоційно-вольової саморегуляції та стійкості до стресу в процесі вокально-хорової діяльності вважається необхідним компонентом загального розвитку дітей шкільного віку. Термін «емоційно-вольова сфера особистості» охоплює взаємопов'язані характеристики емоцій та волі, що визначають здатність дитини до самоконтролю. Діти, застосовуючи вольові зусилля, здатні керувати своїми емоціями, при цьому емоційні переживання стимулюють активізацію вольових процесів. Це взаємозв'язок особливо важливий у контексті музично-виконавської діяльності, де емоційний і вольовий компоненти нерозривно пов'язані.

Вокально-хорова діяльність сприяє розвитку не лише вокальних здібностей, але й вольових якостей учнів, оскільки вона передбачає одночасне виконання множинних дій. Наприклад, під час співу важливими є: здатність співати в ансамблі, дотримуватися принципу ланцюгового дихання, координувати слух, правильно артикуляцію та динаміку, підтримувати темп і ритм. Усі ці дії сприяють підвищенню емоційно-вольової саморегуляції.

Явище емоційно-вольової саморегуляції тісно пов'язане з поняттям стресостійкості, оскільки здатність до саморегуляції є важливим чинником, що сприяє підтриманню внутрішньої рівноваги особистості, не допускаючи проникнення в її свідомість факторів, які можуть загрожувати емоційному стану та загальному благополуччю.

Для успішного розвитку емоційно-вольової саморегуляції учнів за допомогою вокально-хорового виконавства необхідне здійснення ними низки когнітивно-емоційних та вольових дій, таких як: слуховий самоконтроль, що полягає у здатності контролювати власний голос в контексті колективного звучання; оцінка власного виконання з точки зору відповідності емоційного вираження необхідному художньому образу твору; оцінка доцільності застосування виконавських навичок для адекватного відтворення сюжетної лінії; самооцінка емоційного стану під час виконання.

Специфічні особливості мистецької діяльності часто спричиняють надмірне емоційне збудження, дратівливість і підвищену нервозність виконавця, що підкреслює необхідність методичного забезпечення процесу розвитку особистісних механізмів саморегуляції в контексті емоційної та вольової сфери з самого початку навчання музичному мистецтву. Вокально-хорова діяльність, яка включає колективні

¹⁷ Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: підручник. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.

репетиції та публічні виступи, може стати джерелом сценічного хвилювання та підвищеної тривожності, якщо дитина не володіє техніками самоконтролю та саморегуляції. Водночас раціонально вибудований процес хорової роботи, поступове ускладнення навчальних завдань, регулярне закріплення набутих умінь і навичок, а також психологічна підтримка з боку колективу та педагога створюють умови, за яких можливі стресові чинники набувають характеру чинника розвитку та особистісного зростання. Такий підхід є особливо актуальним для школярів, оскільки в його рамках відбувається формування навичок самоконтролю та автоматизації, що відповідають віковим особливостям розвитку. Зокрема, дітям притаманна здатність до усвідомленого копіювання, наслідування та повторення сприйнятого, що сприяє ефективному засвоєнню музичних навичок і розвитку емоційно-вольової саморегуляції в процесі навчання.

Включаючись у хорову роботу школярі виконують професійні завдання, які стосуються слухової координації, що відображається у вмінні чути свій голос серед колективного звучання і керувати його звуковисотністю. Для цього школяр повинен виробити у собі необхідну послідовність навичок, що взаємопов'язані між собою, а саме: слуховий самоконтроль – вольове зусилля – коригування свого звучання. Разом ці компоненти складають цілісну систему емоційно-вольової саморегуляції, що сприяє підвищенню стресостійкості у виконавців.

У процесі вокально-хорової діяльності дитина, виступаючи як учасник творчого хорового колективу, взаємодіє з іншими учнями, навчається підтримувати виконавців своєї хорової партії та координувати свої дії з групою. Така діяльність дозволяє школярам подолати страх перед помилками, що є свідченням розвитку емоційної стабільності та вольових якостей. Позитивні емоції, які виникають під час виконання музичних творів, сприяють підвищенню рівня емоційного самоконтролю, що, в свою чергу, дозволяє учням коригувати свій емоційний стан та виконавські дії в разі потреби, тим самим розвиваючи здатність до саморегуляції в стресових ситуаціях.

Виконавська майстерність є важливою складовою психологічного розвитку співака-хориста, оскільки включає низку важливих аспектів, що визначають успішність його діяльності. Вокально-хорова діяльність має потенціал позитивно впливати на емоційний та психологічний стан школярів, однак цей ефект можливий лише за умови правильно організованої та методично виваженої роботи. Дитячий хоровий колектив являє собою не просто об'єднання дітей-співаків, а колектив, члени якого можуть різнитися за музичними здібностями, уподобаннями, голосовими якостями та смаковими перевагами. Для досягнення

художньо виразного виконання необхідно мати розвинену пам'ять, уяву, емоційний досвід та образне мислення.

Вокально-хорова діяльність є тим чинником, що впливає на динаміку зміни показників стійкості школярів до стресу, допомагаючи становленню їх психологічних особистісних якостей та дозволяє:

1. Зробити стрес керованим явищем, з яким особистість здатна впоратися.

2. Забезпечити контроль над емоціями в умовах стресу.

3. Активувати психологічні та фізіологічні механізми адаптації, що дозволяють ефективно справлятися з новими умовами, запобігаючи розвитку стресу або ж здійснюючи йому опір.

4. Переходити з фази тривоги до фази стабілізації, регулюючи витрати адаптаційних ресурсів організму.

5. Накопичувати досвід стійкості до стресових факторів, який може бути застосований у навчальній діяльності завдяки регулярним репетиціям та концертним виступам.

Творчим результатом вокально-хорової діяльності, що триває протягом певного періоду, є сценічний виступ, який, зокрема, може бути джерелом хвилювання, особливо в контексті індивідуальних сольних виступів учня. Цей процес супроводжується емоційним напруженням, що виникає через підвищену відповідальність за виконання музичного твору, а також через соціальний контекст публічного виступу. У таких випадках зростає відчуття тривожності, що може призвести до втрати емоційної стабільності та страху перед можливими помилками. Це порушує здатність контролювати емоції, що негативно впливає на виконання. Однак, у форматі колективного сценічного виконання дитина набагато легше долає психоемоційні труднощі, оскільки переживання розподіляються між учасниками хору, а позитивний соціально-емоційний фон сприяє стабілізації психічного стану.

Дослідження вказують на важливість ряду умов для подолання сценічного хвилювання під час виступів. Серед них можна виділити: регулярні репетиції та повторення вивчених творів, удосконалення артистичних та вокально-хорових навичок, психологічну налаштованість, що забезпечує впевненість у власних силах, усвідомлення художнього образу для переконливого виконання, а також накопичення досвіду публічних виступів. Це дозволяє школярам сприймати виступ не як обов'язок, а як можливість самовираження та отримання емоційного задоволення¹⁸.

¹⁸ Атамасенко Н. О. Теоретичні аспекти формування вокально-хорових навичок підлітків у позашкільних навчальних. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*.

Таким чином, вокально-хорова діяльність виступає не лише засобом музичного виховання, але й вагомим чинником формування стресостійкості школярів. Вона сприяє розвитку умінь контролювати власні емоції, адаптуватися до складних ситуацій, накопичувати позитивний психічний досвід подолання напруження, що виникає під час численних репетицій і концертних виступів. Отриманий досвід переноситься на інші сфери життєдіяльності дитини, зокрема на навчальну, сприяючи стабілізації емоційного стану, зміцненню психічного здоров'я та формуванню гармонійної, внутрішньо стійкої особистості.

ВИСНОВКИ

Аналіз наукових джерел і теоретичне осмислення проблеми дозволяють стверджувати, що стрес у шкільному віці є поширеним явищем, спричиненим складністю освітнього середовища, високими вимогами, соціальними взаєминами та індивідуально-психологічними особливостями учнів. Формування стресостійкості виступає необхідною умовою збереження психічного здоров'я, забезпечення успішної навчальної діяльності та всебічного розвитку дитини.

Система загальної середньої освіти, особливо її мистецька складова, повинна бути спрямована не тільки на оволодіння учнями художньо-виконавськими уміньми, але й на формування психологічної стійкості, емоційної врівноваженості та здатності до конструктивної само-реалізації. Вокально-хорова діяльність у межах навчального простору закладу освіти характеризується значним, науково обґрунтованим потенціалом у формуванні стійкості до стресових ситуацій. Вона забезпечує позитивний емоційний вплив, сприяє зниженню психічної напруги, активізує процеси самоконтролю, формує волюві якості, розвиває комунікативні здібності та стимулює відчуття колективної підтримки й упевненості. Систематична участь школярів у хоровій роботі створює можливості для накопичення психологічного досвіду подолання хвилювання, адаптації до сценічних та соціальних ситуацій, що переноситься на інші сфери життєдіяльності. Позитивний вплив вокально-хорової роботи на психоемоційний стан школярів можливий лише за умови її методично грамотної організації. Разом із тим правильна організація хорової роботи, поетапне підвищення складності завдань, систематичне повторення матеріалу та підтримка колективу дозволяють перетворити потенційний стрес у стимул для розвитку.

Отже, вокально-хорова діяльність може розглядатися як ефективний психолого-педагогічний засіб формування стресостійкості дітей шкіль-

ного віку, за умови її науково обґрунтованої організації, методично виваженого підходу та створення сприятливого емоційного середовища. Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на емпіричне підтвердження ефективності даного виду діяльності, розроблення спеціальних методик, програм та педагогічних технологій розвитку стресостійкості школярів з використанням елементів вокально-хорової практики.

АНОТАЦІЯ

Авторами здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз проблеми формування стресостійкості учнів у контексті сучасного освітнього простору. Обґрунтовано актуальність збереження та зміцнення психологічного здоров'я школярів в умовах зростання інтенсивності навчальної діяльності, інформаційного навантаження та соціально-емоційних викликів. Стресостійкість розглянуто як складну інтегративну та динамічну характеристику особистості, що поєднує когнітивний, емоційний, вольовий, мотиваційний, рефлексивний і соціальний компоненти. Проаналізовано провідні наукові підходи до осмислення феноменів стресу та стресостійкості в психологічних і педагогічних дослідженнях. Визначено основні стресогенні чинники шкільного середовища та окреслено їх вплив на психоемоційний стан і адаптаційні можливості учнів. Акцентовано увагу на ролі освітнього середовища та педагогічної взаємодії у формуванні механізмів саморегуляції та психологічної адаптації школярів. Теоретично обґрунтовано психолого-педагогічний потенціал вокально-хорової діяльності як засобу розвитку емоційно-вольової сфери та підвищення рівня стресостійкості. Доведено, що колективна форма музично-виконавської діяльності сприяє зниженню тривожності, формуванню соціальної підтримки та стабілізації психоемоційного стану учнів. А систематична участь у вокально-хоровій роботі забезпечує накопичення позитивного досвіду подолання стресових ситуацій і розширення адаптаційних ресурсів особистості. Зроблено висновок про доцільність використання вокально-хорової діяльності як науково обґрунтованого педагогічного засобу формування стресостійкості учнів за умови її цілеспрямованої та системної організації.

Література

1. Атамасенко Н. О. Теоретичні аспекти формування вокально-хорових навичок підлітків у позашкільних навчальних. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2014. Вип. 16 (2). С. 182–187. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2014_16\(2\)_48](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2014_16(2)_48)

2. Бобро О. В. До проблеми визначення стресостійкості у осіб юнацького віку. *Молодий вчений*. 2021. № 3(2). С. 189–192. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-3-91-41>

3. Бондар А. Я., Макаренко Н. Г. Психологічні особливості стресостійкості представників стресогенних професій. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2013, Том 149. С. 49–55.

4. Єрмакова Н., Сауленко О. Психологічні особливості проявів стресостійкості у сучасної молоді. *Молодий вчений*. 2020. № 11(1). С. 59–63. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-11-87-13>

5. Зільберман П. Б. Емоційна стійкість у спорті. Індивідуальні особливості психічного та соматичного розвитку та їх роль в управлінні діяльністю людини: Тези доповідей всеукраїнського симпозиуму. Одеса, 1982. С. 13–15.

6. Кравцова О. К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*. 2019. Вип. 7. С. 98–117.

7. Михайлець В. В. Питання вокального виховання в умовах сучасного хорового мистецтва. *Аспекти історичного музикознавства*. 2019. Вип. XVIII. С. 141–154. DOI 10.34064/khnum2-18.08

8. Макаренко О., Вінс В., Голубева М., Ходос О. Психолого-педагогічні особливості прояву стресу у молодших школярів. *Соціальна психологія*. 2008. № 6. С. 122–130.

9. Романюк В. Л. Стресореактивність і стресостійкість та психічне здоров'я особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія*. 2022. Вип. 14. С. 9–15.

10. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі: навч.-метод. посібник. 2-е вид., доп. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. 272 с.

11. Руда Т. Основні концептуальні теорії та підходи до вивчення феномена стресостійкості. *Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура*. 2017. Вип. 27–28. С. 274–284.

12. Рубінський В. Поняття стресу та стресової ситуації у психологічній науці. *Магістерський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. 2020. Вип. 35. С. 146–149.

13. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: Науково-методичний посібник. К. : Міленіум, 2006. 204 с.

14. Чистенко І. Г. Особливості адаптації учнів різних вікових груп до стресових чинників. 2013. URL: [file:///C:/Users/Moyo%20m6/Downloads/VchdpuPH_2013_114_43%20\(2\).pdf/](file:///C:/Users/Moyo%20m6/Downloads/VchdpuPH_2013_114_43%20(2).pdf/) (Дата звернення: 18.12.2025 р.)

15. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: підручник. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.

16. Хлебнікова Н. М. Хорове мистецтво як засіб психоемоційної регуляції школярів. *Музична педагогіка в Україні*. 2015. № 8. С. 55-63.
17. Юрко О. О. Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах загальної додаткової освіти. Суми, 2005. 137 с.
18. Bradt J., Dileo C. Music interventions for mechanically ventilated patients. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2014(12). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD006902.pub3>
19. Thoma M. V., La Marca R., Brönnimann R., Finkel L., & Nater U. M. (2013). The effect of music on the human stress response. *PLOS ONE*, 8(8), e70156. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0070156>

Information about the authors:

Bardashevskaya Yaroslava Mykolaivna,

Candidate of Arts,
Associate Professor at the Department of Methodology of Musical
Education and Conducting
Vasyl Stefanyk Carpathian National University,
57 Shevchenko St., Ivano-Frankivsk, Ukraine

Muzyka Lesia Adamivna,

Teacher at the Department of Methodology
of Musical Education and Conducting,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University,
57 Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, Ukraine

Skilskyi Mykola Stepanovych,

Associate Professor at the
Department of Methodology of Musical Education and Conducting
Vasyl Stefanyk Carpathian National University,
57 Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, Ukraine

ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ЦИФРОВОМУ/ЗМІШАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Білоус І. І.

ВСТУП

Трансформація освіти в Україні відбувається під впливом компетентнісної парадигми, цифровізації та суспільного запиту на практико-орієнтовані результати навчання. Зміни мають системний характер і охоплюють усі рівні освіти – від дошкільної та загальної середньої до професійної, фахової передвищої, вищої, післядипломної освіти й освіти дорослих. Нормативні засади цих процесів закріплено у Законі України «Про освіту», який визначає пріоритети якості, доступності, академічної доброчесності та розвитку компетентностей здобувачів освіти¹. Паралельно актуалізовано потребу унормування дистанційних/змішаних форматів і визначення організаційних вимог до їх реалізації в закладах освіти різних типів і рівнів². У загальній середній освіті діяльнісний і інтегративний вектор реформ представлено Концепцією «Нова українська школа»³, однак подібні за логікою зміни простежуються і в інших ланках освітньої системи – через посилення практичної складової підготовки, цифрових компетентностей, автономії здобувачів та відповідальності за результати навчання.

У цих умовах проєктні технології набувають статусу універсального інструменту модернізації освіти, оскільки забезпечують навчання через розв’язання значущих проблем і створення результативного продукту, інтегруючи теорію з практикою. Проєктність, адаптована до віку та освітніх цілей, реалізується від мініпроєктів у дошкільній і початковій освіті до прикладних і дослідницьких проєктів у професійній, фаховій передвищій та вищій освіті й практик вирішення професійних кейсів в

¹ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

² Деякі питання організації дистанційного навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 № 1115 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20>

³ Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>

освіті дорослих. У міжнародній літературі підкреслюється, що проектно-орієнтовані підходи посилюють мотивацію завдяки значущості завдань і наближенню до професійних ситуацій⁴, водночас потребують чіткої організації, критерійності, формувальної підтримки та рефлексії для забезпечення стійкого навчального ефекту⁵.

Інноваційні технології навчання у розділі трактуються як педагогічно обґрунтовані нововведення в цілях, змісті, методах і засобах навчання, що підвищують керованість освітнього процесу та відповідність результатів сучасним вимогам. Інноваційність пов'язують із технологізацією навчання, активізацією пізнавальної діяльності та оновленням ролі педагога (фасилітатор, тьютор, модератор), а її ядром виступає педагогічний дизайн: постановка цілей, організація діяльності, підтримка співпраці, критеріальне оцінювання та забезпечення якості й доброчесності в цифровому/змішаному середовищі.

Цифровізація розширює можливості проектної діяльності (ресурси, спільне редагування, залучення експертів, публічна презентація), але водночас підвищує вимоги до цифрових компетентностей і моделей взаємодії; рамка DigComp 2.2 окреслює релевантні домени для співпраці, створення контенту та розв'язання проблем⁶. Ефективність проєктів у змішаному форматі визначається узгодженням синхронних і асинхронних активностей, якісним інструктажем, підтримкою та своєчасним зворотним зв'язком⁷, а також наявністю організаційно-технологічного середовища, що забезпечує відкритість і гнучкість освітніх траєкторій⁸.

Мета розділу – теоретично обґрунтувати та методично описати застосування проектних технологій у цифровому/змішаному освітньому середовищі та представити авторську матрицю педагогічного дизайну як інструмент керованості, прозорого оцінювання і мінімізації ризиків. Виклад структуровано від концептуальних засад і принципів організації

⁴ Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2010. Vol. 83, No. 2. P. 43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

⁵ Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-Based Learning: A Review of the Literature // *Improving Schools*. 2016. Vol. 19, No. 3. P. 271–272. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>.

⁶ Vuorikari R., Kluzer S. and Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. <https://doi.org/10.2760/115376>

⁷ Garrison D. R., Kanuka H. Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education // *The Internet and Higher Education*. 2004. Vol. 7, No. 2. P. 102–103. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>

⁸ Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. с. 351-357

проектної діяльності – до інструментальних рішень (матриці), їх експертної валідації та окреслення перспектив емпіричної апробації.

Наукова новизна полягає в уточненні дидактичної логіки проектної технології для умов цифровізації та дистанційної/змішаної освіти шляхом обґрунтування авторської матриці педагогічного дизайну, яка операціоналізує інтеграцію етапів, цифрових інструментів, взаємодії, результати, критерійного оцінювання і ризик-менеджменту. Доказовий компонент на цьому етапі забезпечено експертною валідацією змісту матриці із застосуванням показників Content Validity Index (I-CVI; S-CVI/Ave)^{9;10}. Емпірична апробація матриці в освітньому процесі запланована як наступний етап дослідження і буде реалізована у змішаному форматі із використанням інструментів критеріального оцінювання продукту та індикаторів процесної керованості проектної діяльності.

1. Концептуальні основи проектних технологій: дидактичний потенціал і принципи організації діяльності

Проектні технології навчання в сучасній педагогіці доцільно розглядати як цілісну дидактичну систему організації освітнього процесу, у межах якої засвоєння змісту відбувається через виконання здобувачами освіти комплексу взаємопов'язаних дій: від виявлення проблеми й постановки мети до планування, реалізації, презентації та рефлексії отриманого результату. Важливо підкреслити, що «проектність» у цьому контексті не зводиться до разової творчої роботи, а виступає технологією з визначеними цілями, етапністю, процедурою супроводу та критеріями оцінювання, що забезпечує прогностований освітній ефект. Орієнтація на компетентнісні результати відповідає чинним підходам до організації освіти, закріпленим у законодавчій площині, де акцентовано необхідність формування компетентностей, здатності до практичного застосування знань і відповідальності за результати навчання¹¹.

Термінологічно в межах нашого розділу розрізняємо: «проектні технології навчання» як відтворювану дидактичну технологію (цілі,

⁹ Polit, D.F., & Beck, C.T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health*, № 29, P. 492. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>

¹⁰ Polit, D. F, Beck C.T, Owen S.V. Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Res Nurs Health*. 2007 Aug; 30(4), P. 459; P. 461. <https://doi.org/10.1002/NUR.20199>

¹¹ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

зміст, етапність, процедури супроводу та оцінювання); «проектне навчання» як дидактичний підхід/спосіб організації навчання через виконання проєктів; «навчальний проєкт» як конкретне завдання/кейс, що має визначену мету, продукт і часові межі. Для уникнення двозначності абревіатури PBL у подальшому використовуємо означення проєктно-орієнтованого навчання як project-based learning (PjBL), а проблемно-орієнтованого – як problem-based learning (PrBL).

Варто зазначити, що у науковому дискурсі проєктне навчання характеризується трьома базовими ознаками: проблемністю, продуктивністю та контекстністю. Проблемність означає наявність пізнавальної або практичної суперечності, що потребує дослідження й прийняття рішень, а отже активізує мислення та внутрішню мотивацію здобувачів. Продуктивність пов'язана зі створенням конкретного результату (освітнього продукту, методичної розробки, дослідницького звіту, цифрового ресурсу тощо), який може бути представлений певній аудиторії і підлягає експертизі. Контекстність виявляється у наближенні навчальних завдань до реальних ситуацій професійної або соціальної практики, що підсилює значущість діяльності та сприяє перенесенню результатів навчання у нові умови. Саме такий підхід узгоджується з ідеями діяльності й практико-орієнтації, які послідовно реалізуються в сучасних концептуальних документах розвитку освіти¹².

Дидактичний потенціал проєктних технологій розкривається насамперед через їх здатність забезпечити інтеграцію знань і діяльності. На рівні когнітивних результатів проєктне навчання створює умови для формування розумових дій вищого порядку: аналізу, синтезу, аргументації, критичного оцінювання інформації. Емпіричні дослідження проєктного навчання показують, що за належної організації воно сприяє розвитку навичок майбутнього, зокрема співпраці, комунікації, креативності та відповідальності за результат¹³. Водночас ефективність проєктів прямо залежить від педагогічного дизайну: необхідні чіткі очікувані результати, зрозумілі критерії якості продукту, а також системна підтримка навчальної діяльності, що дозволяє утримувати баланс між «виконанням» і

¹² Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>

¹³ Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas. 2010. Vol. 83, No. 2. P. 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>.

«навчанням»¹⁴. Узагальнення сучасних оглядів літератури підтверджує: проєктне навчання демонструє найвищу результативність тоді, коли проєкт є структурованим, методично забезпеченим і поєднаним із рефлексією та оцінюванням процесу¹⁵.

На рівні дидактичних механізмів проєктні технології розширюють можливості активного навчання. Вони вбудовують засвоєння знань у діяльність, що відповідає висновкам досліджень про переваги активних методів порівняно з пасивним відтворенням інформації. Спорідненість проєктного підходу з проблемно-орієнтованим навчанням (problem-based learning, PrBL) проявляється у тому, що проблема виступає «пусковим механізмом» мислення, а знання набувають інструментальної цінності як засіб розв'язання конкретного завдання. Таким чином, проєктні технології створюють середовище, у якому компетентності формуються не декларативно, а як здатність діяти: планувати, розподіляти ролі, добирати ресурси, обґрунтовувати рішення і оцінювати їхні наслідки.

Окремий аспект дидактичного потенціалу проєктного навчання – розвиток соціально-комунікативних умінь та культури взаємодії. Варто зазначити, що у вітчизняній педагогіці інтерактивні технології розглядаються як інструмент організації співпраці, взаємонавчання й відповідального партнерства учасників освітнього процесу¹⁶; проєктні технології, фактично, інтегрують ці принципи в довготривалу діяльність із чітко визначеним результатом. Як інноваційна педагогічна технологія, проєктне навчання узгоджується з підходами, що підкреслюють необхідність технологізації освітнього процесу, оновлення ролі викладача та підтримки творчого потенціалу особистості¹⁷, а також орієнтацію на динамічні зміни й здатність до конструктивних дій у мінливих умовах¹⁸.

Отже, проєктні технології є системною формою організації навчальної діяльності, здатною забезпечувати комплексне формування

¹⁴ Blumenfeld P. C., Soloway E., Marx R. W., Krajcik J. S., Guzdial M., Palincsar A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning // *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26, No. 3–4. P. 374–380. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>

¹⁵ Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-Based Learning: A Review of the Literature // *Improving Schools*. 2016. Vol. 19, No. 3. P. 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>

¹⁶ Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. Київ : А.П.Н., 2002. с.7

¹⁷ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004., С. 43-44. <https://eltutor.at.ua/Podskazki/Dychkivska.pdf>

¹⁸ Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль : Мандрівець, 2009. с. 157

компетентностей за умови критеріальності, етапності та підтримувального супроводу. Відповідно, їх реалізація потребує дотримання принципів організації проєктної діяльності, які забезпечують керованість процесу й відтворюваність результатів у закладах освіти¹⁹.

Першим базовим принципом є проблемність і значущість. Проєкт повинен стартувати з проблеми, яка містить інтелектуальну або практичну суперечність і потребує дослідження, аналізу альтернатив та прийняття рішення. Така постановка забезпечує внутрішню мотивацію та залученість, а також переводить засвоєння знань у площину їх інструментального використання²⁰. Водночас значущість проблеми має бути очевидною для здобувачів: вона може бути пов'язана з потребами освітнього середовища, професійними ситуаціями або соціальними запитами, що підсилює практико-орієнтований характер навчання²¹.

Другий принцип – цільова визначеність і критерійність. Проєктна діяльність є ефективною тоді, коли мета формулюється через очікувані результати (зокрема компетентнісні), а вимоги до продукту й процесу конкретизуються критеріями. Саме критерійність утримує баланс між «виконанням» і «навчанням» та дозволяє оцінювати не лише презентаційність, а й доказовість і якість рішення²². Узагальнення досліджень про проєктне навчання підтверджують, що структурованість цілей, проміжні етапи моніторингу та чіткі вимоги до результату є умовами його результативності²³.

Третій принцип – продуктивність і результативність. Проєкт має завершуватися створенням конкретного продукту (аналітичного звіту, методичної розробки, освітнього заходу, цифрового ресурсу тощо), який можна представити аудиторії та оцінити за визначеними показниками. Продуктність забезпечує «матеріалізацію» навчального результату, сприяє відповідальності учасників і дозволяє здійснювати

¹⁹ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

²⁰ Hmelo-Silver, Cindy. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*. 2004 Vol. 16. P. 240. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>.

²¹ Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2010. Vol. 83, No. 2. P. 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

²² Blumenfeld P. C., Soloway E., Marx R. W., Krajcik J. S., Guzdial M., Palincsar A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning // *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26, No. 3–4. P. 374–380. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>

²³ Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-Based Learning: A Review of the Literature // *Improving Schools*. 2016. Vol. 19, No. 3. P. 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>

експертизу якості²⁴. При цьому важливо підтримувати вимогу до обґрунтування рішень: продукт має спиратися на дані, аргументи й належним чином оформлені джерела.

Четвертий принцип – діяльнісність і поетапність. Проектна технологія передбачає логіку послідовних дій: постановку проблеми, планування, дослідження/конструювання, реалізацію продукту, презентацію та рефлексію. Поетапність підсилює керованість і дає можливість здійснювати формувальний супровід, коригуючи траєкторію діяльності без втрати автономії здобувачів²⁵. Такий підхід узгоджується із загальними висновками про ефективність активного навчання, де саме залучення до діяльності та системна підтримка процесу забезпечують стійкі результати²⁶.

П'ятий принцип – співпраця і комунікація. Проектна діяльність, як правило, реалізується в команді, а отже потребує організації взаємодії: розподілу ролей, узгодження рішень, відповідальності за внесок і розвитку навичок професійної комунікації. Командна взаємодія є не «додатком», а умовою досягнення комплексних результатів, адже саме через співпрацю формуються соціальні й комунікативні компетентності. Для забезпечення справедливості та прозорості важливо поєднувати групову оцінку продукту з елементами індивідуальної відповідальності, фіксуючи внесок кожного учасника.

Шостий принцип – самостійність і педагогічне «скеровування». Проектні технології передбачають автономію здобувачів у виборі рішень та організації діяльності, однак автономія не означає відсутності педагогічної підтримки. Дослідження проектного навчання акцентують потребу в «підтримувальному навчанні» – консультаціях, підказках щодо методів дослідження, інструментах планування та проміжному зворотному зв'язку, що допомагає уникнути поверховості та зберегти навчальну цінність процесу²⁷.

²⁴ Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2010. Vol. 83, No. 2. P. 43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

²⁵ Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-Based Learning: A Review of the Literature // *Improving Schools*. 2016. Vol. 19, No. 3. P. 272–273. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>

²⁶ Prince M. Does Active Learning Work? A Review of the Research // *Journal of Engineering Education*. 2004. Vol.93, No. 3. P. 227–229. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

²⁷ Blumenfeld P. C., Soloway E., Marx R. W., Krajcik J. S., Guzdial M., Palincsar A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning // *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26, No. 3–4. P. 380–381. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>

Сьомий принцип – рефлексивність і формувальне оцінювання. Рефлексія дозволяє здобувачам усвідомлювати, що саме вони опанували, які стратегії були ефективними, які помилки допущено та як покращити результат. Формувальне оцінювання як регулярний зворотний зв'язок, зорієнтований на розвиток, забезпечує корекцію діяльності в процесі виконання проєкту та підвищує якість кінцевого продукту²⁸.

Восьмий принцип – відкритість результату та академічна доброчесність. Проєкт має бути спрямований на представлення результатів ширшій аудиторії (навчальній спільноті, закладу освіти, професійному середовищу), що підвищує вимоги до якості. Водночас відкритість вимагає дотримання академічної доброчесності: коректного використання джерел, самостійності виконання та відповідальності за авторство.

Як бачимо, принципи організації проєктної діяльності забезпечують її технологічність і якість, переводячи проєкт із формату «цікавої активності» у формат керованого освітнього процесу з чіткими результатами, прозорими критеріями та підтвердженням компетентнісним ефектом. Саме на цій основі доцільно розглядати етапи проєкту та педагогічні функції викладача як умови практичної реалізації проєктних технологій у закладах освіти.

2. Етапність проєкту та педагогічні функції викладача в цифровому середовищі: авторська матриця педагогічного дизайну

Етапність є однією з ключових ознак проєктних технологій як керованої педагогічної системи. Вона забезпечує логічну послідовність дій, узгоджує процес із компетентнісними цілями та дозволяє викладачеві здійснювати підтримувальний супровід без підміни діяльності здобувачів. В умовах цифровізації та змішаного/дистанційного навчання етапність додатково виконує функцію організаційно-технологічної «карти»: на кожній фазі змінюються канали взаємодії (синхронні та асинхронні), типи цифрових інструментів, формати проміжних результатів і процедури формувального оцінювання. З метою операціоналізації заявленої інтеграції проєктного, інноваційного й дистанційного підходів у межах даного питання пропонуємо авторську матрицю педагогічного дизайну проєкту в цифровому середовищі (табл. 1). Матриця пов'язує кожен етап проєкту з: типами цифрових

²⁸ Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5, No. 1. P. 20–30. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.

інструментів, режимами взаємодії (синхронно/асинхронно), обов'язковими навчальними результатами, критеріями й джерелами даних для оцінювання процесу та продукту, типовими ризиками й превентивними діями викладача.

Таблиця 1

**Авторська матриця педагогічного дизайну проєкту
в умовах цифровізації та дистанційності**

Етап	Інструменти та взаємодія	Результати/проміжні результати	Оцінювання, ризики та Превентивні заходи
1. Ініціювання (проблематизація, мета)	Відеоконференції; дошки ідей; опитувальники; LMS-оголошення. Синхронне обговорення та асинхронний брейншторм.	Формулювання проблеми; SMART-мета; опис адресата; попередні критерії.	Чек-лист якості проблеми/мети; швидке взаємооцінювання. Ризики: розмитість проблеми; низька залученість. Превентивні заходи: модерація, приклади, контрольні запитання.
2. Проєктування і планування	Спільні документи; канбан-дошка; календар; хмарні сховища. Асинхронне планування та короткі синхронні «стендапи».	Опис проєкту; WBS/план; розподіл ролей; ризик-реєстр; проміжні етапи моніторингу.	Інструмент критеріального оцінювання плану; облік індивідуального внеску; перевірка реалістичності термінів. Ризики: «розмитість» відповідальності; перевантаження. Превентивні заходи: шаблони, мікроінструкції, погодження проміжних етапів моніторингу.
3. Дослідження і конструювання рішення	Цифрові бібліотеки; менеджери джерел; спільні нотатки; форуми. Переважно асинхронно та консультації за запитом.	Карта джерел; анотована бібліографія; матриця альтернатив; обґрунтування.	Критерії надійності джерел; логіка аргументації; проміжний фідбек. Ризики: компіляція; поверховість. Превентивні заходи: «інтелектуальні результати», питання-вказівники, міні-рецензії.

Продовження таблиці 1

4. Реалізація продукту	Інструменти створення контенту; спільне редагування; версійність; прототипування. Асинхронна командна робота та регулярні перегляди.	Чернетка/прототип; фінальна версія; технічні/методичні специфікації.	Інструмент критеріального оцінювання продукту; тестування; відповідність критеріям. Ризики: технічні збої; розрив «цілі-продукт». Превентивні заходи: проміжні рев'ю, MVP-версія, стандарти оформлення.
5. Презентація і захист	Вебінар/стрім; презентаційні сервіси; публікація (сайт/портфоліо). Синхронний захист + асинхронний перегляд запису.	Презентація; демонстрація продукту; відповіді на запитання; матеріали для аудиторії.	Критерії аргументації; публічна експертиза; peer-review. Ризик: фокус на «ефектності» Превентивні заходи: вимога доказів і джерел, регламент, роль модератора.
6. Оцінювання і рефлексія	Е-портфоліо; форми само- й взаємооцінки; аналітика LMS; перевірка унікальності. Асинхронна рефлексія + підсумкова синхронна сесія.	Рефлексивний звіт; журнал внесків; план удосконалення.	Поєднання оцінки продукту й процесу; індивідуальна складова; прозорі інструменти критеріального оцінювання. Ризики: суб'єктивність; порушення доброчесності. Превентивні заходи: інструменти критеріального оцінювання, облік індивідуального внеску, інструктаж і перевірка.

Примітка: розроблено автором самостійно

Як бачимо, ключовою ідеєю моделі є те, що цифрове середовище в проєктному навчанні має бути не «каналом комунікації», а системою підтримки якості, де кожен етап завершується створенням проміжного або підсумкового результату, а оцінювання спирається на заздалегідь визначені критерії та прозорі процедури фіксації внеску. Це дозволить зменшити типові ризики дистанційних проєктів (формалізацію, нерівномірність внеску, непрозорість оцінювання, порушення

добросовісності) та забезпечити керуваність процесу без втрати автономії здобувачів. Подана матриця може бути використана як опис цифрового проєкту і водночас як рамка для проєктування навчального супроводу та оцінювання.

Дослідження проєктного навчання підкреслюють, що саме структурованість, чіткі проміжні результати й педагогічне «скеровування» знижують ризики формалізації проєкту та посилюють його навчальний ефект. Відповідно, доцільно розглядати проєкт як цикл взаємопов'язаних етапів, на кожному з яких змінюється характер активності здобувачів і педагогічна роль викладача.

Перший етап – ініціювання (проблематизація та постановка мети). На цьому етапі визначається проблемне поле, формулюється мета та окреслюється очікуваний продукт. Принципово важливо, щоб проблема була значущою і мала пізнавальну або практичну суперечність, яка запускає дослідження та мотивує до пошуку рішення²⁹. Викладач виконує функції ініціатора й модератора: організовує обговорення, уточнює межі проблеми, допомагає встановити зв'язок із навчальними результатами та компетентностями, а також задає вимоги до академічної добросовісності та відповідальності за результат. У цифровому/дистанційному форматі доцільно поєднувати синхронне проблемне обговорення з асинхронним збиранням ідей та фіксацією критеріїв у спільному документі (див. табл. 1).

Другий етап – проєктування і планування. Команда визначає завдання, розподіляє ролі, обирає методи роботи, ресурси та календар виконання. На цьому етапі доцільно фіксувати опис проєкту (мета, продукт, критерії якості, цільова аудиторія, ризики, проміжні етапи моніторингу/оцінювання). Педагогічна роль викладача – тьютор і консультант з планування: він навчає алгоритмізації діяльності, забезпечує реалістичність плану, попереджає «розмитість» відповідальності та допомагає узгодити групові рішення³⁰. Результативність планування підвищується, коли критерії якості продукту та процесу сформульовані на старті, а оцінювання має прозору, критеріальну основу³¹. У змішаному/дистанційному середовищі планування варто підтримати спільними

²⁹ Hmelo-Silver C. E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*. 2004 Vol. 16. P. 236-239. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>

³⁰ Blumenfeld P. C., Soloway E., Marx R. W., Krajcik J. S., Guzdial M., Palincsar A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning // *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26, No. 3–4. P. 380-381. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>

³¹ Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-Based Learning: A Review of the Literature // *Improving Schools*. 2016. Vol. 19, No. 3. P. 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>

документами, календарем і візуальним обліком завдань, що підвищує прозорість ролей і проміжних етапів моніторингу/оцінювання (табл. 1).

Третій етап – дослідження та конструювання рішення. Здобувачі здійснюють пошук і критичний аналіз інформації, збирають дані (за потреби), добирають інструменти, порівнюють альтернативи, формують обґрунтування. Саме тут реалізується зв'язок проєктного навчання з активними та проблемно-орієнтованими підходами: знання набувають прикладного значення як засіб розв'язання проблеми, а діяльність стає ядром навчання^{32,33}. Викладач діє як науковий керівник/експерт: скеровує до надійних джерел, консультує щодо методів аналізу, ставить уточнювальні запитання, що поглиблюють аргументацію, та підтримує доказовість рішень³⁴. Для зниження ризику компіляції в онлайн-середовищі рекомендовано вимагати «інтелектуальні результати» (анотовану бібліографію, матрицю альтернатив, карту аргументів) та організувати проміжні міні-рецензії (див. табл. 1).

Четвертий етап – реалізація продукту. Команда переходить від концепту до практичного втілення: розробляє методичні матеріали, цифровий ресурс, освітній захід, аналітичний звіт, модель або прототип. На цьому етапі зростає значення стандартизації вимог до структури й оформлення продукту, а також узгодження «мінімально життєздатного результату» як проміжної версії, яку можна перевірити й удосконалити³⁵. Педагогічні функції викладача – менеджер якості та координатор: він організовує проміжні перегляди, забезпечує відповідність продукту цілям і критеріям, підтримує командну дисципліну, не перебираючи на себе виконання³⁶. Якість цифрового продукту підсилюють проміжні рев'ю (MVP-версія), стандарти оформлення та фіксація версійності матеріалів у хмарному середовищі.

П'ятий етап – презентація та захист. Презентація є не лише демонстрацією результату, а й процедурою аргументації: здобувачі

³² Prince M. Does Active Learning Work? A Review of the Research // Journal of Engineering Education. 2004. Vol.93, No. 3. P. 227–229. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

³³ Hmelo-Silver C. E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? Educational Psychology Review. 2004 Vol. 16. P. 236–239. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>

³⁴ Blumenfeld P. C., Soloway E., Marx R. W., Krajcik J. S., Guzdial M., Palincsar A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning // Educational Psychologist. 1991. Vol. 26, No. 3–4. P. 380–381. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>

³⁵ Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-Based Learning: A Review of the Literature // Improving Schools. 2016. Vol. 19, No. 3. P. 270–275. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>

³⁶ Blumenfeld P. C., Soloway E., Marx R. W., Krajcik J. S., Guzdial M., Palincsar A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning // Educational Psychologist. 1991. Vol. 26, No. 3–4. P. 372–381. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>

обґрунтовують вибір підходів, показують логіку рішення, відповідають на запитання. Публічність захисту підсилює відповідальність і сприяє формуванню комунікативної компетентності. Викладач у цій фазі виступає як модератор і експерт оцінювання: організовує процедуру захисту, залучає критерії та забезпечує академічну коректність представлення матеріалів³⁷. Публічність онлайн-захисту доцільно забезпечити через регламент, критерії аргументації та можливість асинхронного перегляду запису з подальшим peer-review.

Шостий етап – оцінювання та рефлексія. Завершальна фаза фіксує навчальний ефект: оцінюється продукт і процес (внесок учасників, командна взаємодія, обґрунтованість рішень, дотримання термінів), визначаються сильні сторони і напрями вдосконалення. Найбільш методично виправданим є поєднання підсумкового та формувального оцінювання: регулярний зворотний зв'язок упродовж проєкту й підсумкова експертиза продукту. Викладач виконує функції аналітика результатів і фасилітатора рефлексії: допомагає здобувачам усвідомити, що саме вони опанували, як змінилися їхні стратегії діяльності та що варто вдосконалити надалі³⁸. В умовах дистанційності ключовими стають прозорі інструменти критеріального оцінювання, облік індивідуального внеску та цифрові інструменти само- й взаємооцінювання, доповнені перевіркою академічної доброчесності.

Отже, етапність проєкту забезпечує технологічність і керованість навчання, а педагогічні функції викладача еволюціонують від ініціювання й проєктування до експертного супроводу, оцінювання та рефлексивної підтримки. Запропонована матриця конкретизує ці функції для цифрового середовища, роблячи інтеграцію проєктного й дистанційного підходів процедурно прозорою та відтворюваною.

З метою підсилення доказовості запропонованого методичного інструмента – матриці педагогічного дизайну проєктного навчання (етапи, проміжні етапи моніторингу, результати, цифрові інструменти, критерії оцінювання, механізми формувального зворотного зв'язку, профілактика ризиків) – проведено експертну валідацію його змістової релевантності та практичної здійсненності в умовах змішаного/дистанційного навчання.

³⁷ Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2010. Vol. 83, No. 2. P. 39–40; 43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

³⁸ Black P., William D. Assessment and Classroom Learning // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. Vol. 5, No. 1. P. 20–30. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.

Мета валідації – визначити, наскільки запропонована матриця є методично достатньою для проєктування й супроводу навчальних проєктів у цифровому середовищі, зокрема щодо: узгодженості з логікою проєктного навчання та потребою педагогічного «скеровування»; достатності інструментів критеріального оцінювання, критеріїв і проміжних етапів у логіці формульовального оцінювання; забезпечення комунікації та навчальної присутності в онлайн-взаємодії; узгодженості технологічного інструментарію з педагогічним і предметним компонентами (ТРАСК); врахування цифрових компетентностей учасників проєктної діяльності та механізмів забезпечення академічної доброчесності.

До валідації було залучено 7 експертів – викладачів (ЗВО), які мають досвід організації проєктної діяльності здобувачів та викладання у дистанційному/змішаному форматі не менше 3 років. Критеріями включення були: практичний досвід використання проєктних методів у навчальних дисциплінах; досвід застосування цифрових інструментів для командної роботи та оцінювання; участь у розробленні/модернізації освітніх компонентів або внутрішніх процедур забезпечення якості (на рівні кафедри/факультету/ЗВО). Експертам було надано опис матриці та анкету оцінювання, що містила 15 пунктів (табл. 2), згрупованих за п'ятьма блоками: структура та логіка матриці; оцінювання й формульовальний супровід; цифрове середовище; якість, ризики, доброчесність; здійсненність і впроваджуваність. Оцінювання здійснювалося за 4-бальною шкалою релевантності (1 – нерелевантно; 2 – частково релевантно; 3 – релевантно з незначними уточненнями; 4 – повністю релевантно); при розрахунку Content Validity Index (CVI) оцінки 3–4 трактувалися як «релевантно»^{39; 40}.

³⁹ Polit, D.F., Beck, C.T. The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health*, № 29, 2006, P. 492. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>

⁴⁰ Polit, D. F, Beck C.T, Owen S.V. Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Res Nurs Health*. 2007 Aug; 30(4), P. 459; P. 461. <https://doi.org/10.1002/NUR.20199>

Таблиця 2

**Анкета експертної оцінки та показники I-CVI на рівні пунктів
(Delphi-lite без повторного раунду)**

Блок	Код	Формулювання пункту	n (оцінок 3–4)	I-CVI (= n/7)	Уточнення за коментарями експертів (коротко)
А. Структура й логіка матриці	A1	Етапи проєкту в матриці відображають повний цикл діяльності (від проблематизації до рефлексії).	6	0,86	
	A2	Проміжні етапи моніторингу достатні для керованості проєкту в змішаному/ дистанційному форматі.	6	0,86	
	A3	Перелік результатів (проміжних і фінальних) є достатнім для доказовості процесу і результату.	6	0,86	
В. Оцінювання і формуваль- ний супровід	B1	Критерії оцінювання адекватно операціоналізують якість продукту та процесу.	6	0,86	
	B2	Формувальний зворотний зв'язок (цикли коментування/ доопрацювання) у матриці є реалістичним і методично виправданим.	6	0,86	
	B3	Механізми само- та взаємооцінювання (за потреби) доречні й підсилюють якість результату.	5	0,71	Уточнено процедури/ умови застосування
С. Цифрове середовище й інстру- менти	C1	Добір цифрових інструментів у матриці узгоджений із педагогічним дизайном (не «інструменти заради інструментів»).	6	0,86	
	C2	Матриця достатньо враховує вимоги до цифрових компетентностей учасників (інформаційна грамотність, співпраця, створення контенту).	5	0,71	Конкрети- зовано мінімальні вимоги/ приклади
	C3	Матриця підтримує ефективну онлайн-взаємодію (комунікація, присутність, координація команди).	5	0,71	Уточнено регламент взаємодії/ координації
Д. Якість, ризик, добросовісності	D1	Матриця адекватно ідентифікує типові ризики й пропонує превентивні механізми.	6	0,86	

Продовження таблиці 2

D. Якість, ризики, доброчесність	D1	Матриця адекватно ідентифікує типові ризики й пропонує превентивні механізми.	6	0,86	
	D2	Механізми забезпечення академічної доброчесності (джерела, прозорість внеску, доказовість) є достатніми.	6	0,86	
	D3	Прописані норми етики онлайн-взаємодії/командної комунікації є релевантними для закладів освіти.	6	0,86	
E. Здійсненість і впроваджуваність	E1	Матриця є практично здійсненою в типових умовах закладу освіти (час, ресурси, навантаження викладача).	5	0,71	Додано варіативні сценарії за ресурсами
	E2	Інструмент можна масштабувати (для різних дисциплін/рівнів освіти) без втрати якості.	5	0,71	Уточнено умови масштабування
	E3	Матриця має достатній потенціал підвищення якості проєктних результатів у цифровому середовищі.	6	0,86	

Для прозорої інтерпретації результатів на рівні окремих позицій анкети обчислено I-CVI для кожного пункту як частку експертів, які надали оцінки 3–4 бали: $I-CVI = n(3-4)/7$ (табл. 2). За панелі $N = 7$ можливі дискретні значення I-CVI становлять 0,57 (4/7), 0,71 (5/7), 0,86 (6/7) та 1,00 (7/7). Орієнтиром прийнятності на рівні пункту для панелі ≥ 6 експертів є $I-CVI \geq 0,78$, тому значення 0,86 та 1,00 інтерпретуються як прийнятні, тоді як 0,71 – як зона пріоритетного уточнення формулювань і процедур застосування інструмента⁴¹. Узагальнені експертні коментарі було використано для конкретизації індикаторів і регламентів реалізації матриці (зокрема щодо умов само-/взаємооцінювання, вимог до цифрових компетентностей, процедур координації онлайн-взаємодії, а також здійсненості та масштабованості інструмента в різних ресурсних умовах).

За результатами однорандомого експертного оцінювання ($N = 7$) інтегральний показник $S-CVI/Ave = 0,81$ (табл. 3) засвідчує прийнятний (мінімально достатній) рівень змістової валідності матриці для подальшого методичного уточнення та емпіричної перевірки.

⁴¹ Теж саме, що ⁴¹ і ⁴².

Таблиця 3

**Показники змістової валідності матриці педагогічного дизайну
(CVI) за блоками (N = 7)**

Блок	Пункти	Середній I-CVI блоку
Структура матриці	A1–A3	0,86
Оцінювання/формувальний супровід	B1–B3	0,81
Цифрове середовище	C1–C3	0,76
Якість/ризик/добросовісність	D1–D3	0,86
Здійсненість/масштабованість	E1–E3	0,76
Загалом	15 пунктів	S-CVI/Ave = 0,81

Як бачимо з таблиці 3, на рівні блоків найвищу узгодженість продемонстрували «Структура матриці» та «Якість/ризик/добросовісність» (середній I-CVI = 0,86), тоді як блоки «Цифрове середовище» і «Здійсненість/ масштабованість» мали нижчі значення (середній I-CVI = 0,76), що свідчить про потребу додаткового уточнення процедур і умов реалізації інструмента в різних ресурсних контекстах. На рівні пунктів 10 із 15 позицій досягли порогового орієнтира $I-CVI \geq 0,78$ ($I-CVI = 0,86$ або 1,00), тоді як 5 пунктів мали $I-CVI = 0,71$ (5/7) і розглядаються як зони пріоритетного уточнення: B3 (само- та взаємо-оцінювання), C2 (цифрові компетентності), C3 (онлайн-взаємодія/координація), E1 (здійсненість), E2 (масштабованість). Уточнення, внесені за підсумками експертних коментарів, стосувалися насамперед операціоналізації процедур (мінімальний набір інструментів і вимог, регламент координації та фіксації внеску, варіативні сценарії застосування матриці залежно від тривалості проекту й ресурсів закладу освіти), що зменшує неоднозначність трактування та підсилює процедурну визначеність застосування матриці.

Представлена експертна валідація відображає первинну змістову релевантність інструмента й не замінює його емпіричної перевірки в освітньому процесі. Обмеженням є однораундовий формат Delphi-lite та відсутність розрахунку показників шанс-узгодженості (модифікованої κ), що обмежує інтерпретацію рівня узгодженості експертних оцінок і може бути враховано на наступних етапах валідації. Подальша робота передбачає емпіричну апробацію матриці за мінімальним протоколом відтворюваності, який включає: опис вибірки та контексту (співвідношення синхронних/асинхронних активностей, цифрові платформи), подання інструментів критеріального оцінювання продукту (критерії/ваги/рівні та процедура узгодження оцінок), операціоналізацію процесних індикаторів (проміжні етапи моніторингу,

правило «вчасно», спосіб фіксації), опис типів результатів/продуктів і представлення описової статистики (M, SD, min–max / або Me та IQR).

Емпіричну апробацію матриці доцільно реалізувати в змішаному форматі з використанням LMS та інструментів співпраці, оцінюючи якість продукту за аналітичними інструментами критеріального оцінювання та процесну керованість за виконанням проміжних етапів моніторингу і даними журналів навчальної активності; результати узагальнювати описовою статистикою (M, SD, min–max) і міжкомандною варіативністю.

3. Типологія та формат навчальних проєктів: ризики впровадження і стратегії мінімізації

У сучасній дидактиці доцільно застосовувати багатовимірну типологію навчальних проєктів, оскільки одна ознака не відображає повною мірою педагогічного потенціалу конкретного проєкту. Найбільш продуктивними для освітньої практики є такі класифікаційні підходи:

1) За домінувальним видом діяльності (логікою навчального продукту).

– Дослідницькі проєкти передбачають постановку запитання/гіпотези, добір методів збору даних, аналіз і формулювання висновків. Вони особливо ефективні для формування критичного мислення, аргументації та інформаційної грамотності, що узгоджується з природою проблемно-орієнтованого навчання⁴².

– Інформаційно-аналітичні проєкти зосереджуються на систематизації, порівнянні підходів, підготовці огляду, аналітичної довідки чи рекомендацій. Їх дидактична цінність полягає у розвитку навичок роботи з джерелами та аналітичного письма⁴³.

– Практико-орієнтовані (продуктові) проєкти завершуються створенням конкретного рішення для визначеного адресата (методичний продукт, цифровий ресурс, модель організації події, освітня програма тощо). Саме такі проєкти найкраще забезпечують контекстність і «видимість» результату, що відповідає логіці проєктно-орієнтованого навчання (project-based learning, PjBL) як навчання через створення значущого продукту.

⁴² Hmelo-Silver C. E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? Educational Psychology Review. 2004 Vol. 16. P. 235–239. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>

⁴³ Blumenfeld P. C., Soloway E., Marx R. W., Krajcik J. S., Guzdial M., Palincsar A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning // Educational Psychologist. 1991. Vol. 26, No. 3–4. P. 371–374; 384–385. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>

– Творчі проекти орієнтовані на дизайн і презентацію (медіапродукти, сценарії, візуальні матеріали, комунікаційні кампанії). Їх доцільно застосовувати для розвитку креативності та комунікації за умови чітких критеріїв якості⁴⁴.

– Соціальні проекти спрямовані на розв’язання проблем спільноти/закладу освіти та формують громадянські й соціальні компетентності, інтегруючи навчальний результат із реальними потребами середовища⁴⁵.

2) За рівнем інтеграції змісту.

Виокремлюють *монодисциплінарні* проекти (в межах однієї навчальної дисципліни) та *міждисциплінарні* (інтегрують знання і методи з кількох дисциплін). Міждисциплінарність посилює компетентнісну спрямованість, однак потребує складнішої координації та узгодження критеріїв оцінювання⁴⁶. У контексті інноваційних педагогічних технологій доцільним є поступовий перехід: від монопроектів до інтегрованих проектів у міру зростання автономії здобувачів.

3) За організаційною формою участі.

Проекти можуть бути *індивідуальними*, *парними або груповими*. Груповий формат має найбільший потенціал для формування комунікативних і соціальних компетентностей, проте вимагає продуманих механізмів розподілу ролей, взаємної відповідальності та індивідуалізації оцінювання⁴⁷. Вибір формату залежить від того, чи є командна взаємодія цільовим результатом проекту.

4) За тривалістю і складністю.

Розрізняють *короткотривалі* (1–2 тижні), *середньотривалі* (3–6 тижнів) і *довготривалі* (семестр/рік) проекти. Огляди літератури свідчать, що збільшення тривалості підвищує вимоги до структурованості, проміжних етапів моніторингу і формувального зворотного зв’язку⁴⁸. Тому

⁴⁴ Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-Based Learning: A Review of the Literature // Improving Schools. 2016. Vol. 19, No. 3. P. 268–272. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>

⁴⁵ Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas. 2010. Vol. 83, No. 2. P. 40–41. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

⁴⁶ Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-Based Learning: A Review of the Literature // Improving Schools. 2016. Vol. 19, No. 3. P. 269–270. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>

⁴⁷ Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. Київ : А.П.Н., 2002. с. 52-55

⁴⁸ Prince M. Does Active Learning Work? A Review of the Research // Journal of Engineering Education. 2004. Vol.93, No. 3. P. 224–228. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

у практиці доцільно поєднувати короткі «тренувальні» проекти з одним більш комплексним практико-орієнтованим проектом у межах курсу.

5) За характером взаємодії та середовищем реалізації.

Проекти можуть виконуватися в *аудиторному*, *змішаному* або *дистанційному* форматі. Формат середовища не є суто технічним рішенням: він визначає спосіб комунікації, доступ до ресурсів, організацію спільної роботи та процедури оцінювання. У сучасних умовах поширюється практика змішаних і дистанційних проектів, однак їх якість залежить від педагогічного дизайну та підтримки активного навчання.

На основі цієї типології добір формату проекту доцільно здійснювати за сукупністю критеріїв, зокрема:

- Відповідність проекту очікуваним результатам навчання і компетентностям (що саме має бути сформовано: дослідницькі вміння, командна взаємодія, цифровий продукт, здатність приймати рішення).

- Рівень готовності здобувачів до автономії: чим нижчий рівень, тим більш структурованим має бути проект (чіткіші інструкції, частіші консультації, дрібніші проміжні результати).

- Часові та ресурсні обмеження: доступність даних, можливість експертизи продукту, наявність цифрових інструментів і підтримки середовища.

- Прозорість критеріїв якості та оцінювання: наявність інструментів критеріального оцінювання, поєднання оцінки продукту й процесу, фіксація внеску учасників.

- Освітня значущість продукту та адресат результату: продукт повинен мати практичну цінність і бути придатним до презентації/використання.

Таким чином, типологія навчальних проектів і коректний добір формату дозволяють реалізувати проектні технології як інструмент прогнозованого формування компетентностей, а не як разову активність. Методично обґрунтований вибір типу проекту, його тривалості, організаційної форми й середовища створює підґрунтя для наступного аналізу типових ризиків упровадження проектної діяльності та шляхів їх мінімізації, що є необхідним для забезпечення якості проектного навчання в закладах освіти.

Описані далі ризики можна розглядати як типові наслідки недотримання принципів технологічності, критерійності та підтримувального педагогічного супроводу; відповідно, стратегії мінімізації конкретизують ці принципи на рівні процедур і інструментів. Попри високий дидактичний потенціал, проектні технології не гарантують автоматичного підвищення якості навчання: практика їх упровадження в закладах освіти виявляє організаційні та методичні ризики. Натомість системне

управління ризиками дає змогу перетворити проєкт із разової активності на інструмент прогнозованого формування компетентностей, узгоджений із сучасними пріоритетами якості та відповідальності учасників освітнього процесу.

Першим поширеним ризиком є *нечіткість проблеми, мети та очікуваного продукту*, коли проєкт має загальну тему, але не містить вимірюваного результату. У такій ситуації активність здобувачів нерідко зводиться до компіляції інформації або надмірної «презентаційності», а навчальний ефект стає випадковим. Варто підкреслити про необхідність балансувати «виконання» та «навчання», ключовим способом мінімізації цього ризику є підготовка опису проєкту: формулювання проблеми, мети, продукту, адресата, критеріїв якості та обмежень на старті. Додатково доцільно вводити «контрольні запитання» до проєкту: що саме буде створено; кому це потрібно; як буде перевірено якість; які докази підтверджують обрані рішення.

Другий ризик – *невідповідність складності проєкту рівню підготовки здобувачів*, що проявляється або у спрощенні до формальних дій, або у перевантаженні й втраті мотивації. Огляди літератури з проєктного навчання наголошують, що ефективність проєктно-орієнтованого навчання (project-based learning, PjBL)⁴⁹ суттєво залежить від дозованої структурованості та педагогічного «скеровування»⁵⁰. Відповідно, мінімізація ризику передбачає поетапне ускладнення: від коротких тренувальних проєктів з чіткими інструкціями до більш автономних форматів, а також надання методичних шаблонів (план проєкту, структура звіту, вимоги до джерел, чек-лист якості продукту).

Третій ризик – *перевага діяльності над осмисленням*, коли здобувачі «щось роблять», але не відбувається глибокого засвоєння знань і розвитку мислення. У такому випадку проєкт може перетворитися на організаційний процес без навчального змісту. З огляду на висновки про ефективність активного навчання, необхідно проєктувати завдання так, щоб вони вимагали аналізу, аргументації, порівняння альтернатив і прийняття рішень, а не лише виконання інструкцій⁵¹. Практичним засобом є введення обов'язкових «інтелектуальних результатів»

⁴⁹ Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-Based Learning: A Review of the Literature // Improving Schools. 2016. Vol. 19, No. 3. P. 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>

⁵⁰ Blumenfeld P. C., Soloway E., Marx R. W., Krajcik J. S., Guzdial M., Palincsar A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning // Educational Psychologist. 1991. Vol. 26, No. 3–4. P. 380–381. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>

⁵¹ Prince M. Does Active Learning Work? A Review of the Research // Journal of Engineering Education. 2004. Vol. 93, No. 3. P. 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

проекту: аналітичної записки, карти аргументів, матриці критеріїв вибору, обґрунтування методів збору даних тощо.

Четвертий ризик пов'язаний із *командною нерівномірністю внеску* (ефект «безбілетника»)⁵², конфліктами та слабкою комунікацією. Оскільки проєкт часто орієнтований на співпрацю, відсутність правил взаємодії знижує якість і справедливість результатів. Мінімізувати ризик дозволяє: розподіл ролей і зон відповідальності; фіксація внеску кожного учасника (журнал внесків, версії документів, короткі індивідуальні звіти); поєднання групового оцінювання продукту з індивідуальною складовою оцінки процесу.

П'ятий ризик – *суб'єктивність і непрозорість оцінювання*, коли критерії не задані на старті, а підсумкова оцінка сприймається як непередбачувана. Для його зниження методично виправданим є використання інструментів критеріального оцінювання та формувального оцінювання: регулярних проміжних перевірок, зворотного зв'язку і корекції траєкторії виконання. Формувальний підхід дозволяє відстежувати прогрес, підтримувати мотивацію та підвищувати якість продукту ще до захисту⁵³.

Шостий ризик – *порушення академічної доброчесності* (некоректне запозичення, компіляція, невизначене авторство). В умовах доступності цифрових ресурсів цей ризик зростає і прямо впливає на репутаційні та освітні результати. Нормативні вимоги щодо академічної доброчесності та відповідальності учасників освітнього процесу визначають необхідність системної профілактики: інструктаж з коректного цитування, вимога до прозорого переліку використаних джерел, підтвердження внеску учасників, а також перевірка унікальності та логіки аргументації.

Сьомий ризик – *дефіцит часу та ресурсів*, що призводить до поспішного виконання й зниження якості. Оскільки проєктне навчання потребує тривалішого циклу, порівняно з традиційними методами, доцільно організовувати роботу короткими етапами: поділ проєкту на короткі цикли з проміжними результатами (чернетка концепції, прототип, тестування, фінальна версія) та обов'язковою міні-рефлексією після кожного циклу. Це дисциплінує процес і дає можливість керувати якістю без поспішного завершення в умовах дефіциту часу.

⁵² Karau, S. J., & Williams, K. D. (). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1993, Vol. 65, № 4, P. 681–706. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.681>

⁵³ Black P., William D. *Assessment and Classroom Learning* // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. Vol. 5, No. 1. P. 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Отже, ризики впровадження проектної діяльності мають переважно організаційно-методичну природу й можуть бути мінімізовані за умови чіткої постановки проблеми та продукту, відповідності складності рівню підготовки здобувачів, системної педагогічної підтримки, прозорого критеріального оцінювання й дотримання академічної доброчесності.

ВИСНОВОК

Узагальнення теоретико-методичних положень розділу підтверджує, що проєктні технології навчання в умовах цифровізації та поширення дистанційних/змішаних форматів набувають статусу системного інструменту забезпечення компетентнісних результатів освіти. Показано, що результативність проєктного навчання визначається не самим фактом виконання проєкту, а його технологічністю: проблематизацією, критерійністю цілей, продуктивністю, доказовістю результатів, поетапністю та підтримувальним педагогічним супроводом. Уточнено дидактичну логіку проєктної технології для цифрового/змішаного середовища шляхом обґрунтування авторської матриці педагогічного дизайну, яка інтегрує етапи проєкту, режими взаємодії, цифрові інструменти, проміжні й підсумкові результати, критерійне оцінювання, формувальний зворотний зв'язок та профілактику ризиків.

Доказовий компонент розділу на цьому етапі представлено експертною валідацією змістової релевантності та практичної здійсненності матриці в умовах змішаного/дистанційного навчання. За результатами одноразового експертного оцінювання ($N = 7$) інтегральний показник $S\text{-}CVI/\text{Ave} = 0,81$ засвідчує прийнятний (мінімально достатній) рівень змістової валідності інструмента для подальшого використання і науково-методичного уточнення. Найвищу узгодженість отримали блоки «Структура матриці» та «Якість/ризик/доброчесність» (середній $I\text{-}CVI = 0,86$), тоді як блоки «Цифрове середовище» та «Здійсненість/масштабованість» продемонстрували нижчі значення (середній $I\text{-}CVI = 0,76$), що вказує на потребу додаткової конкретизації індикаторів, процедур реалізації та варіативних сценаріїв застосування матриці в різних ресурсних умовах і за неоднорідної цифрової готовності учасників.

Обґрунтовано, що інноваційні технології навчання формують продуктивне середовище розвитку проєктного підходу, посилюючи педагогічний дизайн, активізацію діяльності та можливості формувального оцінювання; водночас у цифровому вимірі критично важливими є узгоджені моделі взаємодії, раціональний добір інструментів і прозорі процедури оцінювання. Показано, що оцінювання у проєктній

діяльності має спиратися на поєднання оцінки продукту й процесу, інструменти критеріального оцінювання та накопичення доказів прогресу через е-портфоліо і фіксацію індивідуального внеску, що підвищує справедливість і керованість командної роботи. Окремо аргументовано, що забезпечення якості проєктів у дистанційному/змішаному форматі потребує системної профілактики академічної недоброчесності (інструктаж, проміжні версії, перевірка унікальності, прозорість внеску) та регуляції етики онлайн-взаємодії через правила/кодекс командної комунікації.

У підсумку, авторська матриця може бути використана як опис цифрового проєкту і рамка для відтворюваного педагогічного дизайну, що підтримує автономію здобувачів і зменшує типові ризики дистанційних проєктів завдяки етапності, продуктивності, критеріальності та доказовості результатів. Водночас експертна валідація відображає первинну змістову релевантність інструмента і не замінює емпіричної перевірки: емпірична результативність матриці, надійність оцінювання та відтворюваність ефектів потребують окремої апробації за мінімальним протоколом (опис вибірки, контексту, критеріїв, процедур фіксації процесних індикаторів і представлення описової статистики), що становить перспективу подальших досліджень.

АНОТАЦІЯ

У даному розділі обґрунтовано актуальність проєктних технологій у контексті компетентісної парадигми, цифровізації та поширення дистанційних/змішаних форматів навчання в закладах освіти. Проблематика полягає в тому, що високий потенціал проєктно-орієнтованого навчання реалізується лише за умови технологічності, чіткої етапності, критеріального оцінювання й підтримувального педагогічного супроводу, особливо у цифровому середовищі.

Метою є теоретично обґрунтувати та методично описати застосування проєктних технологій у цифровому/змішаному середовищі й запропонувати інструмент керованості та прозорого оцінювання. Представлено авторську матрицю педагогічного дизайну, що пов'язує етапи проєкту з режимами взаємодії (синхронно/асинхронно), цифровими інструментами, обов'язковими результатами, критеріями, типовими ризиками та превентивними діями викладача. Доказовість інструмента підсилено експертною валідацією змісту: за однораундового оцінювання ($N=7$) отримано $S-CVI/Ave=0,81$ та визначено пункти з $I-CVI=0,71$ як зони пріоритетного уточнення.

У розділі також систематизовано типологію навчальних проєктів і конкретизовано стратегії мінімізації ризиків упровадження (нечіткість

мети/продукту, невідповідність складності, «безбілетник», непрозорість оцінювання, порушення доброчесності, дефіцит ресурсів) через опис проєкту, проміжні етапи моніторингу, «інтелектуальні результатами», облік індивідуального внеску та формувальне оцінювання.

Зроблено висновок про придатність матриці як опис цифрового проєкту та окреслено перспективу емпіричної апробації з використанням інструментів критеріального оцінювання продукту й індикаторів процесної керованості для перевірки відтворюваності ефектів.

Література

1. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2012 № 1060 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12> (дата звернення: 22.01.2026).

2. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 22.01.2026).

3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 22.01.2026).

4. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 22.01.2026).

5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 22.01.2026).

6. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 22.01.2026).

7. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19> (дата звернення: 22.01.2026).

8. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 22.01.2026).

9. Деякі питання організації дистанційного навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 № 1115 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20> (дата звернення: 22.01.2026).

10. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> (дата звернення: 22.01.2026).

11. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80> (дата звернення: 22.01.2026).

12. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.

13. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. Технологія створення дистанційного курсу: навчальний посібник / за ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.

14. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с. URL: <https://eltutor.at.ua/Podskazki/Dychkivska.pdf>

15. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. Київ : А.П.Н., 2002. 136 с.

16. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 360 с.

17. Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas. 2010. Vol. 83, No. 2. P. 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

18. Bernard R. M., Abrami P. C., Lou Y., Borokhovski E., Wade A., Wozney L., Walseth P. A., Fiset M., Huang B. How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature // Review of Educational Research. 2004. Vol. 74, No. 3. P. 379–439. <https://doi.org/10.3102/00346543074003379>

19. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5, No. 1. P. 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

20. Blumenfeld P. C., Soloway E., Marx R. W., Krajcik J. S., Guzdial M., Palincsar A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning // *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26, No. 3–4. P. 369–398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
21. Garrison D. R., Kanuka H. Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education // *The Internet and Higher Education*. 2004. Vol. 7, No. 2. P. 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
22. Hmelo-Silver, Cindy. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*. 2004 Vol. 16. P. 235–246. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
23. Karau, S. J., & Williams, K. D. (). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1993, Vol. 65, № 4, P. 681–706. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.681>
24. Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-Based Learning: A Review of the Literature // *Improving Schools*. 2016. Vol. 19, No. 3. P. 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
25. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge // *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108, No. 6. P. 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
26. Polit D. F., Beck C. T. The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations // *Research in Nursing & Health*. 2006. Vol. 29(5). P. 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
27. Polit D. F., Beck C. T., Owen S. V. Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations // *Research in Nursing & Health*. 2007. Vol. 30(4). P. 459–467. <https://doi.org/10.1002/nur.20199>
28. Prince M. Does Active Learning Work? A Review of the Research // *Journal of Engineering Education*. 2004. Vol. 93, No. 3. P. 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
29. Vuorikari R., Kluzer S. and Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. <https://doi.org/10.2760/115376>

Information about the author:

Bilous Iryna Ihorivna,

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Educology and Pedagogy
West Ukrainian National University
11 Lvivska str. (WUNU Building 1), Ternopil, 46009, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-8203-1350>

INTEGRATIVE STRATEGIES FOR FORMING AND ASSESSING LEXICAL COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Borysova N. V.

INTRODUCTION

The modern world increasingly requires proficiency in foreign languages, as they open up wide opportunities for education, employment and international communication. Knowledge of English is a key element of the educational process in higher education institutions.

Lexical competence is the basis of language training, because knowledge of vocabulary is necessary for the formation of all speech skills. Working with lexical material is an integral part of the educational process, and effective control over the acquisition of vocabulary is an important condition for increasing the effectiveness of learning. In our study, we emphasize that monitoring lexical competence should be carried out not only during diagnostic work, but also at the first stages of its study. This method allows for timely correction of all knowledge, skills and abilities to achieve a high level in learning English.

The features of the formation of students' lexical competence were studied by such scientists as O. Bigych, N. Borysova, O. Zemlianska, A. Kravchenko, I. Kukhta, O. Liashenko, V. Redko, S. Smolina, S. Shevchuk, as well as foreign researchers K. Karo, A. Leńko Szymańska, K. Mutusami, N. Rosado, S. Tanaka and others.

Modern approaches to teaching a foreign language emphasize the importance not only of studying vocabulary, but also of systematic control and assessment of the level of students' lexical competence, which contributes to the timely identification of difficulties, correction of the educational process and stimulation of students' independent work.

Thus, monitoring the formation of lexical competence in English lessons is a key element of a high-quality educational process, which ensures timely identification of the level of students' knowledge, correction of educational approaches and increasing the effectiveness of the formation of language skills.

The purpose of the study: to assess the level of formation of lexical competence of students in English lessons. Based on the stated relevance of the topic and the formulated goal of the study, the following research tasks were defined: to analyze theoretical approaches to the concept of lexical

competence and its control in foreign and domestic pedagogical science, to determine the features of the formation of lexical competence in students, to consider existing methods and forms of control of lexical competence in English lessons;

Research methods: a set of theoretical methods (analysis, systematization and comparison) was used, which made it possible to process the scientific literature and structure knowledge about the main components of lexical competence and modern approaches to controlling its formation.

1. The concept of lexical competence and its main components

Currently, foreign language education is considered a key component of personal development, which determines the need to form the ability to intercultural communication. We master English throughout schooling. The level of proficiency in it gradually increases at each stage of the educational process. Approaches to teaching foreign language education are transformed in accordance with the socio-cultural challenges of modernity and updated standards. This is a complex cognitive process that synthesizes cognitive activity, communicative and intercultural aspects, which involves the ability to apply this knowledge in real life in accordance with the speech goal. The development of a student's lexical competence is the task of a modern teacher, because the ability to speak a foreign language fluently is the key to a successful future. Before the work examines the content and structure of lexical competence, it is advisable to turn to the concept of competence, which is often mistakenly identified as "competence".

The main idea of teaching students is a competency-based approach, since it is focused on achieving specific results of the educational process. In his scientific work, John Raven considers the concepts of "competence" and "competence" not as identical. "Competence, in his opinion, consists in the synthesis of theoretical knowledge and practical experience necessary to perform a certain activity". While "competence is the ability and willingness to apply competencies in practice in order to achieve a certain goal"¹. We believe that it is advisable to distinguish between these two concepts, but it should be noted that they are interconnected. That is, it is the student's ability to solve certain educational tasks, and therefore the possession of competence is manifested in the integration of knowledge, skills and abilities, which are the key to successful solving tasks and problems in real life. In turn, we can call competence the norms and standards of behavior by which this ability is ensured and the requirement for knowledge and skills in a certain activity is set.

¹ Leńko Szymańska A. Defining and assessing lexical proficiency. London : Routledge, 2020. P. 123.

The concept of continuous education, embedded in modern educational paradigms, emphasizes the need to develop key competencies that provide adaptive adaptation of the individual to changing life and professional conditions. According to the "State Standard of Basic and Complete General Secondary Education"², competence is interpreted as an integrated result of the student's assimilation of the content of education in order to apply the acquired knowledge in specific situations.

Over the past ten years, foreign researchers, in particular K. Mutusami and V. Ariadoust, have increasingly moved away from classical models of communicative competence, emphasizing interculturality, multimodality, psychosocial motives and digital communication situations. New views on improving learning and improving the level of foreign language communicative competence are increasingly appearing in scientific discourse. They argue that "the traditional understanding of communicative competence is being transformed, embracing elements of multimodality, interculturality, telecollaboration and digital literacy as integral components of language education in the modern world"³.

Modern approaches are introduced as a rethinking of classical components, in particular linguistic and sociolinguistic, and new contexts and tasks adapted to the global and digital world. According to Tarvin and Rivella, et al. communicative competence is defined as "an integral quality that combines cognitive, emotional and behavioral components: the ability to act through the prism of society, effectively performing communicative tasks"⁴. It consists not only in knowledge of the language, but also in the ability to manage one's reaction, behave accordingly, adapt to situations and maintain mutual understanding. A comprehensive understanding of them allows for a more holistic analysis and improvement of interaction in different contexts. We highlight three key approaches that demonstrate the versatility of communicative competence:

1. Cognitive – knowledge of linguistic, sociocultural norms, communication strategies, the ability to analytically consider the context of expression.

² Державний стандарт базової середньої освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. *Офіційний вісник України*. 2020. № 81. С. 21. Ст. 2611.

³ Mutusami K., Ariyadoust V. Transitioning from communicative competence to multimodal and intercultural competence: A systematic review. *Societies*. 2024. Vol. 14, No. 7.

⁴ Rivella D. Communicative Competence: Its Definition, Connection to Teaching and Relationship with Interactional Competence. URL: <https://www.researchgate.net/publication/283711223https://www.researchgate.net/publication/283711223>.

2. Emotional – be able to feel the communication situation, show empathy and tolerance, taking into account emotions, be psychologically ready for communication.

3. Behavioral – non-verbal signals and communicative strategies.

We will still adhere to a stable structure of communicative competence, since it is important for us to ensure systematicity and scientific validity, which have proven their effectiveness in pedagogical practice. The lexical component is basic in the structure of foreign language education of students. It is advisable to point out that communicative competence is formed by three key components: speech (practical aspects), sociolinguistic (speech experience) and pragmatic (personal qualities of the student).

Linguistic competence is a set of five competencies (phonological, lexical, grammatical, semantic and orthoepic), which is necessary for studying language as a system. Sociolinguistic competence involves awareness of the sociocultural conditions of language use. Pragmatic competence consists of the skills to use language in practice. The main goal is for students to successfully interact with native speakers. The replenishment of active language resources allows us to master a non-native language at the level of a native speaker. The development of lexical competence is a necessary condition for successful mastery of English. Therefore, it functions as a system-forming component of the level of communicative competence in a foreign language.

S. Smolina in her scientific works interprets communicative competence as “a person’s ability to communicate in different conditions, taking into account social norms and the appropriateness of statements. This competence includes knowledge and skills of communication with people and the ability to achieve goals through communication⁵.”

In our study, we use the terminology “lexical competence”, which is combined with the help of lexical cognitive and practical components and the ability to accurately select vocabulary in communication, taking into account age characteristics. To know how to pronounce and write them, to understand from heard speech and written text, to use them correctly in grammatical forms.

A. Syam Choudhury noted that “language competence can be divided into basic and extended. In a general sense, the basic component is the ability of a person to choose the most appropriate lexical units and use them taking into account the communicative context. This is the starting point of lexical competence, because it consists of general vocabulary, which serves as the basis for communication in the language. Extended is the use of

⁵ Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетентності. *Іноземні мови*. 2019. № 4. С. 21.

appropriate vocabulary in accordance with the circumstances of communication”⁶.

The ability of an individual to move to extended lexical competence by accumulating vocabulary is possible only after mastering the basic part. This lexical volume serves as the basis for further accumulation and active use of lexemes in various communicative situations. It is advisable to emphasize that the basic lexical component should have a thematic orientation that corresponds to the age characteristics, cognitive interests and current needs of students. Since the motivation for enriching the lexical level is the desire to study specific topics, it can be considered that the expanded lexical level of competence varies depending on the hobbies and interests of the individual. Let us consider in more detail the features of lexical competence, which is the basis of communicative competence. This aspect is of key importance for our study, because it is also a structural component, in the subject area of which the cooperation of the teacher and students is most clearly combined, and the mastery of which is the main and mandatory element. Lexical competence is in continuous connection with other components, the existence of which is impossible without the presence of a formed vocabulary in the student. It determines the development of all other branches in foreign language education. The accumulation of language units is necessary for all language skills. It includes the ability to choose the exact meaning of a word, combine units into established structures, and also adapt vocabulary to the communication situation.

There are different approaches to defining the components of lexical competence. They reveal what theoretical knowledge, practical skills and internal processes vocabulary mastery involves. This is necessary in order to determine the understanding of the essence of lexical competence, the use of methods for its formation and control. N. Borysova defines lexical competence as a complex system consisting of several elements: motivational (motivation to learn and setting goals), cognitive (knowledge of the vocabulary of the language), activity-practical (possession of skills and abilities) and reflective (self-analysis and control of one's own activities)⁷. Such an approach is a universal format for effective mastering of a foreign language, since it is based not only on knowledge of vocabulary, but also on motivation to learn, practical skills in using vocabulary and reflection, which ensures the comprehensive development of lexical competence.

⁶ Syam Choudhury A. Second/Foreign Language Lexical Competence: Its Dimensions and Ways of Measuring it. *Imanager's Journal on English Language Teaching*. 2015. Vol. 5. P. 34–42.

⁷ Борисова Н.В. Способи та засоби формування англомовної лексичної компетенції в майбутніх вчителів англійської мови. *Psycholinguistics in a Modern World* – 2022. P. 33.

By studying the scientific work of O. Kosovych, we have the opportunity to consider what types of activities lexical competence encourages. It motivates the student to engage in the following types of activities:

- motivational activity (desire to learn new words, perform tasks using vocabulary, awareness of the need to master vocabulary);
- cognitive activity (learning new words, analyzing their ambiguity, and searching for synonyms and antonyms);
- reflective-behavioral activity (self-analysis and finding errors in the text or in other practical activities (memorizing words and developing speech))
- practical activity (memorizing words and developing speech skills)⁸.

The initial component of the content of learning a foreign language is lexical skills. This is the correct use and understanding of the connections between graphic-motor and auditory-speech forms of the word and its contextuality. The acquisition of this skill is formed throughout the entire period of language learning. Lexical skills are divided into two types: receptive and reproductive. A receptive skill is a person's ability to perceive and realize the semantics of words and speech expressions that he hears or reads. If we focus on the reproductive skill, we can describe it as the skill of using the existing stock of words in written or oral speech. They differ in the level of automation and are formed in stages. Doctor of Pedagogical Sciences V. Redko singled out the following features of formation, in particular and lexical skills: "Students must know typical phonetic, lexical, grammatical means, understand how to use the meaning of a certain word in a specific context, which language means are appropriate to choose for a certain situation, which non-verbal means are acceptable among native speakers, etc.

V. Redko⁹ emphasizes that effective mastery of such competence is possible only under conditions of purposeful work with all lexical phenomena, taking into account their systemic nature, stylistic features and speech function. The process of learning the lexical aspect is implemented in relation to learning grammar and pronunciation. Within the communicative approach, familiarization with new vocabulary occurs in conditions of contextual use. This allows the student to see or hear a new lexical word and form the first idea of its meaning, role in speech and form. New lexical units are mostly used in the oral speech of the teacher or are presented in writing.

In the course of studying and interpreting language material, it is important to form in students the ability to independently reveal the meaning

⁸ Косович О. Формування лексичної компетентності в умовах сучасного іншомовного навчання. *Педагогічний дискурс*. 2023. Вип. 34. С. 14–19.

⁹ Редько В. К. Оновлення змісту навчання іноземних мов у сучасній шкільній освіті – прерогатива Нової української школи. *Іноземні мови в школах України*. 2018. № 4. С. 10–15.

of new words, relying on linguistic intuition, previous experience and knowledge of word-forming models. One of the effective techniques is morpheme analysis – recognition of suffixal and prefixal elements familiar to students from previously learned words. For example, the lexemes *dancer*, *zookeeper* have a common suffix *-er*, which in most cases (if we are talking about nouns) denotes an occupation or profession. Such a model helps students not to be limited only to interpreting a new lexeme by analogy with already known ones.

In addition, a significant role in the process of intuitive understanding is played by the etymological similarity between English and Ukrainian words. For example, the lexemes *aquarium*, *platform*, *museum*, *telephone* have a transparent Latin or Greek basis, which coincides or is close to the equivalents in the Ukrainian language. These words are much easier to perceive and remember. It is worth paying special attention to polysemantic words, which, depending on the content, can acquire completely different, unexpected meanings. The assimilation of such units requires constant work with the context, involving students in the analysis of semantics in real communication situations. Understanding the basic lexical meanings allows students not only to remember, but also to distinguish similar words. This process occurs on the basis of semantic differentiation.

Basic lexical competence requires the use of lexemes in appropriate contexts. It involves understanding the semantic differences between similar vocabulary elements. Mastering the nuances of meaning allows students to express thoughts more precisely, avoid ambiguities, and adapt their speech to different communicative situations. The extraordinary component is lexical knowledge, that is, how we can reproduce the educational material on a practical level. We include in this category: spelling and pronunciation, word compatibility (collocations), grammatical form of the word, stylistics of lexemes and their socio-cultural meaning, semantic relations of words, rules of word formation.

The third component can be considered lexical skills, because in the process of forming their lexical competence, the student needs to replenish his vocabulary, creating his own knowledge base. At the final stage of practical actions, the meanings of words are mastered in the process of language practice and perception of texts. Skills are divided into two categories: basic and auxiliary. We can classify the basic skills as: understanding vocabulary and correct use in accordance with the context, appropriate selection of antonyms, synonyms, homonyms, use of stable phrases (collocations and idioms). We will single out auxiliary skills: determining the part of speech and grammatical forms of a word, explaining the meaning of a word, translating vocabulary.

Thus, lexical competence is a key element in the structure of foreign language communicative competence. The formation of which is impossible without a comprehensive approach, namely the study of lexemes and their practice in practice, taking into account the psychological and age characteristics of students. Since the main goal of foreign language education is free communication, when working on the formation of this competence, three components should be developed: lexical abilities, skills and knowledge. Effective functioning of competencies is possible provided that reading, writing, speaking and listening are developed. It is worth noting that lexical competence requires phased study.

2. Formation of foreign language lexical competence

Reforming the educational sector involves the implementation of key tasks, which are primarily aimed at improving the quality of the educational process. The modern concept of teaching foreign languages in general secondary education institutions is based on the formation of educational activity through the development of a set of basic competencies. At this stage of the development of pedagogical science, there is an active study of lexical competence, as well as its content, structure and components, and methods and conditions for its acquisition by students. The development of foreign language education in higher education institutions is a key moment, since during this period, students begin to realize how important the study of English is. Of course, language acquisition at this age occurs with the help of knowledge acquired in previous grades. Mastering the lexical component occupies a key place in language education, as it contributes to the development of students' speech skills. If reproductive everyday vocabulary dominates in the primary grades, then in the senior grades the need for productive use of thematically and stylistically complex vocabulary. In higher education institutions, the formation of psycholinguistic principles of foreign language education, in particular the study of English, is certainly ongoing. Students have already sufficiently developed communicative competence, which makes it possible to effectively use various language tools in communication¹⁰.

Enriching students' vocabulary is one of the priority tasks in general secondary education institutions on the basis of a certain lexical minimum that they must master from the school course. This minimum must be consistent with the content and objectives of teaching a foreign language in a specific educational context. In our opinion, it is important to characterize

¹⁰ Борисова Н. Нестандартні прийоми як складова формування комунікативної компетенції при навчанні майбутніх вчителів англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 59, том 1, 2023. С. 223.

the psychological and pedagogical principles of acquiring this competence in students, given that they determine the conditions, methods and effective approaches to organizing the educational trajectory. The key psychological and pedagogical conditions for the effective formation of lexical competence are as follows:

- improvement of all types of memory to expand the vocabulary with new words and the ability to create associations with them. Students should fix in memory new lexemes and practice using them in the right context;

- creation of a positive atmosphere and motivation in learning conditions. It is necessary to create comfort in the classroom in order to activate the internal need to acquire knowledge and awareness of why they should learn words;

- use of modern technologies focused on the development of lexical competence, which help to effectively learn new vocabulary and ensure its long-term memorization;

- a personally oriented approach to each student. It is worth remembering the personal psychological characteristics of students, their degree of assimilation of educational material and special needs in learning all language aspects.

In her research, O. Bihych emphasizes the significance of psychological and pedagogical factors in the formation of English-language lexical competence and its practical application as a key factor in vocabulary acquisition. She indicates that “the effectiveness of mastering LK is significantly influenced by the individual psychological characteristics of students. This is, first of all, the level of development of arbitrariness, awareness and selectivity of perception. The type of attention and memory (voluntary or involuntary), the type of memory (auditory, visual, etc.) are of great importance. The leading form of the student’s imagination (reproductive or creative) and the type of thinking (visual or abstract) also have a great influence on the effectiveness of the formation of lexical competence”¹¹. During our work, we set ourselves two key tasks: to help students master the lexical stock of the English language and provide them with resources to promote the development and improvement of speech abilities. When mastering new lexical units, one should pay attention to their aspects that may cause difficulties, and look for effective methods of overcoming them. According to O. Bihych and colleagues, the formation of lexical competence takes place in three main stages:

¹¹ Бігич О. Б. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька [та ін.] ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. С. 213.

1. The stage of acquaintance with new vocabulary, during which the theoretical foundations of the lexical system of a foreign language are mastered, the rules of its use are mastered, the meaning of lexical units is given and the features of their application in a certain temporal and spatial context are demonstrated.

2. The stage of automatization of lexical units, which involves the formation of practical skills and includes three levels:

- a) mastery of word forms, word combinations, phrases and sentences;
- b) the ability to work with supraphrasal units – dialogues, monologues, as well as mini-texts.

3. The stage of practical application, at which the ability to effectively use the learned vocabulary to solve communicative tasks, perform various speech exercises, and the level of mastery of lexical units is monitored.

Mastering lexical competence is a dynamic and step-by-step process that requires a combination of traditional and modern methodological principles. The correct organization of the three-stage model contributes not only to the assimilation of vocabulary, but also to the development of the general speech culture of students. Let us proceed to a more detailed analysis of each of them.

1. The familiarization stage involves the formation of students' understanding of the phonetic and graphic design of lexemes and the development of the ability to establish connections between a word and its meaning. Improving the skills of recognizing the meanings of words in speech, familiarization with communicative behavior that is characteristic of native speakers in a certain communicative situation. The teacher activates cognitive interest and motivates to study new vocabulary, in particular through authentic sources of information or interactive tasks. It is recommended to use the following methods and techniques:

- brainstorming – updating units in accordance with the topic of the lesson;
- the method of associations – establishing personal connections with new lexemes;
- search – working with texts or videos to immediately identify them in context;
- mind-map (creation of an associative lexical field); “theme prediction” based on keywords or images; working with illustrative material (visualization of vocabulary);
- warm-up: interesting facts, thematic situations, etc.

2. The stage of consolidating language material – the formation of connections between a lexical unit and its meaning contributes to the assimilation of knowledge about the structure of the language. At this stage,

the teacher offers students exercises to train the learned vocabulary to consolidate and use vocabulary in a certain communicative situation. No less key is the combination of the dictionary and grammatical components of the vocabulary. We can implement it through the following techniques and methods:

- role-playing games – active speech use within a simulated situation;
- the method of communicative tasks (task-based learning);
- exercises for inserting words into sentences or texts;
- exercises for paraphrasing;
- use of online resources: Quizlet, Wordwall, LearningApps, Kahoot, etc.

3. The stage of the practical element in communication is the development of skills and abilities necessary for the use of vocabulary in various types of speech activity, as well as the formation of strong connections between the word and its meaning. The main task is to consolidate new words in the student's active vocabulary in accordance with the communicative situation. The linguistic worldview of the student is improved. The level of performance of language tasks is assessed according to specific criteria. For this, the following methods and techniques can be implemented:

- project method – creating posters, presentations, booklets;
- portfolio method – keeping a personal lexical diary;
- research method – students independently study the origin and use of words;

- interview or talk show using the acquired vocabulary;
- creative tasks: writing a story, essay or script;
- discussions and debates;
- reflective circle.

In the process of mastering a foreign language and acquiring a certain level of proficiency, in particular in English, interaction between subjects of the educational process is not enough. First of all, the materials that the teacher uses in the lesson play a special role. Textbooks, audio, video, presentations, and visual aids must be effectively used in lessons. It is not enough to choose any audio or video material; it is necessary that the teacher, when working on finding materials for the lesson, take into account the age of students, their level of foreign language competence, and their area of interest. According to our vision, the most effective materials for acquiring lexical competence will always be authentic materials that stimulate students' motivational activity, stimulate the use of various methods that correspond not only to didactic goals, but also to the interests, experience, and motivation of the students themselves. The use of interactive and communicative methods makes it possible to transform learning into an

active, personally meaningful activity, and not just mechanical memorization of vocabulary. Critical thinking is a key component at this stage.

An important factor in its formation is the assimilation and appropriate use of lexical and grammatical units in everyday life. This is based on principles that play a decisive role. N. Siaska identifies the following basic principles¹²:

- the principle of communicability;
- the principle of developing creative thinking;
- the principle of consciousness and activity;
- the principle of strength;
- the principle of intercultural interaction;
- the principle of interactivity.

The principle of communicability involves learning in natural or as close to them as possible situations.

The principle of developing creative thinking is implemented through the independent work of students. Thus, they look for new approaches, new strategies for solving problems; independently formulate the problem statement; look for a way to solve it, using personal and social experience; analyze in detail, compare information and find a solution; defend their own argumentation.

The principle of consciousness and activity provides for “purposeful, meaningful, motivated assimilation of knowledge by students by means of widespread use in teaching problem-solving methods, mental operations and the possibility of a creative approach to learning”¹³.

The principle of durability consists in the long-term preservation of acquired knowledge, skills and abilities in memory. This principle is implemented in the repetition and activation of the studied educational material; memorization of new material in combination with previously studied material; grouping of material in order to systematize it.

The principle of intercultural interaction provides for such an organization of the educational process, in which the teacher takes into account the national and cultural features of the educational material in the conditions of intercultural interaction with native speakers.

The principle of interactivity is aimed at the interaction of all participants, when teachers and students are interested in communication and are ready to exchange information, express their ideas and thoughts, defend

¹² Сяська Н. Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Сяська ; ДЗ «Рівнен. держ. гуманіт. ун-т». Рівне, 2014. С. 91.

¹³ Morska L. I., Zadorozhna O. I. Foreign language lexical competence in professionally oriented reading as a methodical problem. *Іноземні мови*. 2022. № 1. С. 9–15.

their position on a problem that is truly significant for them and stimulates the expression of their own opinion. Given the above, it can be summarized that the formation of lexical awareness is based on certain principles that allow you to quickly and efficiently use your own vocabulary when using a foreign language in various communicative situations. We consider it appropriate to note the importance of reflection and motivation in the educational process, without which it is impossible to create effective and productive activities for obtaining foreign language education and, as a result, the formation of lexical competence in students.

For effectiveness in improving the level of language training in English, students need to develop their own educational trajectory. It will provide conditions for the successful implementation of their own, potential directions in learning. Given that each of them can independently determine the main topics in order to deepen their knowledge of the school course. This also applies to learning new words, because the educational trajectory is an individual route that predicts intensive learning in advance. In the context of foreign language education, to create it, it is worth taking into account the initial level of training, interests, goals of the student, topics that need to be mastered, as well as the teaching aids that will be most appropriate.

The educational trajectory aims to encourage the optimization of lexical competence, as it involves the use of various methods from traditional memorization of new lexical units to interactive exercises, role-playing games, research, communication with native speakers and the involvement of authenticity. The motivational aspect is no less decisive, because a well-designed learning trajectory encourages the student to expand his vocabulary. He is better aware of the practical value of what he has learned. Thanks to this, the applicant can see the first significant results in a short period of time, since this can also be called an individualized way of learning the language.

In the process of working on lexical competence, the educational trajectory involves a gradual transition from simpler to more complex: first basic vocabulary, and then the confident use of antonyms, synonyms, collocations and idioms. With proper development, the student confidently applies the acquired knowledge. We are convinced that the educational trajectory in the formation of lexical competence acts as a powerful tool in demonstrating the goals set.

The rapid development of science transforms traditional education into digital, which leads to the emergence of a new concept of “digital lexical competence”. This causes cardinal changes in approaches to teaching and mastering educational material in another language. In our view, we cannot single it out as a separate type of competence, but rather as a modernized

form of implementing general lexical competence, which is an adapted version for the digital educational space. As M. Clark noted, “digital means not only activate lexical acquisition, but also contribute to the development of metacognitive skills”¹⁴. In addition, digital lexical competence is not just learning new words, but also the ability to apply educational material in the Internet space. Within HEIs, digital lexical competence can be developed through:

- interactive web quests with the search for new vocabulary;
- Google Forms with exercises on synonymy, antonymy, classification;
- creation of lexical mini-projects (e.g., blogging in English or a video podcast);
- use of chatbots and artificial intelligence to check the appropriateness of the use of words in context.

Given these processes, S. Tanaka emphasizes: “improving lexical competence in the digital age requires not only technical capacity, but also the ability to critically process information and assess its linguistic reliability”¹⁵. Digital lexical competence, accordingly, includes:

- the ability to independently search, check and analyze lexical information in the digital environment;
- possession of tools for thematic grouping and systematization of vocabulary;
- conscious use of online translation resources with a critical attitude to their content;
- integration of technologies for learning and repetition (e.g. Quizlet, Wordwall, Anki, Padlet, etc.).

Digital lexical competence is also closely related to information literacy and academic integrity. Thus, it is an integral part of modern foreign language teaching in higher education, as it provides students with the opportunity to effectively use digital resources to search, process and assimilate lexical units in the appropriate context. Mastering it contributes to the development of critical thinking, independent learning skills, as well as the formation of a responsible attitude towards the use of information from open sources, in particular through compliance with citation standards and avoidance of plagiarism.

Thus, the acquisition of lexical competence is an extremely important stage in the process of learning and mastering a foreign language. It is worth considering the implementation of 3 consecutive stages from independent

¹⁴ Clark M. The Use of Technology to Support Vocabulary Development of English Language Learners. URL: https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1239&context=education_ETD_masters

¹⁵ Tanaka S. OSF Preprints. 2025. URL: <https://osf.io/d725>

identification of the meanings of words in the language to the use of these words in an appropriate situation. Only if these steps are successfully implemented in the student's activity, can we talk about the acquisition of lexical competence. The effectiveness of vocabulary mastery is determined by a set of factors, including various approaches, principles, methods and techniques of teaching, as well as general didactic patterns.

3. Pedagogical principles, types and forms of control of students' lexical competence

A key stage in obtaining a foreign language education is the diagnosis of the formation of students' lexical preparation. In current assessment methods, the level of vocabulary mastery occupies a leading place, because it allows you to analyze the current level of material assimilation, timely identify gaps and adjust the educational process. The formation of lexical skills is a basic prerequisite for the implementation of foreign language communication, which is especially relevant for students preparing for the National Multi-Subject Test and further education in higher education institutions.

The formation of lexical competence is based on approaches, principles, types and forms of control. Let us consider the approaches that, according to V. Shymanska, are the basis of lexical competence¹⁶.

The competency-based approach is the basis of modern learning and is aimed at developing both general and subject-specific competencies in students. The key competencies of students include communicative, informational and educational. Lexical competence as part of communicative competence provides effective oral English communication. Therefore, it can be considered as one of the key competencies of students. The formation of lexical competence involves organizing the educational process in such a way that students can practically apply lexical knowledge and skills in various communicative situations.

The activity approach is aimed at performing practical tasks in real communicative situations, which contributes to the development of various components of competence. That is, special attention is paid to the authenticity of the material, student autonomy and the use of tasks, active vocabulary and assessment criteria¹⁷.

The problem-based approach in teaching a foreign language is aimed at solving real tasks and analyzing complex situations, which stimulates the

¹⁶ Шиманська В.В. Підходи і принципи формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів. *Іноземні мови*. 2023. Вип. 101. С. 16.

¹⁷ Common European Framework of Reference for Languages. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf>

development of lexical competence in communication. It helps students to realize the negative consequences of certain actions or processes and make informed decisions in specific communicative situations. This approach significantly increases students' motivation and learning efficiency, especially contributing to the formation of productive speech skills, in particular the ability to speak and express thoughts in a reasoned manner.

The principle of activating speaking and listening skills in a professionally oriented approach involves performing practical tasks in professionally oriented situations using interactive teaching methods. This approach is the most effective for the formation of lexical competence, since it takes into account the educational needs and interests of students. Planning lessons of this type is based on the analysis of target situations and the specifics of students' future professional activities.

Controlling students' lexical knowledge is an important component of the process of learning English. Versatile types and forms of control make it possible to actually assess the level of vocabulary mastery and contribute to effective learning. Let us consider in more detail the content of each type of control and their significance in the educational process.

There are several types of control: previous, current, thematic (boundary), annual, semester, final. Each of these types of control has its own characteristics and performs certain functions in the process of learning a foreign language. Preliminary control is carried out before the start of the learning process in order to collect information about the level of knowledge.

Current control is implemented during the study of a certain topic in order to assess the level of formation of individual skills or the quality of mastering a certain educational material. In other words, this type of control allows the teacher to receive feedback on the success of students' mastering the topic and to timely adjust the educational process. Thanks to current control, the teacher receives important information about the effectiveness of learning, which allows him to adjust both the activities of students and his pedagogical strategy. The main tasks of this type of control also include the real assessment of students' own results, motivation for success, repetition of material in new situations, development of reflection and self-assessment.

The next important stage in the control system is thematic control. Thematic (boundary) control is carried out periodically and is aimed at checking the extent to which students have mastered the material of individual topics.

Semester control is carried out at the end of the semester to summarize and check the acquired knowledge and developed skills. It takes into account thematic results, the complexity of the studied material and the individual progress of the student.

Annual control is carried out at the end of the academic year on the basis of semester results and reflects the generalized level of formation of competencies, in particular the ability to apply the acquired knowledge in practice.

The final assessment of the level of formation of knowledge is implemented through summative control. Summarized control is carried out after the completion of the appropriate level of training. It determines the achievement of the required results, assessing the knowledge, skills and abilities of the student.

Summarized assessment is carried out on the basis of the dynamics of the student during the year, taking into account the current and thematic assessment and the results of diagnostics in 4 types of speech activity (writing, reading, speaking and listening). In other words, it is the result of the student's performance during the academic year.

Assessment in any form is an analysis of the student's work during the assimilation of knowledge. As a generalization, we can state that control and assessment are carried out not only as diagnostics, but also as timely intervention in order to improve learning outcomes.

In addition to the types of control, the forms of its implementation also play a significant role, determining the organization of the educational process.

First of all, we will consider in more detail control by the form of organization – individual control is one of the most accurate ways to test knowledge, since it allows you to assess the achievements of each student separately. The advantages of such control include the ability to deeply assess the student's preparation. However, its disadvantages include: a limited number of students who can be tested per lesson and a decrease in the fatigue of other students during an individual conversation.

Frontal control consists of a general conversation between the teacher and the class, during which students answer questions from the spot. It can be carried out several times per lesson. The advantages include the involvement of all students at the same time, active participation, and a fast pace of work depending on the complexity of the tasks and level. The disadvantage of this control is the superficiality of the assessment due to the scattered attention of the teacher and the limited possibility of an individual approach.

Group control is the performance of tasks in a small group (discussion, role-playing, staging). That is, the teacher prepares the task and distributes the roles.

Pair control is a modern version of group control, where students work in pairs.

The next group is the nature of the answer: written control is carried out through written tasks and is a type of frontal control.

Oral control is an individual interview, for example, as a speaking control.

And the last form of control is the use of the state or native language. Monolingual control is carried out only in a foreign language. Bilingual control includes the use of the native or state language (explanation, translation).

Thus, the lexical preparation of students is a key factor in successful foreign language learning, therefore its diagnostics has a systemic and multi-level nature. Different approaches to the formation of lexical competence – competency-based, activity-based, problem-based and professionally oriented – provide a comprehensive development of students' speech skills. Effective assessment is based on a combination of different types of control, which allow determining the level of assimilation of the material on at each stage of learning. Also important are the forms of control organization that ensure objectivity and diversity of lexical knowledge testing. Thus, a holistic control system contributes to the timely identification of gaps, increases motivation and ensures the high-quality formation of lexical competence.

4. Analysis of traditional and modern means of controlling lexical knowledge in the learning process

The educational reform prioritizes a shift toward holistic personality development and the cultivation of vital competencies. This evolution demands a fundamental transformation in assessment methodologies, moving away from traditional deficit-based models toward a strengths-based approach.

By adhering to a positive principle of assessment, educators prioritize the recognition of progress and achievement, which fosters a more supportive and motivating learning environment. This methodological shift ensures that evaluation serves as a tool for growth rather than a mere mechanism for highlighting shortcomings.

In the work "Pedagogical Monitoring and Pedagogical Diagnostics: The Essence and Interrelation of Concepts", V. Starosta¹⁸ formulates a logical-structural basis for assessing the results of foreign language education, identifying four components that correspond to levels of students' academic achievements.

¹⁸ Староста В. Педагогічний моніторинг та педагогічна діагностика: сутність і взаємозв'язок понять. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4 (59). С. 499–505.

1. The assessment and outcome element (observation) contributes to the ongoing assessment of learning outcomes, documenting the actual achievements of students.

2. The diagnostic control component includes testing procedures, as well as the assessment and analysis of the results obtained in order to identify strengths and weaknesses.

3. The correction and analytical element (forecasting) is necessary to conduct an analysis based on the collected data, identify discrepancies and predict future achievements.

4. The managerial aspect involves making decisions based on analytical conclusions to improve the educational process.

This structure is logical, because control must be carried out gradually. It is impossible to carry out a final assessment of results without preliminary diagnostics, because, as we noted earlier, knowledge monitoring also performs a corrective function.

The basis for effective mastery of a foreign language is laid in the methods and approaches used to improve lexical skills, in particular in the formation of lexical competence. It is of crucial importance for successful foreign language communication, since the ability of students to accurately express their thoughts and understand a foreign language in various contexts depends on them. It is vocabulary that is the foundation for the development of all language skills: listening, reading, writing and speaking. Ukrainian researcher M. Yaroshchuk notes that "lexical competence is not only a key component of language competence in general, but also central to successful op "Language acquisition in foreign languages"¹⁹.

Modern pedagogical methodologies represent a variety of methods and tools aimed at the formation of lexical skills and students. Changes are accompanied by a combination of traditional and innovative techniques that take into account the psychological, age and individual characteristics of students. An important task of modern English language teaching methods is to ensure effective control, which should be carried out on a permanent basis.

As G. Brown notes: "Without regular and systematic control, it is impossible to effectively organize the educational process and achieve the goals set in vocabulary acquisition"²⁰. Assessment and control of the formation of lexical competence has its own difficulties, because it depends on many factors:

¹⁹ Ярошук М. Лексична компетентність як основа іншомовної комунікативної компетентності. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2023. Вип. 17. С. 105.

²⁰ Brown H. D. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*
URL: https://evelintampubolon.files.wordpress.com/2016/09/h-_douglas_brown_-_language_assessment.pdf

I. The ambiguity of lexical units is a significant problem, since words can have several meanings that change depending on the context. We emphasize the importance of taking into account “contextual application” when assessing vocabulary knowledge, noting that they cannot be assessed only through the definition of a word, it is necessary to take into account contextual application, which reflects the true level of lexical competence. Lexical competence implies not only the presence of vocabulary, but also the ability to use the lexical elements available in the asset in the process of speech to express one’s position and attitude to what is said, the ability to vary lexical means depending on the sphere and situation in which the communicative process takes place.

II. Assessment of lexical knowledge using oral means often relies on the intuitive judgments of teachers, which can potentially lead to inconsistency and bias in the distribution of points. We believe that the problem can be solved by adhering to clear assessment criteria that take into account not only the accuracy of vocabulary use, but also relevance, richness and effectiveness in communication. This strategy offers more versatile assessment tools and reduces the influence of personal preferences of the teacher.

III. Limitations of conventional testing methods. This format is often unable to adequately assess the level of lexical competence in students. This indicates that although students can demonstrate an understanding of vocabulary in a fixed way, they may have difficulty using these words in oral or written communication. Teachers should not limit the control of lexical competence only to the testing method. Tests can be useful tools, but they are only one of many procedures and tasks that teachers can use to assess students,” noted K. Mutusami and V. Ariyadoust²¹.

Traditional assessment methods often do not take into account the needs and abilities of each student. The use of a combination of different forms of assessment – written, oral and performance – allows for a more comprehensive and objective assessment of students’ lexical knowledge. From the point of view of N. Ponomarenko, M. Smukhlyakova, N. Mochalova, V. Fomichova, “It is important to control the level of formation of LK directly in communication. The lexical component of speech skills is controlled in the process of developing skills in listening, speaking, reading, writing and translation”²².

²¹ Mutusami K., Ariyadoust V. Transitioning from communicative competence to multimodal and intercultural competence: A systematic review. *Societies*. 2024. Vol. 14, # 7.

²² Ponomarenko N., Smukhlyakova M., Mochalova N., Fomichova V. Test control of grammatical and lexical competences of secondary school students in Ukraine. *Arab World English Journal (AWEJ)*. 2023. Vol. 14, # 1.

The use of interactive forms of control plays a significant role in the formation of lexical competence. According to O. Matsievska, “the use of interactive methods helps to increase students’ motivation to learn, interest in the subject and their capabilities, acquisition of practical skills in using theoretical material, determines the organization and development of business communication, which leads to mutual understanding, solving joint tasks. These approaches are primarily focused on assessing passive vocabulary, in particular, on recognizing words or their meanings, but they are unable to assess the student’s ability to actively and creatively use lexical resources in an authentic communicative context”²³.

For decades, traditional control methods have been widely used in the practice of teaching English, which remain relevant today. They provide systematic monitoring of the dynamics of the development of students’ lexical knowledge, allow for objective assessment in the conditions of the classroom system. Let us consider in detail the traditional forms of control over the formation of lexical competence.

Testing (in the form of lexical tests for correspondence, filling in the gaps, choosing synonyms/antonyms, translating words) – allows you to measure the volume and accuracy of students’ knowledge, their ability to recognize and reproduce lexical units.

Oral answers and dialogues – provide a check not only on the availability of vocabulary, but also on the ability to use it in speech.

Writing short works, dictations, retellings – is aimed at controlling productive possession of vocabulary in written form. This serves to strengthen spelling skills and increase awareness of the phonetic structure of the word.

Translation from/to English – a traditional method that allows you to assess the accuracy of understanding and using lexical units in context. Such a control tool improves the verification of the lexical competence, in particular in the perception of ambiguity and contextual use of vocabulary.

Lexical cards, exercises for grouping words by topic or parts of speech – provide the development of associative thinking and help visualize knowledge. This is one of the simplest but extremely effective means of controlling and consolidating lexical knowledge. Such exercises activate visual memory, form associative thinking and contribute to a deeper assimilation of lexical material.

Frontal or individual questioning – allows you to quickly check the level of memorization of new vocabulary. This is one of the oldest and most

²³ Matsievska O. M. Didactic Fundamentals of Improving Lexical Competence (B2 Level). *Proceedings of the International Scientific Conference «Pedagogical Innovations in the 21st Century»*. March 2025. Vol. 5, Issue 1. P. 114.

common methods of control in the classroom. It is implemented in the form of an oral questioning, during which the teacher asks students questions, asks them to translate words, give definitions, compose sentences or a short description based on the learned vocabulary.

It is important that traditional means can serve as independent forms of control, and can be organically combined with modern methods – in particular, project-based learning, digital platforms or interactive exercises. From our point of view, their flexibility and adaptability make them an important element of effective English language learning, in particular for students, where the formation of lexical competence is of crucial importance for the communicative preparation of students.

Thus, traditional methods of controlling lexical competence remain relevant and effective means of testing speech knowledge, especially in the conditions of the classroom system. They provide systematicity, consistency and objectivity of assessment, allow the teacher to get a clear idea of the degree of assimilation of lexical material by students. At the same time, they help to identify problem areas in the assimilation of vocabulary and adjust the further educational process.

Modern control methods are aimed at integrating vocabulary testing with other components of language competence: grammar, speaking, reading and writing. They focus on the active use of vocabulary, which allows for a deeper and more functional assimilation of language material. Among the most effective methodologies is Task-Based Learning, or task-oriented learning.

In pedagogy, in particular in foreign language teaching, TBL (Task-Based Learning) is a methodology that puts the center of the learning process on the implementation of tasks that simulate real communication situations, which emphasizes learning through tasks. This approach allows the student to use new lexical units in an authentic communicative context. By completing these tasks, students practice incorporating vocabulary into their own statements, thereby strengthening their lexical skills and promoting the development of speech. Jedi-Sari-Biglar and Liman-Kaban investigated the effectiveness of this methodology: “Over six weeks, the group that performed mobile TBL tasks every Friday showed a significant increase in results in the assessment of lexical competence, as well as a positive attitude towards learning”²⁴. We believe that monitoring the formation of lexical competence using task-based learning technology involves not only assessing word acquisition, but also diagnosing students’ skills in effectively using vocabulary in communication with others.

²⁴ Jedi-Sari-Biglar S., Liman-Kaban H. The effectiveness of mobile-assisted task-based vocabulary learning on EFL students’ vocabulary achievement and attitudes. *Smart Learning Environments*. 2023. Vol. 10, No. 5.

The process of diagnosing the level of vocabulary acquisition using TBL involves observing the accuracy and appropriateness of the use of lexical units, the diversity of vocabulary, and the student's reaction during the task. In task-based learning (TBL), control is carried out by carefully observing students' use of vocabulary in communication, and not through disjointed exercises. After completing the task, the student must reflect in order to personally assess the level of lexical competence formation and correct inaccuracies that were identified during the work.

Within the framework of the Task-Based Learning (TBL) methodology, various forms and means can be used to control lexical competence, which are aimed at checking not only knowledge of vocabulary, but also the ability to use it in a real communicative context.

Oral productive speech. During use, the accuracy, variability and relevance of vocabulary in speech are assessed:

- mini-presentations on a given topic with target vocabulary;
- interviews in pairs according to a script;
- discussions / debates in which students must argue a position using lexical units of the topic.

2. Written tasks. Spelling, contextual use of vocabulary and stylistic compliance are monitored:

- writing emails, messages, invitations using keywords
- creating posts on social networks, announcements, reviews;
- written instructions or scripts for completing the task.

3. Project activities control the integration of vocabulary into speech:

- collective creation of posters, booklets, video presentations;
- role-playing games based on real situations (hotel booking, interviews, shopping, etc.);
- preparation of business games, simulations (e.g., conference, meeting, negotiations).

4. Self-assessment and mutual assessment form responsibility for learning:

- using checklists to record vocabulary;
- learning logs;
- partner sheets: one student assesses the use of words by another.

Thus, the TBL method involves control through the performance of tasks, rather than testing in the traditional sense. It allows you to assess the level of vocabulary, the student's ability to adapt words to the context and the ability to express themselves using new words.

Another important methodology is Content and Language Integrated Learning (CLIL), which provides language learning within the framework of other academic subjects. Instead of traditional language learning through

language exercises, students master a foreign language in the context of an academic subject (for example, history, geography or science), which contributes to a more natural acquisition of the language and expansion of vocabulary.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology has significant potential for monitoring the level of lexical competence, as it combines language skills with subject knowledge in a single learning environment. Unlike conventional testing methods, CLIL allows you to assess the true mastery of vocabulary in the process of learning through other disciplines. In Content and Language Integrated Learning, students are engaged not only in the formation of vocabulary, but also in its application to understand the content of various subjects, for example, describing geographical processes, explaining historical events or solving mathematical problems. Diagnostics of lexical competence in students occurs in the process of public speeches on specific topics, written descriptions of graphs, diagrams and models and the production of educational videos or explanatory materials. The teacher assesses both language knowledge and achievements in the subject. It is necessary to take into account the criteria that determine the accuracy and relevance of the terminology used, the ability to logically build complex statements. We believe that CLIL has two outcomes: the acquisition of knowledge about both the subject and the improvement of language skills through the integration of vocabulary. "The organization of the learning process according to CLIL contributes to the improvement of language competence and the effectiveness of mastering a foreign language by creating an artificial language environment, develops creative and critical thinking, creative potential and intercultural knowledge, increases students' motivation and self-esteem"²⁵.

CLIL lessons include group tasks, role-playing and experimental modeling, and all this is carried out in a foreign language. The teacher monitors the way in which students use vocabulary during joint work. In other words, we can diagnose the level of vocabulary in students in a real, somewhat scientific environment. We interpret the following methods of implementing control using CLIL:

- oral presentation or video clip – students give a presentation about a historical event or natural phenomenon using new terminology;
- text report – a detailed explanation of a biological experiment or a description of a historical event;

²⁵ Посудівська О. Підхід CLIL (предметно-мовного інтегрованого навчання) в українській системі освіти: особливості та перспективи впровадження. *Науковий вісник Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. Серія: Філологічні науки*. 2023. Вип. 70, № 2. С. 55.

- data analysis / interpretation of graphs – students comment on graphs, tables and statistical data related to the subject;
- use of mind-maps – students independently create mind maps containing key terms.

Thus, the use of the CLIL methodology in the process of controlling students' lexical competence ensures the integration of linguistic and subject knowledge, which contributes to a deeper assimilation of vocabulary in the context of real subject learning. The use of various forms of diagnostics – from oral presentations to analytical tasks – allows you to effectively assess the level of lexical competence of students in natural communicative conditions, increases motivation and forms critical thinking. Thus, CLIL is an effective means of forming and controlling lexical knowledge in modern education.

In the process of teaching a foreign language, one of the key aspects is the formation and control of students' lexical competence, which involves not only memorizing new words, but also their active use in real situations. Let us analyze in more detail the communicative types of control:

Discussion circle / Round table makes it possible to assess students' possession of vocabulary related to a certain topic, as well as the ability to use it flexibly and appropriately in communication. This format uses the following assessment methods: speech assessment cards that emphasize both the quantity and quality of lexical units used, checklists for assessing active vocabulary, and mutual assessment of discussion participants. The Aquarium method allows you to simultaneously organize learning and management. In this approach, one half of the students participates in the discussion, while the other half observes and documents the speech, noticing new vocabulary, linguistic inaccuracies, and stylistic elements. Over time, the roles are reversed. An effective mechanism for regulating lexical competence is debate. From our point of view, they provide an opportunity to assess not only a person's vocabulary, but also his or her ability to build logical arguments, of 3 components: knowledge, skills and abilities. Analysis of the theoretical foundations for the correct diagnosis of vocabulary acquisition in students shows that it is key in foreign language education, because without knowledge of vocabulary in English it is impossible to implement other components. We believe that this is one of the most important tasks in the school English course.

In the context of the digital transformation of education, vocabulary acquisition takes on new dimensions, which necessitates the consideration of the concept of digital lexical competence. It includes not only knowledge and ability to operate with language units, but also the ability to use digital tools to search, acquire and systematize new vocabulary in communicative situations.

Vocabulary acquisition is determined by a number of factors, including the age of students and their psychological and pedagogical characteristics. It is appropriate to conduct not only summative assessment, but also formative, since this type of assessment promotes self-reflection in participants in the educational process and develops additional motivation. Control and assessment, in turn, can perform not only a diagnostic function, but also a corrective one. Timely diagnostics are necessary for the correction of methods and techniques in English lessons in higher education institutions. The work revealed that most teachers and methodologists consider this to be a generic concept that includes assessment as part of control. However, today the Ukrainian educational system is increasingly introducing new, modern methods and methods of assessment and control in foreign language lessons.

CONCLUSIONS

Acquiring competence in the use of vocabulary is crucial in the study of a foreign language. It is a key component of communicative competence, which is the basis of foreign language education in Ukraine. We can argue that this is a rather complex concept that can be implemented only if the student has four types of activity: motivational, cognitive, reflective-behavioral and practical.

Another factor is the implementation of three consecutive stages from independent identification of the meanings of words in the language to the use of these words in an appropriate situation, because only if these stages are successfully implemented in the student's activity, can we talk about the formation of lexical competence. It consists of 3 components: knowledge, skills and abilities. Analysis of the theoretical foundations for the correct diagnosis of vocabulary acquisition in students shows that it is key in foreign language education, because without knowledge of vocabulary in English it is impossible to implement other components. We believe that this is one of the most important tasks in the school English course.

In the context of the digital transformation of education, vocabulary mastery is taking on new dimensions, which necessitates the consideration of the concept of digital lexical competence. It encompasses not only knowledge and skills in operating with language units, but also the ability to use digital tools to search, assimilate and systematize new vocabulary in communicative situations.

Vocabulary mastery is determined by a number of factors, including the age of students and their psychological and pedagogical characteristics. It is appropriate to conduct not only summative assessment, but also formative, since this type of assessment promotes self-reflection in participants in the educational process and develops additional motivation. Control and

evaluation, in turn, can perform not only a diagnostic function, but also a corrective one. Timely diagnostics are necessary for the correction of methods and techniques in English lessons in higher education institutions. The work reveals that most teachers and methodologists consider this to be a generic concept that encompasses assessment as part of control. However, today the Ukrainian educational system is increasingly introducing new, modern methods and methods of assessment and control in foreign language lessons.

SUMMARY

The article explores the theoretical and methodological foundations of forming and controlling students' lexical competence during English language learning within the context of higher education institutions. The research defines lexical competence as a multi-level structure encompassing linguistic, sociolinguistic, and pragmatic components. Special attention is given to the psycho-pedagogical factors of vocabulary acquisition and a detailed analysis of the three-stage instructional model: from the introduction of new lexemes to their automation and active communicative use. The author substantiates the necessity of implementing a systemic control framework that combines traditional methods, such as testing and dictations, with modern approaches like Task-Based Learning (TBL) and Content and Language Integrated Learning (CLIL). The study highlights the role of individual educational trajectories and the digital transformation of education, which gives rise to the concept of digital lexical competence. Furthermore, it outlines the advantages of interactive assessment methods and the use of digital platforms to ensure qualitative feedback. It is concluded that an effective control system must be both diagnostic and correctional, fostering increased motivation and student autonomy. The findings confirm that a holistic approach to forming lexical skills serves as the foundation for the successful foreign language training of future specialists.

References

1. Leńko Szymańska A. Defining and assessing lexical proficiency. London : Routledge, 2020. 260 p.
2. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. *Офіційний вісник України*. 2020. № 81. С. 21. Ст. 2611.
3. Mutusami K., Ariyadoust V. Transitioning from communicative competence to multimodal and intercultural competence: A systematic review. *Societies*. 2024. Vol. 14, No. 7.

4. Rivella D. Communicative Competence: Its Definition, Connection to Teaching and Relationship with Interactional Competence. URL: <https://www.researchgate.net/publication/283711223><https://www.researchgate.net/publication/283711223>.

5. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетентності. *Іноземні мови*. 2019. № 4. С. 16–23.

6. Syam Choudhury A. Second/Foreign Language Lexical Competence: Its Dimensions and Ways of Measuring it. *Imanager's Journal on English Language Teaching*. 2015. Vol. 5. P. 34–42.

7. Борисова Н. В. Способи та засоби формування англomовної лексичної компетенції в майбутніх вчителів англійської мови. *Psycholinguistics in a Modern World* – 2022. Р. 31–34. <https://doi.org/10.31470/2706-7904-2Q22-17-31-34>

8. Косович О. Формування лексичної компетентності в умовах сучасного іншомовного навчання. *Педагогічний дискурс*. 2023. Вип. 34. С. 14–19.

9. Редько В. К. Оновлення змісту навчання іноземних мов у сучасній шкільній освіті – прерогатива Нової української школи. *Іноземні мови в школах України*. 2018. № 4. С. 10–15.

10. Борисова Н. Нестандартні прийоми як складова формування комунікативної компетенції при навчанні майбутніх вчителів англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 59, том 1, 2023. С. 221–226. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-1-34>

11. Бігич О. Б. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька [та ін.] ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. С. 213.

12. Сяська Н. Формування англomовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Сяська ; ДЗ «Рівнен. держ. гуманіт. ун-т». Рівне, 2014. 260 с.

13. Morska L. I., Zadorozhna O. I. Foreign language lexical competence in professionally oriented reading as a methodical problem. *Іноземні мови*. 2022. № 1. С. 9–15. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2022.1.257864>

14. Clark M. The Use of Technology to Support Vocabulary Development of English Language Learners. URL: https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1239&context=education_ETD_masters.

15. Tanaka S. OSF Preprints. 2025. URL: <https://osf.io/d725>.

16. Шиманська В. В. Підходи і принципи формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні майбутніх екологів. *Іноземні мови*. 2023. Вип. 101. С. 14–21.

17. Common European Framework of Reference for Languages. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf> (date of access: 14.01.2026).

18. Староста В. Педагогічний моніторинг та педагогічна діагностика: сутність і взаємозв'язок понять. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4 (59). С. 499–505.

19. Ярощук М. Лексична компетентність як основа іншомовної комунікативної компетентності. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2023. Вип. 17. С. 105.

20. Brown H. D. Language Assessment: Principles and Classroom Practices URL: https://evelintampubolon.files.wordpress.com/2016/09/h_douglas_brown_-_language_assessment.pdf

21. Mutusami K., Ariyadoust V. Transitioning from communicative competence to multimodal and intercultural competence: A systematic review. *Societies*. 2024. Vol. 14, # 7.

22. Ponomarenko N., Smukhlyakova M., Mochalova N., Fomichova V. Test control of grammatical and lexical competences of secondary school students in Ukraine. *Arab World English Journal (AWEJ)*. 2023. Vol. 14, # 1.

23. Matsievska O. M. Didactic Fundamentals of Improving Lexical Competence (B2 Level). *Proceedings of the International Scientific Conference «Pedagogical Innovations in the 21st Century»*. March 2025. Vol. 5, Issue 1. P. 112–118.

24. Jedi-Sari-Biglar S., Liman-Kaban H. The effectiveness of mobile-assisted task-based vocabulary learning on EFL students' vocabulary achievement and attitudes. *Smart Learning Environments*. 2023. Vol. 10, # 5.

25. Посудієвська О. Підхід CLIL (предметно-мовного інтегрованого навчання) в українській системі освіти: особливості та перспективи впровадження. *Науковий вісник Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. Серія: Філологічні науки*. 2023. Вип. 70, № 2. С. 49–59.

Information about the author:

Borysova Nataliia Vasylivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Philology,

Translation and Teaching Methods

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

30, Sukhomlynskyi str., Pereiaslav, 08400, Ukraine

ВПЛИВ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКА В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ

Васильєва-Халатникова М. О., Андрєєва Т. І.

ВСТУП

Глобалізаційні процеси сучасності змінюють умови соціалізації підлітків. Інтенсивний розвиток інформаційних технологій сприяв тому, що значна частина молоді спрямувала свою активність у віртуальне середовище. Соціальні мережі стали однією з основних платформ для взаємодії, що, з одного боку, відкриває нові можливості, а з іншого обмежує живу комунікацію, таку важливу в підлітковому віці.

Підлітковий період є критичним етапом формування особистості, коли дитина шукає власне місце у світі та вибудовує соціальні зв'язки. У таких умовах особливого значення набуває створення реальних просторів для взаємодії, де підлітки можуть розвивати уміння комунікації, вчитись співпрацювати та розкривати свої потенціали. Заклад позашкільної освіти стає важливим елементом підтримки цього процесу, адже він забезпечує різноманітні можливості для всебічного розвитку та сприяє гармонійної соціалізації молоді в сучасному суспільстві.

Серед науковців та практиків, які досліджували вплив закладу позашкільної освіти на процес соціалізації підлітка можна відмітити: Биковську О. В., Бєха І. Д., Бойко Т. В., Литовченко О. В., Мазур В. А., Larson R. W., Eccles J. S. & Roeser R. W., Mahoney J. L. & Warner G. J. Та інші.

У динамічному світі ХХІ століття процес входження підлітка в соціальне середовище набуває нових, складніших форм. Традиційні інститути соціалізації, зокрема сім'я та заклад загальної середньої освіти, сьогодні змушені конкурувати з потужним впливом віртуального простору, соціальних мереж та неформальних молодіжних субкультур. У таких умовах заклад позашкільної освіти перестає бути просто місцем змістовного дозвілля, трансформуючись у життєво необхідний «альтернативний простір» – безпечний майданчик для апробації соціальних ролей та формування життєстійкості особистості.

Актуальність дослідження впливу позашкільного освітнього середовища на соціалізацію підлітка зумовлена низкою кризових чинників сучасності: від впливу воєнного стану до активної цифровізації життя.

На відміну від формального освітнього середовища, де домінує академічний результат, заклад позашкільної освіти пропонує підлітку добровільність, варіативність та ситуацію успіху, що є критично важливим для подолання вікових психологічних криз. Також розглядається механізм впливу середовища закладу позашкільної освіти на розвиток м'яких навичок, емоційного інтелекту та лідерського потенціалу підлітка.

Сучасний заклад позашкільної освіти допомагає підлітку знайти баланс між індивідуальною самоідентифікацією та успішною інтеграцією в суспільство, перетворюючи хобі на інструмент соціального самоствердження.

1. Аналіз поняття «заклад позашкільної освіти» в історичному контексті

Освіта та виховання завжди відігравали значну роль в суспільстві. Вони беруть свій початок ще з давніх часів, коли знання передавались від покоління до покоління, а згодом – за допомогою писемності, філософських праць, релігійних писань та освітніх установ.

Перші зафіксовані заклади освіти виникли ще 7 тисяч років д.е. на території сучасних Перу та Мексики¹. Дані заклади були створені стародавньою цивілізацією Майя.

За даними джерела *Mayan Civilization History*², освіту могли отримувати тільки люди зі статком, або ті, хто мав вищий соціальний статус. Для дітей звичайних фермерів та мисливців – освіта та виховання відбувались усно членами родини. Також, серед Майя була поширена гендерна диференціація в навчанні та обов'язках. Хлопців, як правило, навчали сільському господарству, полюванню та військовій справі, тоді як дівчат – домашнім навичкам.

Якщо ж дитина зростала в сім'ї «зі статусом» (наприклад, священика), то її очікувала формальна освіта в закладах, які існували при храмах чи палацах. Там дітей навчали таким предметам як письмо, математика, релігієзнавство, астрономія. Вибір предметів здійснювався в залежності від того, яку соціальну роль буде відігравати дитина в майбутньому. Серед Майя вважалось, що освіта та виховання є необхідними для підтримки духовної та політичної влади еліти. Саме тому, можливість навчання при храмі, або ж в освітній установі

¹ Історія педагогіки: навч.-метод. посібник. Київ: Центр учбової літератури. 2011. 190 с.

² Fiveable. (2024, August 20). 9.4 Mayan education and childhood – Mayan Civilization History. URL: <https://library.fiveable.me/rise-fall-ancient-mayan-civilization/unit-9/mayan-education-childhood/study-guide/Jzo6F1KNdDFXyjOt>

надавалась тим, хто мав потрібний для цього статус. Проте, бували і випадки, коли дитина з сім'ї «без статусу» могла отримати освіту на тому ж рівні, що і діти чиновників чи священників. Така соціальна мобільність відбувалась за рахунок того, що Майя цінували здібності та таланти. Діти з сім'ї «без статусу», які показували надмірні здібності, мали змогу відвідувати заклади освіти. А на пізніх періодах цивілізації Майя вони могли піднятися до позицій влади або вагомого статусу³.

Система освіти Київської Русі розвивалася під впливом християнства та слов'янської культури. На території України зафіксовані перші згадки про освітні установи, які існували в період Київської Русі. Ще до хрещення Русі Володимиром Великим у 988 році існували «школи грамоти»⁴. В «школах грамоти» дітей навчали письму, читанню, рахуванню. Такі школи були наповнені народними віруваннями, традиціями та духом народу. Окрім теоретичних та практичних умінь, заняття були наповнені ще й суспільним побутом, природними явищами, традиціями тощо. Таке навчання відбувалось завдяки фольклору.

Після хрещення Русі потреба в ерудованому суспільстві зростає через поживлення торгівлі та укріплення політичних зв'язків з іншими державами. На той час освічені люди були потрібні не тільки для державного апарату, але й для розповсюдження віри.

За правління Володимира Великого та Ярослава Мудрого на території Русі було засновано три типи закладів освіти:

- заклад освіти, що утримувався за рахунок князя, так звана «палацова школа підвищеного типу»;
- приватна школа домашнього навчання, переважно для купецького і ремісничого населення;
- заклад освіти, у якому готували священників – школа «книжного вчення» або монастирська школа⁵.

Головними предметами, які вивчались в даних закладах освіти були граматики, риторика, діалектика, арифметика, геометрія, астрономія і музика.

Стосовно жіночої освіти, то в Київській Русі через століття після хрещення та впровадження більш доступної освіти для народу було започатковано перше жіноче училище. Сестра Володимира Мономаха, Анна Всеволодівна, відкрила перше училище для дівчат при Андріївському монастирі в Києві в 1086 році. Це був прорив в освіті

³ Галицька М. М. Культурологічні засади розвитку освіти в Київській Русі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2014. № . 3-4. С. 117–122.

⁴ Там само.

⁵ Даренська В.М. Культура Давньої Русі: навчальний посібник. Харків: Факт, 2012. 264 с.

через соціальні установки щодо того, що жінка повинна займатись домогосподарством та дітьми та іншими «жіночими» обов'язками. Це був перший в Європі заклад освіти для жінок. До переліку предметів входили арифметика, філософія, риторика та астрономія⁶. Проте, заняття в училищі все ще мали направлення на підкріплення соціальних установок про жінку та її місце в соціальній ієрархії.

Якщо порівнювати перші відомі заклади освіти в світі (цивілізація Майя) та перші заклади на території України, то у них є певні відмінності.

Якщо казати про соціальну структуру цивілізації Майя, то освіта зосереджувалась лише на дітях з вищої соціальної ієрархії, існували лише винятки, коли дітей з сімей «без статусу» брали до храмів або ж в заклади освіти при палаці. В Київській Русі освіта була більш розповсюджена серед народу, оскільки з приходом релігії підвищувався попит на більш освічених людей для церкви та для самого державного устрою.

Для Майя та Київської Русі є подібним те, як саме передавались знання. Для обох держав був розповсюджений оральний спосіб виховання та навчання. Але при закладах освіти вивчалась і арифметика, і астрономія, і релігія, тощо.

Гендерна диференціація присутня в обох державах. Дівчата навчаються як впоратись з домогосподарством, виховувати дітей, а хлопці вивчали військову справу, духовну справу тощо. З часом в Київській Русі з'являються перші заклади освіти для жінок, що є відмінністю від цивілізації Майя.

Ціль освіти в обох державах є схожою, але з певними відмінностями. Для Майя освіта при храмі або в закладі освіти при палаці мала функцію підготовки людей до позицій влади та виконання релігійних функцій. Стосовно Київської Русі, то тут релігія та підготовка до державної служби була важливою, але ще в дітях виховувалось розуміння і прийняття себе як добродішних християн. Просування віри серед людей супроводжувалось і з впровадженням освітніх установ задля поширення віри, підняття рівня освіченості задля укріплення позиції влади у внутрішній політиці, так і в зовнішній.

Відмінності та подібності зазначених перших закладів освіти зазначено в Таблиці 1.

З розвитком суспільства методи і форми навчання постійно змінюються, так само як і сам термін «заклад освіти».

⁶ Черкович І. Жіноча освіта в Україні: історичний огляд. URL: <https://genderindetail.org.ua/season-topic/osvita-i-prosvita/zhinocha-osvita-v-ukraini-istorichniy-oglyad-134122.html>

В сучасній Україні освітній процес регулюється на законодавчому рівні, безпосередньо Законом України «Про освіту»⁷, у якому чітко визначені поняття «заклад освіти» та «заклад позашкільної освіти»:

– заклад освіти – юридична особа публічного чи приватного права, основним видом діяльності якої є освітня діяльність;

– заклад позашкільної освіти є юридичною особою. Форма власності закладу позашкільної освіти визначається відповідно до законодавства.

Таблиця 1

Особливості освітнього процесу в перших закладах освіти

Критерій	Цивілізація Майя	Київська Русь
Соціальна структура	Освіта доступна лише для дітей з сімей «зі статусом», окрім винятків.	Освіта більш розповсюджена серед дітей з сімей «без статусу», а також і для еліти.
Форма навчання	Оральна («з вуст в уста»), заклади освіти при палаці та храмі. Предмети: математика, письмо, астрономія, тощо.	Оральна («з вуст в уста»), заклад освіти при палаці, приватна школа та школа «книжного вчення». Предмети: граматика, риторика, діалектика, арифметика, геометрія, астрономія, музика тощо.
Гендерна рівність	Відсутня. Є певні соціальні ролі, які чоловіки та жінки зобов'язані виконувати.	Є певна гендерна рівність у впровадженні освіти для дівчат в Київській Русі.
Ціль освіти	Підготовка дітей до майбутніх релігійних або державних обов'язків.	Виховання добродісного християнина та підготовка до служби в державі або церкві.

Отже, заклад освіти – це установа, основною метою якої є освітня діяльність, тобто надання освіти відповідного рівня. Він може здійснювати навчання, виховання, розвиток, соціалізацію особистості, а також проведення наукової, науково-технічної, інноваційної, методичної, культурно-освітньої та/або спортивної діяльності⁸.

На рисунку 1 наведено рівні освіти, які зазначені в Законі України «Про освіту»⁹.

⁷ Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. Редакція від 02.05.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

⁸ Там само.

⁹ Там само.

- дошкільна освіта
- початкова освіта
- базова середня освіта
- профільна середня освіта
- перший (початковий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти
- другий (базовий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти
- третій (вищий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти
- фахова передвища освіта
- початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти
- перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
- другий (магістерський) рівень вищої освіти
- третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень вищої освіти

Рис. 1. Рівні освіти в Україні

В Законі України «Про освіту» надане таке тлумачення поняття «позашкільна освіта» – сукупність знань, умінь та навичок, що здобувають вихованці, учні і слухачі в закладах позашкільної освіти, інших суб'єктах освітньої діяльності за програмами позашкільної освіти¹⁰.

В Законі України «Про позашкільну освіту»¹¹ термін «заклад позашкільної освіти» визначається наступним чином: «заклад позашкільної освіти – складова системи позашкільної освіти, яка надає знання, формуючи вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створює умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я вихованців, учнів і слухачі»¹².

На рисунку 2 наведено структуру позашкільної освіти.

Позашкільна освіта надає можливість для творчого, інтелектуального, духовного, фізичного зростання особистості, їх самореалізації, професійного самовизначення. Особлива увага приділяється формуванню здорового способу життя, безпечної поведінки, інклюзивності, органі-

¹⁰ Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. Редакція від 02.05.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

¹¹ Про позашкільну освіту: Закон України від 22.06.2000 р. Редакція від 15.11.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>

¹² Там само.

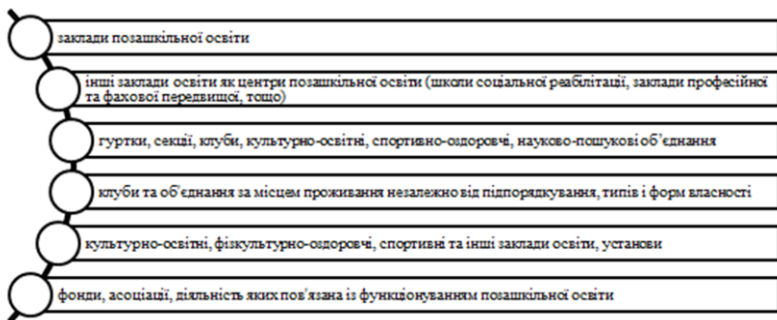


Рис. 2. Структура позашкільної освіти

зації змістовного дозвілля, профілактиці правопорушень та інформаційно-методичній підтримці освітнього процесу¹³.

Стосовно форм організації позашкільної освіти, то вони диференціюються залежно від індивідуальних інтересів, можливостей підлітків з урахуванням їх віку, стану здоров'я та психофізичних особливостей. До форм позашкільної освіти належать: заняття, гурткова робота, клубна робота, дистанційна робота, лекція, індивідуальні заняття, конференція, семінар, читання, вікторина, концерт, змагання, тренування, репетиція, похід, екскурсія, експедиція, практична робота в лабораторіях, майстернях, теплицях, на науково-дослідних земельних ділянках, сільськогосподарських та промислових підприємствах, на природі та в інших формах, передбачених статутом закладу позашкільної освіти¹⁴.

Напрямки позашкільної освіти характеризуються багатосторонньою направленістю (рис. 3). Кожен має можливість вибрати напрямок відповідно своїх вподобань та здібностей.

В Україні позашкільна освіта дуже популярна та затребувана. В Інституті освітньої аналітики проаналізували основні освітні статистичні дані за 2023-2024 рік¹⁵. Згідно з даною статистикою, у 2023-2024 навчальному році в Україні функціонували 1381 закладів позашкільної освіти. З них 771 закладів працюють в очному режимі, 255 закладів функціонують дистанційно та 355 закладів позашкільної освіти навчають дітей у змішаному форматі.

¹³ Про позашкільну освіту: Закон України від 22.06.2000 р. Редакція від 15.11.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>

¹⁴ Там само.

¹⁵ Позашкільна освіта. Статистичні дані. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/pozashkilna-osvita/statistichni-dani-2>

пластовий, скаутський
художньо-естетичний
мистецький
туристсько-краєзнавчий
еколого-натуралістичний
науково-технічний
дослідницько-експериментальний
фізкультурно-спортивний або спортивний
бібліотечно-бібліографічний
соціально-реабілітаційний
оздоровчий
гуманітарний

Рис. 3. Основні напрямки позашкільної освіти

Отже, позашкільна освіта налічує безліч форм та напрямків від оздоровчого до науково-технічного, що охоплюють різноманітні види діяльності, які спрямовані на різні потреби дітей та підлітків.

2. Особистість підлітка як суб'єкт соціалізації в освітньому середовищі

Підлітковий вік дуже важливий час в життєвому циклі людини, це час коли вона шукає себе, формується як особистість та стає повноправним членом суспільства. Цей час пошуків себе і свого місця в суспільстві є дуже складним як для самого підлітка, так і для його оточення. Крім самого пошуку своєї ідентичності, що може бути тривалим і навіть болісним, підлітки стикаються і з іншими викликами.

В Законі України «Про охорону дитинства» визначено, що дитина – особа віком до 18 років (повноліття), якщо згідно з законом, застосовуваним до неї, вона не набуває прав повнолітньої раніше¹⁶.

В «Цивільному кодексі України»¹⁷ окреслено такі поняття:

- Малолітня особа – це фізична особа, яка не досягла 14 років.
- Неповнолітня особа – це фізична особа у віці від 14 до 18 років.

За визначенням «Організації Об'єднаних Націй», підліток – це особа в вікових межах від 10-19 років¹⁸.

З визначеннями років розвитку, зокрема підліткового віку, коли, наприклад, 16-річна особа є одночасно дитиною, підлітком і молоддю, існує певна проблема, яка пов'язана з взаємовиключними поняттями. Ці слова мають дуже різні значення: «дитина» означає залежність,

¹⁶ Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2021 р. Редакція від 01.01.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>

¹⁷ Цивільний кодекс України: Закон України № 435-IV від 16.01.2003. Редакція від 09.04.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text>

¹⁸ Who and United Nations Definition of Adolescent. URL: <https://www.publichealth.com.ng/who-and-united-nations-definition-of-adolescent/>

«молодь» – незалежність, а «підліток» – особу, яка зростає і здатна брати на себе все більшу відповідальність, але все ще потребує більшого захисту, ніж доросла людина.

Соціалізація – процес, завдяки якому індивід набуває знань, цінностей, соціальних навичок і соціальну чуттєвість, які дозволяють йому інтегруватись у суспільство і поводитись там адаптивно. Соціалізація – це життєвий досвід. Однак, найчастіше цей термін використовується стосовно процесів, завдяки яким дитині навіюються цінності суспільства і його власні соціальні ролі¹⁹.

На соціалізацію підлітка впливає велика кількість факторів та чинників, які можна умовно поділити умовно на внутрішні та зовнішні.

Індивідуальні психологічні особливості підлітка, які визначають спосіб його взаємодії із соціальним середовищем та формування власної системи цінностей, норм і поведінкових установок можна вважати внутрішніми факторами соціалізації.

Насамперед, на формування таких психологічних особливостей буде впливати сімейне середовище, в якому зростає підліток. Сім'я виступає первинною соціалізацією дитини, де формуються перші зразки соціальної поведінки, емоційного реагування та міжособистісної взаємодії, які надалі відіграють важливу роль в його житті. Важливим психологічним чинником, що впливає на цей процес, є тип прив'язаності, що формується в ранньому дитинстві й визначає якість подальшого стосунків з іншими людьми. Згідно з теорією прив'язаності Дж. Боулбі, стійкий емоційний зв'язок між дитиною та значимим дорослим є основою для розвитку базової довіри до світу, емоційної безпеки та впевненості в собі²⁰.

За дослідженнями М. Ейнсворт, виділяють 3 типи прив'язаності:

- Безпечна прив'язаність – формується між дитиною та батьками у разі послідовної, чутливої та підтримувальної взаємодії.
- Амбівалентна прив'язаність – формується внаслідок непослідовного та нестабільного стилю батьківського виховання.
- Уникаюча прив'язаність – формується при систематичному ігноруванні фізичних та емоційних потреб²¹.

¹⁹ Москаленко В. Соціалізація особистості: монографія. Київ: Фенікс, 2013. 540 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5319/>

²⁰ Радчук Н., Крижановська З. Сучасні тенденції в системі освіти: теорія прив'язаності Джона Боулбі. *Педагогічний поступ : збірник матеріалів IX Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Нова українська школа: теорія та практика»*. 2022. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/21508>

²¹ Гарасимів Т. З., Мартинюк Н. В. Індивідуальне в соціалізації: філософсько-правовий вимір. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Юридичні науки*. 2016. № . 837 (9). С. 236-240.

Теорія прив'язаності Дж. Боулбі включає в себе і зовнішній чинник соціалізації – дорослого, а саме його поведінку, наслідки якої і будуть формувати індивідуальні психологічні особливості людини на все подальше життя²².

На соціалізацію особистості підлітка впливають три рівні соціального середовища:

- макрорівень соціального середовища – до макрочинників соціалізації особистості відносяться процеси, такі як демографічні, державні, екологічні зміни тощо;

- мезорівень соціального середовища – до мезочинників відносяться соціальні інститути та спільноти, такі як релігійні об'єднання, місцева громада, громадські організації, засоби масової комунікації тощо;

- мікрорівень соціального середовища – до мікрочинників відноситься безпосереднє оточення особистості²³.

Згідно з трирівневим впливом на соціалізацію особистості підлітка, заклад позашкільної освіти відноситься до мезочинника.

Позашкільна освіта впливає на підлітка в різних сферах його життя. В роботі фінських дослідниць Леї Пулккінен та Іїни Берден значення позашкільної освіти підсумовується в чотирьох категоріях:

- залучення до закладу загальної середньої освіти;
- знання та навички;
- особистісні характеристики та благополуччя;
- соціальні стосунки та адаптація²⁴.

Відповідно, позашкільна освіта має значний вплив на благополуччя підлітка, і це проявляється у залученні до шкільного життя та самого позитивного ставлення до закладу освіти та освіти в цілому. Також, позашкільна освіта може сприяти розвитку як загальноосвітніх, так і прикладних умінь та навичок.

Таким чином, на сьогоднішній день стосовно терміну «підліток» не існує загально прийнятих визначень. В науковій літературі, міжнародних документах, в тому числі Організації Об'єднаних Націй, визначення терміну не зустрічається, а лише дається визначення вікових меж. Зокрема, в Україні в нормативно-правових документах розписано вікові

²² Радчук Н., Крижановська З. Сучасні тенденції в системі освіти: теорія прив'язаності Джона Боулбі. Педагогічний поступ : збірник матеріалів ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Нова українська школа: теорія та практика». 2022. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/21508>

²³ Там само.

²⁴ Delgado E. et al. Parental attachment and peer relationships in adolescence: A systematic review // International journal of environmental research and public health. 2022. Т. 19, № 3. С. 1064. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19031064>

межі саме дитини, її права та обов'язки, особливості взаємовідносин між різними суб'єктами, а поняття «підліток» – не розкрито. Щодо вікових меж, то в вітчизняній законодавчій базі верхньою межею є вік 18 років, на відміну від 19-ти років, які прописані в ООН.

Соціалізації підлітків присвячена низка досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, в яких розкрито важливість та особливості соціалізації в підлітковому віці.

3. Вплив закладу позашкільної освіти на процес соціалізації підлітка

У сучасному світі процес соціалізації підлітків набуває особливого значення, оскільки в цьому віці формуються власні життєві цінності, «Я-концепція», розвивається здатність до прийняття власних рішень та відповідальність за себе. В умовах соціальних трансформацій, зростання психоемоційних викликів потреба у створенні сприятливого соціального середовища для підлітків стає надзвичайно актуальною.

У цьому контексті позашкільні заклади освіти виступають не лише як простір для розвитку здібностей і організації довілля, а ще й як важливий чинник соціалізації підлітків. Позашкільний заклад освіти може забезпечувати умови для формування позитивної життєвої позиції, набуття соціального досвіду серед однолітків та включення у суспільне життя. Такого впливу на підлітка та його зростання як особистості заклад позашкільної освіти досягає завдяки гнучкості форм організації навчального процесу та широкому спектру діяльності гуртків²⁵.

Позашкільна освіта у світі має різні форми та моделі, але в більшості країн вона відіграє ключову роль у соціалізації підлітка.

Успішні практики деяких держав показують, як ефективно організована система позашкільного навчання сприяє інтеграції молоді у суспільство.

Наприклад, освітня політика Фінляндії характеризується послідовною орієнтацією на потреби дітей та підлітків, із акцентом на забезпечення їх психоемоційного добробуту та всебічного розвитку. Відповідно до «Закону про базову освіту (628/1998)» у Фінляндії²⁶, метою ранкової та післяобідньої діяльності є підтримка освітніх зусиль сім'ї та закладу загальносередньої освіти, а також емоційного та етичного розвитку дитини, сприяння добробуту та рівності дітей у суспільстві,

²⁵ Finlex. Statute Book of Finland, 628/1998. Finlex: Legislation. 21.08.1998. URL: <https://www.finlex.fi/en/legislation/collection/1998/628>

²⁶ Alipour F., Hejazi A., Ramazani Khanvani M. A Comparative Study of Extracurricular Activities in Education Systems of Iran, Finland and Malaysia // Iranian Journal of Comparative Education. 2025. T. 8, № 1. С. 3358–3381. DOI: <https://doi.org/10.22034/ijce.2024.487930.1615>

запобігання ізоляції та підтримка інклюзії, надання дітям різноманітних можливостей для участі в керованій, рекреаційній та безпечній діяльності, а також надання дітям можливості відпочити в мирному середовищі під наглядом професіонала, який підходить для цього завдання. Ранкова та післяобідня діяльність в даному контексті означає позашкільні заняття.

У Фінляндії заклади загальної середньої освіти можуть організовувати бібліотеки, клуби та інші освітні заходи в рамках базової освіти. Найбільш популярні напрями гуртків можна відвідувати лише в спеціалізованих навчальних закладах – музичних школах та інститутах, консерваторіях, хореографічних установах, ремісничих училищах тощо²⁷.

Всі учні мають право на відвідування позашкільних заходів і шкільних клубів та участь в них є повністю добровільною, за бажанням підлітка. Проте, шкільні клуби є повністю безкоштовними, а позашкільні заходи можуть стягувати плату за відвідування. Попри широкі можливості для позашкільної участі, варто зауважити, що високий рівень життя у Фінляндії зумовлює і відповідні фінансові витрати. Це створює певні обмеження для сімей з нижчим рівнем доходу, які не завжди можуть дозволити своїм дітям участь у платних позашкільних заходах.

Сьогодні у Фінляндії розпочато впровадження нової моделі організації дозвілля, яка має на меті забезпечити рівний доступ усіх дітей до позашкільної діяльності, незалежно від фінансових можливостей їхніх родин²⁸.

Основною метою фінської моделі організації дозвілля є підвищення добробуту дітей і молоді шляхом надання безкоштовних, цікавих та доступних позашкільних занять. Вона охоплює учнів з 1 по 9 клас і ґрунтується на співпраці між школами, молодіжними організаціями та громадами. Модель передбачає участь самих дітей та підлітків у плануванні дозвілля²⁹.

Одним із найважливіших досягнень впровадження моделі стало залучення тих дітей, які раніше були виключені з позашкільної активності. Формат дозвілля, організований у межах шкільного дня і на безоплатній основі, створює доступні умови навіть для соціально вразливих категорій. Розподіл мотивацій для участі у позашкільних заняттях також виявив залежність від соціально-економічного статусу

²⁷ The Finnish model: Project and Legislation. Ministry Of Education And Culture, Finland. URL: <https://okm.fi/en/the-finnish-model>

²⁸ Там само.

²⁹ Ministry Of Education And Culture, Finland. Before and After School Activities. Ministry Of Education And Culture. Basic education. URL: <https://okm.fi/en/before-and-after-school-activities>

родини. Утім, завдяки новій моделі, яка інтегрує позашкільну активність у структуру шкільного дня, охоплення зросло: 39% дітей з неповних сімей почали брати участь у безкоштовних заходах, організованих під час навчального дня³⁰.

Досвід Фінляндії демонструє, що якісно організована позашкільна діяльність може суттєво впливати на академічний, особистісний і соціальний розвиток підлітка.

Проте, не менш цікавим є аналіз того, як подібні процеси реалізуються в інших країнах, зокрема в Малайзії, де позашкільна освіта також набуває дедалі більшого значення в освітній політиці та практиці.

Малайзійська навчальна програма зосереджена на трьох сферах: комунікація, людина – навколишнє середовище та особистісний розвиток. Ці сфери навчальної програми розглядаються у 6 вимірах: базові навички, людські стосунки, мистецтво та творчість, цінності та ставлення, життєві навички та участь у позашкільних заходах.

Позашкільна освіта зосереджує увагу на цих же напрямках навчання підлітка, як і освіта. Тому метою позашкільних заходів є розвиток талантів особистості та виховання підлітка, які розумово, духовно, емоційно і фізично збалансованими та дотримуються твердих релігійних переконань³¹.

Система Малайзійської позашкільної освіти виходить за рамки передачі теоретичних знань та сприяє вихованню творчості, відповідальності та розвитку підлітка як особистості. З цього виникають цілі освіти:

- творче критичне мислення;
- формування характеру учня.

Малайзійські заклади освіти пропонують позашкільні заходи у 3 сферах діяльності: спортивні; пластові, скаутські; гуртки.

Спортивні гуртки мають переважно фізкультурно-оздоровчий напрямок, спрямований на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних якостей, витривалості та координації. До таких гуртків відносяться: плавання, теніс, бадмінтон, гімнастика.

³⁰ A Comparative Study of the Features of Extracurricular Activities in Iran with England, India and Malaysia/ Mahin Teimoorinia, Seyed Mohammad Reza Emamjomeh, Gholam Ali Ahmadi, Sadegh Nasri // Iranian Journal of Comparative Education. 2021. Т. 4, № . 2. С. 1138–1158. DOI: <http://dx.doi.org/10.22034/IJCE.2020.229993.1145>

³¹ A Comparative Study of the Features of Extracurricular Activities in Iran with England, India and Malaysia/ Mahin Teimoorinia, Seyed Mohammad Reza Emamjomeh, Gholam Ali Ahmadi, Sadegh Nasri // Iranian Journal of Comparative Education. 2021. Т. 4, № . 2. С. 1138–1158. DOI: <http://dx.doi.org/10.22034/IJCE.2020.229993.1145>

Пластові, скаутські гуртки орієнтовані на формування активної життєвої позиції, відповідальності, лідерських якостей та навичок самоуправління у учнів. До таких гуртків відносяться: бойскаути та дівчата-гайди.

Категорія «гуртки» є узагальнюючим поняттям, яке охоплює всі напрями позашкільної діяльності, окрім вищезазначених сфер, і включає еколого-натуралістичні, туристсько-краєзнавчі та інші напрями. До таких гуртків відносяться: гурток робототехніки, гурток традиційних танців, гурток релігійствознавства, тощо.

Найголовнішою відмінністю від інших країн є те, що в Малайзії від підлітка очікується його участь в одній із сфер позашкільної активності. Тобто, в Малайзії є обов'язковим відвідування гуртків. Проте у підлітка є право обирати який напрямок позашкільної діяльності їм відвідувати.

Аналізуючи досвід Фінляндії та Малайзії можна зробити висновок, що кожна країна має як і спільні риси, так і відмінності у сфері позашкільної освіти.

ВИСНОВКИ

Історія освіти це довготривалий та динамічний процес, який постійно видозмінюється. Різні часові виклики зумовлювали процес освіти удосконалюватись та підлаштовуватись від потреби суспільства. Для гармонійного розвитку підлітка, до закладів освіти доєднався функціонал закладів позашкільної освіти.

Заклади освіти та позашкільної освіти відіграють значну роль у соціалізації дитини, зокрема підлітка.

Необхідно зазначити, що міжнародною термінологією не визначено таке поняття як «підліток». Є лише виокремлення вікових меж. В українській законодавчій базі прописано термін дитина та визначена верхня вікова межа – 18 років, в документації ООН виокремлено окремо підлітковий вік, межами якого є 10-19 років.

Підлітковий вік це час, коли формується особистість. Внутрішні та зовнішні зміни підлітків впливають на їх відносини з оточуючим світом. В свою чергу на формування особистості підлітків впливають зовнішні та внутрішні фактори, які в подальшому впливають на їх соціалізацію. До внутрішніх факторів відносяться:

- теорія прив'язаності Джона Боулбі;
- криза ідентичності.

До зовнішніх факторів відноситься соціальне середовище, яке поділяється на три рівні: мікро, мезо, макро рівень. Кожен із цих рівнів відповідно впливає на підлітка та його соціалізацію. На мезорівні в соціалізації особистості підлітка відіграють значну роль заклади освіти. Це стосується як закладів загальної середньої освіти, так і закладів позашкільної освіти. І хоча в залежності від країни,

позашкільна освіта має свої особливості, для неї характерні і спільні риси. Діяльність закладів позашкільної освіти орієнтована на розвиток особистості, набуття певних умінь та навичок, формування усвідомленої ідентичності, соціальних компетентностей тощо.

АНОТАЦІЯ

У роботі досліджено особливості впливу закладів позашкільної освіти на процес соціалізації підлітків у сучасних умовах. Проаналізовано роль позашкільного середовища як простору для самореалізації, розвитку комунікативних навичок та формування ціннісних орієнтацій молоді. Визначено, що варіативність освітніх програм та неформальний характер навчання сприяють успішній адаптації підлітка до викликів цифрового суспільства та соціальній інтеграції. Окрему увагу приділено психолого-педагогічним аспектам взаємодії в колективі та ролі педагога як фасилітатора соціального становлення особистості.

Процес соціалізації підлітків у сучасних умовах зазнає суттєвих трансформацій, зумовлених цифровізацією життєвого простору, кризовими явищами в суспільстві та зміною ціннісних орієнтирів.

Традиційні інститути соціалізації (сім'я, заклад загальносередньої освіти) часто не повною мірою задовольняють специфічні потреби підлітка в неформальному спілкуванні, творчому самовираженні та здобутті практичного досвіду.

У цьому контексті заклади позашкільної освіти виступають унікальним середовищем, що забезпечує варіативність траєкторій соціального становлення особистості.

Література

1. Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : монографія. Київ : ІВЦ ДКІ, 2006. 424 с.
2. Бех І. Д. Психологічні резерви виховання особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 6. С. 5–9. DOI: 10.32405/2309-3935-2017-6-5-9
3. Бойко Т. В. Роль позашкільної освіти у формуванні соціальної компетентності підлітків. *Проблеми освіти*. 2021. № 95. С. 45–60. DOI: 10.52256/2710-3986.1-95.2021.03
4. Галицька М. М. Культурологічні засади розвитку освіти в Київській Русі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2014. № 3-4. С. 117-122.
5. Історія педагогіки: навч.-метод. посібник. Київ: Центр учбової літератури. 2011. 190 с.
6. Гарасимів Т. З., Мартинюк Н. В. Індивідуальне в соціалізації: філософсько-правовий вимір. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Юридичні науки. 2016. № 837 (9). С. 236-240.

7. Даренська В.М. Культура Давньої Русі: навчальний посібник. Харків: Факт, 2012. 264 с.
8. Литовченко О. В. Соціалізація особистості в закладах позашкільної освіти: досвід і перспективи. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2019. Вип. 23(1). С. 154–165. DOI: 10.32405/2308-3778-2019-23-1-154-165
9. Мазур В. А. Педагогічні умови соціалізації підлітків у позашкільних навчальних закладах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2016. Вип. 52. С. 78–82.
10. Москаленко В. Соціалізація особистості: монографія. Київ: Фенікс, 2013. 540с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5319/>
11. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. Редакція від 02.05.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
12. Про позашкільну освіту: Закон України від 22.06.2000 р. Редакція від 15.11.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>
13. Позашкільна освіта. Статистичні дані. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/pozashkilna-osvita/statistichni-dani-2>
14. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2021 р. Редакція від 01.01.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>
15. Радчук Н., Крижановська З. Сучасні тенденції в системі освіти: теорія прив'язаності Джона Боулбі. // *Педагогічний поступ : збірник матеріалів IX Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Нова українська школа: теорія та практика»*. 2022. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/21508>
16. Черчович І. Жіноча освіта в Україні: історичний огляд. URL: <https://genderindetail.org.ua/season-topic/osvita-i-prosvita/zhinocha-osvita-v-ukraini-istorichniy-oglyad-134122.html>
17. Цивільний кодекс України: Закон України № 435-IV від 16.01.2003. Редакція від 09.04.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text>
18. A Comparative Study of the Features of Extracurricular Activities in Iran with England, India and Malaysia/ Mahin Teimoornia, Seyed Mohammad Reza Emamjomeh, Gholam Ali Ahmadi, Sadegh Nasri. *Iranian Journal of Comparative Education*. 2021. Т. 4, №. 2. С. 1138–1158. DOI: <http://dx.doi.org/10.22034/IJCE.2020.229993.1145>
19. Alipour F., Hejazi A., Ramazani Khanvani M. A Comparative Study of Extracurricular Activities in Education Systems of Iran, Finland and Malaysia. *Iranian Journal of Comparative Education*. 2025. Т. 8, №. 1. С. 3358-3381. DOI: <https://doi.org/10.22034/ijce.2024.487930.1615>
20. Larson R. W. Positive Youth Development, External Assets, and Prosperity in Adulthood. *Applied Developmental Science*. 2023. Vol. 27, Issue 2. DOI: 10.1080/10888691.2022.2113110

21. Eccles J. S., & Roeser R. W. Schools, Academic Motivation, and Stages in Development. *Handbook of Adolescent Psychology*. 2011. DOI: 10.1002/9780470479193.adlpsy001013
22. Delgado E. et al. Parental attachment and peer relationships in adolescence: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*. 2022. T. 19, №. 3. C. 1064. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19031064>
23. Fiveable. (2024, August 20). 9.4 Mayan education and childhood – Mayan Civilization History. URL: <https://library.fiveable.me/rise-fall-ancient-mayan-civilization/unit-9/mayan-education-childhood/study-guide/Jzo6F1KNdDFXyjOt>
24. Finlex. Statute Book of Finland, 628/1998. Finlex: Legislation. 21.08.1998. URL: <https://www.finlex.fi/en/legislation/collection/1998/628>
25. The Finnish model: Project and Legislation. Ministry Of Education And Culture, Finland. URL: <https://okm.fi/en/the-finnish-model>
26. Vandell D. L., et al. Do Afterschool Programs Affect Academic Performance? *Journal of Youth and Adolescence*. 2020. DOI: 10.1007/s10964-020-01226-y
27. Mahoney J. L., & Warner G. J. Organized Activities as Contexts of Development. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. 2019. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.155
28. Ministry Of Education And Culture, Finland. Before and After School Activities. Ministry Of Education And Culture. Basic education. URL: <https://okm.fi/en/before-and-after-school-activities>
29. Who and United Nations Definition of Adolescent. URL: <https://www.publichealth.com.ng/who-and-united-nations-definition-of-adolescent/>

Information about the authors:

Vasylyeva-Khalatnykova Maryna Oleksandrivna,

PhD (Ped.), Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Social Rehabilitation
and Social Pedagogy

Taras Shevchenko National University of Kyiv

60, Volodymyrska str., Kyiv, 01033, Ukraine

ORCID ID 0000-0002-8488-4602

Andreeva Tamara Illivna,

Bachelor of Social Pedagogy

60, Volodymyrska str., Kyiv, 01033, Ukraine

ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ІНДУСТРІЇ 5.0: ОРІЄНТИРИ І ПЕРСПЕКТИВНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ

Височан Л. М., Ступак О. П., Плетеницька Л. С.

ВСТУП

У сучасних умовах глобальної цифровізації та розгортання нових технологічних парадигм вищі заклади освіти опиняються перед необхідністю фундаментальної трансформації своїх освітніх моделей. Однією з ключових концептуальних основ таких змін є Індустрія 5.0 – новий етап промислової революції, що акцентує увагу на людина-орієнтованих, сталих і стійких моделях розвитку, у яких цифрові технології поєднуються з соціальними цінностями. Відмінність цієї концепції від попередньої – вона не лише підсилює автоматизацію, а й інтегрує людський чинник і екологічну стійкість у центр технологічних і освітніх трансформацій¹. Індустрія 5.0 відкриває нові можливості для освіти вищого рівня, оскільки вона орієнтована на формування таких компетентностей, які забезпечують готовність здобувачів до складних викликів сучасного суспільства, сприяють гуманізації освітнього середовища і розвитку навичок співпраці між людиною та цифровими технологіями².

Українські дослідники дедалі активніше акцентують увагу на тому, що перехід до парадигми Індустрії 5.0 зумовлює глибинні зміни в системі освіти та підходах до підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, Ю. Романишин³ наголошує, що ключовою вимогою цього етапу розвитку є цілісна інтеграція цифрових і інтелектуальних технологій у освітній процес. Така інтеграція має бути спрямована не лише на оволодіння технічними навичками, а й на формування здатності ефективно взаємодіяти з автоматизованими системами та розумними машинами в умовах невизначеності та швидких змін. Водночас дослідниця підкреслює важливість розвитку соціальної відповідальності,

¹ Hashim, M. A. M., Tlemsani, I., Mason-Jones, R., Matthews, R. & Ndrecaj, V. *Higher education via the lens of Industry 5.0: Strategy and perspective*. Sustainable Social Sciences & Humanities Open. DOI:10.1016/j.ssaho.2024.100828.

² Сокол Ю. *Трансформація вищої освіти до Індустрії 5.0: привабливість навчального закладу: складові та тренди*. Матеріали XXI Міжн. наук.-практ. конф. Харків, 2023.

³ Романишин Ю. Розвиток освіти в контексті Індустрії 5.0. Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. *Педагогічні науки*. 2024. Випуск 3 (62). С. 24–28. DOI:10.32689/maup.ped.2024.3.4

етичної свідомості та інноваційного мислення як невід’ємних складників професійної компетентності сучасного спеціаліста.

Подібні ідеї простежуються і в працях Л. Нечипорук, А. Квятковської, І. Школьник, О. Лютої, О. Дейнеки, які аналізують трансформацію освітнього простору крізь призму поєднання технологічних і гуманітарних компонентів. Автори зазначають, що впровадження штучного інтелекту, мережевих технологій та цифрових платформ має супроводжуватися глибоким переосмисленням змісту освітніх програм і силабусів. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, креативності, здатності до міждисциплінарного аналізу та адаптації в умовах симбіотичної екосистеми «людина – машина». Важливим наслідком реалізації зазначених пріоритетів є формування так званих *green skills*, або «зелених» компетентностей. Йдеться, зокрема, про навички оптимізації енергоспоживання за допомогою IoT-датчиків, раціональне використання ресурсів, упровадження принципів циркулярної економіки у виробничих процесах, зокрема в технологіях 3D-друку. У цьому контексті технологічна освіта постає не лише як засіб економічного розвитку, а й як ефективний інструмент забезпечення екологічної стійкості та відповідального ставлення до довкілля.

1. Теоретичні основи Індустрії 5.0 та її значення для вищої освіти

Аналіз наукових досліджень дозволяє стверджувати, що Індустрія 5.0 розглядається як логічне продовження та надбудова над Індустрією 4.0, що робить акцент не тільки на автоматизації і цифровій взаємодії, а й на унікальному поєднанні технологій і людського потенціалу в навчанні та праці. У цій парадигмі людина, її креативність, етичні цінності та здатність до інновацій стають центральним елементом, а технології – інструментом підтримки цих процесів.

Такий підхід супроводжується переходом до гуманістичної моделі освіти (Education 5.0), де навчальні практики орієнтовані на індивідуалізацію, гнучкість, активно-проектний підхід і міждисциплінарність. Це не лише відповідає вимогам сучасного ринку праці, а й розвиває здатність здобувачів освіти адаптуватися до швидких змін у професійних контекстах. Крім того, література також пов’язує концепцію Industry 5.0 із ідеями Society 5.0 – «суперрозумного суспільства», що був вперше запропонований у Японії та акцентує на інтеграції інновацій у всі сфери життя з метою підвищення добробуту громадян⁴. У межах цих концепцій увага приділяється не лише технологіям, але і стійкому соціальному розвитку, що має безпосередне

⁴ Нечипорук Л., Кочергіна О. Вплив індустрії 5.0 на сталий розвиток економіки. *Цифрова економіка та економічна безпека*. 2024. 5(14). С. 27–32.

відображення у стратегіях трансформації освіти. Європейська Комісія у своїх аналітичних і програмних документах наголошує, що стратегічний перехід від парадигми Індустрії 4.0 до Індустрії 5.0 має системний і концептуально значущий характер, оскільки він передбачає не лише технологічне оновлення, а й переосмислення цілей економічного та соціального розвитку. Якщо модель 4.0 була зорієнтована переважно на автоматизацію, цифровізацію та підвищення ефективності виробничих процесів, то логіка 5.0 акцентує увагу на гнучкості, людяності та ціннісній складовій технологічного прогресу.

У цьому контексті Індустрія 5.0 стимулює формування нового типу мислення, спрямованого на пошук шляхів використання інтелектуальних систем не лише для оптимізації процесів, а й для створення суспільно значущих цінностей. Йдеться про вихід за межі традиційної концепції «потрійного результату» (економічна ефективність, соціальна відповідальність, екологічна стійкість) та перехід до ширшого бачення розвитку, у якому технології слугують інструментом підвищення якості життя, зміцнення соціальної згуртованості та стійкості суспільств.

Попри наявні наукові дискусії щодо того, чи слід розглядати Індустрію 5.0 як якісно нову промислову революцію або як еволюційне продовження попередньої моделі, її практичне впровадження вже демонструє відчутні трансформаційні ефекти. Зокрема, Інтернет речей (IoT) виступає одним із ключових драйверів цих змін, оскільки забезпечує глибшу інтеграцію фізичних, цифрових і соціальних систем. Завдяки IoT трансформація 5.0 виходить за межі суто цифрової модернізації, набуваючи рис комплексної соціотехнічної перебудови, у якій технологічні інновації поєднуються з гуманістичними та етичними орієнтирами розвитку.

Для наочного відображення концептуальних змін, що відбуваються у сфері вищої освіти під впливом переходу від Індустрії 4.0 до Індустрії 5.0, доцільним є порівняльний аналіз ключових характеристик освітніх моделей. Подана нижче таблиця узагальнює відмінності між освітою 4.0 та освітою 5.0 за основними параметрами, що відображають зміну ціннісних орієнтирів, ролі технологій, характеру освітньої взаємодії та очікуваних результатів навчання. Такий підхід дозволяє окреслити стратегічні напрями трансформації вищої освіти відповідно до сучасних європейських освітніх і соціальних пріоритетів (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняння ключових характеристик освітніх моделей

Параметр	Освіта 4.0	Освіта 5.0
Ціннісна орієнтація	Орієнтація на ефективність, продуктивність та адаптацію до цифрової економіки. Освіта розглядається як інструмент підготовки фахівців для ринку праці Індустрії 4.0 ⁵ .	Орієнтація на людину, сталий розвиток і соціальну відповідальність. Освіта виступає простором формування цінностей, етичного мислення та громадянської відповідальності поряд із професійними компетентностями.
Роль технологій	Цифрові технології (Big Data, AI, LMS, онлайн-курси) використовуються переважно для автоматизації навчання та персоналізації освітніх траєкторій.	Інтелектуальні технології (AI, IoT, цифрові платформи) застосовуються як засіб підтримки людиноцентричного навчання, розвитку креативності, критичного мислення та міждисциплінарної взаємодії.
Модель взаємодії в освітньому процесі	Переважає модель «здобувач – технологія», де цифрове середовище часто замінює безпосередню педагогічну взаємодію.	Домінує модель «людина – технологія – суспільство», що поєднує цифрові інструменти з живою комунікацією, співпрацею, менторством і соціальним контекстом навчання.
Очікувані результати навчання	Формування цифрових, професійних і технічних компетентностей, необхідних для функціонування в цифровій економіці.	Формування цілісного компетентнісного профілю: професійних, цифрових, соціальних, етичних, комунікативних і громадянських компетентностей, здатності до відповідального прийняття рішень та навчання впродовж життя.

Узагальнюючи вищезазначене можемо зробити висновки, що у межах парадигми «Освіта 5.0» розвиток освітніх платформ зазнає суттєвих структурних і функціональних змін, поступово відходячи від традиційної лінійної архітектурної моделі на користь екосистемного підходу. У такій цифровій екосистемі всі учасники освітнього процесу виконують багатофункціональні ролі, поєднуючи позиції споживачів освітнього

⁵ Hurman O. Kviatkovska A. The impact of industry 4.0 on the modern world educational process and in Ukraine. PNAP. Scientific Journal of Polonia University. 2023. 59(4). URL: <https://doi.org/10.23856/5903>

контенту, його співавторів і активних модераторів навчальної взаємодії. Це сприяє децентралізації знань і посиленню суб'єктності здобувачів освіти. Евристичний потенціал подібних платформ полягає в створенні умов для прискореного когнітивного розвитку, активізації пізнавальної діяльності та зростання внутрішньої мотивації до навчання. Крім того, вони забезпечують формування комплексу ключових компетентностей, необхідних для ефективної орієнтації, прийняття рішень і адаптації в умовах високої невизначеності, динамічних змін і цифрової складності сучасного освітнього та професійного середовища.

2. Основні тенденції трансформації вищої освіти

Четверта промислова революція суттєво розширила можливості закладів вищої освіти щодо інтеграції цифрових технологій у освітньо-наукову діяльність, що сприяло формуванню інтелектуальних освітніх систем нового покоління. Як засвідчують дослідження сучасних науковців⁶, активне впровадження штучного інтелекту, хмарних обчислень, технологій великих даних та Інтернету речей⁷ стало визначальним чинником трансформації освітнього середовища в умовах Індустрії 4.0. Зазначені технології забезпечили підвищення доступності освітніх ресурсів, інтенсифікацію інформаційного обміну, розвиток цифрових платформ для комунікації між учасниками освітнього процесу, а також можливості персоналізації навчання.

Водночас концепція Індустрії 4.0 у сфері вищої освіти має виразно техноцентричний характер, оскільки зосереджується переважно на цифровій автоматизації освітніх і управлінських процесів, оптимізації ресурсів та підвищенні операційної ефективності. У цьому контексті технології часто виступають самоціллю, тоді як гуманітарний, етичний і соціальний виміри освітньої діяльності залишаються другорядними. Такий підхід поступово вичерпує свій потенціал, особливо в умовах зростання суспільних запитів на людиноцентричну, інклюзивну та ціннісно орієнтовану освіту.

У зв'язку з цим дедалі більшої актуальності набуває перехід до парадигми Індустрії 5.0, що відкриває нові перспективи для розвитку вищої освіти. Потенційна конкурентна перевага закладів вищої освіти у сучасних умовах полягає не лише у використанні передових цифрових технологій, а й у здатності інтегрувати їх у людиноорієнтовану модель освітнього процесу. Саме в межах Індустрії 5.0 відбувається переос-

⁶ Hashim M., Tlemsani I., Mathews R. Higher education strategy in the context of digital transformation. *Education and Information Technology*. 2021. DOI: 10.1007/s10639-021-10739-1

⁷ Романишин Ю. Розвиток освіти в контексті Індустрії 5.0. *Навкові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2024. Випуск 3 (62). С. 24–28. DOI:10.32689/maup.ped.2024.3.4

мислення ролі технологій як інструменту підтримки творчості, критичного мислення, соціальної відповідальності та сталого розвитку, що визначає основні тенденції трансформації вищої освіти на сучасному етапі. У контексті основних тенденцій трансформації вищої освіти особливого значення набуває формування інтегрованих освітньо-інноваційних середовищ, зокрема екосистеми *digital-laboratories*. Такі екосистеми, що поєднують робототехнічні лабораторії, лабораторії штучного інтелекту, AR/VR-середовища та віртуальні симулятори сталих рішень, у парадигмі Індустрії 5.0 трансформуються з допоміжних освітніх ресурсів у ключові осередки інноваційної діяльності та міждисциплінарного навчання. Вони забезпечують практикоорієнтований характер освіти, сприяючи переходу від репродуктивного засвоєння знань до дослідницького та проєктного навчання. Важливою тенденцією є посилення взаємодії закладів вищої освіти з роботодавцями, муніципальними структурами, індустріальними партнерами та громадськими ініціативами. Така співпраця створює умови для залучення здобувачів до розв'язання реальних соціально-економічних і технологічних проблем, формуючи практичну відповідальність, професійну зрілість і усвідомлення суспільного впливу технологій. Окремої уваги в трансформації вищої освіти потребує роль штучного інтелекту, який дедалі частіше виконує функції навчального асистента, аналітика, модератора освітніх процесів та інструмента моделювання. Водночас сучасні дослідження наголошують на необхідності етичного, прозорого й відповідального використання ШІ. У зв'язку з цим актуальною тенденцією стає інтеграція в освітні програми спеціальних модулів з етики штучного інтелекту як обов'язкового складника підготовки фахівців нового покоління.

3. Суперечності впровадження Освіти 5.0 в Україні

Аналіз поточного стану розвитку технологічної освіти в Україні дає змогу окреслити комплекс системних суперечностей, які ускладнюють повноцінну реалізацію принципів Індустрії 5.0 та знижують ефективність модернізації освітнього простору.

1. *Нерівномірність технологічного забезпечення закладів освіти.* Доступ до сучасного обладнання, лабораторних комплексів, цифрових платформ і розвиненої інфраструктури залишається суттєво диференційованим. Як засвідчує дослідження С. Бушуєва та його колег⁸, рівень технологічної зрілості освітніх інституцій безпосередньо впливає на

⁸ Bushuyev, S., Bushuyeva, N., Kozlov, V., Chernova, O., Liashchenko, T. Development Maturity of Educational Institutions in Industry 5.0: An Evaluation Framework. *Управління розвитком складних систем*, 2024. № 58. С. 110–118. DOI: 10.32347/2412-9933.2024.58.110-118

їхню спроможність адаптуватися до інноваційних змін. У результаті заклади з обмеженими ресурсами змушені відтворювати традиційні педагогічні моделі, що посилює розрив між запитами сучасної індустрії та реальними можливостями системи освіти.

2. *Невідповідність між технічною та гуманітарною складовими підготовки.* Незважаючи на активне впровадження STEM/STEAM-підходів, гуманітарні виміри сталого розвитку, етики та соціальної відповідальності часто залишаються другорядними. Водночас саме здатність до критичного осмислення технологій, оцінювання їхнього соціального, економічного й екологічного впливу формує нову якість технологічного мислення, необхідну для умов Індустрії 5.0⁹.

3. *Фрагментарність екологічного компонента в освітніх програмах.* Екологічні питання зазвичай представлені епізодично та не інтегровані системно в зміст технологічної підготовки. Проте в логіці Індустрії 5.0 екологічна відповідальність виступає базовою світоглядною засадою, без якої інновації втрачають соціальну легітимність.

4. *Розрив між темпами технологічного розвитку та оновленням освітніх програм.* Швидкість розвитку цифрових і інтелектуальних технологій значно випереджає процеси перегляду стандартів і навчальних планів, що призводить до застарівання змісту освіти¹⁰.

5. *Недостатня підготовленість педагогічних кадрів до парадигми Індустрії 5.0.* Багато викладачів не мають достатніх компетентностей для роботи з міждисциплінарними, цифровими та екологічно орієнтованими підходами.

6. *Суперечність між декларативною інноваційністю та реальними освітніми практиками.* Попри задекларовану орієнтацію на інновації, у практиці навчання часто домінують репродуктивні методи, що обмежує розвиток креативності, автономності та відповідального мислення здобувачів освіти.

7. *Суперечність між декларованою дослідницько-партнерською моделлю навчання та обмеженими інституційними й безпековими умовами її реалізації.* У тексті освіта постає як простір постійної проєктної взаємодії учнів і викладачів із зовнішніми партнерами (роботодавцями, науковими установами, стейкхолдерами), що передбачає відкритість, стабільність та безперервність співпраці. Водночас сучасні умови в Україні, зумовлені воєнними викликами, нестабільністю освітнього

⁹ Школьник, І. А., Люта, О. В., Дейнека, О. В. Індустрія 5.0 та трансформація вищої освіти: концепції, застосування та виклики майбутнього. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 75. С. 236–242.

¹⁰ Саух П., Саух І. «Суспільство 5.0». Архітектура освіти в умовах п'ятої промислової революції: виклики та перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. № 5 (2). С. 1–7. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5223>.

процесу, вимушеним дистанційним або змішаним навчанням, істотно обмежують можливості системної партнерської взаємодії та спільного проєктування в реальному середовищі.

8. Суперечність між широким використанням інструментів штучного інтелекту як засобів творчої евристики та нерівним доступом до цифрових ресурсів і цифрової компетентності. Модель «Освіти 5.0» передбачає активне застосування інструментів ШІ для формування гіпотез, творчого пошуку та постановки суспільно значущих завдань. Проте в сучасній українській освітній практиці зберігається нерівність у доступі до якісного інтернету, цифрових платформ і сучасних AI-інструментів, а також недостатній рівень цифрової та методичної готовності частини педагогів до їх усвідомленого й етичного використання. Це ускладнює реалізацію задекларованого евристичного потенціалу освіти в реальних умовах.

Проведений аналіз засвідчив, що перехід до парадигми Індустрії 5.0 зумовлює глибинну трансформацію цільових орієнтирів, змісту та структурної організації технологічної освіти. У межах цієї трансформації відбувається зміщення акцентів із вузькоспеціалізованої технічної підготовки на комплексне формування компетентностей сталого розвитку, які мають міждисциплінарний характер. Йдеться про поєднання технологічних, екологічних, гуманітарних та системно-проєктних доменів, що забезпечують цілісне бачення сучасних інноваційних процесів. Такий інтегративний підхід сприяє підготовці фахівців, здатних не лише ефективно використовувати передові технології, а й оцінювати їхній вплив на соціальні системи, довкілля та економічну стабільність. Важливою складовою стає розвиток системного мислення, навичок міждисциплінарної взаємодії, відповідального проєктування та прийняття рішень в умовах високої невизначеності. У результаті технологічна освіта постає як простір формування професійної та громадянської зрілості, орієнтованої на цінності людиноцентризму, екологічної відповідальності та інноваційної етики.

Узагальнюючи вищезазначене, Індустрія 5.0 переосмислює роль технологічної освіти, перетворюючи її на ключовий інструмент підготовки фахівців, готових до діяльності у складному, динамічному та соціально відповідальному інноваційному середовищі, що відповідає сучасним викликам глобального розвитку.

4. Перспективні вектори розвитку трансформації вищої освіти в контексті Індустрії 5.0 для українських ЗВО

Трансформація вищої освіти в умовах становлення Індустрії 5.0 є необхідністю для сучасних українських закладів вищої освіти. У центрі

цієї трансформації знаходяться людиноцентризм, сталий розвиток, цифрова компетентність, етичне використання технологій і тісна взаємодія освіти з соціально-економічним середовищем. Індустрія 5.0, на відміну від попередніх індустріальних парадигм, акцентує увагу не лише на технічних інноваціях, а й на ролі людини як творця, партнера й відповідального учасника інноваційного процесу. Саме така парадигма ставить перед українськими ЗВО нові орієнтири та визначає перспективні вектори їхнього розвитку, що повинні стати предметом системної уваги дослідників, практиків і політиків у сфері освіти:

– Перший перспективний вектор розвитку вищої освіти в контексті Індустрії 5.0 полягає у побудові екосистемних освітніх моделей. Традиційні лінійні моделі освіти, де знання передаються від викладача до здобувача як завершений продукт, уже не відповідають вимогам динамічного інформаційного суспільства. Екосистемний підхід передбачає інтеграцію університету з зовнішнім середовищем – бізнесом, науковими установами, громадськими організаціями, державними структурами та міжнародними партнерами. Така екосистема формує спільний простір для навчання, досліджень та інновацій, де кожен учасник – здобувач, викладач чи партнер – одночасно є споживачем і творцем знань. Для українських ЗВО побудова екосистемного освітнього середовища означає розширення горизонтів співпраці з промисловістю, активне залучення міжнародних проєктів, розвиток мереж партнерських лабораторій і центрів компетентності з ключових напрямів Індустрії 5.0, таких як штучний інтелект, робототехніка, кібербезпека, енергетика майбутнього та екологічно чисті технології.

– Другий важливий вектор – інтеграція міждисциплінарності та проєктного навчання у навчальні програми. Індустрія 5.0 вимагає від фахівців здатності не лише володіти окремими компетентностями, але й творити рішення на перетині дисциплін, поєднуючи технічні знання з гуманітарними, соціальними та екологічними аспектами. Інтердисциплінарність стимулює розвиток системного мислення, здатності побачити проблему в ширшому контексті, визначити її соціальні та етичні імплікації і запропонувати оптимальні рішення. Для українських закладів вищої освіти це означає необхідність перегляду структур навчальних програм, впровадження міждисциплінарних курсів, спільних майстерень і проєктних лабораторій, де студенти працюють над реальними завданнями від партнерів із різних секторів економіки. Проєктне навчання, що базується на вирішенні практичних кейсів, стимулює розвиток soft-skills – комунікації, командної роботи, критичного мислення – які є невід’ємними складовими компетентностей Індустрії 5.0.

– Не менш перспективним вектором є цифрова трансформація освітнього процесу, що включає не лише впровадження сучасних технологій, а й розвиток цифрової культури в університетській спільноті. Цифрова трансформація повинна охоплювати всі аспекти діяльності ЗВО – від адміністрування до навчання та наукової діяльності. Серед ключових компонентів цього вектору – використання штучного інтелекту для персоналізації навчання, аналітики освітніх даних і моделювання освітніх траєкторій; застосування віртуальної та доповненої реальності для симуляції складних професійних ситуацій; розвиток платформ для спільної роботи й онлайн-спільнот. Важливо підкреслити, що цифровізація не повинна залишатися технічним доповненням, а має стати глибоко інтегрованою складовою педагогічної практики. Для цього українським ЗВО необхідно зміцнювати ІТ-інфраструктуру, інвестувати в розроблення відкритих освітніх ресурсів, підвищувати цифрову грамотність викладачів і студентів.

– Наступний вектор – розвиток компетентностей сталого розвитку та «green skills». Індустрія 5.0 зосереджена на створенні інновацій, що сприяють сталому розвитку суспільства – екологічній відповідальності, ефективному використанню ресурсів, зниженню негативного впливу людської діяльності на довкілля. У цьому контексті освіта повинна готувати фахівців, які не лише володіють технічними знаннями, а й усвідомлюють екологічні і соціальні наслідки своїх рішень. Для українських університетів це означає інтеграцію тем сталого розвитку в усі навчальні програми, створення спеціалізованих курсів і модулів з екологічної інженерії, циркулярної економіки, ефективного управління ресурсами, а також залучення студентів до проєктів, спрямованих на вирішення реальних екологічних проблем у регіонах. Такий підхід сприяє формуванню цілісної світоглядної позиції та відповідального ставлення до майбутнього планети.

– Впровадження етичної та соціально відповідальної освіти, що передбачає критичну рефлексію щодо застосування технологій. Індустрія 5.0 несе з собою ризики, пов'язані з автоматизацією праці, приватністю даних, цифровою нерівністю, упередженістю алгоритмів. Отже, освітній процес має включати систематичне обговорення соціальних, етичних і правових аспектів інновацій. Для українських ЗВО це означає впровадження спеціальних дисциплін і модулів з етики технологій, прав людини в цифрову еру, відповідального використання ШІ, а також створення академічного середовища, де студенти і викладачі можуть критично осмислювати наслідки технологічних рішень і формувати відповідальну позицію.

– Важливий ще один вектор – інтернаціоналізація освіти й міжнародна співпраця. В умовах глобалізації знань університети мають активно інтегруватися у світові освітні та наукові мережі, що дозволяє обмінюватися найкращими практиками, залучати міжнародних експертів, реалізовувати спільні проекти та подвійні дипломні програми. Для українських ЗВО це особливо важливо з огляду на прагнення до європейської інтеграції, участь у програмах академічної мобільності, а також необхідність адаптувати освітні стандарти до міжнародних вимог. Міжнародна співпраця сприяє підвищенню якості освіти, розширює можливості здобувачів для професійної реалізації та формує конкурентоспроможні освітні продукти.

Важливо врахувати і підвищення ролі науково-дослідницької діяльності як складової освіти. Індустрія 5.0 потребує фахівців, здатних створювати нові знання і трансформувати їх у практичні рішення. Тому університети мають стимулювати участь студентів у наукових дослідженнях, підтримувати молодих дослідників, створювати міждисциплінарні наукові центри і лабораторії. Це не лише підвищує якість підготовки, а й сприяє формуванню культури дослідницької діяльності, інноваційного мислення та підприємництва серед здобувачів.

– На сьогодні особливої важливості є розвиток інклюзивної та доступної освіти. Однією з ключових цінностей Індустрії 5.0 є забезпечення рівних можливостей для навчання всіх категорій здобувачів незалежно від соціального статусу, місця проживання, фізичних можливостей чи інших обмежень. Для українських ЗВО це вимагає впровадження адаптивних освітніх технологій, доступних цифрових платформ, підтримки студентів з особливими освітніми потребами та створення безбар'єрного освітнього середовища.

Удосконалення системи управління та якості освіти. ЗВО мають розвивати ефективні механізми внутрішнього управління змінами, базовані на даних, зворотному зв'язку та безперервному вдосконаленні освітніх практик. Це включає впровадження систем забезпечення якості, моніторинг результатів навчання, прозорі процедури оцінювання та залучення стейкхолдерів до процесу ухвалення рішень.

Таким чином, трансформація вищої освіти в контексті Індустрії 5.0 для українських ЗВО – це багатовимірний процес, що охоплює освітні, наукові, соціальні, технологічні та управлінські аспекти. Реалізація виокремлених перспективних векторів розвитку сприятиме формуванню інноваційної, відповідальної та стійкої освіти, здатної готувати фахівців, які відповідають викликам XXI століття і сприяють сталому розвитку суспільства.

ВИСНОВКИ

У результаті дослідження автори зробили висновки, що трансформація вищої освіти в контексті Індустрії 5.0 є не фрагментарним оновленням окремих освітніх компонентів, а системним і багатоаспектним процесом, який охоплює ціннісні орієнтири, зміст навчання, педагогічні підходи, інституційну архітектуру та механізми взаємодії освіти з суспільством і економікою. Індустрія 5.0, на відміну від попередніх індустріальних парадигм, акцентує увагу не лише на технологічному прогресі, а й на людиноцентризмі, сталому розвитку та соціальній відповідальності, що безпосередньо зумовлює переосмислення місії закладів вищої освіти. Сфокусовано увагу на доцільності вважати сформовану модель вищої освіти в умовах Індустрії 5.0 інтегративною освітньо-інноваційною екосистемою, у межах якої поєднуються технологічні, гуманітарні, екологічні та управлінські домени. Така екосистема передбачає активну взаємодію здобувачів освіти, науково-педагогічних працівників, роботодавців, індустріальних партнерів, громадських організацій і муніципальних структур. У цьому контексті вища освіта перестає бути ізольованим інститутом і набуває ролі каталізатора соціально-економічних змін, простору спільного продукування знань, інновацій та цінностей. Ми виходимо з визнання, що досліджувана трансформація вищої освіти відбувається під впливом низки взаємопов'язаних чинників, серед яких цифровізація, поширення штучного інтелекту, зростання ролі міждисциплінарності, загострення екологічних викликів і підвищення запиту на етичну відповідальність технологічних рішень. У таких умовах ключовим орієнтиром розвитку стає формування компетентностей сталого розвитку, що охоплюють не лише професійні та технічні знання, а й системне мислення, креативність, критичну рефлексію, здатність до співпраці та усвідомлення суспільних наслідків інноваційної діяльності.

Результати проведеного дослідження дають можливість дійти висновку про те, що однією з провідних тенденцій трансформації вищої освіти є перехід від лінійних, дисциплінарно зорієнтованих освітніх моделей до гнучких, екосистемних і проєктно-орієнтованих форматів навчання. Саме такі формати забезпечують умови для активної участі здобувачів освіти у вирішенні реальних проблем, наближаючи навчальний процес до потреб суспільства та ринку праці. У цьому аспекті особливого значення набуває впровадження digital-laboratories, віртуальних симуляторів, AR/VR-середовищ і платформ спільної розробки рішень. Встановлено, що важливим вектором розвитку вищої освіти в контексті Індустрії 5.0 є інтеграція штучного інтелекту в освітній процес. III розглядається не як заміна викладача, а як інтелектуальний

інструмент підтримки навчання, аналітики освітніх даних, персоналізації освітніх траєкторій та моделювання складних систем. Водночас результати дослідження підтверджують необхідність етичного та відповідального використання таких технологій, що актуалізує потребу включення до освітніх програм спеціальних модулів з етики штучного інтелекту, цифрової відповідальності та академічної доброчесності.

АНОТАЦІЯ

У процесі дослідження автори виокремили відмінності між освітою 4.0 та 5.0, провели аналіз сучасних підходів до трансформації вищої освіти в умовах становлення Індустрії 5.0. Актуальність дослідження визначена зростанням ролі людиноцентризму, сталого розвитку та соціальної відповідальності у підготовці фахівців нового покоління. У роботі обґрунтовано необхідність переходу від лінійних освітніх моделей до екосистемних, міждисциплінарних та проєктно-орієнтованих форматів навчання. Наукова новизна полягає у систематизації ключових орієнтирів трансформації вищої освіти з урахуванням технологічних, гуманітарних та екологічних доменів. Проаналізовано роль штучного інтелекту та digital-laboratories як чинників персоналізації навчання й розвитку інноваційного мислення. Встановлено значення формування компетентностей сталого розвитку та green skills як базових результатів освітнього процесу в парадигмі Індустрії 5.0. Зроблено висновок про перспективні вектори розвитку вищої освіти, спрямовані на підготовку фахівців, здатних до відповідальної діяльності в умовах високої невизначеності та глобальних викликів.

Література

1. Bushuyev S., Bushuyeva N., Kozlov, V., Chernova, O., Liashchenko, T. Development Maturity of Educational Institutions in Industry 5.0: An Evaluation Framework. *Managing the development of complex systems*. 2024. № 58. P. 110–118. DOI: 10.32347/2412-9933.2024.58.110-118
2. Hashim M., Tlemsani I., Mathews R. Higher education strategy in the context of digital transformation. *Education and Information Technology*. 2021. DOI: 10.1007/s10639-021-10739-1
3. Hashim M. A. M., Tlemsani I., Mason-Jones R., Matthews R., Ndrecaj V. Higher education via the lens of Industry 5.0: Strategy and perspective. *Sustainable Social Sciences & Humanities Open*. 2024. Pp. 1021–1028. DOI:10.1016/j.ssaho.2024.100828.
4. Hurman O. Kviatkovska A. The impact of industry 4.0 on the modern world educational process and in Ukraine. *PNAP. Scientific Journal of Polonia University*. 2023. 59(4). URL: <https://doi.org/10.23856/5903>

5. Нечипорук Л., Кочергіна О. Вплив індустрії 5.0 на сталий розвиток економіки. *Цифрова економіка та економічна безпека*. 2024. № 5(14). С. 27–32.

6. Романишин Ю. Розвиток освіти в контексті Індустрії 5.0. Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. *Педагогічні науки*. 2024. Випуск 3 (62). С. 24–28. DOI: 10.32689/maup.ped.2024.3.4

7. Саух П., Саух І. «Суспільство 5.0». Архітектоніка освіти в умовах п'ятої промислової революції: виклики та перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. № 5 (2). С. 1–7. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5223>.

8. Сокол Ю. Трансформація вищої освіти до Індустрії 5.0: привабливість навчального закладу: складові та тренди. Матеріали XXI Міжн. наук.-практ. конф. Харків, 2023.

9. Шатова О. Індустрія 5.0: Зміна пріоритетів і формування компетентностей сталого розвитку в контексті технологічної освіти. *Інноваційні практики наукової освіти*. Інститут обдарованої дитини НАПН України. 2025. С. 203–206.

10. Школьник І. А., Люта О. В., Дейнека О. В. Індустрія 5.0 та трансформація вищої освіти: концепції, застосування та виклики майбутнього. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 75. С. 236–242.

Information about the authors:

Vysochan Lesia Mykhailivna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Primary Education
and Pedagogical Innovations,

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
57, Shevchenka str, Ivano-Frankivsk, 76000, Ukraine

Stupak Olha Petrivna,

Senior Lecturer at the Department of Social-Humanitarian
Disciplines and Philosophy

Admiral Makarov National University of Shipbuilding,
Department of Social-Humanitarian Disciplines and Philosophy
9, Prospekt Heroiv Ukrainy, Mykolaiv, 54007, Ukraine

Pletenytska Lidiia Stepanivna,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Primary Education
and Educational Innovations,

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
57, Shevchenka str., Ivano-Frankivsk, 76000, Ukraine

THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES IN A HIGHER MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTION

Vitsiuk A. A.

INTRODUCTION

In the current conditions of reforming the higher education system of Ukraine, the problem of professional training of medical specialists has become relevant. Its solution lies in the revival of the national idea by Ukrainian society, openness to foreign experience, the implementation of promising technologies of development, training, and teaching in a higher education institution. In this process, the methodology, methods, technologies, and techniques of teaching disciplines in general and English for professional purposes in particular acquire special relevance and decisive importance.

There is a fairly widespread tendency to study academic disciplines in higher education at the level of mastering and reproducing basic theoretical provisions and practical recommendations. The goals of studying individual disciplines are purely pragmatic: to answer at a seminar, to earn points, to successfully pass an exam. Such knowledge does not become a guide to practical actions in practice, a regulator of the professional and pedagogical activity of a future specialist¹.

One of the most important conditions for the effectiveness of a practical lesson in professional English is a clear definition of its goals and the teacher's orientation towards their achievement.

Practical classes are classified based on the dominant method used in the class: practical class – role-playing game, practical class – business game, problem-based practical class, micro-teaching, analysis of pedagogical situations, class – travel, auction of ideas, etc. The methodology for conducting these classes is described in the textbook by O. A. Dubaseniuk and O. E. Antonova “Methodology of Teaching Pedagogy”².

The textbook by T. I. Turkot “Psychology and Pedagogy of Higher Education” examines the most modern teaching methods in a higher education institution, which can be successfully used to implement all the

¹ Каплінський В.В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 224 с.

² Там само.

functions of practical classes: brainstorming, the “635” method, the Delphi method, the synectics method, the free association method, the didactic game, the “sananon method”, the case method, microteaching, the situational method, the “Circle of Ideas” method, the “Take a Position” method, the “Talk Show” method, the “Openwork Saw” method³.

Since in modern conditions there are two strategies for organizing the educational process: traditional and innovative, according to this principle, practical classes are divided into traditional and innovative. The traditional approach to conducting training classes can provide successful results if it does not “freeze in a stereotype”, but is constantly updated and improved. The innovative form is manifested in the special methods of teachers’ activities that go beyond the traditional ones, since innovations involve changes, updates in terms of creating something new or adapting something already known to new conditions. Considering this important issue in the context of the dynamics of modern social development, special attention should be paid to the fact that a teacher who ignores the innovative factor in his activities not only lags behind social processes, but also forms the corresponding complexes in students. Based on the scientific achievements of famous scientists, which analyzed innovative approaches in pedagogy (Pidlasy I.P., Selevko G.K., Dychkivska I.M., Slastyonin V.O., Burgin M.S., Morozov E.P., etc.), we note that innovations are not and cannot be an end in themselves. They are only appropriate when they ensure the quality of teaching and education.

1. Analysis of existing methods of teaching English for professional purposes to medical students

According to scientific provisions, generally accepted teaching methods can be classified according to the following characteristics: types of students’ educational work (oral, written; classroom, independent, extracurricular); general (collective, group, individual, etc.); source of knowledge acquisition and formation of skills and abilities (lecture, document analysis, work with the legislative framework, use of visual aids, Internet resources, etc.); degree of independence and nature of students’ participation in the educational process (active, interactive, passive); level of stability and novelty (traditional, classical, non-standard, innovative), authorship (original, author’s, general, didactic), etc.

In modern teaching methodology, the most acceptable classification is based on an effective approach to learning. According to it, there are methods:

³ Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. 516 с.

a) which ensure mastery of the subject (verbal, visual, practical, reproductive, problem-solving, inductive, deductive);

b) that stimulate and motivate educational and scientific activities (educational discussions, problem situations, professionally oriented business games, creative tasks, search and research, experiments, competitions, quizzes, etc.);

c) methods of control and self-control in educational activities (survey, test, exam, test paper, test tasks, questions for self-control, including through computer educational systems).

Considering interactive learning technologies as innovative, it should be remembered that any pedagogical technology will not be effective if it is not considered as a holistic system in the unity of its components and relationships. The pedagogical literature describes many types of learning organizations (by the level of activity of subjects, the level of their involvement in productive activities, by didactic purpose, by methods of organization, etc.

The word “interactive”, explain O. Pometun and L. Pyrozhenko, came to us from English from the words “inter” – mutual and “act” – to act. Thus, interactive – capable of interaction, dialogue. Interactive learning is a specific form of organizing cognitive activity, which has an intended goal – to create comfortable learning conditions, in which each student feels his success, intellectual ability. Interactivity is understood, first of all, as the principle of building and functioning of pedagogical, psychological, computer communication in the dialogue mode. Implementing the technological principles of learning, interactive pedagogical technology provides for both the interactivity of computer learning tools and the interactivity of organizing the pedagogical process, when the basic conceptual position is defined as learning based on interactive communication.

During interactive learning, co-learning, mutual learning (collective, group, cooperative learning) takes place where both the student and the teacher are equal, equivalent subjects of learning, understand what they are doing, reflect on what they know, are able to and do. During interactive learning, the teacher acts as an organizer of the learning process, a consultant, a facilitator, who never completes the learning process on his own. The main thing in the learning process are the connections between students, their interaction and cooperation. Learning results are achieved through the mutual efforts of the participants in the learning process, students take responsibility for the learning results. The experience accumulated today in Ukraine and abroad convincingly shows that interactive methods contribute to the intensification and optimization of the learning process.

They allow students to:

– make knowledge acquisition more accessible;

- learn to formulate one’s own opinion, express it correctly, prove one’s point of view, argue and debate;
- learn to listen to another person, respect alternative opinions;
- model various social situations, enrich one’s own social experience through inclusion in various life situations and experiencing them;
- be creative in learning the learning material;
- find a joint solution to the problem; – develop skills in project activities, independent work, and creative work.

In addition, the use of interactive methods allows us to implement the idea of cooperation between those who teach and those who learn, teaches them constructive interaction, contributes to the improvement of the psychological climate in the lesson, and creates a friendly atmosphere.

O. Pometun and L. Pyrozhenko divided interactive learning technologies into four groups: pair learning (student working with a teacher or peer one-on-one), frontal learning, learning in a game, and learning in a discussion.

Cooperative (group) learning activity is a form (model) of organizing student learning in small groups united by a common educational goal. With such an organization of learning, the teacher manages the work of each student indirectly, through the tasks with which he directs the group’s activities. Cooperative learning opens up opportunities for students to cooperate with their peers, makes it possible to realize the natural desire of each person to communicate, and helps individuals achieve higher results in learning knowledge and developing skills. Such a model is easily and effectively combined with traditional forms and methods of learning and can be used at different stages of learning⁴.

Group (cooperative) learning includes: pair work, rotational threes, “Two-Four-All Together”, “Carousel”, work in small groups, “Aquarium”. While working in pairs, you can perform the following exercises: discuss the task, a short text; conduct an interview, determine the partner’s attitude (opinion) to a given issue, statement, etc.; critically analyze each other’s work; form a summary of the topic being studied, etc.

Frontal interactive learning technologies include those that involve the simultaneous joint work of the entire team. These include discussing a problem in a general circle (it is used with other technologies), and “Microphone” (everyone is given the opportunity to say something quickly, in turn, to express their opinion or position), and unfinished sentences (combined with the “Microphone” exercise), and “Brainstorming” (a well-known interactive technology for collective discussion, widely used

⁴ Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. 516 с.

for making several decisions on a specific problem), and “Learning-learning”, and “Openwork saw”, and “Case-method”, and “Decision Tree”.

The technologies of learning in the game include imitations, role-playing games, dramatization. Participants in the educational process, according to the game model, are in different conditions than in traditional learning. Participants are given maximum freedom of intellectual activity, limited only by specific rules of the game. Students themselves choose their role in the game; making assumptions about the likely development of events, they create a problem situation, look for ways to solve it, assuming responsibility for the chosen solution. The teacher in the game model acts as: instructor (familiarization with the rules of the game, consultations during its conduct), referee (corrections and advice on the distribution of roles), trainer (hints to students to speed up the game), chairman, presenter (organizer of the discussion)⁵.

Discussion learning technologies are an important means of students' cognitive activity in the learning process, since a discussion is a broad public discussion of a controversial issue. The experience of using discussion in teaching allows us to formulate some main organizational and pedagogical foundations that are common to all types of discussion:

- the discussion must begin with the proposal of a specific discussion question (i.e. one that does not have a clear answer and involves various solutions, including opposite ones);
- one should not raise questions like: who is right and who is wrong on a particular issue;
- the focus should be on the likely course of the discussion (What would be possible under a given set of circumstances? What could have happened if...? Were there other possibilities, ways, actions?);
- all students' statements must relate to the topic under discussion;
- the teacher should correct mistakes and inaccuracies made by students and encourage students to do the same;
- all student statements should be accompanied by reasoning and justification, for which the teacher asks questions like: “What facts support your opinion?”, “How did you reason to reach such a conclusion?”;
- a discussion can be resolved both by consensus (by adopting an agreed decision) and by preserving existing differences between its participants⁶.

⁵ Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

⁶ Ibid.

2. Analysis of interactive teaching methods in a modern medical institution of higher education

To study a foreign language for a professional purpose for medical students, interactive teaching methods should be used. One of them is the audiovisual teaching method. The concept of the method is implemented in the form of audiovisual courses, electronic textbooks, computer test tasks, trainings and practical manuals for individual and distance learning, video recording of various forms of learning for the purpose of analyzing and discussing the actions of participants in the educational process. The effectiveness of the method is determined not only by the minimum cost of study time, but also by saving the efforts of students and teachers during classroom lessons. Provided that the materials of educational disciplines are presented in the form of educational films, CDs, multimedia pickets for each topic of the course, and knowledge control is carried out using computer technology, the learning process significantly benefits both in quantitative and qualitative indicators.

Brainstorming or “Brain attack” (from the English. brain storming) is a method of organizing joint group and creative work in the classroom in order to increase the mental activity of participants and find fruitful ideas, constructive solutions, solutions to complex problems or non-standard situations. The essence of this active learning method is that to discuss a specific problem, a group of students is divided into two subgroups: idea generators and critics. Idea generators express all the ideas for solving a given problem that come to their mind. After the subgroup of idea generators has completed its work, a subgroup of critics begins to work. It analyzes, evaluates, synthesizes the proposed ideas, selects those that provide a solution to the problem. The essence of this method is first to clearly formulate an educational question or problem, and then to find options for the optimal answer based on the use of students’ knowledge, taking into account their points of view and degree of professional preparedness. To conduct a lesson, a scenario is drawn up, educational questions are selected, accurate answers to the questions are prepared, and questions are also prepared that help the teacher lead students to solve the problem.⁷

In the process of “brainstorming”, the participants’ proposals for ways to solve the problem are analyzed. At the end, the optimal solution to the problem is chosen. The main principles of “brainstorming”: 1) do not criticize; 2) stimulate any initiative; 3) strive for the largest number of ideas; 4) it is allowed to change, combine, and improve the ideas put forward.

⁷ Артикуца Н. В. Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9fcfc05a-eaf4-496a-9458-ee944e4da984/content> (дата звернення: 18.01.2026).

“Socratic dialogue” is a method based on the Socratic method, which forms the ability to ask questions correctly, direct the dialogue, compose its algorithm, anticipate possible answer options and prepare options for subsequent chains of questions in advance. The method stimulates creative (analytical and synthetic) thinking, independent search for answers, and teaches how to logically build a chain of questions that bring you closer to the final answer.

“Decision tree” is a simple practical way to weigh the advantages and disadvantages of different options for action, solutions, etc. The pros and cons are recorded in special tables placed in the classroom. Option 1: + -. Option 2. + – Option 3. + – Students increase their competence by analyzing and evaluating alternative solutions to the problem and predicting the consequences of each of them. They are helped by working questions formulated by both the teacher and the students themselves. The ability to ask the right questions is the key to a comprehensive and objective assessment of possible solutions.

A business (role-playing) game or game method is a method in which learning is carried out through the search for the optimal solution to a problem. At the first stage, the teacher fixes the problem. At the second stage, students are divided into competing groups and look for a solution to the problem. The third stage is the last, at which students must publicly defend the developed solutions. Thus, game projects ensure high student activity in classes, form skills in developing ways to solve a problem situation, and also develop flexibility in decision-making.

Game methods include:

- business games;
- role-playing games.

A business game is one of the most popular types of educational work among students, because it is built on creativity, competition, and collective cooperation. But the effectiveness of this method is determined by the quality of the teacher’s and students’ preliminary training. The main goal of any business game is to create a situation as close to real as possible, in which the student must perform the necessary professional actions, correctly apply the acquired knowledge, demonstrate skills in working with clients and colleagues, and also the ability to work with regulatory documents. The game script is usually prepared by the teacher himself, but under certain conditions it can be developed by a student or several students (for example, it can be a special project). As for the possible roles in business games, the list of its participants is determined depending on its nature, content, and purpose.

“Take a Stand” is a methodological technique that helps to determine one’s own position in professional discussions, especially when solving problematic issues and conflict situations. First, a discussion question is formulated that involves opposing answers. By answering the question, students learn to select and express valid arguments to defend their position in front of their classmates and the teacher. It is recommended to use this technique at the beginning of debates, colloquiums, and seminar classes.

The method of commenting or practical training is one of the promising areas of modern education, as it provides the organization of a self-learning environment. This method of training allows students to effectively solve problems of educational and training work. It is implemented in a group of students. During joint work on a practically-oriented problem, students develop their own way to its comprehensive solution, justify this solution and present their proposals⁸.

Master class is a method of training and a specific lesson on improving practical skills, conducted by a specialist in a certain field of creative activity for people who, as a rule, have already reached a sufficient level of professionalism in this field of activity. The master creates an atmosphere of openness, friendliness, co-creation in communication. The master works together with everyone, the master is equal to the participant of the master class in the search for knowledge and methods of activity.

Situational analysis consists in the fact that the students, having familiarized themselves with the description of the problem, independently analyze the situation, diagnose the problem and provide their ideas and solutions in a discussion with other students. Depending on the nature of the coverage of the material, situations-illustrations, situations-evaluations and situations-exercises are used. The Situation-Illustration contains an example from management practice (both positive and negative) and a way to solve the situation. The Situation-Evaluation is a description of the situation and a possible solution in a ready-made form: you only need to assess how legitimate and effective it is. The Situation-Exercise consists in the fact that a specific episode of management activity is prepared so that its solution requires some standard actions, for example, calculating standards, filling in tables, using legal documents, etc.

Situational analysis includes the method of analyzing specific situations, the “case study” method, the “incident” method, and the analysis of business correspondence (“basket method”). Analysis of specific situations is a traditional analysis of specific situations, which includes a deep and detailed

⁸ Артикуца Н. В. Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9fcfc05a-eaf4-496a-9458-ee944e4da984/content> (дата звернення: 18.01.2026).

study of a real or simulated situation. Using the method of analyzing specific situations allows you to solve the following educational goals: development of analytical thinking, application of analysis in dynamics; mastering practical skills in working with information: isolating, structuring and ranking problems by significance; making management decisions; mastering modern management and socio-psychological technologies; expanding communicative competence; forming the ability to choose optimal options for effective interaction with other people; stimulating innovation; increasing motivation to study the theory of the problem.

The interview method (interviewing) is an auxiliary method of forming and practicing practical skills of communication with a client, which is most often implemented in the form of a conversation. During a training interview, the student learns to ask questions to the client, records answers to his, as a rule, pre-prepared questions, formulates situational questions. For a written interview, a questionnaire or questionnaire should be prepared.

In addition to the considered methods, techniques and forms of work, the following are also very effective in the educational process: discussions with the invitation of specialists; public speeches on a given topic (improvisation); targeted observation of a certain process in order to identify its compliance with the desired result or given parameters (monitoring); analysis and diagnostics of the situation; based on them – forecasting; interpretation (in all its varieties) and commenting; assessment (or self-assessment) of the actions of participants; analysis of errors, collisions, incidents, etc.

The essence of the project method implements differentiated, individually creative and active-active approaches to learning. The project can be of a research, search, creative, predictive, analytical and game nature. The basis of the project method is orientation on the interests and wishes of the participants. The author of the project as a special educational task can be both a teacher and a student (if he expresses his proposal). Since the project is planned and implemented by the student independently or by a group of students, this method provides favorable conditions for activating their responsibility, forming partnership relations between the project performers and the teacher.

This method consists of:

- stimulating students' interest in a specific problem;
- students' mastery of the necessary knowledge and skills to solve it;
- organization of project activities to solve the problem;
- practical application of the obtained results.

For adult education, the most interesting are:

1. Information projects aimed at collecting information about an object, phenomenon; involve familiarizing project participants with this innovation,

its analysis and generalization of facts intended for a wide audience. Such projects are often integrated into research projects and become their organic part, a module.

2. Applied (practice-oriented) projects, which are distinguished by a clearly defined result of the activities of its participants from the very beginning. This result is necessarily focused on the social interests of the participants themselves. Such a project requires a carefully thought-out structure, a scenario of the activities of its participants with the definition of the functions of each of them, clear conclusions, that is, the registration of the results of project activities and the participation of each in the registration of the final product.

Behavioral modeling is a universal method of studying any objects and phenomena on their analogues (models) in order to study their characteristics, predict actions and consequences, find the optimal option, etc.; it is a method of teaching interpersonal skills and professional behavior. With the help of a certain abstract or material model, visual or verbal, one can not only reproduce certain properties of an object or phenomenon, but also consider in detail its components, general structure, system of internal and external connections, functional parameters.

The method is carried out in the following sequence: 1) presentation of a model of professional behavior that must be studied; 2) the most accurate reproduction of the proposed behavioral model; 3) feedback indicating the degree of success in mastering the corresponding behavior. The behavioral model must correspond to real professional situations so that future specialists have the opportunity to immerse themselves in professional activities as much as possible and quickly adapt to certain conditions.

For example, a student can develop interview skills, conflict or emergency management, discussion of career prospects, etc. In the teaching process, it is advisable to visualize models using various means (diagrams, graphs, drawings, graphic and virtual images, for example, using computer graphics, animation, multimedia equipment, etc.). Ideal models and images can also be verbalized using linguistic constructions, mainly figurative, metaphorical.

In practical classes, the modeling method can be applied to a specific situation, possible consumer behavior, search for cause-and-effect relationships in activities, predict consequences, and even modeling the nature of the educational actions of the teacher and students. Behavioral modeling is effective under the following conditions: 1) the proposed situation is attractive to students and arouses their trust and willingness to adhere to the proposed behavior model; 2) the situation demonstrates the desired sequence or correct procedure of actions; 3) students see that

adherence to the desired sequence of activities is rewarded (saving time, insurance against errors, solving problems, etc.).

Thus, the presented method of behavioral modeling can improve the quality of learning by promoting appropriate behavior in a manner typical of future professional situations PRES-formula (from the English. Position – Reason – Explanation or Example – Summary).

PRES-formula (from English Position – Reason – Explanation or Example – Summary) is an auxiliary learning method aimed at developing and consolidating the skills of reasoning, substantiation and defense of one's own position in a discussion, dialogue, during business meetings. This formula has a programmed algorithm of logically sequential actions: Position (opinion) – justification – example – conclusion (consequence). The method forms the skills of effective professional communication, primarily the ability to make a short speech (1-2 min.) of 4 sentences when the time for discussion is limited. Typical models of statements are offered: 1. Position (what is your point of view) – I believe that... 2. Substantiation – because...; due to the fact that... 3. Example – for example, ... 4. Consequence – that's why...

The method of creative search (research) is also effective. Among the various types of tasks that the teacher of each discipline offers to students, tasks of a creative nature occupy a particularly important place. By offering such tasks to students for work in seminar and practical classes or for independent work (with sufficient time for its implementation), the teacher seeks to increase the interest of students in his subject, to explore more deeply certain issues of the course, to involve them in scientific research work. 3 positions of didactics It is important to gradually move from simple tasks to more complex ones.

This method is leading in the modern educational process, as it embodies the most important, individual-creative approach to learning. Applying it, the teacher helps the student in choosing his educational trajectory by: 1) clarifying and formulating the goal to be achieved; 2) listing the skills and abilities that the student will master while completing the tasks; 2) rational planning of activities (educational, scientific-research and professional-practical); 4) consulting on the most effective methods and techniques for independent study and analysis of the material.

Maximizing motivation for students to acquire new knowledge independently is an extremely important component of modern scientific and methodological support for the educational process, which provides a special atmosphere of creativity and innovative search in a higher educational institution.

Public speaking is the transmission of a message, so it is necessary to prepare a certain message that the speaker will convey to the audience and which will show what a product or idea is for a person. The classical scheme of oratory is based on 5 stages: Selection of the necessary material, content of a public speech; Drawing up a plan, distribution of the collected material in the necessary logical sequence; Verbal expression, literary processing of speech; Learning, memorizing the text; Proclamation.

Cooperative learning is aimed at developing team cooperation skills, constructive interaction with colleagues, adequate perception of the actions of others and one's own behavior. Tasks for groups can be the same (at the end of the lesson, group participants, under the guidance of a teacher, compare the results of completing the task in different groups, analyze, evaluate, determine the best option), or they can be selective (each group chooses a task according to its interests). Within the group, the roles are distributed: leader (facilitator), secretary, timekeeper (monitors the time allocated for work), etc. The less time there is to complete the tasks, the smaller the group. Later, the roles are changed.

The main idea of cooperative learning can be expressed by the following thesis: to learn together, and not just to do something together. In addition, cooperative learning is aimed at: – the formation of certain skills and abilities; – the assimilation of concepts; – the assimilation of academic and professional knowledge; – the organization of project activities. The cooperative learning method in all its modifications corresponds to the ideology of personally oriented learning. The “team learning” method is based on the following principles: – the team (group) receives a “reward” one for all in the form of a score (incentive, badge of honor, etc.); – individual (personal) responsibility of each member of the group: the success or failure of the entire group depends on the success or failure of each of its members; – equal opportunities for each student to achieve success: each student brings points to his team that he “earns” by improving his own previous results. Reward (incentive) of the entire team and personal responsibility of each team member are essential components of the successful formation of the skills and abilities of each student in the group. individual and group trainings (both individual and complex skills)⁹.

The purpose of such a method as training is to provide the student with practical knowledge, skills, abilities necessary for performing specific tasks by training (repetition and consolidation) of certain actions. If the study of the discipline as a whole provides the student with a certain theoretical and

⁹ Артикуца Н. В. Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9fcfc05a-eaf4-496a-9458-ee944e4da984/content> (дата звернення: 18.01.2026).

conceptual system, a holistic understanding of the system of concepts of a particular field, internal and external connections between the components of the system, then training as a rather mechanistic process is aimed at developing more or less uniform and predictable patterns of professional behavior, automatic reproduction of certain professional actions. In order for the training to be successful, the teacher-trainer needs to remember the pragmatic orientation of this method of training, adapt the training program to specific educational needs, taking into account the individual characteristics of the participants, show activity, openness, good reaction, professionalism and encourage participants to self-improvement.

Common to these methods is that they all have a practical focus and allow students to set tasks, the solution of which will contribute to the formation of relevant competencies in students. In particular, on the basis of the above-mentioned interactive methods, students are formed with the ability to collect and analyze the necessary information, perform calculations of economic and marketing indicators, make an economic justification of certain management projects and assess their level of risk; use modern digital information technologies; demonstrate skills of independent work and work in a group, show flexibility and stress resistance. The variety of means and methods that can be used in the educational process to increase its efficiency, including the introduction of new standards, bringing the educational process to the level of compliance with modern requirements put forward by participants in the educational process, customers of personnel: entrepreneurs and enterprises, state and social institutions and other entities, leaves the course of development of educational activities, in particular university activities, towards the comprehensive use of active learning methods and the application of interactive technologies, without alternative. Thus, interactive learning is precisely the means that contributes to the activation of students' educational and cognitive activities, because it is based on the broad and comprehensive use of didactic and organizational and managerial tools.

Digitalization of education – introduction of modern information and communication technologies into the educational process at all levels in order to develop 21st century skills in young people (including analyzing the reliability of received information, applying critical thinking), maximum use for educational purposes. Use of information and communication technologies: computer modeling; multimedia and telecommunication technologies; computer testing; web conferences.

An online seminar or webinar is a collective term for online conferences, online meetings, or presentations over the Internet in real time.

Web conferencing is an Internet service that allows a user to post messages on a specific topic for viewing and responding to other Internet users. A web conference is a hierarchical structure in which each node that receives a new message transmits it to all nodes with which it exchanges news. Many people can participate in the discussion of a Web conferencing topic, regardless of where they are physically located. A web conferencing is the second most common Internet service that provides offline services. News is divided into hierarchically organized thematic groups, and the name of each group consists of the names of sublevels. The set of groups defined by the local Web conferencing server is determined by the administrator of this server and the presence of groups on other servers with which this server exchanges news.

CONCLUSIONS

Therefore, interactive learning is precisely the means that contributes to the activation of students' educational and cognitive activity, because it is based on the broad and comprehensive use of didactic and organizational and managerial tools. Accordingly, such a combination allows not only to ensure a high level of material mastery, but also increases the practical orientation of the educational process.

The use of such teaching methods allows, through the implementation of one of the principles of effective provision of educational services, to increase the competitiveness of individual specialties and HEIs as a whole. After all, non-standard (interactive) approaches to teaching within a separate discipline, HEI, and the country as a whole become one of the elements of the communication policy of an educational institution as a synthesis of PR and viral marketing, which do not require additional capital investments in the formation of a media budget, which is quite relevant in the modern realities of financing state HEIs.

Accordingly, we can say that the use of interactive technologies in professional English classes allows us to achieve a comprehensive result, which can manifest itself in improving students' practical skills for specific professional activities and strengthening the readiness of future specialists for continuous professional self-improvement.

SUMMARY

The study provides a detailed analysis of commonly accepted traditional and innovative teaching methods English for professional purposes for medical students. The introduction of interactive learning technologies is a promising direction of education. Their implementation contributes to the creation of additional opportunities for updating the content of education,

methods of teaching professional English and the dissemination of knowledge, which are based on modern multimedia technologies. Interactive learning makes it possible to diversify the educational process, which is also a factor in increasing interest in the discipline and motivation. The analysis of the issue of interactive learning is also due to the requirements of the standards, which are aimed at developing the ability, readiness of medical students for self-development, the realization of creative potential in subject and productive professional work. They make it possible to differentiate and individualize the learning process. In addition, it helps to form the internal strength of active perception, absorption and transmission of information, promote the development of students' communicative qualities and activate their psychological activity.

References

1. Артикуца Н. В. Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9fcfc05a-eaf4-496a-9458-cc944e4da984/content> (дата звернення: 18.01.2026).
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
2. Дубасенюк О. А. Формування у майбутніх педагогів-дослідників системи методологічних знань. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2015. Вип. 2. С. 85–99.
3. Каплінський В.В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 224 с.
4. Модернізація сучасного навчально-виховного процесу : зб. наук. Праць / упоряд. О.А. Комар. Частина II. Київ : Мінімум, 2005. С. 159–166.
6. Пометун О.І., Комар О.А. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ. Умань : РВЦ «Софія». С. 18–21.
7. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
8. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. 516 с.

Information about the author:

Vitsiuk Alla Anatoliivna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social and Humanities
Kyiv Medical University
2, Boryspilska str., Kyiv, 02099, Ukraine

СВІТОСПРИЙНЯТТЯ В ЕТИКО-ПРАКСЕОЛОГІЧНОМУ ДЗЕРКАЛІ СОЛДАТСЬКОГО БУТТЯ: ВІД МИСТЕЦТВА ДО ТЯГАРЯ

Волинець М. В.

*Коли бо хто думає, що він щось, бувши ніщо,
сам себе той обманює.*

Апостол Павло

ВСТУП

Давно є аксіомою твердження про те, що в світі постійно ведуться війни з різною інтенсивністю, в різноманітних точках світу, базуючись на великій кількості причин і накопиченні протиріч (російсько-українська війна, війна в Югославії, війна на Близькому Сході, індо-пакистанські конфлікти і тд). У цій роботі ми акцентуємо увагу на психологічному аспекті війни навколо якого будуть вибудовуватися всі інші.

Основним об'єктом дослідження в даному аспекті є особистість військовослужбовця. Спектр самого дослідження є доволі широким, починаючи із запитання «чому одні йдуть в військо добровільно, а інші за жодні гроші не підуть воювати», як відбувається адаптація військовослужбовців до армії, які чинники і фактори цьому сприяють, яке відношення у військовослужбовця до війська і як воно формується, чи може воно змінюватися протягом часу і як саме. Відповідь на всі ці питання ми вирішили будувати через розкриття основної ідеї цієї роботи – світосприйняття військовослужбовця, яке є першим етапом формування його військового професіоналізму, яке визначає його мотивацію і цілі несення військової служби.

Наша мета визначити динаміку розвитку світосприйняття військовослужбовців, так як воно впливає на ефективність війська. Ми виділили форми світосприйняття – як мистецтво і як тягар. Розкривши суть кожної форми, здійснивши порівняльний аналіз між ними, дослідивши всі плюси і мінуси, процеси формування, змін світосприйняття, відповівши в чому різниця між цими формами і як вони співіснують між собою, яка з цих форм світосприйняття найбільш ефективна для несення військової служби ми відповімо на питання про військовослужбовця, його становлення як військового і його подальше військове життя і дослідимо психологічний аспект війни.

Для розкриття цієї теми нами задіяні як україномовні так і англomовні джерела, інтерв'ю військовослужбовців, практичний досвід армій інших країн по цій тематиці, приклади військових операцій в різноманітних куточках земної кулі, звіти різноманітних міжнародних організацій по російсько-українській війні, яка триває з 2014 року.

Актуальність цієї роботи – діючий українсько-російський військовий конфлікт, постійні спалахуючі військові конфлікти (Іран і Ізраїль, Індія і Пакистан, Таїланд і Камбоджа, Афганістан і Пакистан) і потенційні військові конфлікти майбутнього, вірогідність яких не можна виключати на фоні нещодавніх загострень (заліт російських дронів на територію Республіки Польща, порушення повітряного простору Естонії російськими винищувачами, потенційне проведення США військової операції на території Венесуели). Цілком справедливо було об'єднати в один розділ ці дві форми сприйняття (як мистецтво і як тягар) в силу того, що вони йдуть як антиподи один до одного і йдуть паралельно один одному постійно протиставляючись.

1. Психологічні детермінанти та етичні основи військової служби

Наріжним каменем є процес саморегуляції описаний канадським психологом Альбертом Бандурою в роботі, «Moral Disengagement in The Perpetration of Inhumanities», який полягає в тому, що перед тим як вчиняти будь яку дію (наприклад, виконати наказ командира) солдат має провести акт саморегуляції. Тобто проаналізувати, розсудити чи відповідає потенційна виконана ним дія вбудованим в нього моральним нормам, його внутрішнім потребам, його внутрішньому «я» і чи не протирічають вони один одному (потенційна виконана ним дія і норми моралі, яким він слідує). І в залежності від того чи відбувається протиріччя, солдат приймає рішення про виконання цієї дії (тобто втілення замислу в зовнішню видиму форму, дія – це зовнішня форма, коли внутрішнє «я» військовослужбовця – внутрішня форма) чи невиконання¹.

Військовослужбовець має підпорядковуватися наказам командира відповідно до ст. 24 ЗУ «Про військовий обов'язок і військову службу», якими б ці накази не були, тож питання не в самому виконанні, а чи відповідає суть цього наказу (що йому треба буде зробити) його внутрішнім установкам (нормам моралі, внутрішньому я і тд.)².

Якщо відповідає, то відбувається інтеграція внутрішньої форми і зовнішньої форми в одне ціле і формується світосприйняття як

¹ Bandura A. Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. New York, 2009. 256 p.

² Про військовий обов'язок і військову службу: Закон України від 25.03.1992 № 2232-ХІІ / Верховна Рада України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua>

мистецтво з подальшим виконанням завдання. Якщо не відповідає, але військова служба передбачає виконання наказів в будь-якому випадку, то за Бандурою, для того, щоб виконати ту чи іншу дію (військову задачу) у солдата запускається механізм самовиправдання, щоб зробити те, що не відповідає його внутрішнім установкам, тобто відбувається механізм дезінтеграції (протилежний інтеграції), де відбувається відокремлення поведінки і тих дій які вчиняє військовий від власних норм моралі (тобто зовнішня і внутрішня форми виступають окремо).

Результатом такої дезінтеграції, крім виконання поставленої на солдата задачі є послаблення особистісного контролю над своїми вчинками і погіршення процесів саморегуляції, про що буде більш детально говоритися згодом. Як бачимо, якщо потрібно вчиняти надзусилля над самим собою, використовувати механізми самовиправдання і дезінтеграції, це характеризує світосприйняття як тягар. Тобто світосприйняття як мистецтво і як тягар це як дві сторони одної медалі.

Згідно Павінського і Чамі «Why they fight? Reconsidering the role of motivation in combat environments» в основі будь-якого світосприйняття лежить три компоненти – зв'язність, автономність, компетентність. Зв'язність описується як процес переходу від цивільного життя у військове, тобто зміна однієї соціальної групи на іншу (військовий колектив) з подальшим формуванням тісних зв'язків (в тому числі і емоційних) зі своїми товаришами по війську (комради).³

На важливість зв'язності і тісних зв'язків акцентує увагу Вонг у своїй роботі «Combat Motivation in Today's Soldiers». Згідно Вонга вони вирішують дві задачі. По-перше, завдяки зв'язності солдати відчувають відповідальність за результати групи (військового колективу) під час виконання бойових завдань; по-друге, тісні зв'язки у війську формують у солдата впевненість, що «його спину завжди хтось прикриє»⁴.

Але у зв'язності за Павінським і Чамі є і побічний ефект, а саме деперсоналізація солдата, яка виникає внаслідок того, що військове життя має свої очікування, норми, стандарти, починаючи ще з етапу, коли майбутній солдат є тільки рекрутом і тільки що прийшов у військо. Прояв деперсоналізації – домінування колективізму над індивідуалізмом. Іншими словами, ставлення солдатом в пріоритет інтересів групи над власними інтересами⁵.

³ Pawiński M., Chami G. Why they fight? Reconsidering the role of motivation in combat environments. 2019. 88 p.

⁴ Konheim-Kalkstein Y.L. Warrior Ethos versus Well-Being: Correcting a Cultural Dichotomy. 2022. 98 p.

⁵ Elliot A.J., Harackiewicz J.M. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. Journal of Personality and Social Psychology. 1996. 70, P. 461–475. DOI: 10.1037/0022-3514.70.3.461.

Таке ставлення формується за допомогою армійської дисципліни через постійні тренування та системи винагороди і покарання. Військовослужбовцю з таким ставленням набагато легше влитися в колектив відповідаючи йому, ніж тому, хто не дотримується дисципліни, армійського підпорядкування і зазнає відсторонення (остракізм) зі сторони своїх комрадів і покарань від військового керівництва⁶.

Павінський і Чамі наголошують, що дуже часто в військовій службі до уваги береться лише один компонент світосприйняття з трьох вищезгадана зв'язність. Такий підхід призводить до трьох ключових проблем: мономірність мотивації, гетерономна мотивація і самозвіт. Суть першої проблеми в тому що зв'язність розглядається як все, що потрібно для мотивації і кращого світосприйняття солдата. Тобто береться в розрахунок один фактор: чим сильніша зв'язність тим краще світосприйняття і ефективність війська і навпаки. Але це застаріле уявлення і повністю відкидаються інші змінні і фактори⁷.

Гетерономна мотивація небезпечна тим, що погіршує описану Бандурою саморегуляцію. По факту, ця друга проблема суттєво впливає на формування світосприйняття як тягаря, коли поведінка, яка від нього вимагається в армії (зовнішня форма) не відповідає його внутрішнім потребам (внутрішня форма).⁸ В результаті в його саморегуляції запускається самовиправдання його поведінки, наприклад, щоб відповідати очікуванням і вимогам в армії. Але мінус в тому, що це знижує саморегуляцію і відповідно самоконтроль в ситуаціях, коли треба бути більш гнучким. Наприклад, в миротворчих місіях, які вимагають зовсім іншого набору навичок ніж в бойових місіях, яких в нього немає і відповідно при погіршеному самоконтролі військовий може бути агресивно налаштований до мирного населення, яке знаходиться в зоні бойових дій, навіть дегуманізувати його, що є одним з проявів світосприйняття як тягаря.

Самозвіт витікає з описаних вище двох проблем як внутрішнім самоаналіз солдата на предмет послідовності своїх дій. Але проблема в тому, що при взятті до уваги лише одного компоненту світосприйняття (зв'язність) солдат робить такий самоаналіз під тиском і страхом

⁶ Marques J.M., et al. Social categorization, social identification, and rejection of deviant group members. In: Hogg M.A., Tindale S.R., eds. Blackwell handbook of social psychology: group processes. Malden : Blackwell Publishers, 2001. p. 400–424.

⁷ Anderson C.A., Bushman B.J. Human aggression. Annual Review of Psychology. 2002. 53, p. 27–51. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135231.

⁸ Ryan R., Deci E. Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist. 2000. 55, p. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.

відсторонення (остракізмом) від його нинішньої соціальної групи (військовий колектив). Він робить такий аналіз беручи до уваги очікування, які ставить перед ним армія. Ті дії і переконання, які йому встановлює військова служба він сприймає як власні, бо не має сміливості ідентифікувати ці дії як ті, що не відповідають його внутрішнім потребам і його внутрішньому «я» через страх покарання, і щоб не відчувати дисонансу між зовнішніми і внутрішніми цінностями. Тобто солдат вдається при самозвіті до самообману⁹.

Підхід до взяття лише до уваги зв'язність з її деперсоналізацією військовослужбовця і трьох зазначених проблем формує дисбаланс між особистою ідентичністю і роботою в колективі, де ти лише один з елементів діючого механізму як у війську. Вирішити цю проблему і встановити баланс допомагають два інших елементи світосприйняття – автономність і компетентність.

Автономність – це наскільки солдат погоджується з тими зовнішніми силами (наприклад, накази командира), які впливають на його поведінку чи дії. Тобто автономність це наскільки сильно зовнішня форма (установки, зовнішні цінності) інтегрується з внутрішньою (внутрішнє «я»). Чим краще така інтеграція, тим вища автономність поведінки. Сама автономність може бути декількох типів.

Перший тип – зовнішня, яка найменш автономна, так як поведінка військового спрямована на отримання винагороди або уникнення покарання, тобто задовольняються соціально сконструйовані потреби (потреби армії). Наприклад, вчинення солдатом вбивства на війні через страх покарання, і в нього немає іншого вибору ніж навчитися вбивати¹⁰. Таким чином, зовнішня автономність максимально наближена до світосприйняття як тягаря через необхідність докладання додаткових зусиль по саморегуляції щоб виконати ту дію, яка максимально протирічить внутрішнім потребам і інтересам солдата.

Другий тип автономності це інтроектована, яка є лише частково інтегрованою. Тобто часткова автономність, коли зовнішні сили (накази командира, цілі місії) діють опосередковано, а основною рушійною силою для виконання військового завдання є тиск солдата самого на себе, в результаті чого він змушений виконати ту чи іншу дію, щоб уникнути почуття тривоги, вини, покращити своє его чи гордість або виправдати покладені на нього очікування.

⁹ Sprinzak E. The psychopolitical formation of extreme left terrorism in a democracy: The case of the Weathermen. In: Reich W., ed. *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1990. p. 65–85

¹⁰ Wong L. *Combat Motivation in Today's Soldiers*. 2006. 215 p.

Ці два типи автономності не є достатньо ефективними і призводять до негативних поведінкових наслідків на відміну від наступних двох при яких у солдат спостерігається більш висока самооцінка, позитивне відношення до роботи, готовність до здобуття нових знань і зменшення рівня агресії.

Третій тип – ідентифікована автономність, суть якої в тому, що солдат сприймає зовнішні фактори (наприклад, бойові дії) як особисто важливі для досягнення своїх цілей (внутрішня форма). Тобто є внутрішня зацікавленість в цій діяльності. Прикладом є відвідування у вільний час солдатом спортзалу на військовій базі, щоб тримати себе у відмінній фізичній формі. Такий тип автономності на відміну від попередніх двох пов'язаний з більшою відданістю і продуктивністю роботи.

Останній тип – інтегрована автономія, є максимально ефективною і повною формою інтеграції зовнішньої форми і внутрішньої. Вона полягає не стільки в зацікавленості самою військовою діяльністю скільки в значущості самої діяльності для досягнення особистих цілей, де зовнішня форма і сама військова діяльність є інструментом для досягнення цілей. Наприклад, солдат вирішив приєднатися до миротворчої місії через внутрішню необхідність допомагати людям, які знаходяться на війні в стані стресу.¹¹ Участь в миротворчій місії для такого солдата це як інструмент до реалізації внутрішньої потреби, тому і процес інтеграції є повним і найбільш ефективним при інтегрованій автономії, при цьому через хороший рівень саморегуляції солдат буде здатний до адаптації своєї поведінки відповідно до цілей і ходу проведення операції.¹²

Яскравим прикладом повної інтеграції, інтегрованої автономії і світосприйняття як мистецтво є військовослужбовець з позивним «Фарш», який був активним учасник російсько-української війни з 2022 року. В його інтерв'ю Youtube каналу «Третій армійський корпус» від 31.07.2023. В нього були одночасно і ідентифікована та інтегрована автономія, він одночасно отримував задоволення від своєї військової діяльності і використовував свою військову службу як інструмент для досягнення своїх цілей.

Про інтегровану автономію свідчить мотивація Фарша, який прямо зазначав: «Коли почалася війна, я подумав, що нарешті, можу їм дати на горіхи, тому що всі ці роки я не йшов воювати, але вони (росіяни)

¹¹ Legault L., et al. On the self-regulation of implicit and explicit prejudice: a Self-determination theory perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2007. 33, p. 732–749. DOI: 10.1177/0146167207301012

¹² Amnesty International. *Amnesty International Report 2022/23. The State of the World's Human Rights*. p. 377–382. London, 2023.

мене дико бісили, тому що вони весь час говорять, що українці погані, що ми бомбимо Донбас, що Одеса, я до речі з Одеси, Херсон належить нам¹³. І ось нарешті з'явився шанс дати їм прочухана і я хочу максимально довго це робити перед тим як я помру». Взятий нами приклад демонструє, що Фарш використовував цю війну як інструмент, щоб помститися ворогу за його військові злочини.

Ще одним прикладом з інтерв'ю Фарша, який поєднує одночасно і ідентифіковану і інтегровану автономію є його спіч: «В відпустці я тренуюся, їм, сплю і хочу швидше повернутися назад. Ідеальна відпустка для мене – тут і щоб нам дали Мах Про і надіслали мені з США Mini Gun, я його поставлю на Мах Про і комбат мені скаже, що можна поїхати і знищити посадку і я поїду і винищу її під корінь, сплю всі бліндажі і принесу йому самі класні трофеї. Ось це була б відпустка».

Інтегрована автономія на моменті коли він говорить про техніку і як хотів би нею скористатися, знову ж таки війна для нього інструмент і в відношенні того, що він мав доступ до найновішої техніки і міг її використовувати. Ідентифікована автономія полягає в тому що для нього служба в війську була більш пріоритетна ніж знаходження вдома з родиною, була важливою частиною його життя, від якої він отримував настільки сильне задоволення, що аж хотів якомога швидше туди повернутися. Крім того, чітко просліджується зв'язність, коли він згадує командира батальйону і хоче принести йому військові трофеї, що свідчить про гарні стосунки і сформований на війні зв'язок між ними. Отже, як бачимо з розбору його інтерв'ю, Фарш був яскравим прикладом військовослужбовця зі світосприйняттям служби як мистецтво.

Слід зробити порівняння між правильною і неправильною автономією на прикладі ситуації в Косово в 2008 році під час симуляції військової підготовки двох підрозділів. Під час симуляції солдати були призначені на контрольно-пропускний пункт між сербською і албанською частинами Косово. До них під'їхав водій, який був лідером общини косовських албанців, який хотів відсвяткувати національний день Албанії на сербській стороні¹⁴.

Пропуск машини міг призвести до насилля. Задача солдат – не дати перетнути контрольно-пропускний пункт. Після напруженої розмови перший солдат мав намір припинити вести розмову і використати зброю для залякування водія. Другий же солдат, який мав досвід

¹³ Elliot A.J., Harackiewicz J.M. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. 70, P. 461–475. DOI: 10.1037/0022-3514.70.3.461

¹⁴ Anderson C.A., Bushman B.J. Human aggression. *Annual Review of Psychology*. 2002. 53, p. 27–51. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135231.

миротворчих місій, вирішив цю проблему шляхом тривалих перемовин. У обох солдат стояла одна задача, але світосприйняття, в тому числі і автономія у обох була різною.

У першого солдата вона була інтроецьованою і рушійною силою взаємодії з місцевим лідером общини був тиск сам на себе з ціллю виправдати сподівання свого військового керівництва, яке направило його в відрядження в Косово. Він не впорався з цим тиском і його поведінка була негативно-агресивною внаслідок відсутності повної інтеграції.

У другого солдата, навпаки, автономія була інтегрованою, так як внаслідок досвіду миротворчих місій для нього дана задача відповідала власним інтересам і була особисто важливою, а отже в його світосприйнятті відбувся процес повної інтеграції і відповідно він демонстрував позитивно налаштовану поведінку до лідера общини. За підсумками даної ситуації в контексті ефективності в армії ми можемо констатувати, що неправильно автономією є зовнішня і інтроецьована, а правильною – ідентифікована і інтегрована, які приносять найкращі результати.

Протилежним і в той же час негативним прикладом з зовнішньою автономією, поганою саморегуляцією є миротворча місія ООН в ДР Конго, яку санкціонувала Рада Безпеки ООН з 1999 року¹⁵. Ми вже згадували, що неправильно з точки зору ефективності автономією є зовнішня (найслабша автономія) і інтроецьована (часткова автономія), так як солдати є більш деперсоналізованими ніж такими, які внутрішньої погоджуються з зовнішнім впливом (військова обстановка, накази командира, стосунки з колегами, авторитет у війську і тд) і наголошували, що таке поєднання може призводити до негативних наслідків. Так і трапилося за результатами цієї місії – станом на 2004 рік згідно міжнародних ЗМІ (New York Times) було оприлюднено, що за весь час місії було подано близько 600 заяв проти персоналу миротворчої місії¹⁶.

Більшість звинувачень стосувалися сексуального насилля миротворців по відношенню до конголезьких дівчат і жінок. Не дивлячись на тривале розслідування Управління служб внутрішнього нагляду в 2006 році жінки подали ще 217 заяв з цього ж приводу. Пояснення таких дій миротворців наступне – деперсоналізація солдат і дисбаланс в сторону колективізму, коли в них був розвинений лише один з трьох компонентів світосприйняття – зв'язність, а інші два ігнорувались¹⁷.

¹⁵ United Nations Human Rights. Civilian casualties in Ukraine from 24 February 2022 to 15 February 2023. 2023.

¹⁶ US Department of Defense. Directive 2311.01E, DoD Law of War Program. Pentagon, Washington, D.C., 9 May 2006.p. 2.

¹⁷ Green L.C. The Contemporary Law of Armed Conflict. Manchester: Manchester University Press, 2008. p. 391.

Доказом колективізму є те, що в даній ситуації солдати місії ділилися між собою історіями своїх сексуальних відносин з місцевими жінками для того, щоб підкреслити приналежність до військового колективу і власну чоловічу ідентичність (маскулізм). В самому маскулізмі немає нічого страшного, інша річ в тому, що деперсоналізація заохочує надмірну жорстокість, агресію навіть до мирного населення, в тих випадках коли треба навпаки бути більш гнучким.

Самі ж миротворці виправдовували маскулізмом свої дії, буцімто вони хотіли підкреслити цим свою «надмірну мужність»¹⁸. На колективізм вказує і те, що траплялися випадки групового згвалтування, яке в тому числі вчинялося і з внутрішньою мотивацією і страхом окремих солдат протирічити діям всієї групи і як наслідок бути підданим ігноруванню і зневазі з боку її членів (остракізм) – знову ж таки проблематика гетерономної мотивації, яка звісно ні в якому разі не виправдовує і не слугує пом'якшуваними обставинами їхнім діям.

Останній компонент світосприйняття – компетентність напряму залежить від автономії і зв'язана з нею. Компетентність полягає в тому, що солдати навчені, перш за все, ефективно діяти в умовах військового конфлікту для досягнення військових цілей. Цілі тої чи іншої військової місії змінюються в процесі їх виконання від «націлитися і вбити» до «переконання цивільного населення співпрацювати з військовими»¹⁹.

Кожна з цих цілей вимагає протилежного іншій набору навичок, а також високий рівень саморегуляції і самоконтролю, так як переключення між цими двома цілями потребує додаткового психологічного ресурсу. Компетенція визначається як подолання перешкод і успішне виконання задач в цих двох сферах діяльності військовослужбовців під час бойових місій²⁰. Зв'язок компетентності з автономністю легко пояснити – чим вищий рівень автономності (перевага інтегрованої і ідентифікованої над зовнішньою і інтроєцьованою) тим вище рівень компетентності за рахунок того що, якщо він бачить для себе цінність (внутрішня форма) в тих навичках, які він здобуває під час несення військової служби(зовнішня форма), то сам процес навчання буде проходити дуже ефективно з подальшим втіленням вивченого в бойовій

¹⁸ Higate P. Peacekeepers, masculinities, and sexual exploitation. *Men and Masculinities*. 2007. 10, P. 99–119. DOI: 10.1177/1097184X06298733

¹⁹ Ryan R.M., Deci E.L. Overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective. In: Deci E.L., Ryan R.M., eds. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002. p. 3–33.

²⁰ Bernard V., Ottenberg P., Redl F. Dehumanization: A composite psychological defense in relation to modern war. In: Schwebel M., ed. *Behavioral science and human survival*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books, 1965. p. 64–82.

обстановці²¹. І навпаки, якщо для солдата процес навчання не має ніякої цінності, то здобуті знання не будуть реалізовані на практиці, а ще гірше – будуть неправильно зрозумілі і використані так, що це призведе до негативних наслідків.

Як бачимо, проблематика не в тому, що є лише якийсь один з компонентів (наприклад, зв'язність) чи два (зв'язність і компетентність) замість тріади. Головна проблема – це спрощене розуміння того як працює психіка військовослужбовців, внаслідок чого враховується лише один компонент, коли інші два знаходяться на низькому рівні.

Світосприйняття служби як мистецтво є лише тоді, коли всі три елементи знаходяться на високому рівні і гармонічно пов'язані між собою як у військовослужбовця Фарша. Одним із шляхів покращення світосприйняття, а саме його ключового елемента – автономності є надання солдату вибору сфери діяльності будь то участь в бойових операціях чи миротворчих місіях, яка відповідає його внутрішнім цінностям і потребам. В контексті бойових операцій і автономії теж має бути можливість розгалуженого вибору роду військ відповідно до фаху і внутрішніх інтересів солдата – штурмовик, оператор БПЛА, сапери, кулеметники, снайпери, гранатометники і тд.

Коли солдат робить вибір місії (військова чи миротворча) і роду військ, які відповідають його внутрішнім потребам, то він, по-перше, кидає собі внутрішній виклик ефективно виконати ту чи іншу задачу, що сприяє більшому залученню в процес, в тому числі в процес підготовки, що неодмінно призводить до підвищення компетентності і як наслідок позитивний результат виконання місії; по-друге, завдяки тому, що солдат займається діяльністю, яка відповідає його внутрішнім потребам і ініціює свою участь в тій чи іншій місії, розуміючи всю її важливість, а отже слідує правилам і соціальним нормам, в незалежності від зовнішніх чинників, беручи на себе всю відповідальність за свої дії (в тому числі і у випадку невдачі) і навіть в певних ситуаціях приміряє на себе роль лідера, тобто є максимально автономним, наскільки це взагалі можливо в такій структурі як армія²².

З іншої сторони, солдати, які мають проблематику гетерономної мотивації, низький рівень автономності і компетентності, є деперсоналізованими і їх світосприйняття тяжіє більш до тягаря ніж до мистецтва, мають властивість перекладати відповідальність за свої дії

²¹ Burt M.R. Cultural myths and support for rape. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980. 38, p. 217–230

²² Petrovici A., Dobrescu T. The role of emotional intelligence in building interpersonal communication skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. 116, p. 1405–1410. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.374.

на інших, наприклад, на всю групу, а не тільки на себе чи на військове командування, так як їх автономність є найменш розвиненою.

Але є і унікальні та рідкісні випадки, коли всі три компоненти світосприйняття є на низькому рівні в результаті токсичного командування з боку військового керівництва. За прикладами далеко ходити не треба і українсько-російська війна з 2022 року показала цю унікальність з боку російської сторони.

Як практичний приклад ми використовуємо інтерв'ю полоненого росіянина на Youtube каналі «Азов» від 06.10.2024. Цей полонений був відповідальний і особисто брав участь у розстрілі полонених українських військових і при атаці українських безпілотників на будівлю, де переховувалися солдати ворожої сторони єдиним залишився в живих.

На відсутність будь якої зв'язності вказав сам полонений: «Я не розумію взагалі наказів командування, тому що через м'ясні штурми, які вони проводять, за весь цей час в підрозділі три рази змінився особовий склад, тому що їх бездумно всіх закидають на одну і ту ж дорогу, на техніці закидають, їх спалюють разом з технікою, десант не встигає висадитися, все спалюється, але їх все рівно відправляють і відправляють». Як бачимо, російські військові швидко ліквідуються, не встигнувши як слід сформулювати хоч якісь зв'язки між собою, у солдат відсутня будь яка віра, що їхню «спину прикриють» чи їм якось допоможуть і це підтверджується словами полоненого: «При мені знаю, що один зі зламаного ногою чекав тиждень евакуації, він там і помер від того, що в нього сепсис почався, від зараження крові просто помер, тому що ні ліків, нічого тобі не принесуть і ніхто звідти не винесе».

Крім того, у російських солдатів присутня зовнішня автономність (низький рівень автономності) і виконання тих чи інших військових злочинів спрямоване на уникнення покарання, а конкретніше зі слів полоненого: «Якщо якась група не хоче йти вперед, то виписується червона карточка, за ними йде інша група, яка заходить на позицію, і якщо перша група після цього не пішла вперед на штурм, то їх там же обнуляють»²³.

Відповідно, якщо низька автономність, то і низька компетентність, а отже цілі, які ставлять солдату для виконання не відповідають його внутрішнім потребам і знання які йому намагаються дати для нього не несуть ніякої цінності, як і вся військова служба конкретно в випадку полоненого: «Абсолютно не варто вмирати за чужі амбіції, тим паче незрозуміло які амбіції, які цілі, взагалі не зрозуміло кого і від кого ми

²³ Азов. Азовці допитали окупанта – злочинця. Як росіяни виконують накази про страту полонених (2023) [Video]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=svwFAIXrOs>

тут звільняємо. Ніхто тут ні від кого звільнитися не хоче, взагалі незрозуміла війна, я не розумію нашу владу, навіщо взагалі це все почалося».

Токсичне командування з боку військового керівництва не є новою проблемою. Так в одному американському батальйоні дислокованому в Іраку, унтер-офіцери наказували молодших по званню солдатів, застосовуючи в якості покарання приховування листів, які надсилалися солдатам їхніми рідними, а також вчиняли по відношенню до них різноманітні форми сексуального насилля, тобто у солдат в згаданому батальйоні була зовнішня автономія і виконання чи невиконання тих чи інших дій супроводжувалося страхом покарання, в результаті чого страждала і автономія і компетентність, в той час як зв'язність між солдатами підтримувалася на більш менш пристойному рівні, коли ті ділилися між собою проблемами²⁴. Але російська армія і її керівництво ще б'є всі рекорди по токсичності, ігноруючи навіть такий усталений для будь якої армії компонент світосприйняття як зв'язність.

Ще однією проблемою світосприйняття є його ілюзорність з самого початку через невідповідність очікувань військовослужбовців із реальною картиною перебігу військової служби, тобто як воно є насправді. Причина – активна державна машина пропаганди, яка спотворює реальність і в купі з обмеженням доступу до альтернативних джерел інформації і як наслідок низького інтелектуального потенціалу значної кількості населення, подає це так ніби служба в армії дійсно відповідає внутрішнім потребам військовослужбовця, даючи йому з самого початку хибну ціль і з часом, якщо солдат сприймав військову службу як мистецтво і вважав, що його вибір був особисто його і автономним, то потрапляючи в реальність він розуміє, що машина пропаганди його обманула, а його рішення служити є нав'язаним йому, що призводить до демотивації служити і перетворює світосприйняття як мистецтво на світосприйняття як тягар.

Ми вже згадували військовополоненого росіянина як приклад усвідомлення реальної картини справ на фронті: «Незрозуміло які амбіції, які цілі, взагалі не зрозуміло кого і від кого ми тут звільняємо». Більш масштабним прикладом дезінформації з боку пропаганди, що з часом призвело до різкої зміни світосприйняття військовослужбовцями як мистецтво в сторону світосприйняття як тягара була часткова мобілізація 21 вересня 2022 року в ворожій країні.

На цей раз ми будемо відсилатися до відео на Youtube каналі «Майкл Накі» від 09.10.2025. За цитати взяті: «Спочатку у військоматі

²⁴ Rome Statute of the International Criminal Court (last amended 2010) / 17 July 1998. 2187 UNTS 90, Art. 8(2)(b)(iv)

нам сказали, що ви поїдете на 3 місяці, максимум на півроку поки не наберуть людей на контракт. Після півроку думали, що рік – це максимум. Але вже скоро піде 4 рік і ми постійно думаємо про демобілізацію».

Як бачимо, реальна картина, яка відрізняється від державної машини пропаганди, а саме: тривалий термін перебування на війні поєднаний з нереалістичними уявленнями, що війна закінчиться швидко і усвідомлення хибності цілей війни і самої служби призводить до зміни світосприйняття з мистецтва на тягар, при чому настільки різко, що навіть зовнішні фактори мотивації не допомагають зменшити вплив цих змін: «Це в 2022 році наша зарплата була високою, а зараз кур'єри більше заробляють, да ще і кожен день вдома з родиною» – гроші як зовнішній фактор мотивації.

«Мені 42 роки і в мене все було дуже чудово в житті – невеличкий бізнес, сім'я, друзі, яскраво виражений патріотизм – я все втратив, в тому числі і здоров'я. Я люблю Батьківщину, але в сучасних реаліях патріотизм карається, ми їм не потрібні, від таких як ми позбавляються» – сім'я як зовнішній фактор мотивації і патріотизм як внутрішній фактор мотивації²⁵.

Ми вже не раз згадували про світосприйняття як тягар і акцентували на тому, що це є іншою, протилежною стороною світосприйняття як мистецтво. Ключовим тут є механізм самовиправдання, про який ми згадували на початку цього розділу, коли запускається процес дезінтеграції (задача не відповідає внутрішнім установкам, потребам і нормам моралі військовослужбовця), щоб виконати ту чи іншу дію.

Результатом є послаблення особистісного контролю над своїми вчинками і погіршення процесів саморегуляції, в тому числі і зниження автономності як одного з трьох важливих компонентів світосприйняття. Процес самовиправдання на якому будується світосприйняття як тягар має 4 шляхи: а) самовиправдання через переосмислення власної поведінки, щоб вона не розглядалася як аморальна; б) через перекладення відповідальності з себе на вище командування; в) мінімізація свого впливу на навколишнє середовище і ігнорування результатів своєї діяльності) дегуманізація жертв.

Переосмислення власної поведінки, щоб вона не розглядалася як аморальна стає взагалі можливим, коли одна сторона конфлікту відчуває моральну перевагу над іншою стороною конфлікту. Сторона, яка вчиняє терористичні акти, а точніше самі виконавці-військовослужбовці вважають, що вони вчиняють правильно, бачать себе

²⁵ Майкл Накі. Кожний день тікають люди. Мобілізовані вже на грані. Солдати деморалізовані (2025) [Video]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DBpue2KDCvA>

борцями з безжальними гнобителями (російська пропаганда про переслідування російськомовних на Донбасі), думати, що віддають борг своїй Батьківщині, рятівниками, тобто як казав Вольтер: «Той хто може змусити вас повірити в абсурд, може змусити вас вчиняти вбивства»²⁶.

Тобто при цьому підході самовиправдання, дезінтеграція і подальше виконання задачі, навіть такої, яка сприймається всім цивілізованим світом як військовий злочин необхідний надуманий привід, який доведений до абсурду машиною пропаганди приховуючи істинну ціль по знищенню цивільного населення і окупації території, що відбувається в нинішній війні. Підсилює дану стратегію самовиправдання евфемізація – використання евфемізмів, чия функція полягає в заміні слів на більш м'які форми з ціллю облагородити свої дії і зменшити їх негативне сприйняття. Так до прикладу, росіяни називають захоплення українських територій «освобождением» замість «окупації», «евакуація дітей з Маріуполя» замість «викрадення дітей», «супутній збиток» замість «бомбардування і вбивства мирного населення»²⁷.

Переосмислення доповнюється ще одним інструментом, який є улюбленим у росіян протягом багатьох десятиліть – вигідні порівняння. Суть його в самовиправданні своїх антигуманних дій за допомогою вигідних для себе історичних порівнянь. Доволі часто росіяни порівнюють себе зі Сполученими Штатами Америки, відсилаючись на те, що навіть такі демократії як США, Франція були досягнені шляхом насилья проти репресивного режиму. У випадку із США вони беруть історичне минуле – вторгнення США до В'єтнаму з ціллю захисту населення від комуністичного рабства, військову інтервенцію США до Іраку для повалення режиму Хусейна і порівнюють це з власним нападом на Україну задля ліквідації «Київського режиму», кажучи, що якщо США може проводити військові операції для захисту своїх інтересів і інтересів цивільного населення, то і вони вправі таке робити²⁸.

Свої твердження вони базують на двох аргументах: по-перше, вони свято вірять, що ненасильницькі методи вирішення ситуації в Україні були неефективними як і в аналогічних ситуаціях військових інтервенціях США, що далеко не так; по-друге, російська машина пропаганди транслює думку про те, що їх насильницькі дії зможуть запобігти більшій кількості жертв і «що ми напали першими, щоб на

²⁶ Bandura A. Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. New York, 2009. 256 p.

²⁷ Gambino R. Watergate lingo: A language of non-responsibility. Freedom at Issue. 1973, Nov/Dec, 22, P. 7–9, 15–17.

²⁸ Gilovich T. Seeing the past in the present: The effect of associations to familiar events on judgments and decisions. Journal of Personality and Social Psychology. 1981. 40, p. 797–808.

нас не напали», що далеко не так враховуючи кількість смертей і горя, які принесла ворожа держава.

Підбиваючи підсумок, самовиправдання через переосмислення моральної поведінки досягається комплексно за допомогою відчуття моральної переваги над противником, поєднаним з евфемізацією і механізмом вигідних порівнянь.

Другий шлях самовиправдання – перекладення відповідальності на когось іншого стає можливим коли вище керівництво держави-агресора приймає на себе відповідальність за наслідки поведінки своїх військових на полі бою. Найбільш яскраво такий шлях самовиправдання демонструється при масових стратах. Саме так свою діяльність здійснювали нацистські коменданти в'язниць під час Другої світової війни, виправдовуючи себе тим, що вони лише виконували наказ²⁹.

Американський психолог Мілграм пояснював цей феномен через систему прямого дозволу від державної влади на вчинення військових злочинів і подальше їх санкціонування. В такій моделі, військово-службовець є лише виконавцем, який через цей шлях самовиправдання знімає з себе особисту відповідальність, у своєму сприйнятті солдати лише виконують зобов'язання перед державою, а відповідає за це все військове керівництво³⁰. І чим вищий рівень легітимності і повноважень представника влади, тим вища рівень слухняної агресії солдат, які по команді вчиняють військові злочини.

Ще одним елементом другого шляху самовиправдання є групове розділення відповідальності між солдатами при вчиненні військових злочинів. Активно застосовується як самовиправдання, бо коли всі відповідальні за один і той же злочин, то ніхто по справжньому не відчуває себе відповідальним і особиста відповідальність кожного учасника розмивається³¹.

Відносно нещодавніх випадків групового військового насилля задокументовані правозахисною організацією Amnesty International, серед їх звітів згадується розстріли цивільного населення росіянами в Гостомелі в березні 2022 року, вбивство цивільного чоловіка групою росіян на сході від Києва 9 березня 2022 року, розстріл сімейної пари в Ворзелі 3 березня 2022 року, вбивство групою росіян цивільного чоловіка в селі Богданівка 9 березня, розстріл російськими солдатами 6

²⁹ Goldhagen D.J. Hitler's willing executioners: Ordinary Germans and the Holocaust. New York: Knopf, 1996. 512 p.

³⁰ Diener E., Dineen J., Endresen K., Beaman A.L., Fraser S.C. Effects of altered responsibility, cognitive set, and modeling on physical aggression and deindividuation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1975. 31, p. 463–479.

³¹ Gabor T. Everybody does it: Crime by the public. Toronto: Toronto Press, 1994. 256 p

чоловіків в селі Старий Биків Чернігівської області 27 лютого 2022 року, вбивство чоловіка росіянами в Бучі 4 березня 2022 року³².

Третій шлях самовиправдання – ігнорування результатів своєї військової діяльності. Введення сучасних війн кардинально відрізняється від тих, що були в ХХ столітті. В нинішній українсько-російській війні зіткнення ворожих сил відбувається в дистанційному форматі через систему дронів і БПЛА, нанесення ракетних ударів по цивільному населенню і по об'єктах енергетичної інфраструктури. Відповідно військові, які здійснюють такі запуски не бачать безпосередньо тої шкоди, страждань і рівня руйнувань, які вони спричинили і в них не вмикається механізм самозасудження своїх дій, так як вбивства які вчиняються ними не є персоніфікованими, так як вони не бачать наживо шкоди, яку вони принесли своїм жертвам³³.

Згідно зі звіту Управління Верховного Комісара ООН з прав людини від 21.02.2023 року «Civilian casualties in Ukraine from 24 February 2022 to 15 February 2023» дистанційний формат за перших рік війни і російського насилля був в кількох формах: а)внаслідок застосування зброї взривної дії з великою площею враження (танки, артилерія, ракетні системи, крилаті і балістичні ракети) – вбито 6585 чоловік і поранено 12635, більшість загинуло від ударів танків і артилерії – 912; серед пораних найбільше внаслідок атак балістичних і крилатих ракет – 2351; б)внаслідок ударів по критично важливій інфраструктурі на підконтрольній Україні території (удари по складам боєприпасів і енергетичним об'єктам) – вбито 116 чоловік серед цивільного населення і поранено 393; в)внаслідок підриву на мінах вибухонебезпечних залишках – вбито 219 чоловік, поранено 239³⁴.

Безпосередній формат війни, коли солдат бачить результати своєї діяльності має лише одну форму – в результаті застосування інших типів зброї. Відповідно до Звіту Amnesty International за 2022–2023 роки «The State of The World's Human Rights» до застосування інших типів зброї в Україні належать – вбивство цивільних внаслідок розстрілу з автоматів; через перехресний вогонь; вбивство внаслідок тортур полонених цивільних (зафіксований випадок вбивства полоненого після його кастрації в селищі Оленівка, Донецька область

³² Amnesty International. Amnesty International Report 2022/23. The State of the World's Human Rights. p. 377–382. London, 2023

³³ Rubinstein R.A. Cross-cultural considerations in complex peace operations. Negotiation Journal. 2003. 19, p. 29–49

³⁴ UN Office of Internal Oversight Services. Investigation into allegations of sexual exploitation and abuse in the United Nations Organization Mission in the Democratic Republic of the Congo. 2005.

влітку 2022 року); смертний розстріл внаслідок рішення окупаційного суду в Маріуполі військовополонених влітку 2022 року³⁵.

Як видно, і цей шлях самовиправдання не передбачає автономності власних дій і рішень і як наслідок взяття на себе відповідальності за них. Набагато легше виправдати себе, коли не бачиш результатів своїх злочинних дій безпосередньо, а якщо ти є свідком і безпосереднім виконавцем цього, то для цієї цілі можна піти другим шляхом самовиправдання – перекладання відповідальності на вище керівництво держави при санкціонуванні нею цих дій, сказавши самому собі, що «я лише виконую наказ»³⁶.

Останнім і не менш жахливим шляхом самовиправдання є дегуманізація жертви військового насилля. Це стає можливим завдяки позбавленню жертви насилля людських рис, ототожнення її з нижчою істотою, коли жертва в очах військового злочинця гірше тварини, не сприймається ним як особистість, часто наділяється демонічними характеристиками і причина всіх людських бід³⁷.

При такому сприйнятті ворога і цивільного населення легше виправдати насилля і відповідно вбити, послабляючи власний механізм саморегуляції, автономність і відчуття власної відповідальності за свої дії і посилюючи власну жорстокість. Подібну практику застосовували під час Другої світової війни керуючі газовими камерами в нацистському концтаборі, які в своїй свідомості опускали жертв до статусу недолюдина³⁸.

Значну допомогу дегуманізації надає поділ на соціальні групи, розділяючи людей на «своїх» і «чужих», що спричиняє відчуження і в подальшому дегуманізацію, так як незнайомі деперсоніфікуються набагато легше ніж знайомі, особливо в ієрархічній системі, де одна група має владу над іншою групою, знецінюючи останніх. Тобто для дегуманізації передусім створюються соціальні умови, де одна група має перевагу над іншою, навіть не маючи інституційної влади. Ілюстрацією таких умов дегуманізації є випадок згвалтування російським солдатом полоненої цивільної жінки в Харківській області в ніч на 14 березня 2022 року і інші випадки сексуального насилля над

³⁵ Amnesty International. Amnesty International Report 2022/23. The State of the World's Human Rights. p. 377–382. London, 2023.

³⁶ Gibson J.T., Haritos-Fatouros M. The education of a torturer. Psychology Today. 1986, November, P. 50–58.

³⁷ Bernard V., Ottenberg P., Redl F. Dehumanization: A composite psychological defense in relation to modern war. In: Schwebel M., ed. Behavioral science and human survival. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books, 1965. p. 64–82.

³⁸ Goldhagen D.J. Hitler's willing executioners: Ordinary Germans and the Holocaust. New York: Knopf, 1996. 512 p

жінками солдатами ворожої армії, які користуючись ситуативною перевагою у вигляді наявності зброї вчиняють військові злочини³⁹.

2. Динаміка трансформації світосприйняття військової служби

Процес дезінтеграції (послаблення особистісного контролю і відокремлення дій військовослужбовця від власних норм моралі (зовнішня і внутрішня форма) за допомогою самовиправдання відбувається поступово. Світосприйняття змінюється за рахунок поступової відмови від самозасудження. На початку люди вчиняють більш м'які агресивні дії, які можуть витримати з певним дискомфортом. Багато-повторне виконання агресивних дій самозасудження, саморегуляція і автономність поступово знижуються, підвищується рівень жорстокості і далі стається так, що ті дії, які раніше вважалися огидними починають виконуватися без будь якого самозасудження. Як наслідок, навіть нелюдські практики стають рутинними⁴⁰. Показовим є ситуація з тюремним охоронцем, який допомагав страчувати засуджених до смерті в газових камерах однієї з тюрм США.

Суть його роботи зводилася лише до прив'язування ніг засудженого до крісла. Це позбавляло його від образу ката: «Я ніколи не був катом. Я не робив фінальної дії – запуск смертельних газів в камеру». Тобто він використовував третій шлях самовиправдання – ігнорування результатів своєї діяльності завдяки розподіленню виконання дії поетапно (той, хто віддав наказ – посередник – виконавець), де він був посередником, отже це нібито мінімізувало його участь через розподілення ролей⁴¹. Крім того, він використовував евфемізми замінюючи слово «прив'язування ніг до крісла для страти» на слово «нагляд» (перший шлях самовиправдання – переосмислення власної поведінки, щоб вона не виглядала як аморальна) і перекладав відповідальність на когось, крім себе (другий шлях самовиправдання): «Я виконую роботу і отримую хороші гроші (35 доларів за раз) за нагляд». Кардинальні зміни його світосприйняття змінилися після 126 страт, він дезінтегрував свою особистість (відділив свою внутрішню «я», норми моралі від зовнішніх дій), тобто в ньому наче існували дві особистості: на роботі він беззаперечно виконував свою задачу, а

³⁹ Amnesty International. Amnesty International Report 2022/23. The State of the World's Human Rights. p. 377–382. London, 2023.

⁴⁰ Gibson J.T., Haritos-Fatouros M. The education of a torturer. Psychology Today. 1986, November, P. 50–58.

⁴¹ Milgram S. Obedience to authority: An experimental view. New York: Harper & Row, 1974. 210 p.

повертаючись додому замислювався над цим і з часом відпускав цю думку і так по колу⁴².

Подібна поступова зміна світосприйняття служби у сторону тягаря (процеси дезінтеграції і самовиправдання) відбувається і з терористичними організаціями. Ізраїльський політик і екс-спікер Кнесету (Парламент Ізраїлю) Йозеф Спрінзак акцентував увагу на тому, що процес радикалізації терористів можливий завдяки поступовому відходу від моральних санкцій (самозасудження як стоп-кран) за насильницьку поведінку і починається з протистояння політикам, які хочуть залишити все як є чого не хочуть терористи, котрі прагнуть до зміни соціальної політики. Подальші спроби до змін призводять до конфронтації з владою і поліцією і призводять до невдачі і зростаючого розчарування і відчуженню від всієї системи влади. І все це сприяє ескалації з все більш відчайдушними спробами терористів знищити систему і правителів, якщо змінити її менш радикальними способами не вдалося⁴³. Тут яскраво зображено одразу два шляхи самовиправдання – дегуманізація (йде розділення на «своїх» і «чужих»), де чужими виступають політики, які не хочуть змінювати соціальний устрій і яким терористи не хочуть підпорядковуватися, вважаючи себе вищими за них і прагнучи самим стати правителями) і переосмислення власної поведінки, щоб вона не розглядалася як аморальна(побудоване це переосмислення на відчутті терористів моральної переваги над противником і віри в те, що побудована ними система буде кращою для населення за ту систему, яка була у їх противників і яку вони знищили і використовуючи евфемізми – замість слова «вбивства» вживається «порятунко»).

Отже, підсумовуючи тему про світосприйняття служби як тягар ми чітко вбачаємо, що сама суть «тягаря» в прикладенні надзусиль, щоб виконати те чи інше завдання в процесі проходження військової служби. Це і процес дезінтеграції і подальше самовиправдання зі складними психологічними шляхами направлені на зняття самозасудження і виконання завдання в незалежності від того наскільки аморальним воно є і погіршення саморегуляції і автономності, де військовослужбовець не головна дійова особа, а лише бездумний інструмент виконання. Це кардинально відрізняється від світосприйняття як мистецтво, яке не потребує від солдата додаткових моральних зусиль для виконання

⁴² Kelman H.C. Violence without moral restraint: Reflections on the dehumanization of victims and victimizers. *Journal of Social Issues*. 1973. 29, p. 25–61. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1973.tb00034.x.

⁴³ Sprinzak E. The psychopolitical formation of extreme left terrorism in a democracy: The case of the Weathermen. In: Reich W., ed. *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1990. p. 65–85.

завдання, так як сама суть завдання відгукується з його внутрішнім «я», моральними нормами (ідентифікована і інтегрована автономність).

Системоутворюючим принципом введення війни, який прямо протилежний дегуманізації і тісно переплітається з світосприйняттям служби як мистецтво є гуманізація. Гуманізація протилежна дегуманізації тим, що військові під час виконання бойових завдань відчувають по відношенню до цивільних людей, які знаходяться в зоні ураження, почуття спільності, емпатії, не намагаються дистанціюватися від них і не ототожнюють потенційних жертв і заручників з нижчими істотами як при дегуманізації і відповідно вбачають в них таких самих людей як вони самі зі своїми проблемами і переживаннями.

Солдати з ознаками гуманізації на відміну від тих, які використовують самовиправдання як спосіб виконання тих чи інших наказів в тому числі і тих, що порушують міжнародні норми введення війни, частіше за все стикаються з наслідками своїх дій безпосередньо, а не дистанційно, а тому жертви цивільного населення і страждання, які вони відчувають є персоналізованими для них. Більш того, в силу розвитку своєї автономності (інтегрована і ідентифікована автономність) не рідкі ситуації, коли вони вчиняють самодіяльність під час виконання бойових задач і маючи всі ознаки гуманізації протистоять жорстокій поведінці, навіть коли всі інші товариші по службі діють антигуманно.

Такою ситуацією були масові вбивства в селищі Сонгмі, Південний В'єтнам в ході війни у В'єтнамі під час якої американський взвод лейтенанта Вільяма Келлі вбив 500 в'єтнамських жінок, дітей і людей похилого віку. Хью Томпсон, молодий пілот вертольота, ціль якого була знайти і знищити противника в ході цієї різни, побачив поранену дівчинку, помітив місце сигналом і викликав по радіо допомогу, але командир, до якого він звертався перевернув радію і відкрив вогонь. Пілот зрозумів, що знаходиться в епіцентрі різни і побачивши поранену жінку з немовлям на руках, розвернув свій вертоліт і дав наказ стрілку відкрити вогонь по співвітчизниках, якщо вони постараються заподіяти шкоду мирному населенню селища.

Він звернувся по радіо до інших супроводжуючих бойових вертольотів і разом вони переправили залишки врятованих жителів селища у безпечне місце, після чого він розвернувся назад до місця масової бійни і врятував дворічного хлопчика, який хапався за свою померлу мати⁴⁴.

Свій прояв гуманізації він пояснював так: «Ці люди дивилися на мене в пошуках допомоги і я ніяк не міг відвернутися від них. А порятунок

⁴⁴ Zganjar L. Forgotten hero of Mai Lai to be honored after 30 years. San Francisco Chronicle. 1998, March 5, p. A9

малого хлопця – в мене вдома був син приблизно такого ж віку». Подібна гуманізація і гуманізм яскраво проявлявся і у рятівників, які ризикуючи своїм життям впродовж тривалого часу рятували переслідуваних євреїв від Голокосту, з якими вони були раніше не знайомі і не отримуючи від їх порятунку ніякої матеріальної вигоди. Гуманізація викликає сильне відчуття соціального боргу, мотивуючи здійснювати гуманні дії на благо іншим, ризикуючи своїми інтересами і життям.

Але водночас не можна прорахувати все і врятувати всіх, навіть якщо всі солдати матимуть світосприйняття як мистецтво з високорозвиненими трьома компонентами – автономністю, компетентністю і зв'язністю, діятимуть опираючись на гуманізацію, то війна є війною і жертви завжди будуть, але головне в цьому, коли такі жертви є виправданими, а коли ні. Допомогати нам визначитися в цьому питанні теорії допустимої шкоди і важливий принцип пропорційності на ряду з міжнародно-правовими нормами. Саме, взяття чи не взяття до уваги цих норм і буде визначати в яку сторону буде спрямовано світосприйняття солдата – в сторону мистецтва чи тягаря.

Отже, почнемо з теоріями допустимої шкоди. Виділяються дві теорії допустимої шкоди – утилітарна і деонтологічна. Утилітарна теорія – необхідно вибирати такий спосіб введення війни при якому це призведе до найкращих результатів, при цьому морально доцільно пожертвувати невеликою групою невинних, щоб врятувати більшу кількість людей. Деонтологічна теорія допустимої шкоди – важливий не тільки результат, а і спосіб виконання і між ними встановлюється причинно-наслідковий зв'язок, тобто певний спосіб і дія можуть призвести до кращих результатів, але може бути заборонений з точки зору моралі⁴⁵.

Невеликим послабленням цієї категоричності деонтологічної теорії є доктрина подвійного ефекту, згідно якої заборонено навмисне завдання шкоди в якості прямого ефекту або засобу для досягнення вищого блага; але дана доктрина виправдовує ненавмисну шкоду як побічний ефект тої чи іншої дії, яка призвела до хорошого результату і коли хороший результат перевищує цю шкоду. Чітко проявляється доктрина подвійного ефекту у ситуації війни, де завдається шкода цивільному населенню внаслідок військової операції. Наприклад, незаконно бомбити мирних жителів як засіб підризу морального духу противника, водночас бомбардування заводу по виробленню зброї, коли воно призводить до смерті невинних є тим самим побічним ефектом⁴⁶.

⁴⁵ Wright J.D. Excessive ambiguity: analysing and refining the proportionality standard. 2012. 120 p.

⁴⁶ Cox M. The Army is pivoting to a kinder, gentler start to basic training. Task & Purpose, 2020. URL: <https://taskandpurpose.com/news/army-basic-training-kindness>

В цих обох ситуаціях є жертви серед цивільного населення, але лише прибомбардуванні заводу загиблих відносять до категорії ненавмисної шкоди і побічного ефекту. В першому випадку на цивільних людей вчиняється безпосередній прямий ефект, де вони лише використані як засіб для досягнення вищого блага – підриг морального духу противника. Згідно з теорією локусу втручання йде націлювання на потенційну жертву. Локус втручання розглядає цілі військового втручання і що відбувається з ними на відміну від доктрини, яка вказує на причинний статус жертви (засіб чи побічний ефект). Націлювання на потенційну жертву у випадку з бомбардуванням мирних жителів привертає увагу до їх долі, що робить вчинену шкоду більш значущою ніж в сценарії з бомбардуванням заводу⁴⁷.

Сучасним прикладом бомбардування цивільного населення, де жертви є засобом для підриг морального духу противника є ракетні удари російської федерації по мирному населенню України. Напроти, в другому прикладі з бомбардуванням заводу, жертви серед цивільного населення є побічним ефектом такого бомбардування і розцінюються як ненавмисна шкода.⁴⁸ Локус втручання характеризує таку ситуацію як націлювання на загрозу, загрозою є сам завод, який виробляє зброю і робить внесок у військову потужність противника і ціллю тут є послаблення ворога через знищення заводу, а не цивільного населення як в першому випадку. Жертви серед цивільного населення в другому випадку цілком логічно характеризуються як побічний ефект. Прикладом у сучасному світі бомбардування заводів є атака українських БПЛА по нафтопереробних заводах російської федерації для послаблення економічної і відповідно військової міцності ворога.

Ще більш розкриває теорію допустимої шкоди принцип пропорційності і пов'язані з ним міжнародно-правові акти. Суть принципу – очікуваний супутній збиток не має бути надмірним в порівнянні з очікуваною військовою перевагою. Сам супутній збиток визначається як ненавмисний і неминучий збиток цивільному населенню і цивільним об'єктам, спричинений при атаці на військовий об'єкт. Супутній збиток у військових операціях завдається цивільному населенню, який згідно зі статтею 57 Додаткового Протоколу I до Женевської Конвенції

⁴⁷ Vallerand R.J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In: Zanna M.P., ed. *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, 1997. p. 271–360.

⁴⁸ Wright J.D. Excessive ambiguity: analysing and refining the proportionality standard. 2012. 120 p.

1977 року, має три форми – смерть цивільного населення, поранення невинних і завданий збиток громадським об'єктам⁴⁹.

При цьому стаття 13 Додаткового Протоколу III до Женевських Конвенцій вказує на те, що цивільне населення не має бути об'єктом нападу і підтверджує це суміжний з принципом пропорційності принцип розрізнення і попередження невибіркових атак – заборона невибіркових атак на військові об'єкти і громадянське населення без розрізень, заборона скидання бомб без точного розпізнання цілі як військової⁵⁰.

Бомбардування Драмтеатру в Маріуполі є лише один з сотні випадків, коли ці всі принципи були порушені російською армією. Як мінімум, по причині того, що очікуваний супутній збиток надмірний в порівнянні з очікуваною військовою перевагою, да і крім того, театр не підпадає під тлумачення військові цілі, які або вносять ефективний вклад у військові дії противника або їх нейтралізація надає військову перевагу в сучасних умовах⁵¹. Військова перевага визначається Посібником з військового права Міністерства Оборони США як конкретна тактична або загальна стратегічна перевага, яка «має бути суттєвою і чітко видимою в короткостроковій перспективі, а та перевага, яка є ледве помітною і з'явиться лише в довгостроковій перспективі має бути проігнорована, а атака, якщо вона несе надмірні супутні збитки скасованою» – говорить в Коментарях до Додаткових Протоколів до Женевських Конвенцій⁵². Очевидними ситуативними прикладами порушення принципу пропорційності є атаки американських безпілотників в Північно-Західному Пакистані по транспортним засобам, громадським містам в 2006 році, де супутній збиток значно перевищував отриману військову перевагу, бо крім безпосередніх збитків завданих по цивільному населенню і об'єктам там були і додаткові непрямі у вигляді психічних хвороб, розладів населення через високу тривожність і страх перед можливістю смертельного удару в будь-який момент і розуміння власної беззахисності⁵³.

⁴⁹ Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949 and relating to the Protection of Victims of International Armed Conflicts (Protocol I). 8 June 1977. 1125 UNTS 3, Arts. 51(5)(b) and 57(2)(a)(iii) i (b)

⁵⁰ Wright J.D. Excessive ambiguity: analysing and refining the proportionality standard. 2012. 120 p.

⁵¹ Dahl C.J., Lutz A., Davidson R.J. Reconstructing and deconstructing the self: Cognitive mechanisms in meditation practice. Trends in Cognitive Sciences. 2015. 19(9), p. 515–523. DOI: 10.1016/j.tics.2015.07.001.

⁵² Wright J.D. Excessive ambiguity: analysing and refining the proportionality standard. 2012. 120 p.

⁵³ International Human Rights and Conflict Resolution Clinic (Stanford Law School), Global Justice Clinic (NYU School of Law). Living under Drones: Death, Injury, and Trauma to Civilians from US Drone Practices in Pakistan. September 2006.

Подібні додаткові непрямі супутні збитки несуть і українці вже четвертий рік цієї кривавої війни. Додаткові непрямі збитки в нинішній війні наносяться і через російські атаки на українську енергосистему, навіть якщо в теорії така електростанція можуть розглядатися як військові цілі через те, що вносять ефективний вклад у військові дії через живлення військових баз, ПВО і цеху по ремонту техніки. Але в докладі Управління Верховного Комісара ООН по правам людини за вересень 2024 року «Attack's On Ukraine's Energy Infrastructure: Harm To The Civilian Population» атака на енергосистему вважається надмірним супутнім збитком через виникнення додаткових непрямих – масові страждання цивільного населення через сезонні відключення електроенергії взимку⁵⁴. Додати до цього варто і те, що в цій ситуації прямо порушено статтю 54 Додаткового Протоколу I «заборонено атакувати, знищувати і виводити з ладу об'єкти, які необхідні для виживання цивільного населення, в тому числі і об'єкти критичної інфраструктури, якщо це призводить до масових страждань населення»⁵⁵.

Принцип пропорційності є універсальним в Міжнародному гуманітарному праві (далі-МГП), регулюючись, як ми зрозуміли, багатьма нормативно-правовими актами і маючи зв'язок з багатьма іншими принципами МГП (принцип розрізнення). Зумовлено це спробами мінімізувати наслідки військових конфліктів завдяки зменшенню кількості жертв. Розширює трактування принципу пропорційності принцип обережності при нападі, який є безпосереднім засобом виконання першого через триетапну систему реалізації принципу пропорційності, описану в статті 57 Додаткового Протоколу I: а) перевірити військові цілі – перед атакою вияснити, що цілю атаки є саме військова ціль, а не цивільні об'єкти чи населення; б) мінімізувати супутній збиток – приймати всі запобіжні заходи при виборі засобів та методів атаки, щоб звести до мінімуму випадкові втрати і смерті, поранень цивільного населення чи збитків громадянським об'єктам; в) утримуватися від надмірного супутнього збитку – в ситуаціях, коли ще до початку операції на основі аналізу очевидно, що супутні збитки будуть надмірними по відношенню до очікуваної конкретної і прямої військової переваги, то необхідно утриматися від прийняття рішення про початок військової операції відповідно до положень Керівництва по законам війни 1956 року.

⁵⁴ United Nations Human Rights. Civilian casualties in Ukraine from 24 February 2022 to 15 February 2023, 2023.

⁵⁵ Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949 and relating to the Protection of Victims of International Armed Conflicts (Protocol I). 8 June 1977. 1125 UNTS 3, Arts. 51(5)(b) and 57(2)(a)(iii) і (b).

Дане керівництво деталізує, що супутній збиток треба по максимуму зменшити наскільки це можливо, а не робити його пропорційним до отриманої військової переваги, особливо коли для цього є всі можливості. Наприклад, в ситуації з повстанцями в Іраку і Афганістані, які протидіяли американським військам. В даній ситуації отриманою військовою перевагою було не захоплення міста чи вбивство великої кількості повстанців, а ліквідація конкретного повстанця, а супутніми збитками є кількість вбивств цивільного населення вчинених цим повстанцем, якщо дати йому сховатися, тобто військова перевага оцінювалася небезпечністю конкретного повстанця⁵⁶.

Також для максимальної мінімізації супутніх збитків враховувалися вторинні наслідки цих супутніх збитків, таких як відвернення цивільного населення від американських військ і пропагандистська перемога повстанців. Для мінімізації супутніх збитків і уникнення цих вторинних наслідків військові уникали застосування боєприпасів з великою зоною ураження і замість високоточних авіаударів, які йшли в купі з високим ризиком нанесення супутніх збитків по сусіднім до військової цілі громадянським об'єктам і цивільному населенню, застосовували зброю прямої наводки (артилерія, танки, стрілкова зброя) з ціллю зменшення жертв⁵⁷.

З цього слід робити висновок, що принцип пропорційності є основоположним у військовий час і має бути баланс між військовими інтересами(військова перевага) і гуманітарними(супутній збиток) і за нагальної потреби чаша вагів має бути схилена в сторону захисту цивільного населення у відповідності з принципами гуманізації, де війна ніколи не має переважати над людяністю.

Сам процес реалізації принципу пропорційності, щоб «очікувані супутні збитки серед цивільного населення і громадських об'єктів не повинні бути надмірними по відношенню до очікуваної конкретної і прямої військової переваги» здійснюється в кожному конкретному випадку командирами, планувальниками, військовими юристами, які їх консультують з приводу норм МГП, які стосуються вибору цілей для атаки, які регулюють атаку і захист цивільного населення у військових конфліктах. Проблема визначення пропорційності – це суб'єктивний характер оцінки, який дає командирам широке коло для трактувань таких понять як «супутній збиток» і «військова перевага» і «чи є супутні збитки надмірними по відношенню до військової переваги».

⁵⁶ Amnesty International. Amnesty International Report 2022/23. The State of the World's Human Rights. p. 377–382. London, 2023.

⁵⁷ Cox M. The Army is pivoting to a kinder, gentler start to basic training. Task & Purpose, 2020. URL: <https://taskandpurpose.com/news/army-basic-training-kindness>

Суб'єктивний характер оцінки командира ситуації опирається на його здоровий глузд, добросовісність та наявної у нього інформації на момент прийняття рішення⁵⁸.

Тобто всю майбутню військову операцію він розглядав зі свого особистого бачення на основі даних, які в нього були, а отже супутні збитки і військова перевага на момент прийняття рішення про початок військової операції є очікуваними, а не фактичними. Вирішити цю проблему, а тим паче упевнитися в добросовісності командира допомагає суб'єктивно-об'єктивна модель Хендерсона і направлена на визначення пропорційності в два етапа: суб'єктивна оцінка командиром очікуваної військової переваги і очікуваних супутніх збитків; базуючись на суб'єктивній оцінці об'єктивно аргументувати очікуваний баланс пропорційності і гарантувати, що число жертв, поранень чи знищень громадських об'єктів не буде надмірним⁵⁹.

Також добросовісність командира забезпечується його особистою відповідальністю за результатами операції. Так згідно статті 8 Римського статуту Міжнародного кримінального суду криміналізується порушення принципу пропорційності, коли військові операції проводяться навмисно, заздалегідь знаючи, що атака призведе до надмірних супутніх втрат⁶⁰.

Резонансною в цьому плані є справа «Прокурор проти Галича» (2003) розглянута Міжнародним кримінальним трибуналом по колишній Югославії, який визнав генерал-майора Станіслава Галича винним у військових злочинах, в тому числі в порушенні принципу пропорційності під час його командування армією боснійських сербів у двадцяти-місячній осаді Сараєво з застосуванням снайперської і артилерійської зброї, що призвело до загибелі і поранень тисячі цивільних жителів. Суд постановив, що атаку було здійснено навмисно з розумінням того, що це призведе до надмірних супутніх збитків серед цивільного населення⁶¹.

Добросовісність командира є тим фактором, завдяки якому його світосприйняття як мистецтво переважає над світосприйняттям як тягар. Ця добросовісність видна в його максимально розвиненій автономії (інтегрована автономія, де він розглядає військову службу як можливість проявити свої лідерські якості), прийняттям рішень і

⁵⁸ US Department of Defense. Directive 2311.01E, DoD Law of War Program. Pentagon, Washington, D.C., 9 May 2006. p. 2.

⁵⁹ Henderson I. The Contemporary Law of Targeting: Military Objectives, Proportionality and Precautions in Attack Under Additional Protocol I. Leiden: Martinus Nijhoff, 2009. p. 247.

⁶⁰ Rome Statute of the International Criminal Court (last amended 2010) / 17 July 1998. 2187 UNTS 90, Art. 8(2)(b)(iv).

⁶¹ ICTY. The Prosecutor v. Stanislav Galic, Case No. IT-98-29-T, 43 ILM 794 Judgment (Trial Chamber 1), 5 December 2003.

готовністю понести за них кримінальну відповідальність при найгірших сценаріях, у вчиненні підготовчих дій, щоб по максимуму мінімізувати супутні збитки, що є проявом гуманізації, чия пріоритетність перш за все у збереженні людських життів, а не у військових перевагах, що відрізняє його від командира, який ставить у пріоритет військову перевагу і йому неважливі супутні збитки, він не робить ніяких дій щодо їх мінімізації і у якого запущені описані нами процеси самовиправдання і відповідно світосприйняття як тягара⁶². На користь гуманізації у командирів з правильним світосприйняттям свідчить і те, що багато з них під час прийняття рішень уявляють, що мирне населення, яке знаходиться в зоні бойового ураження, це жителі їх рідних міст, шкільні або члени їх власної родини чи друзі (приклад з солдатом, який врятував в'єтнамського хлопчика).

Певні кроки для командирів по мінімізації супутніх збитків даються у статті Jason D.Wright «Excessive ambiguity: analysing and refining the proportionality standard»: 1) постійний збір і оновлення розвідувальної інформації про ціль, її місцезнаходження, про оточуюче середовище поряд з ним (цивільне населення, громадянські об'єкти); 2) застосування нелетальної альтернативи – тобто чи можливо використати в даній ситуації інші методи, крім прямої військової інтервенції, наприклад, перемовини, амністія для тих членів ворожої армії, які добровільно склали зброю, розроблення програми роззброєння, програми працевлаштування для знедоленої молоді і тд; 3) застосувати всі запобіжні заходи і дотримуватися принципу обережності – попередження цивільного населення про атаку, донести до їх відома які саме цілі і об'єкти будуть атаковані; 4) відміна або призупинення військової операції – довести до тактичних операторів інформацію про те, що потрібно відмінити або призупинити атаку, якщо ціль більше не є допустимим військовим об'єктом (наприклад, вийшла з ладу), якщо ціль не може бути точно ідентифікована або якщо в процесі виникли обставини, які роблять цю атаку непропорційною (наприклад, початкова оцінка супутніх збитків змінюється через збільшення присутності цивільного населення в районі здійснення військової операції, що автоматично може призвести до того, що супутні збитки будуть надмірними по відношенню до очікуваної військової переваги)⁶³.

Ми вже спостерігали випадки, коли змінювалося світосприйняття служби як мистецтво на світосприйняття як тягар на прикладі

⁶² Reed G.E. Tarnished: toxic leadership in the US military. Glastonbury: University of Nebraska Press, 2015. 320.

⁶³ Wright J.D. Excessive ambiguity: analysing and refining the proportionality standard. 2012. 120 p.

російських військових, які залишали коментарі в проросійських Telegram групах і були дуже розчаровані через невідповідність очікувань військовослужбовців із реальною картиною перебігу військової служби, тобто як воно є насправді – тобто саму ілюзорність світосприйняття з самого початку, яку підтримувала активна російська машина пропаганди. Але чи є зворотній шлях, спрямований на покращення світосприйняття з тягаря на мистецтво? І так, є. Автор Yasmine L. Konheim-Kalskstein в своїй роботі «Warrior Ethos versus Well-Being: Correcting The Cultural Dichotomy» (2023) розглядає процеси інтеграції зовнішніх форми(в статті це має назву «військова стійкість») і внутрішньої форми (в статті – «благополуччя») і покращення світосприйняття через спеціально розроблені державні програми за підтримки Міністерства Оборони і їх імплементацію на місцях за допомогою керівників підрозділів⁶⁴.

Практика по покращенню світосприйняття вже застосовується в армії США. Одна з таких програм «Перші 100 ярдів» замінила не лише свого попередника «Атака акул», але і підхід останньої. Якщо прийом курсантів в Атаці Акул починався з криків сержантів-інструкторів, то в «Перші 100 ярдів» з самого початку акцент робився на розвиненні компоненту світосприйняття – зв'язність шляхом побудови довіри і формуванні соціальних зв'язків⁶⁵.

В протизагу цьому автор статті одностайно критикує світосприйняття як тягар. Як ми знаємо, в такому світосприйнятті погіршується саморегуляція, відбувається дезінтеграція зовнішньої і внутрішньої форм і запускається негативний механізм самовиправдання. Автор доповнює, що при самовиправданні, щоб здійснити ту чи іншу дію відбувається придушення емоцій, що в довгостроковій перспективі має негативні наслідки – розвиток алкогольної залежності, агресії, спалахи насильства⁶⁶.

Ці всі приклади ми розглядали і на прикладах миротворчої місії ООН в ДР Конго і згвалтування українських жінок російськими військовими і симуляції військової підготовки двох підрозділів в Косово. Ускладнює проблему і гетерономна мотивацією, коли солдат має відповідати очікуванням і вимогам в армії і через страх остракізму(відсторонення

⁶⁴ Legault L., et al. On the self-regulation of implicit and explicit prejudice: a Self-determination theory perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2007. 33, p. 732–749. DOI: 10.1177/0146167207301012.

⁶⁵ Cox M. The Army is pivoting to a kinder, gentler start to basic training. *Task & Purpose*, 2020. URL: <https://taskandpurpose.com/news/army-basic-training-kindness>

⁶⁶ Stanley E.A., Larsen K.L. Difficulties with emotion regulation in the contemporary U.S. armed forces: Structural contributors and potential solutions. *Armed Forces & Society*. 2021. 47(1), p. 77–105. DOI: 10.1177/0095327X20970035

зі сторони своїх комерадів) і страх засудження за слабкість не звертаються за допомогою по лікуванню свого психічного здоров'я, щоб попередити вищезгадані негативні процеси, що призводить до формування невірної світосприйняття, в тому числі і через слабкий розвиток його трьох важливих компонентів⁶⁷.

Тож систему покращення світосприйняття Кортланд Даль в своїй роботі «The plasticity of well-being: A training based framework for the cultivation of human flourishing» (2020). Акцент тут йде на покращення внутрішньої форми («благополуччя»), щоб якомога краще адаптуватися до вимог армії(зовнішня форма) і запустити описаний Бандурою процес інтеграції. Покращення внутрішньої форми йде через чотири компоненти: свідомість, зв'язок, саморозуміння і ціль. Імплементациєю цієї системи у військо здійснюється на місцях через командирів підрозділів. Свідомість – саморегуляція негативних переживань і емоцій з відкритістю до них, визнанням того, що ця проблема існує. Тренування свідомості спрямоване на здолаття тривожності і депресії. В армії свідомість тренується медитацією, завдяки ній покращується регуляція емоцій, емоційна стійкість, контроль уваги, знижується стрес і полегшуються симптоми ПТСР (дані взяті з метааналізу Сана)⁶⁸.

Механізм свідомості – помічати думки і емоції, які формуються при невдачах і труднощах і приділяти увагу внутрішньому відношенню до себе під час цього. Співчуття до самого себе розглядається як спроможність визнавати, що проблема існує, не тікаючи від неї і фіксуєючи негативні думки і спогади і при цьому не асоціювати себе з ними⁶⁹.

Командир підрозділу допомагає покращувати свідомість, культивуючи у солдат думку, що труднощі на військовій службі і негативні емоції від них це цілком нормально, але при цьому задача має бути виконана, подавати приклад своїм підлеглим, що він теж має труднощі, що в нього є теж сильні та слабкі сторони, але він попри це продовжує ефективно нести військову службу. Свідомість розвиває компонент автономності, так як солдат бере на себе контроль за своєю саморегуляцією, відслідковуючи свої емоції і навчаючись їх приводити

⁶⁷ Ryan R.M., Deci E.L. Overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective. In: Deci E.L., Ryan R.M., eds. Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002. p. 3–33.

⁶⁸ Sun L.N., Gu J.W., Huang L.J., Shang Z.L., Zhou Y.G., Wu L.L., Jia Y.P., Liu N.Q., Liu W.Z. Military-related posttraumatic stress disorder and mindfulness meditation: A systematic review and meta-analysis. Chinese Journal of Traumatology. 2021. 24(04), p. 221–230. DOI: 10.1016/j.cjtee.2021.05.003

⁶⁹ Hepner K.A., Bloom E.L., Newberry S., Sousa J.L., Osilla K.C., Booth M., Bialas A., Rutter C.M. The impact of mindfulness meditation programs on performance-related outcomes: Implications for the U.S. Army. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2022. 120 p.

до ладу, відповідно покращуючи саморегуляцію. Зв'язок характеризується суб'єктивним відчуттям турботи і єднання з іншими людьми для формування соціальних зв'язків. Щоб розвинути цей компонент необхідно розвивати відчуття вдячності і співчуття до інших. Соціальні зв'язки покращують психологічне здоров'я і зменшують ризики виникнення його розладів (тривожність, депресія). Одним із способів покращення соціальних зв'язків і дружніх стосунків в армії є розвиток навичок спілкування і активна участь військовослужбовців в житті військового суспільства, в тому числі і в побутовому⁷⁰.

Командир підрозділу робить внесок в налагодженню зв'язку – дати своїм підлеглим подумати, кому вони вдячні в своєму підрозділі, а потім висловити цю вдячність особисто. Більш того, командир і сам має приділяти час турботі про своїх підлеглих – наприклад, допомогти солдатам знайти час для спілкування зі своїми родинами. Очевидно, що зв'язок в свою чергу розвиває компонент зв'язності. Саморозуміння – самопізнання внаслідок якого формується розуміння як власні думки, переконання впливають на самовідчуття і досвід життя. Одним із способів розвитку саморозуміння це когнітивно-поведінкова терапія, яка допомагає неадаптивні переконання перетворити на більш адаптивні⁷¹.

Ще одним способом саморозуміння є розумове тренування, більш відома як деконструктивна медитація, з допомогою якої досліджується динаміка зміни емоцій, приходить чітке розуміння своїх здібностей, своїх сильних і слабких сторін, що знаходиться під контролем і на що можна вплинути.

Саморозуміння важливе командирам, щоб досконально мати уявлення про свій досвід і рівень компетенції. Командир вносить внесок в розвиток саморозуміння підлеглих – виділяє час підлеглим на роздуми; виконання ролі слухача своїх підлеглих і того хто здійснює помітки стосовно їх відчуттів того чи іншого пережитого досвіду (наприклад, польових навчань після яких солдати проводять аналіз, де вони концентруються на своїх відчуттях під час навчань – такий собі сенсорний сеанс); стимулює солдат під час консультування порозмислити над своїми сильними сторонами і сферами, які потребують покращення, щоб ті стали більш усвідомленими⁷².

⁷⁰ Petrovici A., Dobrescu T. The role of emotional intelligence in building interpersonal communication skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. 116, p. 1405–1410. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.374.

⁷¹ Hofmann S.G., Asnaani A., Vonk I.J.J., Sawyer A.T., Fang A. The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*. 2012. 36, P. 427–440. DOI: 10.1007/s10608-012-9476-1.

⁷² Deci E.L., Ryan R.M. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. 53, p. 1024–1037. DOI: 10.1037/0022-3514.53.6.1024.

Саморозуміння покращує компоненти автономності і компетентності, оскільки у випадку з автономністю сам факт проведення аналізу своїх відчуттів і розуміння його цінності для досягнення цілей своєї військової служби свідчить про ідентифіковану автономність солдата, бо якщо солдат особисто проводить аналіз своїх сильних і слабких сторін і хоче їх покращити, то це свідчить про його внутрішню зацікавленість у власній діяльності і відповідно чим вище рівень автономності, тим вище рівень компетентності, бо ці два компоненти пов'язані між собою⁷³.

Останній компонент – ціль є відчуттям ясності по відношенню до особисто значущих цілей і цінностей як в особистому житті так і у військовому. Маючи чітко поставлену ціль самосприйняття солдата допомагає відчутти йому значимість і напрямок свого життя, що в свою чергу підвищує рівень благополуччя(внутрішня форма). Командир в свою чергу доносить до підлеглих цілі місії, що є простим способом допомогти їм сконцентруватися на тому, що вони роблять і чому. Командир дає і підсилює відчуття цілі солдатам. Під час особистої консультації він нагадує солдатам про присягу захищати Конституцію США і питає їх, що для них є найбільш важливим, на основі чого він робить спроби донести солдату, що його особисті цілі відповідають цілям служби і навпаки⁷⁴.

Ціль укріплює автономність, так як розвиває внутрішню форму (благополуччя) і врешті решт після всіх консультацій командира, остаточне рішення про відповідність цілей армії власним цілям приймає сам солдат, особливо якщо до цього в нього вже розвинуті свідомість, зв'язок і саморозуміння, які допомагають бачити йому повну картину.

Підсумовуючи описане, варто зазначити, що на визначення того чи іншого світосприйняття впливає незліченна кількість факторів: саморегуляція, тривалість бойового конфлікту, наявний доступ чи відсутність доступу до інформації, розвинена чи слабка автономність, наскільки високий рівень розвитку інших компонентів світосприйняття, військові прорахунки командира під час планування військової операції, гуманізація, взяття до уваги принципу пропорційності, безпосередня чи дистанційна участь в бойових діях, початкова підготовка солдат на етапі їх інтеграції в армію, атмосфера в армії, в тому числі і відношення командирів підрозділів до своїх підлеглих, сама структура армії, від поставлених задач солдатам з боку вищого керівництва держави і самої її політики, від самого психологічного стану військового і його цілей

⁷³ UN General Assembly. Special measures for protection from sexual exploitation and sexual abuse: report of the Secretary-General. 2007.

⁷⁴ Cox M. The Army is pivoting to a kinder, gentler start to basic training. Task & Purpose, 2020. URL: <https://taskandpurpose.com/news/army-basic-training-kindness>

військової служби. Ці два світосприйняття є в постійному русі, є двома сторонами однієї медалі під назвою військова справа, змушують солдата при виконанні завдань робити вибір між тим, що на перший погляд легко і тим, що правильно в довгостроковій перспективі (як наприклад, під час симуляції військової підготовки двох підрозділів в Косово).

ВИСНОВКИ

Отже, світосприйняття базується на трьох важливих компонентах – зв'язність, автономність і компетентність. Важлива більша навіть не сама наявність цих компонентів, бо вона в тій чи іншій мірі завжди існує, а рівень розвитку цих компонентів і від цього вже залежить яке світосприйняття буде домінувати у конкретного службовця. Ключову і саму найважливішу роль тут грає компонент автономності, яка є частковою (зовнішня і інтроецьована – обидві протирічають внутрішнім інтересам і потребам солдата і щоб виконати наказ потрібно докласти додаткових зусиль по саморегуляції) і повна (ідентифікована і інтегрована – солдат розглядає службу як спосіб досягнення своїх цілей). Не взяття до уваги розвиток цих компонентів, а передусім автономності і культивуючи у солдат розвиток зовнішньої автономності (виконання наказу через страх покарання) призводить до ситуації з російським військовополоненим, який своїми цитатами підтверджує низький рівень розвитку геть всіх компонентів (зв'язності в тому числі) і доводить тим самим неефективність війни з таким підходом в плані великої кількості жертв серед солдат і цивільних. І навпаки такі високомотивовані бійці яким був Фарш з інтегрованою автономією і високим рівнем компетентності є основою успішності передових армій сучасності.

Формування того чи іншого типу світосприйняття залежить від атмосфери в армії і чи приділяє військове керівництво (Міністерство Оборони) цьому увагу чи ні. На американській моделі підготовки світосприйняття через такі програми як «Перші 100 ярдів» (де акцент робився на розвитку зв'язності через побудову довіри і соціальних зв'язків в армії) і системі Даля (покращення світосприйняття через розвиток внутрішньої форми за допомогою чотирьох компонентів – свідомість, зв'язок, саморозуміння і ціль) ми бачимо, що спокійно можна покращити світосприйняття з тягаря на мистецтво. Цей підхід є альтернативою токсичному командуванню армії російської федерації, яке призводить до формування світосприйняття як тягаря в такому порядку: погіршення саморегуляції – дезінтеграція зовнішньої і внутрішньої форм – запускання механізму самовиправдання і придушення емоцій – погіршення психічного здоров'я (розвиток агресії,

спалахи насильства) – низький рівень автономності і компетентності – світосприйняття як тягар – негативні наслідки в бойових місіях і відсутність адаптивності в бойовій обстановці у випадку змін цілей місії в процесі (миротворча місія ООН в ДР Конго).

Формування світосприйняття і його зміна (перехід від одного до іншого) здійснюється поступово. У випадку світосприйняття як тягара це починається з поступової відмови від самозасудження через процес самовиправдання. Починається все з виконання більш м'яких агресивних дій з певним дискомфортом. Багаторазове повторення агресивних дій із застосуванням самовиправдання знижує самозасудження і підвищує в результаті чого ті дії, які раніше вважалися нелюдськими з моральної точки зору стають рутинними. Змінити цю ситуацію можна на різних етапах: або з самого початку мати високий рівень автономності, моральної сили духу і володіючи ознаками гуманізації(протилежна одній із форм самовиправдання – дегуманізації) і протистояти антигуманним рішенням вищого начальства, якщо це не відповідає внутрішнім установкам солдата(порятунок американським пілотом жителів селища Сонгмі у ході американсько-в'єтнамської війни) або якщо з самого початку світосприйняття було ілюзорним(невідповідність очікувань військовослужбовців із реальною картиною перебігу військової служби) як у випадку з російською машиною пропаганди, то потрапляючи в реальну військову ситуацію світосприйняття служби стає тягарем, але плюсом є те, що військовослужбовець втрачає мотивацію, коли бачить реальну картину і не застосовує самовиправдання для виконання тих чи інших завдань. Ускладнює зміну цієї ситуації і робить її фактично неможливою, коли військова служба і виконання антигуманних дій введеться дистанційно (система дронів і БПЛА, нанесення ракетних ударів по цивільному населенню і по об'єктах енергетичної інфраструктури), коли військовослужбовець не бачить наживо і відповідно ігнорує результати своєї діяльності (руйнування, смерті, шкода), які вони наносять цивільному населенню і громадським об'єктам, так як для нього ці всі дії не є персоніфікованими. Але якщо світосприйняття як тягар глибоко вкорінене внаслідок активного самовиправдання (перекладення відповідальності за свої дії на вище керівництво, переосмислення власної поведінки, щоб вона не розглядалася як аморальна, дегуманізація жертв), то його вже не змінити і дегуманізуються не тільки жертви, а і військовослужбовці, які виконують ці аморальні дії перестають мати будь яку схожість (принаймні внутрішню) зі статусом людина, що ми бачимо в нинішній війні в Україні.

Світосприйняття залежить не лише від рівня розвитку його компонентів, а і від слідування норм міжнародного гуманітарного права, його принципам і правилам введення війни відповідно до Женевських конвенцій і їх Додаткових Протоколів та інших міжнародно-правових документів (Римський статут Міжнародного кримінального суду, Посібник з військового права Міністерства Оборони США). Одним із головних принципів, який треба брати до уваги, є принцип пропорційності (очікуваний супутній збиток не має бути надмірним в порівнянні з очікуваною військовою перевагою), так як, по-перше, має зв'язок з гуманізацією, так як пріоритет віддається гуманітарним інтересам (мінімізацію жертв, поранень серед цивільного населення і збиток громадянським об'єктам) над військовими (військова перевага), що виражається у виборі відповідної зброї (замість застосування високоточних авіаударів з великою зоною враження застосовувати зброю прямої наводки – танки, артилерія, стрілкова зброя з ціллю мінімізації супутніх збитків), в постійному зборі і оновленні розвідувальної інформації перед атакою про ціль операції, її місцезнаходження, про оточуюче середовище поряд з ним, в застосуванні всіх запобіжні заходи (попередження цивільного населення про атаку, донести до їх відома які саме цілі і об'єкти будуть атаковані), у відміні або призупинення військової операції за певних обставин (наприклад, якщо ціль вийшла з ладу і більше не є допустимим військовим об'єктом). А по-друге, з принципом пропорційності треба рахуватися з особистісних причин заради уникнення кримінальної відповідальності за його порушення. Альтернативна реакція вищого керівництва армії матиме ж такі наслідки як у справі «Прокурор проти Галича» (2003) розглянута Міжнародним кримінальним трибуналом по колишній Югославії, який визнав генерал-майора Станіслава Галича винним в порушенні принципу пропорційності через те, що осаду Сараєво під його командуванням в ході Югославської війни було здійснено навмисно з розумінням того, що це призведе до надмірних супутніх збитків серед цивільного населення.

Наостанок, на основі проведеного дослідження ми доходимо до висновку, що світосприйняття служби як мистецтво є значно кращим за світосприйняття як тягар з точки зору ефективності введення війни, проявлення найкращих якостей воїна (автономність, проявлення лідерських якостей, висока компетентність, робота в команді), збереження людяності у всіх учасників конфлікту, незважаючи на участь у кровопролитних війнах при цьому уміло балансує між військовою стійкістю (зовнішня форма) і благополуччям (внутрішня форма) і не маючи ніяких проблем з психічним здоров'ям, які при світосприйнятті служби як тягара мають довготривалі негативні наслідки.

АНОТАЦІЯ

Дана праця присвячена комплексному аналізу психологічних аспектів буття військовослужбовця через призму його світосприйняття. Автор досліджує динаміку трансформації ставлення до служби, виокремлюючи дві ключові форми: сприйняття її як «мистецтва» або як «тягаря». У роботі детально розглядається роль саморегуляції та моральної дезінтеграції особистості під час виконання бойових наказів. Особливу увагу приділено тріаді фундаментальних компонентів мотивації – зв'язності всередині підрозділу, автономності дій та професійній компетентності. На основі аналізу бойового досвіду та інтерв'ю учасників російсько-української війни показано, як інтеграція внутрішніх цінностей із зовнішніми завданнями впливає на ефективність війська. Робота висвітлює проблему деструктивного впливу токсичного командування та державної пропаганди на моральний стан солдата. Праця розрахована на психологів, військових фахівців та всіх, хто цікавиться етико-праксеологічними вимірами сучасної війни.

Література

1. Amnesty International. Amnesty International Report 2022/23. The State of the World's Human Rights. p. 377–382. London, 2023.
2. Anderson C.A., Bushman B.J. Human aggression. Annual Review of Psychology. 2002. 53, p. 27–51. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135231.
3. Bandura A. Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. New York, 2009. 256 p.
4. Bernard V., Ottenberg P., Redl F. Dehumanization: A composite psychological defense in relation to modern war. In: Schwebel M., ed. Behavioral science and human survival. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books, 1965. p. 64–82.
5. Burt M.R. Cultural myths and support for rape. Journal of Personality and Social Psychology. 1980. 38, p. 217–230.
6. Cox M. The Army is pivoting to a kinder, gentler start to basic training. Task & Purpose, 2020. URL: <https://taskandpurpose.com/news/army-basic-training-kindness>
7. Dahl C.J., Lutz A., Davidson R.J. Reconstructing and deconstructing the self: Cognitive mechanisms in meditation practice. Trends in Cognitive Sciences. 2015. 19(9), p. 515–523. DOI: 10.1016/j.tics.2015.07.001.
8. Dahl C.J., Wilson-Mendenhall C.D., Davidson R.J. The plasticity of well-being: A training-based framework for the cultivation of human flourishing. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United

States of America. 2020. 117(51), p. 32197–32206. DOI: 10.1073/pnas.2014859117.

9. Deci E.L., Ryan R.M. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. 53, p. 1024–1037. DOI: 10.1037/0022-3514.53.6.1024.

10. Diener E., Dineen J., Endresen K., Beaman A.L., Fraser S.C. Effects of altered responsibility, cognitive set, and modeling on physical aggression and deindividuation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1975. 31, p. 463–479.

11. Elliot A.J., Harackiewicz J.M. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. 70, P. 461–475. DOI: 10.1037/0022-3514.70.3.461.

12. Gabor T. *Everybody does it: Crime by the public*. Toronto: Toronto Press, 1994. 256 p.

13. Gambino R. Watergate lingo: A language of non-responsibility. *Freedom at Issue*. 1973, Nov/Dec, 22, P. 7–9, 15–17.

14. Gibson J.T., Haritos-Fatouros M. The education of a torturer. *Psychology Today*. 1986, November, P. 50–58.

15. Gilovich T. Seeing the past in the present: The effect of associations to familiar events on judgments and decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1981. 40, p. 797–808.

16. Goldhagen D.J. *Hitler's willing executioners: Ordinary Germans and the Holocaust*. New York : Knopf, 1996. 512 p.

17. Green L.C. *The Contemporary Law of Armed Conflict*. Manchester : Manchester University Press, 2008. p. 391.

18. Henderson I. *The Contemporary Law of Targeting: Military Objectives, Proportionality and Precautions in Attack Under Additional Protocol I*. Leiden : Martinus Nijhoff, 2009. p. 247.

19. Hepner K.A., Bloom E.L., Newberry S., Sousa J.L., Osilla K.C., Booth M., Bialas A., Rutter C.M. *The impact of mindfulness meditation programs on performance-related outcomes: Implications for the U.S. Army*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2022. 120 p.

20. Higate P. Peacekeepers, masculinities, and sexual exploitation. *Men and Masculinities*. 2007. 10, P. 99–119. DOI: 10.1177/1097184X06298733.

21. Hofmann S.G., Asnaani A., Vonk I.J.J., Sawyer A.T., Fang A. The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*. 2012. 36, P. 427–440. DOI: 10.1007/s10608-012-9476-1.

22. ICTY. *The Prosecutor v. Stanislav Galic*, Case No. IT-98-29-T, 43 ILM 794 Judgment (Trial Chamber 1), 5 December 2003.

23. International Human Rights and Conflict Resolution Clinic (Stanford Law School), Global Justice Clinic (NYU School of Law). *Living under Drones: Death, Injury, and Trauma to Civilians from US Drone Practices in Pakistan*. September 2006.

24. Kelman H.C. Violence without moral restraint: Reflections on the dehumanization of victims and victimizers. *Journal of Social Issues*. 1973. 29, p. 25–61. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1973.tb00034.x.

25. Konheim-Kalkstein Y.L. *Warrior Ethos versus Well-Being : Correcting a Cultural Dichotomy*. 2022. 98 p.

26. Legault L., et al. On the self-regulation of implicit and explicit prejudice: a Self-determination theory perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2007. 33, p. 732–749. DOI: 10.1177/0146167207301012.

27. Marques J.M., et al. Social categorization, social identification, and rejection of deviant group members. In: Hogg M.A., Tindale S.R., eds. *Blackwell handbook of social psychology: group processes*. Malden : Blackwell Publishers, 2001. p. 400–424.

28. Milgram S. *Obedience to authority: An experimental view*. New York : Harper & Row, 1974. 210 p.

29. Patall E.A., Cooper H., Robinson J.C. The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*. 2008. 134, p. 270–300. DOI: 10.1037/0033-2909.134.2.270.

30. Pawiński M., Chami G. Why they fight? Reconsidering the role of motivation in combat environments. 2019. 88 p.

31. Petrovici A., Dobrescu T. The role of emotional intelligence in building interpersonal communication skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. 116, p. 1405–1410. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.374.

32. Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949 and relating to the Protection of Victims of International Armed Conflicts (Protocol I). 8 June 1977. 1125 UNTS 3, Arts. 51(5)(b) and 57(2)(a)(iii) i (b).

33. Reed G.E. *Tarnished: toxic leadership in the US military*. Glastonbury : University of Nebraska Press, 2015. 320 p.

34. Rome Statute of the International Criminal Court (last amended 2010) / 17 July 1998. 2187 UNTS 90, Art. 8(2)(b)(iv).

35. Rubinstein R.A. Cross-cultural considerations in complex peace operations. *Negotiation Journal*. 2003. 19, p. 29–49.

36. Ryan R., Deci E. Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. 55, p. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.

37. Ryan R.M., Deci E.L. Overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective. In: Deci E.L., Ryan R.M., eds. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY : University of Rochester Press, 2002. p. 3-33.

38. Sprinzak E. The psychopolitical formation of extreme left terrorism in a democracy: The case of the Weathermen. In: Reich W., ed. *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind*. Cambridge, England : Cambridge University Press, 1990. p. 65-85.

39. Stanley E.A., Larsen K.L. Difficulties with emotion regulation in the contemporary U.S. armed forces: Structural contributors and potential solutions. *Armed Forces & Society*. 2021. 47(1), p. 77–105. DOI: 10.1177/0095327X20970035.

40. Sun L.N., Gu J.W., Huang L.J., Shang Z.L., Zhou Y.G., Wu L.L., Jia Y.P., Liu N.Q., Liu W.Z. Military-related posttraumatic stress disorder and mindfulness meditation: A systematic review and meta-analysis. *Chinese Journal of Traumatology*. 2021. 24(04), p. 221–230. DOI: 10.1016/j.cjtee.2021.05.003.

41. UN General Assembly. Special measures for protection from sexual exploitation and sexual abuse: report of the Secretary-General. 2007.

42. UN Office of Internal Oversight Services. Investigation into allegations of sexual exploitation and abuse in the United Nations Organization Mission in the Democratic Republic of the Congo. 2005.

43. United Nations Human Rights. Civilian casualties in Ukraine from 24 February 2022 to 15 February 2023. 2023.

44. US Department of Defense. Directive 2311.01E, DoD Law of War Program. Pentagon, Washington, D.C., 9 May 2006.p. 2.

45. Vallerand R.J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In: Zanna M.P., ed. *Advances in experimental social psychology*. New York : Academic Press, 1997. p. 271-360.

46. Wong L. *Combat Motivation in Today's Soldiers*. 2006. 215 p.

47. Wright J.D. Excessive ambiguity: analysing and refining the proportionality standard. 2012. 120 p.

48. Zganjar L. Forgotten hero of Mai Lai to be honored after 30 years. *San Francisco Chronicle*. 1998, March 5, p. A9.

49. Азов. Азовці допитали окупанта – злочинця. Як росіяни виконують накази про страту полонених (2023) [Video]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=svwFAIXrOs>

50. Майкл Накі. Кожний день тікають люди. Мобілізовані вже на грані. Солдати деморалізовані (2025) [Video]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DBpue2KDCvA>

51. Про військовий обов'язок і військову службу : Закон України від 25.03.1992 № 2232-XII / Верховна Рада України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua>

52. Третій армійський корпус. Ми вирішуємо долю світу, – боєць Третьої штурмової (2023) [Video]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=vuINHrIR_xg

Information about the author:

Volynets Mykola Vasyliovych,

Master of Psychological Sciences,

Department of Personnel Psychological Support

National Defense University of Ukraine

Povitrianykh syl avenue, 28, Kyiv, 03049, Ukraine

ПРОБЛЕМА СУБ'ЄКТИВАЦІЇ ЖІНОК-МІГРАНТОК: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Гапон Н. П.

ВСТУП

У першій чверті ХХІ ст. західний світ зіштовхнувся з масовою міграцією населення (зокрема жінок, молоді) із країн, що переживають кризи та війни. Важливість теми обумовлена необхідністю соціально-психологічних напрацювань проблематики суб'єктивації жінок-мігранток у час російсько-української війни та виокремлення методів їхнього розв'язання. Потреба розроблення пропозицій та різних форм соціальної та психологічної допомоги (від напрацювань соціальних програм допомоги жінкам-мігранткам, до розроблення більшої ефективності психологічного консультування) є на часі.

Упродовж останніх кількох років у вітчизняних (Н. Родіна, О. Бабій, Н. Кучеренко¹; К. Базиленко²; В. Шиндлер, О. Прокоф'єва³; Г. Юрчинська, Л. Масельська⁴) та міжнародних (А. Chudzicka-Czupala, N. Hapon, S. K. Chiang, M. Żywiołek-Szeja, L. Karamushka, C. T. Lee, D. Grabowski, M. Paliga et al.⁵) дослідженнях автори зосереджувалися на психологічних особливостях мігранток, на чинниках їхнього психологічного добробуту, на впливові війни на їхню особистість. Негативний вплив війни на суб'єктивацію жінок, на стагнацію особистісного проекту жінок-

¹ Родіна Н. В., Бабій О. І., Кучеренко Н. О. Психологічні особливості особистості жінок у стані вимушеної міграції. *Габітус*. 2024. Вип. 64. С. 173–177. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2024/63-2024/32.pdf>

² Базиленко К. П. Особливості соціальної акомодатії вимушених переселенців. *Психологія та соціальна робота*. 2024. Вип. 2(60). С. 39–51. URL: <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.2.4>

³ Шиндлер В., Прокоф'єва О. Психологічні особливості стресостійкості жінок мігранток в умовах невизначеності. *Наукові перспективи*. 2025. Вип. 10(64). С. 1783–1799. URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-10\(64\)-1783-1799](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-10(64)-1783-1799).

⁴ Юрчинська Г., Масельська Л. Чинники психологічного благополуччя українських жінок – вимушених мігранток. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 1(19). С. 73–77. URL: [https://doi.org/10.17721/BPSY.2024.1\(19\).12](https://doi.org/10.17721/BPSY.2024.1(19).12)

⁵ Chudzicka-Czupala A., Hapon N., Chiang S. K., Żywiołek-Szeja M., Karamushka L., Lee C. T., Grabowski D., Paliga M., Rosenblat J. D., Ho R., McIntyre R. S., Chen Y. L. Depression, anxiety and post-traumatic stress during the 2022 Russo-Ukrainian war, a comparison between populations in Poland, Ukraine, and Taiwan. *Scientific Reports*. 2023. 13(1): 3602. URL: doi: 10.1038/s41598-023-28729-3

мігранток потребує свого подальшого дослідження. Автори підкреслювали чинник війни у посиленні посттравматичних, депресивних, тривожних та психосоматичних симптомів у жінок⁶. Результати закордонних досліджень (Hadi, Llabre, Spitzer, 2006)⁷ також засвідчили, що воєнна травма постійно впливає на психологічний стан жінок.

Методологічним підґрунтям нашого дослідження є *критичний постгуманізм* у його спробах здійснити деконструкцію гуманізму. Цей підхід ґрунтовніше, ніж *метагуманізм*⁸ зосереджувався на розрізненні поняття «постлюдини», зокрема у її соціальних властивостях: біженці, мігранти, викорінені з культури, асимільовані, маргіналізовані особи тощо. Опорою нашого дослідження є положення представниці постструктуралізму Розі Брайдотті, яка дискутує питання про те, що означає бути людиною в умовах війни, міграції, викорінення з культури, пограниччя, глобалізації, технологізації тощо. У праці «Теоретичні основи для критичної постгуманітарної теорії» (2019)⁹ Брайдотті дає визначення постлюдського скрутного становища. Вона вважає, що теоретично становище є конвергенцією дискурсу постгуманізму та постантропоцентризму. Брайдотті прагне у розвідці «Критична теорія постгуманізму» теоретично обґрунтувати якісне зрушення сутнісного в людині до номадичного (кочового) суб'єкта, що змінює простір місця розташування та дослідити етико-політичні наслідки цього зрушення. Авторка критикує тенденцію до створення нових негативних типологій людини, «заснованої на вразливості та страху»¹⁰. Замість цього аргументується думка та визначення сучасного суб'єкта як кочового, тобто трансверсального (здатного до перетину дисциплінарних кордонів між галузями пізнання з метою синтезувати необхідне знання), реляційного (що цінує дійсні людські відносини), афективного (який виражає емоції та насиченість ними). Ця

⁶ Chudzicka-Czupala A., Hapon N., Man R. H. C., Li D.J., Żywiołek-Szeja M., Karamushka L., Grabowski D., Paliga M., McIntyre R.S., Chiang S.K., Pudełek, B., Chen Y.L., Yen C. F. Associations between coping strategies and psychological distress among people living in Ukraine, Poland, and Taiwan during the initial stage of the 2022 War in Ukraine. *European Journal of Psychotraumatology*. 2023. 14 (1). P. 2163. URL: doi.org/10.1080/2008066.2022.2163129

⁷ Hadi F., Llabre M. M., & Spitzer S. Gulf War-related trauma and psychological distress of Kuwaiti children and their mothers. *J Trauma Stress*. 2006. 19(5). P. 653.

⁸ Val J. del, Sorgner S. L. A Metahumanist Manifesto. *The Agonist*. 2011. Vol. IV, Issue II, Fall. New York: Nietzsche Circle. URL: <https://metabody.eu/metahumanism/>

⁹ Braidotti R. A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities Theory. *Culture & Society*. 2019. Vol. 36(6). P. 31–61. URL: <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>

¹⁰ Braidotti R. Posthuman Critical Theory. *Critical Posthumanism and Planetary Futures*; D. Banerji, M. Paranjape (eds.). New Delhi : Springer, 2016. P. 13. URL: https://doi.org/10.1007/978-81-322-3637-5_2

методологічна позиція відкриває можливість розмірковувати про специфіку та труднощі суб'єктизації жінок-мігранток, внутрішньо-переміщених жінок через обставини війни. Суб'єктивація особи у новій соціокультурі – це виявлення себе суб'єктом соціальної практики, розгортання власного особистісного проєкту, ідентифікація з громадянськими цінностями та нормами нового соціокультурного середовища та водночас збереження власної національної (етнічної) самобутності, здатності до самоконтролю за подіями власного життя, врівноваження особистісної та професійної ролей, участь у життєдіяльності громад, осередків, які забезпечують соціальну групову причетність та просоціальну поведінку. Звісно суб'єктивація жінок-мігранток, які вимушені були залишити свої домівки через війну, влитися у соціокультуру країни, що їх прийняла залишається актуальною проблемою сучасних наукових досліджень та соціальної політики, діяльності громадських організацій та осередків психологічної підтримки у середовищі мігрантів.

1. Номадична суб'єктивність жінок-мігранток

Відома італійська дослідниця гендеру, філософ постструктуралізму Р.Брайдотті у низці своїх праць зверталася до проблеми жіночої суб'єктивації у час збільшення міграцій у глобалізованому світі. Зокрема у праці «Nomadic Theory: The Portable Rosi Braidotti»¹¹ авторкою застосовуються концепти «ризому», «номади» («кочівника») як нові модули дослідницького мислення про жінку-суб'єкта рівно також про номадичну суб'єктивність, яку обумовлюють сучасні процеси міграцій. «Ризома» (з французької – «кореневище») у ботанічному значенні є назвою виду рослин, які здатні розростатися кореневищем горизонтально й приживатися навіть на кам'янистому ґрунті. «Ризома» є поняттям філософії Ж. Дельоза, яке напрацьоване ним у співавторстві з психологом, психотерапевтом Ф. Гваттарі. «Ризома» в контексті розуміння структури особистості – це певний спосіб організації цілісності, можливість відкритості, власної рухливості, реалізації особистісного внутрішнього творчого потенціалу, самоконфігурації. «Ризома» як поняття пізнання та мислення, на думку Брайдотті задає рухливі основи для постгуманітарного дослідницького погляду на суб'єктивність. Брайдотті зосереджується на дослідженні різноманітних граней поняття «номадичні суб'єкти», які вважає придатним теоретичним концептом для

¹¹ Braidotti R. Nomadic Theory: The Portable Rosi Braidotti. New York : Columbia University Press, 2011. 402 p.

розуміння сучасної суб'єктивності¹². Нові типи суб'єктивності, сформовані глобальними міграційними процесами, вимагають нових соціальних і символічних структур, спроможних зауважити зміни їхніх особистостей, потреб і бажань, щоби бути репрезентованими соціально¹³. Перспективи такого дискурсу очевидні, тема драматичного досвіду «вигнання» та «добровільного-вимушеного» виходу із соціокультури актуальна у час міграції жінок, обумовленої війною. Дослідники, які працюють у межах гендерного проєкту, ставлять своїм завданням відстежити ці нові типи жіночої суб'єктивності у час війни. Суб'єктивація (зокрема жіноча), що пов'язана з вимушеним переселенням, війною, економічними чинниками повинна бути, на думку Брайдотті, стрижневою темою сучасних досліджень, зокрема гендерних

Традиційне судження про єдиний тип жіночої суб'єктивності, жіночу типологічну однаковість змінюється. Дослідження зосереджують увагу на проблемах відмінностей (вікових, професійних, сімейного статусу, наявності дітей, стану соматичного та психічного здоров'я тощо) між жінками, з урахуванням їхнього міграційного становища. «Проходження» мігрантки чи біженки через різні типи й рівні ідентичностей, згідно з Брайдотті, означає спроби примирення з усіма реальними ідеологічними й соціальними обмеженнями. Номадична свідомість натомість пропонує спосіб подолати ці обмеження. Номадичний суб'єкт не формує одної сталої ідентифікації, а здійснює ідентифікацію двоїсто: водночас з новою соціокультурою більшості та з культурою власної вимушено полишеної країни. Відтак номадична суб'єктивація жінки є бар'єром для асиміляції, маргіналізації, бо є деякою «трансгресивною ідентичністю», яка характеризується атитюдами на повернення додому в територіальному та духовному сенсі. Зазначимо, що суперечність між інтенсивністю атитюдів повернення та атитюдами входження у нову соціокультуру жінок-мігранток становить певну проблему суб'єктивного добробуту жінки й має досліджуватися емпірично.

Р. Брайдотті з опорою на дельозівські філософські концепти (ризому, детериторизація тощо) розглядає проблему *номадичної суб'єктивності* як епістемологічну та окреслює контури емпіричних досліджень. Її дослідницький проєкт скерований на подолання стагнованості сучасного філософського думання, яке не може на підґрунті лише однієї теорії пояснити зміни становлення суб'єктивності. На нашу думку, своєрідний «номадизм» дослідницької позиції надає можливість авторці

¹² Гапон Н. П. «The posthuman» Розі Брайдотті: аналіз теорії критичного постгуманізму. *Вісник Львівського університету. Серія філософські науки*. 2022. Вип. 29. С. 106.

¹³ Braidotti R. *Nomadic Theory: The Portable Rosi Braidotti*. New York : Columbia University Press, 2011.

концепції жіночої суб'єктності перетинати дискурсивні території, усвідомлювати рухливість поставлених теоретичних меж та усебічно дослідити соціокультурну специфіку існування жіночого гендеру¹⁴. Та й сам «номадичний» стиль розмірковування про жінок-мігранток має свої переваги: динамічність, рухливість, перехід від однієї теорії до іншої. Він дозволяє схопити також сучасний стан жіночої міграції, який в результаті війни та масштабних процесів глобалізації окреслюється як тенденція формування маргіналістської суб'єктивності. Брайдотті вказує на цю проблему жіночої суб'єктивності, на необхідність опису та аналізу нового типу суб'єктивності, який витворюється війною.

В річизі підходу Брайдотті номадичність є вкрай зручною дослідницькою пізнавальною налаштованістю, яка дозволяє динамічно реагувати, описувати та пояснювати реальність. Відтак як фігура сучасної суб'єктивності «...номада є постметафізична, інтенсивна, множинна сутність, що функціонує у мережі взаємозв'язків. Вона не може бути редукована до лінійної, телеологічної форми суб'єктивності, радше вона є областю множинних зв'язків. Суб'єктивність має тілесність, тим самим несе в собі візуальну ознаку культури; як артефакт, вона є технологічною сумішшю людського і постлюдського; це складний комплекс, обдарований численними здібностями до взаємозв'язків у модусі неособистого... Вона абстрактна, але водночас абсолютно, операційно реальна», – так описує концепт номадичного суб'єкта Брайдотті¹⁵.

Прикметно, що постмодерністський проєкт номадичної суб'єктивності європейського філософа Р. Брайдотті був сформульований під впливом ідей Ж. Дельоза, Ф. Гваттарі та має спільне з постколоніальним дискурсом (Ф. Фенон, Е. Саїд, Г.Співак, Г.Бгабга тощо). В багатьох країнах, які здобули свою крихку політичну незалежність, звільнившись від різного роду колоніального порядку актуальним залишився опір імперській соціально-економічній та ідеологічній загрозі, яка продовжується. Праця Радіки Моханрам «Чорне тіло. Жінки, колоніалізм і простір» (1999)¹⁶ є свідченням дієвого застосування концепції номадичного мислення про жінку. Концепція об'єднує ідеї расових, етнічних, діаспорних і постколоніальних студій із дослідженнями жіночої ідентичності й теорії влади. У своїй праці Моханрам застосовує номадичну пізнавальну установку, тобто використовує множинну

¹⁴ Гапон Н. П. «The posthuman» Розі Брайдотті: аналіз теорії критичного постгуманізму. *Вісник Львівського університету. Серія філософські науки*. 2022. Вип. 29. С. 107.

¹⁵ Braidotti R. *Nomadic Theory: The Portable Rosi Braidotti*. New York : Columbia University Press, 2011. P. 39.

¹⁶ Mohanram R. *The Black Body: Women, Colonialism, and Space*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999. 250 с.

методологію (фройдизм, структуралізм Леві-Стросса, феноменологію Мерло-Понті, філософію «суспільного договору» Локка). Таке методологічне оснащення є добрим свідченням того, що жіночу суб'єктивність та ідентичність можна розглядати не лише однолінійно, а й багатоваріантно. Авторка співвідносить чорне маргіналізоване тіло (жіночий символ) із південною півсферою та візуальними образами природи, а біле тіло колонізаторської влади (чоловічий символ) – із північною півсферою Землі, яка зберігає площинне бачення відчужених від тілесності категорій – знання та понятійності. Автор конструє текст праці з образів-понять південної емоційної ідентичності і раціональної північної. Метафори ідентичності суб'єкта в цьому випадку вміщують пізнавальні характеристики просторових відносин, зокрема статус, становище, ситуацію, міру віддаленості від центру і рівень маргіналізації тощо.

Кожна місцевість, територія, край створює власні контури відмінностей через особливий «тілесний» пейзаж і «тілесну» екзистенцію. Процеси глобалізації та воєн породили масштабність проблеми номадичної суб'єктивності, пов'язаної із добровільно-вимушеною міграцією. «Політики вигнання» – один із головних термінів, які використовує Моханрам у праці «Чорне тіло», щоби визначити перспективи проблематизації номадичної суб'єктивності. Тема номадизму, драматичного досвіду виходу із країни охопленої війною актуальна для гуманітарних та соціальних наук. Особливо, якщо йдеться про спробу згаданої дослідниці окреслити контури географічних і культурних просторів з позицій суб'єкта, чия ідентичність виростає із самовідчуття свого чорного тіла. Тіло не мусить бути фактично чорним, чорнота стає маркером білого тіла, якщо воно опиняється поза власним соціокультурним контекстом місця, стає викоріненим із нього. Тіло – гарант суб'єктності, позначка походження (етносу, національності, бідної/багатої країни). Воно також містить маркери простору як продуктів соціально-політичних відносин мешканець центру/окраїни, емігрант тощо). Вимушена міграція тіл у чужу соціокультуру наражає таке тіло не лише на маргіналізацію, а й піддає випробуванню мікрополітик. Тіло мігранта зазнає різних мікрополітик влади – від нагнічування масової моральної паніки (яка вигідно камуфлює помилки влади), до репресуючого «оголення» та «опускання» в засобах масової культури, або у міфо-нарративних абстракціях. «Чорне тіло» – це витіснена із простору власної соціокультури суб'єктність. Якщо чоловіче або жіноче тіло перестає сприйматися як суб'єкт, то перетворюється в об'єктний, знеособлений або перверсивний знак. Праця Моханрам є текстовим зразком

дослідницької номадичної суб'єктивності, деконструкції расових і гендерних стереотипів та формування міжнаціональної толерантності.

Емоційна пригніченість мігрантів, низька атракція та соціокультурна інтегрованість часто пов'язані з переживанням посттравматичного розладу. Аналіз досвіду біженців¹⁷ (Chung, et al., 2020) вказує на те, що посттравматичний стресовий розлад може тривати досить довго в осіб, які не мають сильних атракційних взаємин або не залучені у соціальні громади (осередки, громадські організації) нового соціокультурного середовища. Також з'ясовувалася роль негативних переживань, зокрема емоційного пригнічення біженців у розвитку психологічного стресу після травматичних подій. Подібні дослідження провели закордонні автори з очевидними вибухів бомб на вулицях іракських міст (Freh, Chung, & Dallos, 2013). Автори показали, що після бомбардування у цивільних осіб розвинувся посттравматичний розлад та психіатрична коморбідність, які лише з часом зменшилися. У жертв спостерігалася втрата інтересу до соціального життя, товаришування та інтимних стосунків, які стали менш стійкими та стабільними. Також ними вказано на низький рівень солідарності у стосунку до інших та складнощі безпосередніх контактів (наприклад, спілкування у соціальних мережах). Жертви бомбових атак відзначили проблеми у соціальних, міжособистісних взаєминах, втрату інтересу до дружби та конфлікти з іншими¹⁸.

Успішна суб'єктивація жінок-мігранток значною мірою пов'язана з атракційними взаєминами. Стосунки близькості (любов, теплі родинні почуття) та нові соціальні зв'язки (дружба, товаришування) відіграють важливу роль у зменшенні психологічного дистресу. Подібне доведено у дослідженнях (El Baba, R. & Colucci, E., 2018)¹⁹, де розглянута роль близьких та нових соціальних взаємин у зменшенні психологічної травматизації біженців. Послаблення сімейних зв'язків та атракційних взаємин позначається на адаптації біженців, а післяміграційний стрес впливає на психічне здоров'я. Загроженої війною атракційні взаємини (відсутність суб'єктів сердечної прихильності) доводиться

¹⁷ Chung M.C., Qarni N., Al Mazrouei M., Al Muhairi, S., Shakra M., Mitchell, B., Al Mazrouei S., & Al Hashimi S. Posttraumatic stress disorder and psychiatric co-morbidity among Syrian refugees: the role of trauma exposure, trauma centrality, self-efficacy and emotional suppression. *Journal of Mental Health*. 2020. 30(6). P. 688.

¹⁸ Freh F. M., Chung M. C., Dallos R. In the shadow of terror: posttraumatic stress and psychiatric co-morbidity following bombing in Iraq: the role of shattered world assumptions and altered self-capacities. *Journal of Psychiatric Research*. 2013. 47(2). P. 215–225. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.10.008>.

¹⁹ El Baba R. & Colucci E. Post-traumatic stress disorders, depression and anxiety in unaccompanied refugee minors exposed to war-related trauma: a systematic review. *International Journal of Culture and Mental Health*. 2018. 11(2). P. 196–207.

доповнювати різними видами соціальної підтримки, залученістю до діяльності у громаді, за допомогою психологічної консультації, різних видів психотерапії. В українському дискурсивному полі бракує подібних психологічних досліджень, які б зауважували труднощі суб'єктизації осіб (жінок переміщених із окупованих територій, жінок-мігранток), що пов'язані з посттравматичним стресом, отриманим ними як очевидцями вибухів бомб та ракетно-дронових атак.

Отже, проблема номадичної суб'єктивності отримала свій поштовх до розвитку у працях Ж. Дельоза, Ф. Гваттарі й надалі розглядається у постструктуралістському проєкті Р. Брайдотті у двох ракурсах. Перший них пов'язаний із з'ясуванням соціокультурних обставин виникнення нового типу номадичної суб'єктивності, зокрема жіночої, пов'язаної із міграційним модусом буття у час війни. Другий ракурс пов'язаний з необхідністю утвердження в дослідницькій площині номадичної (рухливої) пізнавальної налаштованості стосовно таких складних тем як жіноча вимушена міграція.

Втрата суб'єктів взаємин (членів родини, близьких осіб, друзів) та певні характеристики травматичного впливу (переживання жаху) пов'язані із формуванням травмованої ідентичності серед біженців. Така робота з посттравматичного зростання особам, які постраждали від воєнних травм повинна спитатися на ефективні психотерапевтичні програми, наприклад, майндфулнес. Так, програми майндфулнесу мають охоплювати не лише жінок, а й цілі родини з дітьми. Для дітей з родин мігрантів ці програми можуть тривати роками: від підліткового віку до юнацького тощо. Це сприятиме суб'єктизації, посттравматичному зростанню особистості, запобігатиме відновленню симптомів старих травм. В умовах російсько-української війни роль атракційних взаємин, любові та сімейної підтримки набуває особливого значення. Тривалі розлуки, постійна тривога за життя близької людини, необхідність адаптуватися до змін роблять атракційний компонент майндфулнесу предметом осмислення та розроблення психотерапевтичних програм з посилення суб'єктизації жінок-мігранток в нових соціальних обставинах.

2. Суб'єктивація жінки-мігрантки: комунікативний та соціально-рольовий аспекти

У психолінгвістиці та психологічній науці існує низка досліджень особливостей спілкування, де обґрунтовується варіативність у моделях вербальної поведінки чоловіків та жінок. Гендер виявляє себе за допомогою специфічних форм комунікативної поведінки, тобто через соціолект. Соціолект – це форма мови, або набір лексики, які використовують люди в межах певних груп (професійній, віковій,

статевій тощо). Дослідниця соціолекту Робін Лакофф, американська соціолінгвістка, мовознавиця, дослідниця гендеру у своїй знаменитій праці «Мова та місце жінки» (1975) вважає соціолект результатом соціалізації раннього дитинства та визначає відмінності у мові чоловіків та жінок. Вона досліджувала жіночу та чоловічу психологію, критикувала есенціалізм психоаналізу. Дослідниця зосередила свою увагу на проблемі гендерних відмінностей у мовленні, на логіці мовлення жінок, їхніх мовних виразів увічливості. Авторка виокремила три форми ввічливості: формальну, шанобливу та товариську²⁰. Коли мовлення чоловіків є прикладом стратегії товариськості, то жіноче мовлення щобільше характеризується формальною та шанобливою ввічливістю. Мовознавиця дослідила тексти газетних та журнальних публікацій, мовлення дикторів та ведучих програм і виявила чимало відмінностей чоловічого та жіночого мовлення. Міграційний статус жінки накладає свою специфіку на її комунікацію, коли недостатньо опанована чужа мова та соціальний статус мігрантки є невисоким. Наприклад, жінки, на відміну від чоловіків, частіше використовують прохання, делікатно-ввічливі форми звертання, вагаються у власній сформульованій думці (хоча пишуть граматично правильніше, ніж чоловіки). Звернемося до особливостей гендерномаркованого спілкування, наприклад, до вияву у мовленні ввічливості. Загалом слова та моделі мовлення, пов'язані з чоловіками, сприймаються як грубі, різкі, тоді як ті, що асоціюються з жінками, вважаються більш ввічливими, більш шанобливими або «м'якшими». Існує специфіка розмовної японської мови, яку окреслюють не в поняттях чоловічий/жіночий стиль, а в поняттях «нечутливий/ніжний». Адже у письмовій японській мові немає гендерних відмінностей (за винятком цитованої мови), і майже немає відмінностей у ввічливій мові («teineigo»). Наприклад, у японській мові є слова та деякі граматичні конструкції, пов'язані із чоловіками чи хлопцями, тоді як інші асоціюються з жінками чи дівчатами. Такі відмінності іноді називають «гендерною мовою». У японській мові моделі мови, пов'язані з жінками, називають «онна котоба» («жіночі слова») або «дзьосейго» («жіноча мова»), а ті, що пов'язані з чоловіками, називають «дансейго» («чоловіча мова»)²¹. Деякі з особливостей жіночої мови вміщують у розмову на офіційному рівні, за допомогою більшого використання

²⁰ Lakoff R. T. *Language and Woman's Place: Text and Commentaries. Historiographia Linguistica*. Ed. by Mary Bucholtz. Oxford: Oxford University Press, 2006. № 33. P. 245.

²¹ Гапон Н. Гендерочутливе мовлення у психолінгвістичних підходах: розмисли про соціальні та професійні комунікації. *Лінгвоекотологія: мова медицини* : зб. наук. праць наук.-практ. конф. 22–23 лютого 2023 р. / наук. ред. Т. Єщенко. Львів : Друкарня ЛНМУ імені Данила Галицького, 2023. С. 159.

ввічливих форм чи шанобливих висловів, що також підкреслює ідею «гендерних відмінностей» у мові.

Жінки також менш рішучі, коли треба прямо запитати людину, чи висловити власну позицію. Лакофф виявила, що у жінок у мовленні більше прикметників і менше образливих слів. Дослідниця розробила деякий «принцип ввічливості», низку спостережень за жіночим мовленням. Жінці, нібито, для позитивного ставлення до неї треба дотримуватися трьох правил: не нав'язуватися; надавати співрозмовнику вибір; сприяти комфортному самопочуванню співрозмовника²². Недотримання жінкою цих правил сприймається як виклик. Така комунікативна особливість жінки у статусі мігрантки набує ще більш обмежувального значення й не сприяє успішній суб'єктивації.

Відомо, що гендерний дисбаланс соціокультури увіраزنює мовленнєвий сексизм, який доволі поширений у ставленні до жінок-мігранток. Сексизм як відверто негативні, агресивні, неетичні, принизливі, іронічні, скептичні, категоричні, імперативні висловлювання та звертання до людини іншої статі значно посилюється у стосунку до мігранток. Гендер повсякчас виявляє себе через типові форми комунікації та поведінки. Менсплейнінг (англ. *mansplaining*, контамінація *man* («чоловік») та *explaining* («пояснення») – поняття, яке позначає сексистську манеру чоловічої комунікації із жінками, зокрема вжиток найменувань «дівчинко» або «дороженька» замість офіційної назви професії «офіціантка», «продавчиня», поблажливий або самопевнений (безапеляційний) тон репліки, підвищення оцінки з позиції «знизки» на жіночу статтю, переривання та перебивання розмови, які ставлять під сумнів компетентність жінки. Мейнсплейнінг є більш виражений у стосунку до жінок-мігранток,

Переривання розмови сигналізує про різницю в статусі, є засобом підтримки та вираження влади. Американські дослідники Кендіс Вест та Дон Г. Ціммерман виявили, що перебивання співрозмовника не відрізняється у межах статевих груп. Перебивання співрозмовника іноді може бути виразом інтересу у діловій суперечці чи товариському спілкуванні. Якщо один співрозмовник часто перебиває чи перериває, а інший багаторазово поступається, то це свідчить про домінування у розмові, контроль за розмовою²³. Вживання брутальних слів жінкою

²² Lakoff R. T. Language and Woman's Place: Text and Commentaries. *Historiographia Linguistica*. Ed. by Mary Bucholtz. Oxford: Oxford University Press, 2006. № 33. P. 245.

²³ West C., Zimmerman D. H. Doing Gender. *Gender & Society*. 2009. Vol. 23. Issue 1. P. 120.

на відміну від чоловіка в аналогічній ситуації не сприймається як «позитивний дивідент», а як негативний, ненормативний, неетичний²⁴.

Дебора Таннен – американська соціолінгвістка та гендерна психолінгвістка, розробниця теорії комунікації, гендерлекту та теорії «двох культур» є ученицею відомої лінгвістки Р. Лакофф та вважає, що розмова між чоловіками та жінками є комунікацією протилежних культур. Таннен сповідувала підхід «відмінностей у мові» («difference framework»). У її праці «Ти мене просто не розумієш. Жінки і чоловіки у діалозі» розглянуті гендерні аспекти комунікативних невдач. Авторка пояснює їх різними вимогами суспільства до чоловіків і жінок, а також специфікою соціалізації у підлітковому віці, коли спілкування відбувається зазвичай в одностатевих групах. Соціолінгвістка долучилася до розроблення теорії комунікації соціолекту та особливо гендерлекту. *Гендерлект* – це різновид соціолекту, який досліджує форми мови, які типові для людей як гендерних суб'єктів, чоловічої та жіночої груп. Причини цих відмінностей містяться у соціальній психіці. Відмінності між статями увиразнюються системою оцінкових розбіжностей взаємин та подій. Наприклад, чоловіки можуть оцінити певний вчинок дуже позитивно, а жінки оцінюватимуть вчинок нейтрально. Це окреслює сутність непорозуміння між статями.

Письмовому та усному мовленню атрибувані певні гендерні характеристики. У ситуації професійного виступу, коли жінка опирається на текст зі синтаксичними конструкціями характерними для письмового (чоловічого) мовлення, то жіноче усне мовлення намагається виявити власне Я, подолати чоловічі конструкції письмового мовлення²⁵. Виразний приклад жіночого мовлення образно описує теоретик французьких культурних студій Г. Сіксу з колегами: «Послухайте як жінка говорить на публічних зборах (якщо вона не приховує свій голос). Вона не «говорить», вона кидає своє тремтяче тіло вперед; вона випускає себе, вона летить; вона вся у голосі, і саме тілом вона підтримує «логіку» своєї промови. Її тіло не бреше. Вона оголює себе. Справді, вона фізично матеріалізує свою думку; вона виявляє її своїм тілом. Певною мірою, вона виводить своїм тілом те, що говорить, бо виключає зі своєї мови безпристрасні або нелогічні аспекти. Її мова, навіть «теоретична» або політична, ніколи не приймає

²⁴ Cameron D. The Myth of Mars and Venus: Do men and women really speak different languages? New York : Oxford University Press Inc., 2007. P. 56.

²⁵ Гапон Н. Особливості гендерного мовлення та комунікації як проблема постструктуралістських студій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. Випуск 6. Том 1. С. 17.

простий, або лінійний, або «об'єктивувальний», узагальнений характер: вона наповнює конкретно собою історію»²⁶.

У сучасній науковій літературі недостатньо з'ясовано, а що може відбуватися із мовленням: як воно може вплинути на ефективність сприйняття інформації (зокрема, на якість навчання) у час Інтернету, дистанційних форм навчання в освіті? На процес сприйняття інформації впливає кілька чинників – гендерний, освітній, мовленнєвий (комунікативний). Відоме дослідження канадської фахівчині з комунікацій Гледіс Бі «Cross Gender Communication in Cyberspace» (1993) увиразнило ці трансформації комунікації між чоловіками та жінками в Інтернеті. Сором'язливі, нерішучі та замкнуті особи у своїх постах та коментарях у соціальних інтернет-мережах демонстрували себе зовсім по-іншому, ніж у ситуації реальної взаємодії. Сором'язливі особи охоче експериментували в інтернет-комунікації, допасовували різноманітні образи активних, розкутих, сміливих²⁷. Вважаємо, що ці образи є важливими для суб'єктизації жінок, соціального моделювання формальної та неформальної ролей, «для подальшої інструменталізації ролей у поведінці особи у повсякденному житті»²⁸.

Чоловіки та жінки у процесі інтернет-спілкування «програють» різноманітні, інколи надумані ролі. Проте ця надуманість ролей фактично є дублюванням саме соціальних непорозумінь, конфліктів, змагальності, суперечностей. Відповідно до цього найбільш новішого підходу, гендерні відмінності мовлення розглядаються не у зв'язку із вродженими якостями, а як соціально обумовлені характеристики особи. Відтак гендер розглядається не як те чим люди володіють (мають), а як те, що вони створюють у процесі комунікації. Існує поняття «створювати гендер» («doing gender») та підхід «домінування у мові» («dominance framework»)». Звернемося до психологічних чинників, які посилюють у жінки-мігрантки відчуття себе суб'єктом життя в новій соціальній реальності й додають відчуття самоефективності.

По-перше, звернімося до когнітивних процесів особистості. Віра особистості у власну ефективність формує типи життєвих сценаріїв, пов'язаних із самореалізацією та соціальним (особистісним, професійним) успіхом. Ті, хто має високу самоефективність, втілюють

²⁶ Cixous H., Cohen K., Cohen P. The Laugh of the Medusa. *Signs*. 1976. Vol. 1. No. 4. P. 887.

²⁷ We G. Cross gender communications in cyberspace. *The Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture*. 1994. Vol. 2. No. 3. P. 3.

²⁸ Гапон Н. Гендерочутливе мовлення у психолінгвістичних підходах: розмисли про соціальні та професійні комунікації. *Лінгвоекотологія: мова медицини* : зб. наук. праць наук.-практ. конф. 22–23 лютого 2023 р. / наук. ред. Т. Єщенко. Львів : Друкарня ЛНМУ імені Данила Галицького, 2023. С. 160.

²⁹ West C., Zimmerman D. H. Doing Gender. *Gender & Society*. 2009. Vol. 23. Issue 1. P. 120.

успішні сценарії, які забезпечують позитивний супровід і підтримку діяльності. Тому в плані психологічної допомоги посилення самоефективності жінок-мігранток доречно застосовувати когнітивні методики, які сприяють навичкам прогнозування подій, розвивають способи управління чинниками, які впливають на життя.

По-друге, важливими є мотиваційні процеси. Людська діяльність є цілеспрямованою, регулюється цілями. Особистісна мета визначається під впливом самооцінки, здібностей. Чим вища самоефективність, тим вищі цілі особистість встановлює для себе. Самоефективність впливає на кожен з цих когнітивних мотиваторів – пояснення причин (каузальна атрибуція), очікування результатів та усвідомлення цілей. Люди з високою самоефективністю пояснюють свої невдачі (здійснюють атрибуцію) власними недостатніми зусиллями, то вони розглядають їх як ситуативні. Натомість ті, хто має низьку самоефективність пояснює свої невдачі низькими власними здібностями. Коли від жінки очікують високого результату, а вона почувається невпевнено у своїй самоефективності, то це може викликати у неї погіршення особистісного здоров'я, депресію.

По-третє, доречно зауважити специфіку емоційних процесів жінки-мігрантки. Особистісна самоефективність ніби «контролює» чинники, які викликають стрес і занепокоєння. Емоційно стабільніші люди з вищою самоефективністю легше беруться за складні завдання, діяльність. Низький рівень самоефективності викликає депресію і хвилювання. Люди, які накладають на себе стандарти самопокарання і виступають для себе суддями, не можуть уникнути депресії. Інший шлях до депресії – через низьку соціальну ефективність особистості. Емоційне напруження визнано психологами важливим чинником, який призводить до багатьох фізичних дисфункцій.

Помітною є вимушена трансформація родинної ролі у жінок-мігранток. Прагнення особистісної самоефективності є важливим переживанням жінки в умовах її міграційного становища. Жінка-мігрантка у вимушеній розлуці з чоловіком, членами родини хоче почуватися суб'єктом сімейних взаємин, однак її соціальне становище зумовлює трансформацію цієї ролі. Жінка лише частково може формувати життєвий курс сім'ї, впливати на діяльність її членів, на вибір ними взаємовідносин з оточенням. Однак віртуальні стосунки не забезпечують повною мірою емоційних стосунків та розуміння реальних потреб членів родини, які залишилися на відстані. Дистанціювання від родинної ролі посилює дезадаптацію жінки-мігрантки, призводить до послаблення чи навіть руйнування родинних, шлюбних та сімейних зв'язків, до міжособистісних та внутрішньоособистісних конфліктів. Необхідність

для жінок посилювати соціально-економічну активність в умовах міграції, безробіття та фінансової кризи створює передумови для вияву особистісних диспозицій, які відповідають маскулінізації жіночої гендерної ролі, про негативи якої зауважувала відомий теоретик гендерних ролей С. Л. Бем³⁰. Це створює небезпеку трансформації гендерної ролі жінок, адже вони змушені виявляти риси маскулінного гендерного типу – самостійність, рішучість, активність, енергійність, а іноді агресивність та автономність від близьких емоційних зв'язків з членами власної родини (з батьками, чоловіком, дітьми). Маскулінна жіноча суб'єктивність найчастіше формується у ситуаціях суспільних криз. Маскулінні норми, які перебирає жіноча суб'єктивність є рівною мірою обмежувальними для чоловіків і жінок.

Звернімося до перспектив посилення жіночої суб'єктивації через віднайдення соціально-громадської ролі. Відсутність соціально-громадської ролі жінки завше обертається переживанням нею провини³¹. Загалом поняття «провини» пов'язують із характеристиками, які поширюються на жіночий культурний ряд, про що переконливо доводила у своїй праці «Друга стаття» філософ С. де Бовуар³². Жіночу гендерну провину культивували в тоталітарних, андроцентричних суспільних системах. Соціальні стереотипи і упередження перешкоджають причетності жінки до розв'язання важливих, часто доленосних питань, що приймаються на різних рівнях публічного. Технології соціалізації жінки (освіта, навчання, виховання) у своїй різноманітності несли незмінний архетип аніми, ідеалу гендерної поведінки – співчуття, співпереживання, схильності до емоційної залученості. Ці особливості жіночої суб'єктивності роблять її вразливішою, здатною відчувати так звану «загальнолюдську» провину. У суспільній практиці жінки самі несвідомо, вже без зовнішніх втручань, привчалися керуватися нормативною свідомістю своєї «аксіоматичної провини» і присвячували своє життя її спокуті. Жіноча відповідальність міцно пов'язана із виживанням сім'ї, часто її замикала у драматичному колі власної суб'єктивності – одночасного переживання провини за соціальні умови буття й відповідальності. Відтак суб'єктивація жінки-мігрантки поза віднайденням соціальної ролі у новій соціокультурі (волонтерки, активістки певної спільноти тощо) є ускладненою та не дозволяє відчуття себе активним суб'єктом власного життя та реалізації особистісного.

³⁰ Бем С. Л. Маскуліність-фемінність. Про статеву диференціацію. *Незалежний культурологічний часопис «І»*. Маскуліність та фемінність. 2003. Число 27. С. 93.

³¹ Гапон Н. Розв'язання дилеми громадське/приватне: активізація діяльності українських жіночих організацій. *Вісник Львівського університету. Серія політико-філософські студії*. 2017. Вип. 10. С. 114.

³² Бовуар де С. Друга стаття: В 2 т. Т. 1. Київ : Основи, 1994. 390 с.

ВИСНОВКИ

Одне з головних методологічних завдань дослідницького проекту Р. Брайдотті є відновлення епістемологічної інтерсуб'єктивності, яке дає змогу дослідникам через визнання національних, етнічних, політичних відмінностей створити новий підхід до розуміння жіночої суб'єктивності жінок-мігранток із територій, охоплених війною. Просторова метафорика філософської праці Р. Моханрам також дає змогу збагнути контури географічних територій та культурних просторів із позиції переживання мігрантом своєї маргінальності та спроб відновлення власного соціального «я» через суб'єктивацію. Дослідження номадичної суб'єктивності, деконструкції різних упереджень, стереотипів та формування толерантності в країнах, або регіонах, які прийняли біженок та мігранток є актуальною темою. Важливим висновком теорії постгуманізму є те, що номадична суб'єктивність сучасного дослідника дасть йому змогу відокремитися, з одного боку, від андроцентричного монолітизму соціального знання з притаманною йому гендерною нечутливістю та, з іншого боку, від інтелектуальних конвенцій фемінізму. Відтак дослідник зможе не лише вловити нові типи суб'єктивності жінок, сформованих міграційним процесом у час війни, а й окреслити шляхи соціально-психологічної підтримки жінкам-мігранткам.

Психологічна підтримка жінок-мігранток повинна містити реактивацію позитивних афіліативних стосунків (симпатію, дружбу, прихильність), які важливі для успішної суб'єктивації жінки. Це можливо досягнути, як доводять науковці (В. Климчук³³, Т. Титаренко³⁴ та ін.) через консультування та психотерапію, яка має метою посттравматичне зростання. Психологічні різновиди соціальної реабілітації стосовно жінок середнього віку зазвичай не входять до необхідних напрямів соціальних реформ, відтак зростає роль щонайменше їхньої психологічної підтримки (рольових тренінгів, консультацій тощо). Комунікативні навички є важливим чинником суб'єктивізації жінок-мігранток. Загалом закордонна психолінгвістика напрацювала низку важливих теоретичних підходів, які зауважують проблеми жіночої комунікації. Йдеться зокрема про подолання певної дефіцитарності жіночої мови («deficiency framework» Р. Лакофф), про домінування чоловічого мовленнєвого стилю, зокрема у професійній комунікації «dominance framework» (К. Вест, Д. Г. Ціммерман), про відмінності чоловічої та

³³ Климчук В.О. Психологія посттравматичного зростання: монографія. Кропивницький : Імекс-ТОВ, 2020. 125 с.

³⁴ Титаренко Т. М. Посттравматичне життєтворення: способи досягнення психологічного благополуччя. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2022.160 с.

жіночої мови «difference framework» (Д. Таннен) та переваги динамічного підходу (Дж. Коутс, Д. Кемерон). Ці підходи показали комунікацію як віддзеркалення того, що на даний час відбувається у соціокультурі з жінками на рівні професійних ролей, інтересів, загалом побутового життя. Тренінг комунікативних навичок (на сьогодні є чимало тренінгів на рівні інтернет-шкіл) дуже важливий для посилення жіночої суб'єктизації жінок-мігранток та вироблення у них самоєфективності. Навички комунікації, зокрема опанування мови у професійній сфері нового соціокультурного простору підвищує культуру комунікації, сприяє впевненості та ефективності особистості жінок-мігранток. Бар'єри в суспільній комунікації у вигляді стереотипів та упереджень стосовно жінок-мігранток мають виявлятися й надалі. Ці комунікативні бар'єри необхідно досліджувати, аналізувати, щоб оприлюднювати та запобігати проблемним полям комунікації стосовно жінок-мігранток у країні, що їх прийняла у час війни.

АНОТАЦІЯ

Розглянута проблематика особливостей суб'єктизації жінок-мігранток (відчуття себе активним суб'єктом власного життя, соціально-рольової професійної самореалізації, свідомої участі в справах громади) у час війни. Методологічним підґрунтям розмислів про суб'єктизацію жінки слугували праці Р. Брайдотті та Р. Моханрам у яких акцентовано на необхідності нових символічних засобів, спроможних зауважувати зміни суб'єктивності та розробляти соціально-психологічні програми підтримки жінок-мігранток, насамперед для літніх жінок та осіб з інвалідністю, жінок-мігранток з дітьми. Ці програми мають містити консультування та психотерапію та покликані певною мірою пом'якшити становище жінок-мігранток та зменшувати тенденцію маргіналізації суб'єктивності, втрати ідентичності у чужій соціокультурі. Розглянуто гендерні аспекти суб'єктизації жінки-мігрантки: комунікативний та соціально-рольовий аспекти. Зауважено необхідність опору виявам сексизму та ейджизму у стосунку до жінок-мігранток, протидія їм через громадські центри та осередки мігрантів, оприлюднення негативних випадків у суспільному просторі. У роботі наголошується, що вагомим чинником суб'єктизації жінок є створення осередків та громад, адже сами вони мають певні важелі суспільного впливу. Психологічна підтримка в цих осередках може доповнюватися заходами зміцнення соціальної причетності до громади, щоб розвинути почуття товариськості, дружби, які сприятимуть успішній суб'єктивізації жінок-мігранток у чужому соціокультурному середовищі.

Акцентовано на взаємоз'язку суб'єктивації жінок-мігранток із проблемами жіночих ролей та необхідністю їхнього вирішення. Окреслена необхідність впливати на подолання менсплейнінгу в соціальному середовищі та практики прийому на роботу, що містить завуальований ейджизм. Психологам, які працюють в громадських жіночих організаціях та різних соціальних центрах доцільно проводити тренінги підвищення самоєфективності, посилювати віру жінок у власний ресурс, у можливість кар'єрного зростання у соціальній сфері.

Література

1. Бем С. Л. Маскуліність-фемінність. Про статеву диференціацію. *Незалежний культурологічний часопис «І»*. Маскуліність та фемінність. 2003. Число 27. URL: <http://www.ji.lviv.ua/n27texts/bem.htm>
2. Бовуар де С. Друга стать: В 2 т. Т. 1. Київ: Основи, 1994. 390 с.
3. Базиленко К. П. Особливості соціальної акомодатії вимушених переселенців. *Психологія та соціальна робота*. 2024. Вип. 2(60). С. 39–51. URL: <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.2.4>
4. Гапон Н. Розв'язання дилеми громадське/приватне: активізація діяльності українських жіночих організацій. *Вісник Львівського університету. Серія політико-філософські студії*. 2017. Вип. 10. С. 110–114. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/politology/article/view/7357/7359>
5. Гапон Н. Гендерочутливе мовлення у психолінгвістичних підходах: розмисли про соціальні та професійні комунікації. *Лінгвоєкологія: мова медицини* : зб. наук. праць наук.-практ. конф. 22–23 лютого 2023 р. / наук. ред. Т. Єщенко. Львів : Друкарня ЛНМУ імені Данила Галицького, 2023. С. 157–162. URL: https://medlib.bsmu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/01/Lingvoekologiya_2023.pdf
6. Гапон Н. П. «The posthuman» Розі Брайдотті: аналіз теорії критичного постгуманізму. *Вісник Львівського університету. Серія філософські науки*. 2022. Вип. 29. С. 101–107. URL: <https://doi.org/10.30970/PNS.2022.29.11>.
7. Гапон Н. Особливості гендерного мовлення та комунікації як проблема постструктуралістських студій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. Випуск 6. Том 1. С. 19–23.
8. Климчук В.О. Психологія посттравматичного зростання : монографія. Кропивницький : Імекс-ТОВ, 2020. 125 с.
9. Родіна Н. В., Бабій О. І., Кучеренко Н. О. Психологічні особливості особистості жінок у стані вимушеної міграції. *Габітус*. 2024. Вип. 64. С. 173–177. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2024/63-2024/32.pdf>

10. Титаренко Т. М. Посттравматичне життєтворення: способи досягнення психологічного благополуччя. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 160 с.

11. Шиндлер В., Прокоф'єва О. Психологічні особливості стресостійкості жінок мігранток в умовах невизначеності. *Наукові перспективи*. 2025. Вип. 10(64). С. 1783–1799. URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-10\(64\)-1783-1799](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-10(64)-1783-1799).

12. Юрчинська Г., Масельська Л. Чинники психологічного благополуччя українських жінок-вимушених мігранток. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 1(19). С. 73–77. URL: [https://doi.org/10.17721/BPSY.2024.1\(19\).12](https://doi.org/10.17721/BPSY.2024.1(19).12)

13. Braidotti R. A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities Theory. *Culture & Society*. 2019. Vol. 36(6). P. 31–61. URL: <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>

14. Braidotti R. Posthuman Critical Theory. *Critical Posthumanism and Planetary Futures*; D. Banerji, M. Paranjape (eds.). New Delhi: Springer, 2016. P. 13. URL: https://doi.org/10.1007/978-81-322-3637-5_2

15. Braidotti R. Nomadic Theory: The Portable Rosi Braidotti. New York : Columbia University Press, 2011. 402 p.

16. Cameron D. The Myth of Mars and Venus: Do men and women really speak different languages? New York : Oxford University Press Inc., 2007. 196 p.

17. Cixous H., Cohen K., Cohen P. The Laugh of the Medusa. *Signs*. 1976. Vol. 1. No. 4. P. 875-893.

18. Chudzicka-Czupała A., Hapon N., Chiang S. K., Żywiołek-Szeja M., Karamushka L., Lee C. T., Grabowski D., Paliga M., Rosenblat J. D., Ho R., McIntyre R. S., Chen Y.L. Depression, anxiety and post-traumatic stress during the 2022 Russo-Ukrainian war, a comparison between populations in Poland, Ukraine, and Taiwan. *Scientific Reports*. 2023. 13(1): 3602. URL: doi: 10.1038/s41598-023-28729-3

19. Chudzicka-Czupała A., Hapon N., Man R.H.C., Li D.J., Żywiołek-Szeja M., Karamushka L., Grabowski D., Paliga M., McIntyre R.S., Chiang S.K., Pudełek B., Chen Y.L., Yen C. F. Associations between coping strategies and psychological distress among people living in Ukraine, Poland, and Taiwan during the initial stage of the 2022 War in Ukraine. *European Journal of Psychotraumatology*. 2023. 14 (1). P. 2154–2163. URL: doi.org/10.1080/20080666.2022.2163129

20. Chung M.C., Qarni N., Al Mazrouei M., Al Muhairi S., Shakra M., Mitchell B., Al Mazrouei S., & Al Hashimi S. Posttraumatic stress disorder and psychiatric co-morbidity among Syrian refugees: the role of trauma exposure, trauma centrality, self-efficacy and emotional suppression.

Journal of Mental Health. 2020. 30(6). P. 681–689. URL: <https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1755023>.

21. El Baba R. & Colucci E. Post-traumatic stress disorders, depression and anxiety in unaccompanied refugee minors exposed to war-related trauma: a systematic review. *International Journal of Culture and Mental Health*. 2018. 11(2). P. 194–207. URL: <https://doi.org/10.1080/17542863.2017.1355929>

22. Freh F. M., Chung M. C., Dallos R. In the shadow of terror: post-traumatic stress and psychiatric co-morbidity following bombing in Iraq: the role of shattered world assumptions and altered self-capacities. *Journal of Psychiatric Research*. 2013. 47(2). P. 215–225. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.10.008>.

23. Hadi F., Llabre M. M., & Spitzer S. Gulf War-related trauma and psychological distress of Kuwaiti children and their mothers. *Journal of Trauma Stress*. 2006. 19(5). P. 653–662. URL: <https://doi.org/10.1002/jts.20153>. PMID: 17075916.

24. Lakoff R. T. Language and Woman's Place: Text and Commentaries. *Historiographia Linguistica*. Ed. by Mary Bucholtz. Oxford : Oxford University Press, 2006. № 33. P. 244–250.

25. Mohanram R. The Black Body: Women, Colonialism and Spacey. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999. 250 c.

26. Val J. del, Sorgner S. L. A Metahumanist Manifesto. *The Agonist*. 2011. Vol. IV. Issue II. New York: Nietzsche Circle. URL: <https://metabody.eu/metahumanism/>

27. West C., Zimmerman D. H. Doing Gender. *Gender & Society*. 2009. Vol. 23. Issue 1. P. 112–122.

28. We G. Cross gender communications in cyberspace . *The Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture*. 1994. Vol. 2. No. 3. P. 1–6. URL: <http://hegel.lib.ncsu.edu/stacks/serials/aejvc/aejvc-v2n03-we-crossgende>

Information about the author:

Hapon Nadiya Pavlivna,

Doctor of Philosophy Sciences,
Professor at the Department of Psychology
Ivan Franko National University of Lviv
1, Universytetska str., Lviv, 79001, Ukraine

**THE DEVELOPMENT OF A PROFESSIONAL COMMUNITY
AS A MECHANISM FOR ATTRACTING, MOTIVATING AND
ENGAGING ACADEMIC STAFF IN ACADEMIC
ENTREPRENEURSHIP**

Helzhynska T. Ya.

INTRODUCTION

The relevance of the issue of entrepreneurship and the utilisation of its potential in the educational sphere necessitates an interdisciplinary approach that defines its role in ensuring the socio-economic advancement of society. Among the key factors driving contemporary universities to foster academic entrepreneurship and to establish it as one of their fundamental institutional values are the following: the orientation toward introducing innovation across all areas of university activity; the positioning of the university before internal and external stakeholders as a centre for societal development and the knowledge economy; the increase of financial revenues through the commercialization of research outcomes, the transfer of knowledge, technologies, and inventions; the strengthening of competitive advantages in the educational services market by attracting talented students and highly qualified academic and research staff; the improvement of processes for developing key competencies among students, essential for successful professional and social realization regardless of the specific occupational environment or chosen field; and the alignment of educational and research activities with the current demands of the labour market and the expectations of employers¹.

The modern university is conceived as an educational, social, cultural, scientific, and innovative centre that directs its resources toward the development of human capital, the nurturing of talent, and the preparation of future leaders and highly qualified specialists in accordance with labour market demands, societal expectations, and the needs of consumers of educational services. A decisive role in the functioning of universities as multifunctional institutions belongs to academic staff, who carry out a wide range of professional tasks, thereby necessitating their continuous professional development and readiness to meet new challenges of the professional environment. In this context, the professional advancement of academic staff,

¹ Meyers A. D., Pruthi S. Academic entrepreneurship, entrepreneurial universities and biotechnology. *Journal of Commercial Biotechnology*. 2011. № 17. P. 349–357.

the renewal of their knowledge in line with trends in the international higher education space, and their preparation for contemporary challenges emerge as one of the key issues in the development of universities.

Within the framework of our study, emphasis is placed on the system of professional development, which creates conditions for preparing academic staff for the implementation of academic entrepreneurship. It is significant to highlight that current Ukrainian legislation defines the content and specific features of professional development for academic staff. The Law of Ukraine “On Professional Development of Employees” stipulates that “state policy in the field of professional development of employees is formed according to the principles of accessibility of professional development for employees; free choice by the employer of forms and methods of ensuring professional development of employees, taking into account the specifics of their work; observance of the interests of both employer and employee; and continuity of the professional development process”². Article 59 of the Law of Ukraine “On Education” specifies that “the professional development of academic staff involves continuous self-education, participation in professional training programs, and any other types and forms of professional growth. Educational institutions employing pedagogical and academic staff facilitate their professional development and qualification enhancement”³. The Professional Standard “Lecturer of Higher Education Institution” states that the purpose of the activity of academic staff in higher education institutions is “the formation of professional, worldview, and civic competencies, as well as moral and ethical values among students of higher education”⁴. This document defines and characterises the labour functions, competencies, knowledge, skills, communication, responsibility, and autonomy of a higher education lecturer⁵.

The system of professional development within the modern university encompasses a wide range of opportunities, resources, instruments, and technologies, the effective utilisation of which determines the quality of academic staff preparation for fulfilling their professional functions in the academic environment. At the same time, this system facilitates their

² Про професійний розвиток працівників: Закон України від 12.01.2012 № 4312-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text>

³ Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

⁴ Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України № 1466 від 16.10.2024 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykkladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466>

⁵ Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України № 1466 від 16.10.2024 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykkladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466>

professional and personal advancement, which significantly influences the overall development of the university as well as the effectiveness of its educational, scientific, and innovative activities.

The issue of professional development of academic staff remains at the centre of ongoing scholarly debates, encompassing its various dimensions. Researchers highlight the specific theoretical, methodological, comparative, organizational, and methodological aspects of academic staff development^{6 7 8 9 10}. Theoretical and methodological contributions of scholars in this field, together with the practical experience of higher education institutions, provide the foundation for identifying effective tools necessary for building a coherent system of professional development. Within such a system, the preparation of academic staff for the implementation of academic entrepreneurship is ensured.

1. The use of community of practice principles in developing a professional community for the involvement of academic staff in academic entrepreneurship

At the beginning of the 21st century, particular attention of the scholarly community has been directed toward the issue of ensuring and improving the practice of professional development. Various forms, models, and methods of professional training for employees in the educational sector are examined and analysed, often in their integrated application, with the aim of enhancing the competitiveness of academic staff in the educational services market through the updating of knowledge, the improvement of existing skills, and the development of new ones. Within the framework of this study, which focuses on the preparation of academic staff in modern universities for academic entrepreneurship, it is considered essential to explore the development of a professional community designed to attract, motivate, and

⁶ Pham D. H. The professional development of academic staff in higher education institution. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2021. Vol. 23, no 1. P. 115–131.

⁷ Сиско Н. М. Системний підхід до професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2019. № 1. С. 107–110.

⁸ Lourenço M. Internationalizing teacher education curricula: opportunities for academic staff development. *On the Horizon*. 2018. Vol. 26, no 2. P. 157–169.

⁹ Asio J. M. R., Jimenez, E. Professional development, organizational climate, supervisory rapport and overall satisfaction of employees: An attitudinal study. *International Journal of Scientific Research in Multidisciplinary Studies*. 2020. Vol. 6, no 4. P. 34–40.

¹⁰ Gao Y., Wong S. L., Md. Khambari M. N., Noordin N. A bibliometric analysis of online faculty professional development in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2022. Vol. 17, no 1. 17. URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s41039-022-00196-w>

engage academic staff in academic entrepreneurship, with its functioning grounded in a collegial approach.

As Scott observes, “a community can be defined as a set of meaningful social connections within a group of any size, whose members share something in common. A community is social. It is a network of certain types of relationships. A community operates within specific boundaries, either agreed upon by members, implicit, or formally established. Each community establishes traditions and patterns of behaviour, which may be implicit or codified as rules. A community is characterised by the presence of a particular bond among its members (for example, location, interests, origin or identity, situations, or experiences). Thus, a community is a social institution, that is, a stable structure and a coherent set of procedures and norms that ensure social order and meaning”¹¹. “The essence of community continues to be debated. A modern community is shaped by cognitive and symbolic structures that are not necessarily reinforced by interactive spaces or social proximity. A community may emerge as a result of figurative or virtual connections”¹². It is logical to conclude that “a community is understood as a group of people united by common social, economic, political, or professional interests, who share a common history, reside within a specific territory, or belong to a broader society. In other words, a community is any group of individuals who share something in common – this may be their place of residence or work, their identity (external, such as race, or internal, such as religion), their affinity for certain activities, or their shared experiences and values”¹³.

The monograph “Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge” is considered a foundational work in the study of professional communities. It provides models and strategies for building and sustaining communities of practice as a key element of organisational and academic development¹⁴. In this work, the authors identify several principles underlying the construction and development of a community of practice. These include: the principle of designing the community for sustainable development; the principle of integrating the internal potential of the community with external environmental opportunities; the principle

¹¹ Scott W. R. Institutions and organizations. Thousand Oaks: Sage, 2001. 255 p. P. 34.

¹² Douglas H. Types of community. *International encyclopedia of civil society*. Springer, 2010. P. 539–544. P. 541.

¹³ Омеляненко В. А., Підоричева І. Ю., Омеляненко, О. М. Інфраструктурна складова розвитку інтелектуального капіталу локальних спільнот. *Цифрова економіка та економічна безпека*. 2024. Т. 1, № 10. С. 38–45. P. 39.

¹⁴ Wenger E., McDermott R., Snyder W. M. Seven principles for cultivating communities of practice. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Publishing, 2002. P. 49–64.

of diversifying participation in community activities; the principle of cultivating shared values; the principle of combining the familiar with the exciting; and the principle of establishing a rhythm for community activities¹⁵.

In line with the ideas and principles of existentialism, a community of practice is characterised by its organic and natural mode of development; therefore, the principle of designing the community for sustainable growth entails the possibility of monitoring its progression. Contemporary studies emphasise that each new member joining a community of practice enriches it with their own knowledge, ideas, and experience, thereby contributing to the introduction of change within the community¹⁶. Moreover, when such a community operates within a particular organisation (in our case, a university), these changes extend to the organisation's activities as well.

Scholars emphasize that, according to the principle of designing a community for sustainable development, such a community evolves on the basis of existing relationships among employees who have prior experience of collaboration, share common values, and express a willingness to continue cooperation within new projects or activities. This involves the formation of a shared purpose, the organisation of meetings, and the maintenance of records of these meetings with the documentation of ideas and outcomes, all of which contribute to the further development of the community, the strengthening of member cohesion, and collective problem-solving¹⁷. This approach aligns with the ideas of social constructivism.

Concerning the principle of integrating the internal potential of the community with the external opportunities of the environment, it is essential to understand both the advantages and limitations that characterise the community, as well as to envision its contribution to the overall development of the organisation, the university as a whole (theory of academic capitalism). In this context, Kinakh refers to the environmental approach and its application in the process of forming professional-pedagogical entrepreneurship among teachers, noting that “the internal (endogenous) factors of entrepreneurship include: organisational structure, resources, contractors (suppliers, consumers, competitors, intermediaries, and other contact audiences), interpersonal relations, and intrapersonal processes. Overall, this level of factors is determined both by an individual's readiness for entrepreneurship and by the quality of the organisational structure built with its resource provision, contractors, and

¹⁵ Wenger E., McDermott R., Snyder W. M. Seven principles for cultivating communities of practice. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Publishing, 2002. P. 49–64.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

communication networks”¹⁸. Extrapolating the author’s findings to the context of our study, it should be emphasised that the development of academic entrepreneurship depends significantly on the conditions provided by the university, as well as on the community’s ability to recognise and utilise the opportunities available in the environment in which it operates for the implementation of innovative ideas and the introduction of change. This implies the application of an integrative approach to achieve a defined common goal. It encompasses not only infrastructure, material, and financial resources, but also the possibility of drawing on expert experience through their involvement at specific stages of collective activity¹⁹.

In the process of a community of practice development, it is essential to take into account the principle of diversification of participation in its activities. This highlights the idea that participation may vary in terms of purpose (such as the desire to realize one’s potential, establish relationships with other members, or improve personal skills), functionality (roles of leader, assistant, task executor, idea generator, critic, observer, etc.), intensity of collaboration (proactive, moderate, or peripheral), time frames (short-term or long-term projects and activities), and regularity of interaction (daily, weekly, or monthly), among other factors.

It is noteworthy that, in accordance with the person-centred approach, each participant and their contribution to the development of a community of practice are of great importance. From the standpoint of pragmatism, during the implementation of various projects or activities, the community may evolve depending on the degree of interest in the topic, the presence or absence of relevant knowledge, skills, and competencies, professional connections, and personal qualities such as courage, initiative, and leadership. The primary task of the coordinator or facilitator in the process of forming and developing a community of practice is to recognise the potential of its members and to engage all participants in interaction, taking into account their preferences, interests, capacities, expectations, and values²⁰.

The formation of a community of practice is voluntary. Accordingly, the unification of members within such a community must be grounded in shared values, which themselves evolve from the initial stage: “the joint resolution of current problems and needs of its participants to the formation of a corpus

¹⁸ Кінах Н. В. Середовищний підхід до формування професійно–педагогічного підприємництва вчителя. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. Т. 4, № 9. С. 156–166.

¹⁹ Wenger E., McDermott R., Snyder W. M. Seven principles for cultivating communities of practice. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Publishing, 2002. P. 49–64.

²⁰ Ibid.

of knowledge that community members can draw upon when necessary”²¹. This process is consistent with the ideas of the axiological approach.

Justifying the principle of combining the familiar with the exciting, scholars argue that the synthesis fosters the further development of relationships among members of a community of practice, which are essential for ensuring stability, while simultaneously cultivating a sense of belonging to a community engaged in a new venture²². From the perspective of preparing academic staff for academic entrepreneurship through the potential of communities of practice, this principle is one of the key elements, since the very essence of academic entrepreneurship presupposes the integration of the knowledge and experience of academic staff, tested concepts and practices, and a creative approach involving the search for non-standard solutions, thereby ensuring synergy between reliability and innovativeness.

According to researchers, establishing the rhythm of community activity is of great importance: “A community is founded on a network of strong relationships among its members, yet the pace of their interaction largely depends on the rhythm of community events. Regular meetings, teleconferences, website activity, and informal gatherings shift in accordance with the heartbeat of the community. When this rhythm is strong and steady, the community experiences movement and vitality. If the rhythm is too fast, the community feels ‘out of breath’, and people stop participating because they are overloaded. When the rhythm is too slow, the community feels passive”²³. In other words, according to this principle, the functioning of a community of practice is grounded in the regularity and predictability of meetings, discussions, and interactions.

As Romanyshyn, who studies innovative models in higher and corporate education, notes, “the concept of communities of practice views learning as a social experience (the theory of social learning) and focuses on learners, employees, and professionals with a shared interest in a topic or problem under study or consideration. Together they exchange ideas, seek solutions, and develop skills over an extended period of time. This may involve face-to-face communication and knowledge exchange, or the organisation of communities of practice in the form of virtual learning communities and collaborative work through modern social software tools”²⁴.

²¹ Wenger E., McDermott R., Snyder W. M. Seven principles for cultivating communities of practice. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Publishing, 2002. P. 49–64. P. 59.

²² Ibid. P. 49–64.

²³ Ibid.

²⁴ Романишин Ю. Інноваційні моделі навчання у вищій школі та в корпоративному середовищі організаційного навчання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2025. № 1. С. 58–70. P. 65.

The analysis of community of practice principles demonstrates their critical role in shaping professional communities that foster the involvement of academic staff in academic entrepreneurship. By grounding such communities in sustainable design, integration with external opportunities, diversified participation, shared values, the balance of familiarity and novelty, and a consistent rhythm of interaction, universities can create environments that are both stable and innovative. These principles highlight the organic and voluntary nature of communities of practice, where each participant's contribution enriches collective knowledge and strengthens cohesion.

Moreover, the integration of existentialist, constructivist, axiological, and pragmatic perspectives underscores that communities of practice are not static entities but dynamic structures capable of adapting to changing organisational and societal contexts. Their effectiveness lies in the ability to combine tested practices with creative approaches, thereby generating synergy between reliability and innovation. In the context of academic entrepreneurship, this means that communities of practice serve not only as platforms for professional development but also as catalysts for institutional transformation, enabling universities to harness collective expertise, expand opportunities, and implement innovative solutions.

Ultimately, the cultivation of communities of practice provides a collegial and value-driven framework through which academic staff can be motivated, engaged, and empowered to contribute to entrepreneurial initiatives. This positions the university as a dynamic learning organisation, where professional growth, collaborative problem-solving, and academic entrepreneurship are mutually reinforcing processes.

2. Exploring the potential of the professional learning community as a model for developing academic staff toward academic entrepreneurship

For our study, the contributions of theorists and practitioners who examine the professional learning community are also of great importance. This concept is viewed from the perspective of social learning theory as one of the formats of continuous professional development for educators^{25 26 27 28}.

²⁵ Andrews D., Lewis M. Transforming practice from within: The power of the professional learning community. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*; L. Stoll, & K. S. Louis (eds). Maidenhead: Open University Press, 2007. P. 132–148.

²⁶ Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637 / R. Bolam et al. London: DfES and University of Bristol, 2005. 222 p.

²⁷ Christensen A. A. A global measure of professional learning communities. *Professional development in education*. 2025. Vol. 51, no 2. P. 214–230.

²⁸ Huyen N. T. T., Nga D. T., Thao D. T. P. A Comprehensive Analysis of Teacher Professional Learning Communities: A Scopus Based Review (2019-2024). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2024. Vol. 23, no 8. P. 158–179.

The results of the conducted studies confirm that the effectiveness of a professional learning community is substantiated by the presence and adherence to shared values and vision, collegial responsibility, the organization of collaboration, the comprehensive integration of principles of individual and collective professional learning, the reflexivity of participants' experiences, openness and partnership, as well as the establishment of mutual trust, respect, and support, all of which correspond to the principles of social capital theory²⁹. The importance of these communities is manifested not only in ensuring opportunities for lifelong professional development but also in contributing to the formation of the corporate culture within educational institutions.

There are various perspectives and approaches to interpreting the category of "professional learning community". For example, well-known definitions describe a professional learning community as a dynamic, collective platform where educators engage collegially in dialogue, reflection, and shared practice with the dual purpose of improving student learning outcomes and enhancing their own professional competence³⁰; or as "a group of individuals who share experiences and critically analyse their own practice on a continuous, reflective, collegial, inclusive, learning-oriented, and developmental basis"³¹. These communities are characterised by a spirit of collaboration, the collegial nature of efforts aimed at achieving results, the interactivity of the professional environment and the constructive nature of interaction, a focus on attaining high quality and meeting standards, the promotion of corporate culture, mutual encouragement and motivation, all of which serve as the foundation for the formation of professional identity, autonomy, and a sense of belonging to the professional community.

According to Kesner, "professional networks and communities create an optimal environment for the development of innovative thinking among educators, providing conditions for the joint construction of knowledge, collaborative reflection, mutual learning, and experimentation"³². The author distinguishes between different types of professional communities, noting that their effectiveness depends precisely on the type chosen:

²⁹ Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637 / R. Bolam et al. London: DfES and University of Bristol, 2005. 222 p.

³⁰ Huyen, N. T. T., Nga, D. T., & Thao, D. T. P. (2024). A Comprehensive Analysis of Teacher Professional Learning Communities: A Scopus Based Review (2019–2024). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(8), 158-179.

³¹ Stoll L., Bolam R., McMahon A., Wallace M., Thomas S. Professional Learning Communities: a Review of the Literature. *Journal of Educational Change*. 2006. Vol. 7, no 4. P. 221–258. P. 223.

³² Кеснер Ю. П. Формування інноваційного мислення педагогів: професійні мережі та спільноти. *Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально-політичний, освітньо-педагогічний аспекти*: матеріали VI Всеукр. міжгалуз. наук.-практ. онлайн-конф. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. С. 644–656. С. 654.

“The effectiveness of professional communities as an environment for fostering innovative thinking depends on their type (formal/informal, offline/online/hybrid, local/regional/national/international, disciplinary/interdisciplinary/problem-based) as well as on the organizational and pedagogical conditions of their functioning”³³.

In exploring the essence of professional learning communities, Masterkova identifies factors that influence educators’ decisions regarding participation in such communities. Primarily, these include an interest in acquiring new knowledge, an awareness of the need to deepen previously obtained knowledge or to seek new information for future application, the improvement of skills and competencies required for the performance of specific professional tasks, as well as the further development of social skills³⁴.

Participation in a professional learning community opens new opportunities for uniting specialists in the search for effective methods and innovative ways of overcoming challenges faced by educators in the professional environment. Equally important is the consolidation of specialists within professional learning communities for the purpose of reflecting on professional experience, analysing personal strengths and weaknesses, and receiving critical feedback and responses in an environment founded on respect for the individual, the professional, and the human being; the value of knowledge exchange; constructive professional and social collegial support; and trust. The author notes that the main tasks achievable through engagement in a professional learning community include “the generalisation of analytical approaches to measuring professional achievements in accordance with professional standards; the identification of existing difficulties in striving for self-improvement and the search for optimal ways to overcome them; and the possibility of disseminating one’s own pedagogical experience within the digital environment”³⁵.

The synthesis of theoretical and empirical perspectives demonstrates that professional learning communities constitute a vital model for continuous professional development and for fostering academic entrepreneurship within educational institutions. Grounded in social learning theory and aligned with the principles of social capital, these communities derive their effectiveness from shared values and vision, collegial responsibility, collaborative organization, reflexivity, openness, and mutual trust.

³³ Кеснер Ю. П. Формування інноваційного мислення педагогів: професійні мережі та спільноти. *Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально-політичний, освітньо-педагогічний аспекти*: матеріали VI Всеукр. міжгалуз. наук.-практ. онлайн-конф. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. С. 644–656. С. 654.

³⁴ Мастеркова Т. Діяльність педагогічних професійних спільнот: можливості та виклики. *Молодь і ринок*. 2025. № 10/242. С. 181–185.

³⁵ Там само. С. 181–185. С. 183.

Definitions offered by scholars highlight their dual purpose: improving student learning outcomes while simultaneously enhancing educators' professional competence. The typological diversity of professional communities (formal or informal, offline, online, or hybrid, local to international, disciplinary or interdisciplinary) underscores that their success depends not only on structural type but also on the organisational and pedagogical conditions under which they operate.

Additionally, the motivational factors identified by researchers, such as the pursuit of new knowledge, the deepening of existing expertise, the refinement of professional skills, and the development of social competencies, reveal why educators choose to engage in these communities. Participation provides opportunities for collaborative problem-solving, innovative thinking, and reflective practice, while also cultivating respect, collegial support, and trust.

Finally, professional learning communities serve as dynamic platforms that unite educators in the co-construction of knowledge, the dissemination of pedagogical experience, and the advancement of professional identity. Their role extends beyond individual growth to the shaping of institutional culture, thereby positioning them as essential mechanisms for sustaining innovation, quality, and collective progress in modern education.

3. The development of a professional community aimed at fostering academic staff involvement in academic entrepreneurship, grounded in the integrated framework of communities of practice and professional learning communities

Drawing upon the scholarly work on the development of communities of practice^{36 37 38} and community of professional learning^{39 40 41 42}, we substantiate the rationale for establishing a professional community as an

³⁶ Douglas H. Types of community. *International encyclopedia of civil society*. Springer, 2010. P. 539–544.

³⁷ Scott W. R. Institutions and organizations. Thousand Oaks: Sage, 2001. 255 p.

³⁸ Wenger E., McDermott R., Snyder W. M. Seven principles for cultivating communities of practice. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Publishing, 2002. P. 49–64.

³⁹ Кеснер Ю. П. Формування інноваційного мислення педагогів: професійні мережі та спільноти. *Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально-політичний, освітньо-педагогічний аспекти*: матеріали VI Всеукр. міжгалуз. наук.-практ. онлайн-конф. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. С. 644–656.

⁴⁰ Мастеркова Т. Діяльність педагогічних професійних спільнот: можливості та виклики. *Молодь і ринок*. 2025. № 10/242. С. 181–185.

⁴¹ Andrews D., Lewis M. Transforming practice from within: The power of the professional learning community. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*; L. Stoll, & K. S. Louis (eds). Maidenhead: Open University Press, 2007. P. 132–148.

⁴² Huyen N. T. T., Nga D. T., Thao D. T. P. A Comprehensive Analysis of Teacher Professional Learning Communities: A Scopus Based Review (2019-2024). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2024. Vol. 23, no 8. P. 158–179.

association of academic staff who work and learn together in a supportive, constructive, and positive environment, sharing common visions, values, responsibilities, and equal participation, with the aim of preparing for academic entrepreneurship.

Drawing on the reviewed research base, we argue for an algorithm of professional community formation that, in our conviction, must include several stages: initiation, development, and sustainable functioning.

At the stage of initiation of a professional community development, it is essential to define the rules of conduct, norms, and attitudes of all participants, which are discussed during meetings and may be revised in the course of its functioning⁴³. Participants engage in dialogue to determine the overall purpose of the professional community. At this stage, academic staff involved in the community demonstrate a general awareness of the idea of academic entrepreneurship and of the learning opportunities that contribute to readiness for its implementation; however, the exchange of ideas remains limited. At this stage, academic staff use individual reflection under the guidance of a coordinator or facilitator, in both written and oral formats, employing various methods (discussion, conversation, journaling, narrative) to assess progress in professional learning and readiness to participate in innovative interdisciplinary projects.

At the stage of a professional community development, professional and social relationships among participants are formed and strengthened in accordance with established norms of conduct and professional ethics. These relationships are grounded in principles of openness, respect, trust, and expertise, while also taking into account participants' capacities and readiness to assume risks⁴⁴. Members work collaboratively to define long-term goals and short-term objectives, which justify the selection or design of tools for assessing and measuring progress in achieving them. Idea exchange occurs during regular meetings and task performance. At this stage, the potential of collegial reflection is employed to analyse the interconnections between science, education, and the economy; to identify promising ideas and commercialise them; to apply economic models and strategic thinking in implementing entrepreneurial initiatives; to effectively present start-ups; to design project roadmaps; to manage risks; to build marketing strategies; and to scale business activities.

The stage of sustainable functioning of a professional community is characterised by the consolidation of relationships among its members, the

⁴³ Wilson L., Lowe T. The learning communities handbook. Collective improvement in complex environments. Newcastle University, 2021. 52 p.

⁴⁴ DuFour R. Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work TM. Solution Tree Press, 2013. 31 p.

establishment of behavioural and communicative norms based on trust, respect, openness, and a developed readiness to accept risk and assume responsibility for decisions made⁴⁵. Participants work towards achieving defined goals and demonstrate readiness to pursue even more complex objectives. They actively engage in educational activities aimed at building a system of knowledge about the history and international trends in the development of academic entrepreneurship, models of its institutionalisation, the application of classical economic theories, contemporary approaches to entrepreneurial motivation, sources of funding, mechanisms for supporting start-ups, intellectual property protection, the use of university infrastructure, project life cycles, business planning, market analysis, budget management, effective presentation strategies, and the scaling of innovative projects. The stage of sustainable functioning of a professional community also presupposes the continuity of reflection, which is critically important for further knowledge acquisition and orientation towards continuous professional development, an aspect significant not only for the systemic growth of the community itself but also for the university as a whole.

In the context of our study, it is important to address the interpretation of the concepts of “facilitation” and “facilitator,” since, according to the results of previous research⁴⁶, the facilitator plays a significant role in the development of a professional community. The facilitator is intended to support the creation of a constructive learning environment in which each participant understands the goals and tasks of professional learning, performs a coordinating function in the organisation of learning, and establishes monitoring of progress. As Trambovetska notes, facilitation is “the accompaniment of a group process aimed at effective communication, clarification, and the achievement of established goals. In the facilitation of the learning process, the key elements are the organisation of the learning space, the involvement and support of participants in revealing their potential as individuals and as a group, as well as assisting participants in achieving their learning objectives”⁴⁷.

According to Volkova and Stepanova, the main tasks of the facilitator include monitoring the course of educational meetings, events, and activities; fostering constructive communication and collaboration; making adjustments to the organisation of the professional community’s activities when necessary;

⁴⁵ Wilson L., Lowe T. The learning communities handbook. Collective improvement in complex environments. Newcastle University, 2021. 52 p.

⁴⁶ Handbook for Leaders and Facilitators of Professional Learning Communities / T. B. Shapiro et al. Tel Aviv: The MOFET Institute, 2024. 22 p.

⁴⁷ Трамбовецька Н. (2017). Тобто. Абетка неформальної освіти, фасілітації і тренерства. Київ: Інша освіта. 53 с. Р. 44.

providing feedback; and encouraging constructive criticism⁴⁸. The key characteristics of a facilitator are described as “reflection, empathy, sensitivity to the emotional state of the group, authenticity, striving for self-development and self-actualisation, assertiveness, attractiveness, tolerance, congruence, creativity, openness to new ideas, activity, communicative and leadership qualities. The readiness of a teacher for facilitation is considered a multi-component construct that integrates various aspects of personality and requires a qualitatively new system of psychological preparation for educators”⁴⁹.

When examining the formation and functioning of a professional community, as well as the use of facilitation in these processes, through the lens of the concept of lifelong learning and adult education theory, it is appropriate to refer to Brookfield’s book “Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices” (1986)⁵⁰. In this work, the author rightly emphasises the need to take into account six principles that ensure its effectiveness. These include the principles of voluntary participation in learning, respect for participants, collegiality, practical orientation, reflexivity, and autonomy

Taking into account the results of the reviewed scholarly works, we can assert that at the stage of initiation of a professional community development, the facilitator brings together proactive academic staff who demonstrate a high level of motivation for professional development with the aim of fostering readiness for the implementation of academic entrepreneurship. These individuals, in turn, promote the idea of establishing a professional community to further engage colleagues. At this stage, surveys (questionnaires) are conducted among the participants of the professional community to identify their level of motivation, existing knowledge, skills, and competencies, which provides the foundation for determining the substantive content of preparation for academic entrepreneurship.

At the stages of development and sustainable functioning of a professional community, the facilitator performs a number of functions. These include:

- preservation and further development of social capital, encompassing the establishment of constructive professional and social relationships among community members, trust, collegial responsibility, and shared values, all of which are essential both for collective professional learning and for the advancement and implementation of innovative ideas;

⁴⁸ Волкова Н. П., Степанова А. А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 228–234.

⁴⁹ Березка С. В. Педагогічна фасилітація у ЗВО: теоретичні аспекти підготовки особистості викладача. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Т. 4, № 2. С. 5–9.

⁵⁰ Brookfield S. Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices. McGraw–Hill Education, 1986. 375 p.

- preservation, strengthening, and development of the personal capital of each member, reflecting their sense of belonging to the professional community, their contribution to its development, and the assurance of its stable functioning;
- facilitating the creation of a constructive environment oriented toward prioritising the substantive content of professional learning (physical space, scientific and methodological support, didactic tools) and the achievement of defined goals;
- ensuring balanced interaction among members of the professional community, as well as between the professional community and the academic environment of the university;
- ensuring harmony in the realisation of rights and responsibilities of community members, coherence, and collegial responsibility for the tasks, projects, and overall activities of the community⁵¹.

The interest of academic staff in participating in a professional community for the purpose of preparing for academic entrepreneurship may be driven by the prospects of acquiring the knowledge, skills, and competencies necessary for generating ideas, initiating start-ups, securing funding for their implementation, and thereby improving personal well-being. A significant factor is the opportunity to engage in a professional community as a form of continuous professional development, with subsequent recognition of its outcomes, which not only corresponds to the requirements of the Professional Standard “Lecturer of Higher Education Institution”⁵², but also aligns with the current regulatory documents of modern universities and contributes to further career advancement. For beginners, the possibility of collaborating with faculty members who have successful experience in initiating and implementing entrepreneurial ideas may be of particular interest. For experts, membership in a professional community opens opportunities to share their own experience and act as mentors in order to foster the entrepreneurial skills of novices.

Collaboration with representatives of different departments within a single university, as well as with academic staff working in various higher education institutions, expands opportunities for participation in diverse international programs and for the use of infrastructure and resources aimed at implementing innovative projects. Equally important is the method of engaging academic staff through public recognition and the dissemination of

⁵¹ Handbook for Leaders and Facilitators of Professional Learning Communities / T. B. Shapiro et al. Tel Aviv: The MOFET Institute, 2024. 22 p.

⁵² Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України № 1466 від 16.10.2024 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykkladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466>

achievements, which becomes possible as a result of active involvement in the activities of a professional community and the establishment of long-term relationships with like-minded colleagues. In our view, a significant factor is the organisation of the professional community's activities on the basis of diverse organisational forms of professional learning and corresponding methods. Appropriate formats include lecture-discussions, seminars, workshops, project-based activities, trainings, as well as teamwork, problem-based learning, mentoring partnerships, case-study technology, and role-playing games etc.

In substantiating the problem of a professional community development with the aim of attracting, motivating, and engaging academic staff in academic entrepreneurship, it is appropriate to refer to adult learning theory. Stimulation of professional learning is one of the instruments of influencing the individual, intended to foster the development of their mental and psychological states, which in turn encourage the activation of new knowledge acquisition and the improvement of professional activity through the use of available resources.

As scholars rightly observe, “external stimulation leads to the reorientation of a specialist's motivational and value sphere. Therefore, through targeted changes in the motivational and value sphere of the teacher, it is possible to effectively influence the formation of their aspiration for professional self-improvement”⁵³. According to Lanzi, the value of professional learning is defined as “the sum of instrumental values (salary, test results, certificates, etc.), intrinsic values (achievement in activity, autonomy, and well-being), and positional values (stable social relations, access to positional goods, etc.)”⁵⁴.

Researchers distinguish various types of non-material encouragements according to social, moral, and psychological methods applied to influence the individual. Social methods include recognition of the achievements of an employee who belongs to a particular social group (in our case, to the academic community of the university, a professional community of specialists in a specific discipline or field of knowledge, or a professional community whose activities are aimed at preparing academic staff for academic entrepreneurship). The group of moral methods of non-material encouragements is associated with a person's need for respect from colleagues,

⁵³ Попова О. В., Жуков, В. П. Стимулювання викладачів ЗВО до вдосконалення їхньої професійно-педагогічної компетентності. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи. До 220-річчя з дня заснування університету*: збірник матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 133–137. Р. 135.

⁵⁴ Lanzi D. Capabilities, human capital and education. *The Journal of Socio-Economics*. 2007. Vol. 36, no 3. P. 424–435. P. 425–426.

for recognition as an employee, and as a morally approved individual. The primary method of positive recognition is words of gratitude, especially in the presence of colleagues. Other distinctions and valuable gifts may be used as supplements. Moral methods of non-material encouragements are more closely connected than the previous ones with the personal qualities of the employee and the characteristics of their established system of moral and ethical values⁵⁵. Concerning psychological methods of stimulation, according to Poplavska and Hamal, these include “a comfortable climate within the collective, which ensures normal communication and serves as an excellent stimulus for an employee’s sense of satisfaction with work. The psychological motivation of employees is largely based on the individual’s aspiration for self-realisation and is closely connected with the formation of an internal sense of satisfaction from working within the organisation and with this particular group of people. Praise is approval, information regarding the correctness of an action, and a positive evaluation of that action. Criticism is analysis, evaluation, and judgment of a phenomenon of any human activity”⁵⁶.

Concerning the involvement of academic staff in professional communities, we extrapolate the findings of researchers in the fields of economics and public administration who study the development of territorial communities and emphasise the necessity of applying the principles of the “C.L.E.A.R” framework. These principles include: “Can do” – the capacity for participation (the public possesses the resources, knowledge, and skills required for participation, such as the ability to speak publicly, write, organize events, encourage support, and confidence in using these skills); “Like to” – the desire to participate (the public has a sense of community and belonging, which fosters focus, commitment, and strengthens participation); “Enabled to” – the creation of opportunities for participation (the public has access to opportunities; networks of volunteer and civic groups and organizations operate to support and guide participation); “Asked to” – being invited to participate (mobilizing individuals to engage, since their contribution is expected); “Responded to” – response and consideration of viewpoints (the public sees examples that their opinions are taken into account; they feel listened to, even if not necessarily agreed with, their perspectives are acknowledged and considered)⁵⁷.

Thus, for the successful engagement of academic staff in professional communities to prepare them for academic entrepreneurship, it is advisable

⁵⁵ Поплавська А. П., Гамаль О. Г. Психологічний аналіз методів нематеріального стимулювання персоналу. *Проблеми сучасної психології*. 2016. № 2. С. 97–103. Р. 99.

⁵⁶ Там само.

⁵⁷ Омеляненко В. А., Омеляненко О. М. Огляд потенціалу використання теорій інноваційних спільнот для розвитку територіальних громад. *Проблеми економіки*. 2023. Т. 3, № 57. С. 134–141. Р. 139.

to apply the principles of “Asked to” and “Enabled to”. These principles imply the search for like-minded colleagues, their consolidation, and the effective management of activities, taking into account the theoretically grounded characteristics of communities of practice and professional learning communities, as well as the creation of appropriate conditions for professional community functioning.

To ensure the sustainable functioning of a professional community and the use of diverse forms and methods of professional learning aimed at preparing academic staff for academic entrepreneurship and its implementation, it is necessary to involve both experts, academic staff with a certain level of knowledge about academic entrepreneurship, relevant skills and competencies, and clear convictions, which corresponds to the principle of “Can do”, and beginners, who demonstrate a desire to explore the new field of academic entrepreneurship and to realize their own potential, which aligns with the principle of “Like to”. The final principle, “Responded to”, within the C.L.E.A.R framework, is synchronised with the concept of collegial learning, which presupposes the creation of opportunities for all willing participants to demonstrate initiative and leadership qualities.

In order to ensure the effectiveness of activities related to attracting, motivating, and engaging academic staff in professional communities for their subsequent preparation for academic entrepreneurship, it is important to remember that these processes must take into account various factors. First, it should be considered that each university teacher is situated at their own stage of professional development (for example, the stage of entry into the profession, the manifestation of enthusiasm, the development of competencies, sustainable activity, or the stage of disillusionment), which are described in detail in the works of both foreign and domestic scholars⁵⁸.⁵⁹ Second, it is essential to take into account the personal characteristics of the individual, which reflect their ability to clearly define goals, identify and utilise resources to introduce positive changes in their personal and professional life. In other words, to realise intentions for improving their own future by demonstrating commitment to their chosen path, their individual educational and professional trajectory. Third, it must be remembered that an important factor is personal autonomy, which is grounded in the competence of the academic staff and their confidence in applying it to achieve success. Fourth, among the factors to be considered is

⁵⁸ Guskey T., Huberman M. *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 1995. 452 p.

⁵⁹ Муқан Н. В., Гаврилюк, М. В. Професійний розвиток педагога: етапи та їх характеристика. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АППН України*. 2007. № 34. С. 321–328.

the capacity for reflection, through which the individual critically evaluates their strengths and challenges, seeks pathways for improvement, and makes decisions regarding further personal and professional development.

Thus, the development of professional communities in higher education emerges as a strategic response to the growing need for preparing academic staff for academic entrepreneurship. Such communities function as supportive, constructive, and collaborative environments where shared visions, values, and responsibilities foster equal participation and collective growth. Their development follows a clear algorithm encompassing initiation, development, and sustainable functioning, each stage characterised by specific tasks, relationships, and learning processes.

The facilitator plays a pivotal role throughout these stages, ensuring effective communication, coordination, and monitoring, while also fostering reflection, collaboration, and constructive feedback. By uniting proactive staff at the initiation stage, guiding the consolidation of professional and social relationships during development, and sustaining trust, openness, and responsibility in the phase of stable functioning, the facilitator becomes the cornerstone of community success.

Motivation for participation is driven by both intrinsic and extrinsic factors: the acquisition of entrepreneurial knowledge and skills, opportunities for start-up creation and funding, career advancement through continuous professional development, and recognition of achievements. Collaboration across departments and institutions further enhances access to international programs, infrastructure, and resources, while diverse organisational forms of learning (seminars, workshops, project activities, mentoring, and role-playing) ensure dynamic engagement.

Adult learning theory provides the conceptual foundation for these processes, emphasising stimulation as a means of activating knowledge acquisition and professional improvement. Non-material incentives (social, moral, and psychological) reinforce motivation, while the C.L.E.A.R framework offers practical principles for engagement: Can do (capacity), Like to (desire), Enabled to (opportunity), Asked to (invitation), and Responded to (acknowledgment). Together, these principles ensure inclusivity, balance between experts and beginners, and the cultivation of collegial learning that empowers initiative and leadership.

Finally, the effectiveness of professional communities depends on recognising the diversity of academic staff: their stage of professional development, personal characteristics, autonomy, and reflective capacity. By integrating facilitation, motivation, adult learning principles, and structured engagement frameworks, professional communities can become sustainable ecosystems that not only prepare staff for academic entrepreneurship but

also contribute to the systemic growth of universities and the advancement of innovative educational practices.

CONCLUSIONS

The comprehensive analysis shows that professional community development in higher education, grounded in the principles of communities of practice and professional learning communities, plays a decisive role in preparing academic staff for academic entrepreneurship. This community is not static association but dynamic, value-driven structure that integrate principles of social learning, collegial responsibility, and facilitation into sustainable ecosystems of professional growth. Its strength lies in balancing tradition and innovation, combining tested practices with creative approaches, and fostering environments where collaboration, reflection, and shared responsibility become the foundation for institutional transformation.

The chapter highlights that the success of professional communities depends on several interconnected dimensions. First, the principles of communities of practice (voluntariness, shared values, diversified participation, and rhythm of interaction) ensure cohesion and adaptability. Second, professional learning communities provide a model for continuous development, grounded in social capital and reflexivity, while simultaneously enhancing both student outcomes and educators' competence. Third, the structured algorithm of initiation, development, and sustainable functioning, supported by the facilitator's pivotal role, guarantees that communities evolve from initial motivation to long-term stability and innovation.

Motivation emerges as a central factor, driven by intrinsic aspirations for knowledge, skills, and self-realisation, as well as extrinsic opportunities for recognition, career advancement, and entrepreneurial success. Adult learning theory and non-material encouragements reinforce this motivation, while the C.L.E.A.R framework offers practical principles: Can do, Like to, Enabled to, Asked to, Responded to, that ensure inclusivity, balance between experts and beginners, and the cultivation of initiative and leadership.

In due course, professional communities in higher education embody the essence of a dynamic learning organisation. They unite academic staff in collegial networks, foster interdisciplinary collaboration, and create conditions for innovation, entrepreneurship, and institutional growth. By integrating facilitation, motivation, adult learning principles, and structured engagement, universities can transform professional communities into sustainable platforms that not only prepare educators for academic entrepreneurship but also advance the quality, culture, and competitiveness of higher education in a rapidly changing global context.

SUMMARY

This chapter presents a comprehensive analysis of professional community development in higher education, emphasising its decisive role in preparing academic staff for academic entrepreneurship. Grounded in the principles of communities of practice and professional learning communities, such communities are conceptualised as dynamic, value-driven structures that integrate social learning, collegial responsibility, and facilitation into sustainable ecosystems of professional growth. Their strength lies in balancing tradition and innovation, combining established practices with creative approaches, and fostering environments where collaboration, reflection, and shared responsibility serve as the foundation for institutional transformation. The study highlights several interconnected dimensions of success: the principles of communities of practice (voluntariness, shared values, diversified participation, rhythm of interaction), the model of professional learning communities (social capital, reflexivity, mutual trust), and the structured algorithm of initiation, development, and sustainable functioning, supported by the facilitator's pivotal role. Motivation is identified as a central factor, shaped by intrinsic aspirations for knowledge and self-realisation, as well as extrinsic opportunities for recognition, career advancement, and entrepreneurial success. Adult learning theory and non-material incentives reinforce this motivation, while the C.L.E.A.R framework (Can do, Like to, Enabled to, Asked to, Responded to) ensures inclusivity, balance between experts and beginners, and the cultivation of initiative and leadership. Professional communities in higher education are portrayed as dynamic learning organisations that unite academic staff in collegial networks, foster interdisciplinary collaboration, and create conditions for innovation, entrepreneurship, and institutional growth. By integrating facilitation, motivation, adult learning principles, and structured engagement, universities can transform professional communities into sustainable platforms that not only prepare educators for academic entrepreneurship but also advance the quality, culture, and competitiveness of higher education in a rapidly changing global context.

References

1. Березка С. В. Педагогічна фасилітація у ЗВО: теоретичні аспекти підготовки особистості викладача. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Т. 4, № 2. С. 5–9. <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.1>
2. Волкова Н. П., Степанова А. А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 228–234. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-0-15-228-234>

3. Кеснер Ю. П. Формування інноваційного мислення педагогів: професійні мережі та спільноти. *Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально–політичний, освітньо-педагогічний аспекти*: матеріали VI Всеукр. міжгалуз. наук.-практ. онлайн-конф. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. С. 644–656.
4. Кінах Н. В. Середовищний підхід до формування професійно–педагогічного підприємництва вчителя. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. Т. 4, № 9. С. 156–166. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-156-166](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-156-166)
5. Мастеркова Т. Діяльність педагогічних професійних спільнот: можливості та виклики. *Молодь і ринок*. 2025. № 10/242. С. 181–185. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.344578>
6. Муқан Н. В., Гаврилюк, М. В. Професійний розвиток педагога: етапи та їх характеристика. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*. 2007. № 34. С. 321–328.
7. Омеляненко В. А., Омеляненко О. М. Огляд потенціалу використання теорій інноваційних спільнот для розвитку територіальних громад. *Проблеми економіки*. 2023. Т. 3, № 57. С. 134–141. <https://doi.org/10.32983/2222-0712-2023-3-134-141>
8. Омеляненко В. А., Підоричева І. Ю., Омеляненко, О. М. Інфраструктурна складова розвитку інтелектуального капіталу локальних спільнот. *Цифрова економіка та економічна безпека*. 2024. Т. 1, № 10. С. 38–45. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4\(4\)-1252-1269](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4(4)-1252-1269)
9. Поплавська А. П., Гамаль О. Г. Психологічний аналіз методів нематеріального стимулювання персоналу. *Проблеми сучасної психології*. 2016. № 2. С. 97–103.
10. Попова О. В., Жуков, В. П. Стимулювання викладачів ЗВО до вдосконалення їхньої професійно–педагогічної компетентності. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи. До 220–річчя з дня заснування університету* : збірник матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 133–137.
11. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
12. Про професійний розвиток працівників : Закон України від 12.01.2012 № 4312-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text>
13. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України № 1466 від 16.10.2024 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466>

14. Романишин Ю. Інноваційні моделі навчання у вищій школі та в корпоративному середовищі організаційного навчання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2025. № 1. С. 58–70. <https://doi.org/10.32782/2415-3605.25.1.7>

15. Сиско Н. М. Системний підхід до професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2019. № 1. С. 107–110. [https://doi.org/10.31339/2413-3329-2019-1\(9\)-107-110](https://doi.org/10.31339/2413-3329-2019-1(9)-107-110)

16. Трамбовецька Н. (2017). Тобто. Абетка неформальної освіти, фасилітації і тренерства. Київ: Інша освіта. 53 с.

17. Andrews D., Lewis M. Transforming practice from within: The power of the professional learning community. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*; L. Stoll, & K. S. Louis (eds). Maidenhead: Open University Press, 2007. P. 132–148.

18. Asio J. M. R., Jimenez, E. Professional development, organizational climate, supervisory rapport and overall satisfaction of employees: An attitudinal study. *International Journal of Scientific Research in Multidisciplinary Studies*. 2020. Vol. 6, no 4. P. 34–40.

19. Brookfield S. Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices. McGraw–Hill Education, 1986. 375 p.

20. Christensen A. A. A global measure of professional learning communities. *Professional development in education*. 2025. Vol. 51, no 2. P. 214–230. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2065516>

21. Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637 / R. Bolam et al. London: DfES and University of Bristol, 2005. 222 p.

22. Douglas H. Types of community. *International encyclopedia of civil society*. Springer, 2010. P. 539–544.

23. DuFour R. Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work TM. Solution Tree Press, 2013. 31 p.

24. Gao Y., Wong S. L., Md. Khambari M. N., Noordin N. A bibliometric analysis of online faculty professional development in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2022. Vol. 17, no 1. 17. <https://doi.org/10.1186/s41039-022-00196-w>

25. Guskey T., Huberman M. *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 1995. 452 p.

26. Handbook for Leaders and Facilitators of Professional Learning Communities / T. B. Shapiro et al. Tel Aviv: The MOFET Institute, 2024. 22 p.

27. Huyen N. T. T., Nga D. T., Thao D. T. P. A Comprehensive Analysis of Teacher Professional Learning Communities: A Scopus Based Review (2019-2024). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2024. Vol. 23, no 8. P. 158–179. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.8.9>
28. Lanzi D. Capabilities, human capital and education. *The Journal of Socio-Economics*. 2007. Vol. 36, no 3. P. 424–435. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2006.12.005>
29. Lourenço M. Internationalizing teacher education curricula: opportunities for academic staff development. *On the Horizon*. 2018. Vol. 26, no 2. P. 157–169. <https://doi.org/10.1108/OTH-07-2017-0053>
30. Meyers A. D., Pruthi S. Academic entrepreneurship, entrepreneurial universities and biotechnology. *Journal of Commercial Biotechnology*. 2011. № 17. P. 349–357. <https://doi.org/10.1057/jcb.2011.22>
31. Pham D. H. The professional development of academic staff in higher education institution. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2021. Vol. 23, no 1. P. 115–131. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0009>
32. Scott W. R. Institutions and organizations. Thousand Oaks: Sage, 2001. 255 p.
33. Stoll L., Bolam R., McMahon A., Wallace M., Thomas S. Professional Learning Communities: a Review of the Literature. *Journal of Educational Change*. 2006. Vol. 7, no 4. P. 221–258. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
34. Wenger E., McDermott R., Snyder W. M. Seven principles for cultivating communities of practice. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Publishing, 2002. P. 49–64.
35. Wilson L., Lowe T. The learning communities handbook. Collective improvement in complex environments. Newcastle University, 2021. 52 p.

Information about the author:

Helzhynska Tetiana Yaroslavivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy and Innovative
Education

Lviv Polytechnic National University
12, S. Bandera str., Lviv, 79013, Ukraine

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПІД ЧАС ГУРТКОВОЇ РОБОТИ З БОТАНІКИ

Гнєзділова В. І., Стандіо В. В., Микитин Т. В.

ВСТУП

У сучасній системі середньої освіти відбуваються значні зміни, орієнтовані на впровадження компетентнісного підходу, інтеграцію цифрових інструментів у навчальний процес, формування ключових і предметних компетентностей молодого покоління українців. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток дослідницьких умінь і навичок, які є основою наукового мислення, здатності до аналізу, обґрунтування, експериментування та формулювання висновків. У Новій українській школі розвиток дослідницької компетентності школярів є ключовим завданням, особливо у контексті вивчення природничих наук¹. Цей підхід дозволяє учням не лише засвоювати теоретичні знання, а й активно застосовувати їх на практиці, опановуючи навички наукового пошуку. Важливо зазначити, що розвиток дослідницької компетентності є фундаментальним для формування критичного мислення, здатності до розв'язання проблем та креативності школярів, що підкреслює її універсальне значення для різних дисциплін². Формування таких компетентностей є надзвичайно важливим завданням зокрема і біологічної освіти.

Розвиток дослідницької компетентності учнів під час вивчення ботаніки є важливим складником сучасного шкільного курсу біології, оскільки ботаніка як наука ґрунтується на спостереженні, експерименті, порівнянні, узагальненні емпіричних даних, лабораторних дослідів і наукових дослідженнях.

Під час вивчення ботаніки школярі долучаються до наукового дослідження живих організмів, починаючи з нескладних фенологічних спостережень і закінчуючи базовими експериментальними дослідженнями. Розвиток дослідницької компетентності включає в себе

¹ Цокур О.С., Рожелюк І.Я. Обґрунтування сутності понять «дослідницька компетентність» та «науково-дослідницька компетентність» у контексті європейської рамки дослідницької кар'єри. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Т. 1. С. 161–165. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.35>

² Mori C. T., et al. A review of research competencies in university students. *Revista de Investigación Educativa*. 2025. № 43(1). P. 1–20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10229264.pdf>

оволодіння певними науковими вміннями. А саме, постановка проблеми й формулювання гіпотези, планування досліджу, добір методів дослідження, фіксація результатів, їх аналіз та обробка.

Ці аспекти дослідницької компетентності охоплюють не тільки вміння працювати з приладами та обладнанням, але й здатність ідентифікувати та розв'язувати комплексні проблеми, виходячи за рамки простих інструкцій³.

1. Сутність дослідницьких компетентностей школярів у контексті сучасного освітнього процесу

Огляд науково-методичної літератури дає можливість скласти повне уявлення про зміст, будову та специфіку розвитку дослідницьких компетентностей школярів.

Згідно з концепцією Нової української школи, серед наскрізних компетентностей учнів передбачено вміння критично мислити, застосовувати знання в практичній діяльності, ініціативність, інноваційність, здатність до самонавчання, що прямо корелює з основними характеристиками дослідницької компетентності. На думку Г.Я. Жирської, дослідницька компетентність у біології охоплює три основні компоненти: когнітивний (знання про дослідження), операційно-діяльнісний (уміння досліджувати), мотиваційний (готовність до дослідницької діяльності)⁴.

Дослідницька компетентність школярів розглядається вченими як багатогранна інтегративна характеристика особистості, що поєднує різні аспекти освітньої діяльності. За визначенням дослідників, це здатність здобувача освіти виконувати дослідницькі навчальні завдання, що передбачає наявність дослідницьких умінь⁵.

Згідно з аналізом наукових джерел, дослідницька компетентність школяра – це здатність та готовність учня самостійно засвоювати та отримувати нові знання, висувати ідеї, гіпотези в результаті виділення проблеми, роботи з різними джерелами знань⁶. Ця компетентність

³ Кравченко С. Критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх екологів. *Професійна педагогіка*. 2018. № 15. С. 135–142. <https://journals.ivet.edu.ua/index.php/1/article/view/84>

⁴ Жирська Г. Я. Шляхи формування дослідницької компетентності школярів у процесі біологічної освіти. *Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди*. Серія: «Педагогіка». 2015. Вип. 37. С. 104–113.

⁵ Мелешко В. Деякі аспекти розвитку дослідницьких компетентностей учнів, схильних до наукової діяльності. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2022. № 5. С. 75–81. DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2\(29\)-75-81](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2(29)-75-81)

⁶ Аркушина Г.Ф., Гнатюк В.В., Скорик О.Д. Інноваційні методи викладання біології: від традиційних до цифрових підходів. *Академічні візії*. 2024. Вип. 28. С. 1–13. <https://dspace.cusu.edu.ua/handle/123456789/5096>

передбачає сформовану систему якостей індивіда, що забезпечує вільне володіння дослідницькими навичками та вміннями; здатність й готовність до самостійного пошуку розв'язання нових проблем⁷.

Q. Musaxonovna розглядає розвиток дослідницької компетентності учнів ЗЗСО на матеріалі природничих дисциплін. Авторка підкреслює, що впровадження сучасних технологій і методів навчання дає змогу не лише полегшити засвоєння змісту, а й забезпечити індивідуалізацію навчання та формування навичок самостійного пізнання⁸. В умовах оновлених стандартів і програм зростає роль самостійної роботи учнів, виконання практичних і проєктних завдань у класі й поза ним. Навчання природничих наук трактується як процес, який цілеспрямовано спрямовує школярів до самоосвітньої діяльності: учні самі обирають цікаві для них теми й виконують маломасштабні дослідницькі проєкти, що пов'язують теорію з реальними проблемами повсякденного життя.

Група вчених презентувала результати власного дослідження спрямованого на з'ясування, як структуровані польові роботи сприяють розвитку дослідницьких умінь студентів та старшокласників. Автори розглядають польову діяльність як місток між теоретичними знаннями та практичним досвідом і намагаються подолати труднощі її ефективної інтеграції в навчальний процес⁹. Результати засвідчили позитивний вплив цілеспрямованих польових занять на дослідницькі навички школярів.

Автори В. Бербец, Р. Кожевніков, розглядають дослідницьку компетентність як інтегральну якість особистості¹⁰. Це не просто вміння проводити досліді, а сукупність знань, здібностей, навичок і досвіду, що необхідні для:

- проведення досліджень;
- отримання нових знань;
- створення інтелектуальних продуктів;
- вирішення нестандартних проблем.

⁷ Лубко Д. В., Шаров С. В. Напрямки використання інтелектуальних систем в освітньому процесі. *Українські студії в європейському контексті*. 2021. № 3. С. 305–310. http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Lubko_2021_305.pdf

⁸ Musaxonovna Q. Developing Students' Research Competence in General Secondary Schools (Based on Natural Sciences). *Journal of Social Sciences and Humanities Research Fundamentals*. 2025. P. 126–130. <https://doi.org/10.55640/jsshrf-05-01-22>

⁹ Ryskul M., Dina B., Aksoy B., Yerlan I., Duman A., Ussenov N. Developing Students' Research Skills Through Field Work. *Qubahan Academic Journal*. 2025. Vol. 5. № 1. P. 611–627. <https://doi.org/10.48161/qaj.v5n1a1531>

¹⁰ Бербец В., Кожевніков Р. Сутність та значення дослідницької компетентності в особистісному та освітньому розвитку учнів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2024. № 3. С. 58–65. <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/312959>

Таке розуміння дослідницької компетентності вимагає від учнів не тільки засвоєння методик дослідження, але й здатності до аналізу зібраних даних та формулювання власних висновків.

Аналіз науково-методичної літератури виявляє різні підходи до структурування дослідницької компетентності.

Зокрема, в статті В. Бербец, Р. Кожевников виокремлено п'ять ключових компонентів або складових структури дослідницької компетентності:

1. Проблемно-орієнтований компонент: здатність визначати актуальні питання, розуміти контекст та формулювати проблему.

2. Інформаційний компонент: пошук джерел, оцінка їх достовірності (критично важливо в епоху фейків) та релевантності.

3. Проектувальний компонент: уміння розробити план дослідження, обрати методи та інструменти.

4. Аналітичний компонент: здатність до аналізу та синтезу отриманих даних, порівняння результатів.

5. Презентаційний компонент: уміння аргументувати позицію, структурувати висновки та публічно їх захищати.

Автор В. Пилип схиляється до чотириккомпонентної структури¹¹:

Мотиваційний компонент

Становить базу для формування дослідницьких навичок майбутнього спеціаліста, що охоплює здатність ефективно планувати та розподіляти робочий час, а також передбачати перспективи дослідження. Ця складова містить сукупність мотиваційно-ціннісних і професійно важливих мотивів щодо науково-дослідницької діяльності.

Когнітивний компонент

Володіння знаннями про методи наукових досліджень, математичні підходи до пізнання та методи аналізу статистичних даних є визначальною рисою когнітивного компонента. Він охоплює систему професійних і міждисциплінарних наукових знань, а також когнітивні навички, необхідні для науково-дослідницької діяльності.

Практично-діяльнісний компонент

Здатність фахівця застосовувати набуті знання, вміння та навички у власній дослідницькій діяльності відображається у практично-діялісному компоненті. Він передбачає володіння різноманітними способами і прийомами, необхідними для проведення наукових досліджень.

Рефлексивно-прогностичний компонент

Цей компонент включає рефлексивно-оцінну діяльність особистості стосовно виконаної роботи. Охоплює діяльність, що має відношення

¹¹ Пилип В. Дослідницька діяльність на уроках в рамках НУШ. URL: <https://naurok.com.ua/doslidnicka-diyalnist-v-ramkah-nush-z-dosvidu-roboti-367474.html>

до усвідомлення та оцінювання процесу й наслідків самостійної дослідницької діяльності.

Одним із важливих питань сучасної педагогіки є вибір ефективних методів формування дослідницьких компетентностей у дітей шкільного віку.

Згідно з українськими методистами, існують такі дієві способи розвитку дослідницьких компетентностей в учнів¹²:

Залучення учнів до *проектної діяльності*, де вони співпрацюють у групах для створення та втілення проєктів, застосовуючи наукові підходи.

Впровадження *проблемного навчання*, що передбачає організацію пошуково-пізнавальної діяльності учнів через постановку пізнавальних і практичних завдань.

Використання *дослідницького методу*, який передбачає організацію освітнього процесу на основі самостійного пошуку та отримання нових знань.

Забезпечення можливостей для *експериментальної діяльності*, включаючи проведення дослідів, спостережень та практичних робіт.

2. Формування дослідницьких компетентностей у шкільному курсі біології

Біологія, як дисципліна, надає широкі можливості для залучення учнів до дослідницької роботи, оскільки об'єктом її вивчення є живі організми, природні процеси та явища, які можна вивчати на основі емпіричних спостережень.

У науково-методичних джерелах виділяють декілька методів, що сприяють результативному розвитку дослідницьких компетентностей під час вивчення предметів біологічного спрямування¹³.

Проблемно-пошуковий метод

Зазначений підхід передбачає створення проблемного контексту, який стимулює учнів до пошуку розв'язків через формулювання гіпотез, їхню верифікацію та аргументацію. Його головна ціль – інтенсифікувати когнітивні процеси та заохочувати розвиток автономії в навчанні. *Практичне використання*: формулювання біологічного завдання або проблемного питання (наприклад, з'ясування причин, за якими певні рослини розвиваються в затінку, а інші – на відкритих

¹² Жирська Г.Я. Зазнач. праця. С. 104–113

¹³ Кравченко С. Критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх екологів. *Професійна педагогіка*. 2018. № 15. С. 135–142. <https://jrnls.ivet.edu.ua/index.php/1/article/view/84>

сонячних ділянках), а також самостійний пошук відповіді шляхом спостережень або експериментальних досліджень.

Дослідницький метод (метод наукового пізнання)

Цей підхід безпосередньо націлений на розвиток дослідницьких навичок, оскільки передбачає проходження учнями всіх фаз наукового дослідження, а саме:

- визначення проблеми;
- висування гіпотези;
- розробка плану та проведення експерименту;
- обробка даних;
- формулювання висновків.

Практичне застосування: проведення невеликих досліджень, лабораторних чи польових робіт, наприклад, визначення рівня освітлення на швидкість проходження фотосинтезу.

Проектний метод

Указаний підхід базується на самостійній роботі учнів, спрямованій на розв'язання практично важливої проблеми. У ході проектної діяльності учні здобувають навички планування роботи, використання джерел інформації, збору та аналізу даних, представлення результатів, а також співпраці в команді. *Практичне застосування:* біологічні проекти на теми, як-от «Створення гербарію лікарських рослин», «Сезонні особливості поведінки місцевих видів птахів» тощо.

Інформаційно-дослідницький метод

У рамках даного підходу передбачається застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) з метою проведення дослідження. А саме, пошук, систематизацію та критичний аналіз наукової інформації. *Практичне використання:* робота з онлайн-лабораторіями, біологічними базами даних, створення моделей у віртуальному середовищі, а також участь у експериментах, що проводяться дистанційно.

Метод моделювання

Учні створюють спрощені моделі біологічних систем або процесів для їх дослідження. Це може бути як матеріальне, так і комп'ютерне моделювання. *Практичне використання:* моделювання екосистем, ланцюгів живлення, еволюційних процесів.

Метод спостереження

Це фундаментальний метод у біології, який передбачає систематичну реєстрацію ознак, явищ або трансформацій в об'єктах природи. Він сприяє розвитку спостережливості, вмінь збору інформації, їхнього опису та аналізу. *Практичне використання* включає фенологічний моніторинг, дослідження динаміки росту рослин або етологічні дослідження.

Метод біологічного експерименту

Цей метод ґрунтується на активному втручанні в природні процеси з метою виявлення причинно-наслідкових зв'язків. Розвиває вміння планувати, проводити та аналізувати результати досліджу. *Практичне використання:* вирощування рослин за різних умов освітлення, вплив температури на швидкість проростання насіння тощо.

Інтерактивні методи навчання

До цієї категорії входять такі методи, як мозковий штурм, рольові ігри, аналіз конкретних ситуацій та дискусії, що сприяють розвитку в учнів навичок формулювання питань, оцінювання даних, обґрунтування власної позиції та ефективної взаємодії в групі. Приклади практичного застосування включають обговорення моральних питань, пов'язаних з біотехнологіями, і розв'язання проблемних ситуацій (наприклад, «Які заходи слід вжити для запобігання екологічній катастрофі?»).

Ефективним засобом розвитку дослідницької компетентності є лабораторні та практичні роботи, під час яких учні працюють з живими рослинами, гербарним матеріалом, мікропрепаратами. Дослідження морфологічних та анатомічних ознак рослин, особливостей фотосинтезу, транспірації, проростання насіння сприяють формуванню навичок експериментальної діяльності та критичного мислення.

Важливу роль відіграють польові дослідження, екскурсії та навчально-дослідні ділянки, де учні можуть спостерігати рослини в природних умовах, вивчати їх екологічні адаптації, видове різноманіття та сезонну динаміку. Така діяльність формує вміння працювати з природними об'єктами, вести польові щоденники, узагальнювати результати спостережень.

Розвитку дослідницької компетентності сприяє також проєктна та проблемно-орієнтована діяльність, що передбачає самостійний пошук інформації, роботу з науковими джерелами, використання елементарних статистичних методів і представлення результатів у вигляді доповідей, постерів або презентацій.

Таким чином, вивчення ботаніки створює сприятливі умови для формування в учнів дослідницької компетентності, що забезпечує не лише глибоке розуміння біологічних закономірностей, а й розвиток наукового стилю мислення, пізнавальної самостійності та готовності до подальшої навчально-дослідної діяльності.

Дослідницька діяльність сприяє розвитку у школярів пізнавального інтересу, самостійності, культури навчальної праці, вмінь систематизувати, узагальнювати і поглиблювати свої знання. Вона є вищою формою самоосвіти учня та довготривалим та складним процесом¹⁴.

¹⁴ Мелешко В. Зазнач. праця. С. 75–81.

Дослідницька активність є природним станом дитини, спрямованим на пізнання світу. Саме це внутрішнє прагнення до пізнання створює умови для дослідницького навчання¹⁵.

Аналіз науково-методичних джерел свідчить, що дослідницька компетентність школярів є багатогранною конструкцією, що охоплює мотиваційні, когнітивні, діяльнісні та рефлексивні виміри. Розвиток цієї компетентності вимагає систематичного підходу, належних педагогічних умов та поступової реалізації від початкового до найвищого рівня.

3. Практична реалізація дослідницької діяльності учнів на прикладі біоіндикації лишайниками

Одним з ефективних методів формування дослідницьких компетентностей у школярів є виконання наукових проєктів. Зокрема, проєкт «Лишайники як біоіндикатори урбанізованого середовища» було успішно реалізовано під час роботи біологічного гуртка «Природничий клуб "FLORA X"» на базі Долинського наукового природничо-математичного ліцею «Інтелект».

Долинської міської ради Івано-Франківської області (Україна).
Цільова аудиторія: учні 8–10 класів.

Метою цього проєкту є розвиток в учнів навичок дослідницької діяльності через вивчення лишайників у зелених зонах як показників екологічного стану довкілля.

Завдання проєкту:

- 1) ознайомити учнів з морфологічними групами, екологічними морфами та систематикою лишайників;
- 2) навчити класифікувати лишайники за основними таксономічними одиницями: вид, рід, родина, порядок, клас, відділ, царство;
- 3) розвинути вміння проводити збір даних у польових умовах та фіксувати лишайники;
- 4) розвинути вміння аналізувати середовище існування лишайників: визначати тип субстрату, ступінь забруднення повітря, інтенсивність антропогенного впливу;
- 5) узагальнити результати дослідження, представити їх у вигляді таблиць, діаграм і гербарних колекцій, а також підготувати підсумковий звіт у форматі міні-дослідницької роботи;
- 6) сприяти розвитку навичок наукового мислення, формування дослідницьких компетентностей, здатності працювати з джерелами,

¹⁵ Грудинін Б. О. Дослідницька компетентність учнів старших класів у процесі навчання фізики: теорія і практика. Харків, 2017. 421 с.

критично оцінювати дані, робити висновки та представляти результати дослідження у вигляді презентації чи звіту.

Науковий проект складався з п'яти модулів: теоретичний, польовий, лабораторний, аналітичний та презентаційний. Навчальний матеріал модулів включав:

Теоретичний модуль:

- Загальна характеристика лишайників.
- Основні морфологічні типи лишайників: накипні, листові, кущисті.
- Екологічні морфотипи лишайників та їх адаптації.
- Ознайомлення з основними таксономічними категоріями (вид, рід, родина, порядок, клас, відділ, царство).
- Огляд найбільш поширених видів лишайників (*Xanthoria parietina*, *Parmelia sulcata* та інші).

Польовий модуль:

- Експерсія на територію шкільного подвір'я, міських скверів або інших зелених насаджень для проведення польових спостережень.
- Відбір зразків лишайників із дотриманням етичних та природоохоронних вимог.
- Документування екологічних умов місцезростання лишайників: тип субстрату, рівень вологості, освітленість, наявність потенційних джерел забруднення.
- Здійснення фотофіксації та систематичне ведення польового щоденника.

Лабораторний модуль:

- Визначення зібраних зразків лишайників.
- Упорядкування та узагальнення зібраного матеріалу у табличній формі.
- Формування навчальної гербарної колекції лишайників.
- Складання структурної схеми їх таксономічної належності.

Аналітичний модуль:

- Опрацювання та інтерпретація зібраного матеріалу з оформленням таблиць, діаграм і схем.
- Підготовка письмового звіту або міні-дослідницької роботи.
- Оформлення презентації чи наукового постера для представлення отриманих результатів.

Презентаційний модуль:

- Публічний захист у межах гуртка, участь у науковому конкурсі або конференції.

Матеріали та обладнання: визначники лишайників, лупи, бінокляр, гербарні аркуші, фотоапарати, смартфони з GPS, таблиці

таксономічної класифікації, комп'ютер або планшет для обробки даних та створення презентацій.

Подамо плани-конспекти декількох занять.

План-конспект заняття теоретичного модуля

Тема: Лишайники: загальна характеристика, морфологічні групи та екологічні особливості

Мета:

Навчальна:

- ознайомлення учнів з лишайниками як симбіотичними організмами;
- формування уявлень про основні морфологічні групи лишайників та їх екологічне значення у природі та житті людини.

Розвивальна:

- розвивати вміння спостерігати, порівнювати та аналізувати інформацію;
- розвивати пізнавальний інтерес до вивчення природи;
- розвивати логічне мислення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Виховна:

- виховувати бережливе ставлення до природи та усвідомлення необхідності її охорони;
- формувати екологічну культуру учнів;
- виховувати повагу до живих організмів.

Очікувані результати навчання: учні розуміють поняття «лишайник»; знають особливості їх будови; вміють розпізнавати основні морфологічні групи лишайників (накипні, листоваті, куцисті); вміють пояснити роль лишайників у біоіндикації стану довкілля; розуміють взаємозв'язок між організмами та їхнім середовищем існування.

Хід заняття:

1. Організаційний етап

2. Актуалізація опорних знань і вмінь учнів

Бесіда з учнями за запитаннями.

3. Мотивація навчальної діяльності

Постановка проблемних запитань:

- Чи можуть знання про лишайники бути корисними не лише на уроці, а й у повсякденному житті?
- Як можна пояснити, що лишайники – це не просто тема для вивчення, а надійний спосіб оцінювання стану навколишнього середовища?

4. Вивчення нового матеріалу

Презентація:



Робота в групах: розпізнавання груп лишайників за зразками.

Заповнення таблиці (табл. 1):

Таблиця 1

№ з/п	Морфологічна група	Опис	Назва	Тип субстрату
1				

5. Перевірка засвоєння вивченого матеріалу

Виконання вправи «Морфологічні типи слані лишайників»:



Виконання тестування на платформі Wizer.me:



6. Узагальнення знань

«3 факти, які мене здивували», «2 питання, які залишилися», «1 причина, чому варто досліджувати лишайники».

7. Домашнє завдання

Поспостерігати за лишайниками на корі дерев, камінні чи парканах у своєму мікрорайоні, сфотографувати один із них, описати місце зростання та визначити морфологічну групу.

План-конспект заняття польового модуля

Тема: *Порівняння лишайникових угруповань у середовищах з різним рівнем урбанізації*

Мета:

Навчальна:

- навчити проводити екологічний моніторинг на прикладі лишайників;
- навчити порівнювати стан лишайникових угруповань у різних міських зонах;
- навчити формулювати гіпотези щодо впливу антропогенних факторів на лишайники.

Розвивальна:

- розвивати дослідницькі вміння: спостереження, порівняння та аналіз;
- розвивати пізнавальний інтерес до вивчення природи;
- розвивати логічне мислення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Виховна:

- виховувати бережливе ставлення до природи та усвідомлення необхідності її охорони;
- формувати екологічну культуру учнів;
- виховувати повагу до живих організмів.

Очікувані результати навчання: учні вміють проводити порівняльний аналіз біоіндикаційних показників; розрізняють середовища з різним ступенем забруднення; фіксують та описують лишайникову флору двох контрастних локацій.

Хід заняття:

1. Організаційний етап

Інструктаж з техніки безпеки.

Розподіл учнів на групи. Групи можуть проводити дослідження лише на одній локації, а вкінці порівняти отримані результати або досліджують дві-три ділянки (наприклад, сквер у центрі міста, парк на околиці, насадження вздовж жвавої магістралі).

2. Мотивація навчальної діяльності

Постановка проблемного запитання:

Що має визначальний вплив на різноманіття лишайників: тип субстрату чи ступінь забруднення довкілля?

3. Проведення польових досліджень

Кожна група проводить обстеження локації, при цьому учні

Фіксують:

- різноманіття морфологічних груп лишайників;
- кількість видів (приблизно) лишайників;
- стан талому лишайників (здоровий, ушкоджений, відмерлий);
- присутність джерел забруднення (транспорт, промисловість, пил тощо).

Дані записуються до порівняльної таблиці 2.

Таблиця 2

№ з/п	Показник	Локація 1 (центр міста)	Локація 2 (околиця/парк)
1	Типи субстратів		
2	Кількість морфологічних груп		
3	Орієнтація (тінь/світло)		
4	Забруднення		
5	Кількість видів лишайників		
6	Стан талому лишайників		

4. Підсумок заняття

Кожна група коротко представляє результати.

Учні формулюють відповідь на проблемне питання.

5. Домашнє завдання

1. Оформити порівняльну таблицю в щоденнику або в Google Docs.
2. Висунути дві гіпотези: про залежність лишайникового різноманіття від типу середовища та про домінування певних морфологічних форм у специфічних умовах.

План-конспект заняття лабораторного модуля

Тема: Визначення та класифікація зібраних зразків лишайників

Мета:

Навчальна:

- навчити визначати лишайники за ключовими ознаками та класифікувати їх;
- ознайомити з правилами зберігання гербарних зразків;
- навчити працювати з мікроскопами;
- вивчити анатомічну будову слані лишайника.

Розвивальна:

– розвивати дослідницькі вміння: спостереження, порівняння та аналіз;

- розвивати пізнавальний інтерес до вивчення природи;
- розвивати вміння працювати з біологічними даними.

Виховна:

– виховувати бережливе ставлення до природи та усвідомлення необхідності її охорони;

- формувати екологічну культуру учнів;
- виховувати повагу до живих організмів.

Очікувані результати навчання: учні вміють користуватися визначником лишайників; класифікують зразки; виготовляють тимчасові мікропрепарати слані лишайника; оформлюють зібрані зразки в паперові конверти з етикетками; вносять інформацію в таблицю обліку.

Хід заняття:

1. Організаційний етап

Інструктаж з техніки безпеки.

2. Мотивація навчальної діяльності

Постановка проблемного запитання:

Що перетворює зібраний лишайник із гербарного об'єкта на повноцінний науковий матеріал?

Яку інформацію втрачає дослідник, якщо під час збору лишайника не дотримано методики?

3. Проведення лабораторних досліджень

Визначення зразків

Кожна група отримує по 2–3 зразки з польового збору.

За допомогою лупи, описів і визначника учні: фіксують морфологічну групу; намагаються визначити таксономічну приналежність; уточнюють субстрат і умови зростання.

Дані вносять до таблиці 3.

Таблиця 3

№ зразка	Назва (рід/вид)	Морфологічна група	Таксономічна приналежність	Примітка
1	<i>Xanthoria parietina</i>	Листуваті	Родина Teloschistaceae	Епіфіт Яскраво-жовтого кольору

Вивчення анатомічної будови слані лишайника

Учні виготовляють тимчасові мікропрепарати слані лишайника, розглядають їх у біноклярі, замальовують і підписують побачене.

Зберігання зразків

Учні пакують гербарні зразки лишайників у паперові конверти з етикетками. На етикетках зазначають: № зразка; назву виду; дату збору; місце (локація) збору; ім'я та прізвище того, хто зібрав.

У конверт вкладають лише очищений фрагмент талому.

4. Підсумок заняття

Коротке опитування: «Що було найскладнішим у визначенні лишайників?».

Обговорення, які ознаки найкраще допомагають визначити лишайник.

5. Домашнє завдання

Підготувати коротку презентацію або міні-постер про один із зразків (5 слайдів або 1 аркуш А4), вказавши назву, опис виду, середовище існування, фото виду та біоіндикаційну роль.

План-конспект заняття аналітичного модуля

Тема: *Аналіз результатів дослідження та оформлення наукового звіту*

Мета:

Навчальна:

- навчити узагальнювати й аналізувати зібрані польові та лабораторні дані;
- навчити систематизувати інформацію у вигляді таблиць і діаграм;
- навчити формулювати висновки;
- навчити оформляти звіт наукового міні-дослідження або наукову презентацію.

Розвивальна:

- розвивати дослідницькі вміння: спостереження, порівняння та аналіз;
- розвивати пізнавальний інтерес до вивчення природи
- розвивати навички представлення наукової інформації у вигляді таблиць, діаграм і висновків.

Виховна:

- виховувати бережливе ставлення до природи та усвідомлення необхідності її охорони;
- формувати екологічну культуру учнів;
- виховувати повагу до живих організмів.

Очікувані результати навчання: учні систематизують інформацію у вигляді таблиць і діаграм; формулюють висновки на основі власного дослідження; вміють структурувати звітну роботу.

Хід заняття:

1. Організаційний етап

2. Мотивація навчальної діяльності

Постановка проблемного запитання:

Як на основі спостережень за лишайниками з'ясувати якість навколишнього середовища певної території?

3. Опрацювання результатів дослідження

Аналіз таблиць із польових та лабораторних модулів.

Побудова діаграм:

- частка морфологічних груп;
- порівняння різних локацій;
- зв'язок між освітленням / забрудненням і кількістю лишайників.

Формулювання висновків: основні закономірності; підтвердження або спростування гіпотез; коротке резюме дослідження (3-5 пунктів).

Початок оформлення наукового міні-звіту: вступ, мета, об'єкт дослідження, хід роботи.

4. Рефлексія

Обговорення з учнями, які результати наукового дослідження найбільше їх здивували. Що ви навчилися завдяки цьому проєкту? Що вдалося найкраще?

5. Домашнє завдання

Завершити написання текстової частини наукового міні-звіту.

Підготувати візуалізацію результатів дослідження (презентацію / постер).

ВИСНОВКИ

Сучасні підходи до формування дослідницьких компетентностей учнів ґрунтуються на компетентнісній парадигмі освіти й орієнтовані на становлення творчої, автономної та критично мислячої особистості, здатної до навчання впродовж життя й саморозвитку. Результативність цього процесу зумовлюється обґрунтованим добром методів і форм організації навчальної діяльності, а також створенням сприятливого освітнього середовища. Залучення школярів до дослідницької діяльності сприяє розвитку вміння формувати проблеми, висувати гіпотези, планувати та здійснювати дослідження. Важливу роль у цьому процесі відіграє інтеграція теоретичних знань із практичними спостереженнями та експериментальною діяльністю. Дослідницька компетентність школярів розглядається вченими як багатогранна інтегративна характеристика особистості, що поєднує різні аспекти освітньої діяльності.

Біологія, як дисципліна, надає широкі можливості для залучення учнів до дослідницької роботи, оскільки об'єктом її вивчення є живі організми, природні процеси та явища, які можна вивчати на основі емпіричних спостережень. Використання проблемно-орієнтованих завдань, проєктної та дослідницької роботи підвищує пізнавальну мотивацію учнів і активізує їхню навчальну самостійність. Створення умов для рефлексії та самооцінювання результатів досліджень сприяє усвідомленню учнями власних навчальних досягнень.

Під час роботи біологічного гуртка “Природничий клуб “FLORA X” на базі Долинського наукового природничо-математичного ліцею “Інтелект” Долинської міської ради Івано-Франківської області (Україна) було успішно реалізовано проєкт «Лишайники як біоіндикатори урбанізованого середовища», що дало змогу сформувати та розвинути дослідницькі компетентності у школярів-членів гуртка.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення й апробація інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на поглиблення дослідницьких компетентностей у шкільному курсі біології.

АНОТАЦІЯ

Дослідницька компетентність школярів розглядається вченими як багатогранна інтегративна характеристика особистості, що поєднує різні аспекти освітньої діяльності. Біологія, як дисципліна, надає широкі можливості для залучення учнів до дослідницької роботи, оскільки об'єктом її вивчення є живі організми, природні процеси та явища, які можна вивчати на основі емпіричних спостережень. Залучення школярів до дослідницької діяльності сприяє розвитку вміння формулювати проблеми, висувати гіпотези, планувати та здійснювати дослідження. Дослідницька компетентність школярів є багатогранною конструкцією, що охоплює мотиваційні, когнітивні, діяльнісні та рефлексивні виміри. Розвиток цієї компетентності вимагає систематичного підходу, належних педагогічних умов та поступової реалізації від початкового до найвищого рівня. Одним з ефективних методів формування дослідницьких компетентностей у школярів є виконання наукових проєктів. Зокрема, проєкт «Лишайники як біоіндикатори урбанізованого середовища» було успішно реалізовано під час роботи біологічного гуртка “Природничий клуб “FLORA X” на базі Долинського наукового природничо-математичного ліцею “Інтелект” Долинської міської ради Івано-Франківської області (Україна). У статті подано плани-конспекти чотирьох занять проведених у рамках проєкту.

Література

1. Mori C. T., et al. A review of research competencies in university students. *Revista de Investigación Educativa*. 2025. № 43(1). P. 1–20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10229264.pdf>
2. Musaxonovna Q. Developing Students' Research Competence in General Secondary Schools (Based on Natural Sciences). *Journal of Social Sciences and Humanities Research Fundamentals*. 2025. P. 126–130. <https://doi.org/10.55640/jsshfr-05-01-22>
3. Ryskul M., Dina B., Aksoy B., Yerlan I., Duman A., Ussenov N. Developing Students' Research Skills Through Field Work. *Qubahan Academic Journal*. 2025. Vol. 5. № 1. P. 611–627. <https://doi.org/10.48161/qaj.v5n1a1531>
4. Аркушина Г.Ф., Гнатюк В.В., Скорик О.Д. Інноваційні методи викладання біології: від традиційних до цифрових підходів. *Академічні візії*. 2024. Вип. 28. С. 1–13. <https://dspace.cusu.edu.ua/handle/123456789/5096>
5. Бербец В., Кожевников Р. Сутність та значення дослідницької компетентності в особистісному та освітньому розвитку учнів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2024. № 3. С. 58–65. <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/312959>
6. Грудинін Б. О. Дослідницька компетентність учнів старших класів у процесі навчання фізики: теорія і практика. Харків, 2017. 421 с.
7. Жирська Г. Я. Шляхи формування дослідницької компетентності школярів у процесі біологічної освіти. *Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди. Серія: «Педагогіка»*. 2015. Вип. 37. С. 104–113.
8. Кравченко С. Критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх екологів. *Професійна педагогіка*. 2018. № 15. С. 135–142. <https://jrnlis.ivet.edu.ua/index.php/1/article/view/84>
9. Лубко Д.В., Шаров С.В. Напрямки використання інтелектуальних систем в освітньому процесі. *Українські студії в європейському контексті*. 2021. № 3. С. 305–310. http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Lubko_2021_305.pdf
10. Мелешко В. Деякі аспекти розвитку дослідницьких компетентностей учнів, схильних до наукової діяльності. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2022. № 5. С. 75–81. DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2\(29\)-75-81](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2(29)-75-81)
11. Пилип В. Дослідницька діяльність на уроках в рамках НУШ. URL: <https://naurok.com.ua/doslidnicka-diyalnist-v-ramkah-nush-z-dosvidu-roboti-367474.html> (дата звернення 27.12.2025).

12. Цокур О.С., Рожелюк І.Я. Обґрунтування сутності понять «дослідницька компетентність» та «науково-дослідницька компетентність» у контексті європейської рамки дослідницької кар'єри. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Т. 1. С. 161–165. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.35>

Information about the authors:

Gniezdilova Victoria Ihorivna,

Candidate of Biological Sciences,

Associate Professor at the Department of Biology and Ecology

Vasyl Stefanyk Carpathian National University

201 b, Halytska str., Ivano-Frankivsk, 76018, Ukraine

Standio Vasyl Volodymyrovych,

Master's student of the Department of Environmental Chemistry

and Chemistry Education

Vasyl Stefanyk Carpathian National University

201 b, Halytska str., Ivano-Frankivsk, 76018, Ukraine

Mykytyn Tetiana Vasylivna,

Candidate of Biological Sciences,

Associate Professor at the Department of Biology and Ecology

Vasyl Stefanyk Carpathian National University

201 b, Halytska str., Ivano-Frankivsk, 76018, Ukraine

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК КАТАЛІЗАТОР ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: РОЗВИТОК ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Дудко Н. В.

ВСТУП

Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ) у XXI столітті спричинив фундаментальні зміни в усіх сферах суспільного життя, включаючи освіту. Згідно з даними звіту McKinsey Global Institute (2023), прогнозується, що до 2030 року близько 70% компаній активно використовуватимуть принаймні один тип ШІ-технологій¹. У контексті освіти це означає не просто впровадження нових інструментів, а глибоку трансформацію педагогічної діяльності, що вимагає переосмислення компетентностей, які має опанувати сучасний педагог.

Функціональна грамотність педагога, яка традиційно включала здатність до ефективної професійної комунікації, роботи з інформацією та використання базових технологій, сьогодні набуває нових вимірів. У епоху ШІ до структури функціональної грамотності додаються цифрова компетентність якісно нового рівня та комунікативна гнучкість, що передбачає взаємодію не лише з учнями та колегами, але й з інтелектуальними системами, які стають активними учасниками освітнього процесу².

За даними дослідження UNESCO «Штучний інтелект та освіта» (2023), лише 34% педагогів у світі почуваються впевнено у використанні ШІ-інструментів у своїй професійній діяльності, а 58% висловлюють занепокоєння щодо впливу ШІ на традиційні педагогічні практики³. Ці показники засвідчують актуальність проблеми підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах цифрової трансформації, де ШІ виступає не загрозою професії, а потужним каталізатором її розвитку.

¹ McKinsey Global Institute. The state of AI in 2023: Generative AI's breakout year. McKinsey & Company. 2023. URL: <https://www.mckinsey.com/capabilities/quantumblack/our-insights/the-state-of-ai-in-2023-generative-ais-breakout-year>

² Redecker C., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: 10.2760/159770

³ UNESCO. Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers. Paris: UNESCO, 2023. 48 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386697>

Особливої уваги заслуговує комунікативний вимір функціональної грамотності педагога в епоху ШІ. Традиційна педагогічна комунікація, що базувалася на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, доповнюється новими форматами: людино-машинною взаємодією, використанням ШІ-асистентів для підготовки навчальних матеріалів, автоматизованим зворотним зв'язком. Це вимагає від педагога розвитку здатності до «медіації» між учнями та технологіями, вміння формувати запити (prompt engineering), критично оцінювати результати, генеровані ШІ, та інтегрувати їх у педагогічний процес⁴.

Цифровий вимір функціональної грамотності сьогодні виходить за межі технічних навичок роботи з комп'ютером та програмним забезпеченням. Він охоплює здатність розуміти принципи роботи ШІ-систем, етичні аспекти їх використання, потенційні ризики та обмеження. Особливо актуальним стає питання академічної доброчесності в умовах доступності генеративних ШІ-моделей, таких як ChatGPT, Gemini, Claude, які здатні створювати контент на рівні, що наближається до людського⁵.

Український контекст додає додаткової специфіки до проблеми формування функціональної грамотності педагогів. Згідно з даними Міністерства освіти і науки України (2024), лише 42% вітчизняних педагогів мають досвід роботи з ШІ-інструментами, а системна підготовка до використання таких технологій здійснюється менш ніж у 20% закладів післядипломної педагогічної освіти⁶. Водночас, результати опитування, проведеного Українським інститутом розвитку освіти (2024), показують, що 78% педагогів виявляють готовність до навчання та використання ШІ-технологій за умов наявності якісної підтримки та методичного супроводу⁷.

Ми спробували надати комплексний розгляд функціональної грамотності педагога через призму викликів епохи штучного інтелекту, інтеграції комунікативного та цифрового вимірів у цілісну модель професійної компетентності педагогічних працівників.

⁴ Holmes W., Porayska-Pomsta K. The Ethics of Artificial Intelligence in Education. London: Routledge, 2022. 256 p. URL: <https://surl.lt/okaeiv>

⁵ Brown T. et al. Language Models are Few-Shot Learners. Advances in Neural Information Processing Systems. 2020. Vol. 33. P. 1877–1901. URL: <https://arxiv.org/abs/2005.14165>

⁶ Міністерство освіти і науки України. Звіт про стан цифровізації освіти в Україні. Київ, 2024. 127 с. URL: <https://surl.lu/djtamp>

⁷ Український інститут розвитку освіти. Дослідження готовності педагогів до використання штучного інтелекту. Київ, 2024. 89 с. URL: <https://surl.lu/dshtnx>

1. Теоретико-методологічні засади формування функціональної грамотності педагога в умовах цифровізації

Концепт функціональної грамотності пройшов тривалий шлях еволюції від вузького розуміння як базових навичок читання та письма до багатовимірної компетентності, необхідної для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві. Вперше термін «функціональна грамотність» був запроваджений ЮНЕСКО в 1957 році для позначення здатності особистості функціонувати в суспільстві відповідно до його вимог⁸. Первинне тлумачення обмежувалося переважно навичками читання, письма та елементарної математичної грамотності, достатніми для виконання повсякденних завдань.

Подальший розвиток концепції пов'язаний з дослідженнями П. Фрейре, який у 1970-х роках розширив розуміння грамотності, включивши в неї критичне мислення та здатність до аналізу соціального контексту⁹. Фрейре стверджував, що справжня грамотність – це не просто технічна навичка декодування символів, а інструмент критичного усвідомлення дійсності та соціального перетворення. Ця гуманістична парадигма грамотності стала фундаментом для розуміння її як засобу емансипації та розвитку особистості.

У 1990-х роках відбувається концептуальний зсув від одновимірного до багатовимірного розуміння грамотності. Дослідники Нью-Лондонської групи (New London Group) запровадили поняття «мульти-грамотності» (multiliteracies), наголошуючи на множинності контекстів, модальностей та культур, у яких відбувається комунікація¹⁰. Ця концепція визнавала, що в глобалізованому світі люди мають оперувати різноманітними формами текстів – вербальними, візуальними, аудіальними, цифровими – та розуміти культурні контексти їх створення та інтерпретації.

Стосовно педагогічної професії, функціональна грамотність педагога розглядається як інтегративна характеристика, що включає систему знань, умінь, навичок, цінностей та особистісних якостей, необхідних для ефективного виконання професійних функцій у динамічному освітньому середовищі. Ми визначаємо функціональну грамотність педагога як здатність використовувати професійні знання та вміння в практичній діяльності для розв'язання широкого кола педагогічних

⁸ UNESCO. The plurality of literacy and its implications for policies and programmes. Paris: UNESCO, 2004. 402 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>

⁹ Freire P. Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, 2000. 183 p. URL: <https://www.bloomsbury.com/uk/pedagogy-of-the-oppressed-9780826412768/>

¹⁰ The New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review. 1996. Vol. 66. No. 1. P. 60–93. DOI: 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

завдань¹¹. О. Овчарук та Н. Сорокіна розширюють це визначення, включаючи до структури функціональної грамотності педагога шість компонентів: інформаційну, комунікативну, читацьку, математичну, природничо-наукову та фінансову грамотність. Однак, на нашу думку, у контексті сучасних реалій цей перелік потребує доповнення цифровою та медіаграмотністю, які набувають критичного значення в умовах інформаційного суспільства та активного впровадження технологій штучного інтелекту¹².

Цифрова грамотність у педагогічному контексті еволюціонувала від базових навичок роботи з комп'ютером до складної системи компетентностей, що охоплює технологічні, когнітивні, етичні та соціальні аспекти використання цифрових технологій. Європейська рамка цифрової компетентності для громадян (DigComp 2.2, 2022) виділяє п'ять ключових областей цифрової компетентності: інформаційна та медіа-грамотність, комунікація та співпраця, створення цифрового контенту, безпека, розв'язання проблем¹³.

Для педагогічних працівників Європейська комісія розробила спеціалізовану рамку DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators, 2017), яка структурує цифрову компетентність педагога в шести областях: професійне залучення, цифрові ресурси, викладання та навчання, оцінювання, розширення можливостей учнів, розвиток цифрової компетентності учнів¹⁴. Ця рамка визнає, що цифрова компетентність педагога – це не лише технічні навички, а й педагогічні стратегії використання технологій для підвищення якості освітнього процесу.

Особливої уваги заслуговує концепція «цифрової мудрості» (digital wisdom), запропонована М. Пренскі¹⁵. Цифрова мудрість передбачає не просто володіння технологіями, а розумне та етичне їх використання з урахуванням довгострокових наслідків. У контексті педагогічної діяльності це означає здатність балансувати між технологічними можливостями та педагогічною доцільністю, розуміти, коли використання технологій є виправданим, а коли традиційні методи більш ефективні.

¹¹ Дудко Н.В. Складові функціональної грамотності студентів вищого навчального закладу. URL: <https://surl.li/uwnsuu>

¹² Овчарук О. В., Сорокіна Н. В. Розвиток функціональної грамотності педагогів в умовах цифровізації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 87. № 1. С. 123–139. DOI: 10.33407/itlt.v87i1.4567

¹³ Vuorikari R. et al. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. DOI: 10.2760/115376

¹⁴ Redecker C., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: 10.2760/159770

¹⁵ Prensky M. From Digital Wisdom to Digital Natives and Digital Immigrants. *Innovate: Journal of Online Education*. 2009. Vol. 5. No. 3. URL: <https://surl.li/kslfxr>

Особливої актуальності при цьому набуває концепція цифрової комунікативної компетентності. Р. Крюмсвік визначає її як «здатність використовувати цифрові інструменти та медіа для комунікації, співпраці та участі в мережевих спільнотах»¹⁶. Для педагога це означає не просто технічне володіння комунікаційними платформами, а й розуміння особливостей онлайн-комунікації, здатність підтримувати продуктивну взаємодію в цифровому середовищі, створювати атмосферу довіри та психологічної безпеки в онлайн-просторі.

Інтеграція штучного інтелекту додає до комунікативної грамотності педагога ще один вимір – human-AI communication (людино-ШІ комунікацію). Це принципово новий тип взаємодії, що вимагає специфічних компетентностей. На відміну від людино-людської комунікації, де працюють принципи емпатії, контекстуального розуміння, спільного культурного досвіду, взаємодія з ШІ базується на логічній структурованості запитів, точності формулювань, розумінні обмежень системи.

Дослідники з Массачусетського технологічного інституту виділяють три рівні людино-ШІ взаємодії в освіті¹⁷:

1. Базовий рівень: використання ШІ як інструменту пошуку інформації (на кшталт розширеної пошукової системи). Педагог формулює запити, отримує відповіді, але критично не аналізує результати.

2. Інтерактивний рівень: діалогова взаємодія з ШІ, коли педагог не просто ставить запитання, а веде «розмову» з системою, уточнює, переформулює, запитує пояснення. На цьому рівні розвивається навичка prompt engineering – мистецтво формулювання ефективних запитів.

3. Колаборативний рівень: ШІ розглядається як партнер у творчому процесі. Педагог використовує ШІ для генерації ідей, різних підходів до вирішення педагогічних завдань, але залишається критичним редактором, який приймає остаточні рішення на основі професійного судження.

На основі аналізу теоретичних джерел та врахування сучасних тенденцій розвитку освітніх технологій, пропонуємо інтегровану модель функціональної грамотності педагога, яка враховує виклики епохи штучного інтелекту. Ця модель базується на трьох фундаментальних вимірах: цифровому, комунікативному та професійно-рефлексивному (Рис. 1).

¹⁶ Krumsvik R. J. Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2014. Vol. 58. No. 3. P. 269–280. DOI: 10.1080/00313831.2012.726273

¹⁷ Holstein K. et al. Co-Designing AI Literacy Curricula: An Ethical Partnership Approach. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 37. No. 13. P. 15796–15804. DOI: 10.1609/aaai.v37i13.26876

Цифровий вимір функціональної грамотності в епоху ШІ		
Базова цифрова компетентність – володіння стандартними цифровими інструментами, онлайн-платформами, хмарними сервісами		
ШІ-грамотність – розуміння принципів роботи ШІ, навички prompt engineering, критична оцінка ШІ-генерованого контенту		
Інформаційно-медійна грамотність – здатність критично оцінювати інформацію, розрізняти достовірні та недостовірні джерела, протидіяти дезінформації, зокрема створений ШІ		
Кібербезпека та цифрова етика – розуміння ризиків цифрового середовища, захист персональних даних, дотримання принципів академічної доброчесності при використанні ШІ		
Комунікативний вимір функціональної грамотності в епоху ШІ		
Традиційна педагогічна комунікація – міжособистісна взаємодія, встановлення контакту, емпатія, активне слухання		
Цифрова комунікативна компетентність – ефективна взаємодія через онлайн-платформи, адаптація комунікативних стратегій до цифрового середовища		
Людино-ШІ комунікація – навички формулювання запитів до ШІ-систем, інтерпретація відповідей, діалогова взаємодія з інтелектуальними асистентами		
Медіаційна компетентність – посередництво між учнями та технологіями, формування в учнів критичного ставлення до ШІ, навчання етичного використання цифрових інструментів		
Професійно-рефлексивний вимір функціональної грамотності в епоху ШІ		
Педагогічна інтеграція технологій – вміння дидактично обґрунтовано використовувати ШІ та інші цифрові інструменти, розробляти інноваційні освітні сценарії		
Критичне мислення та проблемне вирішення – здатність аналізувати педагогічні ситуації, приймати обґрунтовані рішення щодо доцільності використання технологій, вирішувати етичні дилеми		
Рефлексивна практика – усвідомлення власної цифрової та комунікативної компетентності, готовність до безперервного професійного розвитку, адаптивність до змін		
Лідерство та менторство – здатність підтримувати колег у освоєнні нових технологій, ділитися досвідом, створювати спільноти практики		
Цифровий вимір	Комунікативний вимір	Професійно-рефлексивний вимір
ПЕДАГОГ ЕПОХИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ		

Рис. 1. Інтегрована модель функціональної грамотності педагога в епоху штучного інтелекту

Ця модель базується на принципі динамічної адаптивності. На відміну від статичних моделей компетентностей, що фіксують певний набір знань та навичок, запропонована модель передбачає постійне оновлення і трансформацію у відповідь на зміни технологічного ландшафту. В епоху ШІ, коли нові інструменти з'являються дуже швидко (наприклад, ChatGPT від випуску до масового використання пройшов менше року), критично важливою стає не стільки володіння конкретними інструментами, скільки здатність швидко їх освоювати, критично оцінювати та інтегрувати в педагогічну практику.

Важливою характеристикою моделі є її контекстуальність. Функціональна грамотність педагога не існує у вакуумі – вона завжди реалізується в конкретному контексті: типу освітнього закладу, вікової категорії учнів, предметної області, соціокультурного середовища. Тому модель передбачає гнучкість у розстановці пріоритетів залежно від контексту. Наприклад, для вчителя початкової школи критично важливими можуть бути навички медіації між молодшими школярами та технологіями, тоді як для викладача вищої школи – здатність до колаборативної роботи з ШІ на рівні наукового дослідження.

Нарешті, модель ґрунтується на гуманістичних цінностях. Штучний інтелект та інші технології розглядаються не як самоціль, а як засоби досягнення гуманістичних цілей освіти: розвитку особистості, формування критичного мислення, підготовки до життя в демократичному суспільстві. Функціонально грамотний педагог епохи ШІ – це не технократ, який механічно застосовує інструменти, а рефлексивний практик, який приймає педагогічні рішення на основі глибокого розуміння природи освітнього процесу і потреб учнів.

2. Інтеграція комунікативного та цифрового вимірів у формуванні функціональної грамотності педагога епохи штучного інтелекту

Концепція синергії передбачає, що взаємодія компонентів системи створює ефект, що перевищує просту суму їхніх окремих впливів. Застосовуючи цей принцип до функціональної грамотності педагога, можна стверджувати: інтеграція цифрового та комунікативного вимірів породжує якісно нову компетентність – здатність до технологічно-опосередкованої педагогічної комунікації з урахуванням специфіки ШІ-середовища. Дослідження Кестера та його колег (2020) виявило, що педагоги, які розглядають цифрові технології не як додаток до комунікації, а як невід'ємну частину комунікативного процесу, демонструють значно вищу ефективність у створенні залучаючого

освітнього досвіду¹⁸. Ці педагоги не просто «використовують технології для комунікації», а «комунікують технологічно» – тобто їхнє розуміння комунікації фундаментально включає цифрове середовище як конститутивний елемент. У контексті штучного інтелекту ця інтеграція набуває особливого значення. ШІ-системи, такі як ChatGPT, Claude, Gemini, не є пасивними інструментами – вони виступають активними комунікативними агентами, здатними генерувати змістовні відповіді, адаптуватися до контексту, навіть демонструвати певні елементи «розуміння»¹⁹. Це означає, що педагог має розвивати не просто «навички роботи з ШІ» (технічний аспект) та «комунікативні навички» (міжособистісний аспект) окремо, а інтегровану компетентність – здатність до діалогічної взаємодії з інтелектуальними системами, що включає:

- розуміння комунікативної природи ШІ: усвідомлення, що взаємодія з ШІ – це не пошук у базі даних, а діалог з системою, що має свою «комунікативну логіку», обмеження, стиль;

- здатність до створення промптів як до комунікативної практики: формулювання запитів до ШІ – це не технічна операція, а комунікативний акт, що вимагає ясності, контекстуалізації, структурованості;

- критичну оцінку ШІ-генерованого контенту через комунікативну призму: аналіз не лише фактичної точності, а й комунікативної адекватності – чи відповідає стиль, тон, складність контенту педагогічним цілям та аудиторії;

- медіацію між ШІ та учнями: здатність «перекладати» між логікою ШІ-систем та навчальними потребами учнів, пояснювати принципи роботи технологій доступною мовою, допомагати критично осмислювати ШІ-генерований контент.

Теоретичним фундаментом для розуміння цієї інтеграції може слугувати концепція *technological pedagogical content knowledge* (TPACK), запропонована Мішрою та Кохлером (2006)²⁰. TPACK постулює, що ефективна педагогічна діяльність у технологічному середовищі вимагає не просто знань про технології (*technological knowledge*), педагогіку (*pedagogical knowledge*) та зміст предмету (*content knowledge*) окремо, а їх інтегрованого розуміння –

¹⁸ Kester L. et al. Designing for Transfer of Learning: Effects of Communicative Competence and Digital Literacy. *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68. P. 1503–1527. DOI: 10.1007/s11423-020-09756-x

¹⁹ Brown T. et al. Language Models are Few-Shot Learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*. 2020. Vol. 33. P. 1877–1901.

²⁰ Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108. No. 6. P. 1017–1054. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

усвідомлення того, як технології можуть підтримувати специфічні педагогічні стратегії для викладання конкретного змісту конкретній аудиторії. Розширюючи цю модель у контекст епохи ШІ, пропонуємо концепцію AI-integrated technological pedagogical communicative knowledge (AI-TPACK) – інтегрованого розуміння того, як штучний інтелект може підтримувати та трансформувати педагогічну комунікацію. Ця модель включає п'ять взаємопов'язаних компонентів:

1. ШІ-технологічна грамотність (AI-technological knowledge) – розуміння принципів роботи ШІ, типів систем, можливостей та обмежень.

2. Педагогічна грамотність (Pedagogical knowledge) – знання про процеси навчання, мотивації, когнітивного розвитку учнів.

3. Комунікаційна грамотність (Communicative knowledge) – розуміння принципів ефективної комунікації, педагогічного діалогу, зворотного зв'язку.

4. ШІ-комунікативна інтеграція (AI-communicative integration) – здатність розуміти та використовувати ШІ як комунікативного партнера та медіатора в педагогічному процесі.

5. Етично-рефлексивний вимір (Ethical-reflective dimension) – критична рефлексія щодо етичних, соціальних, педагогічних імплікацій використання ШІ в освітній комунікації.

Ця інтегрована компетентність не є статичною – вона постійно еволюціонує у відповідь на розвиток технологій. Якщо перше покоління ШІ-інструментів в освіті (чат-боти, системи автоматичного оцінювання) вимагало переважно технічних навичок їх налаштування, то генеративні моделі вимагають якісно іншої компетентності – здатності до змістовного діалогу з системами, критичної оцінки результатів, педагогічно обґрунтованої інтеграції в освітній процес²¹.

Розуміння ШІ як каталізатора інтеграції цифрового та комунікативного вимірів функціональної грамотності педагога вимагає також аналізу конкретних механізмів цього впливу. Каталізатор у хімії прискорює реакцію, знижуючи енергію активації, але сам не змінюється в процесі. Метафорично, ШІ «знижує бар'єри» між цифровим і комунікативним, робить їх інтеграцію не просто бажаною, а необхідною для ефективної педагогічної практики.

Перший механізм – природномовний інтерфейс. На відміну від попередніх поколінь освітніх технологій, що вимагали освоєння спеціалізованих інтерфейсів, графічних редакторів, систем управління

²¹ Celik I. Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 4. P. 100150. DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100150

навчанням, генеративні ШІ-моделі взаємодіють з користувачем природною мовою. Це радикально змінює природу цифрової компетентності – від «навчитися користуватися програмою» до «навчитися ефективно комунікувати з інтелектуальною системою». Технічна навичка трансформується в комунікативну. Дослідження Університету Стенфорда (2023) показало, що педагоги, які розглядають взаємодію з ChatGPT як «розмову з колегою», а не «використання інструменту», формують більш ефективні запити, отримують більш релевантні результати і краще інтегрують згенерований контент у викладання²². Це підтверджує: успішність роботи з ШІ визначається не технічною підготовкою, а комунікативною компетентністю – здатністю до ясної артикуляції потреб, контекстуалізації, діалогічної взаємодії.

Другий механізм – персоналізація через діалог. Традиційні адаптивні системи навчання базувалися на алгоритмічному аналізі даних про успішність учнів – кількості правильних відповідей, часу виконання завдань, патернів помилок. Генеративні ШІ-моделі відкривають можливість персоналізації через педагогічний діалог – система може запитувати учня про інтереси, пояснювати концепції різними способами залежно від відповідей, адаптувати стиль комунікації. Це вимагає від педагога нової компетентності – здатності проєктувати ШІ-опосередковані діалоги. Педагог має не просто налаштувати систему (технічна задача), а проєктувати комунікативний досвід – визначити, які запитання система ставитиме учням, як адаптуватиме мову та приклади, який стиль зворотного зв'язку використовуватиме²³. Це інтеграція технологічної (розуміння можливостей ШІ), педагогічної (знання про навчання) та комунікативної (дизайн діалогу) компетентностей.

Третій механізм – мультимодальність. Сучасні ШІ-системи не обмежуються текстом – вони здатні генерувати зображення (DALL-E, Midjourney), відео, аудіо, працювати з різними форматами одночасно (мультимодальні моделі як GPT-4 Vision, Gemini). Це розширює поняття «комунікативної компетентності педагога» – від вербального спілкування до дизайну мультимодальних освітніх досвідів. Педагог епохи ШІ має розуміти не лише «що сказати», а й «як візуалізувати», «як поєднати текст, образи, інтерактивність для максимального педагогічного ефекту». Дослідження Майєра (2021) щодо мультимедійного

²² Mollick E. R., Mollick L. Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including Prompts. The Wharton School Research Paper. 2024. DOI: 10.2139/ssrn.4391243

²³ Luckin R. Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century. London: UCL IOE Press, 2018. 208 p.

навчання показує, що ефективність освітнього контенту залежить не від кількості модальностей, а від їх педагогічно обґрунтованої інтеграції²⁴. ІІІ надає потужні інструменти для створення мультимодального контенту, але лише педагог з інтегрованою цифрово-комунікативною компетентністю може використати їх ефективно.

Четвертий механізм – експлікація неявного знання. Традиційно значна частина педагогічної експертизи існувала як неявне знання, що важко артикулювати та передати іншим. Досвідчені педагоги інтуїтивно знають, як пояснити складну концепцію, як мотивувати учня, як адаптувати урок до настрою класу, але часто не можуть точно пояснити, як саме вони це роблять. Взаємодія з ІІІ вимагає експлікації цього неявного знання. Щоб отримати від ChatGPT корисне пояснення математичної концепції для учня 7 класу, педагог має чітко сформулювати: який рівень складності, який стиль викладу, які приклади, які типові непорозуміння варто врахувати. Процес формулювання запиту змушує педагога усвідомити, артикулювати, структурувати своє педагогічне знання. Це робить ІІІ не просто інструментом, а каталізатором професійної рефлексії та розвитку.

П'ятий механізм – зміщення від виконання до curaції. У традиційній педагогічній практиці вчитель самостійно виконував багато завдань – створював презентації, розробляв завдання, перевіряв роботи. ІІІ може автоматизувати багато з цих функцій, але це не зменшує, а трансформує роль педагога – від виконавця до куратора. Куратор не створює весь контент самостійно, але має експертне око для відбору, адаптації, комбінування контенту з різних джерел у когерентний освітній досвід. Для педагога це означає: ІІІ може згенерувати 10 варіантів пояснення концепції, але лише педагог з розвинутою інтегрованою компетентністю може:

- критично оцінити кожен варіант (цифрова компетентність – розуміння обмежень ІІІ);
- визначити, який варіант найкраще відповідає потребам конкретних учнів (педагогічна компетентність);
- адаптувати мову, стиль, приклади для свого класу (комунікативна компетентність);
- інтегрувати в більший педагогічний наратив уроку (інтегрована компетентність).

Інтеграція цифрового та комунікативного вимірів під впливом штучного інтелекту спричиняє фундаментальну трансформацію педагогічних практик. Традиційна педагогіка базувалася на моделі діалогу – взаємодії вчителя та учня. Епоха ІІІ вводить третього

²⁴ Mayer R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 478 p.

учасника, створюючи модель тріалогу – взаємодії вчителя, учня та інтелектуальної системи. У моделі тріалогу педагог виконує принципово нову роль – не стільки джерело знань чи навіть фасилітатор навчання, скільки архітектор тріадичної взаємодії. Це вимагає розвитку специфічних компетентностей, що інтегрують цифрові та комунікативні аспекти. До таких компетентностей належать: 1) проєктування ІІІ-опосередкованих завдань; 2) навчання учнів ефективній взаємодії з ІІІ; 3) навчання критичної оцінки ІІІ-результатів²⁵; 4) розвиток етичної грамотності.

Дослідження Університету Мічигана (2024) показало, що учні, чії вчителі систематично моделюють та обговорюють взаємодію з ІІІ, демонструють значно вищий рівень критичної ІІІ-грамотності, використовують технології більш етично та ефективно²⁶.

Інтеграція ІІІ в педагогічну практику вимагає постійної рефлексії – що працює, що ні, які несподівані виклики виникають, як технології впливають на навчання учнів. ІІІ може підтримувати цю рефлексію. Дослідники з Університету Колорадо розробили систему, де педагоги записують короткі аудіорефлексії після уроків, ІІІ аналізує ці записи, виявляє патерни, ставить запитання для поглиблення рефлексії²⁷. Це приклад того, як технологія може підтримувати професійний розвиток педагога, але лише за умови, що педагог володіє інтегрованою компетентністю – розуміє можливості технології, має розвинені рефлексивні навички, може критично оцінювати та інтерпретувати результати аналізу.

Попри потенціал інтеграції цифрового та комунікативного вимірів під впливом ІІІ, існують суттєві виклики, що ускладнюють цей процес. Розуміння цих викликів критично важливе для розробки ефективних стратегій формування функціональної грамотності педагогів.

Перший виклик – ризик сприйняття ІІІ як «магічного рішення» всіх освітніх проблем. Дослідження Селвін (2019) показує, що в дискурсі освітніх технологій часто домінує «технологічний солюціонізм» – переконання, що складні педагогічні, соціальні, культурні виклики можуть бути вирішені через впровадження правильних технологій²⁸. Ця позиція проблематична з кількох причин. По-перше, вона редукує педагогіку до технічної проблеми, ігноруючи, що освіта – це

²⁵ Long D., Magerko B. What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. Proceedings of CHI 2020. P. 1–16. DOI: 10.1145/3313831.3376727

²⁶ Reich J., Ruipérez-Valiente J. A. The MOOC pivot. Science. 2019. Vol. 363. No. 6423. P. 130–131. DOI: 10.1126/science.aav7958

²⁷ Xiao Z., Zhou M. X. Supporting Reflective Practitioners with AI-Augmented Tools for Teaching. Extended Abstracts of CHI 2023. DOI: 10.1145/3544549.3585617

²⁸ Selwyn N. What is Digital Sociology? Cambridge: Polity Press, 2019. 180 p.

фундаментально людська, відносна, ціннісна діяльність. По-друге, вона може призвести до інструменталізації педагогіки – коли методи викладання визначаються не педагогічними принципами, а можливостями технологій. По-третє, вона створює нереалістичні очікування, що неминуче призводить до розчарування та відторгнення технологій, коли вони не виправдовують очікувань. Стратегія подолання: розвиток критичної технологічної грамотності педагогів. Це включає не лише навички використання технологій, а й здатність критично аналізувати технологічні дискурси, розуміти соціально-економічні контексти розвитку технологій, усвідомлювати обмеження та потенційні негативні наслідки. Педагог має ставити фундаментальне питання: «Ця технологія служить моїм педагогічним цілям чи мої педагогічні цілі починають визначатися технологією?»

Другий виклик – ризик, що інтеграція ШІ поглибить існуючу освітню нерівність. Доступ до найсучасніших ШІ-інструментів, якісний інтернет, технічна підтримка нерівномірно розподілені між школами, регіонами, країнами. Крім технологічного доступу, існує «компетентнісна нерівність» – педагоги з вищим початковим рівнем цифрової грамотності швидше освоюють ШІ, розширюючи розрив з колегами, що мають нижчий рівень. Стратегія подолання: політика інклюзивного доступу та цілеспрямованої підтримки. Це включає не лише забезпечення технологічної інфраструктури, а й диференційовані програми підготовки педагогів, враховуючи різні стартові рівні. Програми мають бути доступними для педагогів з сільських шкіл, малих міст, забезпечувати матеріали різними мовами, враховувати специфічні контексти.

Третій виклик – складність розуміння того, як саме працюють ШІ-системи, які упередження вони можуть містити. Великі мовні моделі – це «чорні скриньки», навіть їхні творці не завжди можуть точно пояснити, чому модель згенерувала певну відповідь. Водночас відомо, що ці моделі відтворюють упередження, присутні в даних, на яких вони тренувалися – гендерні стереотипи, расові упередження, культурні асиметрії²⁹. Для педагога це створює дилему: як використовувати інструмент, внутрішню логіку якого ти не повністю розумієш? Як забезпечити, щоб ШІ-генерований контент не закріплював шкідливі стереотипи? Стратегія подолання: розвиток критичної ШІ-грамотності, що включає розуміння обмежень та ризиків. Педагоги мають вчитися розпізнавати потенційні упередження, перевіряти ШІ-генерований

²⁹ Rudin C. Stop explaining black box machine learning models for high stakes decisions and use interpretable models instead. *Nature Machine Intelligence*. 2019. Vol. 1. P. 206–215. DOI: 10.1038/s42256-019-0048-x

контент на предмет стереотипів, обговорювати з учнями питання алгоритмічної справедливості. Важливо також адвокатувати за більшу прозорість ІІІ-систем, вимагати від розробників пояснювати принципи роботи, джерела даних, вжиті заходи для зменшення упередженості.

Четвертий виклик – суспільне сприйняття, що якщо ІІІ може пояснювати, створювати завдання, оцінювати, то роль педагога зменшується. Це може призвести до зниження престижу професії, скорочення фінансування, погіршення умов праці. Стратегія подолання: артикуляція унікальної цінності педагога. Педагогічна спільнота має чітко комунікувати суспільству, що робить вчителя незамінним: емпатія, здатність до глибокого розуміння індивідуального учня, моральне лідерство, створення спільноти в класі, навички, що не можуть бути алгоритмізовані. Водночас педагоги мають демонструвати, як ІІІ розширює, а не замінює їхні можливості – дозволяє більше уваги приділяти взаємодії з учнями, персоналізації, творчим аспектам викладання.

П'ятий виклик – швидкість технологічних змін створює постійний тиск на педагогів освоювати нові інструменти, що може призвести до професійного вигорання. Дослідження показують, що «технологічна біганина» – необхідність постійно вчитися новому – є одним з основних стресорів для педагогів³⁰. Стратегія подолання: переорієнтація від навчання конкретним інструментам до розвитку *adaptive expertise* – здатності швидко адаптуватися до нових технологій, переносячи базові принципи. Замість «навчитися використовувати ChatGPT», педагог розвиває більш загальну компетентність «ефективної взаємодії з генеративними ІІІ-моделями», яку можна застосувати до різних систем. Це також включає створення підтримуючих професійних спільнот, де педагоги можуть ділитися досвідом, взаємно підтримувати один одного, колективно осмислювати виклики.

3. Перспективи розвитку функціональної грамотності педагогів в епоху інтеграції штучного інтелекту

Стрімка цифрова трансформація освітнього простору, посилена експоненційним розвитком технологій штучного інтелекту, актуалізує питання про майбутнє професійної підготовки педагогів та розвиток їхньої функціональної грамотності. Дослідження, проведене ЮНЕСКО (2021), прогнозує, що до 2030 року близько 85% професійних завдань педагога трансформуються під впливом ІІІ-технологій, що вимагатиме принципово нових підходів до формування компетентностей

³⁰ Hall G. E., Hord S. M. *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Boston: Pearson, 2015. 336 p.

педагогічних працівників³¹. У цьому контексті особливого значення набуває перспективне бачення стратегій розвитку функціональної грамотності, здатної забезпечити ефективну адаптацію педагогів до динамічних викликів цифрової епохи.

Формування функціональної грамотності педагога в епоху ШІ вимагає переходу від фрагментарних, епізодичних заходів до цілісної, системно організованої екосистеми професійного розвитку. Дослідження Європейської комісії (2022) засвідчують, що найбільш успішні національні моделі базуються на інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, створенні безперервних траєкторій професійного зростання, що адаптуються до індивідуальних потреб педагогів³².

Концептуальною основою системного підходу є розуміння функціональної грамотності як динамічного, контекстуально залежного конструкту. Функціональна грамотність педагога епохи ШІ передбачає здатність до постійної адаптації, критичної рефлексії, творчого переосмислення професійних практик.

По-перше, це структурована траєкторія розвитку, що включає базовий, просунутий та експертний рівні ШІ-грамотності. Базовий рівень забезпечує розуміння фундаментальних принципів роботи ШІ, етичних аспектів використання технологій, навичок взаємодії з основними інструментами. Просунутий рівень орієнтований на інтеграцію ШІ у предметне викладання, розробку інноваційних педагогічних практик, критичний аналіз освітніх технологій. Експертний рівень передбачає здатність до педагогічного дизайну ШІ-інтегрованого середовища, наставництво колег, участь у дослідницьких проєктах з вивчення впливу технологій на освітні процеси.

По-друге, системність вимагає створення інституційних механізмів підтримки професійного розвитку. Це включає діяльність спеціалізованих центрів підвищення кваліфікації, інтеграцію модулів з ШІ-грамотності в програми педагогічних університетів, формування мережі методичних хабів, що надають консультативну допомогу педагогам. Канадський досвід демонструє ефективність моделі «лабораторій інновацій» – спеціалізованих просторів, де педагоги

³¹ Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. AI and education: A guidance for policymakers. UNESCO, 2021. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>

³² European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators, Publications Office, 2022. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d7834ad0-7dd3-11ed-9887-01aa75ed71a1>

можуть експериментувати з новими технологіями, отримувати експертну підтримку, обмінюватися досвідом з колегами³³.

По-третє, системний підхід передбачає розвиток культури професійного навчання, що базується на принципах саморефлексії, колегіального обміну досвідом, дослідницької позиції педагога. Важливим елементом є формування спільнот практики – неформальних об'єднань педагогів, що разом досліджують потенціал нових технологій, створюють спільне знання, підтримують один одного у впровадженні інновацій. Дослідження показують, що участь у таких спільнотах значно підвищує мотивацію педагогів до професійного розвитку, сприяє подоланню технофобії, формує позитивне ставлення до змін.

Критично важливим аспектом системного підходу є персоналізація траєкторій професійного розвитку. Сучасні ІІТ-технології дозволяють створювати адаптивні освітні програми, що враховують індивідуальний рівень компетентності педагога, його предметну спеціалізацію, контекст роботи, особистісні особливості навчання. Ізраїльський досвід впровадження персоналізованих програм підвищення кваліфікації засвідчує, що такий підхід забезпечує на 40% вищу ефективність порівняно з традиційними уніфікованими курсами.

Традиційна модель підвищення кваліфікації педагогів, що базується на періодичних курсах з фіксованою тривалістю та стандартизованим змістом, все менше відповідає потребам динамічного цифрового середовища. Швидкість технологічних змін, поява нових ІІТ-інструментів кожні кілька місяців, диференціація педагогічних потреб вимагають принципово інших форматів професійного навчання. Перспективною альтернативою ми вважаємо модель мікронавчання (microlearning) – короткострокових, фокусованих навчальних інтервенцій, що орієнтовані на розв'язання конкретних професійних завдань. Дослідження концепцій мікронавчання показують, що мікронавчальні модулі тривалістю 10–15 хвилин забезпечують на 17% кращу ретенцію інформації та на 50% вищий рівень застосування нових знань у практиці порівняно з традиційними багатогодинними семінарами³⁴. Ключовими характеристиками ефективного мікронавчання є практична спрямованість, можливість негайного застосування, мультимедійна подача матеріалу, інтеграція в робочий процес.

³³ Fullan M., Quinn J., McEachen J. Deep Learning: Engage the World Change the World. Thousand Oaks: Corwin Press, 2018. 296 p.

³⁴ De Gagne, J. C., et al. Microlearning in Health Professions Education: A Scoping Review. *Journal of Medical Internet Research*, vol. 21, no. 9, 2019, e13997. DOI: 10.2196/13997

Іншою інноваційною моделлю є практико-орієнтоване навчання через розв'язання автентичних педагогічних кейсів. Замість абстрактного вивчення можливостей ШІ-інструментів педагоги працюють над реальними завданнями: як використати генеративні моделі для створення диференційованих завдань? Як організувати проектну діяльність з інтеграцією ШІ-асистентів? Як допомогти учням розвинути критичне мислення щодо контенту, створеного ШІ? Такий підхід забезпечує осмисленість навчання, сприяє формуванню практичних навичок, підвищує мотивацію педагогів.

Перспективним напрямком також можна вважати розвиток взаємного навчання педагогів. У цій моделі досвідчені користувачі ШІ-технологій виступають наставниками для колег, проводять майстер-класи, діляться успішними практиками. Нідерландський досвід реалізації програми «Digital Pioneers» засвідчує, що навчання від колег є більш ефективним для подолання технологічних бар'єрів, оскільки педагоги сприймають досвід інших вчителів як більш релевантний, достовірний, практично застосовний порівняно з навчанням від зовнішніх експертів³⁵.

Революційний потенціал для професійного розвитку має використання самих ШІ-технологій для навчання педагогів. Персоналізовані ШІ-тьютори можуть адаптувати контент до рівня знань конкретного педагога, пропонувати додаткові матеріали за запитом, надавати миттєвий зворотний зв'язок, імітувати реальні педагогічні ситуації для практики. Експериментальні програми, що впроваджуються в Сінгапурі та Південній Кореї, демонструють, що інтеграція ШІ-асистентів у процес підвищення кваліфікації підвищує самостійність педагогів у навчанні, прискорює освоєння нових компетентностей, забезпечує індивідуалізацію траєкторій розвитку.

Ефективний розвиток функціональної грамотності педагогів вимагає не лише якісних освітніх програм, але й системної інституційної підтримки на різних рівнях – від закладів освіти до національної політики.

На рівні закладу освіти критично важливим є створення культури інновацій та професійного навчання. Дослідження Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР, 2018) засвідчують, що в школах, де адміністрація активно підтримує експериментування з новими технологіями, надає час для професійного навчання, заохочує обмін досвідом, педагоги на 65% частіше інтегрують ШІ-інструменти у практику порівняно з школами з традиційною управлінською

³⁵ Van der Heijden H. et al. Peer Learning as a Driver for Digital Innovation in Schools. Computers & Education, 2023. Vol. 195. P. 104715. DOI: 10.1016/j.compedu.2023.104715

культурою³⁶. Важливими елементами підтримуючого середовища є виділення часу для професійного розвитку в межах робочого навантаження, створення технічної інфраструктури, забезпечення доступу до якісних ШІ-інструментів, формування атмосфери психологічної безпеки, де педагоги можуть експериментувати без страху критики чи санкцій.

На регіональному та національному рівнях необхідна стратегічна політика розвитку ШІ-компетентностей педагогів. Це включає розробку національних рамок цифрової та ШІ-грамотності для педагогів, що визначають стандарти компетентностей, траєкторії розвитку, механізми оцінювання. Німецький досвід реалізації «DigitalPakt Schule» – національної програми цифровізації освіти з бюджетом понад 6.5 мільярдів євро – демонструє важливість системного фінансування не лише технологічної інфраструктури, але й професійного розвитку педагогів, методичної підтримки, створення цифрових освітніх ресурсів. Австралійська модель «Digital Learning Innovation Hubs» передбачає створення при університетах спеціалізованих центрів, що поєднують функції навчання педагогів, дослідження ефективності освітніх технологій, розробки методичних рекомендацій, координації регіональних ініціатив.

Важливим аспектом є розвиток якісних цифрових освітніх ресурсів для самостійного навчання педагогів. Це включає відкриті онлайн-курси (MOOCs), інтерактивні навчальні платформи, репозиторії педагогічних практик, відеобібліотеки майстер-класів. Британська ініціатива «National Centre for Computing Education» створила комплексну екосистему безкоштовних ресурсів для педагогів, що охоплює понад 500 навчальних модулів, 200 відеокурсів, активну онлайн-спільноту з 45,000 учасників. Така інфраструктура забезпечує доступність якісних навчальних матеріалів незалежно від географічного розташування чи фінансових можливостей педагогів.

Перспективним напрямком є розвиток міжнародної співпраці у сфері підготовки педагогів до роботи з ШІ. Ініціатива UNESCO «AI and Education» (2024) координує зусилля понад 100 країн у розробці спільних стандартів, обміні кращими практиками, створенні міжнародних освітніх ресурсів. Така співпраця дозволяє країнам, що розвиваються, отримати доступ до передових розробок, а розвиненим країнам – збагатити власні підходи різноманітними культурними перспективами.

³⁶ OECD. TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Innovators. Paris: OECD Publishing, 2024. DOI: 10.1787/5bc58a84-en. URL: <https://www.oecd.org/education/talis/>

Розвиток функціональної грамотності педагогів в епоху ШІ стикається з низкою стратегічних викликів, що вимагають комплексного осмислення та системних рішень.

Першим викликом є подолання цифрової нерівності, що існує як між країнами, так і всередині національних освітніх систем. Дослідження Світового банку (2020) засвідчують, що доступ до якісного навчання з ШІ-технологій залишається привілеєм педагогів з розвинених країн та заможних регіонів, у той час як більшість вчителів світу, особливо в сільській місцевості та країнах з низьким рівнем доходів, мають обмежені можливості для професійного розвитку³⁷. Подолання цієї нерівності вимагає політичної волі, значних інвестицій у цифрову інфраструктуру, розробки доступних, адаптованих до локальних контекстів освітніх програм.

Другим викликом є ризик технократичного редукціонізму – зведення педагогічної професії до технічного оперування цифровими інструментами. Критично важливо зберігати розуміння, що функціональна грамотність педагога не обмежується технічними навичками, а включає педагогічну мудрість, емпатію, здатність до морального лідерства, творчість у конструюванні освітніх досвідів. Дослідники з Гарвардського університету наголошують на необхідності «гуманістичної технологічної освіти» – підходу, що інтегрує розвиток технічних компетентностей з поглибленням розуміння людської природи, етичних цінностей, соціальної відповідальності³⁸.

Третім викликом є необхідність переосмислення самої суті педагогічної професії в епоху, коли багато традиційних функцій (трансляція інформації, створення завдань, оцінювання) можуть бути автоматизовані. Замість страху деваліації професії, педагогічна спільнота має артикулювати унікальну, незамінну цінність людини-вчителя. Це включає здатність до глибинного розуміння індивідуальних потреб учнів, створення емоційно значущих освітніх досвідів, формування ціннісних орієнтацій, виховання критичного мислення та соціальної відповідальності – компетентностей, що не можуть бути алгоритмізовані.

Перспективною стратегією є розвиток концепції «технологічної мудрості» педагога – здатності розумно, етично, контекстуально адекватно використовувати технології, розуміючи як їхній потенціал, так і обмеження. Технологічна мудрість передбачає не максималізацію

³⁷ World Bank. Remote Learning During the Global School Lockdown: Multi-country Lessons. Washington, DC: World Bank, 2020. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36842>

³⁸ Gardner H. A Synthesizing Mind: A Memoir from the Creator of Multiple Intelligences Theory. Cambridge: MIT Press, 2020. 368 p.

використання ІІІ, а вибіркове, обґрунтоване, педагогічно виправдане їх застосування. Вона включає розуміння, коли використання технологій підвищує якість навчання, а коли традиційні методи є більш ефективними; коли автоматизація звільняє час для більш важливих педагогічних взаємодій, а коли вона знеособлює, механізує освітній процес.

Стратегічним пріоритетом має стати формування екологічної свідомості щодо використання ІІІ – усвідомлення екологічних наслідків масового використання енергоємних технологій, етичних питань збору та використання даних, соціальних ефектів цифровізації. Педагоги як інтелектуальні лідери мають бути обізнані з цими питаннями, здатні вести критичний діалог з учнями про відповідальне використання технологій.

Перспективою розвитку функціональної грамотності педагогів є еволюція від індивідуалістичної до колективної моделі компетентності. В епоху швидких змін жоден педагог не може опанувати всі технології, знати відповіді на всі питання. Натомість формується розуміння колективної компетентності педагогічної спільноти, де різні вчителі мають різні сильні сторони, доповнюють один одного, створюють мережі взаємної підтримки та спільного навчання. Ця модель вимагає розвитку здатності до колаборації, відкритості до обміну досвідом, культури взаємодопомоги.

Кінцевою метою розвитку функціональної грамотності педагогів має бути формування гуманістичної парадигми освіти в епоху ІІІ, де технології служать людському розвитку, а не навпаки. Педагог виступає архітектором освітнього досвіду, що інтегрує технологічні можливості з гуманістичними цінностями, забезпечує, щоб кожна дитина отримала не лише знання та навички, але й почуття власної гідності, впевненості, здатності до критичного мислення, емпатії, соціальної відповідальності. Функціональна грамотність педагога епохи ІІІ – це не просто технічна компетентність, а комплексна здатність бути мудрим, етичним, творчим провідником дитини у складному технологічному світі.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження функціональної грамотності педагогів у комунікативному та цифровому вимірах в епоху штучного інтелекту дозволяє сформулювати системне бачення трансформаційних процесів у педагогічній професії та окреслити стратегічні напрямки їх подальшого розвитку.

Функціональна грамотність педагога еволюціонувала від статичного набору базових навичок до динамічної, контекстуально залежної професійної компетентності, що поєднує цифровий, комунікативний та

професійно-рефлексивний виміри. Цифрова грамотність епохи ШІ включає здатність розуміти принципи роботи інтелектуальних систем, критично оцінювати їх можливості та обмеження, ефективно використовувати в педагогічній практиці з дотриманням етичних принципів. Комунікативна грамотність збагачується новими формами: цифровою комунікативною компетентністю, навичками людино-ШІ взаємодії, медіаційною здатністю виступати посередником між учнями та технологіями.

Штучний інтелект трансформує всі аспекти педагогічної діяльності через автоматизацію рутинних завдань, персоналізацію навчання, інтелектуальне оцінювання, віртуальних асистентів. Водночас це супроводжується етичними викликами. Ця трансформація посилює значення педагога як незамінної людської присутності, архітектора значущих педагогічних досвідів.

Аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду виявив різноманітність підходів до формування ШІ-компетентностей педагогів. Спільними трендами є необхідність безперервного професійного розвитку, практико-орієнтоване навчання, акцент на етичних аспектах. Перспективне бачення ґрунтується на системному підході: інноваційні моделі підвищення кваліфікації, інституційні механізми підтримки.

Принциповим є збереження гуманістичних цінностей як основи педагогічної діяльності. Технології штучного інтелекту – це потужні інструменти, що розширюють можливості освіти, проте не можуть замінити людяність, емпатію, моральне лідерство, педагогічну мудрість. Функціональна грамотність педагога епохи ШІ – це комплексна здатність бути мудрим, етичним провідником дитини, що інтегрує технологічні можливості з гуманістичними цінностями. Освіта має залишатися фундаментально людською діяльністю, що базується на відносинах, довірі, спільному конструюванні значень. Педагог виступає ключовою фігурою у гуманізації технологій, забезпеченні їх служіння освітнім цілям та особистісному розвитку.

АНОТАЦІЯ

У дослідженні висвітлено процес формування функціональної грамотності педагогів у комунікативному та цифровому вимірах в епоху штучного інтелекту. Проаналізовано еволюцію концепту функціональної грамотності від базових навичок до багатовимірної професійної компетентності, що включає ШІ-грамотність. Обґрунтовано концепцію синергетичної інтеграції цифрового та комунікативного вимірів, що породжує якісно нову компетентність педагога – здатність до технологічно-опосередкованої педагогічної комунікації

з урахуванням специфіки III-середовища. Окреслено стратегічні виклики формування гуманістичної парадигми освіти в епоху III та запропоновано інтегровану модель функціональної грамотності педагога, що базується на принципах технологічної мудрості, екологічної свідомості та колективної компетентності педагогічної спільноти. Наголошено, що освіта в епоху штучного інтелекту має залишатися фундаментально людською діяльністю, де педагог виступає ключовою фігурою у гуманізації технологій та забезпеченні їх служіння освітнім цілям і розвитку особистості.

Література

1. McKinsey Global Institute. The state of AI in 2023: Generative AI's breakout year. McKinsey & Company. 2023. URL: <https://www.mckinsey.com/capabilities/quantumblack/our-insights/the-state-of-ai-in-2023-generative-ais-breakout-year>
2. Redecker C., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6f6c69c5-6c7b-11e7-b2f2-01aa75ed71a1> DOI: 10.2760/159770
3. UNESCO. Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers. Paris: UNESCO, 2023. 48 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386697>
4. Holmes W., Porayska-Pomsta K. The Ethics of Artificial Intelligence in Education. London: Routledge, 2022. 256 p. URL: <https://surl.lt/okaiev>
5. Brown T. et al. Language Models are Few-Shot Learners. Advances in Neural Information Processing Systems. 2020. Vol. 33. P. 1877–1901. URL: <https://arxiv.org/abs/2005.14165>
6. Міністерство освіти і науки України. Звіт про стан цифровізації освіти в Україні. Київ, 2024. 127 с. URL: <https://surl.lu/djtamp>
7. Український інститут розвитку освіти. Дослідження готовності педагогів до використання штучного інтелекту. Київ, 2024. 89 с. URL: <https://surl.lu/dshtnx>
8. UNESCO. The plurality of literacy and its implications for policies and programmes. Paris: UNESCO, 2004. 402 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
9. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, 2000. 183 p. URL: <https://www.bloomsbury.com/uk/pedagogy-of-the-oppressed-9780826412768/>
10. The New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review. 1996. Vol. 66. No. 1. P. 60–93.

DOI: 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u. URL: https://hep.gse.harvard.edu/hero/articles/vol66_60-93_The_New_London_Group.pdf

11. Дудко Н.В. Складові функціональної грамотності студентів вищого навчального закладу <https://surl.li/uwnscuu>

12. Овчарук О. В., Сорокіна Н. В. Розвиток функціональної грамотності педагогів в умовах цифровізації освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2022. Т. 87. № 1. С. 123–139. DOI: 10.33407/itlt.v87i1.4567. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4567>

13. Vuorikari R. et al. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. DOI: 10.2760/115376. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81b6e20-dd2e-11eb-895a-01aa75ed71a1>

14. Redecker C., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: 10.2760/159770

15. Prensky M. From Digital Wisdom to Digital Natives and Digital Immigrants. *Innovate: Journal of Online Education*. 2009. Vol. 5. No. 3. URL: http://www.wisdombasedlearning.org/publications/2009/From_Digital_Natives_and_Digital_Immigrants_to_Digital_Wisdom.pdf

16. Krumsvik R. J. Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2014. Vol. 58. No. 3. P. 269–280. DOI: 10.1080/00313831.2012.726273 URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2012.726273>

17. Holstein K. et al. Co-Designing AI Literacy Curricula: An Ethical Partnership Approach. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 37. No. 13. P. 15796–15804. DOI: 10.1609/aaai.v37i13.26876 URL: <https://ojs.aaai.org/index.php/AAAI/article/view/26876>

18. Kester L. et al. Designing for Transfer of Learning: Effects of Communicative Competence and Digital Literacy. *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68. P. 1503–1527. DOI: 10.1007/s11423-020-09756-x URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-020-09756-x>

19. Brown T. et al. Language Models are Few-Shot Learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*. 2020. Vol. 33. P. 1877–1901. URL: <https://arxiv.org/abs/2005.14165>

20. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108. No. 6. P. 1017–1054. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

21. Celik I. Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 4. P. 100150. DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100150
22. Mollick E. R., Mollick L. Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including Prompts. *The Wharton School Research Paper*. 2024. DOI: 10.2139/ssrn.4391243
23. Luckin R. *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. London: UCL IOE Press, 2018. 208 p. URL: <https://www.uclpress.co.uk/products/125806>
24. Mayer R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 478 p. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/multimedia-learning/6C5B07A2C5BC00D18A3E75C4B7F7C3A6>
25. Long D., Magerko B. What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of CHI 2020*. P. 1–16. DOI: 10.1145/3313831.3376727
26. Reich J., Ruipérez-Valiente J. A. The MOOC pivot. *Science*. 2019. Vol. 363. No. 6423. P. 130-131. DOI: 10.1126/science.aav7958
27. Xiao Z., Zhou M. X. Supporting Reflective Practitioners with AI-Augmented Tools for Teaching. *Extended Abstracts of CHI 2023*. DOI: 10.1145/3544549.3585617
28. Selwyn N. *What is Digital Sociology?* Cambridge: Polity Press, 2019. 180 p. URL: <https://www.wiley.com/en-us/What+is+Digital+Sociology+%3F-p-9781509527109>
29. Rudin C. Stop explaining black box machine learning models for high stakes decisions and use interpretable models instead. *Nature Machine Intelligence*. 2019. Vol. 1. P. 206-215. DOI: 10.1038/s42256-019-0048-x
30. Hall G. E., Hord S. M. *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Boston: Pearson, 2015. 336 p. URL: <https://surl.li/weawmg>
31. Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. *AI and education: A guidance for policymakers*. UNESCO, 2021. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>
32. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*, Publications Office, 2022. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d7834ad0-7dd3-11ed-9887-01aa75ed71a1>
33. Fullan M., Quinn J., McEachen J. *Deep Learning: Engage the World Change the World*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2018. 296 p. URL: <https://us.corwin.com/en-us/nam/deep-learning/book257720>

34. De Gagne, J. C., et al. "Microlearning in Health Professions Education: A Scoping Review." *Journal of Medical Internet Research*, vol. 21, no. 9, 2019, e13997. DOI: 10.2196/13997
35. Van der Heijden H. et al. Peer Learning as a Driver for Digital Innovation in Schools. *Computers & Education*, 2023. Vol. 195. P. 104715. DOI: 10.1016/j.compedu.2023.104715
36. OECD. TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Innovators. Paris: OECD Publishing, 2024. DOI: 10.1787/5bc58a84-en. URL: <https://www.oecd.org/education/talis/>
37. World Bank. Remote Learning During the Global School Lockdown: Multi-country Lessons. Washington, DC: World Bank, 2020. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36842>
38. Gardner H. A Synthesizing Mind: A Memoir from the Creator of Multiple Intelligences Theory. Cambridge: MIT Press, 2020. 368 p. URL: <https://mitpress.mit.edu/9780262539385/a-synthesizing-mind/>

Information about the author:

Dudko Nataliia Vasilyevna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social
and Humanitarian Education,
Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
5 Mykoly Sumtsova str., Sumy, 40007, Ukraine
ORCID ID 0000-0003-0632-4260

САМООСВІТНЯ АКТИВНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЙ

Жукова А. Р., Скальська С. М.

ВСТУП

У контексті сучасних освітніх трендів значно зросли та ускладнилися вимоги до педагогів. Якісне виконання покладених на них обов'язків зумовлює необхідність активізації широкого спектру наявних загальнокультурних, професійних і спеціальних здібностей, глибокого усвідомлення та демонстрації готовності діяти відповідно до сучасної парадигми освіти, що ґрунтується на компетентнісному підході. Сучасний педагог має бути не тільки носієм знань, але й фасилітатором освітнього процесу, тьютором, наставником та мотива-тором, який здатен створити сприятливе, мотиваційне середовище для кожної дитини, швидко реагувати на нові соціальні виклики, адаптуватися до змін. Крім того, він повинен володіти цифровими навичками, активно застосовувати у роботі інтерактивні технології, інструменти онлайн-освіти, цифрові платформи для організації освітнього процесу тощо. Також педагог повинен постійно оновлювати свої знання, шукати нові педагогічні рішення, безперервно продукувати й впроваджувати на практиці інноваційні ідеї.

У зв'язку з цим, однією з провідних вимог до сучасного педагога є здатність до самовдосконалення та організації власної самоосвітньої діяльності. Здатність до самоосвіти вважають навіть важливішою за своїми результатами та впливом на людину, аніж саму освіту, а тому самоосвітня активність є важливим чинником професійного зростання педагога, його конкурентоспроможності й педагогічної майстерності. Особливого значення самоосвітня активність набуває в системі підвищення кваліфікації, яка у сучасних умовах переходить від формального накопичення годин до особистісно орієнтованої, компетентнісної та рефлексивної моделі професійного розвитку. Педагог сьогодні має вміти самостійно визначати освітні потреби, проектувати індивідуальну траєкторію розвитку, використовувати цифрові ресурси, наукові джерела й професійні спільноти для постійного вдосконалення. Тільки той педагог, який сам навчається протягом життя, здатен ефективно навчати здобувачів освіти жити в умовах постійних змін та численних викликів сучасного світу.

1. Самоосвітня активність педагога як філософсько-педагогічна категорія

Особистісний та професійний розвиток педагогів неможливий без самоосвіти. На значущій ролі самоосвіти наголошував Г. Сковорода, розглядаючи її потужним засобом саморозвитку та закликаючи кожного до самопізнання, духовного перевтілення у справжню, духовну людину. Самоосвіта, на його переконання, відрізняє людину від тварин і не дозволяє їй втратити свою людську сутність, а педагогу допомагає стати справжнім майстром своєї справи. К. Ушинський зауважував, що вчитель живе тільки до тих пір, доки вчиться, а зупинка у навчанні призведе до смерті вчителя. Глибокі думки про самоосвіту висловлював також В. Сухомлинський, він вважав, що вчитель повинен бути джерелом знань, щоб ними наповнювати учнів та підкреслював, що той повинен постійно займатись самонавчанням і духовним збагаченням. На його погляд, педагог має знати в десять, двадцять разів більше, ніж те, що подає на уроці, – лише тоді він зможе викликати в учнів справжній інтерес до навчання й прагнення до знань¹.

Як зазначено в Законі України «Про освіту»², інформальна освіта (самоосвіта) передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям.

У педагогічному словнику термін «самоосвіта» трактується як «освіта, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань»³.

К. Біленко, О. Солодова та С. Шара зазначають, що «самоосвіта педагога є провідної формою вдосконалення професійної компетентності, що полягає в засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб закладу освіти. Для педагога це не лише спосіб тримати руку на пульсі новітніх методик, а й прояв внутрішньої мотивації

¹ Кіт Г.Г. Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 58. С. 88.

² Про освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.01.2026).

³ Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. С. 227.

до вдосконалення та реалізації творчого потенціалу. Самоосвіта допомагає глибше розуміти освітній процес, педагогіку, психологію, новітні тенденції та інновації»⁴.

Ю. Бандура вважає, що самоосвіта – «це по-справжньому вільний і водночас найбільш складний вид освітньої діяльності, оскільки пов'язаний із процедурами саморефлексії, самооцінки, самоідентифікації й виробленням умінь і навичок самостійно набувати актуальних знань і трансформувати їх у практичну діяльність»⁵. Метою самоосвіти, на переконання Ю. Бандури, є професійне та особистісне самовдосконалення, що дає можливість розвинути професійну компетентність, досягти високого загальнокультурного рівня, підвищити результативність педагогічної діяльності, досягти педагогічної майстерності й творчого ставлення до справи⁶.

Н. Носовець, О. Пискун та Т. Бойко стверджують, що «самоосвіта педагога – це особлива постійна діяльність учителя, завданнями якої є: удосконалення теоретичних знань і практичних вмінь, розвиток здібностей та професійно важливих особистісних якостей педагога; розвиток педагогічної творчості; оволодіння новими формами, методами, прийомами навчання і виховання; вивчення та впровадження у власну практику передового педагогічного досвіду, новітніх досягнень педагогічної, психологічної наук, педагогічних інновацій; удосконалення професійної майстерності»⁷.

Дослідниця Т. Хлебнікова зазначає, що самоосвіта є цілеспрямованим і певним чином організованим процесом придбання необхідних у професійній діяльності знань, «формування вмінь та навичок шляхом самостійних занять на робочому місці та / або поза нього». Вчена виокремлює також низку ознак наведеного визначення: самоосвіта повинна бути організовано і в цьому зв'язку постає необхідність створення певної системи; самоосвіта має розглядатися як процес, в якому ключове місце займають мотивація (самотивація) і використання технології здобуття навичок, знань та вмінь;

⁴ Біленко К. Р., Солодова О. М., Шара С. О. Самоосвіта як провідна форма вдосконалення педагогічної майстерності та професійної компетентності. *Актуальні питання розвитку науки та забезпечення якості освіти у XXI столітті: тези доповідей XLVIII Міжнародної наукової студентської конференції за підсумками науково-дослідних робіт студентів за 2024 рік* (м. Полтава, 10 квітня 2025 р.). Полтава: ПУЕТ. С. 532.

⁵ Бандура Ю. Б. Значення самоосвіти та саморозвитку для розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов у ВВНЗ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2014. № 30. С. 13.

⁶ Там само. С. 14.

⁷ Носовець Н. М., Пискун О. М., Бойко Т. В. Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2021. № 168(12). С. 236.

у зв'язку з тим, що самоосвіта це процес, який характеризується великим ступенем автономності, то фахівець, який займається нею, для того, щоб зробити цей процес ефективнішим, має активно спілкуватися з іншими людьми (підлеглими, колегами, керівниками тощо); організація та технології самоосвіти можуть забезпечити й фактично забезпечують певний рівень навичок, знань та вмінь⁸.

В. Жифарська наголошує, що самоосвіта педагогів – це органічна складова безперервної педагогічної освіти, в процесі якої суб'єкт та об'єкт освіти виступають в одній особі. Самоосвіта педагогів – це безперервний, особливим чином організований процес розвитку й збагачення сукупної культури педагога на основі сформованих в нього освітніх потреб. Це зумовлює особливу роль самоосвіти в системі післядипломної підготовки педагогів. На думку дослідниці, самоосвіта виступає підґрунтям безперервної освіти, поєднуючи етапи вищої та післядипломної підготовки, а також процеси підвищення кваліфікації в курсовий і міжкурсовий періоди; саме самоосвітня діяльність є відправною точкою післядипломної освіти педагогів; самоосвіта тісно інтегрована з усіма підсистемами післядипломної освіти (підвищення кваліфікації, здобуття нової або спорідненої спеціальності, навчання в аспірантурі), входить до їхньої структури та визначає результативність функціонування кожної з них; самоосвіта має власну цінність як складник системи післядипломної освіти й за певних умов здатна частково або повністю замінювати окремі її елементи. Завдяки самоосвіті педагог може підвищувати кваліфікацію, опановувати нову чи споріднену спеціальність, здобувати науковий ступінь тощо⁹.

Таким чином, проаналізувавши визначення поняття «самоосвіта», можемо стверджувати, що самоосвіта є необхідним елементом педагогічної діяльності. Самоосвіта перестає бути додатковою формою підвищення кваліфікації, а перетворюється на внутрішню потребу особистості педагога, на спосіб його професійного й духовного саморозвитку. Відтак, у цьому контексті набуває важливості самоосвітня активність педагога. На нашу думку, самоосвітня активність педагога – це інтегративна якість його особистості, що поєднує мотивацію до саморозвитку, уміння самостійно здобувати й оновлювати знання, здатність планувати, реалізовувати освітню діяльність та рефлексивно

⁸ Хлебнікова Т. М. Самоосвітня діяльність як засіб розвитку особистості педагога. *Модернізація управління в контексті вимог Закону України «Про освіту»*: матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., Харків, 20 трав. 2020 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; [за заг. ред. Р. І. Черновол-Ткаченко, О. І. Мармази, О. Є. Гречаник]. Харків: ХНПУ, 2020. Ч. 1. С. 370.

⁹ Жифарська В. Самоосвітня діяльність педагога як основа розвитку його професіоналізму. *Collection of Scientific Papers «АІОГОС»*. 2025. № 19. С. 300.

оцінювати її результати з метою особистісного й професійного вдосконалення.

Самоосвітня активність є складною філософсько-педагогічною категорією, яка інтегрує у собі світоглядні, мотиваційні й діяльнісні аспекти. Так, філософське осмислення самоосвітньої активності ґрунтується на ідеях гуманізму, екзистенціалізму й персоналізму, у межах яких особистість розглядається як активний творець власного буття. Це означає, що педагог не є пасивним виконавцем нормативних вимог, а він є активним суб'єктом професійної діяльності, який здатний самостійно визначати освітні цілі, засоби їх досягнення та відповідально оцінювати результати власного розвитку. Самоосвітня активність охоплює як процес засвоєння нової інформації, так і формування внутрішньої мотивації, рефлексивного мислення, потреби у професійному зростанні, відповідального ставлення до власної діяльності тощо.

Як педагогічна категорія самоосвітня активність має складну структуру, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент пов'язаний із професійними потребами, установками, інтересом до саморозвитку та усвідомленням значущості освіти впродовж життя. Когнітивний компонент віддзеркалює систему знань, умінь та здатність до самостійного пошуку інформації. Діяльнісний компонент виявляється в умінні планувати, організовувати й реалізовувати самоосвітню діяльність. Рефлексивний компонент забезпечує осмислення власного досвіду, оцінку досягнень та корекцію подальших кроків професійного розвитку.

Глобальною метою самоосвітньої активності педагога є створення власної професійної «Я-концепції», яка віддзеркалює його педагогічне кредо. Самоосвітня активність включає науково-дослідницьку експериментальну роботу з тієї чи іншої проблеми; вивчення наукової, психологічної, педагогічної та методичної літератури; участь у колективних і групових формах методичної роботи освітнього закладу; вивчення педагогічного досвіду (безпосередньо – колег у закладі освіти, опосередковано – через літературу); практичну апробацію власних матеріалів¹⁰.

Вважаємо, що особливістю самоосвітньої активності педагога є її спрямованість не тільки на особистісне, але й на професійне вдосконалення, що безпосередньо впливає на якість освітнього процесу. Педагог, який активно займається самоосвітою, здатний інтегрувати інноваційні методики, критично переосмислювати

¹⁰ Жифарська В. Самоосвітня діяльність педагога як основа розвитку його професіоналізму. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*. 2025. № 19. С. 303.

педагогічний досвід, гнучко реагувати на потреби здобувачів освіти й суспільства. У такий спосіб самоосвітня активність стає механізмом оновлення педагогічної практики та розвитку освітньої культури загалом.

Отже, самоосвітня активність педагога є необхідною умовою його особистісного й професійного розвитку. Самоосвітня активність – це складна філософсько-педагогічна категорія, що інтегрує світоглядні, мотиваційні, когнітивні, діяльнісні та рефлексивні компоненти. Вона ґрунтується на усвідомленні педагогом власної відповідальності за професійне зростання, здатності самостійно визначати цілі розвитку, добирати засоби їх досягнення та оцінювати результати. Як суб'єкт безперервної освіти, педагог у процесі самоосвітньої діяльності формує власну професійну «Я-концепцію», розвиває критичне мислення, потребу в інноваціях та готовність до постійного вдосконалення. Самоосвітня активність педагога є механізмом особистісного саморозвитку та важливим чинником підвищення якості освітнього процесу. Педагог, який активно займається самоосвітою, здатний інтегрувати сучасні методики, творчо переосмислювати досвід, гнучко реагувати на виклики суспільства й потреби здобувачів освіти.

2. Особливості самоосвітньої активності педагога в системі підвищення кваліфікації

Як уже було зазначено, самоосвітня активність педагога є одним з чинників його ефективного професійного зростання, що визначає здатність педагога самостійно реагувати на зміни в освітньому середовищі, інтегрувати інновації та будувати індивідуальну траєкторію розвитку. Самоосвітня активність педагога в системі підвищення кваліфікації характеризується низкою особливостей.

Насамперед слід зазначити, що однією з головних особливостей самоосвітньої активності педагога в системі підвищення кваліфікації є її творчий характер, адже з одного боку, вона сприяє особистісно-професійному саморозвитку, з іншого – «вимагає для власного самотворення методологічної функціональності особистості, системного науково-педагогічного мислення, володіння технікою рефлексивного самопізнання»¹¹.

Іншою важливою ознакою є усвідомлений та цілеспрямований характер самоосвітньої активності педагога. На відміну від стихійного навчання, самоосвіта у межах професійного розвитку передбачає чітке

¹¹ Кравцова Т.О., Краснощок І.П. Самоосвіта майбутнього педагога в процесі професійної підготовки. *Modern challenges to science and practice: the III International Scientific and Practical Conference* (January 24–26). Varna, Bulgaria, 2022. С. 372.

визначення освітніх потреб, постановку конкретних цілей та вибір адекватних засобів їх досягнення. Педагог аналізує власний рівень компетентності, визначає зони професійного зростання й відповідно планує самоосвітню діяльність, виявляючи при цьому значні вольові зусилля, високу ступінь самосвідомості й організованості.

Ще однією ознакою є інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти. У сучасній системі підвищення кваліфікації самоосвітня активність реалізується як через курси чи тренінги, так і через участь у професійних спільнотах, вебінарах, науково-методичних заходах, онлайн-платформах, роботу з цифровими ресурсами та обмін досвідом. Відтак, педагог виступає активним конструктором власного освітнього простору. За твердженням О. Самойленко, самоосвіта – це самостійне навчання, ключовими ознаками якого є автономність й незалежність від зовнішніх дій, яке відбувається шляхом навчання онлайн, спілкування з колегами, науковцями тощо, відвідування установ культури тощо. Вагому роль відіграє обмін життєвим і професійним досвідом та цікавою інформацією. О. Самойленко наголошує, що «будь-яке місце зустрічі, робоче місце, бібліотека можуть стати місцем освіти майбутнього викладача, якщо вони розвивають особистість чи створюють умови для її саморозвитку. До того ж самоосвіта гнучка у проявах (за місцем, часом, формами й методами, змістом навчання)»¹².

Важливою особливістю самоосвітньої активності педагога в системі підвищення кваліфікації є її зв'язок з професійною мобільністю та інноваційністю. У процесі підвищення кваліфікації педагог, який володіє високим рівнем самоосвітньої активності, здатний швидко адаптуватися до нових освітніх стандартів, технологій та методик. Самоосвіта стає механізмом оновлення педагогічної практики, сприяє розвитку креативності, гнучкості мислення та відкритості до змін.

Суттєвою особливістю є використання цифрових технологій. Сучасний педагог здійснює самоосвіту за допомогою онлайн-курсів, електронних бібліотек, освітніх платформ, професійних мереж, що розширює можливості доступу до знань та індивідуалізує процес підвищення кваліфікації. Цифрове середовище стимулює автономність педагога та сприяє формуванню культури безперервного навчання.

Окрім того, слід мати на увазі, що ефективною буде самоосвітня активність педагога в системі підвищення кваліфікації за дотримання

¹² Самойленко О. Інформальна освіта у системі особистісного та професійного розвитку дорослого. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2019. № 1 (157). С. 192.

певних умов, принципів та етапів. Так, самоосвітня активність педагога буде продуктивною за таких умов:

- у ході самоосвіти реалізується потреба особистості у власному розвитку;
- педагог уміє визначити свої сильні й слабкі сторони, володіє способами самоаналізу та самопізнання, є відкритим до змін;
- педагог володіє розвинутою здатністю до рефлексії (діяльності особистості, що скерована на усвідомлення власних почуттів, дій, аналіз цієї діяльності та формулювання висновків;
- програма професійного саморозвитку, самоосвіти вміщує можливості пошукової, дослідницької, творчої діяльності;
- педагог готовий до творчості;
- існує зв'язок особистісного й професійного розвитку та саморозвитку.

Погоджуємось з М. Кирилюк у тому, що надзвичайно важливо, щоб самоосвіта для сучасних педагогів стала необхідністю, адже лише за такої умови вони досягають поставленої мети, творчо зростають, а головне бачать і розвивають здібності здобувачів освіти¹³.

Щодо принципів, то вслід за І. Вороною та О. Бугай¹⁴ вважаємо, що важливими є такі принципи самоосвітньої активності педагога в системі підвищення кваліфікації:

- 1) систематичність та послідовність самоосвіти шляхом упровадження індивідуальних, колективних і цільових методів самовдосконалення педагогів і контроль їх професійного зростання;
- 2) направленість самоосвіти на практичну діяльність педагога відповідно до реформування системи освіти, сучасних трансформацій суспільства, розвитку технологій тощо;
- 3) комплексність самоосвіти через врахування психолого-педагогічних аспектів освітньої діяльності, а саме: педагогічна рефлексія, освітній тайм-менеджмент, професійне вигорання.

На наш погляд, вищезазначений перелік доцільно доповнити ще кількома важливими принципами:

¹³ Кирилюк М. В. Організація самоосвітньої діяльності вчителів у системі після-дипломної освіти. URL: http://www.dovkillya.org.ua/images/%D0%B7%D0%B1%D0%B8%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2014_03.pdf#page=186 (дата звернення: 20.01.2026).

¹⁴ Воронова І. І., Бугай О. А. Впровадження основних принципів самоосвіти. В кн. *Особливості формування компетентностей викладачів через їх самоосвіту*: зб. праць. Дніпро: Дніпровський міський базовий технікум зварювання та електроніки імені Є. О. Патона, 2018. С. 4–5.

– принцип інноваційності, що скеровує на виокремлення в освітньому просторі перспективних тенденцій та з'ясування шляхів їхнього освоєння;

– інтердисциплінарності, який спонукає до асиміляції професійних навичок і вмінь, характерних раніше для фахівців різних галузей;

– оперативності, згідно з яким педагог повинен мати можливість опанувати засадами певної компетентності в найкоротші терміни;

– принцип мобільності, який орієнтує на створення чи пропагування в освітньо-інформаційному середовищі освітнього закладу методичного й технічного забезпечення різних типів, що дозволило б успішно здійснювати самоосвіту «з будь-якої точки» – як більш підготовленому, так і менш досвідченому.

Стосовно етапів самоосвітньої активності педагога в системі підвищення кваліфікації, то науковці А. Кришталенко¹⁵, А. Павличенко¹⁶ та ін. підкреслюють, що ефективність самоосвіти педагогів значно зростає за умови поетапного планування. На переконання вчених, організація самоосвіти передбачає проходження кількох послідовних етапів:

перший етап – формування мотивації до самостійної роботи, зокрема аналіз власних професійних потреб та труднощів, визначення проблеми й мети діяльності, вибір індивідуальної теми, продумування послідовності майбутніх дій та прогнозування очікуваних результатів;

другий етап – опрацювання психолого-педагогічних та методичних джерел за обраною темою; ознайомлення з передовим педагогічним досвідом на місцевому, регіональному й загальнонаціональному рівнях; накопичення, відбір та критичний аналіз релевантних фактів;

третій етап – адаптація опрацьованого матеріалу до конкретного навчального середовища (особливостей здобувачів освіти, предмету); практичне впровадження обраних методів; моніторинг результатів та коригування освітніх стратегій. Самоосвіта продовжується за допомогою подальшого вивчення літератури й узагальнення власних напрацювань.

четвертий етап – педагог системно використовує напрацьований досвід та поширює його, тобто створює власні дидактичні матеріали,

¹⁵ Кришталенко А. С., Ревенко М. П., Савченко Д. Р., Савченко Л. Л. Самоосвіта й самовдосконалення як складові професійної компетентності педагога. «*Actual issues of the development of science and ensuring the quality of education*»: The 12th International scientific and practical conference (March 28–31, 2023) Florence, Italy. International Science Group, 2023. 231 с.

¹⁶ Павличенко А., Пашенко О., Медведовська Т., Вишньова В. Самоосвіта студентів закладів вищої освіти та її роль у процесі професійної підготовки фахівців в умовах цифровізації освіти. *Grail of Science*. 2023. № 24. С. 590–594.

сценарії позакласних заходів, розробки уроків та інші методичні продукти; проводить апробацію, корекцію та оцінювання їх результативності. Цей етап включає звітування на методичних об'єднаннях, проведення відкритих занять, майстер-класів тощо;

п'ятий етап – підсумковий аналіз роботи над темою самоосвіти, зокрема оформлення та презентація отриманих результатів, формулювання рекомендацій для колег, проведення моніторингу та анкетування, представлення напрацьованих матеріалів на засіданнях методичних об'єднань та педагогічних рад.

Т. Хлебнікова¹⁷ також зауважує, що за своєю структурою процес самоосвітньої активності педагогів у закладі освіти представляє собою кілька послідовних етапів, зміст яких пов'язаний з підготовкою, здійсненням та підбиттям підсумків діяльності. Дослідниця виокремлює такі етапи:

- 1) інформаційно-аналітичний;
- 2) прийняття управлінського рішення;
- 3) постановка цілей та прогнозування результатів щодо підвищення компетентності педагогів;
- 4) планування дій адміністрації щодо управління самоосвітньою діяльністю;
- 5) організація діяльності педагогів, їх професійного вдосконалення в процесі практичної діяльності;
- 6) регулювання і коригування проведеної роботи;
- 7) аналіз результатів управління процесом самоосвіти педагогів.

Так, інформаційно-аналітичний етап передбачає збирання та аналіз відомостей щодо підвищення компетентності педагогів і рівня їхньої професійної підготовки. Провідне місце на цьому етапі посідає діагностика професійних труднощів учителя, що забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого підходу до формування концептуальних засад організації його самоосвітньої активності та участі в навчальних і установчих заходах. У межах цього етапу укладається індивідуальна картка педагога, аналізуються результати його роботи з самовдосконалення, а також здійснюються тестування, опитування й анкетування з метою з'ясування особливостей організації самоосвіти, чинників, що її ускладнюють або, навпаки, стимулюють. Обізнаність адміністрації з проблемами, над якими працюють педагоги або щодо

¹⁷ Хлебнікова Т. М. Самоосвітня діяльність як засіб розвитку особистості педагога. *Модернізація управління в контексті вимог Закону України «Про освіту»*: матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., Харків, 20 трав. 2020 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; [за заг. ред. Р. І. Черновол-Ткаченко, О. І. Мармази, О. Є. Гречаник]. Харків: ХНПУ, 2020. Ч. 1. С. 370–372.

яких вони потребують підтримки, дає змогу більш ефективно планувати, організовувати й контролювати процес їхньої самоосвітньої діяльності.

Наступним є етап ухвалення управлінського рішення щодо підвищення компетентності педагогів шляхом залучення їх до діяльності всіх ланок системи підвищення кваліфікації з урахуванням професійних запитів і потреб у фаховому вдосконаленні. На цьому етапі важливо актуалізувати, а для молодих учителів – представити основні форми підвищення кваліфікації та самоосвітньої діяльності. Паралельно вивчаються погляди педагогів на різні способи самоосвіти, що доцільно враховувати під час планування роботи з управління їхньою самоосвітньою діяльністю. Окрім того, з'ясовуються чинники та мотиви, які спонукають учителів до самоосвітньої активності.

Третій етап спрямований на визначення цілей і прогнозування результатів підвищення професійної компетентності педагогів, а також на з'ясування їхніх освітніх запитів і пріоритетних форм фахового зростання. У межах цього етапу формується модель результативної творчої діяльності окремого вчителя та педагогічного колективу загалом.

Четвертий етап передбачає планування управлінських дій адміністрації щодо організації та супроводу самоосвітньої діяльності. Розроблення перспективних і поточних планів доцільно здійснювати з урахуванням результатів попередніх років, прогнозування мети, завдань і провідних напрямів роботи з педагогічним колективом та окремими вчителями, а також із залученням громадських, наукових, методичних, культурних та інших установ. Важливим є узгодження запланованих заходів з органами управління освітою та закладами післядипломної педагогічної освіти.

П'ятий етап спрямований на організацію професійної діяльності педагогів та їхнє фахове зростання в процесі практичної роботи. Він охоплює координацію діяльності методичних кабінетів, методичної ради, методичних об'єднань і творчих груп, проведення семінарів з різних напрямів підвищення кваліфікації вчителів, а також розроблення змісту роботи творчих лабораторій з актуальних освітніх проблем і сучасних методик. Організаційний етап також передбачає створення необхідних матеріальних умов, підготовку науково-методичного забезпечення та формування мотивації до професійного розвитку. Його метою є залучення всього педагогічного колективу й кожного вчителя зокрема до творчої теоретико-практичної співпраці.

Шостий етап полягає в регулюванні та корекції здійсненої діяльності, а також в індивідуальній роботі з педагогами щодо розвитку їхньої професійної та громадянської свідомості. На цьому етапі проводиться

аналіз управління процесом самоосвіти вчителів, визначаються позитивні й проблемні аспекти організації методичних заходів та оцінюється їхня результативність. Встановлюється рівень досягнення поставлених цілей, а за підсумками аналізу окреслюються нові завдання щодо подальшого підвищення професійної компетентності педагога та перспектив його професійного й кар'єрного зростання.

Завершальний етап передбачає узагальнення результатів управління процесом самоосвітньої діяльності педагога, виявлення ефективних напрацювань і внесення коректив для усунення недоліків.

Отже, самоосвітня активність педагога в системі підвищення кваліфікації виступає ключовим чинником його професійного розвитку та успішної адаптації до сучасних освітніх змін. Вона має усвідомлений, творчий і цілеспрямований характер, інтегрує формальну, неформальну й інформальну освіту та активно спирається на цифрові технології. Ефективність самоосвіти забезпечується дотриманням відповідних умов, принципів і поетапної організації діяльності. Саме така системна й мотивована самоосвітня активність сприяє підвищенню професійної мобільності педагога, оновленню педагогічної практики та формуванню культури безперервного навчання.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дає можливість підсумувати, що самоосвітня активність педагога є важливим філософсько-педагогічним феноменом та необхідною умовою його особистісного й професійного розвитку в сучасному освітньому просторі. Самоосвітня активність має інтегративний характер і поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Вона ґрунтується на усвідомленні педагогом власної відповідальності за якість професійної діяльності, здатності самостійно визначати цілі розвитку, добирати засоби їх досягнення та оцінювати результати. Філософське осмислення самоосвіти розкриває педагога як творця власної професійної траєкторії, а педагогічний аспект акцентує на практичній реалізації знань, умінь і досвіду в освітньому процесі.

У системі підвищення кваліфікації самоосвітня активність набуває особливої значущості, адже забезпечує перехід від формального навчання до індивідуалізованої, компетентісної та рефлексивної моделі професійного зростання. Вона характеризується творчим, усвідомленим і цілеспрямованим характером, інтеграцією формальної, неформальної та інформальної освіти, активним використанням цифрових технологій, орієнтацією на інноваційність і професійну мобільність. Ефективність самоосвітньої активності забезпечується

дотриманням певних умов, принципів і поетапної організації діяльності: наявністю внутрішньої мотивації до розвитку, здатністю до самоаналізу й рефлексії, готовністю до творчості, систематичністю, практичною спрямованістю, інноваційністю, мобільністю та інтердисциплінарністю. Поетапне планування самоосвіти дозволяє педагогу не лише накопичувати знання, а й трансформувати їх у власний педагогічний досвід і методичні продукти. Загалом виявлено, що самоосвітня активність педагога є не додатковим компонентом, а ядром сучасної системи підвищення кваліфікації. Вона є механізмом оновлення педагогічної практики, формування професійної «Я-концепції» вчителя та підвищення якості освітнього процесу. Педагог, який постійно навчається, здатний творчо переосмислювати досвід, гнучко реагувати на виклики суспільства й ефективно сприяти розвитку здобувачів освіти в умовах безперервних змін.

АНОТАЦІЯ

У статті розкрито самоосвітню активність педагога як філософсько-педагогічний феномен у системі підвищення кваліфікації. Актуальність дослідження зумовлена потребою модернізації професійної підготовки вчителя в умовах цифровізації, компетентнісного підходу та освітніх трансформацій. Проаналізовано сутність поняття «самоосвітня активність», її структурні компоненти та місце в системі післядипломної освіти. Охарактеризовано мотиваційні, когнітивні, діяльнісні й рефлексивні аспекти самоосвіти педагога. Визначено роль самоосвітньої діяльності як механізму безперервного професійного розвитку та індивідуалізації освітньої траєкторії вчителя. Узагальнено етапи управління процесом самоосвіти в закладі освіти. Обґрунтовано педагогічні умови ефективної реалізації самоосвітньої активності у системі підвищення кваліфікації. Результати дослідження підтверджують, що самоосвіта є ключовим чинником підвищення професійної компетентності та якості освітнього процесу.

Література

1. Бандура Ю. Б. Значення самоосвіти та саморозвитку для розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов у ВВНЗ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2014. № 30. С. 12–15.
2. Біленко К. Р., Солодова О. М., Шара С. О. Самоосвіта як провідна форма вдосконалення педагогічної майстерності та професійної компетентності. *Актуальні питання розвитку науки та забезпечення якості освіти у XXI столітті*: тези доповідей XLVIII Міжнародної

наукової студентської конференції за підсумками науково-дослідних робіт студентів за 2024 рік (м. Полтава, 10 квітня 2025 р.). Полтава: ПУЕТ. С. 531–533.

3. Воронова І. І., Бугай О. А. Впровадження основних принципів самоосвіти. В кн. *Особливості формування компетентностей викладачів через їх самоосвіту*: зб. праць. Дніпро: Дніпровський міський базовий технікум зварювання та електроніки імені Є. О. Патона, 2018. С. 4–13.

4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

5. Жифарська В. Самоосвітня діяльність педагога як основа розвитку його професіоналізму. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*. 2025. № 19. С. 297–304. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-28.11.2025.055>

6. Кирилюк М. В. Організація самоосвітньої діяльності вчителів у системі післядипломної освіти. URL: http://www.dovkillya.org.ua/images/%D0%B7%D0%B1%D0%B8%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2014_03.pdf#page=186 (дата звернення: 20.01.2026).

7. Кіт Г.Г. Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 58. С. 88–98. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-2-58-88-98>

8. Кравцова Т.О., Краснощок І.П. Самоосвіта майбутнього педагога в процесі професійної підготовки. *Modern challenges to science and practice: the III International Scientific and Practical Conference* (January 24–26). Varna, Bulgaria, 2022. С. 370–375.

9. Кришталенко А. С., Ревенко М. П., Савченко Д. Р., Савченко Л. Л. Самоосвіта й самовдосконалення як складові професійної компетентності педагога. *«Actual issues of the development of science and ensuring the quality of education»*: The 12th International scientific and practical conference (March 28–31, 2023) Florence, Italy. International Science Group, 2023. 231 с.

10. Носовець Н. М., Пискун О. М., Бойко Т. В. Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2021. № 168(12). С. 235–241. DOI: 10.5281/zenodo.4769580

11. Павличенко А., Пашенко О., Медведовська Т., Вишньова В. Самоосвіта студентів закладів вищої освіти та її роль у процесі професійної підготовки фахівців в умовах цифровізації освіти. *Grail of Science*. 2023. № 24. С. 590–594.

12. Про освіту: Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38-39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.01.2026).

13. Самойленко О. Інформальна освіта у системі особистісного та професійного розвитку дорослого. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 1 (157). С. 188–194.

14. Хлебнікова Т. М. Самоосвітня діяльність як засіб розвитку особистості педагога. *Модернізація управління в контексті вимог Закону України «Про освіту»*: матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., Харків, 20 трав. 2020 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; [за заг. ред. Р. І. Черновол-Ткаченко, О. І. Мармази, О. Є. Гречаник]. Харків: ХНПУ, 2020. Ч. 1. С. 368–373.

Information about the authors:

Zhukova Anna Robertivna,

Professor at the Department of Foreign Languages
and Military Translation

Hetman Petro Sahaidachny National Army Academy
32 Heroiv Maidanu str., Lviv, 79026, Ukraine

Skalska Svitlana Mykhailivna,

Head of the Social Sciences and Humanities Department Senior

Specialist, Methodologist

Automobile and Road Technical College,

Lviv Polytechnic National University

2 Lychakivska str., Lviv, 79001, Ukraine

DESIGNING DIGITAL CONTENT FOR DISTANCE ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN SENIOR HIGH SCHOOL: SELECTION AND ADAPTATION

Zabolotna T. V.

INTRODUCTION

In Ukraine, the modern development of the national education system imposes new requirements for personality development, particularly in the process of learning English. The primary goal of the modern school is to create conditions for the formation of a comprehensively developed and spiritually enriched individual. This includes teaching the communicatively justified and proficient use of language in various situations, as well as establishing prerequisites for the development and self-realization of senior students in general secondary education institutions. The State Standard for Basic and Complete General Secondary Education, which defines one of the main tasks as ‘the formation of communicative competence and activity, creative abilities, and creative thinking of students, further emphasize this.’¹

The speech content line is the dominant element of student training based on the competence approach, as it determines the formation of skills in using language as a communication tool within the educational process.² However, despite the fact that the level of skill development in foreign language learning reflects average and high student results in vocabulary and grammar (as noted by teachers themselves), ‘knowledge of lexical and grammatical material does not yet ensure the development of communicative skills. Skills for operating this material are necessary, as well as its use for the generation and recognition of information in specific spheres of communication’³.

In this context, it is necessary to consider the significance of the rapid development of digital technologies, which play an increasingly important role in English language teaching. Researchers note that digital tools provide

¹ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII (в ред. від 21.11.2023). URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення: 05.01.2026).

² Бідюк Н. М. Теоретико-методологічні підходи у навчанні іноземної мови. Хмельницький : ХНУ, 2018.

³ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : навч. посіб. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013.

numerous opportunities for the easy perception and processing of information among schoolchildren⁴.

Among Ukrainian and foreign scholars exploring the use of information technologies in the formation of foreign language competence, notable specialists include V. Bykov, V. Afanasiev, R. Hurevych, V. Sholokhovych, Yu. Baturin, D. Bell, N. Wiener, M. Mazur, R. Brien, P. Ross, and others. However, a crucial aspect is not only the application of digital technologies but also their proper selection, coordination, and management to ensure effective functioning.

Since language is a means of communication, foreign language teaching is inherently communicative-oriented. It is impossible to imagine human life and activity without communication, as it is, as F. Batsevych aptly notes, a necessary condition for any activity⁵.

In the near future, digital technologies will encompass all spheres. Digitalization is an objective, inevitable process that cannot be stopped. The process of digital transformation is a response to the development of new information technologies and their active dissemination worldwide across all sectors, including education. Regarding education, teaching and learning have become among the most pressing issues in the modern world, and ensuring a high level of quality education remains a serious challenge. Mastering the necessary communicative competencies is one of the primary tasks in teaching foreign languages to schoolchildren, while speaking, as a type of speech activity, is one of the most important areas of foreign language instruction in general secondary education institutions (GSEIs). Based on the analysis of domestic and foreign scientific, methodological, pedagogical, and psychological literature, the content of the core concepts of the proposed study should be defined. «Oral communication (interaction) is a type of activity that involves communication between two or more people, in which participants are simultaneously listeners and interlocutors who react to what is heard through verbal exchanges⁶».

1. Analysis of the Didactic Opportunities for Distance English Language Teaching in Secondary Schools

Starting from 2020, due to the spread of the COVID-19 pandemic, general secondary education institutions in Ukraine were forced to transition to the organization of the educational process using distance learning technologies.

⁴ Kartashova L. A. Digital agenda for educational development: Focus on the formation of digital competencies. Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology". 2020. Vol. 1(11). DOI: [https://doi.org/10.31339/2413-3329-2020-\(11\)](https://doi.org/10.31339/2413-3329-2020-(11))

⁵ Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики. Київ : Академія, 2004.

⁶ Johnson K., Morrow K. Communication in the Classroom. Longman Group, 1992.

This transition became an objective necessity and required rapid adaptation to new conditions from all participants in the educational process – pedagogical staff, students, and their parents. The introduction of martial law in Ukraine necessitated the further functioning of educational institutions in blended and fully distance formats, which added complexity to the organization and implementation of learning activities. These circumstances posed a significant challenge to the national education system, as it was essential to ensure an appropriate level of quality in an environment with limited opportunities for direct interaction between participants in the educational process.

For teachers who had previously worked primarily within traditional classroom-based settings, the effective use of modern educational platforms, online services, and digital tools became a particularly difficult task. Within tight deadlines, pedagogical staff mastered new information and communication technologies to ensure the proper quality of instruction. At the same time, it has been established that a significant portion of traditional forms and methods of learning activity, as well as motivational factors, demonstrate lower effectiveness in distance learning compared to face-to-face instruction, while some cannot be implemented during online lessons at all. This necessitated the search for and implementation of innovative approaches to learning organization aimed at maintaining students' cognitive activity and achieving planned learning outcomes. The rapid development of information and communication technologies significantly affects all spheres of human activity, with distance education being one of the most dynamic areas in this process. It occupies a leading position among fields where innovations are actively implemented. The necessity of its development is reflected in key regulatory acts of Ukraine, such as the Law On Higher Education (2014), the State Program Information and Communication Technologies in Education and Science (2005), and the Strategy for the Development of the Information Society in Ukraine (2013). Among international and European documents that have significantly influenced the digital transformation of higher education and emphasized the importance of distance learning in professional training, the following should be mentioned: Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes (2012), Opening Up Education (2013), Improving and Modernizing Education (2016), and the Strategy for a Digital Single Market for Europe (2015).

Distance learning, being one of the innovative technologies, is actively implemented in schools as a promising and effective form of modern education. Significant attention is paid to its implementation and development at both theoretical and practical levels. In the process of organizing school-based distance learning (hereinafter – DL), problems arise that are less technical and more psychological and methodologically specific in nature. The

necessity of developing school distance education is driven, on the one hand, by the geographical remoteness of small rural schools from educational centers and a shortage of teaching staff, and on the other hand, by the extensive opportunities to utilize the didactic potential of computer telecommunications for organizing distance learning. The availability of computer equipment in schools, their Internet access, as well as the growing need of students for self-education and their desire for independent improvement of knowledge, particularly speech-related skills.

The reformation of the educational system in developed countries and in Ukraine is prompted by modern societal demands for education. The development of education makes adjustments to the choice of new methods, tools, and forms of learning, as well as the elaboration of promising educational paradigms oriented towards modern learning aids, especially new information technologies (hereinafter – NIT).

In the field of information technology, an individual must constantly learn to adapt to all the changes occurring in parallel within the development of science and technology. The continuity of education, in turn, requires a person to be able to acquire knowledge independently. In this regard, new learning models and technologies are emerging (various courses, full-time and correspondence schools, seminars, and trainings).

Understanding the value and importance of education, individuals increasingly require freedom of choice, accessibility, and variability of teaching methods and tools. At the same time, considering personal interests, abilities, and needs plays an important role. In new socio-economic conditions, education is intended to provide students with the opportunity for flexible adaptation in changing life situations, the constant development of their independent critical and creative thinking, and a broad information field for activity. This includes diverse sources of information, the possibility of contact and communication within different social groups, as well as intellectual, spiritual, and cultural self-development. However, at the same time, there are still categories of people who, for reasons beyond their control, remain sidelined from qualitative transformations in education. Among them, we identify the following categories of students:

- students who independently study a specific course of the school curriculum that is not taught in their school due to a lack of qualified teachers, or who are dissatisfied with the level of instruction at their school;
- students who are unable to attend school due to prolonged illness;
- children who lived in temporarily occupied territories;
- students forced to change their place of residence frequently due to the nature of their parents' work (children of military personnel, geologists, construction workers).

Additionally, new forms of learning using NIT are of interest primarily for:

- students wishing to deepen their knowledge of a subject and planning to participate in various international projects and conferences;
- students preparing for admission to higher education institutions (HEIs), for testing, and the National Multi-Subject Test (NMT);
- students participating in academic Olympiads and scientific-practical conferences.

An analysis of existing problems that indirectly and negatively affect the development of education leads to the conclusion that inequality in educational provision persists due to geographical remoteness, the discrepancy between economic and social development, and a shortage of certain teaching staff. At the same time, positive trends are observed, such as the growing desire of parents to provide a high-quality education for their children, a thirst for knowledge, the independence and consciousness of the younger generation, an increase in student numbers, expanded access to higher education, an awareness of the need for new approaches and strategies for the development of the educational system, and the diversity of educational institutions (colleges, gymnasiums, associated schools, correspondence schools). According to the development program of the national-regional education system, the number of educational institutions designed to provide high-quality differentiated and individualized education to students, considering their interests and abilities, is constantly growing.

A new form of education using NIT should provide the opportunity to build an individual learning strategy for each student through their interaction with the information environment and satisfy their educational needs in the most comfortable mode. In this context, the learning process based on NIT tools is characterized by adaptability, absolute focus on the student's personality, economic efficiency, and reliance on the unique capabilities of modern technologies.

In the modern educational system, there is a logical necessity to utilize the vast educational potential of computer telecommunication systems (CTS), particularly network technologies such as email, teleconferences, electronic textbooks, and libraries, which are truly capable of initiating the development and practical implementation of innovative forms and methods of teaching. The effective and rational use of telecommunication capabilities for educational purposes is evident in distance learning, where the teacher and student are spatially separated and have limited or no opportunities for direct interaction (within the same classroom or school). In this case, any information (text, graphics, video, or audio) transmitted via a computer network serves to transfer knowledge or eliminate specific learning gaps.

Distance education (or distance learning) differs from traditional correspondence learning in its use of modern technical communication tools and the presence of constant interaction between the teacher and the student. As is well known, the history of the correspondence learning system in Ukraine was quite slow and complex. Nevertheless, the correspondence system justified the efforts of many educators invested in the education of millions. It provides opportunities for learning without interrupting employment and for simultaneous study in multiple specialties. At the same time, correspondence learning is not characterized by systematic consultation, a clearly organized system for monitoring academic progress, or opportunities for students to communicate constantly with one another. The content of such learning is often reduced merely to completing credit and exam assignments; it lacks research and project-based work that stimulates the search for additional information. Learning is usually built on limited material and a fixed set of learning aids used traditionally year after year. Modern socio-economic conditions also demonstrate the unprofitability of the correspondence system, leading to a gradual decline in interest in this form of education.

We believe that distance learning (DL) provides additional opportunities for organizing a modern educational process. Unlike the correspondence form, this learning process is characterized by providing education to everyone on equal terms, regardless of social status or place of residence, constant communication between teachers and students, interaction among students themselves, and the possibility of conducting network discussions and collaborative research, as well as the individualization and differentiation of learning and greater motivation for educational and cognitive activities. This represents a cardinal difference between the DL system and correspondence learning. It should be added that foreign experience in correspondence learning has long utilized NIT tools. For instance, the Open University of the UK widely uses television and radio lessons alongside printed manuals and materials recorded on CDs. B. Holmberg emphasized in his works that DL is closely related to the correspondence system ⁷. We see no significant difference in the definitions either. Correspondence learning, which originally denoted distance study and had synonymous definitions such as independent study or 'home study in North America and external study in Australia and New Zealand, became known as open learning. Notably, British educators now refer to any computer-aided learning as e-learning, introducing a completely new definition that characterizes both distance and correspondence learning ⁸. At the current stage, the most effective spheres for DL application

⁷ Holmberg B. Distance education. London : Kogan Page, 1989.

⁸ Carrier M. Getting started with e-learning. Modern English Teacher. 2004. Vol. 13, № 1. P. 50–55.

are systems that do not replace the traditional system but complement it, in combination with the latest communication and information processing tools. The concept of distance education was first used in the first issue of the British Open University journal *Teaching at a Distance*, in the international journal *About Distance Education*, as well as in the titles of the Australian journal *Distance Education*, the Canadian *Journal of Distance Education*, and the American *American Journal of Distance Education*. The official consolidation of the term occurred in 1982 when, at the International Conference on Distance Education in Vancouver (Canada), the phrase correspondence education was replaced by 'distance education.' Simultaneously, the International Council for Correspondence Education changed its name to the International Council for Distance Education⁹.

According to D. Shale, distance education represents an interesting paradox: it has established itself firmly as a form of instruction, yet it still lacks a clear definition¹⁰. Despite the absence of a single interpretation of the concept, this form of education functions effectively even without an established theoretical framework.

In scientific literature, there is a significant number of definitions for the term distance education. However, it is worth noting that many of them do not fully encompass the essence of this complex phenomenon. The primary shortcoming of most definitions is that they only consider individual aspects of the multifaceted nature of distance education. The renowned Irish researcher D. Keegan, synthesizing existing approaches, identified key characteristics of distance education, the first of which is the permanent separation of teacher and student throughout the entire learning process. Institutions providing distance education independently determine their organizational structure, plan the educational process, develop learning materials, and provide support to students. Technical teaching aids – printed materials, audio and video media, and computer technologies – have become widespread, facilitating both direct and feedback communication between teacher and student, as well as effectively delivering course content to the student body. The absence of permanent learning groups throughout the educational process, which implies individual learning rather than group study, necessitates the organization of personalized didactic meetings¹¹.

⁹ Корсунська Н. О. Дистанційне навчання: підходи до реалізації. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у професійній підготовці. Вінниця, 2000. С. 29–32.

¹⁰ Shale D. Toward a reconceptualization of distance education. *The American Journal of Distance Education*. 2008. Vol. 2, № 3. P. 25–35.

¹¹ Keegan D. J. *Foundations of distance education*. 3rd rev. ed. London ; New York : Routledge, 1996.

Furthermore, D. Keegan emphasizes additional characteristics of distance education, notably the extensive use of technical tools compared to traditional learning, as well as a high level of individualization in the educational process¹².

In DL, as researchers note, the intensity of information exchange between spatially separated subjects can be sharply increased and brought as close as possible to the form of direct communication through modern telecommunication tools. According to the researcher¹³, online learning, as a type of synchronous distance education, largely emulates the methods and techniques of traditional face-to-face instruction, yet it possesses its own distinctions and advantages. Among the latter, the researcher highlights the convenience of displaying presentations and video materials, as well as the possibility of conducting online testing.

The key didactic functions of online lessons include developmental, cognitive, training, communicative, and diagnostic functions. The developmental function, according to the author, consists not only of forming language skills (specifically lexical ones) but also of promoting the development of important cognitive processes: perception, logical thinking, memory, and imagination.

Cognitive Function. To present educational material and expand students' cognitive abilities, video resources from the YouTube platform are widely utilized, specifically materials from the Bob the Canadian channel (<https://www.youtube.com/channel/UCZJJTxA36ZPNTJ1WFIByaeA>). The author of this channel, a teacher from Canada, presents materials on relevant topics in an accessible and engaging form for students, much of which aligns with the curriculum content. Another actively used resource is the Oxford Online English channel (<https://www.youtube.com/user/oxfordonlineenglish>) (<https://www.youtube.com/user/oxfordonlineenglish>), where topics are discussed in a conversational format, and new lexical material is introduced and explained.

Since the duration of most videos exceeds the time allocated for classroom demonstration, or when there is a need to combine several video fragments on a single theme, it is advisable to use VideoPad software. This allows for the trimming and editing of video materials to suit the specific needs of the lesson.

Training Function. To form and reinforce acquired knowledge and skills, interactive online resources are employed, notably the Quizlet.com platform. It

¹² Keegan D. J. On defining distance education. *Distance Education*. 1980. Vol. 1, № 1. P. 13–26.

¹³ Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів / В. Г. Редько [та ін.]. Київ : Педагогічна думка, 2013.

provides the opportunity to create individual sets of flashcards organized by thematic blocks. Sets have been developed for topics such as «Adjectives», «Easter», «Transport», «Money», and «Health» (<https://quizlet.com/531414335/transport-adjectives-flash-cards/>)(<https://quizlet.com/531414335/transport-adjectives-flash-cards/>)). While students are introduced to the cards directly during the lesson, they have permanent access to the material via links, allowing them to review and master vocabulary at their convenience. Each card contains a word in English, its Ukrainian translation, and a corresponding image, which is particularly beneficial for students with a visual learning style.

The article deals with the explore the didactic potential of computer telecommunication networks (CTNs). We define didactic potential as those properties and functions that hold pedagogical value. Let us first consider the didactic properties of CTNs. According to researchers, the didactic properties of a particular teaching aid are understood as the fundamental characteristics and features of that aid that distinguish it from others and are essential for didactics in terms of both theory and practice.

The integration of computer telecommunications into the educational process helps solve the challenges of distance learning (DL), particularly by providing its technological foundation. This is due to the fact that computer telecommunications possess unique didactic properties, such as:

- the ability to promptly transmit information of any volume and type (visual and audio, text and graphics, static and dynamic) over any distance;

- The capacity for interactivity and real-time feedback;

- Access to diverse information sources via the Internet;

The opportunity to communicate with any partner, which is vital for organizing pair or group work in English language learning through computer telecommunication systems (CTS);

The possibility of creating an authentic language environment through telecommunication contacts with native speakers. Through computer telecommunication networks, students can obtain any printed materials, charts, tables, newspapers, and magazines from anywhere in the world.

Analyzing the services provided by the global Internet from a pedagogical perspective reveals that they can all be successfully used for school education. These services include email (written communication), teleconferencing (oral contact communication), electronic libraries, search services, electronic bulletin boards, and IRC (Internet Relay Chat) for real-time negotiations, among others. We shall briefly highlight their core pedagogical value.

Email (e-mail). Through email, students as users of Internet services can communicate while being within the same institution or in different parts of the world. Each user has a personal email address to which messages arrive.

They can read them at any time convenient for them. Electronic messages can include not only text and graphic content, but also audio and video fragments. The convenience of email lies mainly in its speed, ease of use, reliability, and anonymity. The sender always knows exactly where the message is. During distance learning (DL), a teacher can send various didactic materials, individual assignments, instructions to a student or group of students, monitor their completion, provide corrections and consultations on various issues in both synchronous (real-time) and asynchronous (delayed) modes.

Electronic conference. Its structure incorporates the users need for dialogue, which educators have adopted for prospective use in the learning process, especially in the humanities. The psychologically significant model of a «conversation partner» motivates participants to actively discuss the topic. Electronic conferences are divided into those conducted in real time (online) and those with delayed access to conference materials (offline). Organizing such conferences is an excellent opportunity to conduct group sessions – discussions, both oral and written, thereby forming and reinforcing communication skills.

IRC (Internet Relay Chat) – a means of real-time negotiation, enabling direct dialogue with other users. The didactic value of this technology is undeniable and promises ever-new prospects in education. For students, organizing dialogues and direct communication with peers from other countries opens borders, provides tremendous opportunities for engagement with world culture, broadening horizons, intellectual development, and immersion in a foreign-language environment and culture.

Undoubtedly, in the near future, rapid development of telecommunication networks is expected, along with the further enhancement of their didactic properties. Even the most general analysis of the technical capabilities of telecommunication networks shows that the didactic properties of computer telecommunications for the purposes of DL are related to the ability to carry out active communicative activity of students based on telecommunication communication – both with the teacher and with one another. Such capabilities of computer telecommunications are especially relevant for teaching disciplines whose main content is the teaching of communicative activity, where communication itself is both the subject and the means of learning – in particular, the English language¹⁴.

Therefore, distance learning of English using email technology for those groups of students who feel an urgent need to deepen and expand their existing language knowledge, and for whom many library information resources, modern materials for exam preparation are inaccessible, appears to us at this stage to be the most interesting.

¹⁴ Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання. Харків : ОВС, 2002.

Thus, from the analysis of the properties of computer telecommunication tools, it can be concluded that they generally support the learning process by providing:

- lesson-based learning materials;
- feedback between teacher and student;
- access to domestic and foreign information and reference systems;
- access to virtual electronic libraries;
- access to information resources of domestic and foreign electronic newspapers and magazines.

The carriers of educational information accessible through telecommunications are typically electronic didactic materials (electronic textbooks, reference books, dictionaries, study guides, educational programs on CD-ROMs) and people themselves (teachers as curators, communication partners in networks). On the global Internet today, one can find a large number of diverse courses designed for teaching people of different age groups in various fields. A significant number of the offered courses are oriented toward self-education, but interactive courses already exist – those that involve interaction with the course instructor and provide feedback. Electronic subject-specific reference materials for school curricula are appearing, placed on servers by course developers. Since modern computer telecommunication means provide their users with unique opportunities to use network databases and information retrieval systems, library catalogs, and file servers, they enable teachers and students to access global information resources and organize learning activities (both in class and outside of class time) at a qualitatively new, higher, and more effective level.

This brief analysis of didactic functions is undoubtedly general and applicable to many fields of knowledge; therefore, we consider it appropriate to highlight those specific functions of telecommunications that pertain to the goals of distance learning (DL) in the lexical and grammatical aspects of a foreign language. As is well known, the unique feature of the subject foreign language is not so much linguistic competence itself as the development of specific skills and abilities in various types of speech activity based on knowledge of the method of activity – that is, communicative competence, which necessitates interpersonal interaction. An indispensable component of the learning process in general is feedback, meaning dialogue between the teacher and the student, or communication. In the process of distance language learning, the possibility of telecommunication-based interaction within computer networks acquires particular significance. This communication is present during the training of all types of speech activity – speaking, writing, reading, and listening – and at all fundamental stages of working specifically with language material: the

stages of introduction, reinforcement, and usage in the reproduction of one's own utterances. At the same time, expanding students' vocabulary and enriching it with modern lexis is of substantial importance, directly depending on the activity of communication partners and the frequency and quality of contacts. However, while acknowledging the immense didactic potential of computer telecommunication networks (CTNs) for DL purposes, one should always remember that if a learning task can be implemented using simpler technologies, preference should be given to them. To some extent, this may also be related to a series of limitations dictated by the technical capabilities of telecommunication tools¹⁵.

The technology of presenting educational information in electronic form and, most importantly, the organization of searching for and accessing this information, allows for the effective resolution of specific didactic tasks in English language teaching. It is well known that to learn any foreign language, an individual must possess a vast amount of information. Foreign language learners are usually limited in time and are therefore forced to seek other ways to obtain and assimilate the necessary information as quickly as possible. They particularly require large repositories of didactic and reference information that can be used easily and effectively. Typically, various printed teaching aids – dictionaries, grammar guides, and textbooks – fulfill the role of such repositories. Today, there are many high-quality aids designed for both traditional classroom work and independent study at home. However, to use them, one must at least have them at hand, which is not always possible, and also have sufficient time to search for the required information. Occasionally, an answer to a specific question might not be found because it is absent from a particular printed aid. For example, one might unsuccessfully search a dictionary for an unfamiliar word used in a text in a non-root form. The virtually unlimited capacity of electronic information storage, combined with simple and effective technologies for organizing and searching for information (such as hypertext), allows for the accumulation of vast volumes of lexical, grammatical, orthographic, and even audio information in the target language, fully resolving the aforementioned issues.

It should be noted that, unfortunately, many modern educational aids – both domestic and foreign – prepared by educators with high quality and timeliness for exam and test preparation, remain inaccessible to many rural students for several reasons (insufficient financial resources, absence from library collections or specialized stores, practical unawareness of new releases, etc.). Consequently, the teaching aids used to model distance foreign language learning undergo significant changes. These changes primarily concern the

¹⁵ Шемшур В. М., Безпоясний Б. С. Використання пошукової технології для посилення пізнавальної діяльності учнів. Черкаси : ЧОППЮ, 2016.

presentation of educational and informational materials, the organization of teacher and student activities, and their interaction. These are addressed through the use of problem-based, research, and inquiry methods, creative tasks, and contacting partners for answers via e-mail. It is also possible to organize discussions and the exchange of opinions and information with any other partners via the Internet. The use of new information technologies in the DL process is widely recognized to facilitate the transformation of teaching aids from determining factors into stimulating ones, which, in turn, allows them to be viewed and utilized as stimuli for the creative activity of both teacher and students¹⁶.

Thus, based on the conducted analysis of distance learning (DL) processes, we conclude that a more modern approach to its organization is necessary. These new approaches entail not only traditional explanation, demonstration, and control but also systematic consultation and communication; the collection, analysis, systematization, and generalization of required information; and a high degree of student independence and goal-orientedness in searching for information. In this context, the primary activities of both teacher and students should be directed toward training for independent information retrieval. In view of the above, it can also be asserted that the use of telecommunications for the purpose of distance foreign language learning within the traditional practice of the modern school requires the development of an entirely new learning model, a new organization and structure of educational material, a change in student activity strategies, and a revision of the roles and relationships between teacher and students, taking into account all the capabilities and specifics of computer telecommunication networks.

2. Methodological Features of Teaching Language Material for a Distance Learning Course for Senior High School Students

The complexity of the problem of selecting and organizing language material for the senior stage lies in the fact that students must fill their gaps and develop high-quality language skills and abilities through network communication within just 1–2 years. It must be taken into account that students in a distance learning class have varying levels of language proficiency and individual characteristics. Furthermore, it should be noted that the lexical and grammatical material typically presented in textbooks is often insufficient for high-quality preparation for the Unified Entrance Exam (UEE). Therefore, in the traditional educational process, there is always a need for additional language material.

Educational computer programs (ECPs) are considered a component of applying multimedia technologies in the educational process. Typical ECPs

¹⁶ Методика викладання англійської мови. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016.

include software-methodological complexes, electronic learning courses and manuals, electronic atlases, knowledge bases, encyclopedias, and other similar products used directly in teaching. All these products are united by the possibility of their direct application during the educational process. It should be noted that this list is constantly being supplemented and updated.

Researchers propose various approaches to the classification of ECPs. In particular, Yevhen Mashbyts distinguishes five main types of ECPs: training, tutoring, problem-learning, simulation-modeling, and game-based. In contrast, Zoia Savchenko, analyzing electronic learning tools for biology, identifies six categories: educational, trainer programs, simulation-modeling, diagnostic (monitoring), instrumental, and integrated¹⁷. According to another classification concept, educational computer programs can be divided into three main categories. The first includes authoring programs, which are pre-prepared templates that allow the teacher to create educational content independently. The second category consists of specialized educational programs developed as supplements to textbooks or as independent educational-methodological complexes. The third group comprises game-based educational programs oriented primarily toward a children's audience and aimed at combining educational and entertainment functions¹⁸.

At the senior stage, there is more active interaction among all types of speech activity. The weight of working with text significantly increases; the text serves not only as a source of information but also as a model for developing and improving written and oral speech skills. At the senior stage, students must construct their own utterances based on the text independently and with sufficient argumentation. Conditions are created for the transition of lexical units from passive to active vocabulary. By the end of the 11th grade, the receptive vocabulary should reach 2,400–2,500 lexical units, with 950 units intended for productive mastery.

It should be noted that in the domestic methodology of teaching English, great attention has always been paid to the lexical aspect alongside English grammar, both in terms of psychology and methodology. Teachers have been concerned with many issues regarding the lexical and grammatical sides of learning English as separate language aspects, as well as their interconnected teaching – for example, problems of monitoring lexical and grammatical skills, teaching dictionary work, selecting exercises and materials, organizing repetition, and dosing the number of lexical units per lesson. Of all the main

¹⁷ Савченко З. В. Application of multimedia tools in biology lessons in general secondary schools. *Information Technologies and Learning Tools*. 2007. Vol. 3, № 4. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em4/emg.html> (дата звернення: 26.01.2026).

¹⁸ Мархева О. Є. Ways to form foreign language communicative and professional competence of future foreign language teachers by means of information technologies. *Information Technologies and Learning Tools*. 2009. Vol. 4, № 12.

aspects of the English language that must be practically mastered by students, lexis and grammar are undoubtedly the most important, as it is impossible to master a language without a vocabulary and knowledge of its grammatical structure.

Speech activity (speaking, reading, writing, and listening) is based on the formation of language skills; therefore, they play a crucial role in ensuring effective communication training. It can be said that the level of communicative competence directly depends on the quality of mastering the lexical and grammatical aspects.

Lexical and grammatical units of language are the essential building blocks through which foreign language communication is carried out; thus, language material constitutes one of the core components of the content of English teaching. To define the content of training in a distance learning course, it is first necessary to identify the main factors that determine and directly influence the choice of foreign language teaching content in general. These include the goals of English teaching at this stage, the learning conditions, and the general concept of education. Learning is always carried out on the basis of specific content.

The problem of English teaching content in methodology is considered within the framework of the communicative-activity approach. Regarding the definition of teaching content, there are no unanimous opinions; every methodologist defines it differently. For instance, components of teaching content include:

- language and speech material of various levels of organization, rules for its formation and operation, and elements of linguistic experience and ‘language culture’;

- Subject content transmitted via these units within a topic and concerning communication situations; objective and mental actions with foreign language material upon which knowledge, skills, and abilities are formed in the vein of the main types of speech activity. The latter act as methods of communication activity and tools for cognitive activity.

We wish to note that the content of teaching includes the following main components: spheres of communicative activity, topics, situations, and programs for their development, language actions, and language material (texts, language clichés, etc.), and communicative and social roles;

- Language material, rules for its formation, and operational skills;

- A complex of special (language) skills characterizing the level of practical mastery of English as a means of communication;

- A system of knowledge regarding the national-cultural characteristics and realities of the country of the target language, a minimum of etiquette-

usual speech forms, and the ability to use them in various spheres of verbal communication;

Learning and compensatory skills, and rational techniques for mental labor that ensure a culture of language acquisition in educational conditions and a culture of communication with its native speakers¹⁹.

Specifically, at the stage of selecting specific language material, the following steps are identified:

1. Identifying the most significant topics from the perspective of their practical, educational, and developmental value, based on an analysis of the potential spheres of the applicant's future foreign language activity.

2. Selecting vocabulary and typical phrases (sentence patterns) that correlate with these topics and are intended for active mastery.

3. Selecting information on grammar, phonetics, and word formation for active mastery.

4. Selecting reading and listening texts that correspond to the given topics and contain lexical, grammatical, and other linguistic phenomena for active mastery.

5. Identifying a certain number of the most common linguistic phenomena within the selected texts for receptive mastery.

6. Identifying incidental language material in the texts that is accessible to the students' understanding.

7. Identifying words and phrases in the texts necessary for comprehending the read material.

8. Eliminating other linguistic phenomena from the texts through paraphrasing or shortening.

Thus, in the methodology of teaching English, the problem of selecting language material to ensure the development of students' speech skills and abilities remains highly relevant. It is clear that the selected language material must be manageable for students within the school's designated hour grid, correspond to their interests, and address general educational and developmental tasks.

When selecting content for a distance learning (DL) course, one must be guided by general selection principles based on scientific research in the field of foreign language teaching methodology.

The modern educational environment is defined as computer-oriented, as this term covers all aspects of using computer technology in the learning

¹⁹ Шишкіна М. П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій у контексті формування освітнього середовища. *Information Technologies and Learning Tools*. 2006. № 1.

process²⁰. Scholars emphasize that the key areas for applying computer technology during foreign language classes currently involve utilizing the multimedia capabilities of computer labs and the educational resources of the Internet. A distinct direction is Computer-Assisted Language Learning (CALL)²¹ which is interpreted as an approach to teaching foreign languages where the computer serves as an auxiliary tool for presenting and evaluating educational material. Research findings indicate that the functional capabilities of the computer in language learning are constantly expanding. Alongside transmitting educational information, they are used to create an interactive environment that ensures a natural learning flow, acts as a global communication tool, and serves as an inexhaustible source of authentic materials.

Students enrolled in a DL course already possess certain linguistic and speech experience. Therefore, the possibility of using authentic materials related to specific topics of the senior-level curriculum – to ensure greater informativeness, alignment with age interests, motivation, significant vocabulary expansion, and enrichment with modern language—appears most significant and valuable in a DL course.

To achieve material authenticity in a DL course, one can utilize ready-made online lessons developed by specialists, such as those from the Reuters agency at <http://www.English-to-go.com>. This program consists of a set of lessons offered weekly. Reuters materials always feature a base article around which the lesson is built; in these texts, students can find genuinely relevant problems to discuss with partners or the teacher, use them in preparing their own utterances, and work with modern English vocabulary. On the website <http://www.englishpractice.com/>, one can also find weekly lessons categorized by topic or level, as well as audio lessons. Students may also be referred to other foreign servers where they can easily find supplementary material. For example: <http://www.foreign-languages.com> (e-mail: support@englishclub.net). The homepages of <http://www.guardian.co.uk/> and <http://www.sunday-times.co.uk/> offer articles from British newspapers updated by the minute; here, one can also find a forum system where students can discuss the latest world events. For more advanced students, the site [<http://www.promo.net/pg/>]

²⁰ Шишкіна М. П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій у контексті формування освітнього середовища Інформаційні технології і засоби навчання. Вип. 1. 2006р.

²¹ Spodark E. Pedagogical applications for the single computer teaching station: A case study in French language instruction. Computer Assisted Language Learning. 2000. Vol. 13, № 3. P. 291–295.

(<http://www.promo.net/pg/>) offers an extensive library of 18th, 19th, and early 20th-century English literature. Additionally, the magazine for English learners (<http://www.linguarama.com/ps/index.html>)(<http://www.linguarama.com/ps/index.html>) provides interesting educational information and is available for download.

Organizing correspondence with English-speaking peers is highly valuable from the perspective of material authenticity. The authentic materials provided by the Internet (linguistic, country-specific, and cultural) can become an invaluable aid for the teacher, providing a foundation for active interaction among communication partners in discussions and various types of projects.

On large-scale websites such as <http://english-zone.com/> and [<http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkitao/class/material/quiz/>](<https://www.google.com/search?q=http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkitao/class/material/quiz/>), students can work with a wide variety of exercises both online and offline, finding grammar and vocabulary tasks, TOEFL preparation materials, as well as country studies and history tests. A large number of constantly updated grammatical and lexical exercises can also be effectively utilized on these platforms. Online testing on websites such as [<http://www.eciaspect.com/locations/test.html>](<https://www.google.com/search?q=http://www.eciaspect.com/locations/test.html>) and <http://www.english-forum.com/> holds a special place in this process.

Consequently, the teacher can turn to specially prepared online programs to find materials for teaching various types of speech activity and linguistic aspects, complete with methodologies for their implementation, or independently select specific materials that can be easily adapted to the specific learning objectives of a particular student group.

Thus, by purposefully selecting and presenting language material in tests and assignments, it is possible, firstly, to cover virtually the entire scope of learning tasks required during the initial stage of student training in mastering English vocabulary and grammar, and secondly, to ensure their resolution in accordance with existing recommendations that match the nature of language skill formation. The use of test tasks can function as preparatory exercises and is promising from the standpoint of organizing more high-quality and comprehensive training for each student. In the process of distance learning (DL) for senior high school students, we utilized monitoring based on tests published in domestic and foreign literature, as well as our own testing materials.

Therefore, the aforementioned approaches to the selection and organization of language material for DL are identified with consideration of

the leading principle of English language teaching – the communicative one. The next issue is the structuring of subject content, which in DL is expressed through the modular presentation of educational materials.

American scholar T. Murphy identified key characteristics of the online educational environment: 'Interactivity, multimedia, system openness, online search, independence from time, distance, and devices, global accessibility, electronic editions, multiple expertise, learning control, convenience, independence, ease of use, online support, authenticity, course security, a friendly environment, absence of discrimination, affordable cost, ease of work during course mastery, collaborative learning, online assessment, etc.²².

In the field of education, the choice of an online learning environment is extremely important. Working in such an environment requires the teacher to fulfill many different roles:

Curriculum Developer:the educator designs the program so that learning tasks, necessary resources, and timing facilitate the achievement of expected outcomes defined at the outset.

Presenter: presentation is a one-way process of information transfer from the educator to the audience, supported by visual materials.

Facilitator:unlike the presenter, the facilitator organizes a process that helps students assimilate knowledge and encourages the expression of different opinions and viewpoints within the group.

Mentor: helps students apply acquired knowledge in practice and encourages reflective activity.

Manager: implements changes in the educational process and provides necessary resources.

Change Agent: promotes constant analysis and reflection.

Distance education in the USA is highly popular among students and their parents. Distance learning services are provided by both public and non-governmental educational organizations, with the latter typically being fee-based. Let us consider the operating principles of some of these. The public online school (virtual school) iQ Academies is free and operates in four states: California, Kansas, Minnesota, and Washington [iQ Academy. URL: <http://iqacademy.com/>].

As noted in the previous section, the primary and specific feature of organizing the distance learning process is the nature of the interaction between the teacher and students: telecommunication-based communication. Moreover, this interaction consists of the exchange of text messages in both synchronous and asynchronous modes. Such interaction, as already

²² Murphy T. H. An evaluation of a distance education course design for general soils. *Journal of Agricultural Education*. 2000. Vol. 41. P. 103–113.

mentioned, requires specific organization. In DL, the student plays a more active role, acting independently as an interpreter of knowledge. Foreign methodologists define this shift in the teacher's function as follows: «Rather than being the sage on the stage», the instructor becomes «the guide on the side» (Rogers, 2000)²³. That is, the teacher is more of a coordinator and consultant who directs the entire learning process.

We propose a general model of distance learning (DL), which can be represented as a series of successive stages, each consisting of several structural components. We believe that each stage reflects the core activities of the teacher, a team of educators, and technical specialists aimed at achieving educational efficiency. It should be noted that the proposed DL model can be supplemented and transformed by introducing new structural elements.

At the first stage, technical preparatory work is carried out, involving coordinated actions between the teacher and specialists to connect to the Internet and set up e-mail communication. A DL network is established, linking the base school with schools in the district/micro-district or city, as well as with individual students. The educational technologies to be used in the DL process are determined.

At the second stage, priority is given to searching for appropriate teaching content and selecting educational materials, which must undergo experimental testing for further use with a larger group of students. The teacher's task is facilitated by involving educators who have undergone prior training. The selection of adequate methodological techniques and teaching aids at this stage plays a vital role in the effectiveness of the entire course.

The third stage is the actual instruction, followed by the creation of a system for monitoring and evaluating DL. Upon completion of the experimental training, feedback is collected from students. Thus, this model is subject to modification. We have attempted to present the static base components of the model that were verified during the experimental part of our study.

Lets consider the third stage in more detail. During the actual instruction phase, special attention should be paid to the selection of the study group. Selection criteria can vary, but generally, they should encompass the students' learning skills. The most encouraged personal qualities include self-organization, which includes effective time management; a predisposition for independent work; information literacy (searching, selecting, and processing information); psychological readiness for non-standard situations; learnability and cognitive activity; and the ability to

²³ Rogers D. L. A paradigm shift: Technology integration for higher education in the new millennium. *Educational Technology Review*. 2000. Vol. 13. P. 19–27.

work with network information resources and telecommunication tools. These qualities are part of the general learning skills of a distance learning student. Therefore, it is recommended to involve senior high school students who have stable Internet access.

After the group is formed, the teacher begins the instruction itself. It starts by sending out the first module, which begins with a general list of students and their respective e-mail addresses.

To ensure the teacher can correctly organize the entire learning process, it is assumed that they possess the relevant competence. This competence implies that the teacher should: understand the structure and functioning of telecommunication networks;

Know the fundamentals of working with modern network information resources;

Understand the methodological principles of organizing teacher-student interaction online and possess organizational skills;

Know the basic rules of netiquette (telecommunication etiquette);

Be proficient in using e-mail and teleconferencing tools;

Be able to select and process information received via the network;

Be skilled in network navigation and information retrieval;

Be able to prepare information for transmission using text and graphic editors;

Be able to organize, develop, and implement telecommunication-based educational projects.

Sources of additional educational materials include information from free-access Internet resources. During the DL course, students perform the following types of tasks: 1. Independent work on lessons – educational elements of modules containing core learning materials;

2. Independent work with supplementary educational materials;

3. Communication with peers and the teacher via e-mail for monitoring and correcting learning progress.

The organization of the core educational material follows a modular structure, which was detailed in the previous section. A module consists of a series of educational elements, including a «rule-lesson» on a specific topic and corresponding control tasks. Modules are united by a common theme, though their content and structure may differ.

Student work is organized in stages—from module to module, and from one educational element to another. A specific timeframe is allocated for the completion of each module. Completed test tasks are sent either to the teacher via e-mail or to a peer partner; for some elements, self-checking is implemented. At the end of each module, an intermediate test is required, which must be sent to the teacher-tutor. The results of each student's work

are analyzed by the teacher, who decides whether the student may proceed to the next module. Upon receiving an educational element via e-mail, the student saves it to their computer and works with the lesson in offline mode.

Telecommunication-based interaction between the teacher and students is carried out via e-mail and includes: the teacher sending methodological and organizational recommendations, assignments for work with supplementary materials, and answers to emerging questions;

The student sending the teacher questions regarding the organization and methodology of the training;

Mutual correspondence including advice, encouragement, feedback, recommendations, consultations, and wishes for success.

CONCLUSIONS

Thus, the organization of communication among distance learning participants via e-mail is an effective means of motivating students' cognitive activity and their speech development. This activity is significantly enhanced by the guiding and coordinating actions of the teacher throughout the stages of distance learning, their professional competence, and the dominant role of the student in the learning process.

The advantage of distance learning compared to correspondence education lies in the interactivity of teacher-student interaction. In the absence of high-quality feedback, the effectiveness of the educational process decreases significantly.

The organization of distance learning is based on the use of a specialized subject curriculum, as well as primary and supplementary literature. The program includes tasks for self-assessment and thematic control, along with various supporting materials. Within it, the student can find methodological recommendations and concise reference notes. If questions arise during the learning process, the student has the opportunity to contact the teacher via e-mail or telephone.

The most significant advantage of distance education is its flexibility: the student can independently determine the time and intensity of their studies while remaining in constant contact with the teacher.

At the same time, one of the most problematic aspects of distance learning is the quality of educational materials. Developing them requires significantly more of the teacher's time. A high level of methodological support is a key advantage of distance learning, as it attracts students to the programs. It is not enough to simply provide an electronic outline; this is clearly insufficient. Control tasks should include links, hints, and guidelines to help find answers to complex questions. All materials must be designed

for ease of perception and to facilitate the process of independent knowledge acquisition.

In modern conditions of limited mobility, the implementation of distance learning is one of the leading directions in educational development, ensuring access to knowledge for all students without exception. By integrating elements of distance education into their pedagogical practice, the teacher aims to teach the child how to live in an information society and effectively use the opportunities provided by the modern world.

When selecting linguistic and speech material for a distance English language learning course, the following basic principles must be considered: the authenticity of the proposed materials; their relevance and alignment with students' life interests and experience; communicative value; consistency with standards and curriculum requirements; and the minimization of the volume of language material.

The course for senior students should include tasks from those sections that cause the greatest difficulty in mastery and are necessary for exam preparation. Furthermore, the educational process should orient students toward independent information searching and processing. Test tasks for monitoring must possess discriminatory power and be valid, clearly defined, unambiguous, and reliable.

The selection of language material should be carried out from the perspective of the communicative approach, taking into account not only the language system but also the communication system and the primary activities in which students are involved. The selection of lexical and grammatical material should consider the frequency of use of lexical and grammatical units during the act of communication.

The most effective approach to organizing distance learning is the modular approach, as it ensures that knowledge can be mastered in a form convenient for students, allows for systematic monitoring by the teacher, and facilitates mutual and self-control.

The model of distance foreign language learning is a complex, multi-component process involving the cooperation of many specialists: teachers and methodologists to ensure organizational and content components, and technical specialists for technical support. This study has shown that specific principles inherent in distance learning are realized: interactivity, reliance on modern educational information, individualization, differentiation, activation of learning activity, alternativeness, and the provision of openness, flexibility, and modularity in education.

SUMMARY

The article analyzes the didactic capabilities and methodological features of distance learning (DL) for English in general secondary education institutions. The study highlights that the transition to distance formats, triggered by the COVID-19 pandemic and martial law in Ukraine, necessitated a fundamental revision of traditional pedagogical approaches. The author explores the potential of computer telecommunication networks, specifically focusing on their ability to create an authentic language environment through tools such as e-mail, online conferences, and interactive platforms (YouTube, Quizlet, VideoPad).

The research identifies the changing roles of the teacher – from a traditional «sage on the stage» to a «guide on the side» – acting as a facilitator, mentor, and curriculum developer. Special attention is paid to the modular organization of educational content and the selection of language material for senior students based on the principles of authenticity, communicative value, and mastery of both receptive and productive vocabulary. The author proposes a three-stage model for organizing DL, which includes technical preparation, content selection with experimental testing, and the actual instructional process with systematic monitoring and feedback.

The findings conclude that the effectiveness of distance English language learning depends on the interactivity of teacher-student interaction, a high level of methodological support, and the development of students' self-organization skills. The study emphasizes that the modular approach combined with authentic network resources ensures flexibility and accessibility, making distance education a leading direction in the modern information society.

References

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII (в ред. від 21.11.2023). URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення: 05.01.2026).
2. Бідюк Н. М. Теоретико-методологічні підходи у навчанні іноземної мови. Хмельницький : ХНУ, 2018.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : навч. посіб. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013.
4. Kartashova L. A. Digital agenda for educational development: Focus on the formation of digital competencies. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2020. Vol. 1(11). DOI: [https://doi.org/10.31339/2413-3329-2020-1\(11\)](https://doi.org/10.31339/2413-3329-2020-1(11)).
5. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004.

6. Johnson K., Morrow K. Communication in the Classroom. Longman Group, 1992.
7. Holmberg B. Distance education. London : Kogan Page, 1989.
8. Carrier M. Getting started with e-learning. *Modern English Teacher*. 2004. Vol. 13, № 1. P. 50–55.
9. Корсунська Н. О. Дистанційне навчання: підходи до реалізації. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у професійній підготовці*. Вінниця, 2000. С. 29–32.
10. Shale D. Toward a reconceptualization of distance education. *The American Journal of Distance Education*. 2008. Vol. 2, № 3. P. 25–35.
11. Keegan D. J. Foundations of distance education. 3rd rev. ed. London ; New York : Routledge, 1996.
12. Keegan D. J. On defining distance education. *Distance Education*. 1980. Vol. 1, № 1. P. 13–26.
13. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів / В. Г. Редько [та ін.]. Київ : Педагогічна думка, 2013.
14. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання. Харків : ОВС, 2002.
15. Шемшур В. М., Безпоясний Б. С. Використання пошукової технології для посилення пізнавальної діяльності учнів. Черкаси : ЧОППО, 2016.
16. Холод І. Методика викладання англійської мови. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016.
17. Савченко З. В. Application of multimedia tools in biology lessons in general secondary schools. *Information Technologies and Learning Tools*. 2007. Vol. 3, № 4. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em4/emg.html> (дата звернення: 26.01.2026).
18. Мархева О. Є. Ways to form foreign language communicative and professional competence of future foreign language teachers by means of information technologies. *Information Technologies and Learning Tools*. 2009. Vol. 4, № 12.
19. Шишкіна М. П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій у контексті формування освітнього середовища. *Information Technologies and Learning Tools*. 2006. № 1.
20. Spodark E. Pedagogical applications for the single computer teaching station: A case study in French language instruction. *Computer Assisted Language Learning*. 2000. Vol. 13, № 3. P. 291–295.
21. Murphy T. H. An evaluation of a distance education course design for general soils. *Journal of Agricultural Education*. 2000. Vol. 41. P. 103–113.

22. Rogers D. L. A paradigm shift: Technology integration for higher education in the new millennium. *Educational Technology Review*. 2000. Vol. 13. P. 19–27.

23. Заболотна Т. Інтеграція мобільних додатків в освітнє середовище у процесі вивчення іноземних мов. *Теоретична і дидактична філологія*. 2023. Вип. 35. С. 5–15. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-15-17-2023-5-15>.

Information about the author:

Zabolotna Tetiana Valentynivna,

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Philology,

Translation and Teaching Methodology

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

30, Sukhomlynskyi str., Pereiaslav, Kyiv region, 08400, Ukraine

USE OF DIGITAL TOOLS IN UPBRINGING OF MODERN ADOLESCENTS

Kyrychenko V. I., Bezruk K. O., Necherda V. B.

INTRODUCTION

In the modern educational space, the digital competence of a teacher is considered as an integral characteristic of his professional activity, which includes knowledge, skills, abilities and value orientations necessary for the effective use of information and communication technologies (ICT) in working with education seekers. It provides the teacher's ability not only to appropriately apply digital tools, but also to determine their educational potential and critically assess the possibilities of observing ethical and legal norms during pedagogical interaction.

According to researcher O. Vorobyova, "the structural components of digital competence include: the ability to search, select, analyze and critically evaluate information; the ability to logically structure tasks and use digital environments to solve them; knowledge of the rules of safe work on the Internet, compliance with copyright and intellectual property standards; effective use of digital platforms for interaction with education seekers, adolescents in particular"¹.

Modern adolescents, as children of the digital age, are mainly individualists, interested in computer games. They are able to multitask and perform complex creative tasks and process large amounts of information, therefore, have specific needs in the organization of education. Ukrainian researchers consider a teenager as an active participant in such activities that would "influence the development of his interests, encourage him to construct social relationships, the material and spiritual world on the basis of his own ideal of the future. This is possible only on condition that such activities are creative, shared with peers and approved by adolescent groups"². Therefore, to educate a teenager, it is necessary to create an information and developmental environment that would contribute to his

¹ Воробйова О. Використання сучасних цифрових технологій в освітньому просторі. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. матеріалів IV Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму, м. Київ, 27 жовт. 2022 р. / Національний центр «Мала академія наук України». Київ, 2022. С. 260–264.

² Бедлінський О. І., Бедлінський В. О. Психологічні особливості організації провідної діяльності підлітків: навч. посіб. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. 136 с.

moral and ethical growth, encourage him to obtain new knowledge and develop team work skills.

The introduction of digital tools, in our opinion, will contribute to achieving higher results in educating teenagers, as it will assist to arouse the attention of teenagers with emotionally significant visual incentives (interesting, graphically presented facts, eloquent examples, jokes related to the topic); use the capabilities of a multi-sensory environment (animation, videos, scribing, various devices); form in them the skills of selecting and summarizing information from Internet resources, self-monitoring of their educational and social activity, reflection of their own achievements and prospects.

The relevance of the research is due to the need to improve the digital competence of teachers and integrate new digital tools into the educational process. This is due to the general trend of digitalization of the interaction between teachers and education seekers, the search for ways to increase its efficiency and compliance with modern challenges of social development.

In this context, it is important to analyze the potential of digital platforms and tools in order to modernize educational methods or techniques, as these resources are constantly developing, improving and opening up new opportunities for implementing educational influences.

1. Educational potential of digital tools in working with adolescents, purpose and methods of research

Educational and scientific institutions of Ukraine pay significant attention to the digitalization of education, in particular:

– The National Academy of Educational Sciences of Ukraine prepared a scientific report to the general meeting of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine “Scientific and methodological support for the digitalization of education in Ukraine: state, problems, prospects”³, which analyzed global trends in digitalization: intensive development of technologies such as augmented and virtual reality, artificial intelligence, robotics, blockchain, media education, cloud-based environment, gamification, interdisciplinarity, etc.; digitalization of education was identified as a strategic direction for the development of the educational system of Ukraine;

³ Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Мальований Ю. І., Пінчук О. П., Топузов О. М. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи* : Наукова доповідь загальним зборам НАПН України, 18-19 листопада 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4 (2). С. 1–49. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223>.

– scientists of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine elaborated the “Concept of Education of Children and Youth in the Digital Space”⁴, which the main messages of are: preservation of physical, mental, social and spiritual health of education seekers; creation of a safe digital space; use of the health-saving potential of family media education; elaboration of ways to counteract technological and marketing influences; upbringing of a culture of behavior in the digital educational space; development of digital competence of pedagogical workers; digital modernization of scientific and methodological support of educational activities;

– Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University prepared a collective monograph based on the results of research within the framework of the implementation of the international project “Modernization of Higher Pedagogical Education with the Use of Innovative Teaching Tools” (MOPED) of the EU Erasmus+ KA2 program (Cooperation for the Development of Innovations and the Exchange of Successful Practices) “Modernization of Education in the Digital Dimension”⁵. It focuses on the necessity to improve the quality and competitiveness of education and the associated high level of digital competence of the educator. The team of authors offers the main ways to implement innovative approaches and digital technologies in the educational process in the context of the transformation of education;

– The Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine presented the monograph “Digital Transformation of Open Scientific and Educational Environments”⁶, which presents the results of its own research concerning the informatization of education, covering international approaches to digitalization, ways of developing national educational systems, designing a cloud-oriented environment, using open electronic resources and social networks;

– Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University prepared a monograph “Digital Transformation of Education: Theoretical and Methodological Principles”, which “considers the main theoretical and methodological principles of digital transformation, in particular, such aspects as the development of digital educational environments, the adaptation of curricula to the needs of a digital society, as well as the role

⁴ Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі / Кремень В. Г., Сисоева С. О., Бех І. Д. та ін. Національна академія педагогічних наук України, 2021. 52 с.

⁵ Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія / за наук. ред. Н. Морзе, О. Буйницької. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с.

⁶ Цифрова трансформація відкритих науково-освітніх середовищ : монографія / Ін-т цифровізації освіти НАПН України ; [колектив авторів ; ред. О. М. Спірін, О. П. Пінчук]. Київ, 2024. 308 с.

of digital competence as a key component of the professional training of future teachers”⁷.

Ukrainian scientists are researching the theoretical and practical principles of implementing digital technologies and their role in the development of the personality of the student. Scientist I. Kucharak considers the impact of digital technologies on the educational process in the context of the development of competencies necessary for the successful self-realization of education seekers, and emphasizes that the integration of digital tools into the educational process not only optimizes educational activities, but also creates conditions for the development of motivation to develop critical thinking, acquire communicative leadership skills, and abilities for self-learning and self-development⁸.

We support the opinion of researcher M. Dub, who emphasizes the importance of “not only mastering technologies, but also the ability to adapt to changes, work in a team, think critically and creatively to solve problems”⁹. These processes require constant improvement of teachers’ digital competence, since it is digitalization that provides effective tools for solving the problems posed in the conditions of mixed learning. As other modern researchers note^{10 11}, digital technologies ensure effective communication between participants in the educational process, increase its flexibility and adaptability, which is of particular importance in the conditions of distance and mixed learning. At the same time, it is important to maintain a balance between the use of digital tools and live interpersonal communication, because it forms socio-emotional competencies and contributes to the comprehensive development of the personality.

The research of scientist S. Virotenchenko focuses on the phenomenon of digital transformation of education, comparing the Ukrainian experience with the practices of the Baltic countries. The author emphasizes the

⁷ Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади : монографія / за заг. ред. В. П. Сергієнка; за наук. ред. Н. П. Франчук. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с.

⁸ Кучерак І. Цифровізація та її вплив на освітній простір в контексті формування ключових компетентностей. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 22(2). С. 91–94. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_2/22.pdf.

⁹ Дуб М. Цифровізація та її вплив на освітній простір у контексті формування ключових компетентностей. *Науковий вісник КаУ ім. А. Волощина*. 2024. № 7. С. 63–69. URL : [Stattia-Tsyfrovizatsiia-ta-ii-vplyv-.pdf](http://stattia-tsyfrovizatsiia-ta-ii-vplyv.pdf)

¹⁰ Цифрові технології в освіті: сучасний досвід, проблеми та перспективи : монографія / Т. А. Васильєва та ін. ; за заг. ред. д-рки екон. наук, проф. Т. А. Васильєвої, д-ра екон. наук, проф. Ю. М. Петрушенка. Суми : Сумський державний університет, 2022. 150 с.

¹¹ Віротченко С. Цифрова трансформація в освіті: теоретичні концепції та порівняльний аналіз досвіду України та країн Балтії. *Науковий журнал «Педагогіка»*. № 2024. № 93. С. 9–13. URL : <https://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2024/93/4.pdf>

importance of digital tools for the development of digital skills of teachers and education seekers, as well as for ensuring the flexibility and adaptability of the educational environment¹¹. The current experience of using digital technologies in educational institutions is summarized in a collective monograph edited by T. Vasilyeva and Yu. Petrushenko, and the problems and prospects of their use are outlined. The authors emphasize the importance of interactive teaching methods and distance platforms for increasing the efficiency of the educational process¹². Gamification as a means of diversifying the educational process is studied by scientists V. Necherda and others¹³. The authors consider gamification as a set of various tools and mechanics that contribute to the significant enrichment of the educational process with entertainment, educational, upbringing, motivational, and socio-communicative components.

Special attention is paid to the ethical aspects associated with the use of tools based on artificial intelligence. They open up new opportunities for creating educational content, personalizing the educational process and supporting inclusiveness, but at the same time they generate risks of academic dishonesty and reducing motivation for independent learning. As I. Shparyk emphasizes, the digital transformation of education should be accompanied by the development of clear ethical norms and rules for the use of AI, which involves the information enlightenment of education seekers and the adjustment of the educational environment in order to stimulate original thinking and creativity¹⁴. I. Shparyk's research also examines the conceptual foundations of the digital transformation of education in European and American discourse¹⁴. Special attention is paid to the problems of intensification of the educational process in connection with the need for mandatory balancing of technological innovations with ethical principles and values.

In the context of the rapid spread of digital technologies, the importance of developing critical thinking as one of the key educational competencies is growing. In this regard, the scientist M. Karmazina notes that “media consumption ... depends on the level of development of critical thinking of an individual who is able to recognize useful and harmful (even dangerous)

¹² Цифрові технології в освіті: сучасний досвід, проблеми та перспективи : монографія / Т. А. Васильєва та ін. ; за заг. ред. д-рки екон. наук, проф. Т. А. Васильєвої, д-ра екон. наук, проф. Ю. М. Петрушенка. Суми : Сумський державний університет, 2022. 150 с.

¹³ Necherda V., Bezruk K., Petrochko Zh., Kyrychenko V., Denysiuk O. Gamification as a means of forming socially successful personality of a teenager. «E-learning». *E-learning & Artificial Intelligence (AI)*. Katowice–Cieszyn: University of Silesia in Katowice, 2023. V. 15. Pp. 173–185.

¹⁴ Шпарик О. Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. *Український Педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 65–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76>.

information, skillfully use available network data for their own purposes, making balanced and effective decisions”¹⁵. We support the opinion of researchers O. Savchuk and I. Yegorova, who recognize that “the integration of ... digital technologies into the educational process contributes to the development of critical thinking”¹⁶. Therefore, education seekers must learn not only to effectively use digital tools, but also to critically assess the quality of the information received, understand its origin and reliability. This is especially true for content created with the assistance of AI, which can be convincing, but contain factual errors. The role of the teacher is to form the skills of analysis, verification of information and the development of research abilities of adolescents.

At the present stage, the rapid development of new technologies creates broad opportunities for the application of various models and platforms, in particular, the Ministry of Education of Ukraine elaborated the project “Instructive and methodological recommendations for the introduction and use of artificial intelligence technologies in secondary education institutions”, which summarizes the typology of AI systems in education. According to the employees of the Ministry of Digital Transformation, free platforms presented in table¹⁷ may be appropriate tools for use in the educational process (*Table 1).

The above digital platforms contain a wide range of opportunities for adolescents to develop the necessary qualities and skills for successful socialization and professional self-realization.

These resources contribute not only to the assimilation of the material, but also to the formation of 21st century skills – from organizing self-study, information search skills to self-presentation skills and the ability to adapt to change. Provided that they are used pedagogically soundly, digital tools become an effective means of supporting individual development, motivation and emotional well-being of education seekers.

¹⁵ Кармазіна М. В. Психологічні особливості зв'язку рівня критичного мислення та особливостей медіаспоживання. *Science and society: modern trends in a changing world* : Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference. MDPC Publishing. Vienna, Austria. 2024. Pp. 397–401.

¹⁶ Савчук О. Д., Єгорова І. В. Цифровізація та розвиток критичного мислення в освітньому процесі. *Science and society: modern trends in a changing world* : Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference. MDPC Publishing. Vienna, Austria. 2024. Pp. 334–338.

¹⁷ Інструктивно методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. Проект / Міністерство освіти і науки України; Міністерство цифрової трансформації України. 2024. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno-metodychni-rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf>

Table 1

AI platforms for use in the educational process

Platform	Possibilities of use in education	Educational effect and advantages
Gemini	Generation of texts, explanations, tasks, ideas, integration with Google Workspace	Powerful multilingual model, convenient for research and writing
ChatGPT ta Copilot	Supporting pupils in research, writing, reflection, and idea generation	Development of critical thinking, speech skills, independence
Claude	Deep explanations, text analysis, ethical discussions, educational content generation	Formation of critical thinking, logic, ethical reasoning
Diffit	Creating differentiated texts, questions, dictionaries, graphic organizers from any source	Accessibility of content for students with different levels of preparation, support for inclusion
Gamma	Text-based presentation generation, style adaptation, interactive elements	Rapid creation of visual content, development of self-presentation and creativity
Ideogram	Generating text on images, creating posters, visual titles	Development of visual literacy, creativity, design thinking
Clipdrop	Background removal, image enhancement, scene generation	Preparation of visual content, presentations, projects
Vizcom	Transforming sketches into realistic images, design ideas	Visualization of STEM ideas, presentation, development of spatial thinking
Freepik AI	Generation of graphics, icons, templates, presentations	Rapid creation of educational materials, development of aesthetic taste
Miro AI	Mental maps, timelines, joint work, idea generation	Knowledge structuring, teamwork development, planning
MyLens AI	Data visualization: mental maps, flowcharts, timelines	Formation of systems thinking, analytics, and research skills
Vidnoz AI	Creating videos with avatars, voice acting, translation, subtitles	Development of self-presentation, language practice, creative thinking
MagicSchool	Generation of lesson plans, tests, IDP, letters to parents, differentiation, adaptation of materials	Save time, reduce workload, personalize learning

Table 1 (continuance)

Suno	Music generation based on text request	Emotional literacy, creativity, musical expression
Voicechanger	Voice change, character voice acting	Theater projects, language practice, imagination development
Audioatlas	Visualization of sounds, geography of audio	Cross-curricular connections (geography + music), development of auditory perception
Ghola.ai	Creating personalized AI avatars for communication	Development of communication, emotional stability, role-playing games
D-ID	Animated avatars with voicy acting text	Self-presentation, language practice, creating educational videos
Chattube.io	AI assistant for analyzing YouTube videos	Critical thinking, reflection, working with video content
Mizou	AI-generation of educational quizzes, exercises, interactive tasks	Differentiation, gamification, development of logic and attention
SchoolAI	Comprehensive educational assistant for teachers: lesson plans, assessment, adaptation	Personalize learning, save time, support inclusion
Harpa	AI-automation of search, site analysis, report creation	Research activities, information literacy, analytical thinking
Perplexity	AI search engine with explanations and sources	Academic integrity, development of information search and verification skills
Consensus	Search for scientific articles with summary of results	Scientific thinking, working with sources, preparation for external independent evaluation and research
Slidesgo	Presentation templates for Google Slides and PowerPoint	Visualization of ideas, self-presentation, development of aesthetic taste
Grammarl	Proofreading, text generation, style recommendations	Writing improvement, language literacy, academic integrity

Thus, an analysis of scientific publications in recent years demonstrates a gradual shift in the focus of research from general issues of the use of digital tools to more specific aspects of their implementation: the impact on the development of critical thinking, the formation of self-presentation skills,

the use of gamification tools and artificial intelligence to model the individual educational or educational trajectory of education seekers' development, etc.

The purpose of our research is to substantiate and analyze the capabilities of modern digital tools to increase the effectiveness of educating adolescents – education seekers of modern institutions of general secondary and extracurricular education in Ukraine.

Analysis of digital tools (platforms for distance learning, interactive services, gamified resources, artificial intelligence) will allow us to get acquainted with the key differences and advantages of each of them, which will contribute to: optimizing educational interaction; increasing the digital competence of teachers and pupils; developing critical thinking, self-reflection and motivation; supporting the educational and professional self-realization of education seekers; creating the prerequisites for their successful integration into the digital society.

The purpose is to solve a set of research tasks, including:

- studying the capabilities of modern digital tools and educational platforms to promote the formation of life success of education seekers;
- comparing the functional capabilities of various digital services and determining their impact in the educational process;
- outlining the key advantages of using digital technologies to optimize educational activities, increase the motivation of education seekers and ensure their self-realization;
- systematization of practical recommendations for integrating digital resources into the practice of educational interaction, taking into account the individual characteristics of pupils and the conditions of the modern educational environment.

The research used a set of methods inherent in psychological and pedagogical research: analysis and generalization of scientific literature (study of the theoretical foundations of digital competence of teachers and students); comparative analysis of digital platforms (Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Webex, Kahoot, Wordwall, Quizlet, etc.) to identify their educational capabilities and advantages; systematization and classification of digital tools according to functional characteristics (platforms for communication, testing, interactive exercises, presentations, AI tools); method of pedagogical forecasting (outlining the prospects for the use of artificial intelligence and interactive tools in educating adolescents).

2. Results of the research concerning use of digital tools in the education of modern adolescents

The study of psychological and pedagogical sources and observations of mass educational practice give grounds to assert that educational institutions are working at the effectiveness of organizing pedagogical interaction in the conditions of a mixed format of the educational process, selecting modern instrumental support for this.

Many teachers organize interaction with adolescents using digital platforms offered by educational institutions or popular messengers such as Viber, WhatsApp, Facebook or Telegram. At the same time, to organize productive educational work, a teacher often needs additional digital tools that will assist implement specific tasks in martial law conditions, take into account individual characteristics and make interaction more productive¹⁸.

The main platforms for organizing distance learning are:

– **Google Meet** – a component of the Google Workspace for Education ecosystem, which is widely used in educational institutions to organize online classes, consultations and collective events. Its functionality is focused on providing stable video communication, interactive interaction and integration with other Google digital services.

Google Meet provides high-quality video and audio communication in real time with a high level of stability and security; the ability to demonstrate the screen (presentations, documents, videos), which adds visualization to the educational material; access to interactive tools: chat, the “Raise your hand” function, reactions, surveys.

The advantage of Google Meet is its accessibility from any device (computer, tablet, smartphone), which makes communication flexible and secure: data encryption, access control, setting participant rights. The platform has an intuitive interface that does not require special training.

In the educational process, Google Meet is actively used for:

- conducting lessons and group classes in a remote format;
- organizing parent meetings and pedagogical councils;
- ensuring dialogic and polylogue interaction;
- creating interactive educational events (online quizzes, discussions, project presentations).

– **Zoom** is one of the most popular platforms for online learning; supports large groups of participants, has the functions of recording classes, creating “rooms for group work”, interactive whiteboards.

¹⁸ Близнюк Т. Цифрові інструменти для онлайн і офлайн навчання: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2021. 64 с.

Zoom is a universal tool for organizing the educational process, which combines ease of use, wide functionality and scalability. Its functionality allows you to organize both individual consultations and group meetings with a large number of participants (in particular, in Ukraine, the Ministry of Education and Science of Ukraine, together with Zoom, have provided educational institutions with free and expanded access to Zoom Meetings for Education since 2022).

The main features of Zoom for education are high-quality video and audio communication, recording classes in MP4 (video) and a separate M4A audio track, saving chat for later use; demonstration of the screen with the ability to comment and work together at materials; Breakout Rooms feature – creating small groups to complete tasks within a single conference; interactive tools: chat, reactions, polls, integration with whiteboards for collaborative work; mobile accessibility – the ability to connect from tablets and smartphones, which makes learning more flexible; integration with Google and Outlook calendars, which simplifies event planning.

– **Microsoft Teams** – integrated with Microsoft 365 services; allows you to combine video conferencing with electronic document management, collaborative work at files and calendar planning, provides the ability to chat and make calls, and also enables secure work with your files.

In the educational process, the platform can be used to organize group work and project activities with the ability to jointly edit materials; conduct teacher councils, methodological associations and parent meetings in a remote format; track the activity of education seekers, task completion and level of involvement; supporting social-emotional learning through interactive tools and a safe environment for communication.

The advantage of Microsoft Teams is: creating virtual classrooms where each group of pupils can have their own space for communication; using interactive tools: surveys, chats, discussion channels, which contribute to the active involvement of education seekers; ensuring inclusivity, which includes support for translation, subtitles, adaptive features for learners with special educational needs; ensuring access and control.

– **Cisco Webex** (<https://www.webex.com>) is a modern platform with a high level of security for organizing video conferences, webinars and online meetings, which provides high quality of communication, stability of work, recording and the ability to organize large conferences.

In the educational process, Cisco Webex can be used for conducting distance learning, methodological meetings, trainings and consultations, which promotes effective communication between teachers, education seekers and parents. The platform supports interactive functions such as

screen sharing, chat, voice and video communication, as well as the ability to record sessions for later viewing.

Cisco Webex allows you to organize group work, project activities and discussions in real time, which contributes to the development of team interaction and active involvement of education seekers.

The advantages of Cisco Webex are: high quality of video and audio communication, even with an unstable Internet connection; the ability to create virtual rooms for different groups and projects; event planning and reminder functions; integration with calendars and e-mail; support for recording and archiving sessions; tools for surveys, voting and discussions that promote active participation of participants.

In the context of systematic educational work with adolescents, it is worth using platforms that assist to develop tests and interactive exercises:

- **Blooket** (<https://www.blooket.com>) – an interactive educational platform that combines elements of game learning and testing, aimed at increasing the motivation of education seekers through gamification of the educational process. The platform allows you to create a variety of educational games, quizzes and tasks that can be adapted to specific educational goals and topics. The platform promotes the active involvement of students in the process of communication, the development of critical thinking, speed reaction and teamwork.

- **Classtime** (<https://classtime.com/uk>) – the platform positions itself as a “teacher’s assistant that enriches your lesson with instant visualization of the level of understanding and progress of the entire class in real time”¹⁹. The platform promotes the implementation of formative assessment, which allows teachers to quickly receive feedback and analyze the needs of education seekers.

In the educational process, Classtime is used for visualization, gamification of learning, monitoring the progress of education seekers in real time, as well as to stimulate active participation and self-reflection. Teachers can quickly create tasks, conduct thematic surveys, analyze results and provide individual recommendations.

- **Kahoot** (<https://www.kahoot.com>) is an interactive platform for creating educational games, quizzes and surveys, which promotes the active involvement of education seekers through gamification of the educational process. Teachers can quickly create various tasks using multimedia (test) elements, which makes learning dynamic and motivating. Participation of education seekers in quizzes allows you to quickly check knowledge in real time, organize team competitions, and improve speed reaction.

¹⁹ Classtime як інструмент взаємодії викладача та студентів. *Classtime*. URL: <https://www.classtime.com/blog/microlearning-testuvannya-v-universytetah/>

The platform allows you to view and analyze the results, graphs and charts that show the percentage of correct answers and other statistical data. Thus, each participant can see themselves in the rating in relation to other participants and feel the competition, which contributes to the formation of the desire to compete for the championship next time²⁰.

It is worth noting that the test result is stored in the form of a list in the MS Excel table and the teacher has the opportunity to conduct detailed monitoring of the results of pupils' achievements.

– **Wordwall** (<https://wordwall.net/uk>) is a digital service for creating interactive educational materials, which has more than 30 types of activities (quizzes, matching pairs, flashcards, entering an answer, spinning the wheel, completing a sentence, group sorting and much more) that promote active learning. The platform allows teachers to create materials using an artificial intelligence content generator or adapt their own content or to specific learning goals and levels of education seekers.

The platform provides the opportunity to play exercises together with pupils on the classroom screen or play on their own devices and track their results; activity customization allows you to easily adjust the game rules and visual effects or switch your own content to a completely different activity with one click of the mouse²¹.

Platforms for creating tests and interactive exercises, such as Blooket, Classtime, Kahoot! or Wordwall, play an important role in forming subject competencies, developing critical thinking and increasing the motivation of education seekers. They allow you to implement the principles of gamification, provide feedback and create conditions for self-testing and reflection.

However, for better results in the development of systems thinking, visualization of interaction and the formation of personal qualities, it is advisable to involve interactive cards. This tool allows education seekers to structure information, establish logical connections between concepts, and present their own ideas in a visually understandable form. Interactive cards are digital educational elements that combine text, images, audio and gamification for active learning. They contribute to the development of memory, critical thinking, self-reflection and motivation for learning in adolescents.

To create interactive cards, you should use:

²⁰ Безрук К. Формування соціальної успішності підлітків у діяльності учнівського самоврядування : дис. доктора філософії : 011. Київ, 2023. 284 с. URL : https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/Na-sayt-Dysertatsiia_Bezruk.pdf

²¹ Лисогор Л., Берендєєв С., Косенчук Ю. Використання електронних освітніх матеріалів у освітньому процесі: сучасні підходи і технології Нової української школи. Випуск 1 : Навчально-методичний посібник. Київ, 2023. 117 с.

– **Interacty** (<https://interacty.me/uk>) is a modern digital tool for creating interactive content, which is actively used in education for gamification of the educational process, development of motivation in adolescents. The platform offers a wide range of games, tests, quizzes, exercises for playing on a computer, mobile phone, in an enlarged format or in the classroom, thanks to which you can get feedback, ratings, team competitions that stimulate emotional engagement and self-reflection.

– **Quizlet** (<https://quizlet.com/uk>) is a platform that allows you to easily create your own cards, study cards of education seekers or find the ones you need among millions of cards of other pupils. It has a mobile application and the ability to use different types of memorization²².

The platform “has the following advantages: automatic assessment of answers; the ability to use timers; gamified elements to increase the involvement of education seekers; a large database of ready-made tests; saving results and analyzing success”²³.

While creating interactive games, we recommend using:

– **Baamboozle** (<https://www.baamboozle.com>) – an online platform for creating interactive games, quizzes and team competitions, which does not require individual devices for each pupil. It is ideal for working with an entire class from one screen, which makes it convenient for face-to-face, distance and mixed learning. The capabilities provided by the platform include: a database of over 3 million ready-made games created by teachers from all over the world; a custom game editor that makes it easy to create questions, add images, and choose a game format; organizing a team game: pupils play in teams, which promotes cooperation and communication, and a device-free mode which the game is played in from one screen, which is convenient for class work.

– **LearningApps** (<https://learningapps.org>) – is a platform for supporting educational processes in educational institutions of various types. The platform offers a large database of tasks developed by teachers in all subjects of the school curriculum. Each of the resources can be used in your lesson, modified to suit your own needs, or developed into a similar or completely different learning module. The Learningapps service provides the ability to obtain code to place interactive tasks on a website or blog page of teachers or education seekers²⁴.

²² Сервіси для інтерактивних дистанційних уроків. *TeachHub : Незалежна Освітня Корпорація*. URL: <https://teach-hub.com/servisy-dlia-interaktyvnykh-dystantsiynykh-urokiv/>

²³ Ляшенко О. 6 платформ для створення тестів на урок. *JustClass*. 2025. URL: <https://justclass.com.ua/blog/6-platform-dlya-stvorenniya-testiv-na-urok/>

²⁴ Катола Т. *Сервіси створення інтерактивних вправ*. На Урок : освітній проєкт. 2021. URL: <https://naurok.com.ua/servisi-stvorenniya-interaktivnih-vprav-218617.html> (дата звернення: 05.01.2026).

– **Gynzy** (<https://www.gynzy.com/uk>) – allows you to organize class activities, increase education seeker engagement and create lessons effectively. The platform involves the use of an interactive whiteboard, which turns the classroom into a dynamic learning space, allowing you to add text, images, video, audio and visual elements. The tasks available in the database include energizers, logical tasks, brain breaks that stimulate motivation and emotional well-being of education seekers. Timers, random number generators, pupil selection are provided for organizing class activities, and various quizzes and questionnaires allow you to assess knowledge in real time, forming self-reflection and responsibility skills.

In the process of educating adolescents, an important role is played by the development of self-presentation skills, visualization of ideas and structured presentation of information, which can be implemented while creating digital presentations – as a means of self-expression, reflection, teamwork and public speaking. The PechaKucha method is best suited for this. This is a dynamic presentation format consisting of 20 slides, shown for 20 seconds, with a total duration of the presentation of 6 minutes and 40 seconds. It helps pupils to develop self-presentation skills, concise thinking, visualization of ideas, and confidence in public speaking.

The following platforms can be used to apply the PechaKucha method:

– **Canva** (<https://www.canva.com/>) is a graphic design service. The graphic editor provides access to a built-in library of templates, photos, illustrations, and fonts. The platform allows you to create both images for publication on the Internet and layouts for printed products²⁵.

The platform allows you to create a presentation of 20 slides using templates with a minimum of text, set up automatic slide changes every 20 seconds (via video format or timer), add images, icons, and color accents for visual accompaniment of the story.

– **Gamma** (<https://gamma.app/uk>) is an innovative online tool for creating presentations, documents and web pages, which is ideal for implementing the PechaKucha method due to its speed, visual appeal and support for automation.

The platform has the ability to create a presentation using artificial intelligence – the platform itself structures the slides according to the entered topic; set up an automatic slide show or export to Google Slides/PowerPoint for manual timer setting; add interactive elements or visual accents. This platform is especially useful for education seekers who want to quickly create an effective presentation without spending a lot of time for design.

²⁵ Католла Т. *Сервіси створення інтерактивних вправ*. На Урок : освітній проєкт. 2021. URL: <https://naurok.com.ua/servisi-stvorenniya-interaktivnih-vprav-218617.html> (дата звернення: 05.01.2026).

After mastering traditional digital tools: test platforms, interactive exercises, cards and presentations – the next step is to use *digital tools based on artificial intelligence (AI)*. These tools not only automate routine tasks, but also open up new opportunities for self-learning, creativity and personal development.

AI platforms are able to adapt to the individual needs of a teenager, generate content, analyze data, offer recommendations and create conditions for deep reflection. Their use contributes to the formation of skills necessary for the successful integration of a teenager into the digital society – from information literacy to emotional resilience and self-presentation.

The conducted research of the use of digital tools in the upbringing of teenagers allows us to identify key trends that determine the directions of further development of the educational space in the context of digital transformation and social challenges. One of the most important changes is the transformation of the role of the teacher: from a traditional carrier of knowledge to a facilitator of pedagogical interaction, who helps education seekers to navigate among various digital resources, choose the optimal tools to achieve educational and educational goals, and develop key life-creating abilities, which include meaningfulness of life, resilience, purposefulness, plasticity (tolerance for uncertainty, desire for self-development, creativity, and reflexivity). Each of them performs a special function in the process of life-creation, while closely interacting with others²⁶.

CONCLUSIONS

We are convinced that one of the key advantages of digital tools is their potential for personalizing the educational process by implementing individual educational and upbringing trajectories. Traditional models usually have difficulty taking into account the diversity of learning styles and individual needs of education seekers. In contrast, digital tools (Classtime, Kahoot, Wordwall, Quizlet) and adaptive AI-based systems allow building individual learning trajectories, analyzing typical errors and offering tasks to overcome them. This approach ensures flexibility and adaptability of the educational process, and also has a positive impact on the motivation and self-reflection of adolescents.

At the same time, the effective implementation of digital technologies in the educational process requires a systemic and institutionally supported approach. Often, digitalization initiatives remain fragmented, relying on the enthusiasm of individual teachers. To ensure the stability and effectiveness

²⁶ Большакова А. М. Развитие життєтворчих здібностей як фактор подолання суб'єктивної виснаженості особистісного потенціалу. *Теорія і практика сучасної психології. Педагогічна та вікова психологія*. 2018. № 2. С. 103–108.

of changes, support from educational institutions is necessary: regular improvement of teachers' digital competence, proper technical support, adaptation of curricula, creation of repositories of digital materials and methodological recommendations.

Thus, digital tools in educational activities open up new opportunities in educating adolescents, in particular, the development of their life-creating abilities, increasing motivation for learning and life success. Their effective use requires teachers to adopt new approaches to planning, organizing and evaluating the educational process, as well as systematic support from methodological services and educational institutions. Successful integration of digital technologies is possible only if a balance is maintained between innovations and pedagogical expediency, ethical responsibility and lively human communication.

The effectiveness of digital technologies in educating adolescents depends on the level of digital competence of teachers, their ability to critically evaluate the value and semantic content and integrate tools into educational and training activities.

Therefore, digital tools, provided they are used pedagogically, become not only a means of optimizing the educational process, but also a factor in the formation of a multifaceted personality of a teenager, his readiness for self-realization and integration into a modern digital society.

SUMMARY

The article researched the problem of using digital tools as a factor in educating teenagers in the conditions of the modern educational space of Ukraine. The purpose of the research is to analyze and generalize the capabilities of modern digital tools to increase the effectiveness of educating teenagers. The tasks include: studying the functional capabilities of digital tools and platforms; determining their impact on the educational process; systematizing practical recommendations for enriching educational interaction with digital resources.

The research methodology includes analysis and generalization of scientific literature, comparative analysis of digital platforms, classification of tools by functional characteristics, and pedagogical forecasting.

The authors emphasize the relevance of the research, due to the processes of digitalization of education, the need to integrate new tools and find ways to increase the efficiency of educational interaction, and focus on the digital competence of a teacher as an integral characteristic of his professional activity, which includes knowledge, skills, abilities and value orientations necessary for the effective implementation of digital tools in the educational process.

The research summarized the views of modern scientists concerning the importance of digital transformation of education and notes the role of digital platforms (Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Cisco Webex) and interactive services (Kahoot, Wordwall, Quizlet, Blooket, Classtime) in educating adolescents.

The results demonstrated that the use of digital technologies contributes to the optimization of educational activities, support for the self-realization of adolescents and the creation of prerequisites for their successful integration into the digital society.

References

1. Бедлінський О. І., Бедлінський В. О. Психологічні особливості організації провідної діяльності підлітків: навч. посіб. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. 136 с.
2. Безрук К. Формування соціальної успішності підлітків у діяльності учнівського самоврядування : дис. доктора філософії : 011. Київ, 2023. 284 с. URL : https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/Nasayt-Dysertatsiia_Bezruk.pdf
3. Близнюк Т. Цифрові інструменти для онлайн і офлайн навчання: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2021. 64 с
4. Большакова А. М. Розвиток життєтворчих здібностей як фактор подолання суб'єктивної вичерпаності особистісного потенціалу. *Теорія і практика сучасної психології. Педагогічна та вікова психологія*. 2018. № 2. С. 103–108.
5. Віротченко С. Цифрова трансформація в освіті: теоретичні концепції та порівняльний аналіз досвіду України та країн Балтії. *Науковий журнал «Педагогіка»*. № 2024. № 93. С. 9–13. URL : <https://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2024/93/4.pdf>
6. Воробйова О. Використання сучасних цифрових технологій в освітньому просторі. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. матеріалів IV Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму, м. Київ, 27 жовт. 2022 р. / Національний центр «Мала академія наук України». Київ, 2022. С. 260–264.
7. Дуб М. Цифровізація та її вплив на освітній простір у контексті формування ключових компетентностей. *Науковий вісник КаУ ім. А. Волюшина*. 2024. № 7. С. 63–69. URL : [Stattia-Tsyfrovizatsiia-ta-ii-vplyv.pdf](https://stattia-tsyfrovizatsiia-ta-ii-vplyv.pdf)
8. Інструктивно методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. Проект / Міністерство освіти і науки України; Міністерство цифрової трансформації України. 2024. URL : <https://mon.gov.ua/static->

objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf

9. Кармазіна М. В. Психологічні особливості зв'язку рівня критичного мислення та особливостей медіаспоживання. *Science and society: modern trends in a changing world* : Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference. MDPC Publishing, Vienna, Austria. 2024. Рр. 397–401.

10. Катола Т. *Сервіси створення інтерактивних вправ*. На Урок : освітній проєкт. 2021. URL: <https://naurok.com.ua/servisi-stvorennnya-interaktivnih-vprav-218617.html> (дата звернення: 05.01.2026).

11. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі / Кремень В. Г., Сисоева С. О., Бех І. Д. та ін. Національна академія педагогічних наук України, 2021. 52 с.

12. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Мальований Ю. І., Пінчук О. П., Топузов О. М. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи* : Наукова доповідь загальним зборам НАПН України, 18-19 листопада 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4 (2). С. 1–49. <https://doi.org/10.37472/v.paes.2022.4223>.

13. Кучерак І. Цифровізація та її вплив на освітній простір в контексті формування ключових компетентностей. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 22(2). С. 91–94. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_2/22.pdf.

14. Лисогор Л., Берендєєв С., Косенчук Ю. Використання електронних освітніх матеріалів у освітньому процесі: сучасні підходи і технології Нової української школи. Випуск 1 : Навчально-методичний посібник. Київ, 2023. 117 с.

15. Ляшенко О. 6 платформ для створення тестів на урок. *JustClass*. 2025. URL: <https://justclass.com.ua/blog/6-platform-dlya-stvorennnya-testiv-na-urok/>

16. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія / за наук. ред. Н. Морзе, О. Буйницької. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с.

17. Савчук О. Д., Єгорова І. В. Цифровізація та розвиток критичного мислення в освітньому процесі. *Science and society: modern trends in a changing world* : Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference. MDPC Publishing, Vienna, Austria. 2024. Рр. 334–338.

18. Сервіси для інтерактивних дистанційних уроків. *TeachHub* : Незалежна Освітня Корпорація. URL: <https://teach-hub.com/servisy-dlia-interaktyvnykh-dystantsiynykh-urokiv/>

19. Цифрова трансформація відкритих науково-освітніх середовищ : монографія / Ін-т цифровізації освіти НАПН України ; [колектив авторів ; ред. О. М. Спірін, О. П. Пінчук]. Київ, 2024. 308 с.

20. Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади : монографія / за заг. ред. В. П. Сергієнка; за наук. ред. Н. П. Франчук. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с.

21. Цифрові технології в освіті: сучасний досвід, проблеми та перспективи : монографія / Т. А. Васильєва та ін. ; за заг. ред. д-рки екон. наук, проф. Т. А. Васильєвої, д-ра екон. наук, проф. Ю. М. Петрушенка. Суми : Сумський державний університет, 2022. 150 с.

22. Шпарик О. Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 65–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76>.

23. Classtime як інструмент взаємодії викладача та студентів. *Classtime*. URL: <https://www.classtime.com/blog/microlearning-testuvannya-v-universytetah/>

24. Necherda V., Bezruk K., Petrochko Zh., Kyrychenko V., Denysiuk O. Gamification as a means of forming socially successful personality of a teenager. «E-learning». *E-learning & Artificial Intelligence (AI)*. Katowice–Cieszyn: University of Silesia in Katowice, 2023. V.15. Pp. 173–185.

Information about the authors:

Kyrychenko Valentyna Ivanivna,

Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Researcher, Leading researcher of the Division of Educational Projecting of Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Maksym Berlynsky str. 9, Kyiv, 02000, Ukraine

Bezruk Kateryna Oleksandrivna,

Ph.D., Senior Researcher of the Division of Educational Projecting of Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Maksym Berlynsky str. 9, Kyiv, 02000, Ukraine

Necherda Valeriia Borysivna,

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Division of Educational Projecting of Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Maksym Berlynsky str. 9, Kyiv, 02000, Ukraine

**ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ГАЛУЗІ
ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
НА ПРИКЛАДІ РОБОТИ З ПОЕТИЧНИМИ ТВОРАМИ
В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Коваленко О. М., Ємець А. А.

ВСТУП

Дошкільна освіта, згідно із Законом України (2024 р.), – це «процес і результат всебічного розвитку, виховання, навчання, соціалізації дітей та формування у них необхідних життєвих навичок і компетентностей до початку здобуття початкової освіти»¹.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (2021 р.), що є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні, серед ключових компетентностей дитини виділяють художньо-мовленнєву, яка разом із мовленнєвою та комунікативною входить до освітнього напрямку «Мовлення дитини». Така увага до художньо-мовленнєвої компетентності пов'язана із проблемами світового характеру, які свідчать про зниження зацікавлення молодих поколінь художнім словом.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (далі – БКДО) під «художньо-мовленнєвою компетентністю» розуміють «здатність відтворювати художньо-естетичні враження від сприйняття літературних і фольклорних творів засобами різних видів художньо-мовленнєвої діяльності, що засвідчує ціннісне ставлення дитини до художнього слова як культурного явища, друкованої чи електронної книжки, достатній для художньої комунікації рівень літературної обізнаності»². Критеріями оцінки рівня сформованості цієї компетентності є прояви позитивного емоційно-ціннісного ставлення до книжок та художнього слова, наявність первинних читацьких знань і навичок. Як зазначено в БКДО, удитини дошкільного віку мають бути сформовані такі знання й уміння: «знає і називає не менше трьох-чотирьох імен письменників і поетів, не менше 8-10 літературних або фольклорних творів; може пояснити особливості основних літературних і фольклорних жанрів; усвідомлює і

¹ Закон України «Про дошкільну освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2024, № 42, ст. 258. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#n714>

² Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doskilkilnoyi%20osvity.pdf

може пояснити значення образних слів (порівняння, епітети), доцільність їх вживання в поетичному тексті та прозі»³. Серед навичок зазначено: «підтримує бесіду про зміст, ідею, характери та вчинки героїв твору, відповідає на запитання дорослого, висловлює свої враження, переживання, оцінно-етичні судження стосовно персонажів, співвідносить оцінки літературних героїв з власною поведінкою, реальними подіями; усвідомлює та пояснює зміст прислів'їв, приказок, доречно використовує їх у мовленні»⁴.

Базовий компонент дошкільної освіти є досить амбіційним та окреслює значні перспективи розвитку системи освіти України, що дозволяє перейти на міжнародні стандарти якості освіти. Однак реалізація в повному обсязі зазначених вимог є непростим завданням.

За задумом розробників, БКДО, окреслюючи вимоги до дитини, є основним орієнтиром для вихователів щодо визначення пріоритетних напрямів діяльності, цілеспрямоване впровадження яких залежить від рівня фахової підготовки педагогів. Останнім часом в Україні суттєво поглиблюється проблема, пов'язана з кадровим забезпеченням закладів дошкільної освіти, на якій акцентують увагу їхні керівники⁵. Шляхи до її розв'язання необхідно шукати на різних етапах підготовки фахівців (як під час навчання в закладах вищої освіти, так і в процесі перепідготовки і підвищення кваліфікації).

Дослідження щодо вивчення стану підготовки студентів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що проводилося впродовж останнього десятиріччя лабораторією методичного забезпечення безперервної системної освіти «Школа – ЗВО» Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, дозволили виявити проблему, яка безпосередньо впливає на якість виконання обов'язків педагога – низький рівень читацької компетентності.

Поняття «читацька компетентність» є досить новим для педагогічної науки, хоча основні її компоненти інтенсивно досліджувалися, починаючи з середини XX століття. Узагальнюючи здобутки вітчизняних і зарубіжних учених щодо сутності поняття «читацька компетентність» для будь-якої ланки освіти, В. Мартиненко виділила спільну особливість різних визначень зазначеної дефініції як

³ Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

⁴ Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти).

⁵ Степанова-Камиш А. Новий Базовий компонент дошкільної освіти – що він пропонує і як пов'язаний із НУШ URL: <https://nus.org.ua/2020/12/11/novyj-bazoviy-komponent-doshkilnoyi-osvity-shho-vin-proponuye-i-yak-pov-yazanyj-iz-nush/>.

«складного багатокомпонентного утворення з позицій діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів; володіння індивідом сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу читачеві ефективно взаємодіяти з текстом, повноцінно усвідомлювати літературні твори, їх інтерпретувати, оцінювати, здійснювати пошук у тексті потрібної інформації, проводити діалогову взаємодію з текстом тощо. У структурі аналізованої дефініції дослідники виділяють когнітивний, комунікативний, операційний /діяльнісний компоненти»⁶.

Серед недостатньо сформованих складових читацької компетентності, на нашу думку, найбільш проблемними є звуження читацького кругозору, відсутність звички та інтересу до читання, неволодіння виразним педагогічним читанням. Змінити ситуацію на краще можливо за умови активного залучення здобувачів освіти до навчального процесу, розуміння ними важливості та значення читання художньої літератури в житті дитини.

Сформована читацька компетентність майбутніх вихователів є важливим підґрунтям для набуття ними методичної компетентності в галузі художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. На думку А. М. Богуш, методичну компетентність слід розглядати «як інтегровану якість особистості професіонала, який об'єднує сукупність психолого-педагогічних знань щодо розвитку дитини дошкільного віку, фахових методик з навчання дітей, інноваційних та інтерактивних методів, інформаційно-комунікаційних технологій; набуття методичної грамотності, методичної та мовленнєво-етичної культури у процесі спілкування з дітьми...»⁷.

Одним із важливих напрямів формування методичної компетентності майбутніх вихователів у галузі художньо-мовленнєвої діяльності є набуття ними знань і практичних умінь щодо організації роботи з поетичними творами в закладах дошкільної освіти.

1. Особливості організації роботи з поетичними творами в групах раннього і молодшого дошкільного віку

Поетичне слово супроводжує дитину з перших днів життя завдяки материнській колисковій пісні, яка не лише заспокоює малюка, а й позитивно впливає на його загальний розвиток. Колисанки

⁶ Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. Збірник наукових праць: Педагогічна освіта: теорія і практика. Вип. XV. Кам'янець-Подільський, 2013. С. 146–147. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_15_29

⁷ Богуш А.М. Вихователь – методист закладу дошкільної освіти: компетентнісно-професійна парадигма сучасного фахівця. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 2 (139). Одеса, 2022. С.14. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-1-2>

допомагають ознайомити дитину з навколишнім світом, сприяють її мовленнєвому, розумовому, емоційному й естетичному розвитку. Мова колискових пісень барвиста, приваблива, а сюжети прості й зрозумілі, насичені яскравими образами. Колискові пісні, як правило, короткі й легко запам'ятовуються. Тому колискову пісню дитина має чути не лише вдома, а й у закладі дошкільної освіти. Вихователю варто активно її використовувати в період адаптації дітей до нових умов, пов'язаних з початком відвідування закладу освіти. Для малюка достатньо складним є процес засинання у малознайомій обстановці, тому, щоб заспокоїти дитину, вихователь може взяти її на руки і заколисати. Колискова пісня також допоможе привчити дітей до режиму дня. Корисно під час підготовки малюків до денного сну використовувати аудіозаписи колискових пісень у виконанні вихователя або професійних співаків.

У групах раннього віку необхідно також використовувати забавлянки, утішки, пісеньки, які можна супроводжувати рухами. Ці твори привертають увагу дітей своєю ритмічністю, наявністю рими, інтонаційною виразністю, а виконання ігрових дій, що супроводжуються поетичним словом, дозволяють краще зрозуміти смисл, оскільки відповідають наочно-дійовому типу мислення малюків. Завдяки активному ставленню дітей до всього, що їх оточує, у них виникає бажання відтворити почуте. Здатність до відтворення починає розвиватися за умови спроможності дитини зосереджуватися й уважно слухати. Спочатку діти, слухаючи потішки, забавлянки, вигукують, промовляють з різними інтонаціями нерозбірливі звукосполучення, виявляючи в такий спосіб емоційну реакцію на одержані під час слухання враження, а згодом починають наслідувати крики тварин, промовляти закінчення, що римуються, окремі слова, короткі фрази. У 2–2,5 роки вони вже можуть повторити невеликий вірш, що складається з 2–4 рядків.

Пропонуючи дітям для слухання віршований твір, вихователь має його добре знати напам'ять і володіти методикою проведення ігор-занять з дітьми раннього віку. Оскільки малюки краще реагують на індивідуальне звернення, то педагог має віддавати перевагу індивідуальним заняттям, до яких залучає від 1 до 4-х дітей. Наведемо приклад такого заняття.

Гра-заняття «Пішов котик у лісок»

Вихователь читає напам'ять вірш, супроводжуючи його відповідними діями з предметами.

ПІШОВ КОТИК У ЛІСОК

Пішов котик у лісок,
Найшов котик поясок,
За люлечку прив'язав
Та дитину покачав.

*Вихователь показує дитині котика, який іде.
Котик знаходить поясок.
Котик прив'язує поясок до коліски.
Котик колихає коліску з лялькою.*

Вихователь кілька разів читає вірш у супроводі ігрових дій.

На наступному занятті педагог повторює вірш, а малюк виконує відповідні дії з іграшками. Вихователь стимулює дитину до відтворення слів, що римуються:

Пішов котик у лісок,
Найшов котик... (поясок),
За люлечку прив'язав
Та дитину... (покачав).

Коли дитина буде впевнено доповнювати рядки вірша, кількість пропущених слів поступово збільшується:

Пішов котик ... (у лісок),
Найшов ... (котик поясок),
За люлечку... (прив'язав)
Та ... (дитину покачав).

Багаторазове повторення вірша впродовж року дозволить дитині його міцно запам'ятати і надалі відтворювати самостійно.

У групах раннього віку вихователь має достатньо активно використовувати вірші під час режимних моментів (умивання, одягання, прийому їжі, на прогулянці), а також на заняттях (під час показу іграшок, виконання з ними дій тощо). Наприклад:

ХЛЮП, ХЛЮП, ВОДИЧЕНЬКО
Хлюп, хлюп, водиченько,
На рум'яне личенько,
На ручки, на ніжки –
Умий Таню трішки!

АНТОШКУ! ЇЖ ПОТРОШКУ
Тому, хто поспішає, жартома приказують
Антошку!
Їж потрошку,
Лише не з'їж ложку.

Декламування вихователем знайомих віршів викликає в дітей радість, бажання їх повторити, що забезпечує мимовільне запам'ятовування. Унаслідок такої системної роботи малюки до кінця року будуть спроможні відтворити напам'ять низку відомих творів. Цікавою формою повторення може стати гра «Чарівна торбинка». Вихователь складає в торбинку іграшки, про які діти знають вірші. Малюки по черзі виймають іграшки і розповідають відомі їм твори.

У другій молодшій групі дітей починають залучати до розучування віршів на спеціально підготовлених заняттях, а не принагідно, як це було раніше. Однак, унаслідок того, що на четвертому році життя малюки ще

не здатні вивчити вірш на основі довільного запам'ятовування, вихователь не ставить перед собою завдання забезпечити обов'язкове засвоєння тексту під час заняття. Вірш лише починає вивчатися, а потім закріплюється в повсякденному житті та на наступних заняттях. Успішність роботи зумовлена ступенем підготовки вихователя, який має сам добре знати вірш напам'ять, уміти його читати виразно, добирати наочний матеріал, залучати дітей до ігрової діяльності під час декламації. Педагог має чітко спланувати роботу, дотримуючись визначеної структури заняття, що включає такі компоненти:

1. Вступна бесіда, розглядання наочності.
2. Словникова робота.
3. Декламування вірша вихователем.
4. Емоційно-оцінна бесіда.
5. Повторне читання вірша вихователем у супроводі наочності.
6. Хорове проговорювання вірша дітьми разом з вихователем.
7. Читання вірша 2–3 дітьми із залученням до виконання ігрових дій у супроводі наочності⁸.

Важливою складовою підготовки майбутнього вихователя є вміння складати конспект заняття. Наведемо приклад такої розробки.

Тема: Вивчення вірша Грицька Бойка «Козуля».

Мета: активізувати в мовленні дітей слова із зменшувано-пестливим значенням, удосконалювати вимову звука [ч], розвивати навички діалогічного мовлення, залучати дітей до вивчення вірша напам'ять у супроводі ігрових дій.

Обладнання: іграшкова кізочка.

Хід заняття:

1. Вступна бесіда, розглядання наочності. Словникова робота.

– Діти, сьогодні до нас на заняття завітала маленька гостя. Згадайтесь, хто вона. У неї є чотири ніжки, а на голові гостренькі ріжки. На лужок іде, травичку жує, діткам молочко дає і пісеньку співає: «Ме-ме!». Як здогадалися, що це кізонька, а не корівка? Так, за її пісенькою! Як співає корівка? (Му-у-у). А як кізонька? (Ме-е-е).

– Подивіться, діти, ось наша гостя (демонстрація іграшки). Вона хоче з вами привітатися! «Ме-е-е!». Привітайтеся і ви з кізочкою, як ввічливі діти, кізоччиною мовою. Усі разом промовимо «Ме-е-е! Добрий день, кізочко!».

– Діти, подумайте, як ще лагідно ми можемо назвати нашу гостю. Ми вже сказали, що вона кізочка. А ще можемо сказати кізонька,

⁸ Коваленко О.М., Ємець А.А. Методичні підходи до вивчення віршів напам'ять з дітьми раннього і дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка* : науковий журнал. Вип. 86. Том 2. Видавничий дім «Гельветика» 2025. С. 9–14. DOI <https://doi.org/10.32782/ip/86.2.1>

козуля! Повторіть за мною. (Кізонька, козуля). Подивіться уважно на кізоньку. Яка вона? Маленька, гарненька. Повторіть за мною. (Маленька, гарненька). А що любить робити наша кізонька? Вона ходить до річки (пересування кізочки по столу), щоб чистої попити водички (імітація руху: кізочка нахиляється до столу, ніби п'є воду).

– Діти, сподобалася вам наша кізочка? Послухайте, який віршик про неї склав Грицько Бойко.

2. Декламування вихователем вірша Грицька Бойка «Козуля».

Грицько Бойко

КОЗУЛЯ

Кізонька-козуля

Маленька,

Кізонька-козуля

Гарненька.

Підійшла козуля

До річки

Чистої попити

Водички.

3. Емоційно-оцінна бесіда.

– Сподобався вам вірш? Послухайте його ще раз і подивіться, як я буду гратися з кізочкою.

4. Повторне читання вірша вихователем у супроводі наочності з виконанням рухів: педагог гладить кізочку, потім пересуває по столу, ніби вона іде до річки, нахиляє кізочку до столу, ніби вона п'є воду.

5. Хорове проговорювання вірша дітьми разом з вихователем.

6. Читання вірша 2–3 дітьми із залученням їх до виконання ігрових дій з кізочкою.

Під час повторення вірша дітьми вихователі їх підтримує, заохочує, підказує, намагається перетворити цей процес на цікаву гру, яку хочеться продовжувати.

7. Підсумок заняття.

– Діти, хто до нас сьогодні завітав у гості? Як ми лагідно навчилися називати кізоньку?

– Козулі вже час повертатися додому. Діти, вона з нами прощається і промовляє: «Ме-е-е! До побачення, діти!». І ми також попрощаємося з кізочкою! Що ми їй скажемо? («Ме-е-е! До побачення, кізочко, кізонько, козуле!»).

Майбутні вихователі мають чітко усвідомити, що під час розучування діти мають сприймати і відтворювати текст повністю, його ні в якому разі не можна розбивати на окремі рядки. Дотримання цієї важливої вимоги дозволяє розвивати в малюків пам'ять, що спирається

на образи, створені письменником за допомогою поетичного слова. Запам'ятовування ж окремих рядків не дозволяє сприймати словесний образ цілісно і свідомо спиратися на нього під час відтворення. У молодшій групі для розучування пропонують невеликі за обсягом твори (від 4 до 8 рядків), тому розбивати їх на окремі частини є недоречним.

2. Використання сучасних технологій на заняттях з розучування віршів напам'ять у старшій і середній групах закладів дошкільної освіти

У середній і старшій групах для розучування добирають більші за обсягом і складніші за змістом вірші. У зв'язку з цим першочерговим завданням вихователя є підготувати дітей до повноцінного сприймання художнього твору. Адже від його реалізації значною мірою залежить здатність дошкільників запам'ятати, а також свідомо і виразно декламувати вивчений вірш. Наведемо приклад вступної бесіди, яка дозволить підготувати дітей до сприймання вірша Т.Г. Шевченка «Тече вода з-під явора».

— Діти, чи любите ви разом з батьками відпочивати на природі? Де зазвичай ви відпочиваєте? Кому із вас подобається їздити (ходити) до річки? Що цікавого там можна побачити?

— Сьогодні я хочу вас запросити на уявну прогулянку. Ми підемо з вами до річки. Як справжні мандрівники, ми маємо бути дуже уважними. Нам треба запам'ятати все, що побачимо і почуємо, щоб потім розповісти вдома батькам про нашу прогулянку. Готові до подорожі? Як дістанемося до річки: автобусом чи пішки? Тож вирушаємо!

— Діти, уявіть собі, що ми вийшли з дитячого садочка і пішли стежкою до річки. (Вихователь за допомогою заздалегідь підготовленої наочності створює динамічну картинку — розташовує на дошці необхідні зображення, або виводить на екран слайди презентації).

— На небі світить яскраве сонечко, співають пташки. Іти нам легко, бо доріжка до річки завжди спускається вниз. Люди кажуть, що вода тече яром. Яр — це западина в землі. Вона утворюються, коли тане сніг або іде сильний дощ: вода змиває землю і стікає вниз до річки. Вода змиває землю упродовж багатьох років, і тому утворюються яри. Ми ідемо швидко, стежечка під ногами в'ється. Відчуваєте, як нам в обличчя дихає свіжий вітерець! Він несе нам річкову прохолоду і неповторний річковий запах! Він ніби повідомляє нам про те, що вода дуже близько. Робимо ще кілька кроків і бачимо річку. Ліворуч від нас вона неширока, бо тече яром. А праворуч стає все ширшою, бо річкова вода розливається долиною.

– Ми з вами йшли довго і трішки втомилися. Дуже хочеться сісти десь поблизу води. Найкраще відпочивати десь під розлогим деревом. Подивіться, чи подобається вам таке? (Вихователь демонструє зображення розлогого явора). Це явір – різновид клена. Подивіться, які в нього листочки (Вихователь демонструє зображення). Як гарно сидіти під явором! Подивіться, яка навколо краса! Неподалік річки росте калина (Вихователь демонструє зображення). На ній дозрівають червоні грона ягід і здається, що вона, немов дівчина, дивиться у воду і милується своєю красою. Коли людина милується собою, то про неї говорять, що вона пишається. Як гадаєте, чи можемо ми сказати, що і калина пишається собою? А поряд з калиною зеленіють верболози – невеликі верби (Вихователь демонструє зображення). Коли невисокі вербички ростуть густими кущами, їх називають лозами. Люди здавна збирали гілки лози, які добре гнуться, і плели з них кошики. А он де, просто у воді, зеленіє осока (Вихователь демонструє зображення).

– А зараз будьте уважними. Вітер доносить до нас якісь звуки (Вихователь вмикає аудіозапис з голосом качок). Діти, як гадаєте, хто це пливе річкою? Так, це качка, качур і каченята. (Вихователь демонструє зображення). Вони плавають, пірнають, ловлять на воді зелену ряску. Подобається вам діти біля річки?

– А зараз заплющіть очі і послухайте вірш Тараса Шевченка «Тече вода з-під явора». Слухайте і уявляйте.

Тарас Шевченко

ТЕЧЕ ВОДА З-ПІД ЯВОРА

Тече вода з-під явора

Яром на долину.

Пишається над водою

Червона калина.

Пишається калинонька,

Явір молодіє,

А кругом їх верболози

Й лози зеленіють.

Тече вода із-за гаю

Та попід горою.

Хлюпочуться качаточка

Поміж осокою.

А качечка випливає

З качуром за ними,

Ловить ряску, розмовляє

З дітками своїми.

Після виразного читання вірша вихователю варто запитати в дітей, що їм вдалося побачити, що почути. Після цього педагог повідомляє дітям, що вони будуть вчити вірш напам'ять. Оскільки цей твір великий за обсягом, його варто розбити на логічно завершені частини і вивчати упродовж двох занять.

На першому занятті виховatelj двічі читає першу частину вірша (до слів «Тече вода із-за гаю»), демонструючи відповідну наочність. Потім залучає дітей до хорового повторення прослуханого уривку. Першими для самостійного повторення вивченої частини педагог викликає дітей з добре розвинутою пам'яттю. Це дає можливість іншим ще кілька разів послухати твір, що вивчається.

Підводячи підсумок такого заняття, варто згадати, на якій уявній прогулянці були діти, що вони побачили, що почули, який вірш слухали і почали вивчати. Вихователю необхідно обов'язково акцентувати увагу дітей на прізвищі автора і заголовку твору. Це важливий крок до формування читацької культури дошкільників. Уже починаючи з другого півріччя середньої групи, діти мають пригадувати прізвища письменників і заголовки прочитаних творів.

Друге заняття з розучування напам'ять вірша Т.Г. Шевченка «Тече вода з-під явора» можна розпочати з відгадування загадки.

Степан Жупанин

Наче скло прозоре,

В'ється синя стрічка.

То біжить у море

Безупинна... (Річка)

Такий початок дозволить вихователю нагадати дітям, де вони були під час уявної прогулянки, який вірш почали вивчати.

Потім педагог виразно декламує весь вірш і пропонує 2–3 дітям прочитати першу частину напам'ять. Після такого повторення розпочинається розучування другої частини (зі слів «Тече вода із-за гаю» до кінця).

Для того щоб полегшити дітям процес розучування, зробити його більш привабливим, цікавим, майбутні вихователі мають оволодіти ефективними прийомами роботи, серед яких можна виділити такі: розучування вірша у супроводі рухів, з одночасним малюванням, з використанням зорових опор у вигляді ілюстрацій або моделей тощо. Наведемо приклад поєднання різних прийомів під час розучування вірша Олександра Богемського «Черевички».

Біля ставу, біля річки
Ходять-бродять черевички:

Мал. ставу, мал. річки
Пересування пальцями правої руки по
долоні лівої, що нагадують ходьбу.
Мал. черевичків

У коричневих – бичок,
У червоних – гусачок,
В жовтих – качка й каченята,
У зелених – жабенята,

Коричнєве коло, мал. бичка
Червоне коло, мал. гусачка
Жовте коло, мал. качки і каченят
Зелене коло, мал. жабенят

А які на равлику –

Коло зі знаком питання. Мал. равлика.
Долоня правої руки притиснена до чола,
рухи головою праворуч – ліворуч.

Ой, не видно здалеку.

Майбутні вихователі мають бути добре обізнаними з сучасними технологіями навчання. Останнім часом у закладах дошкільної освіти на заняттях з розучування віршів активно використовується мнемотехніка. Однак, як свідчить аналіз відеоматеріалів, розміщених вихователями в мережі Інтернет, не всі вони є якісними. Тому майбутнім педагогам необхідно навчитися критично оцінювати відеозаняття з тим, щоб розуміти, на які з них варто орієнтуватися, готуючи власні розробки, а яких уникати. Серед основних методичних помилок, допущених вихователями, нами були виділені такі:

1. Пропонуючи дітям твір для запам'ятовування, вихователі не завжди самі добре знають вірш напам'ять, а відтворюють його, спираючись на текст підписів, поданих під ілюстраціями в мнемотаблиці.

2. На занятті вихователі часто невиправдано віддають перевагу роботі з ілюстративним матеріалом (надто детально аналізують зображення), що перешкоджає повноцінному сприйняттю дошкільниками художніх образів, словесно створених автором вірша.

3. Під час розучування вихователі стимулює дітей до повторення слідом за ним окремих рядків, а не всього вірша в цілому.

Працюючи з мнемотаблицею, вихователі має дотримуватися певної послідовності в роботі та пам'ятати про те, що мнемотаблиця – це лише засіб, наочна опора, яка має допомагати дитині під час відтворення вірша. Під час розучування не варто демонструвати дітям усю таблицю відразу. Це пов'язано з тим, що в дошкільному віці в дітей розвивається наочно-образне мислення, і вихователі на заняттях має створювати для цього сприятливі умови.

Під час розучування педагог читає вірш тричі. Під час першого читання мнемотаблиця не демонструється, оскільки має відбуватися цілісне сприймання вірша, що спирається на образи, які виникають в уяві дітей. Під час повторного читання для кращого запам'ятовування

вихователь використовує наочні опори. Важливо, щоб ці опори з'являлися поступово і логічно пов'язувалися з текстом, що звучить. Тому під час читання перед дітьми мають почергово з'являтися мнемоквадрати (окремі картинки), які по завершенні вірша цілком природно утворюють мнемотаблицю. Важливо пам'ятати, що зображення на мнемоквадратах мають ілюструвати не окремі слова, а цілісні образи. Читаючи вірш втретє, вихователь залучає дітей до хорового проговорювання всього вірша з опорою на мнемотаблицю.

Продуктивним методом, що дозволяє майбутнім вихователям оволодіти методикою розучування віршів напам'ять є ділова гра, під час якої вони мають можливість виконувати роль як вихователя, так і дітей, що дозволяє їм на практичному рівні переконалися в ефективності (якщо мета була досягнута) або недоцільності запропонованих прийомів (якщо на занятті не вдалося розучити вірш напам'ять).

Ще одним важливим напрямом роботи з поетичними творами в закладах дошкільної освіти є формування в дітей навички виразного читання. Його реалізація неможлива без набуття майбутніми вихователями такої важливої складової читацької компетентності як оволодіння повноцінною професійною навичкою читання вголос перед дитячою аудиторією. Саме від цього вміння багато в чому буде залежати бажання дітей слухати художні твори, адже вихователь виступає у ролі посередника між автором твору і слухачем. Саме від того наскільки емоційно він зможе передати почуття, які за допомогою поетичного слова прагнув донести письменник, буде залежати і рівень сприймання художнього твору дітьми, і їхня здатність до виразного читання напам'ять. Тому одним із найпродуктивніших прийомів, яким має досконало володіти вихователь, є зразок виразного читання.

Окрім цього педагогу необхідно добре знати і вміти використовувати методичні прийоми, спрямовані на формування в дітей навичок самостійно добирати засоби виразності залежно від змісту творів. З цією метою вихователь має надавати дітям пояснення і вказівки щодо виразної форми читання, вдаватися до нагадування подібних випадків з життя. Це допоможе збудити в них відповідні почуття. Наприклад, під час ознайомлення з віршем М. Познанської «Коли киця любить, а коли сердиться» доцільно запропонувати дітям пригадати, як вони годували котиків, як їх гладили, як задоволені тваринки ніжно муркотіли. А потім зосередити увагу дітей на поведінці котиків у ситуації, коли через неуважність хтось може наступити на хвостик або лапку тваринки.

Марія Познанська

КОЛИ КИЦЯ ЛЮБИТЬ, А КОЛИ СЕРДИТЬСЯ

Киця любить, як по спинці
Гладжу киценьку свою,
Як дарую їй гостинці,
Кашку, молочко даю.

Киця сердиться на мене,
Як смикну її за хвіст:
Очі робляться зелені,
І не п'є тоді й не їсть.

Читання цього вірша вимагає передачі контрастних емоцій, усвідомлення яких дозволить дітям обрати відповідні засоби виразності. Для того щоб малюки мали можливість зрозуміти, чи вдалося їм під час декламації передати необхідні почуття, вихователь обов'язково має оцінити виразність читання. Оцінка є надзвичайно важливим прийомом мовленнєвого розвитку дітей, оскільки дозволяє дошкільнятам зрозуміти, що схвалює педагог, що варто наслідувати і чого уникати у власній мовленнєвій діяльності.

Забезпечити ефективність у набутті навичок виразного мовлення дозволяє також прийом читання віршів в особах. Наприклад:

ДОБРИЙ ВЕЧІР, ЗАЙЧИКУ

– Добрий вечір, зайчику,
Куди йдеш?
Скажи мені правдоньку,
Де живеш?

– Отут живу в хатоньці
Край води,
А ти туди, лисонько,
Не ходи!

Меланія Павленко

ГУСИ

– Гуси, мої гуси,
Де були?
– В бабусі.
– Чим вас частували?
– Кашку нам давали.
– Як же ви бабусі
Дякували, гуси?
– Ми їй гелготали –
Пісеньку співали.

Використання віршів-діалогів дозволяє звернути увагу на дійових осіб, дати їм характеристику і відповідно до неї обрати засоби інтонаційної виразності.

Майбутньому вихователю необхідно навчитися правильно добирати, поєднувати і впроваджувати найбільш продуктивні прийоми роботи з метою підвищення рівня власної методичної компетентності, що є важливою передумовою забезпечення повноцінного мовленнєвого розвитку дошкільників.

ВИСНОВКИ

Одним із пріоритетних напрямів професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є формування в них методичної компетентності, що ґрунтується на знаннях психолого-педагогічних

особливостей розвитку дітей, продуктивних методів і прийомів навчання, здатності до їх ефективного впровадження в освітній процес ЗДО.

У Базовому компоненті дошкільної освіти значна увага приділяється напряму «Мовлення дитини», серед основних завдань якого передбачено формування в дітей художньо-мовленнєвої компетентності, пов'язаної з відповідним до вікових можливостей дошкільників рівнем літературної обізнаності, зі здатністю до сприйняття й відтворення фольклорних і літературних творів. Тому методична підготовка майбутніх вихователів має забезпечувати їхню здатність до роботи з творами різних жанрів.

Діти раннього і дошкільного віку є надзвичайно чутливими до поетичного слова. Віршовані твори легко сприймаються і запам'ятовуються ними завдяки своїй ритмічності, інтонаційній виразності, наявності рими. Це створює сприятливі умови для психічного і мовленнєвого розвитку дітей, тому майбутні вихователі мають бути добре обізнані з методикою роботи з поетичними творами в різних вікових групах.

У групах раннього віку малюки запам'ятовують вірші внаслідок їх багаторазового повторення вихователем упродовж тривалого часу. Декламування поетичних рядків має обов'язково супроводжуватися залученням дітей до активної діяльності завдяки виконанню відповідних ігрових дій, рухів.

Починаючи з другої молодшої групи, в закладах дошкільної освіти проводяться спеціальні заняття з розучування віршів напам'ять, підготовка до проведення яких вимагає від вихователя вміння дібрати твір, що має художньо-естетичну цінність, обов'язково вивчити його напам'ять і навчитися виразно декламувати. Педагогу також необхідно продумати зміст підготовчої роботи до сприймання художнього твору, дібрати наочність для пояснення незнайомої лексики, визначити оптимальні прийоми для розучування (хорове проговорювання, розучування вірша у супроводі рухів, з одночасним малюванням, з використанням зорових опор у вигляді ілюстрацій або моделей тощо). Уміння правильно організувати і провести заняття визначається рівнем методичної підготовки вихователя, його бажанням зацікавити дітей художнім твором і забезпечити його швидке і легке запам'ятовування.

АНОТАЦІЯ

Розділ монографії присвячено актуальній проблемі формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Окреслено існуючі прогалини в підготовці фахівців дошкільної ланки освіти, схарактеризовано типові помилки, яких припускаються вихователі в процесі розучування віршів з дітьми.

Визначено основні завдання і прийоми роботи з поетичними творами в різних вікових групах, що складають основу для набуття майбутніми вихователями методичної компетентності в галузі художньо-мовленнєвої діяльності. Наведено приклади організації і проведення занять з розучування віршів. Розкрито можливості впровадження сучасних технологій у процесі роботи з поетичними творами. Описано методику роботи з мнемотаблицею. Акцентовано увагу на ефективних прийомах формування в дошкільників навички виразного читання.

Література

1. Закон України «Про дошкільну освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2024, № 42, ст. 258. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#n714>
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
3. Степанова-Камиш А. Новий Базовий компонент дошкільної освіти – що він пропонує і як пов'язаний із НУШ URL: <https://nus.org.ua/2020/12/11/novyy-bazovyy-komponent-doshkilnoyi-osvity-shho-vin-proponuye-i-yak-pov-yazanyj-iz-nush/>. (Дата доступу: 07.01.2026)
4. Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. Збірник наукових праць: *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. XV. Кам'янець-Подільський, 2013. С. 145–151. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_15_29
5. Богуш А.М. Вихователь – методист закладу дошкільної освіти: компетентнісно-професійна парадигма сучасного фахівця. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 2 (139). Одеса, 2022. С. 13–21. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-1-2>
6. Коваленко О.М., Ємець А.А. Методичні підходи до вивчення віршів напам'ять з дітьми раннього і дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Випуск 86. Том 2. Видавничий дім «Гельветика» 2025. С. 9–14. DOI <https://doi.org/10.32782/ip/86.2.1>

Information about the authors:

Kovalenko Olha Mykolaivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Theory

and Methodics of Teaching

Philological Disciplines in Preschool, Primary and Special Education

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

29, Alchevskyh str., Kharkiv, 61002, Ukraine

Yemets Alona Anatoliivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory
and Methodics of Teaching
Philological Disciplines in Preschool, Primary and Special Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
29, Alchevskyh str., Kharkiv, 61002, Ukraine

DIDACTIC ASPECTS OF TRAINING HIGHER EDUCATION TEACHERS FOR ACTIVITIES RELATED TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND SOCIAL COHESION OF COMMUNITIES

Kovalchuk G. O.

INTRODUCTION

The growth of humanitarian diversity in modern communities and the related trends of differentiation and social integration among participants of different members of local communities pose important tasks for educational institutions and public opinion leaders to find ways and technologies for the development of social cohesion and social inclusion, taking into account the requirements for strengthening the socio-economic competitiveness of local communities, in accordance with the modern concepts of “Society for All”¹. Social inclusion here acts as a mechanism and factor for the implementation of social tasks stipulated in the Global Sustainable Development Goals². In particular, Goal 10 states the aspiration by 2030 to legally support and encourage the active participation of all people in social, economic and political life, regardless of their age, gender, disability, race, ethnicity, origin, religion, economic or other status, and to ensure equality of opportunity and reduce inequalities of outcome, including through the abolition of discriminatory laws; Goal 4 – to ensure equal access to education and vocational training at all levels for vulnerable groups, including persons with disabilities, indigenous peoples and children in vulnerable situations; to create and improve educational institutions that take into account the interests of children, the special needs of people with disabilities and gender aspects, and to provide a safe, violence-free and social barrier-free and effective learning environment for all, which allows for the achievement of sought-after and effective learning outcomes for employment, decent work and entrepreneurship.

The concept of “vulnerable groups” used in international law – individuals from unprotected or socially vulnerable groups – here means groups of people who, due to certain circumstances (for example, due to their age, gender, ethnicity, religion, physical, mental or other disability, social, civil status or

¹ UN. Education for All (EFA, 2012). [Online]. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217542>.

² UN. The Sustainable Development Goals (2015). 17 Goals to Transform Our World. [Online]. Retrieved from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>.

health status, sexual orientation, gender identity, economic situation or status of indigenous people, and/or dependence on unique natural resources or persons experiencing economic hardship), may be more likely to experience adverse external socio-economic impacts and/or are more limited than others in their ability to benefit from social benefits and have an increased risk of falling into difficult life circumstances and need support and protection from society (ESF, 2018³; The World Bank, 2021⁴).

Increasing the diversity of students in the process of higher education, including students from socially vulnerable groups, requires the use of inclusive pedagogical approaches in teaching, as well as appropriate training of higher education teachers/lecturers for such inclusive activities in the field of social inclusion, taking into account local contexts. At the level of real policy of local communities, the issues of social inclusion and social cohesion of all community members for the sake of the idea of education for all and social competitiveness have not yet been sufficiently reflected. This creates risks for increasing social exclusion and segregation of many participants of socially vulnerable groups in difficult life circumstances, which reduces the socio-economic efficiency and quality of life of the local environment.

Educational institutions, as the most widespread and authoritative social institution in Ukraine, are of great importance for the implementation of social inclusion tasks⁵. The role of education in this context should be considered from at least two sides: to achieve the subjective goals of the participants in the training and to implement social goals (increasing social cohesion and socio-economic competitiveness of communities, the quality of labor resources, their sustainability and qualifications⁶, which determines the improvement of the quality of the educational and social environment. Accordingly, the role of teachers and lecturers of educational institutions in

³ EU. The European Pillar of Social Rights in 20 principles (EPSR, 2016) . Retrieved from https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/european-pillar-social-rights-building-fairer-and-more-inclusive-european-union/european-pillar-social-rights-20-principles_en.

⁴ The World Bank (2021). *Fostering the Inclusion of Disadvantaged and Vulnerable Individuals or Groups in Project-Level Grievance Mechanisms* (p.6). International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. 202-473-1000 [Online]. Retrieved from [https:// www.worldbank.org](https://www.worldbank.org).

⁵ Балакірева О.М., Дмитрук Д.А. Війна в Україні : сприйняття населенням та її вплив на якість життя. *Український соціум*. 2022. № 1 (80). С. 116–122. DOI: 10.15407/socium2022.01.116.

⁶ Uslukaya A., Zincirli M. Reciprocal relationships between job resources and work engagement in teachers: a longitudinal examination of cross-lagged and simultaneous effects. *Social Psychology of Education*. 2025. 28. p.127. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10085-x>.

increasing the inclusiveness of local communities is also increasing. "Inclusion" in the expanded sense, in the context of our study, means the desired effectiveness of social inclusion, a certain result of social transformations, which is expressed in ensuring the active participation of all people in social, economic and political life, regardless of their age, gender, disability, race, ethnicity, origin, religion and economic or other status, in accordance with paragraph 10.2. of the UN Sustainable Development Goals.

In accordance with the above problems, there is a need to train higher education teachers to work in conditions of social inclusion, taking into account the specifics of the perception by education seekers of the essence and content of social inclusion and social cohesion at the levels of local communities and the educational environment. In this aspect, the activities of a higher education teacher should also respond to public demands for the creation of didactic principles for the formation of best practices of an inclusive culture of students in the process of higher education and professional training. In connection with the above, the purpose of this umbrella study is to highlight the socio-psychological aspects of the need to strengthen the role of higher education and training of higher education teachers on the implementation of social inclusion in accordance with the Sustainable Development Goals.

Methodology and methods

To achieve the goals and objectives of our study, we used methods of an integrated approach, including thematic analysis of scientific publications⁷, the use of secondary primary sources, a comprehensive analysis of literature and documents based on publications in various databases (Science Direct, SCOPUS, Springer, Tandfonline, Taylor & Francis, Routledge Google Scholar, etc.), as well as an analysis of the author's previous pedagogical experience. Virtual surveys were conducted using Google Forms. The survey results were also discussed orally with interested participants. Limitations exist due to the short-term data collection and umbrella approach to respondent participation (using random selection with their consent), as well as the insufficient development of quantitative methodology for research on the inclusion of higher education and the local environment in a broader interpretation of this concept in the context of "Education for All".

⁷ Nowell L.S., Norris J.M., White D.E., Moules N.J. Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*. 2017. Vol. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>.

1. Theoretical and legal basis of the study. Conceptual approaches to defining social inclusion for ensuring education for all

The fundamentals for our research were selected from contextually significant publications on the essence and content of social inclusion, inclusive education, inclusive subjects and target groups, the importance and role of educational institutions and teachers/lecturers, in particular higher education, in ensuring and implementing social inclusion, and the place of social inclusion in the system of social development and social cohesion.

For the purposes of our study, a thematic analysis was carried out (Delgado A.R., 2013⁸) scientific publications on individual aspects of social inclusion. We also take into account the recommendations of Kreitz-Sandberg and Lahelma (2021)⁹ that understanding both practical and theoretical approaches in the study of equality in teacher education can help in developing effective strategies. For the thematic analysis of literature and scientific works, primary sources were selected on publishing and metric platforms and in various databases according to the concepts: “social inclusion”, “inclusive learning”, “socially sensitive groups”, “inclusivity of higher education”, “university”, “inclusive environment”, “inclusive learning methods”, “inclusive teacher effectiveness”, etc. The selection was carried out according to the criteria of compliance with the keywords of our study, the highest citation rate, the highest reading rate, and the ability to take into account the conclusions and recommendations in the Ukrainian context of higher education.

The main line of our research was consistent with the concepts of the UN “Society for All”¹⁰, the Recommendations of the European Commission “Council Recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching”, the UN Declaration of Human Rights¹¹ (1948), and the ideas of social development and social economy (Social Economy Action Plan, 2021¹²). The development of

⁸ Delgado Ana R. Why include phenomenological analysis in a Research Methods course? *Psicothema*. 2013. Vol. 25. No. 2, 227-231. DOI: <https://doi.org/10.7334/psicothema2012.180>.

⁹ Kreitz-Sandberg S., Lahelma E. Global demands – Local practices: Working towards inclusion of gender equality in teacher education in Finland and Sweden. *Nordic Journal of Comparative and International Education* (NJCIE). 2021, Vol. 5(1). Article 1. DOI: <https://doi.org/10.7577/njie.4052>.

¹⁰ UN. Strategic agenda 2024-2029. [Online]. Retrieved from <https://www.consilium.europa.eu/en/european-council/strategic-agenda-2024-2029/>.

¹¹ UN. Universal Declaration of Human Rights (1948). [Online]. Retrieved from <https://www.ohchr.org/ru/universal-declaration-of-human-rights/illustrated-universal-declaration-human-rights>.

¹² EU. Social Economy Action Plan (2021) Retrieved from https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/eu-employment-policies/social-economy-and-inclusive-entrepreneurship/social-economy-action-plan_.

inclusiveness in education generally corresponds to the UNESCO concept "Education for All"¹³ and is one of the measures for implementing the Sustainable Development Goals¹⁴ (SDG-4, SDG-10).

The place and importance of inclusive education in social relations is emphasized in the documents of the EU Council (Inclusive education). In particular, the value of quality inclusive education is recognized as the basis for social cohesion, social mobility and a fair society (Social Summit for Fair Jobs and Growth, Sweden, 2017¹⁵). Inclusive education, equality, justice, non-discrimination and the development of civic competences are identified as priority areas of European cooperation in the field of education and training, for building a strong social Europe, fair, inclusive and full of opportunities. This is stated in the Recommendations of the EU Council of 22 May 2018 "On the promotion of common values, inclusive education and the European dimension of teaching" (2018/C 195/01¹⁶). The achievement of these objectives aims to: promote common values at all levels of education; promote more inclusive education; encourage the European dimension of teaching while strengthening the competence of national administrations in this field; provide diverse support to teachers and educational institutions. One of the ET2020¹⁷ objectives for European cooperation in education and training, namely promoting equality, social cohesion and active citizenship, was defined on the basis that education should contribute to the development of intercultural competences, democratic values and respect for fundamental rights, prevent and combat all forms of discrimination and racism, and enable children, young people and adults to interact positively with peers from different backgrounds. So, the guiding idea running through EU documents and conferences is that inclusive education is a transformative process that ensures that education systems meet the needs of all learners and are able to provide quality education for all in an environment where all children learn together, without segregation and discrimination.

Taking into account the above-described expanded interpretation of the concepts of "inclusion", "social inclusion" and "inclusive education" serve as a

¹³ UN. Education for All (EFA, 2012). [Online]. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217542>.

¹⁴ UN. The Sustainable Development Goals (2015). 17 Goals to Transform Our World. [Online]. Retrieved from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>.

¹⁵ UN. Social Summit for Fair Jobs and Growth, Sweden (2017, November 17). Retrieved from https://commission.europa.eu/publications/social-summit-fair-jobs-and-growth-factsheets_en/.

¹⁶ EU. Council Recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European Dimension of Teaching (2018/C 195/1). [Online]. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN/](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN/).

¹⁷ EU. ET2020. [Online]. Retrieved from <https://efvet.org/education-and-training-2020-et2020/>.

general guiding principle for ensuring equal access to quality learning opportunities for all learners, for maintaining diversity among students, for eliminating social isolation and marginalization, for promoting social justice, because education is among the fundamental human rights and a factor in community cohesion. The subjects and target groups of inclusive education are participants in socially vulnerable groups, the definitions of which are given in many regulatory documents at the global and national levels and recommendations of the World Bank. In accordance with the Environmental and Social Framework¹⁸ (ESF, 2018), social development and inclusiveness are crucial for achieving sustainable development. Inclusion means giving all people the opportunity to participate in and benefit from the development process. Inclusion encompasses policies aimed at promoting equality and non-discrimination.... According to the World Bank analytical documents identify “socially vulnerable groups” and provide a classification of them. In particular, the World Bank’s Directive on Addressing Risks and Impacts on Vulnerable Persons or Groups (2021¹⁹) defines a wide range of characteristics that can make individuals or groups vulnerable, including age, gender, ethnicity, religion, physical or mental disability, social status, sexual orientation, economic disadvantage, and dependence on natural resources.

Ukrainian legislation also provides for the categorization of participants in socially vulnerable groups (43 categories are defined) and their number is constantly growing (Ministry of Social Policy, 2025²⁰), which strengthens the role of the social economy in addressing the problem of social isolation, providing quality jobs and greater social resilience, promoting equal opportunities and socio-economic integration of disadvantaged groups (including people with disabilities), as provided for in the measures to implement the Social Economy Action Plan²¹ and the main Goals by 2030 (Agenda 2030²²).

¹⁸ The World Bank. Environment & Social Framework for IPF Operations Non-Discrimination and Disability. *Good Practice Note* (ESF, 2018). [Online]. Retrieved from <https://documents1.worldbank.org/curated/en/573841530208492785/Environment-and-Social-Framework-ESF-Good-Practice-Note-on-Disability-English.pdf>.

¹⁹ The World Bank (2021). *Fostering the Inclusion of Disadvantaged and Vulnerable Individuals or Groups in Project-Level Grievance Mechanisms* (p.6). International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. 202-473-1000 [Online]. Retrieved from <https://www.worldbank.org>.

²⁰ Кабінет Міністрів України. Мінсоцполітики України. (2025). Отримувачам соціальної підтримки [Online]. URL: <https://www.msp.gov.ua/otrymuvacham-soc-pidtrymky>.

²¹ EU. Social Economy Action Plan (2021) Retrieved from https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/eu-employment-policies/social-economy-and-inclusive-entrepreneurship/social-economy-action-plan_

²² UN. Strategic agenda 2024-2029. [Online]. Retrieved from <https://www.consilium.europa.eu/en/european-council/strategic-agenda-2024-2029/>.

In today's reality, educational institutions are only ones of all public institutions where all of the above-mentioned vulnerable groups can be present at the same time, which imposes special tasks and responsibilities on teachers and educators (Kovalchuk H., 2025²³). Inclusive education encompasses universal access to knowledge, ensures the active participation of all in the decision-making process, and addresses not only the needs of individuals with special educational needs, but also those of all students, taking into account their different needs, with the aim of achieving effective education for all. Inclusive education also plays an important role in shaping human attitudes, creating the prerequisites for the development of empathetic thinking and acceptance of the diversity of human society (Inclusive Higher Education, 2018²⁴). Modern practices for the development of inclusiveness in education comprise collaborative learning, meeting social and educational needs, creating communities for mutual learning and participation in public life²⁵. This article presents a systematic methodological study of the theory of inclusive education, which reveals some of the problems of inclusion, building classes to cover all learners, improving pedagogical practice to increase inclusivity, etc.

The goals of inclusiveness in the process of higher education are discussed in the study by Nieminen J. H. (2022²⁶). The author emphasizes the importance of *academic assessment for inclusion (AfI)*: in terms of promoting the inclusion of marginalized students as full, active members of academic communities, the inclusion of students from increasingly diverse backgrounds, and promoting the learning and inclusion of students from different social groups. AfI contributes to the development of inclusive higher education by viewing diversity as an enriching factor in the academic environment. The paper presents five practical principles for promoting AfI: rethinking accommodation, working against ableism, recognizing human diversity, student partnership, and interdependence²⁷. To implement inclusion in the educational process, it is important to understand the strategies, theory, and goals of the subjects and beneficiaries of learning.

²³ Ковальчук Г.О. Соціальне лідерство університету в реалізації соціальної інклюзії та згуртованості громад. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2025. (1)19. С. 61-77. DOI:<https://doi.org/10.31874/2520-6702-2025-19-61-77>.

²⁴ Inclusive Higher Education. Ed. Z. Čerešňová. Prague, 2018. P.14.

²⁵ Nilholm C. Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*. 2020. Vol. 36(3). 358–370. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>.

²⁶ Nieminen J.H. Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*. 2022, Vol. 29(4), p. 841–859. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>.

²⁷ Ibid.

Molbaek M. (2017²⁸) explores the importance of effective teaching and classroom management strategies for new opportunities to create more inclusive educational institutions and improve inclusive learning environment practices. It is stated that strategy and classroom management should be seen as opportunities for teachers to have a greater impact on student learning outcomes and their opportunities for active academic and social participation. The article notes that the use of active learning strategies increases understanding of the learning material, increases positive attitudes toward learning, improves student performance, and promotes the independent selection of effective strategies for self-learning.

Ghosh S., Sankar C. S. (2024²⁹) write about the need to use a competency-based approach (Competency-Based Teacher Education – CBTE) for inclusive teacher training. The authors note that CBTE programs are aimed at preparing future teachers to respect and accept gender diversity in their classrooms and can contribute to the creation of an inclusive and supportive learning environment. This approach ensures that teachers will be well prepared to meet the diverse needs of their students and create an inclusive learning environment. The role of teachers in implementing inclusiveness in education, the need to improve their qualifications in this regard, and the need for intersectoral interaction for inclusion are highlighted in the systematic study by Chow W.S.E. et al (2024³⁰). Scholars emphasize that inclusive education requires a transformative approach from educational institutions and teachers, and its success depends on the implementation of inclusive practices for the benefit of all learners. Educators play a crucial role here, implementing quality education for all, providing targeted assistance, and providing additional adaptation and support.

2. Psychosocial aspects of teacher training in socially inclusive education for sustainable development

The importance of psychosocial aspects of inclusive education, along with the development of modern competencies and skills, is also emphasized by Ravenscroft A. et al (2018³¹). The psychosocial improvements resulting

²⁸ Molbaek M. Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*. 2017. Vol. 22(10), p. 1048–1061. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>.

²⁹ Ghosh S., Sankar C.S. Competency-Based Teacher Education in Gender and Inclusive Practices. *Social Science Journal for Advanced Research*. 2024. Vol. 4 Issue-5. P. 18–25. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13643389>.

³⁰ Chow W.S.E., de Bruin K., Sharma U. A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 2023. Vol. 28(13), 3321–3340. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956>.

³¹ Ravenscroft A., Dellow J., Brites M. J., Jorge A., Catalão D. (2018). RadioActive101-Learning through radio, learning for life: an international approach to the inclusion and non-

from inclusive education were identified by the study participants as: *increased confidence, self-efficacy and self-esteem, which is important for supporting socially isolated youth.*

Local community programs are important for the effectiveness of social inclusion, which contribute, among other things, to the development of social and emotional needs and skills of people with special needs – this is covered in detail in the article by Jaiswal, N.K. & Sah Sh. (2021³²). Based on their empirical research, the scientists identify *the subjective goals* of inclusive education for participants from socially vulnerable groups:

- expanding opportunities for the future;
- increasing social activity, self-esteem and social acceptance;
- improving peer interaction skills and family dynamics.

From the analysis of these primary sources, we can draw some important preliminary conclusions for our research: inclusion concerns all members of socially vulnerable groups who are full members of local communities. At the societal level, the beginning of social inclusion is laid in the activities of educational institutions through the educational and social interaction of all participants in the educational process, primarily teachers, lecturers and participants in educational groups/students. Based on scientific publications on the subject, we can assume that researchers focus primarily on a narrow understanding of social inclusion, but there is insufficient research on measures and methodologies for achieving social inclusion goals in the context of the UN Sustainable Development Goals, on socially vulnerable groups, which also have their own “inclusive” needs and are part of the local community interested in social cohesion and socio-economic competitiveness.

Since teachers often lack sufficient knowledge about students, the skills needed for inclusive teaching, and the expectations or requirements of their teaching institutions, it is difficult for higher education teachers to adapt their teaching to create a more inclusive learning environment³³. Therefore, the requirements for teacher development are determined by the following *conditions*: Society’s demands for inclusive teaching; The demands of the participants of the learning groups themselves for an inclusive environment

formal learning of socially excluded young people. *International Journal of Inclusive Education*. 2018, Vol. 24(9). 997–1018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503739>.

³² Jaiswal N.K., Sah Sh. Empowering Futures: Advancing Social Inclusion for Children with Intellectual Disabilities Through Community-Based Programs. *International Journal of Early Childhood Special Education* (INT-JECSE). 2021. Vol. 13. Pp.4078-4090. DOI: <https://doi.org/10.48047/intjecse/v13i2.318>

³³ Korthals Altes T., Willemse M., Goei S.L., Ehren M. Higher education teachers’ understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*. 2024. Vol. 43 p. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605>.

and quality results; The needs of the teachers themselves; The local context; Social development policies and strategies.

From the range of analyzed scientific works and regulatory documents (Government of Ukraine, 2025³⁴), we can make a certain generalization that the majority of research and publications concern inclusive education and training for persons with disabilities (with special educational needs (SEN). Important factors in the development of an inclusive environment are the attitudes of target group participants, their interaction, and the socio-pedagogical influences of the teacher. Accordingly, this process should be appropriately prepared and organized. Its essential part is the training of teachers/lecturers, including for higher education/professional training. At the same time, not enough scientific research has yet been devoted to increasing the inclusiveness of higher education, taking into account the expanded interpretation of the concept of "inclusion" in accordance with international law.

Modern trends of social relations in the world and in Ukraine lead to increased interest in the issues of inclusive environment, social isolation as factors of social cohesion and mental health of community members, in particular – representatives of socially vulnerable groups. Therefore, social inclusion is both an urgent need and a powerful tool for overcoming negative social trends, such as segregation by property or class, marginalization of representatives of vulnerable groups, increased crime and pathological loneliness, which often determine risks for the mental health of a significant part of the population and put pressure on the social systems of society.

Education is one of the main factors and resources of social inclusion and, accordingly, strengthening social cohesion, as it provides integrated social platforms for productive collaboration and personal and social development. The Horizon Europe – Work Programme 2023–2025³⁵ projects emphasize that the development of cultural awareness and ways of self-expression are important competences for lifelong learning, for inclusive education and training systems, democracy and civic engagement, for building an inclusive society through social dialogue, partnership and collaboration.

Such tasks require increasing inclusiveness, primarily in higher education. In the process of higher and vocational education, competent professional training of labor market participants takes place, as well as the formation of their ability for social self-representation and social integration.

³⁴ Кабінет міністрів України (2025). Інклюзивна політика : Матеріали. [Online]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/inklyuzivna-politika>.

³⁵ EU. Horizon Europe – Work Programme 2023-2025. «Culture, Creativity and Inclusive Society». [Online]. Retrieved from https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/wp-call/2023-2024/wp-5-culture-creativity-and-inclusive-society_horizon-2023-2024_en.pdf.

This is of particular importance in connection with the trend of decreasing social and communicative motives in the education of higher education applicants. In our study (Kovalchuk G., Semyonov Ya., 2024³⁶) among students of higher education institutions of engineering and economic specializations, the motives of sociality and self-expression received the lowest indicators (half as much as the motives of professional and cognitive orientation). Our current study (2025), presented in this article, also demonstrates a certain social indifference revealed by respondents to the violation of the principles of social inclusion and social rights of other people. This can be explained by general social insensitivity (as a form of self-protection due to the war in Ukraine, which includes detachment from the suffering of others, lack of empathy, refusal to take responsibility for common problems, etc.), and/or underdeveloped social-emotional competence due to insufficient social-emotional learning (SEL) and its competition with academic learning.

3. Ensuring the development of an inclusive and equitable environment through education for all

To identify general trends in understanding the essence, content and significance of social inclusion for the development of communities and the appropriate consideration of these factors in the work of teachers, we conducted preliminary discussions and surveys among higher education students. The questionnaire developed by the author includes 19 questions, of which 3 are open-ended questions, 16 are closed-ended questions (with formalized dichotomous answers and “Checkmark Selection”).

The survey participants were invited by random selection: links to the test materials were provided via E-mail and Telegram to teachers of six higher education institutions of Ukraine, students, graduates, as well as representatives of the business environment from the circle of communication of education seekers. Teachers from secondary schools also took part in the discussion during the IV All-Ukrainian Scientific and Practical Conference “Variable Models and Technologies for the Transformation of Professional Development of Specialists in the Context of Open Education” (Kyiv, 2025, June³⁷).

³⁶ Ковальчук Г.О., Семьонов Я. Навчальна мотивація та самоефективність як фактори формування академічної успішності студентів. *Pedagogical Discourse*. 2024, № 36. С. 49–55. DOI: <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.36.07>.

³⁷ Ковальчук Г.О. Університет як освітній оператор у сфері соціальної інклюзії: чинники соціального впливу. *Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти* : Колективна монографія / за заг. ред Муранової Н.П. Київ : Університет менеджменту освіти НАПН України, 2025. 452 с. (С. 239–262). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18406991>.

The results of the survey revealed that respondents demonstrate the following attitudes towards social inclusion at the local level of local communities and work collectives:

- they are quite detached from the phenomenon of social inclusion and believe that it does not apply to their lives. This is a false assumption, since in the context of the military conflict in Ukraine, almost 70% of the population are members of socially vulnerable groups in terms of property and socio-psychological status;

- demonstrate a certain emotional indifference to the violation of social rights of other people that they have witnessed;

- are not familiar with the system for ensuring social rights and social inclusion on the ground (in social networks and at the place of work and study);

- themselves often need many social support measures (emotional, legal, etc.);

- prefer joint economic activity and social interaction to solve their own issues regarding social inclusion.

Despite the fact that socially vulnerable groups make up (according to some data) up to 60% of the population and their share is steadily growing in the context of the war in Ukraine, respondents in the survey indicated that they do not encounter such people in their social and work circles. This may indicate their social insensitivity and/or ignorance about the subjects of social inclusion and the socio-economic risks of their status. It may also indicate a weak understanding of their role in models of social responsibility and social support from the community as a whole, which helps socially vulnerable groups overcome difficulties, motivates them to be self-effective, and achieve common sustainable development goals (in line with the Sustainable Development Goals). In addition, respondents noted that they did not observe any targeted explanatory work during their education (during higher education and professional training). About 34% indicated that they considered certain aspects of social inclusion at their workplace.

From the responses of the survey participants, we can make certain generalizations that a trend is developing towards stereotyping attitudes towards issues of social inclusion: “this is something related to disability and special (special) needs”; “this does not concern me”; “this is not in my life (yet)”. A lack of understanding of the essence and content of social inclusion in relation to social cohesion and socio-economic development leads to the fact that this social position, represented by the respondents, is transferred to the working environment (workplace) and determines discriminatory relations, namely, the enterprise is labeled “discriminatory,” which may also be the subject of jurisdictional clashes.

Based on an analysis of the websites of state and local government bodies in Ukraine (the Cabinet of Ministers of Ukraine, regional military administrations, etc.), we can conclude that the issue of social inclusion is mainly attributed to the social work sector in accordance with legislation on social services, and this work is carried out post facto in cases of difficult life circumstances.

Individual higher education institutions implement inclusive cultural and educational activities “on the ground” in their locations, and the formation of socially responsible behavior of higher education students (for example, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman (KNEU³⁸), Department of Pedagogy and Psychology, G. Kovalchuk, V. Syrovatko³⁹; Department of Socioeconomics and Personnel Management, University “Social Initiatives” (2025), G. Lopushnyak, O. Kyryanova, etc.). Often, however, this takes place within the framework of extracurricular work of education students and is not related to the study of disciplines and main teaching.

Mostly such support is of an administrative and explanatory (consultative) nature. As for material support, it can be weighed in comparison with the official wage in Ukraine (2025). In particular, the minimum monthly wage is 8,000 hryvnia (₴) per month (\$193.19), 48 hryvnia per hour (\$1.15 per hour). Financial assistance in difficult life circumstances (as decided by the local government) can amount to 2,500 hryvnia per year as a one-time payment (\$60). Social services provided by law are paid for by many recipients. Educational and social services in the context of social inclusion are still being coordinated spontaneously and contextually.

In the context of the military conflict in Ukraine, cognitive overload, and massive psycho-emotional traumatic experiences, it can be assumed that in this regard, social competition is also increasing between representatives of different social groups and between representatives of different generations, which requires some public attention. According to our survey, the greatest emotional alienation among respondents regarding issues of social inclusion is observed among representatives aged 20-30, because their personal and social formation occurred precisely during the period of increasing maximum competition and personal commodification, which have a great impact on increasing social inequality and a sharp decrease in social cohesion, socio-economic efficiency, and competitiveness of local communities.

³⁸ Університет «Соціальні ініціативи» (2025). Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана: Кафедра соціоекономіки та управління персоналом. [Online]. URL : https://fupstap.kneu.edu.ua/ua/kaf_fupstap/k_upravlinnja_personalom/socinituniver/.

³⁹ Ковальчук Г. О. *Технології навчання економічних дисциплін в системі неперервної освіти* (теоретико-методичний аспект) : монографія. Київ : КНЕУ, 2014. 511 с.

In the context of the perception of equality of rights, 19.4% of respondents in Ukraine believe that they had less chance than others to have their rights not violated. This indicator is higher among Ukrainians abroad: here 25.3% of respondents perceive their conditions as unequal compared to compatriots in Ukraine. Ukrainians (in Ukraine) are most sensitive to social discrimination on the following grounds: language (41.5%), religion (16.9%), place of residence (15.9%), gender (12.9%), citizenship (9.8%), age (9.3%), disability (7.9%), sexual orientation (4.8%), national or ethnic origin (4.5%), gender identity (2%), skin color or race (2%), other (20.2%). According to this survey, the main role for social cohesion of society belongs to the media and civil society organizations (CSOs).

These trends are also reflected in data from sociological studies conducted by the non-profit organization «Opora» (2024⁴⁰). For example, 70.3% of respondents believe that they belong to a group that does not experience social discrimination, while “every 10th respondent in Ukraine and every 5th respondent abroad believe that they systematically experience prejudice against themselves based on their belonging to a certain group in society.” This represents 10-20% of respondents.

It is noteworthy that in this survey, education is not included among the significant state institutions that determine social cohesion, unlike state authorities, local self-government bodies, civil society organizations, and the media. At the same time, only 35-36% of respondents trust the media (press, social networks, and media), while about 70% trust charitable and humanitarian organizations. The majority of respondents (almost 93% in total) indicate that the news does not sufficiently cover issues similar to their political views, age, gender, profession, ethnicity, socio-economic class, place of residence, and experience.

Social networks also pose some competition for educational activities. According to the study “Resilience, Defense, Security: A View from Ukraine and Sweden” (2024⁴¹), 27.5% of respondents identified themselves as belonging to a social network. It was also found that, in general, respondents demonstrate a low level of general interpersonal trust. Only 20.9% of respondents in Ukraine and 18% abroad believe that people can be trusted. The majority of respondents (more than 2/3 in Ukraine and more than 3/4 abroad) believe that one should be very cautious with people. This

⁴⁰ Соціальна згуртованість в українському суспільстві : Якісне дослідження. [Online]. URL: <https://www.oporaua.org/en/viyna/social-cohesion-in-ukrainian-society-challenges-and-barriers-for-vulnerable-groups-25748>.

⁴¹ "Resilience, Defense, Security" : Всеукраїнське соціологічне опитування (2024, 29 листопада – 14 грудня) // Ilko Kucheriv Democratic Initiatives Foundation – Marie Cederschiold University. Published on May 21, 2025. [Online]. URL : <https://dif.org.ua/article/stiykist-oborona-bezpeka-poglyad-z-ukraini-ta-shvetsii>.

pattern does not show statistically significant differences by gender, internally displaced person (IDP) status, experience of disability, or war. Other important trends identified in these studies include the declared ability of respondents to influence their own lives (76.1%), exercise social influence on their environment (82%), and feel needed by the community (about 68%). Among representatives of socially vulnerable groups, these indicators are lower (by approximately 10%), and their dependence on humanitarian organizations is also increasing. Thus, the issues of implementing social inclusion in communities are associated with the self-perception of community members through social comparison, their ability to influence their own lives and social environment, with trust in other people, in public institutions and local authorities at the place of their location. It is important that people of a different nationality and religion cause almost complete distrust in respondents (about 95%).

4. Ensuring the development of an inclusive and equitable environment through education for all

The importance of social inclusion in the current context is heightened by events caused by the armed conflict in Ukraine, namely: the growing number of veterans, persons with disabilities as a result of the war, persons in difficult life circumstances, migrants, internally displaced persons, etc.

Since the problems of social inclusion and social cohesion affect a significant part of the population, social institutions with mass coverage, the main one being the education sector, in particular higher and vocational education, need to be involved in order to solve and prevent them. The current work of higher education institutions currently does not systematically reflect the educational goals and needs of students who are members of all socially vulnerable groups in difficult life circumstances, as provided for in the concept of “Education for All”. Ukrainian legislation specifies a list of factors of difficult life circumstances, which is not exhaustive and is constantly expanding. The list of categories of individuals/families who are members of socially vulnerable groups and require additional social attention and support of various kinds (according to the competences of state authorities and local self-government bodies) is also increasing.

Given the limited scientific publications on the inclusion of higher education, in our study we rely on scientific works on the systematic analysis of humanitarian problems of social inclusion in education and society (All-Ukrainian Sociological Survey, 2024⁴²) in the context of the

⁴² "Resilience, Defense, Security" : Всеукраїнське соціологічне опитування (2024, 29 листопада – 14 грудня) // Ilko Kucheriv Democratic Initiatives Foundation – Marie

Sustainable Development Goals, and local studies on the expectations of education seekers⁴³ and teachers⁴⁴ in the development of inclusive education. Conceptually, in this article we use an expanded interpretation of the concept of "social inclusion", which sets new tasks for educational institutions and science to develop inclusive methodological and didactic approaches to improving teaching practice in higher education.

Based on a theoretical analysis of regulatory acts and publications on the implementation of inclusive education (highlighted in the literature review of this article), we can argue that among the important didactic factors for increasing the inclusiveness of higher education should be the following: advanced training of higher education teachers for activities in the field of social inclusion and a mandatory "inclusive" component in all academic and professional programs (EPP) for applicants of different levels of higher education.

Higher education teachers play a critical role in implementing inclusive education in the training of professionals. Teachers are often the primary individuals responsible for implementing strategies that reach all students in their classrooms, so it is crucial that they are well-prepared and feel supported in implementing inclusive education⁴⁵. Teachers play a key role in implementing inclusive education by providing high-quality instruction for all, offering targeted assistance and accommodations where necessary to those who need additional support. It has been found that teachers' knowledge of social inclusion has a positive impact on the academic performance, self-perception, and self-efficacy of learners.

During our discussions at conferences and seminars, teachers revealed insufficient awareness of social inclusion issues and their willingness to receive advanced training in these aspects of their professional activities. That is, the competency-based approach, which is the main one in the training of specialists in higher education institutions, should also include

Cederschiold University. Published on May 21, 2025. [Online]. URL : <https://dif.org.ua/article/styikist-oborona-bezpeka-poglyad-z-ukraini-ta-shvetsii>

⁴³ Jaiswal N.K., Sah Sh. Empowering Futures: Advancing Social Inclusion for Children with Intellectual Disabilities Through Community-Based Programs. *International Journal of Early Childhood Special Education* (INT-JECSE). 2021. Vol. 13. Pp.4078-4090. DOI: <https://doi.org/10.48047/intjecse/v13i2.318>.

⁴⁴ Molbaek M. Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*. 2017. Vol. 22(10). p. 1048–1061. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>.

⁴⁵ Chow W.S.E., de Bruin K., Sharma U. A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 2023. Vol. 28(13), 3321–3340. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956>.

knowledge about inclusive education and the creation of an inclusive learning environment.

In ensuring advanced training, the main focus is on the preparation of teachers for secondary education to teach people with disabilities. This area is fully regulated by regulatory acts at both the global and regional and local levels. At the same time, it is important that, in particular, the National Strategy for the Development of Inclusive Education (2024⁴⁶) emphasizes the importance of forming public attitudes towards socially vulnerable groups and preparing teachers for professional activities in the field of social inclusion. A major role in the implementation of teacher training for these tasks in Ukraine is played by higher education institutions (for example, The Institute of Postgraduate Education of Borys Grinchenko Kyiv University), non-profit (public) organizations, international grant programs (for ex., Utterly Education⁴⁷), and private entrepreneurs – teachers, trainers and coaches (for ex., AtomsHub⁴⁸), etc.

To determine the main areas of training teachers for activities in the field of social inclusion, we took into account the following social predictors:

- Goals and expectations of students of inclusive education;
- Strategic prerequisites for the implementation of inclusive education in an educational institution;
- Expressed needs of higher education teachers regarding inclusive education;
- Perceptions of social inclusion and the attitude of other students of “normal development” education;
- Social requirements for the implementation of inclusive education in accordance with national strategies and the Sustainable Development Goals.

Taking into account the established practice of training specialists in higher education and developing their professional competencies for self-realization in various spheres of the economy and business, it is advisable to identify certain areas of educational influence to enhance the inclusiveness of higher education in the context of students’ professional training:

- formation of students’ emotional and value-based attitude to the content of social inclusion and social cohesion;
- formation of an inclusive culture and inclusive thinking of higher education and professional training students;

⁴⁶ *Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року* (2024). Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 7 червня 2024 р. № 527-п. [Online]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024>.

⁴⁷ EU. Utterly Education (2025). [Online]. Retrieved from <https://utterly.education/>.

⁴⁸ AtomsHub. (2025). [Online]. URL : <https://hub.atoms.com.ua/category/inkluzia/>.

- promotion of joint activities, developing of creative cooperation skills⁴⁹;
- formation of socio-emotional skills and a culture of inclusive interaction, etc.

The above-mentioned areas of inclusive educational influence in professional training require the inclusion of relevant topics and modules in the content of all educational and professional programs of academic disciplines and the development of methodological models for the implementation of these areas and the relevant training of teachers in higher education practice. It is also necessary to involve local communities in this process, as they are also beneficiaries and gainers from ensuring an inclusive environment, social development, and competitiveness of communities.

CONCLUSION

This study highlights a number of contextual issues related to the need to train higher education teachers to work in conditions of social inclusion at the levels of local communities and the educational environment. The basis of this study is the understanding that inclusion is a complex and comprehensive phenomenon that covers all spheres of human activity and is implemented at many levels using political, social, economic and social resources, among which higher and professional education is important. In this aspect, the activities of higher education teachers must also respond to social demands for the creation of didactic foundations for the formation of best practices of inclusive competence and culture among students in the process of higher education and professional training, taking into account the specific attitudes of students towards the essence and content of social inclusion and cohesion.

According to the results of the presented study, the main areas of inclusive activity of a higher education teacher include the following: forming students' emotional and value-based attitudes towards the content of social inclusion and social cohesion; forming an inclusive culture and inclusive thinking among students of higher education and professional training; promoting joint activities among students; the formation of creative entrepreneurial cooperation skills; the formation of social and emotional skills and a culture of inclusive interaction of students in the educational process, etc.

⁴⁹ Ковальчук Г.О., Баніт Ю.С. Від власної справи до спільних соціальних проєктів: психолого-педагогічні пре диктори локального соціально-економічного розвитку. *Наукові праці Міжнародної Академії управління персоналом. Психологія*. 2023. № 4 (61). С. 16–21. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.4>.

The need to raise awareness among higher education teachers is becoming increasingly relevant due to the influence of socially vulnerable groups' demands regarding their own educational goals; local communities on the implementation of social cohesion through social inclusion; other participants in the learning process who also benefit from increasing the inclusiveness of education by expanding their own axiosphere, communicative field, improving inclusive competence, social and emotional skills. This study contributes to the methodology of pedagogy for social inclusion by proposing new approaches to organizing inclusive training for higher education teachers. In view of the above, the outlines of the analytical framework of our study will contribute to the further development of inclusive methodological approaches in the training of higher education teachers and to increasing the inclusiveness of higher education.

SUMMARY

The article is devoted to the issues of implementing the principles of education for sustainable development in accordance with the 2030 Agenda and the UNESCO concept of "Education for All" (EFA, 2012) and the related requirements for improving the professional training of higher education teachers (vocational and technical teachers) and introducing an inclusive component into all educational and vocational training programs for specialists, in order to prevent the problem of stigmatization of social isolation and ensure community cohesion. The psychological and pedagogical aspects of increasing the cohesion of the local environment of local communities through higher education are considered. The need to develop the European Higher Education Area (EHEA) in Ukrainian higher education in accordance with modern concepts of social development and education for all emphasizes the importance of social inclusion for social cohesion and socio-economic competitiveness of communities and territories, and therefore directs the attention of educators and researchers to the development and use of innovative approaches to improve the quality of education for sustainable development and the appropriate training of teachers. The main areas of advanced training of higher education teachers in the field of social inclusion for the implementation of the Sustainable Development Goals (SDGs) have been identified: the formation of an emotional and value-based attitude to the content of social inclusion and social cohesion; the formation of an inclusive culture and inclusive thinking of students of higher educational institutions and vocational and technical educational institutions; promoting joint activities of education students, the formation of skills of creative entrepreneurial cooperation; the formation of socio-emotional skills and a culture of inclusive cooperation as elements of social competitiveness.

It is concluded that an important condition for socially inclusive education is the need to raise the awareness of higher education teachers, which is becoming increasingly relevant due to the impact of the requests of participants from socially vulnerable groups on the implementation of their own goals, local communities on the implementation of social cohesion through socially inclusive education for sustainable development, other participants in the educational process who also benefit from increasing the social inclusiveness of education through the expansion of their own axiosphere, communicative field, improvement of socially inclusive competence, socio-emotional skills, etc.

References

1. Балакірева О.М., Дмитрук Д.А. Війна в Україні : сприйняття населенням та її вплив на якість життя. *Український соціум*. 2022. № 1 (80). С. 116–122. DOI: 10.15407/socium2022.01.116.
2. Закон України «Про соціальні послуги» (2019). № 2671-VIII. [Online]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>.
3. Кабінет міністрів України (2025). Інклюзивна політика : Матеріали. [Online]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/inklyuzivna-politika>.
4. Кабінет Міністрів України. Мінсоцполітики України. (2025). Отримувачам соціальної підтримки. [Online]. URL: <https://www.msp.gov.ua/otrymuvacham-soc-pidtrymky>.
5. Ковальчук Г.О. *Технології навчання економічних дисциплін в системі неперервної освіти* (теоретико-методичний аспект) : монографія. Київ : КНЕУ, 2014. 511 с.
6. Ковальчук Г.О. Соціальне лідерство університету в реалізації соціальної інклюзії та згуртованості громад. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2025. № (1)19. С. 61–77. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2025-19-61-77>.
7. Ковальчук Г.О. Університет як освітній оператор у сфері соціальної інклюзії: чинники соціального впливу. *Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти* : Колективна монографія / за заг. ред Муранової Н.П. Київ : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2025. 452 с. (С. 239–262). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18406991>.
8. Ковальчук Г.О., Баніт Ю.С. Від власної справи до спільних соціальних проєктів: психолого-педагогічні пре диктори локального соціально-економічного розвитку. Наукові праці Міжнародної Академії управління персоналом. Психологія. 2023. № 4(61). С. 16–21. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.4>.

9. Ковальчук Г.О., Семьонов Я. Навчальна мотивація та само-ефективність як фактори формування академічної успішності студентів. *Pedagogical Discourse*. 2024. № 36. С. 49–55. DOI: <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.36.07>.

10. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (2024). Схвалено розпорядженням КМ України від 7 червня 2024 р. № 527-р. [Online]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024>.

11. Соціальна згуртованість в українському суспільстві : Якісне дослідження. [Online]. URL: <https://www.oporaua.org/en/viyna/social-cohesion-in-ukrainian-society-challenges-and-barriers-for-vulnerable-groups-25748>.

12. Університет «Соціальні ініціативи» (2025). Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана: Кафедра соціо-економіки та управління персоналом. [Online]. URL: https://fupstap.kneu.edu.ua/ua/kaf_fupstap/k_upravlinnja_personalom/socinituniver/.

13. «Стійкість. Оборона. Безпека» : Всеукраїнське соціологічне опитування (2024, 29 листопада – 14 грудня) // Ilko Kucheriv Democratic Initiatives Foundation – Marie Cederschiold University. [Online]. URL: <https://dif.org.ua/article/styikist-oborona-bezpeka-poglyad-z-ukraini-ta-shvetsii>.

14. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2020. Vol. 6(1). 7–16. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.

15. AtomsHub. (2025). [Online]. URL: <https://hub.atoms.com.ua/category/inkluzia/>.

16. Chow W.S.E., de Bruin K., Sharma U. A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 2023. Vol. 28(13). 3321–3340. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956>.

17. Delgado Ana R. Why include phenomenological analysis in a Research Methods course? *Psicothema*. 2013. Vol. 25. No. 2. 227–231. DOI: <https://doi.org/10.7334/psicothema2012.180>.

18. EU CONVINCe (2019). [Online]. URL: https://educationemployers.eu/wp-content/uploads/2019/12/ST_Citizenship_2_RU.pdf.

19. EU. Common-values. [Online]. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/inclusive-education/common-values>.

20. EU. Council of Europe Contribution to the United Nations 2030 agenda for sustainable development goals. [Online]. URL: <https://www.coe.int/en/web/un-agenda-2030>.

21. EU. Council Recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European Dimension of Teaching (2018/C 195/1). [Online]. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN).
22. EU. ET2020. [Online]. URL: <https://efvet.org/education-and-training-2020-et2020/>.
23. EU. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). [Online]. URL : <https://www.european-agency.org/>.
24. EU. Horizon Europe – Work Programme 2023-2025. «Culture, Creativity and Inclusive Society». [Online]. URL : https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/wp-call/2023-2024/wp-5-culture-creativity-and-inclusive-society_horizon-2023-2024_en.pdf.
25. EU. Inclusive and connected higher education. [Online]. URL: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education>.
26. EU. Inclusive education. (2025). [Online]. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/inclusive-education>.
27. EU. Social Economy Action Plan (2021) URL : https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/eu-employment-policies/social-economy-and-inclusive-entrepreneurship/social-economy-action-plan_.
28. EU. The European Pillar of Social Rights in 20 principles (EPSR, 2016). URL: https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/european-pillar-social-rights-building-fairer-and-more-inclusive-european-union/european-pillar-social-rights-20-principles_en.
29. EU. Utterly Education (2025). [Online]. URL: <https://utterly.education/>.
30. Ghosh S., Sankar C.S. Competency-Based Teacher Education in Gender and Inclusive Practices. *Social Science Journal for Advanced Research*. 2024. Vol. 4 Issue-5. P. 18–25. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13643389>.
31. Hecht C.A., Murphy M.C., Dweck C.S. et al. Shifting the mindset culture to address global educational disparities. *Npj Science of Learning*. 2023. Vol. 8 (1), 29. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00181-y>.
32. Inclusive Higher Education. Ed. Zuzana Čerešňová. Prague 2018. 240 p.
33. Jaiswal N.K., Sah Sh. Empowering Futures: Advancing Social Inclusion for Children with Intellectual Disabilities Through Community-Based Programs. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*. 2021. Vol. 13. Pp. 4078–4090. DOI: <https://doi.org/10.48047/intjecse/v13i2.318>.
34. Korthals Altes T., Willemse M., Goei S.L., Ehren M. Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and

inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*. 2024. Vol. 43, p. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605>.

35. Kreitz-Sandberg S., Lahelma E. Global demands – Local practices: Working towards inclusion of gender equality in teacher education in Finland and Sweden. *Nordic Journal of Comparative and International Education* (NJCIE). 2021. Vol. 5(1). Article 1. DOI: <https://doi.org/10.7577/njcie.4052>.

36. Molbaek M. Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*. 2017. Vol. 22(10). P. 1048–1061. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>.

37. Nieminen J.H. Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*. 2022. Vol. 29(4). P. 841–859. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>.

38. Nilholm C. Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*. 2020. Vol. 36(3). 358–370. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>.

39. Nowell, L.S., Norris J.M., White D.E., Moules N.J. Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*. 2017, Vol., 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>.

40. Ravenscroft A., Dellow J., Brites M. J., Jorge A., Catalão D. Radio-Active101-Learning through radio, learning for life: an international approach to the inclusion and non-formal learning of socially excluded young people. *International Journal of Inclusive Education*. 2018. Vol. 24(9). 997–1018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503739>.

41. The World Bank (2021). Fostering the Inclusion of Disadvantaged and Vulnerable Individuals or Groups in Project-Level Grievance Mechanisms (p. 6). International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. 202-473-1000 [Online]. URL : <https://www.worldbank.org>.

42. The World Bank. Environment & Social Framework for IPF Operations Non-Discrimination and Disability. *Good Practice Note* (ESF, 2018). [Online]. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/573841530208492785/Environment-and-Social-Framework-ESF-Good-Practice-Note-on-Disability-English.pdf>.

43. UN. Policy guidelines on inclusion in education. Unesco (2009) ED-2009/WS/31. [Online]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.

44. UN. Social Summit for Fair Jobs and Growth, Sweden (2017, Nov.17). URL : https://commission.europa.eu/publications/social-summit-fair-jobs-and-growth-factsheets_en.
45. UN. Strategic agenda 2024-2029. [Online]. URL : <https://www.consilium.europa.eu/en/european-council/strategic-agenda-2024-2029/>.
46. UN. The Sustainable Development Goals (2015). 17 Goals to Transform Our World. [Online]. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>.
47. UN. Universal Declaration of Human Rights (1948). [Online]. URL: <https://www.ohchr.org/ru/universal-declaration-of-human-rights/illustrated-universal-declaration-human-rights>.
48. UN. World Social Report 2025: A New Policy Consensus to Accelerate Social Progress. [Online]. URL: <https://desapublications.un.org/publications/world-social-report-2025-new-policy-consensus-accelerate-social-progress>.
49. UN. Education for All (EFA, 2012). [Online]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217542>.
50. Uslukaya A., Zincirli M. Reciprocal relationships between job resources and work engagement in teachers: a longitudinal examination of cross-lagged and simultaneous effects. *Social Psychology of Education*. 2025. 28. p.127. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10085-x>.

Information about the author:

Kovalchuk Galyna Oleksandrivna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Chief Researcher University-Community Engagement Unit,
Institute of Higher Education of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine
9, Bastionna str., Kiev, Ukraine, 01014
<https://orcid.org/0000-0002-8328-1471>

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В ІНСТРУМЕНТ КОГНІТИВНОГО ОПАНУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК: STEM-ПІДХІД

Коляда Е. К., Шелудченко С. Б.

ВСТУП

Сучасна цивілізація докорінно змінює не лише технологічний ландшафт, а й соціально-економічні запити до людських ресурсів. Швидка автоматизація, розвиток квантових обчислень та експансія систем штучного інтелекту вимагають від сучасної людини здатності до безперервного навчання та синтезу знань із різних галузей¹. У цьому контексті глобальні освітні системи стикаються з нагальною потребою перегляду фундаментальних пріоритетів. Традиційна модель «школи знань», орієнтована на пасивне накопичення фактів, остаточно втрачає свою релевантність, поступаючись місцем компетентнісному підходу.

Провідним вектором модернізації змісту освіти у світі став STEM-підхід (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*), який визначається не просто як набір дисциплін, а як цілісна міждисциплінарна стратегія, що інтегрує академічні концепції з кейсами реального світу. В межах цієї парадигми здобувачі освіти перестають бути споживачами інформації; вони стають дослідниками, які застосовують отримані знання для розв'язання комплексних технологічних та інженерних завдань. STEM-освіта базується на принципах конструктивістської педагогіки, яка розглядає процес навчання як динамічну побудову власних когнітивних моделей², де інтеграція природничих і технічних дисциплін слугує фундаментом для формування цілісного наукового світогляду та розвитку навичок вищого порядку.

Особливе місце в сучасному освітньому просторі посідає іншомовна підготовка, яка трансформується з автономної гуманітарної дисципліни в потужний когнітивний інструмент. Англійська мова сьогодні є домінуючим засобом комунікації в науковій спільноті та основним середовищем функціонування цифрових освітніх ресурсів. Іншомовна компетенція стає невід'ємною складовою цифрової грамотності та

¹ Іваній І. В., Мехед О. Б. Використання STEM-технологій та засобів навчання у професійній освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 215. С. 43.

² Навчання на основі вивчення явищ. *STEM-освіта*. URL: <https://stemosvita.com.ua/navchannia-na-osnovi-vyvchennia-iyavishch/>.

критично необхідною умовою для когнітивного опанування природничих наук.

Мета дослідження – запропонувати методологію розробки та реалізації інтегрованого STEM-уроку на тему “*The World of Science and Scientists*” для здобувачів освіти з рівнем володіння англійською мовою B1 у закладах загальної середньої освіти. Об’єктом дослідження обрано процес розробки та реалізації інтегрованого STEM-навчання для здобувачів освіти зі знанням англійської мови на рівні B1 із використанням методики *Content and Language Integrated Learning* (надалі – CLIL). Предмет дослідження становлять методологічні підходи, структура STEM-уроку на тему “*The World of Science and Scientists*” та цифрові інструменти (*Canva*, *Google Earth*, *ArcGIS StoryMaps*) його створення для забезпечення інтеграції англійської мови з природничими дисциплінами.

Особлива увага приділяється диференціації завдань та розробці критеріальної матриці оцінювання, яка дозволяє об’єктивно виміряти не лише лінгвістичну коректність, а й наукову точність, цифрову грамотність та розвиток м’яких навичок (*soft skills*) у мультидисциплінарному середовищі. Таким чином, стаття спрямована на обґрунтування системної перебудови освітньої парадигми на засадах міждисциплінарності, трансдисциплінарності, цифровізації та автентичного досвіду.

1. Генеза та виміри проблеми когнітивної інтеграції англійської мови й природничих дисциплін у сучасній школі

У контексті глобальних трансформацій, зумовлених четвертою промисловою революцією (*Industry 4.0*), сучасні освітні системи стикаються з нагальною потребою перегляду пріоритетів навчання³. Сучасна модернізація освіти ґрунтується на STEM-підході, що забезпечує інтеграцію академічної теорії у практичну площину. Замість репродуктивного накопичення знань здобувачі освіти опановують інструментарій для розв’язання складних інженерно-технологічних завдань через опрацювання реальних кейсів.

У такій освітній екосистемі особливого значення набуває іншомовна підготовка, яка трансформується з автономної дисципліни у потужний когнітивний інструмент доступу до глобальних інновацій. Це зумовлено тим, що англійська мова залишається домінуючим засобом комунікації в науковій спільноті та основним середовищем функціонування цифрових освітніх ресурсів, таких як віртуальні лабораторії (*PhET*,

³ Титаренко В., Нагорна Н. STEM-технології як інструмент адаптивної підготовки здобувачів вищої освіти до викликів інноваційного суспільства. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2025. Вип. 20, № 39.

Go-Lab) та симуляційні платформи⁴. Трансформація мовної освіти передбачає перехід від репродуктивного вивчення граматичних структур до використання мови як засобу формування наукового світогляду, критичного мислення та креативності⁵.

В основі STEM-освіти лежать ідеї конструктивізму, які передбачають, що знання не сприймаються пасивно, а конструюються здобувачем освіти у процесі активної взаємодії з навчальним матеріалом. Інтеграція іноземної мови в природничий цикл дисциплін дозволяє реалізувати підходи навчання на основі явищ (*Phenomenon-Based Learning*)⁶ та навчання на основі запитів (*Inquiry-Based Learning*)⁷, де мова слугує медіатором для дослідження складних систем та формулювання наукових гіпотез. Такий підхід забезпечує цілісне розуміння предметів, підвищує мотивацію до навчання та готує молодь до конкуренції на глобальному ринку праці, де попит на фахівців зі STEM-компетенціями стрімко зростає⁸.

Першочерговою передумовою виникнення проблеми є криза традиційної лінійної моделі освіти, яка характеризується фрагментарністю викладання дисциплін⁹. У реальних життєвих сценаріях проблеми не існують у межах однієї галузі знань, що вимагає від майбутніх фахівців здатності до синтезу навичок¹⁰. Джерела вказують на зростання попиту на компетенції, що охоплюють наукові методи, математичне моделювання та інженерний дизайн¹¹.

Цифрова трансформація суспільства створила умови, за яких доступ до інноваційного контенту часто обмежений мовним бар'єром. Більшість

⁴ Hrynevych L. M., Morze N. V., Vember V. P., Boiko M. A. Use of digital tools as a component of STEM education ecosystem. *Educational Technology Quarterly*. 2021. Vol. 2021, No. 1. P. 133.

⁵ Peterson B., Hipple B. T. Formative Assessment in Hands-On STEM Education. *Handbook of Research on Formative Assessment in Pre-K Through Elementary Classrooms*. 2019. P. 166.

⁶ Навчання на основі вивчення явищ. *STEM-освіта*. URL: <https://stemosvita.com.ua/navchannia-na-osnovi-vyvchennia-iavyshch/>

⁷ Навчання на основі запитів. *STEM-освіта*. URL: <https://stemosvita.com.ua/navchannia-na-osnovi-zapytiv/>.

⁸ Олександр Я. Що таке STEM-освіта та як впровадити її в навчальний процес? *БУКИ: Новини освіти*. 2025. 2 верес. URL: <https://buki.com.ua/news/stem-osvita/>.

⁹ Hrynevych L. M., Morze N. V., Vember V. P., Boiko M. A. Use of digital tools as a component of STEM education ecosystem. *Educational Technology Quarterly*. 2021. Vol. 2021, No. 1. P. 120.

¹⁰ Peterson B., Hipple B. T. Formative Assessment in Hands-On STEM Education. *Handbook of Research on Formative Assessment in Pre-K Through Elementary Classrooms*. 2019. P. 174.

¹¹ Олександр Я. Що таке STEM-освіта та як впровадити її в навчальний процес? *БУКИ: Новини освіти*. 2025. 2 верес. URL: <https://buki.com.ua/news/stem-osvita/>.

передових цифрових інструментів для STEM, таких як середовища моделювання об'єктів та процесів, робототехнічні комплекти (*Quarky*, *Evive*) та платформи штучного інтелекту (*PictoBlox*), функціують переважно англійською мовою¹². Таким чином, іншомовна компетенція стає невід'ємною складовою цифрової грамотності та критично необхідною для когнітивного опанування природничих наук.

Суттєвою передумовою трансформації підходів до навчання стала поява генеративного штучного інтелекту. Традиційні методи оцінювання, зосереджені на відтворенні знань та процедурній швидкості, втрачають актуальність, оскільки ШІ-інструменти здатні миттєво виконувати закриті завдання. Це зумовило необхідність перегляду навчальних результатів, змістивши акцент на навички вищого порядку: критичне оцінювання контенту, етичне використання ШІ та здатність до формулювання складних запитів¹³.

У межах STEM-підходу іноземна мова стає інструментом для взаємодії з інтелектуальними системами. Однак, існує проблема академічної доброчесності та ризик надмірної залежності від ШІ, що може призвести до зниження рівня критичного мислення здобувачів освіти. Відтак, виникає потреба в розробці нових стратегій автентичного оцінювання, які б вимірювали прогрес здобувача освіти в процесі дослідження, а не лише кінцевий продукт¹⁴.

У науковому доробку Л. Гриневич, Н. Морзе, В. Вембер та М. Бойко STEM-освіта розглядається як цілісна освітня екосистема, в якій взаємодіють «живі» (педагоги, здобувачі освіти, батьківська та бізнес-спільноти) і «неживі» компоненти (освітня інфраструктура, цифрові інструменти, навчальний контент)¹⁵. Водночас дослідники акцентують увагу на низці суттєвих бар'єрів, що перешкоджають системній розбудові цієї екосистеми як в Україні, так і в загальносвітовому контексті:

1. Методологічна невідповідність педагогів. Багато вчителів природничих наук не відчувають впевненості у використанні іноземної

¹² How ICT Tools in Education are Making STEM Learning More Engaging? / STEMpedia. 2024. URL: <https://thestempedia.com/blog/how-ict-tools-in-education-are-making-stem-learning-more-engaging/>.

¹³ Ghanbarzadeh S. Online Assessments in STEM Education: Balancing Learning, Practice, and Academic Integrity. *DigitalEd*. 2026. Jan 5. URL: <https://www.digitaled.com/resources/blog/online-assessments-in-stem-education/>.

¹⁴ Fock A., Siller H.-S. Generative artificial intelligence in secondary STEM education in the light of Human Flourishing: a scoping literature review. *International Journal of STEM Education*. 2024. Vol. 11, Iss. 1. Art. 47.

¹⁵ Hrynevych L. M., Morze N. V., Vember V. P., Boiko M. A. Use of digital tools as a component of STEM education ecosystem. *Educational Technology Quarterly*. 2021. Vol. 2021, No. 1. P. 134.

мови та сучасних цифрових засобів, тоді як вчителі іноземних мов часто дистанційовані від науково-технічного контексту.

2. Дефіцит спеціалізованих лабораторій. У дослідженнях вказують на відсутність обладнаних STEM-лабораторій як на головну перешкоду для впровадження практико-орієнтованого навчання.

3. Розрив між формальною та неформальною освітою. Хоча неформальні заклади (музеї науки, центри робототехніки) пропонують багатий досвід, їх інтеграція в шкільну програму залишається слабкою¹⁶.

Важливою передумовою формування проблеми є психологічний аспект навчання. STEM-освіта як навчання через дію (*hands-on learning*) створює умови для розвитку таких особистісних якостей, як наполегливість та самоєфективність. Водночас традиційна система освіти часто стигматизує помилки, що суперечить принципам інженерного проєктування. У цій парадигмі помилка розглядається не як невдача, а як необхідний етап ітераційного процесу вдосконалення та оптимізації рішення¹⁷. У цьому контексті виникає проблема «продуктивної невдачі»: як навчити здобувача освіти сприймати помилку в науковому експерименті не як фіаско, а як джерело нових даних для аналізу?¹⁸

Постає гостра суперечність між потребою суспільства у фахівцях, здатних до інтегрованого науково-технічного мислення в глобальному англomовному контексті, та існуючою системою іншомовної підготовки, яка залишається ізольованою від когнітивних процесів опанування природничих наук. Ця проблема має кілька вимірів:

1. Когнітивне перевантаження. Одночасне вивчення складної наукової термінології та іноземної мови може призводити до зниження якості засвоєння обох компонентів без належної методичної підтримки.

2. Відсутність інтегрованих інструментів оцінювання. Необхідно розробити моделі, які дозволяли б оцінювати не лише лінгвістичну коректність, а й глибину наукового розуміння, продемонстровану через іноземну мову¹⁹.

¹⁶ Hrynevych L. M., Morze N. V., Vember V. P., Boiko M. A. Use of digital tools as a component of STEM education ecosystem. *Educational Technology Quarterly*. 2021. Vol. 2021, No. 1. С. 123.

¹⁷ Peterson B., Hipple B. T. Formative Assessment in Hands-On STEM Education. *Handbook of Research on Formative Assessment in Pre-K Through Elementary Classrooms*. 2019. P. 179.

¹⁸ How to Use Assessments in STEM Education for Better STEAM Project Outcomes. *Tinkrworks*. 2023. May 18. URL: <https://tinkrworks.com/blog/how-to-successfully-assess-steam-projects/>

¹⁹ Peterson B., Hipple B. T. Formative Assessment in Hands-On STEM Education. *Handbook of Research on Formative Assessment in Pre-K Through Elementary Classrooms*. 2019. P. 174.

3. Нерівність доступу. Різниця в ресурсному забезпеченні приватних та державних шкіл створює «цифровий розрив», де якісна STEM-освіта з іншомовним компонентом стає привілеєм окремих категорій здобувачів освіти.

Як зауважують дослідники, трансформація іншомовної підготовки в інструмент когнітивного опанування природничих наук вимагає не просто оновлення підручників, а системної перебудови освітньої парадигми на засадах міждисциплінарності, цифровізації та автентичного досвіду²⁰.

Підсумовуючи, визнаємо, що сучасна освітня парадигма передбачає перехід від лінійної моделі викладання до інтегрованого STEM-підходу, де іншомовна підготовка постає як стратегічний когнітивний інструмент опанування природничих наук. Впровадження методологій CLIL та Phenomenon-Based Learning дозволяє подолати фрагментарність знань, перетворюючи англійську мову на медіатор для роботи з передовими цифровими лабораторіями, симуляційними платформами та системами генеративного штучного інтелекту. Водночас цифрова трансформація та розвиток штучного інтелекту актуалізують потребу у формуванні навичок вищого порядку, як-от критичне оцінювання контенту та «продуктивна невдача», що зміщує акцент з репродуктивного відтворення знань на ітеративний інженерний дизайн.

Попри значний потенціал, розбудова дієвої STEM-екосистеми стримується методологічною невідповідністю педагогів, дефіцитом спеціалізованої інфраструктури та ризиком когнітивного перевантаження учнів. З огляду на це, подолання розриву між ізольованим вивченням англійської мови та формуванням інтегрованого науково-технічного мислення потребує системної трансформації освітнього процесу на засадах між- і трансдисциплінарності, впровадження автентичного оцінювання та забезпечення інклюзивного доступу до технологічних ресурсів²¹.

2. Інтеграція природничих та гуманітарних знань у STEM-освіті: методологія розробки та реалізації інтегрованого уроку

Кожен STEM-урок є прикладом міжпредметної інтеграції, і, за умови, що англійська мова є основною дисципліною, вона слугує інструментом для вивчення природничих наук, історії та математики.

²⁰ Hayward L., Hjalmarson M., Ketamo H. et al. Teaching, learning and assessment in a STEM curriculum : [report] / UNESCO International Bureau of Education. Geneva, 2020. P. 4. URL: https://mektebim.21pstem.org/Teaching_learning_assessment.pdf.

²¹ Ball K. How to plan an inclusive STEM lesson. *Understood*. 2024. Sept. 23. URL: <https://www.understood.org/en/articles/how-to-write-stem-lesson-inclusive>.

Тема “*The World of Science and Scientists*” обрана з огляду на те, що вона дозволяє поєднати абстрактні теорії з біографіями конкретних учених і сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти з рівнем володіння англійською мовою B1. Аналізований STEM-урок є цілісним освітнім кейсом, що базується на принципах CLIL. Використання англійської мови як інструменту для осягнення наукових концепцій дозволяє подолати штучний поділ між гуманітарними та природничими знаннями. Урок спрямований на формування наукового світогляду, де вчений постає не як статична історична фігура, а як активний дослідник, чия методологія може бути застосована здобувачами.

Очікувані результати визначено для кожної дисципліни, яка інтегрована в урок, зокрема йдеться про набуття вміння скласти короткий біографічний профіль вченого та сформулювати етапи власного мінідослідження, використовуючи консекутивні конектори (*firstly, afterwards, eventually*) для компонента «Англійська мова»; простежити маршрут подорожі Ч. Дарвіна на карті світу та визначити країни походження великих вчених, а саме А. Ейнштейна, І. Ньютона і Ч. Дарвіна (Німеччина та Велика Британія, відповідно) для компонента «Географія»; обчислити відстань, яку долає світло за певний проміжок часу, та порівняти тривалість життя вчених, використовуючи числову пряму для компонента «Математика»; створити інтерактивний слайд у *Canva*, що містить посилання на джерело та інфографіку про один винахід для компонента «Інформаційні технології»; класифікувати приклади адаптації тварин до середовища, про які йшлося у відео про Ч. Дарвіна для компонента «Біологія» та пояснити принцип орбітального руху Місяця навколо Землі на основі законів І. Ньютона для компонента «Астрономія». Очікувані результати сформульовані через дієслова дії (*construct, locate, calculate, produce*), що дозволяє легко перевірити їх реалізацію в кінці уроку.

Експериментальний STEM-урок розроблено із залученням автентичних відеоресурсів, а саме серії науково-популярних матеріалів каналу World Ahoy: “The Scientific Method”²², “Albert Einstein”²³, “Isaac Newton”²⁴, “Darwin and the Theory of Evolution”²⁵, а увагу сфокусовано на таких навичках 21-го століття, як критичне мислення (аналіз

²² The Scientific Method (World Ahoy Ep. 38) : YouTube відео / World Ahoy. 2015. URL: <https://youtu.be/0O4UI6u1-aQ>.

²³ Albert Einstein (World Ahoy 1x07) : YouTube відео / World Ahoy. 2014. URL: <https://youtu.be/YFOFjcXHVaa>.

²⁴ Isaac Newton (World Ahoy 1x13) : YouTube відео / World Ahoy. 2014. URL: <https://youtu.be/j7n9IvkHgvc>.

²⁵ Darwin and the Theory of Evolution (World Ahoy 1x34) : YouTube відео / World Ahoy. 2015. URL: <https://youtu.be/NmSXN18NUtl>

доказів), креативність і медіаграмотність з оперттям на соціальні вміння командної роботи та навички ведення наукової дискусії.

Структура уроку є класичною для інтегрованого навчання, водночас позитивним видається ранжування матеріалу від простого відтворення (біологія) до високого рівня аналізу та синтезу (математика, ІТ), що уможливорює залучити всі рівні когнітивного процесу: а саме знання та розуміння (освітній відеокліп та мозковий штурм), застосування (навігація в *Google Earth* й використання режиму *Voyager* для віртуальної подорожі на Галапагоські острови шляхом Ч. Дарвіна та розрахунки відстаней), аналіз (зіставлення теорій та адаптацій) та синтез і створення (розробка цифрових продуктів у *Canva*). Практичні завдання диференційовані за теорією множинного інтелекту Г. Гарднера²⁶: *логіко-математичний* (обчислення швидкості світла), *візуально-просторовий* (малювання адаптацій та ІТ-дизайн), *вербально-лінгвістичний* (опис біографій учених).

Уважаємо, що сильними сторонами представленого *STEM*-уроку є висока щільність міжпредметних зв'язків, використання актуальних цифрових інструментів та акцент на м'яких навичках (емпатія до вчених). До імовірних пересторог відносимо потенційну перевантаженість змістом, надмірну складність окремих теорій, зокрема теорії відносності А. Ейнштейна, яка є складною для глибокого розуміння здобувачами освіти зі знанням англійської мови на рівні B1, що може призвести до фрагментарності знань. Однак, частково ці труднощі нівелюються влучним доббором освітніх відеофрагментів, які призначені просто пояснювати складні поняття.

Позитивний аспект *STEM*-освіти підсилюють цифрові платформи, зокрема в запропонованому уроці залучено платформи для гри на основі навчання *Blooket* та *Kahoot* для гейміфікованої перевірки знань, наприклад швидкий квіз за змістом відео про І. Ньютона та А. Ейнштейна, що водночас усуває стрес від тестування. Опційно урок дозволяє реалізувати й естетичну складову, навчаючи здобувачів освіти візуальній комунікації з онлайн-інструментом графічного дизайну *Canva*, зокрема створення презентації з трьох слайдів або цифрового постера про вченого. Набір простих інструментів для створення карт *Google Earth* перетворює географію на інтерактивну пригоду, уможливаючи віртуальну екскурсію Галапагоськими островами, а геопортал *ArcGIS StoryMaps* допоможе створити інтерактивний цифровий щоденник «Подорож на *HMS Beagle*», додаючи фото та описи до кожної географічної точки. Онлайн сервіс *Mentimeter*

²⁶ Gardner H. The Theory of Multiple Intelligences. *SciSpace*. URL: <https://scispace.com/pdf/the-theory-of-multiple-intelligences-94sassg9ml.pdf>.

забезпечує збір швидких асоціацій на етапі мозкового штурму. Для інтенсифікації складової природничого циклу можна додатково залучити платформи *PheT Interactive Simulations* та *Padlet* для віртуальних експериментів з гравітацією та для створення загальної стіни проєктів відповідно. За потреби підсилити астрономічну складову пропонуємо використати застосунок *Stellarium*, що сприятиме спостереженню за сузір'ями, які бачив і описував І. Ньютон, у реальному часі або моделюванню руху планет.

При проведенні експериментального уроку авторки мали на меті не лише інтеграцію навчального матеріалу, але й пріоритезацію мовно-мовленнєвого аспекту *STEM*-уроку. Здобувачі освіти не просто вивчають лексичні одиниці, вони вчаться міркувати англійською мовою в науковому контексті. Природне вживання граматичних структур демонструється на прикладі розповідей здобувачів освіти про діяльність І. Ньютона. Поєднання часових форм *The Past Simple* (для опису минулих подій) та *The Present Perfect Simple* (для зв'язку з теперішнім часом) забезпечує високий рівень контекстуальної грамотності.

При плануванні *STEM*-уроків вчителю важливо бути готовим до диференціації завдань та спрогнозувати як за потреби надати необхідну підтримку для здобувачів із початковим рівнем володіння англійською мовою (*scaffolding*), зокрема надати готові шаблони (*Sentence Starters*) для опису вчених (наприклад: “*Newton was born in.... He discovered....*”) з основної дисципліни або ж покрокову формулу з математики. І навпаки: для здобувачів, які швидко впораються з основними завданнями, можна запропонувати підготувати критичний огляд з теми “*How different would science look today without Darwin's theory of evolution?*” або розрахувати швидкість світла не у вакуумі, а у воді. Такі завдання додадуть методичної цінності уроку, оскільки пасивне споживання інформації (перегляд відео) трансформується в активне створення знань через міжпредметну діяльність, поєднуючи академічну глибину з технологічною практичністю.

З метою стимулювання пізнавального інтересу до складної теми, вступна частина заняття (*Anticipatory Set*) передбачає демонстрацію фізичного об'єкта (яблука) – класичний, але дієвий прийом “*hook*” (гачок), який активізує сприйняття і миттєво створює проблемну ситуацію (падіння яблука), що апелює до сенсорного сприйняття. Це провокує когнітивний дисонанс, спонукаючи до пошуку причинно-наслідкових зв'язків.

Водночас, на етапі *Introduction of New Material* перехід від мозкового штурму до відеоматеріалів забезпечує динаміку. Демонстрація дедукції

на простому прикладі (мокрый ґрунт) допомагає зрозуміти складний науковий термін через побутову логіку. Робота в групах на етапі *Guided Practice* з картою та граматична вправа на *Conditionals* (“If I were...”) гармонійно поєднують географію та мовно-мовленнєву практику. Етап *Independent Practice* містить диференційовані завдання (малювання, розрахунки, пошук), що дозволяє здобувачам освіти з різними типами сприйняття й обробки інформації проявити свої здібності. Етап уроку *Communication & Closure* робить акцент на рефлексії та обговоренні цитати І. Ньютона, що стимулює критичне мислення та вміння аргументувати власну думку англійською мовою. У процесі розвитку критичного мислення вдосконалюється вміння аналізувати альтернативні точки зору, переосмислювати власні переконання й об’єктивно оцінювати факти²⁷. Ефективною стратегією формування критичного мислення є залучення до дискусії всіх здобувачів освіти, а не лише тих, хто виявляє ініціативу²⁸.

Експериментальний урок демонструє мультидисциплінарний підхід. Кожна дисципліна не просто додана, а розкриває тему з іншого боку: математика дає масштаб, біологія – контекст життя, ІТ – інструмент презентації. У контексті STEM-освіти англійська мова перестає бути об’єктом вивчення і стає засобом комунікації, сприяючи засвоєнню не лише лексичного пласта (*deduction, common ancestry, orbit*) через функціональне використання, а й опануванню граматичного пласта (часових форм *The Past Simple* та *The Present Perfect Simple*) як інструменту для створення історичного та наукового нарративу. Присутній і дискурсивний пласт: обговорення метафори *stand on the shoulders of giants* (стояти на плечах гігантів) розвиває навички аргументації та критичного аналізу соціокультурних аспектів науки. У цьому контексті аргументація постає як комплексна діяльність, що інтегрує логічну послідовність, перевірку достовірності даних та критичний розгляд тез опонента²⁹. Однак, успіх такого STEM-уроку передусім залежить від влучності диференціації завдань. Для експериментального STEM-уроку пропонуємо такі шляхи адаптації завдань (див. таблицю 1).

²⁷ Шелудченко С. Б., Коляда Е. К., Мусійчук Т. І. Еволюція логічної аргументації у сучасних дебатах як інструмент формування критичного мислення. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 18.

²⁸ Шелудченко С., Коляда Е., Камбалова Я. Інноваційні підходи до розвитку критичного мислення здобувачів освіти в умовах освітньої реформи в Україні *Актуальні питання у сучасній науці. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 5(35). С. 1509.

²⁹ Шелудченко С. Б., Коляда Е. К., Мусійчук Т. І. Еволюція логічної аргументації у сучасних дебатах як інструмент формування критичного мислення. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 18.

Таблиця 1

Диференціація завдань STEM-уроку за дисциплінами

Дисципліна	Легше завдання (The Scaffolded task)	Складніше завдання (Challenge)
English	Заповнити пропуски в біографії.	Написати короткий лист від імені вченого колезі.
Maths	Порахувати швидкість світла за шаблоном формули.	Розрахувати час, за який світло доходить від Сонця до Землі.
Biology	З'єднати назву тварини та її адаптацію лініями.	Пояснити, як саме певна адаптація допомогла виду не вимерти.
IT	Створити 1 слайд з фото та іменем вченого.	Додати в презентацію анімовану схему експерименту.
Geography	Позначити на карті три ключові точки подорожі Ч. Дарвіна та підписати назви океанів, які він перетнув.	Скласти порівняльну таблицю кліматичних умов Англії та Галапагоських островів. Пояснити, як географічна ізоляція островів вплинула на висновки Ч. Дарвіна.
Astronomy	Намалювати схему «Земля-Місяць-Сонце» та позначити дію сили тяжіння стрілками. Визначити, чи І. Ньютон чи А. Ейнштейн першим описав цю силу.	На основі закону всесвітнього тяжіння І. Ньютона пояснити феномен «невагомості». Спрогнозувати, що сталося б з орбітою Місяця, якби маса Землі раптово подвоїлася.

Як свідчить таблиця, такий підхід до диференціації гарантує, що кожен здобувач освіти, незалежно від початкового рівня знань з інтегрованих дисциплін, зможе зробити свій внесок у групову роботу та досягти очікуваних результатів уроку, зберігаючи високу мотивацію до вивчення англійської мови. Запропонований урок є комплексним, цікавим, інноваційним та легко адаптується під потреби здобувачів освіти. Його успіх залежить від чіткого розподілу часу та готовності вчителя бути фасилітатором, а не просто джерелом інформації.

3. Методологія оцінювання міжпредметних компетенцій здобувачів освіти: від наукової точності до м'яких навичок

Важливим аспектом STEM-освіти є оцінювання інтегрованих уроків та подолання труднощів, пов'язаних з необхідністю оцінити різноманітні аспекти такого уроку. STEM-уроки дають змогу

застосувати різні види оцінювання³⁰. Критеріальна матриця оцінювання, що дає змогу виставити оцінку в балах кожному здобувачеві, для цього STEM-уроку була побудована на принципі інтегрованого аналізу, де лінгвістичні досягнення важать стільки само, скільки й наукова точність. Основним показником успіху в блоці англійської мови є здатність здобувача освіти вільно оперувати часовими формами для опису історичного контексту та гіпотетичних сценаріїв. Високий бал за цим критерієм передбачає не лише граматичну правильність, а й доречне вживання специфічного тезауруса.

Таблиця 2

**Критеріальна матриця оцінювання STEM-уроку
“The World of Science and Scientists”**

Критерії	Високий рівень (10–12)	Достатній рівень (7–9)	Середній рівень (4–6)
Англійська мова (CLIL)	Грамотне вживання <i>Past Simple</i> та <i>Conditionals</i> . Широкий спектр наукової лексики.	Поодинокі граматичні помилки, які не заважають розумінню. Базова наукова лексика.	Значні помилки в часах. Використання лише загальноновживаних слів.
STEM-інтеграція	Точне поєднання фактів з історії, географії та математики. Всі розрахунки правильні.	Більшість даних правильні, однак є незначні неточності в розрахунках або локаціях.	Поверхневе представлення фактів. Відсутність зв'язку між дисциплінами.
Цифрова грамотність (IT)	Креативне використання <i>Canva</i> . Наявність інфографіки, посилань та візуальних ефектів.	Охайна презентація, логічна структура, використання зображень.	Мінімалістичний слайд з невеликою кількістю тексту без візуалізації
Комунікація та Soft Skills	Переконливий виступ, вичерпна відповідь на запитання, активна співпраця в групі.	Чіткий виступ за планом, базова взаємодія з аудиторією.	Читання тексту зі слайда, пасивність під час обговорення.

³⁰ How to Use Assessments in STEM Education for Better STEAM Project Outcomes. *Tinkrworks*. 2023. May 18. URL: <https://tinkrworks.com/blog/how-to-successfully-assess-steam-projects/>.

STEM-інтеграція оцінюється через глибину міжпредметних зв'язків, де школяр має продемонструвати логічну відповідність між географічним маршрутом експедиції та біологічними відкриттями. Математичний складник матриці фокусується на точності розрахунків швидкості світла та вмінні інтерпретувати великі числові дані.

Цифровий компонент (IT) аналізується через якість візуалізації даних у *Canva*, де оцінюється не лише дизайн, а й ергономіка розміщення наукової інформації. Важливе місце посідає критерій комунікації, який визначає здатність здобувача освіти аргументовано презентувати результати дослідження аудиторії. Окремий акцент робимо на соціальних навичках, зокрема на вмінні працювати в команді та проявляти інтелектуальну емпатію до викликів, з якими стикалися науковці минулого. Така структура матриці перетворює оцінювання на прозорий процес, де кожен бал відображає конкретну когнітивну дію здобувача. Взаємозалежність усіх критеріїв дозволяє вчителю сформулювати об'єктивний профіль компетенцій здобувача освіти, стимулюючи його до подальшого самостійного пошуку.

Коли йдеться про формувальне оцінювання, яке здійснюється безпосередньо під час уроку для корекції навчального процесу, то вбачаємо доцільність у використанні чек-листів для здобувачів та прийому вихідного квитка. Наприкінці уроку здобувачі пишуть в *Mentimeter* відповідь на два питання: *What discovery amazed me the most today?* та *What was the most difficult English word for me to say?*

Предметне оцінювання, яке можна застосувати в межах даного STEM-уроку, реалізується через верифікацію здатності здобувачів освіти трансформувати отриману теоретичну інформацію у прикладні результати за кожним із наукових напрямів. У математичному блоці об'єктом контролю є точність алгоритму розрахунку швидкості світла, що демонструє рівень логічного мислення та вміння працювати з великими величинами. Біологічний та астрономічний компоненти оцінюємо через коректність розпізнавання механізмів адаптації та візуалізацію гравітаційних взаємодій небесних тіл відповідно. Географічна складова перевіряється шляхом картографічного аналізу, де враховується правильність відтворення маршрутів та локалізація місць наукових відкриттів Ч. Дарвіна. Такий комплексний підхід дозволяє вчителю об'єктивно оцінити рівень сформованості предметних компетенцій, уникаючи ізольованого тестування фактів на користь цілісного розуміння наукових концепцій.

Оцінювання м'яких навичок у межах аналізованого STEM-уроку зосереджене на моніторингу здатності здобувачів освіти до ефективної співпраці та критичного аналізу інформації в команді. Головним

інструментом є метод спостереження за науковою дискусією, де береться до уваги вміння аргументовано доводити власну думку та водночас виявляти інтелектуальну емпатію до думок колег. Важливою складовою є взаємооцінювання (*peer-assessment*), яке стимулює рефлексію щодо особистого внеску кожного в спільний проєкт та розвиває навички конструктивного зворотного зв'язку. Вчитель визначає можливість здобувачів освіти до адаптації при вирішенні проблемних завдань, що є критично важливим для формування наукового мислення. Підсумковий бал за цей блок відображає не лише кінцевий результат, а й прогрес у розвитку комунікативної впевненості та лідерських якостей у мультидисциплінарному середовищі.

Підсумкове оцінювання STEM-уроку реалізується через багатовекторну модель, що інтегрує результати лінгвістичного прогресу, предметних знань та рівня сформованості м'яких навичок. Провідним інструментом верифікації виступає критеріальна матриця, яка дозволяє об'єктивно оцінити якість фінального цифрового продукту в *Canva*, зважаючи на наукову точність, граматичну коректність та естетику візуалізації даних. Особлива увага приділяється здатності здобувачів трансформувати теоретичні концепції в прикладні рішення, що підтверджується правильністю математичних розрахунків та точністю картографічного аналізу. Такий комплексний підхід зміщує фокус із простого відтворення фактів на оцінювання когнітивної спроможності школярів синтезувати міждисциплінарні знання. У підсумку сформована оцінка слугує релевантним індикатором готовності здобувачів освіти до розв'язання складних проблем у глобальному науковому контексті.

Загалом система оцінювання цього STEM-уроку є багатовекторною моделлю, що забезпечує об'єктивну перевірку як мовно-мовленнєвих компетенцій, так і глибини засвоєння наукових понять. Вона базується на поєднанні чіткої критеріальної матриці для фінальних проєктів, результатів предметних завдань з природничих дисциплін та моніторингу розвитку м'яких навичок у процесі командної роботи.

ВИСНОВКИ

У структурі інтегрованих уроків англійська мова постає не об'єктом вивчення, а інструментом пізнання та засвоєння предметного змісту. Вибір теми "*The World of Science and Scientists*" забезпечує високу релевантність навчання, оскільки вона апелює до універсальних інтелектуальних цінностей. Інтеграційна модель уроку відповідає принципу мультидисциплінарності: наукові поняття не розглядаються ізольовано, а вплетені в лінгвістичну канву англійської мови рівня B1. Це дозволяє здобувачам освіти формувати цілісну наукову картину світу, паралельно розвиваючи академічне мовлення.

Використання методу *Physical Hook* активізує миттєву рефлексію та висловлення припущень англійською мовою, а методика викладу матеріалу через відеоряд *Green Generation* забезпечує мультимодальність сприйняття. Особливої уваги заслуговує перехід від абстрактного сприйняття методу дедукції до усвідомлення його практичного застосування в конкретній змодельованій ситуації.

Робота з географічною картою та граматичними конструкціями реалізує принцип контекстуалізації. Здобувач освіти не просто вивчає граматику, а використовує її для гіпотетичного мислення, що є критично важливим для наукового дискурсу.

Урок демонструє вертикальну та горизонтальну інтеграцію. Очікувані результати сформульовані через операційні дієслова, що робить їх вимірюваними (SMART-критерії). Наприклад, очікуваний результат *“Students will illustrate the relationship between the Earth, the Moon, and the Sun”* передбачає не лише знання фактів, а й здатність до візуальної репрезентації системних зв'язків.

Інтегрований підхід не лише до організації навчального процесу, а й до оцінювання зміщує акцент із механічного відтворення фактів на здатність здобувача освіти критично мислити, синтезувати знання та презентувати їх у цифровому середовищі англійською мовою. Підсумкова оцінка, таким чином, стає комплексним індикатором готовності здобувача освіти до вирішення складних міждисциплінарних завдань.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена обґрунтуванню трансформації іншомовної підготовки в дієвий когнітивний інструмент опанування природничих наук у межах STEM-підходу. Основна проблематика дослідження зумовлена кризою традиційної лінійної моделі освіти та необхідністю подолання ізольованості вивчення англійської мови від науково-технічного контексту. Авторки аналізують бар'єри на шляху впровадження інтегрованого навчання, серед яких – методологічна невідповідність педагогів та ризик когнітивного перевантаження здобувачів. У роботі запропоновано авторську методологію розробки інтегрованого STEM-уроку *“The World of Science and Scientists”* для здобувачів освіти із рівнем володіння англійською мовою B1.

Досліджено ефективність поєднання методики CLIL із сучасними цифровими інструментами, такими як Google Earth, Canva та ArcGIS StoryMaps, для синтезу гуманітарних і природничих знань. Результати дослідження демонструють, що такий підхід дозволяє розвивати навички вищого порядку, зокрема критичне мислення та наукову аргументацію,

через автентичну мовленнєву практику. Практична значущість статті полягає в розробці критеріальної матриці оцінювання та диференційованих завдань, що забезпечують об'єктивний вимір лінгвістичної та наукової компетенцій у мультидисциплінарному середовищі.

Література

1. Іваній І. В., Мехед О. Б. Використання STEM-технологій та засобів навчання у професійній освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 215. С. 42–45. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-42-45> (дата звернення: 24.01.2026).
2. Навчання на основі вивчення явищ. *STEM-освіта*. URL: <https://stemosvita.com.ua/navchannia-na-osnovi-vyvchennia-iyavishch/> (дата звернення: 24.01.2026).
3. Титаренко В., Нагорна Н. STEM-технології як інструмент адаптивної підготовки здобувачів вищої освіти до викликів інноваційного суспільства. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2025. Вип. 20, № 39. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-20\(39\)-06](https://doi.org/10.33296/2707-0255-20(39)-06) (дата звернення: 24.01.2026).
4. Hrynevych L. M., Morze N. V., Vember V. P., Boiko M. A. Use of digital tools as a component of STEM education ecosystem. *Educational Technology Quarterly*. 2021. Vol. 2021, No. 1. P. 118–139. DOI: <https://doi.org/10.55056/etq.24> (дата звернення: 24.01.2026).
5. Peterson B., Hipple B. T. Formative Assessment in Hands-On STEM Education. *Handbook of Research on Formative Assessment in Pre-K Through Elementary Classrooms*. 2019. P. 165–193. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0323-2.ch009> (дата звернення: 24.01.2026).
6. Навчання на основі запитів. *STEM-освіта*. URL: <https://stemosvita.com.ua/navchannya-na-osnovi-zapytiv/> (дата звернення: 24.01.2026).
7. Олександр Я. Що таке STEM-освіта та як впровадити її в навчальний процес? *БУКІ: Новини освіти*. 2025. 2 верес. URL: <https://buki.com.ua/news/stem-osvita/> (дата звернення: 24.01.2026).
8. How ICT Tools in Education are Making STEM Learning More Engaging? / *STEMpedia*. 2024. URL: <https://thestempedia.com/blog/how-ict-tools-in-education-are-making-stem-learning-more-engaging/> (дата звернення: 25.01.2026).
9. Ghanbarzadeh S. Online Assessments in STEM Education: Balancing Learning, Practice, and Academic Integrity. *DigitalEd*. 2026. Jan 5. URL: <https://www.digitaled.com/resources/blog/online-assessments-in-stem-education/> (дата звернення: 24.01.2026).
10. Fock A., Siller H.-S. Generative artificial intelligence in secondary STEM education in the light of Human Flourishing: a scoping literature review. *International Journal of STEM Education*. 2024. Vol. 11, Iss. 1. Art. 47. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-025-00589-5> (дата звернення: 24.01.2026).

11. How to Use Assessments in STEM Education for Better STEAM Project Outcomes. *Tinkrworks*. 2023. May 18. URL: <https://tinkrworks.com/blog/how-to-successfully-assess-steam-projects/> (дата звернення: 24.01.2026).
12. Hayward L., Hjalmarson M., Ketamo H. et al. Teaching, learning and assessment in a STEM curriculum : [report] / UNESCO International Bureau of Education. Geneva, 2020. 27 p. URL: https://mektebim.21pstem.org/Teaching_learning_assessment.pdf (дата звернення: 24.01.2026).
13. Ball K. How to plan an inclusive STEM lesson. *Understood*. 2024. Sept. 23. URL: <https://www.understood.org/en/articles/how-to-write-stem-lesson-inclusive> (дата звернення: 24.01.2026).
14. The Scientific Method (World Ahoy Ep. 38) : YouTube відео / World Ahoy. 2015. URL: <https://youtu.be/0O4UI6u1-aQ> (дата звернення: 25.01.2026).
15. Albert Einstein (World Ahoy 1x07) : YouTube відео / World Ahoy. 2014. URL: <https://youtu.be/YFOFjcXHVvA> (дата звернення: 25.01.2026).
16. Isaac Newton (World Ahoy 1x13) : YouTube відео / World Ahoy. 2014. URL: <https://youtu.be/j7n9IvkHgvc> (дата звернення: 25.01.2026).
17. Darwin and the Theory of Evolution (World Ahoy 1x34) : YouTube відео / World Ahoy. 2015. URL: <https://youtu.be/NmSXNl8NUtI> (дата звернення: 25.01.2026).
18. Gardner H. The Theory of Multiple Intelligences. *SciSpace*. URL: <https://scispace.com/pdf/the-theory-of-multiple-intelligences-94sassg9ml.pdf> (дата звернення: 24.01.2026).
19. Шелудченко С. Б., Коляда Е. К., Мусійчук Т. І. Еволюція логічної аргументації у сучасних дебатах як інструмент формування критичного мислення. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15521657>
20. Шелудченко С., Коляда Е., Камбалова Я. Інноваційні підходи до розвитку критичного мислення здобувачів освіти в умовах освітньої реформи в Україні. *Актуальні питання у сучасній науці. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 5(35). С. 1500–1513. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5\(35\)-1500-1513](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5(35)-1500-1513)

Information about the authors:

Koliada Elina Kalenykivna,

Candidate of Philological Sciences, Professor,
Head of the Conversational English Department
Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voli Avenue, Lutsk, 43025, Ukraine

Sheludchenko Svitlana Bohdanivna,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Conversational English Department
Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voli Avenue, Lutsk, 43025, Ukraine

METHODOLOGICAL MODEL OF TRAINING FUTURE INFORMATICS TEACHERS BASED ON PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT AND CRITICAL THINKING

Kosovets O. P.

INTRODUCTION

The current stage of the information society's development sets a strategic task for higher education regarding a fundamental revision of approaches to training future Informatics teachers. Rapid digitalization of all spheres of life and the emergence of cutting-edge technologies require an educator to possess not only deep subject knowledge but also a high level of adaptability, critical thinking, and the capacity for continuous self-development. In this context, the development and implementation of innovative teaching methodologies that respond to the current challenges of educational digitalization and ensure the formation of professional competence for a new generation of specialists are of particular importance.

The transformation of the educational paradigm necessitates a transition to active and constructivist teaching methods. The methodology for training future Informatics teachers should be based on the integration of theoretical foundations of computer science with practice-oriented activities. It is vital to ensure such an organization of the educational process where students are involved in solving real professional cases, developing their own software products, and modeling educational situations. This allows for the formation of a holistic vision of future professional activity and the development of skills for the effective use of artificial intelligence tools, cloud services, and cybersecurity measures in the educational space.

1. Analysis of scientific research and publications

The fundamental foundations of the methodological system for training future informatics educators were laid in the works of such scholars as M. Zhaldak, M. Lapchik, V. Monakhov, N. Morse, and Y. Ramsky. At the current stage, issues of improving professional training in the information society are being actively developed by V. Bykov, L. Bilousova, S. Semerikov, O. Spirin and other Ukrainian researchers. However, the dynamic nature of the IT industry and the permanent updating of the school informatics curriculum require constant modernization of methodological approaches. The authors of the study emphasize that the key driving force

behind reforms is the creation of an ICT-oriented educational environment and the expansion of instrumental support for students' cognitive activities¹.

An important condition for the effectiveness of modern higher education is the transition to student-centered learning models. In particular, H. Tkachuk substantiates the expediency of using problem-based learning methods that activate mental activity through the resolution of situational tasks. Such an approach allows the student to take the position of an active subject of learning, while the instructor performs the role of a facilitator. The effectiveness of such training increases significantly when using online environments and services for organizing distance work, which promotes the development of creative abilities and independence in future specialists².

Of particular importance in the current scientific discourse is the issue of integrating cutting-edge technological solutions, such as cloud-oriented environments and artificial intelligence (AI). The study by V. Oleksiuk reveals the theoretical and methodological foundations of designing cloud-oriented environments for the training of informatics teachers, which serves as the basis for the modern infrastructure of higher education institutions³. At the same time, O. Klochko focuses on the development of students' critical thinking in the process of interaction with AI systems. Analysis of the experience of the USA, Poland, and Slovenia indicates that the use of AI allows for more effective analysis of complex problems, making non-standard decisions, and forming high adaptability of future educators to the conditions of the digital environment⁴.

A comprehensive approach to the professionalization of future informatics teachers also involves the implementation of innovative systems for assessment and project management. Researchers⁵ suggest using

¹ Олєфіренко Н., Андрієвська В. Ознайомлення майбутніх учителів інформатики з сучасними освітніми технологіями. *Фізико-математична освіта*, 33(1), 2022. С. 30–35. URL: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-033-1-005>

² Ткачук Г. В. Використання методів проблемного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. *Перспективи та інновації науки*, № 2(7), 2022. С. 634–645. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-634-645](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-634-645)

³ Олексюк В. П. Теоретико-методичні основи проєктування, адміністрування та використання хмаро орієнтованого середовища навчання майбутніх учителів інформатики. 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736000/1/Dis_Oleksiuk_2023.pdf

⁴ Ключко О. В. Розвиток критичного мислення майбутніх вчителів інформатики та математики з використанням засобів штучного інтелекту. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 72, 2024. С. 14–26. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-14-26>

⁵ Гуревич Р., Ключко О., Федорець В., Шаригін О., Драчук М. Оцінювання роботи студентів комп'ютерних спеціальностей над іт проєктами на основі квантування професійної діяльності. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 68, 2023. Pp. 5–18. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-68-5-18>

methodologies of systemic quantization of professional activity (Agile, Scrum, Kanban) to monitor work on IT projects. This allows for the transformation of assessment into a reflexive-analytical toolkit that combines pedagogical and industrial practices. As noted by D. Verbivskyi, such a methodological system must be integrated and based on the unity of methodological, theoretical, and practical concepts, ensuring the teacher's readiness to work within the European educational space⁶.

Summarizing the analysis of scientific sources, it can be stated that the training of future informatics teachers today requires a synergy of the traditional methodological base and flexible innovative approaches. Priority areas include the development of critical thinking, the implementation of problem-based learning in a digital environment, and the use of software development methodologies in the educational process. It is this comprehensive approach that ensures the formation of professional competencies necessary for effective activity in the context of global technological transformations of the New Ukrainian School.

The **aim of the work** is to develop a modern methodological model for teaching future informatics teachers, aimed at developing students' productive creative thinking through the use of project methodologies, systemic quantization of activity, and online collaboration tools.

2. Theoretical foundations of the research

The effectiveness of developing any methodological system for training future Informatics teachers requires consideration of students' psychological characteristics. If the goal of our work is to form professional competence through innovative and problem-based methods, then the success of its implementation directly depends on how well the proposed tools resonate with the internal needs of the student as an individual undergoing intensive personal, professional, and social development.

In this context, the analysis of the age characteristics of students requires special attention, as it is during the university years that a fundamental transformation of worldview occurs. In particular, the renowned psychologist E. Erikson, in his theory of psychosocial stages of personality development, noted that the period from 12 to 19 years covers adolescence, and from 19 to 29 years – early adulthood. The transition from adolescence to adulthood is the key process that students undergo during university studies. No longer a child, but not yet an adult, the individual faces new social roles and the demands associated with them. The adolescent chooses a

⁶ Вербівський Д. С. Концептуальні основи застосування інноваційних технологій в підготовці майбутніх вчителів інформатики. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки*, 2024, 212. С. 72-76. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-212-72-76

future profession, hesitates whether the choice was right, and begins university studies, within whose walls they undergo important stages of their personal development and maturation⁷.

Adolescence (up to 19 years, which corresponds to the 1st and 2nd years of university study) belongs to the fifth psychosocial stage according to E. Erikson's theory. This stage plays a vital role in forming a sense of personal identity, which will influence human behavior and development throughout life. Adolescents need to develop a sense of self-awareness and personal identity.

At this age, students actively explore themselves, wanting to find out who they truly are as individuals. It is typical for them at this stage to strive for the assertion of self-worth and to experiment with different roles, activities, and behaviors. E. Erikson believed that without this, the process of forming a strong identity and developing a sense of direction in life is impossible.

The adolescent mind is essentially a mind of moratorium, a psychosocial stage between childhood and adulthood, between the morality learned by the child and the ethics to be developed by the adult⁸.

During adolescence, children explore their independence and develop a sense of self-worth. It becomes extremely important for them to find answers to the questions: "Who am I?" and "Who do I want to be?". If they succeed in resolving this, the adolescent develops self-identity and fidelity to themselves. Those who remain unsure of their beliefs and desires will feel insecure and confused about themselves and their future. Success leads to the ability to stay true to oneself, while failure leads to role confusion and a weak sense of self-worth.

For 1st and 2nd-year students, it is necessary to create learning conditions in which they reveal themselves as individuals and develop the professional qualities of a future Informatics teacher. Therefore, it is important to apply person-centered, problem-seeking learning methods with an emphasis on an individual approach to each student in the classroom.

The use of problem-seeking teaching methods encourages students not just to look for the right answer, but to form their own point of view, argue it, and, most importantly, bear responsibility for the decisions made. This directly affects the strengthening of the "Self-concept" and the overcoming of that very insecurity.

⁷ Malone J.C., Liu S.R., Vaillant G.E., Rentz D.M., Waldinger R.J. Midlife Eriksonian psychosocial development: Setting the stage for late-life cognitive and emotional health. *Dev Psychol.* 2016, 52(3). Pp. 496-508. DOI:10.1037/a0039875

⁸ Erikson E. H. *Childhood and society* (2nd Ed.). New York: Norton. 1963. 433 p.

The instructor acts as a mentor, tutor, and guide who helps to identify and develop the student's strengths, overcome difficulties, and supports and directs their efforts towards achieving the set goal – becoming an Informatics teacher.

In the role of a tutor, the instructor does not provide ready-made answers but accompanies the student in the process of searching for them. For example, when a future Informatics teacher encounters an error in writing program code, the instructor-tutor does not fix it themselves but asks relevant questions, encouraging the student to analyze the logic of the algorithm and find the wrong solution independently. Such an approach teaches critical thinking, the ability to express one's own point of view, and responsibility for decisions, which helps overcome the fear of mistakes, turning them into valuable experience.

Parallel to this, the instructor must act as a mentor who supports personal growth and helps students experiment with various social and professional roles. Since adolescents strive to assert their sense of self-worth, the mentor creates an atmosphere of trust where the student can safely “try on” the role of a leader or a speaker. For example, during attempts to conduct a fragment of a lesson, the mentor does not focus exclusively on criticizing methodological errors but helps the student find their own teaching style, encouraging the manifestation of individuality and emotional intelligence. This allows the student to emerge from a state of uncertainty, believe in their own strength, and form a stable professional identity that will become the foundation for their further development as a teacher.

The sixth stage of psychosocial development is Intimacy vs. Isolation. This stage covers the period of early adulthood when people explore personal relationships. This stage lasts from 19 to 29 years, which coincides with the period of study for 3rd and 4th-year university students. A characteristic feature of the sixth stage is that students begin to open up more to others to develop close and committed relationships, looking for someone who can become closer to them than family members.

E. Erikson considered it vital for people to be open to forming close ties. If this stage is successful, the individual will build happy and strong relationships. Failure leads only to a sense of loneliness and isolation⁹.

In the context of the sixth stage of psychosocial development according to E. Erikson, the role of the instructor undergoes fundamental transformations, moving from a purely didactic function to the role of a facilitator of personal growth and social integration. Since in the period of early adulthood (19–29 years) the central task of the personality is to overcome the dichotomy between intimacy and isolation, the higher

⁹ Erikson E. H. Identity: Youth and crisis. New York, NY: W. W.Norton & Company, 1968

education instructor becomes a significant “other” who models peer relationships. In interaction with senior students, the instructor acts as a coach who not only transmits professional competencies but also creates a safe communicative space for the manifestation of openness and trust. This contributes to the formation of students’ ability to establish deep professional and personal connections, which is a basic condition for successfully passing this stage.

An important aspect of the instructor’s activity at this stage is the transition to subject-subject interaction, where the student is perceived as an equal partner in scientific and professional search. The instructor acts as a representative of the professional community, integration into which allows the student to overcome the feeling of social alienation and find belonging to a certain group outside the family circle. By providing constructive feedback and encouraging group collaboration, the educator helps the student build skills in emotional intelligence and empathy. Thus, the instructor indirectly influences the prevention of social isolation, stimulating the student toward self-disclosure and the formation of a stable capacity for intimacy, which is the key new formation of this age period.

The instructor’s awareness of the patterns of students’ psychosocial development is a fundamental condition for the determination and implementation of adequate methodological tools in the process of teaching informatics disciplines. The differentiation of teaching approaches should directly correlate with the current stage of personality formation, which allows for the optimization of the educational process according to the age and psychological needs of students.

The transition period from the fifth to the sixth stage of development is characterized by a deep revision of value orientations, a rethinking of life priorities, and professional choice. For 3rd and 4th-year students, this stage is often accompanied by a crisis of educational motivation and a shift in emphasis from cognitive activity to the search for interpersonal intimacy and affiliation. Given this, the design of an educational environment that prevents a decline in academic interest through the integration of interactive interaction technologies is of critical importance. Creating conditions for active group communication contributes not only to the mastery of technical knowledge but also to the formation of stable social ties necessary for the successful completion of the intimacy stage.

Within the teaching of professional informatics disciplines, special emphasis should be shifted to the development of “soft skills”, which serve as tools for adapting to the requirements of the modern labor market. Priority areas become the development of communicative competence, the ability for team-based solving of complex tasks, goal setting, and

volitional regulation in achieving results. Such an approach ensures the complex development of the student, where professional training in the field of information technology is harmoniously combined with the successful resolution of current psychosocial developmental tasks.

Taking into account the outlined psychosocial profile of the student, it becomes obvious that the teaching methodology should provide the future Informatics teacher with space for self-expression and testing various professional roles. In the period of forming personal identity, it is critically important to shift the focus from simple reproduction of knowledge to creative design of one's own activity.

One such tool that allows for the structuring of the student's creative search is the methodology of the Ukrainian lesson constructor "Puzzles", developed by a team of leading specialists from general secondary education institutions¹⁰.

The lesson constructor consists of 4 puzzles (Fig. 1):

1st puzzle: Planning, which includes the stages of forming a lesson idea according to the topic, the expected outcome, and the definition of 1–3 key questions depending on the complexity of the lesson's educational topic.

2nd puzzle: Lesson design – this is the distribution of theoretical and practical educational material, as well as the establishment of time frames for each stage.

3rd puzzle: Tools – the developers of the lesson constructor emphasize the use of interactive exercises, multimedia materials, web resources, and specialized programs to support the active participation of schoolchildren in the learning process and ensure effective mastery of the material.

4th puzzle: Assessment and reflection, including methods for evaluating students' knowledge and skills, as well as analyzing the effectiveness of the lesson and its compliance with the set learning goals.

The adaptation of the school lesson constructor for the level of a Higher Education Institution (HEI) requires shifting the focus from methodological support for the teacher to the research and professional-project activity of the student, taking into account the change in the instructor's role according to the student's psychosocial stages of development. In higher education, each "puzzle" becomes more complex, considering the types of classes and integrating modern student teaching methods (Fig. 2).

¹⁰ Дізнайся: про дистанційне і змішане навчання. URL: <https://osvitoria.university/courses/diznaysia/>



Fig. 1. Lesson constructor according to the “Puzzles” methodology¹⁰



Fig. 2. Adapted Lesson Constructor (Author's Development)

Puzzle 1: Goal Setting and Strategic Planning.

Puzzle 2: Didactic Design and Knowledge Architecture.

Puzzle 3: Technological Tools and Development Environment.

Puzzle 4: Professional Reflection and Verification of Results.

Let us describe each puzzle in detail.

Puzzle 1: Goal Setting and Strategic Planning. At the HEI (Higher Education Institution) level, this stage transforms from topic planning into the planning of Learning Outcomes in accordance with the course curriculum.

The goal-setting and strategic planning puzzle serves as the foundation for creating an effective session, as it involves idea generation, posing key questions, and forecasting expected learning outcomes.

- **Idea Generation:** Not merely familiarization with the session topic, but examining it through the lens of professional standards and current technology stacks (e.g., not just “Algorithms,” but “Algorithm Optimization in High-Load Systems”).

- **Key Questions:** These are transformed into scientific or engineering problems (Problem-based learning). Instead of asking “What are arrays?”, we ask: “Which data structure will ensure minimum complexity for a search operation in real-time conditions?”.

While designing the session, the instructor focuses on achieving the expected learning outcome, taking into account the general and subject-specific competencies provided by the educational program for students majoring in 014.09 Secondary Education (Informatics and Mathematics)¹¹ and the Professional Standard for Teachers of General Secondary Education Institutions¹². The student does not just master the educational material but actively applies it to solve practical tasks or situations, which helps internalize and consolidate the acquired theoretical knowledge.

The key questions of the first puzzle are an essential tool for building the structure of the educational process. They help students navigate the learning material for a deeper understanding and prepare them for its perception. Engaging and stimulating key questions encourage students to participate in active discussions, search for answers, and conduct their own research, fostering creative thinking and the formation of a personal point of view.

Modern sessions help students “immerse themselves in reality”, where the primary emphasis shifts to professional simulation and critical thinking. Expeditionary sessions or field research, Case Studies¹³, Hackathons or Workshops¹⁴, business games¹⁵ or simulations¹⁶, and Flipped

¹¹ Освітньо-професійні програми та навчальні плани кафедри математики та інформатики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. URL: <https://fmft.vspu.edu.ua/kafedra-matematyky-ta-informatyky/opp.html>

¹² Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

¹³ Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.

¹⁴ Soia O., Kovtoniuk M., Kosovets O., Petrovych S. Project-Based Learning as an Integration of Critical Thinking and Teamwork Skills of Future Teachers of Mathematics and Computer Science. In: Faure, E., et al. *Information Technology for Education, Science, and Technics. ITEST 2024. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies*, vol. 222, 2024. pp. 385–399. Springer, Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-71804-5_26

¹⁵ Ділові ігри в навчальному процесі : метод. рек. / уклад. В. М. Петренко. Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2016. 48 с.

¹⁶ Інноваційні методи навчання у вищій школі : навч. посіб. / за ред. О. В. Падалки та ін. Київ : Наукова думка, 2018. 240 с.

Classroom^{17,18,19} models provide extensive opportunities for creative learning. These formats help students actively explore themselves, experiment with different roles, and vary their learning activities and behavior, which aligns with the developmental needs of students according to E. Erikson's theory.

Hackathons and workshops, as forms of project-based learning and small-group work, perform a dual function: professional socialization (where students learn to interact and distribute roles, helping them understand their personal and professional strengths and weaknesses) and the development of emotional intelligence through collaborative activity (to learn empathy and the ability to listen to others, which is the foundation of a mature personality).

The instructor acts not as the sole source of truth, but as a facilitator and mentor who creates an atmosphere of trust and psychological safety. Only in such conditions, where an error is perceived not as a failure but as part of the experience, can a student unlock their potential, confirm their choice of profession, and form a stable life position.

Puzzle 2: Didactic Design and Knowledge Architecture. In HEIs, session design must account for the principle of knowledge fractality and a large proportion of independent work.

The more detailed the lesson structure is – with short explanations and practical tasks – the easier it is to adapt the session to various formats, such as blended or distance learning.

After structuring the educational material, the focus shifts to selecting didactically sound methods of delivery:

- **Material Distribution:** Implemented, for example, via the Flipped Classroom model. The theoretical block is assigned for independent study in the LMS (Moodle, Google Classroom), while class time is dedicated to in-depth analysis and a practical workshop or hackathon.
- **Timeframes:** These become flexible, with the majority of time occupied by teamwork or pair programming (in the case of informatics disciplines).

Let us consider the design of a Hackathon-session on the topic “Methodology for Teaching the Concept of Information to 5th Grade Students”, which combines informatics teaching methodology with an IT approach. Since the 5th grade marks the beginning of the New Ukrainian

¹⁷ Держак Н. О. Технологія «перевернутого навчання» у закладах вищої освіти. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 22, Т. 2. С. 143–146.

¹⁸ Barrows H. S. Problem-based learning in tertiary education. *New Directions for Teaching and Learning*. 1996. Vol. 68. P. 3–12.

¹⁹ Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. *International Society for Technology in Education*, 2012. 120 p.

School in basic secondary education, instruction must be interactive and visual, considering the age characteristics of the students.

The concept of a hackathon for student-teachers (future Informatics teachers), based on model curricula²⁰ and informatics textbooks for the 5th grade^{21, 22}, has the following structure:

Hackathon Title: Info-Quest: Grade 5.

Announcement: From Theory to Pixel: Explain Information Simply!

1. **The Problem:** The concept of “information” is very abstract. It is difficult for fifth-graders to understand the difference between data, messages, and information itself through dry textbook definitions.

2. **Team Task:** Students develop a lesson prototype that helps a 5th-grade student understand:

- What information is and its types (visual, auditory, etc.).
- Processes of information transmission and storage.
- Information encoding (binary code, ciphers).

3. **Solution Formats (Team Choice):** Students do not just write a lesson plan; they create:

– **EdTech Solutions:** An interactive exercise in LearningApps, a game in Scratch, or a Telegram bot that “communicates” with the student.

– **Gamified Lesson:** A quest-lesson scenario using QR codes, where each task reveals a property of information.

– **Visual Guide:** A series of educational memes, a comic, or a short TikTok/Reels-style video explaining a complex concept in 60 seconds.

– **Board Game:** A “Computer Science Unplugged” format that can be printed and used in a classroom without computers.

4. **Evaluation Criteria (Mentor Grid):** Each team pitches their project to a jury. Evaluation includes:

– **Pedagogical Suitability:** Does the material align with the model program and the psychology of 10-11-year-olds?

– **Creativity:** How engaging is the delivery?

– **Feasibility:** How easily can a teacher implement this in a real classroom?

– **Interactivity:** Is there feedback, formative assessment, or Bloom’s taxonomy-based questions?

²⁰ Інформатика. Навчальні програми для учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Сайт Міністерства освіти і науки України. Загальна середня освіта. Навчальні програми. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>

²¹ Морзе Н.В., Барна О. В., Вембер В. П., Кузьмінська О.Г. Підручник з інформатики для учнів 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. К. : УОВЦ «Оріон», 2022. 256 с.

²² Ривкінд Й.Я., Лисенко Т.І., Чернікова Л.А., Шаколько В.В. Інформатика : підруч. для 5 кл. закл. заг. серед. освіти. К. : Генеза, 2022. 208 с. : іл.

Winning Team Example: The “Bit and Byte” team developed a detective lesson scenario: “The Case of the Lost Byte.”

- **Legend:** A “Golden Byte” has disappeared from the school server. Students become “cyber-detectives” to recover it.

- **Stage 1: Sketch of the Suspect (Perception and Types of Information):** An exercise in LearningApps where “evidence” is provided in different forms (sound, encrypted photo, text).

- **Stage 2: Safe Encryption (Encoding):** Using Genially (interactive room), students find a “safe” locked with binary code and must decode the password.

- **Stage 3: Route Reconstruction (Transmission and Noise):** A quiz in Wordwall where the “Byte” runs through a cable, avoiding “noise” (viruses/disconnection).

Puzzle 3: Technological Tools and Development Environment. For future Informatics teachers, this stage is paramount as they study tools both as users and as future methodologists.

- **Tools:** Use of professional software (IDEs, version control systems like GitHub/GitLab, Docker virtualization).

- **Interaction:** Collaborative work in cloud environments (Google Cloud, Azure), using AI for code refactoring, and organizing **Peer-to-peer reviews** via online boards like Padlet, Canva, or Miro.

The “Tools” puzzle includes choosing the optimal digital interactive means and online resources. We can classify these tools as:

- Virtual or collaborative boards (Padlet, Canva, Miro);
- Communication platforms;
- Polling and testing systems (Kahoot, ClassTime, Mentimeter, Quizizz);
- Applications for simulation and online laboratories;
- Knowledge maps (Mindomo, Mindmeister, Sketchboard, Notebook LM) for visualization.

To solve the problem of selecting the appropriate tool, we have developed a **Digital Technology Foresight Wheel** (Fig. 3). This element of forecasting links digital tools to specific puzzles of the adapted lesson constructor, ensuring the achievement of learning outcomes²³.

²³ Ковтонюк М. М., Косовець О. П., Соє О. М., Леонова І. М. Архітектура цифрових технологій в освітньому середовищі викладача як трансфер інновацій в економічний простір держави. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 68, 2023. С. 93–106. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-68-93-106>

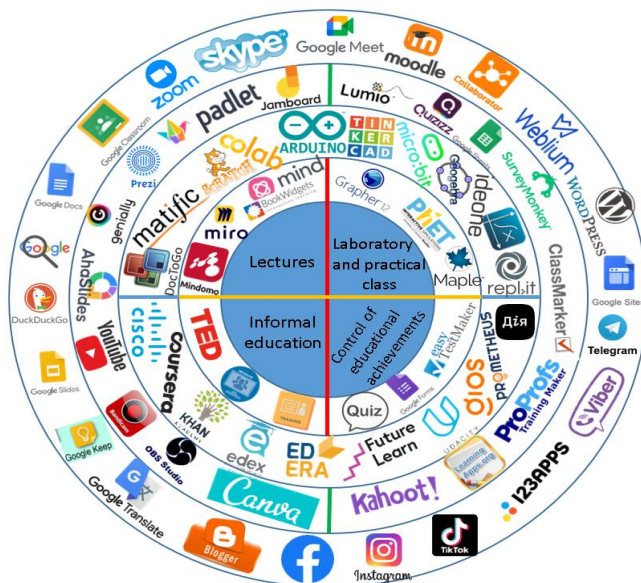


Fig. 3. Digital Technology Foresight Wheel (Author’s Development)

Puzzle 4: Professional Reflection and Verification of Results. Assessment in HEIs must be criteria-based and formative.

- **Assessment Methods:** Project defense (Pitching), prototype presentation, or completion of a laboratory workshop with automated testing (Unit-testing).
- **Reflection:** Shifts into the plane of professional self-determination. The student analyzes: “Which hard and soft skills did I lack to solve the problem?” and “How can I adapt this material for my future pupils?”.

After the successful implementation of all previous session puzzles, it is essential to conduct a final reflection with the students and evaluate their educational achievements. Reflection not only facilitates the consolidation of learning material, the development of critical thinking, self-assessment, and self-regulation but also contributes to increased motivation and improved quality of learning. Students have the opportunity to objectively evaluate their skills together with the instructor for further improvement of the acquired knowledge. This can be achieved through various assessment methods and techniques, such as checklists, brainstorming, discussions, and other active forms of work. Assessment must be independent, fair, objective, non-discriminatory, and characterized by academic integrity.



Fig. 4. Example of a formative assessment technique using emojis

For instance, students select a position that reflects their understanding and perception of the conducted lesson (Fig. 4). It is important to emphasize that such an evaluation of the lesson must be sincere and honest, and no grade is assigned. This helps the instructor objectively assess the level of student engagement, the effectiveness of the applied educational methodologies and teaching methods, the appropriateness of the tools used, and the allocation of time between the theoretical and practical parts of the session.

First and foremost, assessment must be independent of any external influences or the instructor's personal sympathies. The grade should be based exclusively on the student's achievements and abilities, without considering any other subjective factors.

To achieve fairness, assessment must be objective; that is, every student must be evaluated according to the same criteria and at the same level of requirements.

The non-discriminatory nature of assessment implies that the grade should not depend on the student's personal or social characteristics, such as gender, race, ethnic origin, or social status.

Integrity in assessment presupposes the absence of any manipulation by either the instructor or the student to obtain a more favorable result. Instructors adhere to ethical standards and principles of academic integrity during student evaluation.

E. Erikson, in his theory of psychosocial stages of personality development, draws attention to the development of self-identity and fidelity to oneself, confidence in one's desires, beliefs, and personal choices regarding the future, which ensures a successful transition from adolescence to the sixth stage of maturation – early adulthood.

It is important to note that this stage is realized through collaborative teamwork, where students learn to communicate effectively, listen carefully to the opinions of others, express their ideas, and accept constructive criticism. Students carry out collective projects using interactive tools such as Canva, Trello, Google services, etc. They learn to solve problems jointly,

seek optimal solutions, and perform their duties responsibly. Furthermore, teamwork fosters mutual support, trust, and mutual respect among group participants.

Working in a team or in small groups develops students' skills in collective work, professional communication, the ability to listen and perceive other ideas, as well as to propose their own and argue for them. Psychologists consider work in small groups to be one of the most effective forms of learning, as group discussions increase learning motivation and develop the student's communicative abilities²⁴. We proceed from the premise that in solving the problem of forming students' cognitive interests while studying professional informatics disciplines, a leading role is played by their analytical and synthetic activity, since only under such conditions is it possible to form a system of knowledge and acquire mathematical modeling skills when solving problems.

The main features of project-based learning in a team are:

- collaborative work, where students learn to complement each other and work toward a single result;
- the importance of the activity of each team member;
- communication;
- synergy, where the combined result can exceed the simple sum of the results of all team members;
- the opportunity to discuss ideas;
- the opportunity for the student to reveal their potential and creative abilities.

Students' project activity and the ability to work in a team effectively influence the development of the student's critical thinking, which we understand as "a distinct type of thinking that determines purposeful productive mental activity, characterized by a person's ability to clearly identify the problem that needs to be solved; independently find, process, and analyze information; logically build their thoughts and substantiate them, think flexibly, strive for the search for optimal solutions, be able to defend their own position, and be open to perceiving other views"²⁵.

The Ukrainian scientist O. Tyahlo²⁶ identifies the following blocks of critical thinking presentation: analysis of a problem-based message,

²⁴ Подоляк Л. Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: підручник [2-е вид.]. К. : Каравела, 2008. 352 с.

²⁵ Chkana Ya., Martynenko O. Critical thinking as an important component of mathematical competence of future teachers of mathematics. *Education. Innovation. Practice*, 11(5), pp. 102–107, 2023. URL: 10.31110/2616-650X-vol11i5-015

²⁶ Тягло О. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*, 2017. № 2 (21). С. 240–257.

understanding, evaluation and self-evaluation, constructive criticism and self-criticism. Based on the research of many scholars, as well as our own studies of students’ project activities, the authors of this article have established an interconnection between key concepts, personality traits, and critical thinking skills (Table 1)¹⁴.

Table 1

Interconnection between key concepts, personality traits, and critical thinking skills

Critical Thinking Presentation Blocks²⁶	Personality Traits²⁶	Skills Required for Critical Thinking²⁵
Analysis of the problem message	Curiosity, being well-informed, diligence in seeking information, perceptiveness.	The ability of an individual to clearly identify the problem that needs to be solved; to independently find, process, and analyze information. The ability to reflect on one’s actions and understand the schemes and rules by which one operates.
Understanding	Confidence, independence, responsibility.	The ability to logically structure one’s thoughts and substantiate them; to think flexibly and dynamically; to strive for the search for optimal solutions. The skill to independently defend one’s convictions and find answers to objections; to analyze information; to use scientific methods, principles, and rules of logic (argumentation, proof, refutation).
Evaluation and self-evaluation	Flexibility, prudence in decision-making, tolerance.	The capacity to revise one’s own position. The skill to organize control and self-control; to compare final results with goals, tasks, and activity plans; to analyze the causes of discrepancies and personal errors; to make decisions to eliminate inconsistencies in work.
Constructive criticism, self-criticism	Impartiality, open-mindedness, courage in expressing evaluations, tactfulness, sociability.	The skill to analyze one’s own beliefs and arguments for critical evaluation and correction; for self-evaluation and self-correction; the ability to actualize one’s own qualities and those of others; the ability to defend one’s own position while remaining open to perceiving other views.

The presented lesson constructor ensures the implementation of inter-connections between key concepts, personality traits, and critical thinking skills at specific stages of the session (Fig. 5).



Fig. 5. Correlation between the structural elements of the lesson constructor and the cognitive operations of a student's critical thinking (Author's Development)

To create a holistic methodological system, it is essential to trace the correlation between the structural elements of the lesson constructor and the cognitive operations of a student's critical thinking (Fig. 3). Each stage of lesson construction not only performs a didactic function but also activates a corresponding block of the student's mental activity, transforming the instructor's preparation into a process of deep intellectual inquiry (Table 2).

Puzzle 1. Goal Setting → Analysis of the Problem Message. At the strategic planning stage, the student works with raw data: the curriculum, societal demands, and the students' proficiency levels. This stage directly correlates with the analysis of the problem message. Instead of mechanically accepting a topic, the student must critically reflect: "What problem are we solving in this session? Why do I need this?". Formulating the idea and identifying key questions is a process of deconstructing a complex information message into simple and understandable semantic units.

Puzzle 2. Didactic Instructional Design → Understanding. Lesson design and knowledge architecture require the student to have a deep understanding of the internal logical connections within the educational material. It is impossible to structure theoretical and practical blocks without a clear interpretation of how one concept follows from another. Here, critical

thinking manifests through the ability to translate complex IT concepts into a clear knowledge architecture adapted to the pupils’ cognitive abilities. It is not enough to know the school informatics curriculum; one must learn to explain it to students while considering their age characteristics.

Puzzle 3. Technological Tools → Constructive Criticism and Self-criticism. The stage of selecting tools is a space for constructive criticism. The student questions the effectiveness of a particular software tool: “Does this service truly help in teaching, or does it merely create a visual effect?”. Self-criticism here manifests in the ability to acknowledge the limitations of one’s own technical skills and the necessity of searching for optimal, rather than just familiar, technological solutions to realize the didactic goal.

Puzzle 4. Professional Reflection → Evaluation and Self-evaluation. The final puzzle of the constructor aligns entirely with the evaluation and self-evaluation block. This is where the verification of results takes place: the student evaluates not only the pupils’ knowledge but also the quality of their own design. Critical thinking at this stage allows for an objective comparison of the “expected” versus the “actual,” an analysis of planning errors, and the identification of areas for further professional growth.

Table 2

Correspondence between lesson constructor components and critical thinking presentation blocks according to O. Tyahlo

Lesson Constructor Puzzle	Critical Thinking Component	Student Role
Goal Setting	Problem Analysis	Researcher of context and needs
Didactic Instructional Design	Understanding	Architect of content and logic
Technological Tools	Constructive Criticism	Technological expert-analyst
Reflection and Verification	Evaluation and Self-evaluation	Reflective practitioner

Such integration allows for the preparation of an Informatics teacher who does not merely transmit knowledge but acts as a critically thinking professional capable of systematic analysis of their activities.

CONCLUSIONS

Summarizing the results of the research, it can be stated that the development of an effective methodology for training future Informatics teachers requires a synergy of psychological foundations of personality development, modern pedagogical technologies, and digital transformation

tools. The proposed methodological system is based on a deep understanding of the psychosocial state of the student, who, according to E. Erikson's theory, is at a critical stage of identity formation. Given that university studies coincide with the transition from adolescence to early adulthood, the educational process must become a platform for professional experimentation, where a young person overcomes the crisis of self-determination through active creative activity. It is during this period that the foundation of future professional behavior is laid, requiring higher education institutions to create conditions for the affirmation of personal dignity and self-awareness through the testing of various social and professional roles.

This psychological orientation necessitates a fundamental change in the role of the instructor in higher education. They transition to the roles of mentor, facilitator, coach, and guide. Within a student-centered approach, the instructor accompanies the student along their individual educational trajectory, stimulating responsibility for decisions made. This creates favorable conditions for the implementation of project-based learning methods, where professional skills are refined in the process of solving real-world pedagogical tasks. Instead of reproductive absorption of information, students are involved in the active construction of knowledge, which meets the challenges of modern education and ensures the development of productive thinking necessary for solving complex professional challenges in future teaching activities.

The central element of the presented methodology is an adapted lesson constructor consisting of four interdependent puzzles that together form a holistic model of professional activity. The first puzzle – Goal Setting and Strategic Planning – lays the groundwork for analytical work, where the student defines the conceptual idea of the lesson through the analysis of problem messages. The second puzzle – Didactic Instructional Design and Knowledge Architecture – requires an understanding of the material's logical connections and the ability to transform complex IT concepts into forms accessible to pupils. The third puzzle – Technological Tools and Development Environment – ensures the practical realization of ideas through the selection and validation of digital tools, which requires constructive criticism and a balanced selection of software. The final fourth puzzle – Reflection and Verification of Results – closes the learning cycle, allowing for an objective evaluation and self-evaluation of one's own methodological mastery.

The logical combination of these components into a single methodological system elevates the training of an Informatics teacher to a new level, where the development of critical thinking occurs organically at every stage of design. Project-based learning in such a model acts as an integrating factor, as the creation of one's own methodological product requires constant reflection and constructive self-criticism from the student. Thus, the proposed system ensures

not only the mastery of technical tools but also the formation of a stable professional identity of an innovative teacher, capable of systematic analysis and flexible adaptation in conditions of global technological transformations. This allows for the training of a specialist who is not merely a technology user but an architect of the modern educational space.

SUMMARY

The article substantiates and presents an original methodological model for training future Informatics teachers, aimed at developing productive creative thinking. The research is based on the integration of students' psychological characteristics (according to E. Erikson's theory of psychosocial stages) with modern educational technologies. Particular attention is paid to the adaptation of the lesson constructor methodology for the level of higher education, which allows for the structuring of students' professional project activities through four key blocks: goal setting, didactic instructional design, technological tools, and reflection.

The role of the instructor is defined as a facilitator, mentor, and coach, depending on the stage of the student's personality development. The interconnection between the structural elements of the lesson constructor and the components of critical thinking (analysis, understanding, evaluation, and criticism) is proven. The practical significance of the work is confirmed by examples of implementing innovative lesson formats, such as hackathons, workshops, and case methods, which contribute to the formation of general and professional competencies of future Informatics teachers in a digital environment.

References

1. Олефіренко Н., Андрієвська В. Ознайомлення майбутніх учителів інформатики з сучасними освітніми технологіями. *Фізико-математична освіта*, 33(1), 2022. С. 30–35. URL: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-033-1-005>.
2. Ткачук Г. В. Використання методів проблемного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. *Перспективи та інновації науки*, № 2 (7), 2022. С. 634–645. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-634-645](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-634-645).
3. Олексюк В. П. Теоретико-методичні основи проєктування, адміністрування та використання хмаро орієнтованого середовища навчання майбутніх учителів інформатики. 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736000/1/Dis_Oleksiuk_2023.pdf.
4. Клочко О. В. Розвиток критичного мислення майбутніх вчителів інформатики та математики з використанням засобів штучного інтелекту. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies*

of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 72, 2024. С. 14–26. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-14-26>.

5. Гуревич Р., Ключко О., Федорець В., Шаригін О., Драчук М. Оцінювання роботи студентів комп'ютерних спеціальностей над іт проектами на основі квантування професійної діяльності. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 68, 2023. Рр. 5–18. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-68-5-18>.

6. Вербівський Д. С. Концептуальні основи застосування інноваційних технологій в підготовці майбутніх вчителів інформатики. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки*, 2024, 212. С. 72–76. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-212-72-76.

7. Malone J.C., Liu S.R., Vaillant G.E., Rentz D.M., Waldinger R.J. Midlife Eriksonian psychosocial development: Setting the stage for late-life cognitive and emotional health. *Dev Psychol.* 2016, 52(3). Рр. 496–508. doi:10.1037/a0039875.

8. Erikson E. H. *Childhood and society* (2nd Ed.). New York: Norton. 1963. 433 p.

9. Erikson E. H. *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton & Company, 1968.

10. ДІЗНайся: про дистанційне і змішане навчання. URL: <https://osvitoria.university/courses/diznaysia/>.

11. Освітньо-професійні програми та навчальні плани кафедри математики та інформатики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. URL: <https://fmft.vspu.edu.ua/kafedra-matematyky-ta-informatyky/opp.html>.

12. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>.

13. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.

14. Soia O., Kovtoniuk M., Kosovets O., Petrovych S. Project-Based Learning as an Integration of Critical Thinking and Teamwork Skills of Future Teachers of Mathematics and Computer Science. In: *Faure, E., et al. Information Technology for Education, Science, and Technics. ITEST 2024. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies*, vol. 222, 2024. pp. 385–399. Springer, Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-71804-5_26.

15. Ділові ігри в навчальному процесі : метод. рек. / уклад. В. М. Петренко. Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2016. 48 с.

16. Інноваційні методи навчання у вищій школі : навч. посіб. / за ред. О. В. Падалки та ін. Київ : Наукова думка, 2018. 240 с.
17. Держак Н. О. Технологія «перевернутого навчання» у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2020. Вип. 22, Т. 2. С. 143–146.
18. Barrows H. S. Problem-based learning in tertiary education. *New Directions for Teaching and Learning*. 1996. Vol. 68. P. 3–12.
19. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. *International Society for Technology in Education*, 2012. 120 p.
20. Інформатика. Навчальні програми для учнів 5–9 класів загально-освітніх навчальних закладів. Сайт Міністерства освіти і науки України. Загальна середня освіта. Навчальні програми. URL : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.
21. Морзе Н.В., Барна О. В., Вембер В. П., Кузьмінська О.Г. Підручник з інформатики для учнів 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. К. : УОВЦ «Оріон», 2022. 256 с.
22. Ривкінд Й.Я., Лисенко Т.І., Чернікова Л.А., Шакотько В.В. Інформатика : підруч. для 5 кл. закл. заг. серед. освіти. К. : Генеза, 2022. 208 с. : іл.
23. Ковтонюк М. М., Косовець О. П., Соя О. М., Леонова І. М. Архітектура цифрових технологій в освітньому середовищі викладача як трансфер інновацій в економічний простір держави. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 68, 2023. С. 93–106. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-68-93-106>
24. Подоляк Л. Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: підручник [2-е вид.]. К.: Каравела, 2008. 352 с.
25. Chkana Ya., Martynenko O. Critical thinking as an important component of mathematical competence of future teachers of mathematics. *Education. Innovation. Practice*, 11(5), pp. 102–107, 2023. URL: 10.31110/2616-650X-vol11i5-015.
26. Тягло О. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*, 2017. № 2 (21). С. 240–257.

Information about the author:

Kosovets Olena Pavlivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Mathematics and Informatics,

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,

32, Ostrozki str., 21000, Vinnitsia, Ukraine

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНИХ НЕЙРОННИХ МЕРЕЖ У ПРАКТИЦІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Куренкова А. В.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку корекційної педагогіки характеризується активним впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у логопедичну практику. Особливе місце посідають штучні нейронні мережі – системи обробки інформації, здатні навчатися та виконувати завдання розпізнавання, класифікації та прогнозування. Революційні можливості нейромережових технологій для діагностики та корекції мовленнєвих порушень зумовлюють необхідність їх теоретико-методологічного осмислення.

Актуальність теми визначається зростанням кількості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, досягненням нейромережовими технологіями високого рівня точності та потребою в науково обґрунтованих підходах до впровадження штучного інтелекту в корекційну освіту. В Україні цей напрям перебуває на етапі становлення, вітчизняні дослідники лише починають освоювати можливості штучних нейронних мереж для роботи з україномовними дітьми.

Метою даного розділу є комплексний аналіз теоретико-методологічних засад використання штучних нейронних мереж у практиці вчителя-логопеда та розробка науково обґрунтованих рекомендацій щодо їх впровадження. У розділі систематизовано знання про різні типи нейромережових архітектур та їх застосування для розв'язання специфічних логопедичних завдань, проаналізовано вітчизняний та зарубіжний досвід упровадження цифрових технологій у корекційну роботу, виявлено переваги та обмеження нейромережових інструментів, сформульовано практичні рекомендації для фахівців.

Структура розділу відображає логіку послідовного заглиблення у проблематику. Спочатку розглядаються теоретичні основи нейромережових технологій та їх класифікація залежно від архітектури й функціонального призначення. Далі аналізуються існуючі програмні рішення для логопедичної практики, досліджується досвід їх використання в різних країнах світу та в Україні. Окрема увага приділяється методологічним засадам інтеграції нейромережових технологій

у традиційну систему логопедичної допомоги. Завершується розділ практичними рекомендаціями для фахівців щодо ефективного та етичного впровадження штучного інтелекту в корекційну роботу.

Теоретичним підґрунтям для написання розділу слугували праці українських науковців, які досліджують різні аспекти застосування цифрових технологій у спеціальній освіті та корекційній педагогіці: Т. Байбари, Є. Бодяньського, О. Качуровської, Т. Коломоєць, А. Короля, А. Куренкової, О. Руденка, Л. Черніченко, С. Цимбал-Слатвінської, А. Цибулько та інших. Окрему групу становлять дослідження українських фахівців у галузі штучного інтелекту та нейронних мереж, теоретичні розробки яких створюють методологічну основу для адаптації нейромережових технологій до потреб логопедичної практики. Теоретичний аналіз доповнено узагальненням зарубіжного досвіду впровадження нейромережових систем у логопедичну роботу, що дозволяє забезпечити органічну єдність наукового та практичного аспектів дослідження.

Матеріали розділу адресовані практикуючим логопедам, науковцям, які займаються проблемами корекційної педагогіки, викладачам вищих навчальних закладів, що готують фахівців спеціальної освіти, а також всім, хто цікавиться інноваційними технологіями в роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку. Розділ може бути корисним для магістрантів і аспірантів, які досліджують проблеми модернізації логопедичної практики в умовах цифрової трансформації освіти.

1. Нейромережіві технології в сучасній логопедії

Нейромережіві технології революціонізували підходи до діагностики та корекції мовленнєвих порушень, надаючи логопедам потужні інструменти для персоналізованої роботи з клієнтами. Сучасні нейронні мережі, що застосовуються в логопедичній практиці, можна класифікувати за архітектурою та функціональним призначенням.

Згорткові нейронні мережі (Convolutional Neural Networks, CNN) знайшли широке застосування в аналізі артикуляційних рухів та розпізнаванні мімічних патернів. Ці мережі ефективно обробляють візуальну інформацію, що дозволяє автоматично відстежувати положення язика, губ та щелеп під час мовлення. Дослідження показують, що CNN здатні розпізнавати до 95% артикуляційних позицій з точністю, достатньою для практичного використання в корекційній роботі¹.

¹Brahmi Z., Mahyoub M., Al-Sarem M., Algaraady J., Bousselmi K., Alblwi A. Exploring the Role of Machine Learning in Diagnosing and Treating Speech Disorders: A Systematic Literature Review. *Psychology Research and Behavior Management*. 2024. Vol. 17. P. 2205–2232.

Рекурентні нейронні мережі (Recurrent Neural Networks, RNN) та їх удосконалена версія – мережі довготривалої короткочасної пам'яті (Long Short-Term Memory, LSTM) – особливо ефективні в аналізі послідовних мовленнєвих сигналів. Ці архітектури дозволяють обробляти темпоральні характеристики мовлення, такі як ритм, темп, інтонація та паузація. LSTM-мережі успішно застосовуються для детекції заїкання, визначення дисритмій та аналізу просодичних порушень².

Трансформерні моделі (Transformer-based models), що лежать в основі сучасних систем обробки природної мови, відкривають нові можливості для семантичного аналізу мовлення дітей з аграматизмами, аутизмом або загальним недорозвиненням мовлення. Моделі типу BERT та GPT адаптуються для оцінки граматичної правильності висловлювань, багатства словникового запасу та когерентності зв'язного мовлення³.

Генеративно-змагальні мережі (Generative Adversarial Networks, GAN) використовуються для синтезу природного мовлення та створення персоналізованих голосових моделей. Це особливо цінно при роботі з дітьми, які мають тяжкі форми дизартрії або після ларингектомії, оскільки дозволяє відновлювати або створювати якісне мовлення на основі залишкових мовленнєвих можливостей.

Автокодувальники (Autoencoders) та варіаційні автокодувальники (VAE) застосовуються для виділення латентних характеристик мовлення, що дозволяє виявляти тонкі девіації від нормативного розвитку, непомітні при традиційному логопедичному обстеженні. Ці моделі можуть ідентифікувати специфічні маркери дислексії, дисграфії та інших порушень ще на доклінічній стадії.

Сучасний ринок логопедичних програмних рішень пропонує широкий спектр додатків, що використовують нейромережеві технології для різних аспектів корекційної роботи.

Speech Blubs – один з найпопулярніших мобільних додатків для розвитку мовлення у дітей раннього віку. Програма використовує технології розпізнавання обличчя та мовлення для створення інтерактивних вправ. Нейромережа аналізує артикуляційні рухи дитини та надає миттєвий зворотний зв'язок, заохочуючи правильну вимову через систему гейміфікації. Додаток містить понад 1500 вправ, організованих за віковими категоріями та рівнями складності.

² Cordella C., Marte M. J., Liu H., Kiran S. An introduction to machine learning for speech-language pathologists: Concepts, terminology, and emerging applications. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*. 2025. Vol. 10, № 2. P. 432–450.

³ Zhong X. AI-assisted assessment and treatment of aphasia: a review. *Frontiers in Public Health*. 2024. Vol. 12.

Articulation Station від Little Bee Speech використовує алгоритми машинного навчання для оцінки якості вимови звуків. Програма включає детальну діагностику фонематичних порушень, бібліотеку артикуляційних вправ та можливість відстеження прогресу. Нейромережа здатна розрізняти тонкі артикуляційні нюанси, що робить її цінним інструментом для диференціальної діагностики дислалії та дизартрії.

SmallTalk від Lingraphica – серія додатків, спрямованих на відновлення мовлення після інсультів та черепно-мозкових травм. Програмне забезпечення використовує нейронні мережі для адаптації складності завдань під актуальні можливості пацієнта, що особливо важливо при роботі з афазіями різного ступеня тяжкості.

Speech Tutor – революційна система візуального біофідбеку, що використовує ультразвукову технологію та нейромережевий аналіз для відображення положення язика в реальному часі. Ця технологія особливо ефективна при корекції складних артикуляційних порушень, де традиційні методи виявляються недостатньо результативними.

LSVT Companion – додаток для Лі Сілверман Voice Treatment, що використовує машинне навчання для моніторингу голосових характеристик у пацієнтів з хворобою Паркінсона. Нейромережа аналізує амплітуду, частоту та якість голосу, надаючи об'єктивні метрики ефективності терапії.

На вітчизняному ринку помітними є розробки «Балакай» – українськомовний додаток для розвитку мовлення, що інтегрує нейромережеве розпізнавання української мови та адаптований до фонетичних особливостей української мовленнєвої системи. Програма «Говоруша» використовує технології штучного інтелекту для автоматизації логопедичних занять та ведення цифрового портфоліо розвитку дитини.

Міжнародний досвід впровадження нейромережевих технологій в логопедичну практику демонструє значне різноманіття підходів та рівнів інтеграції цифрових рішень. У Сполучених Штатах Америки провідні університети та клініки активно досліджують можливості використання глибокого навчання для ранньої діагностики аутизму через аналіз просодичних характеристик мовлення. Дослідження Массачусетського технологічного інституту показали, що нейронні мережі здатні виявляти специфічні акустичні маркери розладів аутистичного спектру з точністю понад 80% вже у віці 18 місяців, що значно раніше за традиційні методи діагностики⁴. Американська асоціація мовлення, мови

⁴ Dadgar M., Ennis C., Mokgosi K., Ross R. Artificial intelligence (AI)-driven technologies for managing pediatric speech and language therapy: A scoping review. *Digital Health*. 2025. Vol. 11.

та слуху (ASHA) розробила клінічні рекомендації щодо етичного використання ШІ в логопедичній практиці, наголошуючи на необхідності збереження людино-центрованого підходу.

У Великій Британії Національна служба здоров'я (NHS) впровадила пілотні проєкти телелогопедії з використанням нейромережевої аналітики. Система дозволяє проводити віддалену діагностику та моніторинг прогресу, що особливо актуально для мешканців віддалених регіонів. Британські дослідники з Університету Шеффілда розробили алгоритми автоматичного розпізнавання заїкання, що аналізують не лише акустичні параметри, а й відеозапис мовлення для виявлення супутніх рухових стереотипів⁵.

Ізраїльський стартап VoiceIt створив додаток, що використовує глибоке навчання для розуміння мовлення людей з важкими артикуляційними порушеннями⁶. Нейромережа навчається індивідуальним мовленнєвим патернам користувача та перекладає їх у зрозуміле для оточуючих мовлення, суттєво підвищуючи комунікативну автономію людей з церебральним паралічем та іншими важкими порушеннями.

Японський досвід характеризується інтеграцією робототехніки та нейромереж у логопедичну практику. Роботи-асистенти, обладнані системами розпізнавання емоцій та мовлення, використовуються для мотивації дітей з аутизмом до вербальної комунікації. Дослідження показують, що деякі діти краще реагують на взаємодію з роботом, ніж з людиною, що відкриває нові терапевтичні можливості.

В Україні впровадження нейромережевих технологій у логопедію перебуває на етапі становлення, проте демонструє позитивну динаміку. Київський національний університет імені Тараса Шевченка спільно з Інститутом спеціальної педагогіки та психології НАПН України проводять дослідження щодо адаптації існуючих англomовних рішень до української мовленнєвої специфіки. Особливу увагу приділяють створенню корпусів українського дитячого мовлення для навчання нейронних мереж.

Львівський національний університет імені Івана Франка розробляє систему автоматизованої оцінки фонематичного слуху на основі машинного навчання. Проєкт спрямований на створення скринінгового інструменту для масового обстеження дітей дошкільного віку з метою раннього виявлення ризиків дислексії.

⁵ Bhat C., Vachhani B., Kopparapu S. K. Speech Technology for Automatic Recognition and Assessment of Dysarthric Speech: An Overview. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2025. Vol. 68, № 2. P. 547–577.

⁶ Molino N., Beccaluva E. A., Catania F., Arosio F., Garzotto F. Predicting developmental language disorders using artificial intelligence and a speech data analysis tool. *Human-Computer Interaction*. 2024. Vol. 39. P. 8–42.

Харківські фахівці працюють над створенням нейромережевої системи аналізу письма для діагностики дисграфії. Алгоритми комп'ютерного зору аналізують графомоторні навички, виявляючи специфічні маркери різних форм порушень письма.

Інститут фізіології імені Богомольця НАН України досліджує можливості використання нейроінтерфейсів для відновлення мовлення після інсультів. Експериментальні розробки дозволяють перетворювати нейронну активність моторної кори на синтезоване мовлення, що відкриває перспективи допомоги людям з тотальною афазією.

Водночас вітчизняна практика стикається з низкою викликів – обмеженим фінансуванням досліджень, недостатньою цифровою грамотністю частини логопедів, браком українськомовних даних для навчання нейромереж. Проте зростаюча кількість міжнародних партнерств та грантових проєктів створює оптимістичні перспективи розвитку галузі.

Психолого-педагогічні можливості. Інтеграція нейромережевих технологій у логопедичну практику трансформує діагностичні та корекційні процеси, відкриваючи широкий спектр психолого-педагогічних можливостей.

Персоналізація навчання є ключовою перевагою штучного інтелекту. Нейромережі аналізують індивідуальні особливості дитини – темп засвоєння матеріалу, специфіку помилок, емоційні реакції – та автоматично адаптують складність і формат вправ. Дослідження показують, що персоналізовані програми підвищують мотивацію на 40-60% порівняно з традиційними методами⁷.

Об'єктивізація діагностики забезпечує стандартизовану, повторювану оцінку мовленнєвих параметрів, що критично важливо для моніторингу динаміки. Акустичний аналіз виявляє тонкі девіації, непомітні людському вуху, дозволяючи діагностувати порушення на найраніших стадіях⁸.

Підвищення мотивації досягається через геймифікацію та інтерактивність. Логопедичні додатки використовують систему нагород, рівнів складності, сюжетних ліній, трансформуючи рутинні вправи на захоплюючу активність. Діти виконують на 30-50% більше

⁷ Shih D.-H., Liao C.-H., Wu T.-W., Xu X.-Y., Shih M.-H. Dysarthria Speech Detection Using Convolutional Neural Networks with Gated Recurrent Unit. *Healthcare*. 2022. Vol. 10, № 10.

⁸ Privitera A. J., Ng S. H. S., Kong A. P.-H., Weekes B. S. AI and Aphasia in the Digital Age: A Critical Review. *Brain Sciences*. 2024. Vol. 14, № 4.

повторень у форматі гри, що прямо корелює з швидкістю досягнення корекційних цілей⁹.

Дистанційний доступ забезпечує якісні заняття для дітей з віддалених населених пунктів, де доступ до кваліфікованих логопедів обмежений.

Підтримка батьків трансформує їх з пасивних спостерігачів на активних учасників терапевтичного процесу. Цифрові додатки надають структуровані завдання, фіксують виконання та забезпечують зворотний зв'язок.

Мультимодальність навчання, що поєднує візуальні, аудіальні та кінестетичні канали сприйняття, створює багатоканальний сенсорний досвід, що сприяє формуванню міцних нейронних зв'язків.

Розвиток метакогнітивних навичок підтримується через наочний зворотний зв'язок про прогрес. Графіки покращення, статистика успішності формують усвідомлене ставлення до корекційного процесу та здатність до самоконтролю.

Соціально-емоційна підтримка реалізується через безпечне цифрове середовище, де помилки не призводять до соціального осуду. Це знижує тривожність та дозволяє експериментувати з мовленням більш вільно.

Водночас нейромережеві інструменти мають доповнювати, а не замінювати живе спілкування з логопедом. Емоційний контакт, емпатія, гнучке реагування залишаються незамінними компонентами ефективної терапії. Оптимальна модель передбачає гібридний підхід, де технології підсилюють професійну майстерність фахівця, а логопед зберігає роль терапевтичного агента, що забезпечує емоційну підтримку та стратегічне планування.

2. Педагогічна модель впровадження штучних нейронних мереж у практику вчителя-логопеда

Теоретичні основи педагогічної моделі. Розробка педагогічної моделі впровадження штучних нейронних мереж у практику вчителя-логопеда ґрунтується на системному підході до організації корекційно-розвивального процесу та інтеграції сучасних цифрових технологій у традиційну логопедичну практику. Теоретичну основу моделі становлять концептуальні положення кількох наукових напрямів.

Передусім, модель базується на системному підході, який дозволяє розглядати процес впровадження штучних нейронних мереж (ШНМ) як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів: цілей, змісту, методів,

⁹ Tariq I., Raza B., Ahmed G., Srivastava G., Lin J. C.-W. A Systematic Review of Using Deep Learning in Aphasia: Challenges and Future Directions. *Computers*. 2024. Vol. 13, № 5.

засобів та результатів діяльності¹⁰. Системність передбачає врахування всіх елементів корекційного процесу та їхніх зв'язків, що забезпечує комплексність та узгодженість дій учителя-логопеда при використанні нейромережових технологій.

Діяльнісний підхід визначає активну роль дитини у корекційному процесі та необхідність організації змістовної діяльності з використанням ШНМ-інструментів. Технології повинні не замінювати, а підтримувати та збагачувати різні види діяльності дитини; ігрову, навчальну, комунікативну, забезпечуючи її суб'єктність та мотивацію¹¹.

Особистісно орієнтований підхід наголошує на необхідності врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, її потреб, можливостей та темпу розвитку. ШНМ надають унікальні можливості для персоналізації корекційного процесу через адаптацію завдань, темпу подачі матеріалу, способів подання інформації до індивідуального профілю дитини.

Компетентнісний підхід визначає необхідність формування у вчителя-логопеда спеціальних цифрових компетентностей: технічних навичок роботи з ШНМ-інструментами, методичних умінь їх дидактично доцільного використання, критичного мислення щодо можливостей та обмежень технології, етичної відповідальності за застосування штучного інтелекту в роботі з дітьми¹².

Принципи побудови моделі. Педагогічна модель базується на п'яти ключових принципах, що забезпечують її ефективність та безпеку у практичному застосуванні.

Принцип науковості передбачає опору на доказові методи корекційної педагогіки та нейропсихології при виборі та застосуванні штучного інтелекту та нейромережових технологій. Це означає, що всі використовувані технології мають наукове обґрунтування та підтверджену ефективність.

Принцип доступності та безпеки гарантує відповідність технологій віковим та психофізичним можливостям дитини, а також захист персональних даних. Кожен інструмент підбирається з урахуванням індивідуальних особливостей дитини та вимог інформаційної безпеки.

¹⁰ Al-Haddad S. A. R., Ahmad F. A., Kamil R. Deep neural networks for speech enhancement and speech recognition: A systematic review. *Ain Shams Engineering Journal*. 2025. Vol. 16, № 6.

¹¹ Mulfari D., Celesti A., Fazio M., Villari M., Puliafito A. Deep learning applications in telerehabilitation speech therapy scenarios. *Computers in Biology and Medicine*. 2022. Vol. 146.

¹² Черніченко Л. А. Інформаційно-цифрова компетентність вчителя-логопеда як сучасна вимога цифрового суспільства. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13. № 4. С. 79–83.

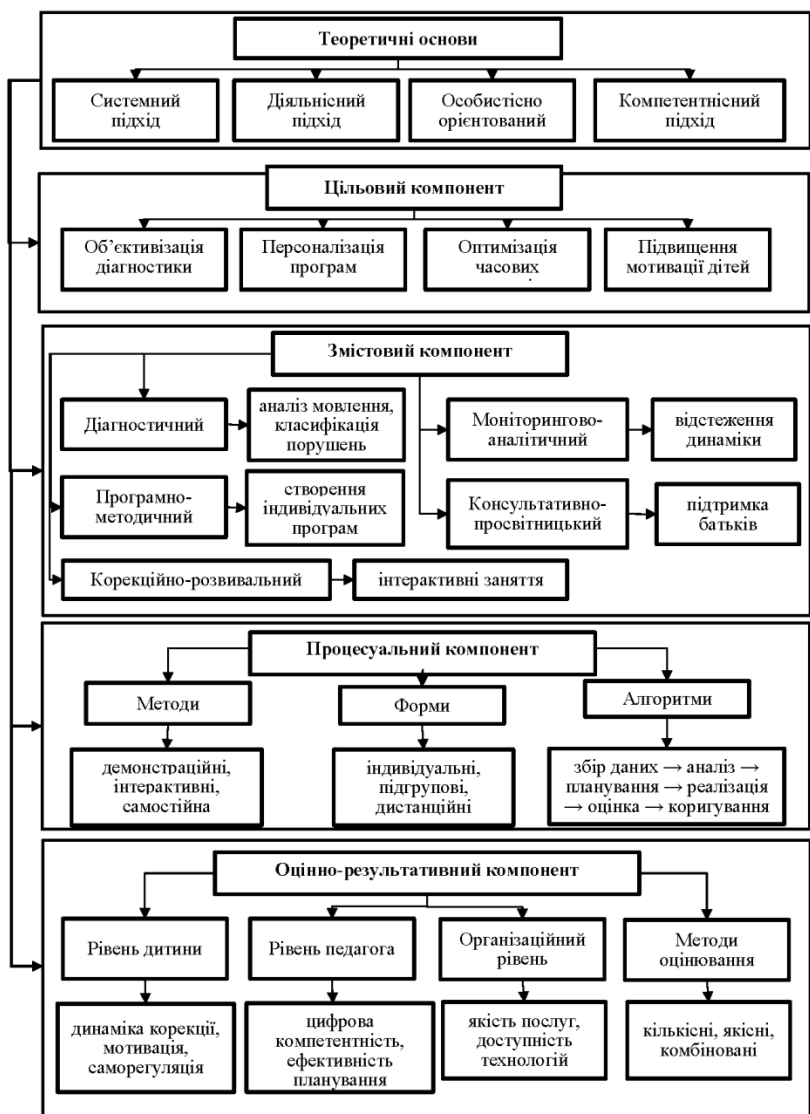


Рис. 1. Педагогічна модель впровадження штучних нейронних мереж у практику вчителя-логопеда

Принцип комплементарності визначає, що штучний інтелект та нейромережеві технології доповнюють, а не заміщують традиційні логопедичні методи, зберігаючи цінність безпосереднього контакту фахівця з дитиною. Технології є допоміжним інструментом, що розширює можливості педагога.

Принцип етапності забезпечує послідовне впровадження технологій відповідно до готовності педагога та потреб дітей. Це поступовий процес, що враховує рівень компетентності фахівця та актуальні освітні завдання.

Принцип рефлексивності передбачає постійний моніторинг ефективності та коригування стратегій використання штучного інтелекту та нейромережевих технологій. Регулярний аналіз результатів дозволяє вчасно вносити необхідні зміни та оптимізувати педагогічний процес.

Структурні компоненти педагогічної моделі. Педагогічна модель впровадження ШНМ у практику вчителя-логопеда має чотирикомпонентну структуру, що відображає логіку організації корекційно-розвивального процесу.

Цільовий компонент. Визначає спрямованість використання ШНМ-технологій у логопедичній практиці. Головна мета: підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи через інтеграцію можливостей штучного інтелекту для діагностики, планування, реалізації та моніторингу логопедичних впливів.

Конкретні цілі включають: об'єктивізацію діагностичних процедур через автоматизований аналіз мовлення; персоналізацію корекційних програм на основі аналізу індивідуальних даних дитини; оптимізацію часових ресурсів педагога через автоматизацію рутинних завдань; збагачення арсеналу корекційних методів інноваційними технологіями; підвищення мотивації дітей через інтерактивність та адаптивність завдань.

Змістовий компонент. Охоплює функціональні напрями застосування ШНМ у роботі вчителя-логопеда та відповідні технологічні рішення:

1) діагностичний напрям. Використання мовленнєвої аналітики на основі ШНМ для розпізнавання та класифікації порушень звуковимови, оцінки просодичних характеристик мовлення, виявлення фонематичних помилок. Технології: системи автоматичного розпізнавання мовлення (ASR), алгоритми класифікації звуків, спектральний аналіз акустичних параметрів¹³.

¹³ Король А. В. Логопедичний супровід сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. Вип. 13. С. 146–157.

2) програмно-методичний напрям. Створення індивідуалізованих корекційних програм на основі аналізу результатів діагностики, історії розвитку дитини, динаміки змін. Технології: системи рекомендацій (recommendation systems), адаптивні алгоритми підбору завдань, генеративні моделі для створення дидактичних матеріалів.

3) корекційно-розвивальний напрям. Безпосереднє використання ШНМ-додатків у занятті: інтерактивні ігри з розпізнаванням мовлення, артикуляційні тренажери з аудіовізуальним біофідбеком, вправи на формування фонематичного слуху з адаптивною складністю. Технології: мультимодальні інтерфейси, системи реального часу (real-time feedback), гейміфіковані навчальні середовища ¹⁴.

4) моніторингово-аналітичний напрям. Відстеження динаміки корекційного процесу, виявлення тенденцій та прогнозування результатів, автоматизована звітність. Технології: візуалізація даних (data visualization), прогностичні моделі, дашборди для відстеження прогресу.

5) консультативно-просвітницький напрям. Підтримка батьків через рекомендації щодо домашніх вправ, пояснення результатів діагностики в доступній формі, надання персоналізованих порад. Технології: чат-боти для консультування, автоматична генерація звітів для батьків, відеоінструкції ¹⁵.

Процесуальний компонент. Відображає організацію практичної діяльності з впровадження та використання ШНМ-технологій. Включає методи, форми роботи та алгоритми взаємодії педагога з технологією.

Методи роботи. Педагогічна модель передбачає використання різноманітних методів, що забезпечують ефективну інтеграцію штучного інтелекту та нейромережевих технологій у корекційно-педагогічний процес.

Демонстраційні методи включають показ можливостей додатків на основі штучного інтелекту та нейромережевих технологій на інтерактивних дошках, а також відеопрезентації результатів аналізу мовлення. Ці методи дозволяють наочно продемонструвати функціонал технологій та їхні можливості для корекційної роботи.

Інтерактивні методи передбачають спільну гру дитини та педагога з використанням голосових інтерфейсів, а також діалог із віртуальним асистентом. Такі методи сприяють активній взаємодії та залученню дитини до освітнього процесу через сучасні технології.

¹⁴ Куренкова А. В. Використання методів візуалізації в роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Inclusion and Diversity*. 2023. С. 30–33.

¹⁵ Куренкова А. В. Інноваційні технології мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ в роботі вчителя-логопеда. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 62. Том 2. С. 248–254.

Методи самостійної практики реалізуються через виконання дитиною завдань у додатках з автоматичною перевіркою та підказками на основі штучного інтелекту та нейромережових технологій. Це розвиває самостійність дитини та забезпечує індивідуальний темп навчання.

Аналітичні методи полягають в інтерпретації педагогом даних, отриманих від систем штучного інтелекту та нейромережових технологій, та плануванні корекційної роботи на їх основі. Ці методи забезпечують науково обгрунтоване прийняття педагогічних рішень.

Рефлексивні методи включають обговорення з дитиною її успіхів, зафіксованих технологією, а також спільний перегляд графіків прогресу. Такі методи формують усвідомлене ставлення дитини до власних досягнень та мотивують до подальшого розвитку.

Форми організації. Корекційно-педагогічна робота може бути організована у різних формах, що забезпечує гнучкість та адаптивність освітнього процесу. Індивідуальні заняття проводяться з використанням персоналізованих програм на основі штучного інтелекту та нейромережових технологій, що враховують унікальні особливості та потреби кожної дитини. Підгрупові заняття включають елементи змагання через ігрові додатки на основі штучного інтелекту та нейромережових технологій, що стимулює мотивацію дітей та розвиває навички соціальної взаємодії. Дистанційні сесії здійснюються з використанням веб-платформ, що інтегрують штучний інтелект та нейромережові технології, забезпечуючи доступність корекційної допомоги незалежно від місця перебування дитини.

Домашні завдання організовуються через мобільні додатки з функціями моніторингу, що дозволяє педагогу відстежувати прогрес дитини та забезпечує безперервність корекційного процесу поза межами занять.

Алгоритм роботи педагога. Робота педагога в рамках моделі організована як циклічний процес, що складається з шести послідовних етапів, які забезпечують системність та ефективність корекційно-педагогічної діяльності.

Перший етап – збір даних – передбачає проведення діагностики з використанням штучного інтелекту та нейромережових технологій або традиційними методами. На цьому етапі педагог отримує вихідну інформацію про рівень розвитку дитини, її особливості та потреби.

Другий етап – аналіз даних – полягає в інтерпретації результатів, отриманих від систем штучного інтелекту та нейромережових технологій. Педагог осмислює зібрану інформацію, виявляє закономірності та визначає ключові напрями роботи.

Третій етап – планування – включає вибір інструментів штучного інтелекту та нейромережових технологій, а також традиційних методів відповідно до індивідуальних потреб дитини. На основі проведеного аналізу формується стратегія корекційної роботи.

Четвертий етап – реалізація – передбачає проведення занять з інтеграцією штучного інтелекту та нейромережових технологій. Педагог практично втілює заплановану стратегію, поєднуючи традиційні та інноваційні методи роботи.

П'ятий етап – оцінка ефективності – полягає в порівнянні прогресу дитини з очікуваними результатами. Педагог аналізує, наскільки успішно реалізується корекційна програма та чи досягаються поставлені цілі.

Шостий етап – коригування стратегії – завершує цикл і одночасно розпочинає новий. На основі отриманих результатів педагог вносить необхідні зміни до корекційної програми, після чого процес повторюється знову, забезпечуючи безперервне вдосконалення роботи.

Оцінно-результативний компонент. Оцінно-результативний компонент визначає критерії ефективності впровадження штучного інтелекту та нейромережових технологій, а також способи оцінювання результатів на різних рівнях педагогічної системи.

Критерії на рівні дитини. Ефективність роботи з дитиною оцінюється за трьома основними критеріями. Динаміка корекції мовленнєвих порушень відображає зменшення кількості та тяжкості помилок, а також покращення просодичних характеристик мовлення. Цей критерій є основним показником результативності корекційної роботи.

Мотивація та залученість проявляється через зацікавленість дитини заняттями та регулярність виконання завдань. Високий рівень мотивації свідчить про привабливість обраних методів та відповідність їх інтересам дитини.

Розвиток саморегуляції виявляється в здатності дитини самостійно працювати з додатками та розуміти зворотний зв'язок від системи. Цей критерій відображає формування навичок самостійного навчання та самоконтролю.

Критерії на рівні педагога. Професійний розвиток педагога та ефективність його діяльності оцінюються за наступними критеріями. Цифрова компетентність визначається рівнем володіння інструментами штучного інтелекту та нейромережових технологій, а також здатністю критично оцінювати їхні можливості та обмеження. Це ключова умова успішної інтеграції технологій у педагогічну практику.

Ефективність планування проявляється в якості індивідуалізованих корекційних програм та обґрунтованості вибору методів роботи.

Педагог має вміти поєднувати технологічні та традиційні підходи оптимальним чином.

Оптимізація часу означає скорочення часу на рутинні завдання та можливість приділяти більше уваги творчим аспектам роботи з дитиною. Технології мають звільняти ресурси педагога для індивідуальної взаємодії та креативної діяльності.

Критерії на організаційному рівні. Системна ефективність впровадження технологій оцінюється на рівні закладу освіти за такими критеріями. Якість логопедичних послуг визначається через задоволеність батьків результатами роботи та зниження навантаження на педагогів. Це інтегральний показник успішності організації корекційного процесу.

Доступність технологій передбачає наявність необхідного обладнання та програмного забезпечення для всіх учасників освітнього процесу. Без належного технічного оснащення впровадження моделі неможливе.

Системність впровадження характеризується наявністю політики використання штучного інтелекту та нейромережових технологій, а також регулярним навчанням педагогів. Цей критерій відображає інституційну підтримку інноваційних процесів.

Методи оцінювання. Для комплексної оцінки ефективності моделі використовуються різноманітні методи. Кількісні показники включають статистику помилок, темп прогресу дитини та частоту використання додатків. Ці об'єктивні дані дозволяють відстежувати динаміку змін у числових значеннях.

Якісні методи передбачають спостереження за дитиною, проведення інтерв'ю з батьками та педагогічну рефлексію. Такі методи розкривають суб'єктивні аспекти освітнього процесу та дають глибше розуміння особливостей розвитку дитини.

Комбіновані підходи реалізуються через порівняльний аналіз груп дітей із різним рівнем використання штучного інтелекту та нейромережових технологій. Це дозволяє виявити специфічний вплив технологій на результати корекційної роботи, відокремивши його від інших чинників.

Таблиця 1
Етапи впровадження педагогічної моделі використання ІШМ-технологій у логопедичній практиці

Етап	Назва	Мета	Основні завдання	Очікувані результати
1	Підготовчий (організаційно-методичний)	Створення умов для ефективного впровадження ІШМ-технологій	1. Аналіз потреб та можливостей 2. Навчання персоналу 3. Вибір інструментів 4. Нормативно-методичне забезпечення	Готовність матеріально-технічної бази, сформована цифрова компетентність педагогів, затверджена документація
2	Пілотне впровадження (апробаційний)	Апробація обраних ІШМ-інструментів у реальних умовах роботи з обмеженою групою дітей	1. Часткова інтеграція 1–2 ІШМ-додачків 2. Моніторинг ефективності 3. Адаптація методики	Виявлення сильних та слабких сторін інструментів, методичні рекомендації, перші дані про ефективність
3	Масове впровадження (системний)	Повноцінна інтеграція ІШМ-технологій у всі напрями діяльності вчителя-логопеда	1. Комплексне використання ІШМ 2. Розширення інструментарію 3. Підвищення компетентності педагогів	ІШМ стають невід'ємною частиною логопедичної практики, підвищення якості послуг, оптимізація роботи
4	Рефлексивно-коригувальний (вдосконалення)	Постійне вдосконалення практики використання ІШМ на основі аналізу результатів	1. Аналіз ефективності 2. Оновлення інструментарію 3. Дослідницька діяльність	Постійне підвищення якості послуг, збагачення методичної бази, формування культури інноваційності

3. Практичні аспекти застосування штучних нейронних мереж у логопедичній практиці

Приклади використання в різних напрямках логопедичної роботи. Штучні нейронні мережі знаходять широке застосування у різноманітних напрямках логопедичної роботи, демонструючи значний потенціал для підвищення ефективності корекційно-розвивальних занять.

У діагностиці мовленнєвих порушень нейромережеві технології дозволяють автоматизувати процес первинного скринінгу та виявлення відхилень у мовленнєвому розвитку дітей. Системи розпізнавання мовлення на основі ШНМ здатні аналізувати фонетичні особливості промови дитини, виявляти порушення звуковимови, оцінювати темпоритмічні характеристики мовлення та фіксувати специфічні помилки¹⁶. Застосунки для смартфонів можуть реєструвати мовлення дитини під час виконання діагностичних завдань, після чого нейронна мережа проводить спектральний аналіз, порівнює отримані дані з нормативними показниками та генерує попередній звіт про стан звуковимови.

При корекції звуковимови нейромережеві додатки пропонують інтерактивні вправи з миттєвим зворотним зв'язком. Деякі програми використовують ігрову механіку, де успішна вимова звуку дозволяє персонажу просуватися у віртуальному світі, що підвищує мотивацію дитини до систематичних занять. Нейронні мережі також можуть адаптувати складність завдань залежно від індивідуального прогресу дитини.

У роботі з розвитку фонематичного сприйняття ШНМ забезпечують точне розпізнавання того, чи правильно дитина диференціює схожі фонеми. Інтелектуальні системи можуть генерувати необмежену кількість вправ на розрізнення опозиційних звуків, автоматично підбираючи складність матеріалу відповідно до актуального рівня розвитку дитини.

Для розвитку лексико-граматичної сторони мовлення нейромережеві технології пропонують адаптивні вправи на словотворення, узгодження слів у реченні, побудову граматично правильних конструкцій. Чат-боти на основі ШНМ можуть вести діалог з дитиною, стимулюючи розширення активного словника та використання різноманітних граматичних форм. Системи обробки природної мови здатні аналізувати усні та письмові висловлювання дитини, виявляючи типові граматичні помилки та пропонуючи відповідні корекційні вправи¹⁷.

¹⁶ Дичківська І. М., Колупасва А. А., Войтович О. В., Гаєвська А. В. Інноваційні технології у корекційно-логопедичній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 3 (49). С. 465–473.

¹⁷ Xu M., Deng J., Zhao Y., Cheng W., Pang S., Sun Y., Feng J. Pre-trained models for detection and severity level classification of dysarthria from speech. *Speech Communication*. 2024. Vol. 157.

При подоланні порушень читання та письма нейронні мережі використовуються для створення персоналізованих тренувальних програм. Системи можуть відстежувати характер помилок при читанні, швидкість читання, рівень розуміння прочитаного, а також аналізувати письмові роботи на предмет специфічних дисграфічних помилок.

У роботі з розвитку зв'язного мовлення інтелектуальні системи можуть аналізувати розповіді дитини за різними параметрами: обсяг висловлювання, різноманітність лексики, складність синтаксичних конструкцій, логічність викладу, дотримання структури тексту. Генеративні нейронні мережі можуть створювати навчальні матеріали, такі як серії сюжетних картинок, початки історій для продовження, опорні схеми для складання розповідей.

Для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, зокрема з алалією або афазією, нейромереві технології сприяють розробці альтернативних систем комунікації. Програми на основі ШНМ можуть перетворювати візуальні символи або жести на синтезоване мовлення, забезпечуючи дитині можливість спілкування з оточуючими.

Переваги та обмеження використання нейромеревих технологій. Впровадження штучних нейронних мереж у логопедичну практику характеризується низкою суттєвих переваг, які робить їх використання перспективним та доцільним. Водночас існують певні обмеження, які необхідно враховувати при інтеграції цих технологій у корекційно-розвивальний процес.

Серед основних переваг нейромеревих технологій слід виділити можливість персоналізації навчального процесу. Алгоритми машинного навчання аналізують індивідуальні особливості мовленнєвого розвитку дитини та автоматично адаптують складність завдань, темп подання матеріалу, тип підказок та форму зворотного зв'язку¹⁸. Така адаптивність забезпечує оптимальний рівень навантаження для кожної дитини.

Об'єктивізація діагностики та моніторингу є ще однією важливою перевагою. Нейромереві системи здатні надавати кількісні показники різних аспектів мовленнєвого розвитку. Автоматичний аналіз акустичних параметрів мовлення, точне вимірювання швидкості читання, підрахунок кількості та типів помилок забезпечують більш точну та відтворювану оцінку.

Значна економія часу логопеда досягається завдяки автоматизації рутинних завдань. Системи на основі ШНМ можуть самостійно перевіряти виконання вправ, фіксувати результати, генерувати звіти про прогрес дитини, підбирати відповідний дидактичний матеріал.

¹⁸ Diep Q. B., Phan H. Y., Truong T.-C. Crossmixed convolutional neural network for digital speech recognition. *PLoS ONE*. 2024. Vol. 19, № 4.

Підвищення мотивації дітей до логопедичних занять забезпечується завдяки ігровому формату багатьох нейромережових додатків. Інтерактивні елементи, цікава графіка, система досягнень та винагород роблять корекційні вправи більш привабливими для дитини.

Можливість дистанційної роботи та домашнього тренування суттєво розширює можливості логопедичної допомоги. Батьки отримують інструменти для систематичної роботи вдома під віддаленим контролем фахівця.

Доступ до великих баз даних навчальних матеріалів є ще однією перевагою нейромережових систем. Генеративні алгоритми можуть створювати практично необмежену кількість вправ, картинок, текстів для читання.

Поряд з перевагами існують суттєві обмеження нейромережових технологій у логопедичній практиці. Технологічні рішення не можуть замінити живого спілкування з фахівцем. Логопедична робота передбачає емоційну підтримку, встановлення довірливих стосунків, врахування особистісних особливостей дитини.

При роботі з дітьми з алалією, дизартрією, афазією, аутистичним спектром нейромережові додатки можуть виконувати лише допоміжну роль. Складні системні порушення мовлення вимагають комплексного підходу та індивідуально розробленої стратегії корекції¹⁹.

Технічні та фінансові бар'єри обмежують доступність технологій. Якісні професійні системи коштують дорого, потребують сучасного обладнання та стабільного інтернет-з'єднання. Ефективне використання вимагає додаткової професійної підготовки логопедів.

Ризики неправильної діагностики існують при некоректному налаштуванні системи або недостатній якості навчальних даних. Результати автоматичного аналізу завжди повинні перевірятися кваліфікованим фахівцем. Проблеми конфіденційності набувають особливої актуальності при використанні хмарних сервісів.

Рекомендації для впровадження технологій. Логопедам необхідно розглядати нейромережові технології як доповнення традиційної роботи. Гібридний підхід дає найкращі результати – автоматизовані вправи використовуються для закріплення навичок, тоді як безпосередня робота з логопедом залишається основною на етапах постановки звуків.

При виборі програмного забезпечення важливо оцінювати методологічну обґрунтованість, наявність апробації та позитивних результатів. Необхідна ретельна первинна діагностика традиційними

¹⁹ Rodríguez-Sánchez E., Sánchez-Alonso S., Sicilia-Urban M.-Á. Attention-Inspired Artificial Neural Networks for Speech Processing: A Systematic Review. *Symmetry*. 2021. Vol. 13, № 2.

методами. Систематичний моніторинг має поєднувати автоматично згенеровані дані та власні спостереження фахівця. Важливі не лише кількісні показники, але й якісні зміни у мовленні. Робота з батьками набуває особливого значення. Логопед має навчити батьків правильно використовувати додатки, встановити режим занять, забезпечити регулярний зворотний зв'язок.

Фахівцям необхідно постійно підвищувати кваліфікацію у сфері цифрових технологій. При використанні голосових систем важливо забезпечити якість звукозапису. Етичні аспекти вимагають особливої уваги: отримання інформованої згоди батьків, дотримання конфіденційності, використання надійних систем захисту даних. Диференційований підхід залежно від віку та характеру порушення є принципово важливим. Для дошкільнят доцільні короткі ігрові вправи, для школярів – складніші завдання. Індивідуалізація використання технологій є запорукою ефективності.

Важливо підтримувати баланс між цифровими технологіями та традиційними формами роботи. Живе спілкування, маніпулювання реальними предметами, творча діяльність залишаються незамінними компонентами гармонійного розвитку.

Впровадження штучних нейронних мереж відкриває нові можливості, але вимагає професійності та критичного мислення. Дотримання рекомендацій допоможе реалізувати потенціал технологій, сприяючи повноцінному мовленнєвому розвитку кожної дитини.

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз теоретико-методологічних засад використання штучних нейронних мереж у практиці вчителя-логопеда засвідчує, що ці технології відкривають принципово нові можливості для діагностики та корекції мовленнєвих порушень, водночас вимагаючи критичного осмислення умов їх застосування.

Систематизація архітектур нейронних мереж виявила їх функціональну специфіку: згорткові мережі забезпечують аналіз артикуляційних рухів, рекурентні – обробку темпоральних характеристик мовлення, трансформерні моделі – семантичний аналіз, генеративно-змагальні – синтез мовлення, автокодувальники – виявлення латентних маркерів порушень. Така диференціація створює основу для цілеспрямованого добору технологій відповідно до специфіки порушення.

Аналіз програмних рішень виявив суттєву нерівномірність розвитку україномовних додатків порівняно з англomовними, що актуалізує необхідність створення національних корпусів дитячого мовлення та адаптації технологій до фонетичної специфіки української мови.

Компаративний аналіз міжнародного досвіду показав, що в Україні впровадження нейромережових технологій перебуває на етапі становлення, характеризується фрагментарністю ініціатив, що зумовлює потребу у формуванні державної політики цифровізації корекційної освіти.

Ключові переваги: об'єктивність діагностики, раннє виявлення порушень, персоналізація програм, автоматизація процедур, підвищення мотивації, систематичний моніторинг. Обмеження: технологічна залежність, високі витрати, потреба у підготовці фахівців, ризики цифрової нерівності, проблеми конфіденційності, небезпека відчуження від міжособистісного спілкування.

Ефективна інтеграція можлива за умови комплементарності, коли цифрові інструменти доповнюють традиційні методи. Гібридний підхід, що поєднує експертизу логопеда з можливостями штучного інтелекту, забезпечує синергетичний ефект.

Розроблена система рекомендацій охоплює критерії вибору програмного забезпечення, принципи планування корекційної роботи, методи моніторингу, стратегії залучення батьків, етичні норми та підходи до диференціації технологій.

Перспективи досліджень: створення україномовних нейромережових систем, інтеграція штучного інтелекту в підготовку логопедів, вивчення довгострокових ефектів, формування національних стандартів якості.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена аналізу використання штучних нейронних мереж у практиці вчителя-логопеда в контексті цифрової трансформації корекційної освіти. Систематизовано типи нейромережових архітектур (згорткові, рекурентні, трансформерні, генеративно-змагальні мережі, автокодувальники) за їх функціональним призначенням. Проаналізовано сучасні програмні рішення та міжнародний досвід впровадження цифрових технологій у корекційну роботу.

Розроблено педагогічну модель впровадження штучних нейронних мереж, що ґрунтується на принципах науковості, доступності, комплементарності, етапності та рефлексивності. Визначено психолого-педагогічні можливості нейромережових технологій: персоналізація навчання, об'єктивізація діагностики, підвищення мотивації, дистанційний доступ, мультимодальність.

Сформульовано практичні рекомендації щодо ефективного та етичного впровадження штучного інтелекту в корекційну роботу з урахуванням переваг та обмежень технологій. Результати створюють методологічну основу для модернізації логопедичної практики в умовах цифровізації освіти.

Літэратыра

1. Brahmi Z., Mahyoob M., Al-Sarem M., Algaraady J., Bousselmi K., Alblwi A. Exploring the Role of Machine Learning in Diagnosing and Treating Speech Disorders: A Systematic Literature Review. *Psychology Research and Behavior Management*. 2024. Vol. 17. P. 2205–2232. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S460283>
2. Cordella C., Marte M. J., Liu H., Kiran S. An introduction to machine learning for speech-language pathologists: Concepts, terminology, and emerging applications. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*. 2025. Vol. 10, № 2. P. 432–450. DOI: https://doi.org/10.1044/2024_PERSP-24-00037
3. Zhong X. AI-assisted assessment and treatment of aphasia: a review. *Frontiers in Public Health*. 2024. Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1401240>
4. Dadgar M., Ennis C., Mokgosi K., Ross R. Artificial intelligence (AI)-driven technologies for managing pediatric speech and language therapy: A scoping review. *Digital Health*. 2025. Vol. 11. Article 1376533. DOI: <https://doi.org/10.1177/20552076251376533>
5. Bhat C., Vachhani B., Kopparapu S. K. Speech Technology for Automatic Recognition and Assessment of Dysarthric Speech: An Overview. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2025. Vol. 68, № 2. P. 547–577. DOI: https://doi.org/10.1044/2024_JSLHR-23-00740
6. Molfino N., Beccaluva E. A., Catania F., Arosio F., Garzotto F. Predicting developmental language disorders using artificial intelligence and a speech data analysis tool. *Human–Computer Interaction*. 2024. Vol. 39. P. 8–42. DOI: <https://doi.org/10.1080/07370024.2023.2242837>
7. Shih D.-H., Liao C.-H., Wu T.-W., Xu X.-Y., Shih M.-H. Dysarthria Speech Detection Using Convolutional Neural Networks with Gated Recurrent Unit. *Healthcare*. 2022. Vol. 10, № 10. DOI: <https://doi.org/10.3390/healthcare10101956>
8. Privitera A. J., Ng S. H. S., Kong A. P.-H., Weekes B. S. AI and Aphasia in the Digital Age: A Critical Review. *Brain Sciences*. 2024. Vol. 14, № 4. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci14040383>
9. Tariq I., Raza B., Ahmed G., Srivastava G., Lin J. C.-W. A Systematic Review of Using Deep Learning in Aphasia: Challenges and Future Directions. *Computers*. 2024. Vol. 13, № 5. DOI: <https://doi.org/10.3390/computers13050117>
10. Al-Haddad S. A. R., Ahmad F. A., Kamil R. Deep neural networks for speech enhancement and speech recognition: A systematic review. *Ain Shams Engineering Journal*. 2025. Vol. 16, № 6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.asej.2025.103300>
11. Mulfari D., Celesti A., Fazio M., Villari M., Puliafito A. Deep learning applications in telerehabilitation speech therapy scenarios.

Computers in Biology and Medicine. 2022. Vol. 146. Article 105618. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compbiomed.2022.105618>

12. Черніченко Л. А. Інформаційно-цифрова компетентність вчителя-логопеда як сучасна вимога цифрового суспільства. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Том 13, № 4. С. 79–83. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-011>

13. Король А. В. Логопедичний супровід сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. Вип. 13. С. 146–157. URL: <http://aqce.kpnu.edu.ua/article/view/183915>

14. Куренкова А. В. Використання методів візуалізації в роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Inclusion and Diversity*. 2023. С. 30–33. DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.spec.6>

15. Куренкова А. В. Інноваційні технології мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ в роботі вчителя-логопеда. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 62. Том 2. С. 248–254. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/62-2-40>

16. Дичківська І. М., Колупасва А. А., Войтович О. В., Гаєвська А. В. Інноваційні технології у корекційно-логопедичній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 3 (49). С. 465–473. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3\(49\)-465-473](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3(49)-465-473)

17. Xu M., Deng J., Zhao Y., Cheng W., Pang S., Sun Y., Feng J. Pre-trained models for detection and severity level classification of dysarthria from speech. *Speech Communication*. 2024. Vol. 157. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.specom.2024.103047>

18. Diep Q. B., Phan H. Y., Truong T.-C. Crossmixed convolutional neural network for digital speech recognition. *PLoS ONE*. 2024. Vol. 19, № 4. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0302394>

19. Rodríguez-Sánchez E., Sánchez-Alonso S., Sicilia-Urban M.-Á. Attention-Inspired Artificial Neural Networks for Speech Processing: A Systematic Review. *Symmetry*. 2021. Vol. 13, № 2. DOI: <https://doi.org/10.3390/sym13020214>

Information about the author:

Kurienkova Anna Volodymyrivna,

PhD in Special Education Senior Lecturer,

Department of Preschool Education

Kyryvi Rih State Pedagogical University

54 Universitetsky Avenue, Kyryvi Rih, Ukraine

**FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT UNIVERSITIES:
COMPETENCE-BASED DISCOURSE**

Lichman L. Yu., Kositska O. M., Brodska L. V.

INTRODUCTION

In the contemporary educational landscape, higher education institutions are undergoing profound transformations. These are driven by three key pressures: globalization challenges, rapid digitalization of all spheres of life, and dynamic, often unpredictable changes in the labor market. These factors fundamentally reconceptualize the role of higher education, transforming it from an institution of knowledge transmission into a platform for developing adaptive, competitive professionals capable of lifelong learning and effective intercultural interaction. Within this framework, foreign language teaching becomes particularly relevant, as it gradually overcomes the long-standing traditional knowledge-oriented approach focused primarily on mechanical acquisition of grammatical structures and vocabulary. It is being replaced by a competence-based paradigm, which reorients the educational process toward building comprehensive practical skills that ensure successful professional communication in real, often volatile conditions.

In this study, competence-based discourse is interpreted as an integrated methodological and organizational foundation for educational practice. It draws upon and synthesizes students' knowledge, skills, experience, and values to address specific professional challenges. It transforms foreign language learning from an end in itself into an instrument of professional development, enabling graduates to adapt flexibly to a globalized, intercultural environment.

This study is relevant due to several key factors. First, it addresses recommendations from the European Council on developing foreign language communicative competence, which emphasizes skills for effective discussion of professional problems, reasoned defense of one's position, critical analysis of information, and engagement in constructive intercultural dialogue. Second, within the Bologna Process and the integration of Ukrainian higher education into the European space, the competence-based approach has become a normative requirement, signifying a clear reorientation toward outcomes – the development of professional foreign language communicative competence. Accordingly, foreign language ceases to be an abstract "subject" and becomes a practical tool for effective

interaction in a specialized field. Third, contemporary research emphasizes that effective teaching requires integrating both linguistic (language) and sociocultural (norms, traditions, context) components, along with discursive (construction of coherent speech) and strategic (ability to compensate for lack of knowledge) elements. This integration makes learning motivating, personally meaningful, and professionally significant.

The theoretical basis of the study is grounded in the works of leading Ukrainian and international scholars in foreign language teaching methodology, applied linguistics, higher education pedagogy, and communication theory. The competence-based approach is considered the leading methodological mechanism for modernizing the educational process, aimed at developing professionally significant attributes, particularly communicative flexibility, the ability to interact effectively and work in teams in a foreign language environment, as well as the capacity for lifelong learning and reflective practice (Savchenko¹, Kremen, Luhovi²; Zavalevskyi, Berezhna³; Avsheniuk⁴; Kucherenko⁵). In universities, this is realized through professionally oriented discourse, which structures educational content around students' future specialization, including mastering specialized terminology, genres of professional correspondence and oral communication (presentations, negotiations, case discussions), as well as ethical norms of interprofessional interaction. Such teaching not only increases academic motivation and promotes efficient use of instructional time but also fosters emotional intelligence, tolerance, and cross-cultural sensitivity through interactive, simulation, and digital technologies.

This article aims to comprehensively analyze competence-based discourse as a foundation for developing foreign language professional communication in universities. It examines the theoretical and

¹ Савченко О. В. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови і склад професійно-комунікативної компетенції. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2020. Т. 31 (70). № 2. Ч. 2. С. 218–224. DOI: 10.32838/2663-6069/2020.2-2/38.

² Кремень В. Г., Луговий В. І., Саух П. Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Т. 2. Вип. 2. С. 1–5.

³ Завалевський Ю. І., Бережна Т. І. Професійна компетентність вчителя у реалізації концепції нової української школи. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2023. Вип. 2. С. 16–22. DOI: 10.54929/pmptr-2023-2-02-01.

⁴ Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація, компетентність: монографія / Н. М. Авшенюк та ін.; за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець. Ужгород: РІК-У, 2024. 456 с.

⁵ Кучеренко І. А. Сучасний компетентнісний урок в умовах технологізації навчання в закладах (П)ТЮ: електронний навчальний курс. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2025. 94 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/745491/> (дата звернення: 08.01.2026).

methodological framework of this approach, identifies its structural components and communicative characteristics, and highlights the most effective pedagogical methods and technologies for its implementation in practice to develop professionally competent 21st-century graduates.

To achieve this aim, the article addresses the following tasks:

1. To analyze current educational trends and challenges that necessitate the transition from a knowledge-oriented to a competence-based approach in foreign language teaching in universities.

2. To clarify the essence and content of the categories "competence-based discourse" and "foreign language professional communicative competence (FLPCC)" as applied to language pedagogy and professional training.

3. To systematize the structural components of FLPCC (linguistic, sociocultural, discursive, strategic, subject-professional), defining their interrelationship and role in developing holistic competence.

4. To investigate the characteristic features and genre diversity of professionally oriented discourse as a central element of instruction, including analysis of specialized terminology characteristics, business etiquette, and typical communicative situations.

5. To characterize contemporary pedagogical methods and interactive technologies most effective for implementing the competence-based approach (e.g., project-based learning, case studies, role-playing and business simulations, flipped classroom, digital platforms and simulators).

6. To determine criteria and instruments for assessing the development of FLPCC aligned with the principles of the competence-based approach (authentic assessment, portfolios, rubrics).

7. To highlight potential challenges and prospects for implementing competence-based discourse in Ukrainian higher education, including issues of teacher training, development of curriculum and instructional materials, and adaptation of international best practices.

The study applied a set of general scientific and specialized methods to examine competence-based discourse as a foundation for developing professional foreign-language communication in universities. This methodological framework ensured a systematic and objective analysis.

The primary method was theoretical analysis, used to examine and synthesize contemporary scholarly works on the competence-based approach, professionally oriented discourse, and foreign-language communicative competence. This method enabled clarification of key concepts, refined the terminological framework, and defined the conceptual foundations of the study.

The comparative analysis method was employed to contrast traditional knowledge-oriented and competence-based approaches to foreign language teaching, as well as to examine domestic and international approaches to developing professional foreign language communication. This made it possible to identify shared and distinctive features of methodological models and to determine their applicability within Ukrainian higher education.

Systematization and classification methods were applied to identify the structural components of FLPC and to establish a typology of professionally oriented discourse. These methods facilitated the identification of interrelations among linguistic, sociocultural, discursive, and strategic components of competence.

Discourse analysis methods were used to examine the specific features of professional communication in a foreign-language environment, particularly patterns of genre organization, terminological specificity, and communicative strategies characteristic of different professional domains.

The method of generalization made it possible to formulate conclusions regarding the effectiveness of the competence-based approach and the outlining of prospects for its implementation in foreign-language teaching practice in higher education institutions.

The methodological framework is grounded in the competence-based paradigm of higher education and the discourse-oriented approach to foreign language teaching. The study assumes that professional foreign language communicative competence is developed through the integration of linguistic, sociocultural, discursive, and strategic components within a professionally oriented educational discourse.

The competence-based approach serves as the core methodological principle, focusing on learning outcomes defined as students' ability to apply foreign language skills in authentic professional contexts. This approach ensures the alignment of educational content, teaching methods, and assessment procedures with real-life communicative tasks relevant to professional practice.

The discourse-oriented approach underpins the analysis of professional communication, viewing language as a social practice embedded in specific institutional and professional settings. Within this framework, professionally oriented discourse functions simultaneously as both a learning objective and a medium of instruction, enabling students to acquire language through meaningful participation in simulated or real professional interactions.

The framework also incorporates elements of the communicative approach, emphasizing interaction, learner autonomy, and the functional use of language, as well as principles of constructivist pedagogy, whereby knowledge is actively constructed through experience, collaboration, and reflection.

Methodologically, the study employs a qualitative analysis of theoretical sources and pedagogical models, allowing for the synthesis of existing research findings and the identification of effective instructional strategies for implementing competence-based discourse in higher education. The integration of these methodological perspectives provides a coherent basis for examining how foreign language education can support the development of professional communicative competence in a globalized and digitally mediated environment.

1. Theoretical Foundations of Competence-Based Discourse

Competence-based discourse in foreign language teaching in higher education institutions is formed within the framework of the contemporary educational paradigm, which views learning not as the accumulation of linguistic knowledge but as the development of an individual's ability to perform purposeful, socially situated, and professionally relevant communicative action. In this sense, foreign language education emerges as a complex communicative process within which the student gradually masters ways of participating in professional and social discourses. Accordingly, competence is interpreted as an integrated result of combining knowledge, skills, abilities, and value orientations that are actualized in speech and ensure the learner's practical capability in specific communicative situations.

From a discourse-linguistic perspective, the competence-based approach views language as a dynamic system. This system functions in socially and professionally marked contexts. This means that the object of learning becomes not isolated linguistic units or rules but typical discursive practices within which these units realize their communicative meaning. Such an approach presupposes orientation toward analysis and production of coherent texts, participation in communicative events, and interpretation of meanings and pragmatic intentions of speakers, which is crucial for building functional foreign language competence.

The transition to competence-based discourse signifies a fundamental change in the objectives of foreign language training: from acquiring linguistic structures formally to using a foreign language as an instrument of professional communication. Thus, language is no longer viewed as the ultimate goal of learning but rather as a means of solving professional tasks, participating in intercultural interaction, and inclusion in professional discourse. What becomes important is not only knowledge of linguistic forms but also the ability to select them according to communicative situation, addressee, genre, and social roles of communication participants. Such interpretation of foreign language education objectives is consistent with the provisions of the competence-based approach in foreign language

teaching, within which the learning outcome is determined by the ability to use language appropriately and effectively in professionally significant situations⁶.

Within competence-based discourse, professionally oriented discourse occupies a central position, shaping the content and structure of the educational process in line with students' professional needs. From a discourse-linguistic perspective, it encompasses not only specialized vocabulary and typical grammatical models but also genre conventions, pragmatic strategies, communicative roles, and sociocultural norms of speech behavior characteristic of a particular professional community. It is through mastering professionally oriented discourse that students acquire specific ways of organizing text, argumentation, interpreting information, and interacting with communication partners. Thus, foreign language training is integrated with professional content and acquires an applied character, contributing to building holistic foreign language professional competence⁷.

From a theoretical-methodological standpoint, the competence-based approach emerges as an integrative model of organizing English language teaching in higher education, within which the educational process is structured around typical discursive situations, communicative tasks, and professionally significant scenarios of language use. The combination of linguistic material acquisition with active practice of its use contributes to overcoming the gap between theoretical knowledge of language and its functioning in real, professionally oriented communicative situations. Such organization directs the educational process toward learning outcomes and the development of critical thinking, the ability to analyze speech strategies, and make communicatively motivated decisions.

Furthermore, competence-oriented English language teaching is multi-dimensional. It encompasses the personal level related to the development of learner autonomy, reflection, and individual discursive strategies, enabling students to consciously manage their own learning process. Alongside this, the institutional level is realized, within which English functions as a means of professional and social interaction, academic mobility, and integration into the international educational and scientific space. Such an approach ensures flexibility of the educational process, its adaptability to changes in professional

⁶ Мягко М. М., Срьоменко І. В. Компетентнісний підхід до викладання іноземної мови у військовому закладі вищої освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 76. Т. 2. С. 127–132. DOI: 10.32840/1992-5786.2021.76-2.22.

⁷ Antufieva V., Holubova H., Lisovska A., Kuleshova K., Oriekhova L. Professionally-oriented discourse in foreign language teaching in HEIs. *World Journal of English Language*. 2023. Vol. 13. No. 4. P. 61–67. DOI: <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n4p61>.

requirements, and correspondence to the conditions of globalization and digitalization of contemporary higher education⁸.

2. Component Structure of Foreign Language Professional Communicative Competence

Within competence-oriented foreign language communication teaching, foreign language functions as a basic instrument of professional, social, and intercultural interaction in polycultural and multilingual environments. Its role extends beyond purely linguistic training, as it ensures integration of professional knowledge, communicative skills, and socially significant values that are necessary for effective professional activity in a globalized space. Accordingly, FLPCC is conceptualized as a holistic multidimensional construct. It develops through the interaction of speech, linguistic, socio-cultural, and general educational components. Each component performs an independent function while simultaneously complementing the others. Such an approach reflects contemporary scholarly conceptions of foreign language competence structure, oriented toward functional, context-dependent, and practically relevant use of language in professional communication contexts, where the effectiveness of language use is determined by the subject's ability to effectively solve professional communicative tasks⁹. Communicative competence constitutes the operational core of FLPCC, facilitating the development of listening, speaking, reading, and writing skills across a range of typical professional communication contexts. It presupposes the ability to effectively perceive and produce oral and written texts of various genres of professional discourse, adhering to communicative norms and interaction strategies. The development of communicative competence is based on the active use of authentic materials, the analysis of professional communication models, and the simulation of real professionally oriented tasks, which brings the educational process closer to future professional practice and is consistent with the action-oriented focus of the competence-based approach in foreign language teaching. Linguistic competence serves a foundational systemic function and encompasses knowledge of grammatical structures, lexical minimum, phonetic and orthographic norms necessary for normative and precise use of language in oral and written professional discourse. It ensures the correctness of the linguistic formulation of utterances and enables

⁸ Панасюк Ю. В. Розвиток критичного мислення на заняттях з вивчення англійської мови у ВНЗ. *Дослідження інновацій та перспективи розвитку науки і техніки у XXI столітті: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Рівне, 25 – 26 листопада 2021 р.* Рівне: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Ч. II. С. 89 – 90.

⁹ Редько В. Г., Полонська Т. К. Місія іноземної мови в сучасному полікультурному і мультілінгвальному світі. Компетентісно орієнтоване навчання іншомовного спілкування. *Педагогічна газета України*. 2021. Вип. 286 (6). С. 6.

conscious choice of linguistic means according to communicative intention and specifics of professional context. Development of linguistic competence involves not only the mechanical acquisition of linguistic material but also the development of linguistic awareness, an analytical approach to linguistic phenomena, and the ability for independent development of linguistic resources, which is an important foundation for further professional growth.

Sociocultural competence integrates language use into a broader cultural and social context. This requires understanding norms, traditions, values, and behavioral models of native speakers, as well as the development of the ability for intercultural dialogue. It forms readiness for adequate interpretation of communicative situations, consideration of cultural differences, and respectful engagement with a foreign language communication partner. In professionally oriented discourse, sociocultural competence determines the ethical parameters of communication, regulates business and interpersonal relationships, and ensures the effectiveness of professional interaction in an international environment, while simultaneously creating conditions for the conscious representation of one's own cultural identity.

General educational competence functions as a meta-competence. It enables learners to organize and regulate their own learning in foreign language education. It encompasses the development of independent work skills, cooperation, use of digital resources, strategies for searching, critically analyzing, and processing information, as well as reflection skills regarding learning outcomes. General educational competence supports the idea of lifelong learning, ensures flexibility of educational trajectory, and promotes adaptation to changes in professional and educational environments, which is especially relevant amid globalization and digitalization of contemporary education.

3. Methods of Implementing Competence-Based Discourse in the Educational Process.

Implementing competence-based discourse in foreign language teaching presupposes purposefully introducing specific teaching methods. These methods combine linguistic training with its practical application in professionally oriented communication settings. Against this background, teaching is based on interactive practices, an action-oriented approach, and active teacher–learner interaction, in line with the logic of the competence-based approach. The methodological foundation consists of role-playing and business games, the case method, project work, and group discussions. These approaches model foreign language professional communication situations and actively engage students in communicative practice. These methods foster communicative initiative, responsibility for collaborative outcomes, and effective interaction in professional contexts using a foreign language.

Role-playing and business games replicate typical professional scenarios, facilitating the transfer of linguistic knowledge into practical use. While participating in these activities, students acquire experience in taking on professional roles, making decisions, and interacting with communication partners, which helps reduce the gap between theoretical mastery of the language and its application in real communicative situations. Additionally, these methods engage students emotionally and motivationally, sustaining long-term interest in foreign language learning.

The project method and the portfolio aim to develop students' autonomous learning and develop planning, organizing, and evaluation skills regarding their own work. Project work and portfolio creation integrate linguistic training with professional content. They promote critical thinking and teamwork skills while increasing motivation through focus on achieving specific, tangible results. Moreover, these methods enable reflective analysis of learning achievements and gradually form an individual learning pathway.

The case method, training work forms, brainstorming, and discussions develop social, communicative, and organizational competences that are necessary for effective professional activity in a contemporary foreign language environment. Their application guides students toward analyzing problem situations, making team decisions, and defending positions with reasoned arguments, and consideration of alternative viewpoints in the process of foreign language communication. These methods promote communicative flexibility, critical information comprehension, and responsible participation in joint work.

The use of digital platforms and distance courses organically complements traditional teaching methods, ensuring individualization of the educational process and expanding possibilities for organizing foreign language training. Digital tools support learning autonomy and promote self-regulation, self-assessment, and reflection skills. They also create additional conditions for professionally oriented foreign language communication in synchronous and asynchronous formats. In combination with interactive methods, they ensure flexibility of the educational process and its correspondence with contemporary challenges of digitalization and globalization of higher education.

CONCLUSIONS

1. Competence-based discourse in foreign language teaching in higher education institutions represents a systematic methodological model that ensures the structural reorganization of objectives, content, and organization of foreign language training in accordance with requirements of a globalized, digitally mediated, and professionally volatile educational environment.

2. The transition to competence-oriented teaching shifts foreign language education from a subject-centered model to an action-oriented one, in which

the foreign language serves as a tool for addressing authentic professional and communicative tasks.

3. The implementation of competence-based discourse minimizes the gap between theoretical knowledge and language use practice through the integration of educational content into authentic professional discursive situations.

4. Professionally oriented discourse serves as the content and organizational core of foreign language education, within which linguistic, communicative, and sociocultural components are combined into a functionally holistic system capable of ensuring communicative adequacy in a professional environment.

5. FLPCC in competence-based discourse emerges as an integrative result encompassing the ability for effective professional interaction, academic communication, and intercultural dialogue within institutionally and culturally determined contexts.

6. Interactive teaching methods, particularly the case method, role-playing, business games, and project-based learning, function as a didactic mechanism for actualizing competence-based discourse, ensuring the development of experience in team decision-making and reasoned professional communication.

7. The integration of digital platforms and distance learning formats within competence-based discourse creates conditions for individualization of educational trajectory, development of learning autonomy, and formation of the ability to continue professionally oriented autonomous foreign language learning.

8. The implementation of competence-based discourse in foreign language teaching enhances the quality of higher education by training graduates capable of functioning effectively under global communication, digital transformation, and dynamic changes in professional practices.

SUMMARY

The article presents a theoretical analysis of competence-based discourse as a foundation for developing foreign language professional communication in higher education institutions. The research problem lies in the necessity of transitioning from the traditional knowledge approach to an orientation toward practical competencies that meet the requirements of the globalized labor market and intercultural interaction. The theoretical foundations of competence-based discourse, its key components, and integration into the educational process are examined. Particular emphasis is placed on professionally oriented discourse, which combines linguistic, sociocultural, and communicative aspects for effective application of a foreign language in

the professional sphere. The results of theoretical analysis demonstrate the advantages of interactive methods, such as role-playing games and case studies, in developing students' motivation, adaptability, and critical thinking. Competence-based discourse fosters the development of learning autonomy, continuous self-education, and professional communicative readiness. Overall, its implementation enhances the quality of higher education, making it practical and oriented toward real societal needs. The research is based on a synthesis of contemporary pedagogical concepts and opens prospects for innovations in forming professional communication.

References

1. Савченко О. В. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови і склад професійно-комунікативної компетенції. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2020. Т. 31 (70). № 2. Ч. 2. С. 218–224. DOI: 10.32838/2663-6069/2020.2-2/38.
2. Кремень В. Г., Луговий В. І., Саух П. Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Т. 2. Вип. 2. С. 1–5.
3. Завалевський Ю. І., Бережна Т. І. Професійна компетентність вчителя у реалізації концепції нової української школи. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2023. Вип. 2. С. 16–22. DOI: 10.54929/rmptr-2023-2-02-01.
4. Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація, компетентність: монографія / Н. М. Авшенюк та ін.; за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець. Ужгород: РІК-У, 2024. 456 с.
5. Кучеренко І. А. Сучасний компетентнісний урок в умовах технологізації навчання в закладах П(П)О: електронний навчальний курс. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2025. 94 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/745491/> (дата звернення: 08.01.2026).
6. Мягка М. М., Єрьоменко І. В. Компетентнісний підхід до викладання іноземної мови у військовому закладі вищої освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 76. Т. 2. С. 127–132. DOI: 10.32840/1992-5786.2021.76-2.22.
7. Antufieva V., Holubova H., Lisovska A., Kuleshova K., Oriekhova L. Professionally-oriented discourse in foreign language teaching in HEIs. *World Journal of English Language*. 2023. Vol. 13. No. 4. P. 61–67. DOI: 10.5430/wjel.v13n4p61.
8. Панасюк Ю. В. Розвиток критичного мислення на заняттях з вивчення англійської мови у ВНЗ. *Дослідження інновацій та перспективи розвитку науки і техніки у XXI столітті* : матеріали

Міжнар. наук.-практ. конф., м. Рівне, 25–26 листопада 2021 р. Рівне :
Видавничий дім «Гельветика», 2021. Ч. II. С. 89–90.

9. Редько В. Г., Полонська Т. К. Місія іноземної мови в сучасному
полікультурному і мультилінгвальному світі. Компетентісно
орієнтоване навчання іншомовного спілкування. *Педагогічна газета
України*. 2021. Вип. 286 (6). С. 6.

Information about the authors:

Lichman Lada Yuriivna,

PhD in Education, Associate Professor,
Professor at the Department of Language Training and
Humanitarian Disciplines
Shupyk National Healthcare University of Ukraine
9, Dorohozhytska str., Kyiv, 04112, Ukraine

Kositska Olga Mykhailivna,

PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Language Training and
Humanitarian Disciplines
Shupyk National Healthcare University of Ukraine
9, Dorohozhytska str., Kyiv, 04112, Ukraine

Brodskaya Larysa Volodymyrivna,

PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology
Uzhhorod National University
3, Narodna Square, Uzhhorod, 88000, Ukraine

**ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
В СЕРЕДОВИЩЕ ОДНОЛІТКІВ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ
З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ**

Луканьова Л. О.

ВСТУП

Впродовж останніх років науковці та педагоги-практики спеціальної освіти в Україні об'єднали свої зусилля на впровадженні в освітній процес прогресивного та інноваційного напрямку – інклюзивного навчання. Інклюзія (від «inclusion» – включення) – це процес реального включення осіб з особливими потребами в активне суспільне життя, і насамперед, тих що мають труднощі у фізичному та психічному розвитку¹.

Включення дітей з ООП (особливими освітніми потребами) в освітнє середовище однолітків з типовим розвитком є тим елементом, який робить цей напрямок освіти цікавим як для корекційних педагогів, так і для батьків дітей з порушеннями розвитку. Діти з особливими освітніми потребами мають можливість спілкуватися з ровесниками, відчувати себе рівними серед них. Позитивна атмосфера та спеціально організоване освітнє середовище мають значний корекційний і адаптаційний ефект, досягти якого в умовах спеціальних закладів не завжди можливо. Попри швидке впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах та її позитивний вплив на учнівський колектив, батьки дітей із порушеннями розвитку часто стикаються із суперечливими запитаннями: «Чи зможе їхня дитина адаптуватися у освітньому закладі?», « Чи знайде спільну мову з однолітками?», «Як реагуватиме на незвичні ситуації?», «Як ровесники ставитимуться до її особливостей?». Такі сумніви, безумовно, виникають, адже процес соціалізації та розвиток комунікативних навичок є одними з головних цілей інклюзивного навчання.

Водночас, діти з типовим розвитком, які починають навчатися в інклюзивних класах і вперше зустрічаються з ровесниками, які мають порушення розвитку, а також їхні батьки нерідко задаються запитаннями: «Як навчання з дітьми з ООП впливатиме на загальний

¹ Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ : ЦУЛ, 2016. С. 15.

освітній процес?», «Як організувати спільний відпочинок?», «Як відповідати на запитання дитини щодо її однокласника з особливостями розвитку?». Задля вирішення цих непростих питань важливо, щоб у закладі освіти було створене сприятливе та відкрите інклюзивне середовище, адже діти з особливими освітніми потребами, найчастіше, залишаються в ізольованій чи відторгнутій позиції у колективі інклюзивного класу. Вони не відчувають своєї приналежності до групи однолітків та сприймають соціально-психологічний клімат довкола них як недостатньо сприятливий. Варто зазначити, що соціально-психологічна атмосфера у дитячому колективі інклюзивного класу напряму залежить від рівня психологічної готовності педагога до роботи в умовах інклюзивного навчання.

1. Особливості соціалізації та комунікації дітей з типовим розвитком та їх взаємодії та спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами

Спілкування є ключовою складовою людського існування та важливою частиною особистісного зростання. Кожна людина володіє своєю унікальною, неповторною атмосферою, яка проявляється протягом спілкування і особливим чином впливає на співрозмовників. Втім, особливості процесу спілкування змінюються відповідно до вікових періодів. У ході проходження кожного етапу онтогенезу змінюється соціальна ситуація, яка визначає розвиток дитини, а також розширюється її коло взаємодій. Наприклад, якщо в період немовляти та раннього дитинства майже відсутня взаємодія з однолітками, то в дошкільний період виникають перші дружні стосунки. Попри це, основним компонентом соціальної ситуації у розвитку дітей цього віку залишається спілкування з дорослими.

Не зважаючи на те, що з початком навчання у школі в молодших школярів значно розширюється коло спілкування, їх оточує безліч однокласників з якими вони проводять значну кількість часу, провідним суб'єктом спілкування в даному віці залишається дорослий².

У цей період значущою дорослою фігурою для дитини є педагог, який стає авторитетом та заслуговує великої довіри. Особливий зв'язок між дитиною і педагогом формується через те, що для дитини все більше значення має суспільна оцінка її дій, знань і особистісних якостей. Діти старшого дошкільного віку та молодші школярі зазвичай перебувають в емоційній залежності від учителя (вихователя), через що вони намагаються його наслідувати. Ця риса також впливає на взаємини всередині дитячого колективу: негативне ставлення педагога

² Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ : Кондор, 2015. С. 183.

до певної дитини може відображатися й у ставленні інших дітей до нього. Саме тому на педагогові лежить неабияка відповідальність – він демонструє зразки соціальної поведінки. Від характеру стосунків «дорослий-дитина» значною мірою залежить психологічний комфорт у колективі дітей інклюзивного класу чи групи.

Діти дошкільного віку та учні 1–2 класів зазвичай мають особливе ставлення до свого педагога. Вони схильні до безумовної любові й поваги до нього лише через те, що він їх навчає, і при цьому не демонструють критичного ставлення. Проте ситуація може змінитися у 3–4 класі. Якщо вчитель починає допускати помилки, в учнів виникає критичне ставлення до його роботи. Стиль спілкування педагога значною мірою впливає на поведінку дітей у різних сферах навчального життя. Під час початку шкільного навчання коло спілкування школяра розширюється і включає не лише вчителя, але й однокласників та інших учнів. Попри провідну роль учителя у процесі соціалізації, важливе значення також мають відносини з однолітками. Початок навчання у школі стає часом значних змін для молодших школярів. Часто діти відчують розгубленість, сором'язливість і певну стриманість. Вони можуть мати труднощі із запам'ятовуванням облич та імен своїх однокласників чи сусідів по парті. Одним із найбільших викликів для адаптації дитини у колективі є усвідомлення формальної рівності всіх учасників цього середовища. Учням часто буває складно зрозуміти, що, незважаючи на різницю у манері спілкування, стилі одягу, темпераменті чи характері, всі вони однаково рівні й мають однакові права і потреби. Саме тому основну роль у формуванні міжособистісних відносин відіграє вчитель.

У процесі навчання в шкільному колективі у дітей формується бажання спілкуватися з однолітками, і вони особливо цінують свою приналежність до групи. Водночас молодший шкільний вік часто описується як період дитячих конфліктів та недоброзичливості.

Поняття дружби у дітей дошкільного віку та учнів молодших класів має суттєві відмінності. Діти 5–6 років, вважають друзями тих, з ким проводять час у спільних іграх. Основними критеріями вибору друзів для них є гарна поведінка та спільні інтереси. У цьому віці дружба зароджується швидко, але так само легко може розірватися. Із дорослішанням дітей ці критерії змінюються. Діти молодшого шкільного віку починають вважати друзями тих, хто надає їм допомогу та позитивно реагує на їхні прохання. Важливими стають такі риси однолітків як доброта, чесність, самостійність та впевненість у собі. Лідерами у колективі молодших школярів зазвичай обирають дітей, які демонструють успішність у навчанні, чесність, сміливість і ініціативність.

Значну роль у цьому процесі також відіграє вміння цікаво розповідати історії, особливо ті, що безпосередньо стосуються самих дітей. Така здатність нерідко впливає на вибір лідера серед однолітків. До завершення молодшого шкільного віку соціальна роль однолітків значно зростає. Діти стають чутливішими до зауважень, зроблених у присутності ровесників, сором'язливішими у спілкуванні з незнайомими дорослими та іншими дітьми свого віку.

Дитячу дружбу в цьому віці можна умовно розділити на товариську та приятельську. Товариська дружба зазвичай є більш поверховою і проявляється головним чином у спілкуванні в класі з однолітками своєї статі. Натомість, приятельські відносини базуються не лише на взаємній симпатії, але й на безумовному прийнятті друга таким, яким він є. Шкільне життя відіграє важливу роль у формуванні в дітей багатьох моральних якостей, які стануть основою їхнього подальшого розвитку. Е. Гуцало відзначає, що першокласники часто мають тенденцію переоцінювати власні моральні якості та недооцінювати їх у своїх однолітків. Завдяки дружбі вони не лише засвоюють соціальні поняття, але й оволодівають важливими соціальними навичками, формуючи при цьому почуття самоповаги.

У цей період життя найбільш поширеною є групова дружба, яка виконує безліч функцій. Серед найважливіших – розвиток самосвідомості та формування почуття причетності й зв'язку із суспільством своїх ровесників. Через дружбу діти краще опановують соціальні правила та розвиваються як особистості.

Ще одним важливим моментом у спілкуванні є мотивація спілкування, а саме ознаки, які впливають на вибір суб'єктів кола спілкування молодших школярів. Окрім особистісних якостей описаних вище, при виборі друзів діти мотивуються такими зовнішніми факторами як: «живемо неподалік один одного», «моя сестра знає її сестру», «сидимо за однією партою». Для дівчаток молодших класів характерним є залучення дітей дошкільного віку в позашкільному спілкуванні, в той час як хлопчики охочіше спілкуються з однолітками³.

У дітей стаючого дошкільного віку та учнів 1-2-х класів дружба має переважно егоцентричний характер, що проявляється у прагненні задовольнити власні бажання, навіть якщо вони суперечать моральним нормам групи. У цьому віці досягнення мети зазвичай не супроводжується значними емоційними переживаннями. Проте в 3–4 класах відбуваються помітні зміни: діти стають більш залежними від спілкування з однолітками. На цьому етапі дружба все ще залишається нестійкою і може легко розірватися через незначні конфліктні ситуації,

³ Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ : ЦУЛ, 2016. С. 94.

одночасно починає формуватися стабільний дитячий колектив із власними правилами та нормами поведінки. Чим більше школяр інтегрований у колектив, тим сильніше його емоційне благополуччя починає залежати від прийняття і схвалення з боку ровесників. Це, у свою чергу, сприяє тому, що діти поступово засвоюють цінності колективу і приймають їх як власні. Спостерігається тенденція до зростання залежності учня від групи або її лідера, що може знижувати рівень самоконтролю та іноді спричиняти небажані чи негідні вчинки.

З віком потреба у спілкуванні з однолітками у дітей лише збільшується. Вони формують групи, в яких встановлюють власні чіткі правила. Найбільше під впливом груп опиняються учні з низькою самооцінкою та підвищеним рівнем тривожності та наявними у них порушеннями розвитку. Визнання в групі допомагає їм підвищити впевненість у собі. Поділ на групи має двоякий характер. З одного боку, це позитивне явище, адже воно допомагає дитині ідентифікувати себе за певними ознаками. Однак зі світлою стороною є й негативна: такі процеси можуть стати джерелом ворожнечі та неприйняття в колективі. Зважаючи на труднощі, з якими стикаються звичайні школярі під час інтеграції в дитячий колектив, можна припустити, що для дітей із порушеннями розвитку ці виклики загострюються в кілька разів. Чимало педагогів вважають, що одним із недоліків інклюзивної освіти є ризик того, що діти з особливими освітніми потребами можуть бути відкинуті однолітками. У таких випадках вони ризикують залишитися відокремленою частиною дитячого колективу. Тим не менш, більшість навчальних закладів з інклюзивним навчанням активно працюють над руйнуванням цього стереотипу, сприяючи інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у дружнє середовище закладу освіти та сприяючи формуванню теплих взаємин між дітьми.

Діти з ООП часто зустрічаються з перешкодами у встановленні дружніх відносин, оскільки їхнє коло спілкування буває досить обмеженим. В країнах де інклюзивне навчання набуло значного розвитку, дослідження показали що 95% дітей з порушеннями розвитку мають принаймні одного друга в школі, проте якість цієї дружби значно гірша ніж між дітьми з типовим розвитком.

Більшість дітей з обмеженими можливостями мають труднощі з участю у колективній грі, тому 65% проводять вільний час в самотності, якщо ніхто з однокласників не проявить ініціативу до особистісного спілкування⁴.

⁴ Krampač Grljušić A. PEER RELATIONS IN INCLUSIVE CLASSES : Research in Pedagogy / Aleksandra Krampač Grljušić1 // Ukraine-Analysen. Croatia : Department of Pedagogy. № 1. 2018. P. 17.

Якщо дитина має хоча б одного друга, це позитивно впливає на її сприйняття в дитячому колективі. Проте іноді дружба може приносити й негативні наслідки. Діти з порушеннями розвитку часто мають занижені критерії у виборі друзів, тому ті, хто стає їхніми товаришами, можуть показувати не найкращі приклади поведінки. Це особливо небезпечно для дітей із поведінковими порушеннями, адже такі стосунки не сприятимуть корекції небажаної поведінки, а радше загострять проблеми як у соціальній взаємодії, так і у подальшому навчанні.

Дітей із більш значними порушеннями, зазвичай, сприймають толерантніше, ніж тих, у кого порушення менш виражені. Це пояснюється тим, що під час взаємодії з такими дітьми їхні здорові однолітки відчують необхідність надати їм допомогу, що для багатьох є приємним процесом. Досить поширеною досі залишається думка про те, що діти з порушеннями розвитку закриті, байдужі та не прагнуть до спілкування. У реальності вони прагнуть взаємодії, але часто не знають, як це зробити. Важливу роль відіграє створення дружньої та комфортної атмосфери в колективі. Для цього потрібна активна вмотивованість усіх дітей, їхніх батьків і насамперед педагогів у формуванні середовища, де кожен почуватиметься прийнятим.

Основою такого процесу є знання базових правил комунікації. Хоча діти з порушеннями розвитку прагнуть бути частиною колективу й спілкуватися, вони часто не проявляють ініціативи в цьому напрямку. Причинами можуть бути як комплекси, пов'язані з їхньою ситуацією, так і недостатній рівень навичок спілкування. Завданням педагога є навчання дітей проявляти ініціативу в комунікації зі своїми однолітками, які мають труднощі в соціальній взаємодії. Цього можна досягнути різними способами, але ключовим моментом завжди залишається особистий приклад учителя.

2. Формування атмосфери толерантності в дитячому колективі інклюзивного простору

Головним завданням педагогічного колективу закладу з інклюзивним навчанням є формування толерантного освітнього середовища. У цьому процесі беруть участь не лише педагоги, які безпосередньо працюють з дітьми з ООП, але й усі педагоги, які, так чи інакше, спілкуються з ними. Ключовими суб'єктами цього процесу зазвичай виступають: корекційні педагоги, практичний психолог, соціальний педагог та асистент вчителя (вихователя), який проводить з дітьми з ООП найбільшу кількість часу, що дозволяє йому чинити найсуттєвіший корекційно-виховний вплив на дитину з порушеннями розвитку. Важливим чинником позитивної динаміки корекційно-виховного

впливу є й взаємодія самих дітей між собою, що сприяє формуванню доброзичливої атмосфери в колективі.

А. Обухівська зазначає, що ключовими напрямками виховної роботи у процесі створення толерантного освітнього середовища є формування у дитячому колективі уміння приймати, розуміти інших і будувати з ними позитивну взаємодію.

Завданнями створення толерантного середовища є:

- мінімізація негативних емоційних проявів;
- зняття напруги в групі дітей; навчання способів саморегуляції;
- підтримка емоційної чутливості;
- розвиток емпатії й адекватного емоційного реагування (емоційна стабільність);
- розвиток вольової сфери;
- актуалізація бажання спілкуватися з людьми; виховання позитивного ставлення до людей;
- включення ідей толерантності в гру, інші продуктивні види діяльності та обговорення реальних подій життя⁵.

У реалізації цього завдання важливу роль відіграє залучення дітей молодшого шкільного віку до суспільно корисної діяльності та волонтерських ініціатив. Це сприятиме розвитку у них почуття відповідальності й стане джерелом позитивного досвіду. Для наймолодших школярів корисною буде участь у таких проєктах, як виготовлення листівок для військових, організація листування з однолітками, котрі проживають у зоні бойових дій, або складання подарунків для вихованців дитячих будинків. Такі активності мають позитивний вплив на дітей, адже вони відчувають свою важливість для інших і з ентузіазмом прагнуть допомагати, що також позитивно позначається на взаєминах з ровесниками, які мають особливі освітні потреби. Другий напрям виховної роботи передбачає проведення тренінгових заходів як для дітей, так і для їхніх батьків. Дуже ефективним є формат інтерактивних бесід, які включають різноманітні види активності, наприклад перегляд фрагментів фільмів чи обговорення спільних заходів, які плануються в майбутньому. В процесі роботи з дошкільниками та молодшими школярами надзвичайно важливо створити атмосферу, де діти можуть відкрито виражати свої почуття в межах, комфортних для інших. Дітям потрібні відповіді на запитання, що їх хвилюють, і дорослі – педагоги та батьки – мають навчитися давати ці відповіді правильно. Ігнорування дитячих запитань, особливо незручних для дорослих, є не доцільним підходом. Дітям необхідно

⁵ Психологічний супровід інклюзивної освіти : методич. рекомендації/за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017.

спілкування зі значимими дорослими, бо саме через бесіду вони можуть досягнути важливі виховні моменти та зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки у різних життєвих ситуаціях. Їм потрібна думка людини, яку вони вважають авторитетом. Почуття довіри й підтримки від такої особи має велике значення для їхнього формування. Щоб забезпечити більш глибоке розуміння та здобути корисні поради щодо оптимальних дій у конкретних обставинах, важливо зосередитися на рефлексії, яка є ключовою складовою цього етапу. У свою чергу, такі заходи, як дискусії, перегляди кінофільмів чи проведення тренінгів, виступають лише інструментами для формування та розвитку рефлексивних навичок.

З практичної точки зору вартими уваги є кілька підходів до створення атмосфери толерантності та розвитку толерантних відносин у дитячому колективі. Одним із найпоширеніших методів організації толерантного середовища є «Ранкові вітання». Його суть полягає в тому, що перед початком занять діти по черзі обирають із запропонованих різні способи привітання. Найкраще використовувати цей метод зі всіма дітьми по черзі, приділяючи більше уваги дітям з особливими освітніми потребами. Це сприяє формуванню атмосфери рівності, допомагаючи ровесникам зрозуміти, що незалежно від можливих порушень розвитку окремих дітей, кожен заслуговує на увагу відповідно до своїх потреб. Розвиток позитивного середовища також може бути інтегрований у звичайні організаційні моменти, наприклад, через роль «помічника дня». Хоча учням із порушеннями розвитку може бути складніше виконувати ці обов'язки, і їм може знадобитися постійна підтримка асистента, така практика має великий вплив на весь дитячий колектив. Інші діти починають бачити цього учня не лише як того, кому потрібна допомога, але й як того, хто здатний допомагати. Подібний підхід є важливим для формування дружніх стосунків у колективі. Крім того, діти помічають, що педагог вірить у дитину, довіряє їй важливі завдання та ставиться до неї на рівних, що мотивує інших наслідувати цей приклад. Найважливішим позитивним аспектом такої практики є зміни у самооцінці самої дитини. Усвідомлення своєї здатності допомагати іншим і відчуття підтримки з боку оточення сприяють формуванню впевненості у власних силах і підвищують мотивацію. Розвиток навичок прийняття, розуміння інших і позитивної взаємодії реалізується також завдяки тренінговим заняттям. Формат і зміст таких тренінгів можуть бути гнучкими й різноманітними, але зазвичай вони включають привітання, вправи та підсумкову рефлексію. Особливість цього методу полягає в тому, що після кожної вправи проводиться обговорення та аналіз отриманого досвіду. Такі тренінги

часто мають символічний характер і стимулюють дітей розмірковувати над піднятими темами навіть після їх завершення. Більш того, сильні емоційні переживання під час таких занять можуть зберігатися в пам'яті та посилювати розуміння певних ситуацій у майбутньому. Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що ефективність виховання толерантності та створення сприятливого середовища багато в чому залежить від особистості педагога. Саме його просвітницька робота з дітьми та батьками, уважність до почуттів дітей і готовність відповідати на їхні запитання відіграють ключову роль у формуванні атмосфери взаєморозуміння та відкритості.

3. Вирішальна роль педагога у підготовці дітей з типовим розвитком до прийняття їх однолітків з особливими освітніми потребами та згуртуванні дитячого колективу

Професійна діяльність педагогів закладів дошкільної та загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням містить не лише загальновідомі складові, притаманні педагогічній професії, а й вимагає від них якісно нових підходів до взаємодії з дітьми. Особливість полягає в тому, що в інклюзивному освітньому просторі навчаються діти як із типовим розвитком, так і з особливими освітніми потребами. Це ускладнює завдання формування згуртованого дитячого колективу та створення позитивного соціально-психологічного, толерантного середовища. Наукові дослідження А. Колупаєвої, О. Чеботарьової, І. Кузави, О. Чопік та інших вказують на важливість ролі педагога у формуванні дитячого колективу інклюзивного закладу освіти та сприянні соціальній адаптації у ньому дітей з особливими освітніми потребами. Для досягнення цієї мети дорослий має приймати кожную дитину такою, якою вона є, поважаючи її унікальність та індивідуальність, і це ж потрібно прищеплювати іншим дітям. Педагог інклюзивного класу (групи) повинен докладати максимум зусиль для створення згуртованого й дружнього колективу. Важливо забезпечити всіх дітей не тільки рівними правами, але й однаковими можливостями для розвитку. Сприятливе середовище сприяє розвитку ініціативності, творчості й пізнавальної активності дітей як з типовим розвитком так і з особливими освітніми потребами, що позитивно впливає на їхнє навчання й загальний розвиток. Педагог має регулярно створювати умови для формування позитивних соціальних стосунків у колективі, працюючи над єдністю класу (групи) дітей. Це допоможе кожній дитині відчувати любов, підтримку і повагу. Основним завданням педагогічних працівників, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, є забезпечення таких умов, щоб їхній розвиток

відбувався у позитивному емоційному середовищі. Це сприяє гарному настрою дітей і є важливою складовою їхнього психічного та особистісного зростання. Ефективність реалізації всіх зазначених напрямів залежить від рівня фахової майстерності, особистої толерантності та психологічної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

ВИСНОВКИ

Інтеграція дітей з порушеннями розвитку надзвичайно складний і багатогранний процес, що вимагає наукового та практично-структурованого підходу. Цей процес потребує від педагогів не лише професійної готовності, але й глибокого планування, яке має передбачати заходи для успішної реалізації засад інклюзивної освіти. Важливо забезпечити ефективну міжособистісну взаємодію між дітьми з порушеннями розвитку та їх однолітками одразу з початку роботи інклюзивного класу. Хоча педагог не може змусити дітей до взаємодії чи активно формувати згуртований колектив, він має можливість сприяти розвитку моральної свідомості дитячого колективу. Варто зазначити, що встановлення міжособистісних взаємин у дошкільному та молодшому шкільному віці є складним завданням, оскільки дитяча дружба часто характеризується ситуативністю та егоцентризмом. Пошук друзів стає особливо проблемним для дітей з порушеннями розвитку у дошкільному віці та молодшому шкільному віці. Однак заклад освіти має вагомий ресурс у вигляді авторитету педагога, якого діти у цьому віці, зазвичай, сприймають беззастережно. Таким чином, позитивне ставлення педагога до кожної дитини та його свідомий акцент на цьому аспекті може сприяти створенню доброзичливої атмосфери у класі (групі). Утім, незважаючи на всі зусилля педагогів, проблема неприйняття окремих дітей з особливими освітніми потребами групою однолітків часто залишається актуальною. На формування інклюзивного середовища впливають різноманітні чинники, включаючи ступінь важкості порушення, вікові особливості дитини, ставлення педагога, рівень організації сприятливих умов у класі та навіть психоемоційний стан батьків. Попри всі виклики та труднощі процесу інтеграції, для педагогів і батьків є принципово важливим використовувати всі можливі засоби для успішного включення дітей з порушеннями розвитку у соціальне та навчальне середовище.

АНОТАЦІЯ

Інклюзивна освіта дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, організовується з врахуванням їхніх особливих освітніх потреб у спеціальному освітньому середовищі, та спрямована на розвиток їх життєвої компетентності, необхідної для успішної соціальної адаптації та інтеграції. В Україні сьогодні приділяється значна увага підвищенню якості освітнього процесу для цієї категорії дітей. Одним із ключових аспектів інклюзивної освіти є формування позитивних взаємин між дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) і їхніми ровесниками з типовим розвитком. Основний показник якості такої освіти полягає у створенні умов для максимальної самореалізації кожної дитини у різних сферах життя з урахуванням її індивідуальних психофізичних характеристик.

Література

1. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія. Серія: Інклюзивна освіта. 2009. 272 с.
2. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: навчально-методичний посібник / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В.; за наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. Київ: ІСПП, 2020. 558 с.
3. Кузава І. Б., Луканьова Л.О. Науково-практичні засади організації дошкільної інклюзивної освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. 2023. № 2 (5). С. 84–89. DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-19>
4. Малинович Л. Психологічні особливості взаємодії у сім'ях, де виховується дитина з порушеннями в розвитку. Збірник тез науково-практичної конференції з міжнародною участю «Психологія національної безпеки». 2017. С. 174–176.
5. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
6. Психологічний супровід інклюзивної освіти : методич. рекоменд. / за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
7. Чопік О.В. Роль педагогів у становленні учнівських соціальних зв'язків у інклюзивному класі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2011. Вип. 17(1). С. 171-178.
8. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ : ЦУЛ, 2016. 248 с.

9. Guralnick M. J. A framework for change in early childhood inclusion. In M. J.Guralnick (Ed.), Early Childhood inclusion: Focus on change. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2001. P. 3–35.

10. Krampač Grljušić A. PEER RELATIONS IN INCLUSIVE CLASSES : Research in Pedagogy. / Aleksandra Krampač Grljušić1// Ukraine-Analysen. Croatia : Department of Pedagogy. № 1. 2018. P. 17–35.

Information about the author:

Lukanova Liudmyla Oleksiivna,

Senior Teacher at the Department of Special and Inclusive Education

Lesya Ukrainka Volyn National University

13,Volya Ave., Lutsk, Volyn region, 43025, Ukraine

INTEGRATED LIFECYCLE MANAGEMENT OF INFORMATION SYSTEMS AS A PEDAGOGICAL TOOL TO DEVELOP IT SPECIALIST COMPETENCIES

Luchkevych M. M., Shakleina I. O.

INTRODUCTION

The rapid development of digital technologies and the intensification of digital transformation across all spheres of social life are driving the growing role of information systems as a fundamental tool for organizing, managing, and supporting the activities of modern organizations. Information systems have ceased to be merely technical means of automating individual processes and are increasingly acting as complex socio-technical entities that combine software and hardware solutions, organizational structures, management mechanisms, and the human factor. In such conditions, the demand for IT specialists is increasing, who must be capable not only of developing software but also of effectively managing the full life cycle of information systems. These trends highlight the need to rethink the content and methodology of training future IT specialists in higher education institutions. Traditional educational models, focused mainly on the fragmented acquisition of technical knowledge and skills, increasingly meet the requirements of the modern labor market. Instead, there is a growing need to form in students a systemic vision of the processes of creating, implementing, and maintaining information systems, the ability to integrate knowledge from different fields, make informed decisions in conditions of uncertainty, and work in interdisciplinary teams¹. In this context, a competency-based approach to IT education, which involves the development of not only professional but also meta-competencies of future specialists, becomes critical.

One of the conceptual foundations for implementing such an approach in IT education is integrated life-cycle management of information systems. It is based on the idea of the integrity and continuity of the processes of development and maintenance of IS, assumes a close relationship among the technical, organizational, and managerial components of professional activity, and is focused on continuous improvement of digital solutions. In the pedagogical dimension, integrated IS life cycle management is

¹ Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д-ра пед. наук, проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ. 2022. 143 с.

considered not only as a subject of study, but as an effective didactic tool that allows structuring the educational process in accordance with the logic of the real professional activity of an IT specialist.

The relevance of studying the pedagogical potential of integrated information systems management also stems from the need to transform the educational environment in higher education institutions. The integration of IS development and maintenance management practices, the use of educational projects, case-based learning, and modern digital management tools contributes to the formation of a professionally oriented educational space in which students gain experience in activities as close as possible to the real conditions of the IT industry. This approach increases the practical significance of educational results, the level of motivation for learning, and the readiness of graduates for professional activity.

The purpose of the study is to theoretically substantiate integrated information systems life cycle management as a conceptual and pedagogical basis for training future IT specialists, and to analyze its potential for developing students' professional and meta-competences and transforming the educational environment of a higher education institution. The work examines the conceptual principles of integrated IS management, its didactic and interdisciplinary potential, and the practical aspects of integrating management practices into the educational process, which together form a basis for the development of modern, innovation-oriented IT education.

1. Integrated information systems life cycle management in the context of modern IT education

The current stage of development of the information society is characterized by a comprehensive digital transformation, in which information systems (IS) serve as a key tool for ensuring the efficiency of economic, scientific, and educational processes². They integrate information flows, automate decision-making, support analytical activities, and create conditions for the implementation of new models of interaction in the digital environment. As a result, information systems are increasingly considered not only as technical solutions, but as strategic resources for the development of organizations and society as a whole.

The expansion of the functional purpose of information systems increases the requirements for their quality, reliability, scalability, and adaptability to external environmental changes³. In the context of rapid

² Цифрова трансформація для України DT4UA. Режим доступу: <https://ega.ec/uk/project/dt4ua/>

³ Державна цифрова трансформація: аналіз за 2019–2024 роки. Режим доступу: <https://voxukraine.org/derzhavna-tsyfrova-transformatsiya-analiz-za-2019-2024-roky>

technological renewal and the constant evolution of user needs, the ability of IS to continuously develop and integrate with other digital services is particularly important. This, in turn, actualizes the need for specialists who possess not only programming skills, but also the competences to manage the full life cycle of information systems – from the stage of requirements formation and conceptual design to implementation, operation, support and modernization.

These trends create significant challenges for the IT education system, which has traditionally been focused mainly on the technical aspects of training future specialists. The dominance of a narrowly technological model of training, focused on mastering individual programming languages, tools or platforms, is insufficient to form readiness to work with complex information systems in real professional conditions. In this regard, the need to transition to a system-oriented approach in IT education, integrating the technical, organizational, and managerial components of the educational process, is becoming increasingly urgent.

Within this approach, information systems are considered multi-level socio-technical objects, the functioning of which is determined not only by technical characteristics but also by organizational environment features, management decisions, and the human factor. This necessitates the development of systems thinking among students, the ability to analyze relationships among IS elements, and the capacity to assess the consequences of decisions made at different stages of the life cycle. Thus, information systems are not only the object of professional activity of future IT specialists, but also an important pedagogical tool that determines the content and direction of modern IT education.

The concept of integrated information systems life cycle management is based on the idea of continuity, integrity and close interrelationship of all stages of IS creation and functioning. Unlike traditional linear life cycle models, which assume the sequential, separate execution of the phases of analysis, design, implementation, testing, and operation, the integrated approach focuses on the continuous interaction among these stages and their mutual adjustment. Such management logic corresponds to the modern conditions of development of the IT industry, characterized by high dynamism in requirements, rapid technology updates, and the need to respond promptly to changes in the external environment.

The transition to flexible and iterative approaches within the framework of integrated IS life cycle management involves considering development and support not as completed or isolated processes, but as a continuous cycle of improving the information system. In this context, IS operations and support become equally important during the design and implementation

stages, since it is at these stages that new user needs, environmental limitations, and opportunities for further system development are identified. Thus, integrated management ensures the coordination of technical solutions with the real conditions of IS use throughout its life cycle.

In the pedagogical context, the implementation of the concept of integrated information systems life cycle management represents a departure from the fragmented study of individual technologies, methods, and tools characteristic of traditional educational programs. Instead, the emphasis shifts to the formation of a holistic vision of the processes of creation, implementation, and support of IS as complex socio-technical systems, in which technical components are closely related to organizational structures, management decisions, and students' user activities. This approach contributes to the students' awareness of the role of each stage of the life cycle and their mutual influence on the final quality and effectiveness of the information system.

Integrated IS life cycle management is considered as a methodological basis for the professional activities of an IT specialist, combining technical, organizational and management components into a single system. Within the framework of IT education, this concept provides a basis for the development of systems thinking, the ability to make informed decisions in conditions of uncertainty, and responsibility for the consequences of implemented technical solutions. It also contributes to developing readiness for interdisciplinary interaction and continuous professional development, which are key characteristics of a modern IT specialist.

Therefore, the concept of integrated information systems life cycle management in the context of IT education serves not only as a set of management approaches and practices, but also as a holistic pedagogical paradigm aimed at training specialists who can act effectively in complex and dynamic digital environments.

In modern IT education, integrated information systems life cycle management serves not only an applied but also an important didactic function, providing a methodological basis for the holistic organization of the educational process. It allows you to structure the content of academic disciplines in accordance with the logic of real professional processes, covering the stages of requirements analysis, architectural design, project management, quality assurance, implementation and operation of software products. Such structuring helps bridge the gap between theoretical training and the practical needs of the IT industry. Also, it creates in students an awareness of the interdependence of technical solutions and management processes within a single IS life cycle.

The didactic potential of integrated IS management is also manifested in the possibility of using active, practice-oriented teaching methods, in particular project-based learning, case analysis, teamwork, and modeling real production situations. Involving students in complex educational projects that simulate the full life cycle of an information system contributes to the development of planning, decision-making, communication and reflection skills. In such an educational environment, knowledge becomes applied, and the learning process is focused on achieving specific professional results.

An important feature of integrated information systems life cycle management is its interdisciplinary nature, which necessitates the synthesis of knowledge from different fields. The implementation of this approach in the educational process involves combining computer science, software engineering, systems analysis, project management, the foundations of organizational activity, and elements of pedagogy and the psychology of learning. Such interdisciplinary integration contributes to students' ability to see the problem in a broad context, analyze it from different perspectives, and find complex solutions.

As a result of the implementation of integrated IS management, the educational environment is transformed from a space for mastering individual knowledge into an environment for the formation of complex professional and meta-competences, in particular, systems thinking, responsibility for decisions, the ability to interact in teams, and continuous professional development. This approach meets the modern requirements of the labor market, which call for IT specialists able to work effectively in interdisciplinary teams and to participate in the full life cycle of information systems.

Thus, the didactic and interdisciplinary potential of integrated IS life-cycle management lies in creating a holistic model of IT education that combines theoretical knowledge and practical activities, thereby ensuring the training of competitive specialists for the modern digital environment.

Integrated information systems life-cycle management in the context of modern IT education should be considered a conceptual basis for training future IT specialists who can act effectively amid dynamic technological changes and the growing complexity of digital systems. This approach ensures the transition from fragmented professional training to a holistic model of competence formation, in which the development, implementation, and maintenance of information systems are considered interrelated components of a single process of professional activity.

Integrated IS life cycle management fosters systems thinking among students, enabling them to analyze information systems as complex socio-technical objects, predict the consequences of technical and management decisions, and assess their impact on the functioning of organizations and

users. Orientation to the full IS life cycle contributes to the awareness of students of responsibility for the results of professional activity at all stages – from design to operation and modernization of systems.

An important result of implementing an integrated approach to training IT specialists is the development of readiness for continuous professional development and adaptation to technological changes. Since modern information systems are constantly evolving, the ability to learn throughout life and to critically reflect on new technologies and management methods becomes an integral part of the professional competence of an IT specialist. Integrated IS life cycle management is, in this context, not only a subject of study but also a means of fostering a culture of continuous improvement.

In addition, the use of integrated information systems lifecycle management in the educational process helps to bring the learning environment closer to the real conditions of professional activity. Involving students in complex educational projects that reproduce the full cycle of IS creation and support forms practical skills in teamwork, resource management, communication with stakeholders and decision-making under conditions of uncertainty. This increases graduates' professional readiness and competitiveness in the labor market.

Thus, integrated information systems lifecycle management serves as a holistic conceptual basis for modern IT education, ensuring the training of a new generation of specialists capable of combining deep technical knowledge with managerial and organizational competencies, working effectively in interdisciplinary teams, and carrying out professional activities in real educational and production environments.

2. Pedagogical potential of integrated IS management in the formation of professional and meta-competences

The modern paradigm of higher education is oriented towards a competency-based approach, within which the outcome of learning is considered not as a set of isolated knowledge, skills, and abilities, but as the student's ability to effectively apply them in real professional situations⁴. Such an orientation requires the search for pedagogical conditions that integrate theoretical training with practical activities and foster a holistic professional experience for future specialists. In this context, integrated management of the information systems life cycle is one of the key pedagogical conditions for implementing competency-based training in the IT education system.

⁴ Ярушак М. Застосування компетентнісного підходу у процесі підготовки фахівців закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 9/195.<https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243892>

Integrated IS management ensures the content and procedural integrity of training for future IT specialists by combining the technical, managerial, and organizational aspects of professional activity. Unlike the traditional division of educational material into separate disciplines, this approach allows for building the educational process in accordance with the real-life cycle of the information system⁵. This creates conditions for the formation of complex competencies, including the analysis of user needs, making design decisions, organizing development processes, assessing quality, and ensuring the stable functioning of IS.

The use of an integrated approach in the educational process provides an opportunity to model real professional situations in which students must make decisions that take into account the interdependence and mutual influence across the different stages of the IS life cycle. In such conditions, learning becomes active, and students are involved in solving complex tasks that require systematic analysis, planning, and responsibility for the results of their work. This contributes not only to the assimilation of knowledge, but also to the formation of professional thinking focused on achieving practically significant results.

An important pedagogical effect of integrated management of the IS life cycle is the formation of students' awareness of the systemic nature of future professional activity. Considering information systems as complex socio-technical objects allows students to understand the role of each stage of the life cycle and the importance of consistent decisions across different stages of development and support. As a result, integrated management of IS serves not only as a subject of study but also as an effective pedagogical tool that ensures the implementation of a competency-based approach and improves the quality of training for future IT specialists.

The pedagogical potential of integrated management of the information systems life cycle manifests primarily in the purposeful development of key professional competencies of future IT specialists necessary for effective activity in a modern digital environment. Such competencies include the ability to perform a system analysis of the subject area, formulate, specify, and document requirements for information systems, design their architecture taking into account functional and non-functional characteristics, and organize the processes of development, testing, implementation, and support of software products.

⁵ Скрипник Л.М. Педагогічні умови організації інформаційно-консультативного середовища закладу професійної освіти : дис. ... д-ра філос. наук із спец. 015 Професійна освіта (цифрові технології). Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет. 2023. 275 с. <https://doi.org/10.31812/123456789/7239>

The orientation of the educational process to the full life cycle of an information system ensures the comprehensive development of professional competencies. Students learn to consider software development not as an isolated technical stage, but as a component of a continuous process that includes user interaction, change management, quality assurance, and maintenance of the system's operability under operational conditions. This approach contributes to the development of the ability to make sound technical and managerial decisions, taking into account the long-term consequences for the IS's functioning.

An important component of the development of professional competencies is the ability to integrate knowledge from different academic disciplines and areas of training. Integrated IS management enables applying knowledge in software engineering, systems analysis, databases, information security, project management, and quality assurance within a single complex task. As a result, students gain experience working on interdisciplinary problems, which meets the real requirements of professional practice in the IT industry.

In addition, an integrated approach to information systems life cycle management contributes to the development of practical skills in planning and organizing teamwork, assigning roles and responsibilities, and controlling the execution of tasks at different stages of the project. This allows future IT specialists to gain experience in professional interaction and to prepare for work in a collective environment, a characteristic feature of modern IT projects.

Thus, the development of professional competencies within the integrated management of the IS life cycle occurs not as a set of individual skills and abilities, but as a holistic system of professional readiness. Such a system meets the current needs of the IT industry. It provides training for specialists who can effectively perform professional functions at all stages of the creation, implementation, and maintenance of information systems in the modern digital environment.

Table 1 summarizes the correspondence between the key practices of integrated management of the information systems life cycle, pedagogical mechanisms for their implementation in the educational process and learning outcomes in the form of formed professional and meta-competences. The table demonstrates that each stage of the IS life cycle can be purposefully integrated into the educational process using appropriate pedagogical technologies, ensuring the comprehensive nature of the professional training of future IT specialists.

Table 1

**Compliance of integrated information systems management practices
with pedagogical mechanisms and learning outcomes**

IS Lifecycle Management Practices	Pedagogical Implementation Mechanisms	Professional Competencies	Metacompetences
Requirements and domain analysis	Case-based learning	Requirements formulation and refinement, systems analysis	Critical thinking
IS Architecture Design	Educational Projects	Architectural Thinking, Design Solutions	Systems Thinking
Development Management	Learning Projects, Teamwork	Planning, Coordination, Quality Control	Team Interaction
Quality Assurance	Digital IS Management Tools	Testing, Quality Control	Responsibility
Support and development of IS	Project and reflective activities	Support and modernization of IS	Self-organization, lifelong learning

The presented generalization confirms the feasibility of using integrated information systems management as a pedagogical tool that combines training content with real practices in the IT industry and contributes to the formation of a holistic system of competencies.

Along with the development of professional competencies, integrated information systems life-cycle management has significant pedagogical potential for the development of meta-competences, which determine a specialist's ability to effectively operate in conditions of uncertainty, complexity, and constant change in the technological environment. Unlike specialized professional skills, meta-competences are universal and equip individuals with readiness for adaptation, self-development, and interdisciplinary interaction throughout the entire professional path. The key meta-competences developed within the framework of integrated IS management include systemic and critical thinking, self-organization, effective team interaction, reflection, and continuous learning.

Considering information systems as complex socio-technical objects contributes to the development of systems thinking, which consists of the ability to see the relationships between individual components of the IS, analyze cause-and-effect relationships, and predict the consequences of decisions. Critical thinking is developed through evaluating alternative technical and management solutions, analyzing risks, and justifying the selection of tools and methods for developing and maintaining information systems. In this context, students learn not only to apply known solutions, but also to critically reflect on their feasibility in specific conditions.

Involving students in the management of complex educational projects that simulate real processes of creating and maintaining information systems creates favorable conditions for the development of self-organizational skills and for taking responsibility for the results of activities. In the process of working on such projects, students must plan their own activities, allocate time and resources, make decisions under constraints and uncertainty, and evaluate the long-term consequences of their decisions. This contributes to the formation of a conscious attitude towards professional activity and the development of the ability to make independent decisions.

An important component of the development of meta-competences is the formation of team interaction and interpersonal communication skills. Integrated management of the IS life cycle involves collective effort, coordination among team members, and joint responsibility for achieving results. In such an educational environment, students gain experience in distributing roles, resolving conflict situations, and coordinating individual and collective goals, which are important components of the professional maturity of future IT specialists.

In addition, an integrated approach to information systems life cycle management contributes to the formation of readiness for continuous learning as one of the key meta-competences of a modern specialist. Awareness of the dynamism of the IT sphere and the need for constant updating of knowledge and skills forms in students the motivation for professional self-development and adaptation to new technological challenges.

Thus, the development of meta-competences in the context of integrated IS management prepares future IT specialists for effective professional activity in a complex and changing digital environment.

A special place in the structure of the pedagogical potential of integrated management of the life cycle of information systems is occupied by the formation of systems thinking as a key meta-competence of a modern IT specialist. In the context of the increasing complexity of digital solutions and their deep integration into organizational and social processes, the ability to conduct system analysis becomes a necessary prerequisite for

effective professional activity. Integrated management of IS creates methodological and didactic conditions for the development of this type of thinking by considering information systems as a unity of technical, organizational, and social components.

Considering information systems as integral socio-technical objects contributes to students' ability to analyze complex systems, identify relationships among their elements, and identify cause-and-effect relationships between decisions made and the results of IS functioning. Within the framework of integrated lifecycle management of IS, students learn to consider the influence of architectural decisions, organizational constraints, the human factor, and the external environment on the quality, reliability, and efficiency of information systems. This approach conveys the multidimensionality of professional tasks and the need for an integrated approach to their solution.

The development of systems thinking also involves the ability to predict and evaluate the long-term consequences of professional activity. Orientation to the full life cycle of an information system allows students to realize that decisions made at the early stages of design and development directly affect the further operation, maintenance and development opportunities of IS. As a result, future IT specialists gain experience in strategic thinking and a responsible attitude to professional decisions.

Systems thinking, developed through studying the principles of integrated IS life cycle management, ensures future specialists are ready to work with complex digital solutions, make sound technical and managerial decisions, and effectively adapt to changes in the professional environment. It contributes to the ability to integrate knowledge from different industries, work in interdisciplinary teams, and take into account the needs of various stakeholders in the creation and maintenance of information systems.

In this way, integrated information systems management acts not only as an object of study, but also as an effective pedagogical tool for the formation of systems thinking, which, in turn, ensures the development of both professional and meta-competences of IT education students and improves the quality of their preparation for real professional activity.

To generalize the theoretical provisions on the pedagogical potential of integrated information systems' life-cycle management in the formation of professional and meta-competences of future IT specialists, Fig. 1 presents a structural and logical model of the corresponding process. The proposed scheme reflects the relationship between integrated IS life cycle management, pedagogical mechanisms for its implementation in the educational process, the resulting competencies, and the transformation of the educational environment of a higher education institution.

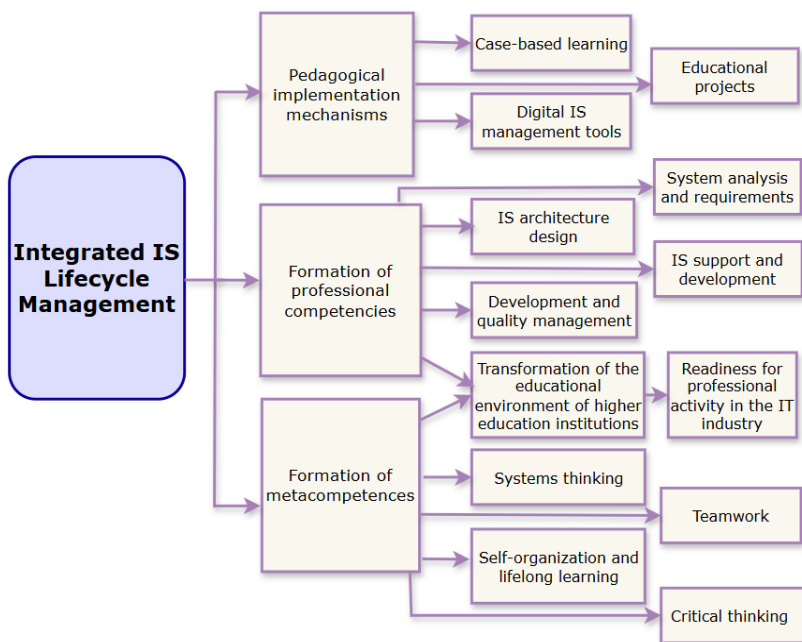


Fig. 1. Pedagogical potential of integrated IS life cycle management in the formation of competencies

In Figure 1, integrated information systems life cycle management is presented as a central system-forming element that determines the logic of organizing the educational process and the direction of professional training of future IT specialists. It is this approach that provides a holistic vision of the processes of development, implementation, support, and maintenance of information systems and serves as the methodological basis for the formation of modern educational outcomes.

Pedagogical mechanisms for implementing integrated IS management in the educational process include educational projects, case-based learning and the use of digital information systems management tools. These mechanisms ensure a practice-oriented nature of training, the modeling of real professional situations, and the active involvement of students in managing the processes of creating and supporting IS.

Within the model, a block of professional competence formation is identified separately, covering system analysis and requirements formulation, information systems architecture design, management of development processes and quality assurance, and IS support and

development. These competencies reflect the key functional components of the professional activity of a modern IT specialist and are formed in close connection with the logic of the information system life cycle.

Along with professional competencies, the model demonstrates the formation of meta-competences, in particular, systemic and critical thinking, the ability to team interaction, self-organization and lifelong learning. It is these universal abilities that ensure the readiness of future specialists to work in conditions of uncertainty, rapid technological changes and interdisciplinary interaction.

The final element of the model is the transformation of the educational environment of a higher education institution, which occurs under the influence of the integration of IS life cycle management practices. The educational environment acquires the features of a professionally oriented space of active activity, which directly contributes to the formation of the readiness of education seekers for professional activity in the IT industry.

3. Integration of IS development and maintenance management practices into the educational environment of a higher education institution

The modern educational environment of a higher education institution is increasingly transforming into an open, dynamic and multi-level system focused on recreating the real conditions of professional activity of future specialists. In the context of the digitalization of society and the growing role of information technologies, the educational environment of higher education institutions ceases to serve solely the function of knowledge transfer. It acquires the characteristics of an interactive space of professional development⁶. In this context, the integration of management practices for the development and support of information systems is considered an important factor in improving the quality of IT specialist training and aligning the educational process with the real needs of the IT industry.

The educational environment of higher education institutions, focused on integrating IS management practices, acquires the features of a professionally oriented space, in which educational activities are organically combined with elements of design, management, and analytical work. Students are involved in solving complex tasks that reflect the real processes of creating, implementing, and supporting information systems, and teachers serve as mentors and facilitators of professional development. Such an

⁶ Розвиток інформаційних систем управління освітою як інструмент реалізації державної освітньої політики : монографія / за ред. С. Л. Лондара ; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2020. 258 с. Режим доступу: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2025/04/monograph_2020_fin_.pdf

organization of the educational environment contributes to the activation of cognitive activity of education seekers and the formation of responsibility for the results of their own professional activity.

Integration of IS management practices into the educational process involves adapting educational programs to the logic of the information systems life cycle, ensuring consistency between training content and the current requirements of the IT industry. Educational disciplines are structured to consistently reflect the stages of the IS life cycle and their interconnections, enabling students to develop a holistic understanding of professional activity. As a result, educational outcomes take on a practical orientation, and education seekers have the opportunity to apply the knowledge and skills they acquire in conditions close to reality.

In addition, the educational environment of HEIs, as a space for integrating IS management practices, creates conditions for the development of interdisciplinary interaction and partnerships with representatives of the IT industry. The involvement of external experts, the use of real cases and projects, and the integration of digital management tools contribute to increasing the authenticity of the educational process and to the development of students' readiness for professional activity.

Thus, the educational environment of HEIs serves not only as a place for acquiring knowledge but also as a space for the development of professional and meta-competences of future IT specialists in the context of integrated information systems management.

In order to generalize approaches to the integration of information systems lifecycle management practices into the educational process of a higher education institution, Fig. 2 presents a structural and functional model of the interaction of the educational environment, the requirements of the IT industry, and pedagogical mechanisms for the formation of learning outcomes. The proposed model reflects the logic of including information systems development and maintenance management practices in the professionally oriented educational environment of higher education institutions and their impact on the training of future IT specialists.

Figure 2 presents a model for integrating information systems lifecycle management practices into the educational environment of a higher education institution, based on a combination of IT industry requirements and the pedagogical capabilities of the educational process. The upper part of the diagram shows two key external factors: IS lifecycle management practices (analysis, development, support) and IT industry requirements, which determine the content and direction of professional training for future specialists.

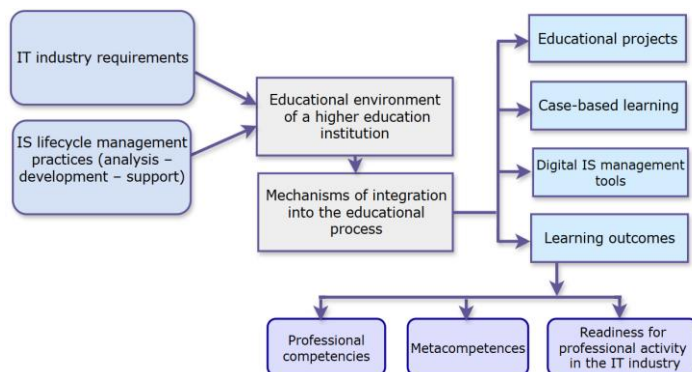


Fig. 2. Integration of information systems life cycle management practices into the educational process of a higher education institution

The central element of the model is the educational environment of a higher education institution, which acts as an integration space for combining external requirements and internal pedagogical resources. It is within this environment that IS management practices are adapted to educational goals, professional standards are transformed into learning outcomes, and conditions are created for active, professionally oriented student activities.

The next level of the model concerns mechanisms for integrating IS management practices into the educational process, including educational projects, case-based learning, and the use of digital tools for information systems management. These mechanisms ensure the practice-oriented nature of training, the modeling of real professional situations, and the development of experience in teamwork and management.

The implementation of these mechanisms results in learning outcomes that cover professional competencies, meta-competencies, and the readiness of education seekers for professional activity in the IT industry. Thus, the model demonstrates the cause-and-effect relationship between integrating IS life cycle management practices into the educational environments of higher education institutions and training competitive IT specialists capable of operating effectively in the modern digital environment.

To specify the mechanisms for implementing integrated information systems life-cycle management into the educational process of a higher education institution, it is advisable to generalize the correspondence between the components of the educational environment, IS management practices, and expected educational results. Such a generalization is presented in Table 2, which allows us to systematize approaches to integrating management practices into the educational activities of IT education students.

Table 2 summarizes the correspondence between the key practices of integrated information systems life cycle management, pedagogical mechanisms for their implementation in the educational process, and learning outcomes in the form of formed professional and meta-competences.

Table 2

Integration of information systems life cycle management practices into the educational environment of a higher education institution

Components of the educational environment of higher education institutions	Integrated IS management practices	Forms of implementation in the educational process	Educational outcomes
Educational programs and disciplines	Full IS lifecycle management	Modular course structure	A holistic vision of professional activity
Навчальна діяльність студентів	Analysis, development, and support of IS	Educational projects	Professional competencies
Organizing teamwork	Project and process management	Case-based learning	Team interaction
Digital Infrastructure of Higher Education Institutions	Quality Control and IS Support	Digital IS Management Tool	Digital Culture
Pedagogical interaction	Change management and improvement	Reflective activity	Metacompetences

The table demonstrates that each stage of the IS life cycle can be purposefully integrated into the educational process using appropriate pedagogical technologies, ensuring the comprehensive nature of the professional training of future IT specialists.

The presented generalization confirms the feasibility of using integrated information systems management as a pedagogical tool that combines the content of training with real practices of the IT industry and contributes to the formation of a holistic system of competencies.

One of the key mechanisms for integrating the practices of managing the development and maintenance of information systems into the educational environment of a higher education institution is the use of educational projects and case-based learning. The specified pedagogical technologies provide implementation of activity and practice-oriented approaches, within which the students are involved in active professionally directed activity.

The project form of organization of training allows to reproduce full or partial life cycle of information system – from needs analysis and requirements formation to design, implementation, implementation and support of software product.

Educational projects, built according to the logic of IS life cycle, contribute to formation of students' holistic idea about processes of creation and operation of information systems, and also allow to integrate knowledge from different academic disciplines within one complex task. In the process of implementation of such projects, the students acquire practical skills of work planning, distribution of roles and responsibilities in a team, resource management and control of activity results. This creates conditions for formation of both professional and managerial competencies necessary for future professional activity in IT sphere.

Case-based learning complements project activities by providing an analysis of specific situations that reflect real challenges and problems typical of the processes of developing and maintaining information systems. Involving students in solving complex cases that are close to real professional situations contributes to the development of decision-making skills under uncertainty, change management, risk assessment, and forecasting the consequences of implementing various managerial and technical solutions. Within the framework of case-based learning, students learn to defend their own position with arguments, critically evaluate alternative approaches, and work with incomplete or contradictory information.

The use of educational projects and case-based learning contributes to increasing the flexibility and interactivity of the educational process, as well as strengthening its focus on results. Theoretical knowledge acquires practical value, as it is applied in a real or simulated professional context. As a result, students gain experience close to real professional activity, which increases their level of preparedness for work in the IT industry and contributes to the formation of readiness for integrated management of the information systems life cycle.

An important component of integrating information systems development and maintenance management practices into the educational environment of a higher education institution is the targeted use of modern digital tools that support key stages of the IS life cycle. The involvement of such tools in the educational process allows you to model real work processes of IT teams, recreate professional roles and form practical skills in students to work with software tools used in the modern IT industry.

The use of project management systems, task planning and tracking tools, software development tools, and version control tools enables effective teamwork in the educational environment. In this format, students

gain experience in setting and decomposing tasks, estimating deadlines, managing priorities, and coordinating the activities of project participants. This raises awareness of the role of management decisions in ensuring the consistency and efficiency of information systems development processes.

A separate role in the educational process is played by digital tools for ensuring the quality of software products, in particular, testing tools, code analysis, and monitoring quality indicators. Their use allows students to familiarize themselves with quality control practices at different stages of the IS life cycle and to recognize the importance of preventive measures and continuous improvement of software solutions. As a result, an understanding of quality as an integral characteristic of an information system emerges, one that depends on the consistency of its technical and organizational processes.

The use of tools for monitoring the operation of information systems and analyzing their functioning allows modeling the stage of IS support and maintenance in the educational environment. This contributes to students' understanding of the continuous nature of the information system life cycle and the need for constant analysis of its condition, productivity, and reliability. Such experience increases students' readiness to work with real digital products after graduation.

Therefore, the use of digital tools for managing information systems in the educational process not only increases its practical orientation, but also contributes to the formation of a digital culture, the development of professional and meta-competences and the preparation of future IT specialists for effective activity in the modern digital environment.

The integration of practices for managing the development and maintenance of information systems leads to significant qualitative changes in the educational environment of a higher education institution, transforming it from a traditional space for knowledge transfer into an environment of active professionally oriented activity. In such an environment, students cease to be passive consumers of educational information and become full-fledged subjects of the educational process, involved in decision-making, planning activities, and evaluating the results of their own work. This contributes to increasing their educational autonomy and responsibility for achieving educational and professional goals.

The transformation of the educational environment of higher education institutions also occurs at the level of organizing the educational process and interaction between its participants. The integration of IS management practices involves the active use of team-based forms of work, project activities, and interdisciplinary interaction, which changes the role of the teacher from a knowledge carrier to a mentor, consultant, and coordinator of the educational process. As a result, a learning environment is created

in which cooperation, the exchange of experience, and the joint solution of complex professional tasks are stimulated.

These changes have a direct impact on the formation of professional and meta-competences of education seekers. In the process of integrated IS life cycle management, students develop systems thinking, critical analysis, communication, and organizational skills, and a willingness to continue learning. The practical orientation of the educational environment increases motivation to learn, as students realize the applied value of the knowledge and skills they acquire and their direct significance for future professional activities.

As a result of integrating information systems management practices, the educational environment of higher education institutions becomes innovative and open to continuous updating and improvement. It lays the foundation for training competitive IT specialists who can effectively develop, implement, and maintain information systems in real professional conditions, as well as adapt to changes in the digital environment and the requirements of the modern labor market.

CONCLUSIONS

The paper substantiates the feasibility of considering integrated information systems life cycle management as a conceptual and pedagogical basis for training future IT specialists in higher education institutions. It is shown that, in the context of digital transformation, information systems function as complex socio-technical objects, which necessitates a holistic vision of the processes of their development, implementation, and support among education seekers.

It is established that integrated IS life cycle management creates methodological prerequisites for the implementation of a competency-based approach in IT education, contributes to the coordination of theoretical training with the practical requirements of the IT industry and ensures the formation of professional and meta-competences of future specialists, in particular, systems thinking, the ability to team interaction and continuous professional development.

It has been proven that integrating management practices for the development and maintenance of information systems into the educational environment of a higher education institution leads to qualitative transformation and increases the practical focus of training and the level of graduates' readiness for professional activity in a modern digital environment.

SUMMARY

The integrated management of the life cycle of information systems is considered as a conceptual and pedagogical basis for the training of future IT specialists in higher education institutions.

The current trends in digital transformation are analyzed, which are driving the increasing role of information systems as complex socio-technical objects. The feasibility of transitioning from a narrow-technological model of IT education to a competency-based, system-oriented approach is substantiated. The pedagogical potential of integrated IS management in the formation of professional competencies related to requirements analysis, information system design, development, and maintenance is determined. The role of an integrated approach in the development of meta-competences, in particular systemic and critical thinking, the ability to interact in teams, and continuous learning, is shown. The didactic possibilities of using educational projects and case-based learning to reproduce real processes of IS life-cycle management are revealed.

The importance of digital tools for managing the development and maintenance of IS for increasing the practical orientation of the educational process is analyzed. The impact of integrating management practices on the transformation of the educational environment of a higher education institution is substantiated. It is concluded that integrated lifecycle management of information systems contributes to the training of competitive IT specialists who can operate effectively in a dynamic digital environment.

References

1. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д-ра пед. наук, проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.
2. Цифрова трансформація для України. DT4UA. Режим доступу: <https://ega.ee/uk/project/dt4ua/>
3. Державна цифрова трансформація: аналіз за 2019–2024 роки. Режим доступу: <https://voxukraine.org/derzhavna-tsyfrova-transformatsiya-analiz-za-2019-2024-roky>
4. Ярушак М. Застосування компетентнісного підходу у процесі підготовки фахівців закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 9/195. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243892>
5. Скрипник Л.М. Педагогічні умови організації інформаційно-консультативного середовища закладу професійної освіти : дис. ... д-ра філос. наук із спец. 015 Професійна освіта (цифрові технології). Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет. 2023. 275 с. <https://doi.org/10.31812/123456789/7239>

6. Розвиток інформаційних систем управління освітою як інструмент реалізації державної освітньої політики : монографія / за ред. С. Л. Лондара ; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2020. 258 с. Режим доступу: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2025/04/monograph_2020_fin_.pdf

Information about the authors:

Luchkevych Mykhailo Mykhailovych,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Information
Systems and Networks,
Lviv Polytechnic National University
12, Stepan Bandera str., Lviv, 79013, Ukraine

Shakleina Iryna Oleksandrivna,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Information
Systems and Networks,
Lviv Polytechnic National University
12, Stepan Bandera str., Lviv, 79013, Ukraine

САМОТНІСТЬ ДОРΟΣЛИХ ТА ПОТЕНЦІАЛ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Малімон В. І.

ВСТУП

Актуальність теми «Самотність дорослих та потенціал інноваційного освітнього середовища: соціально-психологічний аналіз» зумовлена тим, що самотність у дорослому віці дедалі виразніше постає як масштабне, тривале та соціально зумовлене явище, яке не можна зводити до індивідуального емоційного переживання. За сучасних умов вона набуває ознак суспільно значущого ризику: підвищує вразливість до психоемоційних порушень, послаблює здатність людини підтримувати стійкі міжособистісні зв'язки та знижує рівень її участі в економічному, громадянському й культурному житті. Унаслідок цього самотність перетворюється на чинник, що впливає на якість людського потенціалу, соціальну згуртованість і життестійкість спільнот.

Посиленню ризиків самотності дорослих сприяють сучасні соціальні перетворення, насамперед структурні зміни способу життя та комунікації. Урбанізація і зростання мобільності населення часто призводять до розриву традиційних локальних спільнот і заміщення тривалих взаємин ситуативними контактами. Трудова міграція, нестійкість зайнятості, вимушені переміщення, а також прискорення життєвого темпу формують дефіцит часу й ресурсів для підтримання близьких стосунків. Окремою обставиною є оцифрування повсякденного спілкування: висока частота взаємодії в мережі не гарантує психологічної близькості, натомість сприяє поширенню поверхневих зв'язків, у межах яких бракує співпереживання та взаємної відповідальності. Додатково травматичні події – воєнний досвід, втрати, вимушене переселення, руйнування звичного соціального середовища – посилюють емоційне виснаження, недовіру та соціальне дистанціювання.

Принципово важливо, що самотність має виразну соціально-психологічну природу і не тотожна простій нестачі контактів. Її сутність пов'язана з переживанням браку значущих взаємин, дефіцитом взаємності, ослабленням відчуття належності, визнання та психологічної безпеки. У цьому вимірі самотність може розглядатися як показник порушення не лише індивідуальних механізмів адаптації, а й соціальної

регуляції взаємодії: норм підтримки, усталених способів співприсутності та доступності середовищ, у яких можливе безпечне включення до спільноти. Відтак подолання проблеми не може обмежуватися виключно індивідуальною психологічною допомогою; воно потребує інституційного підходу, спрямованого на відновлення горизонтальних зв'язків, практик співучасті та мереж довіри.

У зазначеному контексті інноваційне освітнє середовище набуває особливої ваги як потенційний інструмент запобігання самотності та пом'якшення її наслідків у дорослому віці. Освіта дорослих (формальна, неформальна, у дистанційній чи змішаній формах) може виконувати функцію не лише передавання знань, а й соціальної інфраструктури: простору формування спільнот, взаємонавчання, співпраці та спільного вироблення смислів. Освітні програми здатні створювати майданчики комунікації, у межах яких формуються зв'язки підтримки через групові проекти, наставництво, волонтерські та громадянські ініціативи. За умови людиноцентричної організації (доступності, гнучкості форматів, інклюзивності, участі та підтримувальної комунікації) таке середовище може посилювати соціальний капітал, відчуття приналежності та суб'єктності, знижуючи ризики хронізації самотності.

Водночас наявна дослідницька прогалина, що додатково підсилює актуальність теми. Зокрема недостатньо з'ясовано, якими соціально-психологічними механізмами освітнє середовище може впливати на різні складники самотності – емоційний (переживання порожнечі), когнітивний (оцінювання себе й інших, очікування від взаємодії), поведінковий (тенденції до уникання або залучення), – а також на співвідношення об'єктивної соціальної ізоляції та суб'єктивного відчуття самотності. Окремого уточнення потребують умови, за яких освітні нововведення справді виконують профілактичну функцію, а не відтворюють явище «самотності в цифровому спілкуванні» через поверхневність взаємодії, низьку залученість і нестачу безпосередньої підтримки.

1. Теоретичні засади соціально-психологічного аналізу самотності дорослих

У сучасній соціально-психологічній парадигмі самотність дорослих трактується як складний, багатовимірний і контекстно зумовлений феномен, що виникає на перетині внутрішнього досвіду особистості (емоційних станів, когнітивних оцінок, очікувань від взаємин) та структурних параметрів соціального середовища (характеру соціальних мереж, доступності підтримки, норм взаємодії, ролей і статусів).

Узагальнення міждисциплінарних результатів^{1 2} переконливо демонструє, що самотність не може бути пояснена ні як стала індивідуальна риса, ні як механічний наслідок малої кількості контактів: вона радше постає як суб'єктивно переживаний дефіцит соціальної пов'язаності, коли людина фіксує розрив між бажаною якістю й інтенсивністю значущих взаємин та тими можливостями взаємодії, які реально доступні в її життєвих обставинах. Саме ця невідповідність – а не лише фактична ізолюваність – визначає соціально-психологічну специфіку самотності, зумовлюючи її мінливість залежно від життєвих переходів, умов включеності до спільнот і відчуття прийняття та взаємності у стосунках.

Еволюційно-психологічний підхід

Одним із концептуально визначальних у поясненні самотності є еволюційно-психологічний підхід, у межах якого самотність інтерпретується не як випадкова «вада характеру» або суто приватне емоційне коливання, а як функціонально значущий адаптивний механізм. Його смислова роль полягає в тому, щоб своєчасно сигналізувати індивідові про порушення соціальної інтегрованості – ситуацію, коли ступінь включеності до значущих взаємин стає недостатнім для підтримання суб'єктивного відчуття безпеки, взаємодопомоги та психічної рівноваги. У логіці цього підходу самотність постає як своєрідний «індикатор дефіциту соціальної опори», що мобілізує людину до відновлення зв'язків, оскільки в еволюційній перспективі тривала соціальна відокремленість корелює зі зростанням загроз для виживання й відтворення, а отже вимагає швидкої поведінкової відповіді^{3 4}.

¹ Hawkey L. C., Capitanio J. P. Perceived social isolation, evolutionary fitness and health outcomes : a lifespan approach. *Philosophical Transactions of the Royal Society B. Biological sciences*. 2015. URL: <https://royalsocietypublishing.org/rstb/article/370/1669/20140114/22513/Perceived-social-isolation-evolutionary-fitness>. DOI: <https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0114>.

² Mund M., et al. The Stability and Change of Loneliness Across the Life Span : A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Personality and Social Psychology Review*. 2019. Volume 24, Issue 1. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1088868319850738>. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868319850738>.

³ Cacioppo S., Cacioppo J. T. Chapter Three – Loneliness in the Modern Age : An Evolutionary Theory of Loneliness (ETL). *Advances in Experimental Social Psychology*. 2018. Vol. 58. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/chapter/bookseries/abs/pii/S0065260118300145>. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2018.03.003>.

⁴ Hawkey L. C., Capitanio J. P. Perceived social isolation, evolutionary fitness and health outcomes : a lifespan approach. *Philosophical Transactions of the Royal Society B. Biological sciences*. 2015. URL: <https://royalsocietypublishing.org/rstb/article/370/1669/20140114/22513/Perceived-social-isolation-evolutionary-fitness>. DOI: <https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0114>.

Еволюційна теорія самотності, запропонована дослідниками С. Качіоппо та Дж. Качіоппо⁵, конкретизує психологічний механізм дії цього сигналу. Відчуття самотності активує стан підвищеної соціальної настороженості, у межах якого зростає чутливість до ознак можливого відторгнення, знецінення або загрози у взаємодії. Така «соціальна пильність» у короткостроковій перспективі може мати адаптивну цінність: вона спонукає індивіда уважніше аналізувати соціальні ситуації, прогнозувати наслідки контактів і обирати більш безпечні стратегії повернення до групи, уникаючи повторного негативного досвіду.

Отже, самотність у цьому розумінні не лише «болісне переживання», а й механізм, який налаштовує систему сприйняття та поведінки на відновлення соціальної пов'язаності.

Водночас теорія підкреслює, що за умов тривалої або хронічної самотності цей режим поступово набуває дезадаптивного характеру. Підсилення настороженості супроводжується накопиченням психоемоційного напруження, зростанням тривожних очікувань і формуванням стійкої готовності до негативної інтерпретації соціальних сигналів. У таких умовах навіть нейтральні жести або висловлювання можуть сприйматися як загрозливі чи зневажливі, що підштовхує не до відновлення взаємин, а до соціального уникання і скорочення контактів⁶. Окремо наголошується, що тривале переживання соціальної відокремленості має не лише психологічні, а й соматичні наслідки. У межах еволюційно-психологічного пояснення це пов'язують із тривалим перебуванням організму в режимі напруження, коли мобілізаційні реакції, корисні в короткому проміжку, за хронізації трансформуються в чинник ризику для здоров'я. Відповідно, самотність упродовж життєвого шляху асоціюють із підвищенням імовірності негативних медико-соціальних наслідків і загальним погіршенням показників благополуччя⁷.

Узагальнюючи, еволюційно-психологічний підхід інтерпретує самотність як феномен із амбівалентною функціональністю. У короткочасному вимірі вона виконує роль еволюційно закріпленого

⁵ Cacioppo S., Cacioppo J. T. Chapter Three – Loneliness in the Modern Age : An Evolutionary Theory of Loneliness (ETL). *Advances in Experimental Social Psychology*. 2018. Vol. 58. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/chapter/bookseries/abs/pii/S0065260118300145>. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2018.03.003>.

⁶ Ibid.

⁷ Hawkey L. C., Capitanio J. P. Perceived social isolation, evolutionary fitness and health outcomes : a lifespan approach. *Philosophical Transactions of the Royal Society B. Biological sciences*. 2015. URL: <https://royalsocietypublishing.org/rstb/article/370/1669/20140114/22513/Perceived-social-isolation-evolutionary-fitness>. DOI: <https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0114>.

регулятивного сигналу, що актуалізує потребу у відновленні соціальної пов'язаності та підсилює увагу до умов взаємодії. Натомість за тривалого збереження самотності цей механізм втрачає адаптивний потенціал і трансформується у дезадаптивний стан, здатний підтримувати замкнене коло соціальної настороженості, уникання та психологічного виснаження, із супутнім підвищенням ризиків для здоров'я. Така логіка пояснення підкріплює доцільність випереджувальних профілактичних стратегій і цілеспрямованого формування умов для відновлення стабільних, підтримувальних і взаємних соціальних зв'язків, які виступають ключовим ресурсом психосоціальної стійкості.

Життєвий (віковий) підхід

Суттєвий теоретико-методологічний внесок у пояснення самотності дорослих забезпечує життєвий (віковий) підхід, відповідно до якого самотність тлумачиться як динамічний психосоціальний стан, чутливий до змін життєвого шляху, вікових нормативних завдань і трансформацій соціальних ролей. У межах цього підходу самотність розглядають не як незмінну властивість особи, а як показник узгодженості її взаємин із соціальним оточенням у певний період життя та як індикатор того, чи забезпечує соціальне середовище ресурси залученості, визнання і підтримки⁸. Відтак інтенсивність переживання самотності варіює залежно від того, наскільки людина включена в значущі для відповідного віку соціальні контексти – професійні колективи й фахові спільноти, партнерські та сімейні стосунки, батьківські ролі, дружні кола, участь у громадському житті та локальних спільнотах.

У цьому вимірі самотність постає як індикатор співвідношення між соціальними потребами дорослої людини та реальною доступністю й якістю соціальних зв'язків. Вікові етапи супроводжуються зміною провідних джерел підтримки: у різні періоди зростає значущість партнерства й сім'ї, професійного середовища, дружніх мереж або громадянської участі. Тому життєвий підхід підкреслює, що ризик самотності зростає в ситуаціях, коли виникає розрив між соціальною роллю та середовищем її реалізації, а зв'язки, які раніше підтримували самовизначення і відчуття належності, послаблюються й не замінюються новими.

Особливу увагу в межах цього підходу зосереджено на перехідних (критичних) подіях, які змінюють структуру щоденних контактів і порушують усталені схеми соціальної підтримки. До них належать зміна

⁸ Mund M., et al. The Stability and Change of Loneliness Across the Life Span : A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Personality and Social Psychology Review*. 2019. Volume 24, Issue 1. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1088868319850738>. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868319850738>.

місяця роботи або професійного статусу, перерви у трудовій діяльності, розірвання партнерських стосунків, втрата близьких, переїзд, різке звуження кола спілкування, а також вимушене переміщення⁹ ¹⁰. Спільною ознакою цих подій є те, що вони нерідко спричиняють тимчасовий дефіцит соціальної опори: звичні кола взаємодії руйнуються або слабшають швидше, ніж формуються нові, а особа опиняється в періоді соціальної невизначеності, коли ще не вибудовано стійких каналів підтримки та не відновлено відчуття належності.

Метааналітичні узагальнення даних довготривалих досліджень¹¹ засвідчують, що самотність у дорослому віці характеризується помірною стійкістю, однак не є сталою: її рівень здатен істотно змінюватися під впливом переозначення соціальних ролей і перетворення життєвих обставин. Така відносна стабільність радше відображає індивідуальні відмінності в чутливості до соціальних втрат і способах упорядкування взаємин, проте не заперечує того, що ключові події життєвого шляху можуть як підсилювати, так і послаблювати переживання самотності в різні періоди.

Важливими для поглиблення цього підходу є якісні дослідження¹², зосереджені на суб'єктивних уявленнях дорослих про власний досвід. Вони показують, що освітні та професійні переходи нерідко супроводжуються втратою «своїх» групи, зміною статусу й правил взаємодії, а також переживанням соціальної невідповідності або відчуження. У таких умовах навіть формальна участь у новому середовищі (навчальній групі, трудовому колективі, громаді) не гарантує інтеграції, якщо відсутні практики підтримки, взаємного залучення та психологічно безпечної комунікації. Саме тому в межах життєвого підходу наголошують: визначальним чинником ризику є не лише сам факт переходу, а якість середовища, яке зустрічає людину під

⁹ Mund M., et al. The Stability and Change of Loneliness Across the Life Span : A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Personality and Social Psychology Review*. 2019. Volume 24, Issue 1. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1088868319850738>. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868319850738>.

¹⁰ Sundqvist A. J. E., et al. The influence of educational transitions on loneliness and mental health from emerging adults' perspectives. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 2024. Volume 19. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482631.2024.2422142>. DOI: <https://doi.org/10.1080/17482631.2024.2422142>.

¹¹ Mund M., et al. The Stability and Change of Loneliness Across the Life Span : A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Personality and Social Psychology Review*. 2019. Volume 24, Issue 1. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1088868319850738>. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868319850738>.

¹² Sundqvist A. J. E., et al. The influence of educational transitions on loneliness and mental health from emerging adults' perspectives. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 2024. Volume 19. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482631.2024.2422142>. DOI: <https://doi.org/10.1080/17482631.2024.2422142>.

час цього переходу, – чи створює воно умови для встановлення значущих зв'язків, чи, навпаки, відтворює відчуття ізоляції та соціального відчуження.

Узагальнюючи, життєвий (віковий) підхід обстоює ключове положення: профілактика самотності дорослих буде результативною лише за умови, що вона ґрунтується не тільки на врахуванні індивідуально-психологічних чинників, а й на аналізі життєвої траєкторії людини – критичних подій, періодів зміни та переосмислення соціальних ролей, трансформацій статусу, умов соціального пристосування, а також наявності чи браку інституційних ресурсів підтримки. Із цього випливає прикладний висновок: необхідно завчасно виявляти періоди підвищеної вразливості, характерні для життєвих переходів, і цілеспрямовано формувати такі соціальні середовища та практики включення, які забезпечують безпечне входження до спільнот, доступ до підтримки й відновлення відчуття належності як основи психосоціальної стійкості.

Інституційно-середовищний підхід

Окремий, методологічно продуктивний і дедалі більш затребуваний напрям становить інституційно-середовищний підхід, у межах якого самотність дорослих пояснюється насамперед як наслідок структурних характеристик соціальних середовищ та способу організації інституційних практик. У цій логіці самотність розглядають не як суто «внутрішню» проблему індивіда, а як прояв дефіциту або порушення соціальної інфраструктури включення: недоступності середовищ, їх фрагментарності, низької якості міжособистісної взаємодії в них або відсутності механізмів, що забезпечують людині участь, визнання та переживання належності. Отже, аналітичний фокус переноситься на питання: як саме влаштовані соціальні інституції, які норми й правила взаємодії вони підтримують, і чи створюють вони реальні можливості для формування стійких горизонтальних зв'язків у навчанні, професійній діяльності, громадському житті та культурних практиках¹³.

У межах цього підходу соціальне середовище тлумачиться як сукупність умов, що визначають доступність і якість взаємодії: 1) правила входження до спільнот і характер «порогів» участі; 2) сталість контактів і передбачуваність взаємних зобов'язань; 3) наявність підтримувальних ролей (наставництво, фасилітація, кураторство); 4) комунікативні норми, які або підтримують взаємну повагу й довіру, або продукують дистанцію та недовіру; 5) інклюзивність і недискримінаційність практик; 6) можливість бути не лише «присутнім»,

¹³ Holford J., et al. Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe. 2023. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-14109-6>. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6>.

а й суб'єктно залученим – впливати на рішення, брати участь у спільних справах, отримувати зворотний зв'язок і визнання. Самотність у такій рамці постає як результат того, що середовище не забезпечує переходу від формальної присутності до соціальної включеності, а від контактів – до відносин підтримки.

У цьому контексті освітні, професійні та громадянські інституції мають подвійну функціональність. З одного боку, вони можуть виступати ресурсами соціальної підтримки, якщо їхня організація сприяє кооперації, взаємному визнанню та залученню до спільної діяльності. Для цього інституції повинні створювати умови, за яких соціальні зв'язки не є випадковими, а планомірно підтримуються через групові формати роботи, спільні проєкти, ритуали взаємодії, наставництво, взаємонавчання, а також через наявність просторів для неформальної комунікації. За таких умов інституційне середовище може накопичувати й відтворювати соціальний капітал як мережу довіри, взаємності та взаємодопомоги, що знижує імовірність соціальної ізоляції та суб'єктивної самотності¹⁴.

З іншого боку, інституції здатні відтворювати або поглиблювати самотність навіть за зовнішньої «залученості» особи, якщо домінують практики формалізму й відчуження. До типових механізмів ризику належать: надмірна бюрократизація взаємодії; орієнтація на індивідуальну конкуренцію як основний принцип організації діяльності; сегрегація за віком, статусом або «продуктивністю»; слабка комунікативна культура; дефіцит підтримувальних ролей і процедур; відсутність психологічно безпечних каналів зворотного зв'язку. У таких умовах людина може бути формально включеною (відвідувати навчання, перебувати в трудовому колективі, взаємодіяти в організаційних мережах), однак залишатися соціально відчуженою, не маючи значущих зв'язків і не отримуючи досвіду належності¹⁵. Відтак виникає феномен «інституційної присутності без соціальної підтримки», коли середовище забезпечує діяльність, але не формує спільноту.

Особливе значення інституційно-середовищний підхід набуває в умовах поширення дистанційних і змішаних форматів взаємодії. Якщо інституція зводить взаємодію до передачі інформації та індивідуального виконання завдань, зростає ризик, що комунікація стане ситуативною та

¹⁴ Holford J., et al. Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe. 2023. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-14109-6>. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6>.

¹⁵ Perea-Rodríguez M. J., et al. Adult Education : A Sustainable Model for the Reduction of Psychosocial and Educational Risks Caused by COVID-19. *Sustainability*. 2021. Vol. 13 (9). URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/5264>. DOI: <https://doi.org/10.1080/13607863.2017.1334037>.

функціональною, а соціальні зв'язки – крихкими і поверхневими. Натомість середовища, які поєднують навчальну діяльність із продуманими механізмами групової взаємодії, наставництва та підтримки, можуть компенсувати дефіцит живого спілкування й запобігати соціальному віддаленню¹⁶. У цьому сенсі інституційно-середовищний підхід дозволяє розглядати самотність як ризик, що підлягає управлінню через проектування правил, форматів і практик взаємодії.

Саме тому інституційно-середовищний підхід є методологічно визначальним для нашої теми дослідження: він дає підстави розглядати інноваційне освітнє середовище не як просту сукупність навчальних засобів і технологічних рішень, а як соціально впорядкований простір із власними нормами, рольовою структурою, комунікативною культурою та процедурами включення. За належної організації таке середовище може знижувати рівень самотності, оскільки сприяє формуванню спільнот, зміцненню горизонтальних зв'язків, розвитку взаємності та підтримки. Водночас у разі формалізованої, надмірно конкурентної або сегрегованої моделі, позбавленої підтримувальних практик, воно здатне відтворювати чи посилювати самотність, редукуючи взаємодію до суто функціонального обміну без психологічної близькості й відчуття належності.

Соціально-психологічний підхід

У межах соціально-психологічного підходу самотність осмислюється передусім як наслідок якісного дефіциту міжособистісних взаємин, а не як простий підсумок кількісно обмежених контактів. Ідеться про нестачу таких характеристик взаємодії, які забезпечують психологічну підтримку та соціальне «вкорінення» особи: емоційну близькість, взаємність, довіру, визнання, прийняття, відчуття належності й безпеки у спілкуванні. У цьому ракурсі самотність постає як специфічний стан соціальної непов'язаності, коли індивід суб'єктивно фіксує невідповідність між очікуваним рівнем змістовності стосунків (їхньою глибиною, надійністю, здатністю бути джерелом підтримки) та реально доступним досвідом взаємодії^{17 18}.

¹⁶ Perea-Rodríguez M. J., et al. Adult Education : A Sustainable Model for the Reduction of Psychosocial and Educational Risks Caused by COVID-19. *Sustainability*. 2021. Vol. 13 (9). URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/5264>. DOI: <https://doi.org/10.1080/13607863.2017.1334037>.

¹⁷ Emerson E., et al. Loneliness, social support, social isolation and wellbeing among working age adults with and without disability : Cross-sectional study. *Disability and Health Journal*. 2020. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7403030>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100965>.

¹⁸ Ong A. D., Uchino B. N., Wethington E. Loneliness and Health in Older Adults : A Mini-Review and Synthesis. *Gerontology*. 2015. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6162046>. DOI: <https://doi.org/10.1159/000441651>.

Ключовою є теза про те, що самотність виявляє себе не там, де «мало людей», а там, де немає достатньо значущих людей, тобто тих, із ким можливе переживання взаємного залучення та психологічної присутності. Звідси випливає пояснення парадоксального явища, коли особа може бути оточена численними знайомими, активно взаємодіяти в професійному або громадському середовищі, проте водночас переживати самотність через формальність і поверхневність контактів, дефіцит емпатійного відгуку або відсутність стабільних зв'язків, у межах яких людина відчуває себе зрозумілою й прийнятою.

Таким чином, множинність соціальних взаємодій не гарантує зниження самотності, якщо ці взаємодії не перетворюються на відносини підтримки та взаємної відповідальності.

Принципово важливим для соціально-психологічного аналізу є розмежування двох споріднених, але не тотожних феноменів:

об'єктивної соціальної ізоляції – тобто структурного обмеження соціальних зв'язків (невелика кількість контактів, рідкісна взаємодія, низька включеність у мережі підтримки, обмежений доступ до ресурсів допомоги);

суб'єктивного переживання самотності – внутрішнього відчуття браку значущих взаємин, емоційної близькості й соціальної підтримки^{19 20}.

Зазначимо, що об'єктивна соціальна ізоляція та суб'єктивне переживання самотності не перебувають у прямій залежності й нерідко не збігаються. З одного боку, людина може демонструвати високу соціальну активність – працювати в колективі, навчатися, брати участь у спільнотах, підтримувати численні контакти, – однак водночас відчувати самотність через брак довірливих, емоційно насичених і тривалих стосунків, у яких можливі взаємність, підтримка та відчуття «мене розуміють». У такій ситуації соціальна взаємодія залишається переважно формальною або функціональною: контактів багато, але вони не перетворюються на стосунки психологічної близькості. З іншого боку, особа може мати відносно вузьке коло взаємодій і рідше бути присутньою в соціальних подіях, проте не переживати самотності, якщо в її житті існують кілька надійних, близьких і підтримувальних взаємин, які забезпечують стабільне відчуття прийняття й належності.

¹⁹ Emerson E., et al. Loneliness, social support, social isolation and wellbeing among working age adults with and without disability : Cross-sectional study. *Disability and Health Journal*. 2020. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7403030>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100965>.

²⁰ Ong A. D., Uchino B. N., Wethington E. Loneliness and Health in Older Adults : A Mini-Review and Synthesis. *Gerontology*. 2015. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6162046>. DOI: <https://doi.org/10.1159/000441651>.

Отже, визначальним чинником є не кількість контактів як така, а якість соціальних зв'язків і те, чи створюють вони досвід включеності до значущого «ми».

Таке розрізнення має принципове методологічне значення для емпіричних досліджень самотності, оскільки задає вимогу розділяти щонайменше два рівні аналізу. По-перше, доцільно окремо оцінювати структурні характеристики соціальних мереж: частоту взаємодії, розмір і щільність кола контактів, різноманітність джерел підтримки, доступність допомоги, участь у групах та спільних практиках. По-друге, необхідно фіксувати психологічні параметри якості взаємин: переживання підтримки, довіри, взаємності, прийняття, суб'єктивної близькості, а також задоволеність наявними стосунками. Лише поєднання цих двох груп показників дає змогу коректно відмежувати ситуації «ізоляції без самотності» від «самотності без ізоляції» та точніше визначити чинники, які посилюють або послаблюють самотність у дорослому віці, зокрема за різних соціальних умов і життєвих переходів.

Основні підходи щодо пояснення самотності дорослих узагальнено у порівняльній таблиці.

Порівняльна таблиця побудована як аналітична матриця, що зіставляє чотири комплементарні рамки пояснення самотності дорослих (еволюційно-психологічну, соціально-психологічну, життєву та інституційно-середовищну) за єдиними критеріями: поняттєвий апарат → механізм формування → індикатори → практичні наслідки для освітнього середовища. Така структура забезпечує методологічну прозорість і дозволяє перейти від теоретичних пояснень до операціоналізації та прикладного проєктування (табл. 1).

Узагальнення теоретичних підходів дає підстави розглядати самотність дорослих як багатовимірний соціально-психологічний феномен, що виникає на перетині індивідуальних переживань, життєвих переходів і характеристик соціальних середовищ. Такий висновок зумовлює необхідність переходу від пояснення механізмів самотності до аналізу ресурсів її подолання. Якщо самотність є чутливим індикатором якості соціальних зв'язків, стабільності ролей і доступності підтримуючих середовищ, то особливого значення набуває питання про ті інституційні простори, які здатні відновлювати соціальну пов'язаність у дорослому віці. У цьому контексті освіта дорослих постає не лише як сфера набуття знань і компетентностей, а як соціально організоване середовище, у межах якого можливе формування стійких спільнот, горизонтальних зв'язків і досвіду належності.

Таблиця 1

**Порівняльна таблиця теоретичних підходів до пояснення самотності дорослих
(соціально-психологічний аналіз і імплікації для освітнього середовища)**

Ключові поняття	Механізм формування самотності	Діагностичні індикатори	Практичні висновки для освітнього середовища
Еволюційно-психологічний	Самотність як адаптивний сигнал; соціальна пильність	Порушення інтеграції → настороженість → уникання (за хронізації)	Зменшувати загрозливість взаємодії: психол. безпека, наставництво, підтримка групи
Соціально-психологічний	Якість стосунків; взаємність; належність; довіра	Низька задоволеність зв'язками; дефіцит підтримки; відчуття «мене не чуєть»	Булувати спільноту: групові проекти, взаємонавчання, сталі малі групи, зворотний зв'язок
Життєвий (віковий)	Ролі; переходи; критичні події; адаптація	Пики самотності під час переходів; втрата «своїх» груп; соціальна невизначеність	Підтримка в переходах: адаптаційні модулі, куратори, ритуали включення, спільні практики
Інституційно-середовищний	Доступність середовищ; норми/ролі; інклюзія; горизонтальні зв'язки	Бар'єри участі; відсутність ролей підтримки; низька участь у спільних справах	Проектувати умови включення: інклюзивні правила, фасилітація, простори взаємодії, культура поваги

Авторська розробка на основі [3; 5; 10; 12; 17; 19; 20; 26]

2. Інноваційне освітнє середовище як ресурс соціальної включеності дорослих та зниження рівня самотності

У сучасних умовах прискореної цифровізації повсякдення, поширення дистанційної праці та навчання, а також зростання частоти життєвих і професійних переходів (зміни роботи, міграційні переміщення, перекваліфікація, повернення до навчання) освітнє середовище дедалі частіше постає не лише як канал передавання знань, а як соціальний ресурс відновлення пов'язаності. У цій логіці освіта дорослих набуває значення «інфраструктури включеності»: вона здатна компенсувати розриви соціальних мереж, що виникають унаслідок мобільності та фрагментації спільнот, і знижувати ризики самотності шляхом формування нових контактів, підтримувальних зв'язків і відчуття належності. Дослідження, присвячені навчанню впродовж життя^{21 22}, підкреслюють, що освітня участь у дорослому віці виконує соціально-інтегративну функцію, оскільки створює простори регулярної взаємодії, взаємного визнання й участі у спільних практиках, що особливо важливо для груп, які зазнають соціальних обмежень або нерівностей.

Водночас емпіричні дані щодо дорослих, залучених до онлайн-навчання²³, показують, що ефективність і соціальний потенціал дистанційних форматів визначаються не стільки наявністю технічного доступу, скільки готовністю до онлайн-навчання як комплексною характеристикою. До її складу входять не лише цифрові вміння, а й соціально-психологічні компоненти: саморегуляція навчальної діяльності, здатність підтримувати комунікацію, взаємодіяти в групі, звертатися по допомогу, приймати зворотний зв'язок і бути активним учасником навчальної спільноти. Інакше кажучи, дистанційне навчання стає ресурсом соціальної включеності лише тоді, коли людина має (або отримує в процесі навчання) навички та установки, що дозволяють їй не просто споживати контент, а входити у взаємодію.

²¹ Addae D., et al. Adults who learn online : Exploring the online learning readiness of nontraditional undergraduate students in a Ghanaian university. *International Journal of Educational Research Open*. 2025. Volume 8. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S266637402400089X>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100407>.

²² Holford J., et al. Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe. 2023. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-14109-6>. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6>.

²³ Addae D., et al. Adults who learn online : Exploring the online learning readiness of nontraditional undergraduate students in a Ghanaian university. *International Journal of Educational Research Open*. 2025. Volume 8. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S266637402400089X>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100407>.

За відсутності необхідних соціально-психологічних передумов дистанційне навчання може мати зворотний ефект: замість посилення соціальної включеності воно підсилює переживання ізолюваності. Така ситуація виникає тоді, коли освітній процес вибудовано переважно як індивідуальне виконання завдань, а взаємодію між учасниками обмежено поодинокими повідомленнями або формалізованими відповідями. Фрагментарність контактів, брак сталих малих груп, дефіцит безпосереднього діалогу та підтримувального зворотного зв'язку поступово формують у слухача досвід «навчання наодинці», за якого участь у курсі не переходить у реальну приналежність до спільноти. Додатковими чинниками ризику є відкладений характер спілкування, низька взаємна «помітність» учасників, обмежені можливості для неформальних взаємодій і нечітко визначені правила групової співпраці.

Особливо чутливими до таких наслідків є «нетрадиційні» студенти та дорослі слухачі, які поєднують навчання з трудовими й сімейними обов'язками. Для них характерні суворі часові обмеження, підвищена втомлюваність і нерівномірний ритм участі, що знижує імовірність спонтанного входження до навчального кола. Якщо середовище не передбачає структурованих механізмів включення – наставництва, керованих групових зустрічей, чітко розподілених ролей, регулярних коротких взаємодій, – дорослий слухач легко «випадає» з комунікації, навіть залишаючись формально залученим до курсу.

Отже, соціальна цінність інноваційного освітнього середовища визначається тим, наскільки воно спроектоване як простір спільнот, у якому технологічні засоби не є самоціллю, а слугують інструментами підтримання взаємодії. Дієве середовище забезпечує сталість контактів, передбачуваність правил спілкування, культуру поваги й довіри, можливість бути почутим і визнаним, а також реальні практики взаємодопомоги. Відтак інноваційність доцільно оцінювати не за рівнем технічної оснащеності, а за здатністю освітньої системи перетворювати навчання на досвід належності та взаємності.

Зв'язок між самотністю та освітніми результатами має не випадковий, а закономірний і відтворюваний характер, який набуває особливої виразності в умовах дистанційного навчання. За наявними емпіричними даними²⁴, підвищений рівень самотності у здобувачів освіти з інвалідністю статистично поєднується зі зниженням академічної залученості: зменшується участь у навчальних видах діяльності, слабшає

²⁴ Bevens W., et al. Loneliness, online learning and student outcomes in college students living with disabilities : results from the National College Health Assessment Spring 2022. *Frontiers in Psychology*. 2024. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1408837/full>. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1408837>.

наполегливість у виконанні завдань, рідшає ініціативна взаємодія з викладачами й одногрупниками. Як наслідок, погіршуються показники навчальних досягнень і загальні освітні результати в цифровому середовищі. Для цієї групи ризики додатково посилюються поєднанням бар'єрів доступності, звуженням можливостей для неформальних контактів і залежністю від якості підтримувальних практик – системного зворотного зв'язку, наставництва, прозорих правил взаємодії та комунікативної доступності освітнього процесу. У такій ситуації самотність функціонує не лише як емоційне переживання, а як чинник, що деформує навчальну траєкторію: знижує відчуття належності, послаблює внутрішню мотивацію, ускладнює звернення по допомогу та обмежує включення в навчальну спільноту, що є критично важливим саме для дистанційних форматів.

Подібні закономірності простежуються і в ширших групах дорослого населення, однак вони реалізуються через інші психологічні механізми. Самотність пов'язують з емоційним виснаженням, зниженням навчальної мотивації та формуванням навчального вигорання, коли тривале напруження в поєднанні з браком підтримки робить навчання суб'єктивно надмірно ресурсозатратним. За таких умов зусилля сприймаються як недостатньо результативні, зростає відчуття перевантаження, а навчальна активність редукується до мінімально необхідних дій. Дорослий слухач частіше уникає взаємодії, рідше долучається до спільних обговорень, поступово втрачає відчуття сенсу навчання, що, своєю чергою, погіршує освітні результати й підсилює самотність як переживання особою ізоляваності від значущих зв'язків²⁵.

Отже, самотність доцільно розглядати не як другорядний супровідний стан, а як психосоціальний механізм ризику, що безпосередньо впливає на освітню траєкторію дорослої людини. Вона знижує навчальну залученість через послаблення мотивації, зростання емоційного виснаження та втрату переживання належності до спільноти, без якої навчання дедалі частіше сприймається як ізольована й надмірно витратна діяльність. Унаслідок цього скорочується ініціативність, зменшується участь у взаємодії, рідшають звернення по допомогу, а навчальні завдання виконуються радше «для формальності», ніж як частина осмисленого розвитку.

Критично важливим є те, що самотність має тенденцію до самопідтримування. Зменшення включеності в навчальні взаємини позбавляє людину соціальної підтримки та позитивного зворотного зв'язку, які

²⁵ Li H., Yang Ju. Managing online learning burnout via investigating the role of loneliness during COVID-19. *BMC Psychol.* 2025. URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40359-025-02419-3>. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02419-3>.

могли б відновити впевненість і відчуття спільності. Натомість зростає дистанціювання, посилюється внутрішня установка на самодостатність «без інших», а будь-які труднощі переживаються як особиста неспроможність. Така конфігурація формує замкнене коло: обмеження участі у навчальному житті підсилює переживання самотності, а зростання самотності, своєю чергою, ще більше звужує можливості для взаємодії, підтримки й повноцінного навчання. У підсумку знижується не лише результативність навчання, а й потенціал освіти як простору соціальної включеності та відновлення психосоціальної стійкості.

Систематичні огляди та метааналітичні узагальнення, виконані в період пандемії COVID-19 і після неї^{26 27 28 29 30}, фіксують стійку макротенденцію: серед дорослого населення зросла поширеність самотності, і паралельно посилюються прояви соціальної ізоляції та погіршилися показники психічного благополуччя. Ідеться не лише про тимчасове зменшення контактів через карантинні обмеження, а про глибшу трансформацію повсякденних практик взаємодії: звуження «живих» соціальних зв'язків, руйнування звичних форматів підтримки, підвищення психологічного напруження, тривожності та виснаження, що в сукупності створювало сприятливі умови для хронізації переживання непов'язаності. Водночас наукові дослідження^{31 32} підкреслюють,

²⁶ Ernst M., et al. Loneliness before and during the COVID-19 pandemic : A systematic review with meta-analysis. *American Psychologist*. 2022. Vol. 77 (5). URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35533109>. DOI: <https://doi.org/10.1037/amp0001005>.

²⁷ Gonçalves A. R., et al. Preliminary findings on the associations between mental health indicators and social isolation during the COVID-19 pandemic. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*. 2020. Vol. 2. <https://www.archivespp.pl/pdf-122576-80301?filename=80301.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.12740/APP/122576>.

²⁸ Sierakowska M., Doroszkiewicz H. Psychosocial Determinants of Loneliness in the Era of the COVID-19 Pandemic – Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19 (19). URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/19/11935>. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph191911935>.

²⁹ van Tilburg T., et al. Loneliness and Mental Health During the COVID-19 Pandemic : A Study Among Dutch Older Adults. *The Journals of Gerontology : Series B*. 2021. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32756931>. DOI: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa111>.

³⁰ Latikka R., et al. Loneliness and psychological distress before and during the COVID-19 pandemic : Relationships with social media identity bubbles. *Social Science & Medicine*. 2022. Volume 293. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953621010066>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114674>.

³¹ Ernst M., et al. Loneliness before and during the COVID-19 pandemic : A systematic review with meta-analysis. *American Psychologist*. 2022. Vol. 77 (5). URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35533109>. DOI: <https://doi.org/10.1037/amp0001005>.

³² Sierakowska M., Doroszkiewicz H. Psychosocial Determinants of Loneliness in the Era of the COVID-19 Pandemic – Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19 (19). URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/19/11935>. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph191911935>.

що самотність у пандемічний період не є універсальною та однаковою для всіх реакцією: її динаміка й психологічні наслідки виявилися суттєво диференційованими залежно від віку, життєвих обставин, наявності втрат, рівня довіри, а також від того, наскільки людина зберігала доступ до ресурсів взаємності та підтримки.

Особливо важливим є висновок про варіативність наслідків, пов'язану з доступом до структурованих соціальних середовищ. Там, де люди мали змогу підтримувати регулярну взаємодію в межах організованих спільнот – освітніх груп, професійних колективів, програм підвищення кваліфікації, навчально-практичних об'єднань, – обмеження фізичної присутності частіше компенсувалися сталістю контактів, передбачуваністю ролей, наявністю зрозумілих правил комунікації та інституційно забезпеченою підтримкою. Такі середовища працювали як своєрідні «каркаси соціальної включеності»: вони зменшували ймовірність переходу ситуативної ізоляції у стійке переживання самотності, забезпечуючи людині відчуття належності, визнання й залучення до спільної діяльності^{33 34}. Натомість за відсутності подібних середовищ соціальне звуження частіше набувало характеру тривалої відокремленості: контакти ставали епізодичними й функціональними, взаємність – нестабільною, а підтримка – малодоступною, що посилювало ризики психологічного виснаження та поглиблювало самотність як переживання дефіциту значущих зв'язків^{35 36}.

Узагальнення наявних наукових результатів дає підстави для концептуального важливого висновку: пандемія постала не лише як потужний стресор, а й як своєрідний індикатор спроможності суспільства підтримувати соціальну пов'язаність у кризових умовах. У тих випадках, коли зберігалися або швидко вибудовувалися організовані простори регулярної взаємодії та взаємодопомоги, негативні наслідки для переживання самотності й психічного благополуччя виявлялися менш

³³ Ernst M., et al. Loneliness before and during the COVID-19 pandemic : A systematic review with meta-analysis. *American Psychologist*. 2022. Vol. 77 (5). URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35533109>. DOI: <https://doi.org/10.1037/amp0001005>.

³⁴ van Tilburg T., et al. Loneliness and Mental Health During the COVID-19 Pandemic : A Study Among Dutch Older Adults. *The Journals of Gerontology : Series B*. 2021. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32756931>. DOI: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa111>.

³⁵ Gonçalves A. R., et al. Preliminary findings on the associations between mental health indicators and social isolation during the COVID-19 pandemic. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*. 2020. Vol. 2. <https://www.archivespp.pl/pdf-122576-80301?filename=80301.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.12740/APP/122576>.

³⁶ Sierakowska M., Doroszkiewicz H. Psychosocial Determinants of Loneliness in the Era of the COVID-19 Pandemic – Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19 (19). URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/19/11935>. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph191911935>.

вираженими. Натомість за втрати доступу до таких середовищ посилювалися ризики тривалої ізоляції, зростали прояви емоційного виснаження та формувалися передумови для хронізації самотності.

Особливої гостроти проблема самотності набуває в умовах дистанційної праці, коли щоденні контакти в організації істотно змінюють свою структуру: зникають короткі неформальні розмови, «випадкові» зустрічі, ситуативні акти взаємодопомоги й спонтанний обмін емоційною підтримкою. У результаті робоча комунікація дедалі частіше редукується до суто функціональних повідомлень і нарад, що забезпечують виконання завдань, але не відтворюють почуття командності та психологічної близькості. Огляди проблем дистанційної праці³⁷ підкреслюють, що саме дефіцит неформальної взаємодії посилює переживання ізольованості, знижує відчуття приналежності до організації, погіршує емоційний стан і може підірвати залученість та ефективність працівників. Додатковими чинниками ризику є «розмиття» меж між роботою і приватним життям, асинхронність взаємодії, нерівномірність доступу до підтримки керівника чи колег, а також обмеженість каналів, у яких людина може бути не лише виконавцем, а й повноцінним учасником спільноти.

У цьому контексті освітні програми для дорослих, інтегровані в професійне середовище, можуть виконувати компенсаторну функцію, якщо вони проєктуються не як «курс для індивідуального проходження», а як соціально організований простір. Їхній потенціал полягає в тому, що вони здатні відновлювати регулярність контактів і створювати структуровані приводи для взаємодії, які в дистанційній праці часто втрачаються. Насамперед ідеться про спільну діяльність (робота в малих групах, колективні завдання, взаємооцінювання, наставництво), що формує горизонтальні зв'язки та відчуття взаємності; про комунікативні практики, які підтримують довіру і психологічну безпеку; а також про механізми символічного визнання – видимість внеску учасника, підтвердження компетентності, позитивний зворотний зв'язок і включення до «професійного ми». Такі програми можуть стати інституційним «мостом» між працею й спільнотою, зміцнюючи соціальний капітал організації та знижуючи ризики соціального відчуження, характерні для дистанційних режимів роботи³⁸.

³⁷ Figueiredo E., Margaça C., Sánchez-García J. C. Loneliness and Isolation in the Era of Telework : A Comprehensive Review of Challenges for Organizational Success. *Healthcare*. 2025. Vol. 13 (16). DOI: <https://doi.org/10.3390/healthcare13161943>. URL: <https://www.mdpi.com/2227-9032/13/16/1943>.

³⁸ Там само.

Узагальнення результатів рандомізованих досліджень і оглядових робіт^{39 40 41} також показують, що сам по собі цифровий формат не є гарантією позитивного ефекту: вирішальним є те, як організовано взаємодію. Найбільш результативними виявляються програми, що містять компоненти людського контакту й підтримки – зокрема регулярний зворотний зв'язок, супровід, чітко структуровану групову роботу, а також керовані форми взаємодії між учасниками (наприклад, модеровані обговорення або взаємонавчання). Натомість моделі, які зводяться до пасивного споживання матеріалів або до «автоматизованих» повідомлень без реальної соціальної взаємності, частіше демонструють слабші й менш стійкі ефекти, оскільки не формують досвіду належності та підтримувальної присутності іншої людини.

Подібну логіку підтверджують і результати експериментальних досліджень інтернет-програм самодопомоги^{42 43}: найкращі наслідки досягаються тоді, коли цифрові інструменти поєднуються з супроводом, регулярним зворотним зв'язком і структурою, що підтримує залученість користувача та його/її контакт із «значущим іншим» – фахівцем або підготовленим консультантом. У практичному вимірі це означає, що ефективні цифрові рішення для зниження самотності мають працювати як керована соціальна ситуація: з правилами взаємодії, ролями підтримки, ритмом спільної роботи й каналами, через які учасник отримує підтвердження приналежності та можливість безпечного включення. Саме такий підхід дозволяє узгодити технологічні можливості з соціально-психологічною природою самотності та

³⁹ Hansen T., et al. Digital bridges to social connection : A systematic review and meta-analysis of digital interventions for loneliness and social isolation. *Internet Interventions*. 2025. Vol. 41. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214782925000570>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.invent.2025.100856>.

⁴⁰ Hansen T., et al. Tackling social disconnection : an umbrella review of RCT-based interventions targeting social isolation and loneliness. *BMC Public Health*. 2024. Vol. 24. URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12889-024-19396-8>. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-024-19396-8>.

⁴¹ Veronese N., et al. Interventions for reducing loneliness : An umbrella review of intervention studies. *Health & Social Care in the Community*. 2021. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/hsc.13248>. DOI: <https://doi.org/10.1111/hsc.13248>.

⁴² Pietrabissa G. et al. The RinasciMENTE 2.0 Project : A Study Protocol for a Randomized Controlled Trial Evaluating the Efficacy of an Internet-Based Self-Help Program for Managing Psychological Distress Within the Broader Italian Population. *Pervasive Computing Technologies for Healthcare*. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering. 2024. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-59717-6_30.

⁴³ Seewer N., et al. Efficacy of an Internet-based self-help intervention with human guidance or automated messages to alleviate loneliness : a three-armed randomized controlled trial. *Scientific Reports*. 2024. Volume 14. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-024-57254-0>. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-57254-0>.

перетворити цифрове середовище на ресурс соціальної включеності дорослих.

Лонгітюдні узагальнення⁴⁴ дають підстави стверджувати, що самотність характеризується помітною індивідуальною стійкістю: у багатьох людей вона зберігає відносно стабільний рівень упродовж тривалих періодів, відображаючи усталені моделі взаємодії, стиль підтримання стосунків і типові способи реагування на соціальні втрати. Водночас самотність не є «застиглою» властивістю особистості: її інтенсивність здатна істотно змінюватися під впливом контекстуальних умов і подій життєвого шляху (переїздів, змін зайнятості, розривів значущих зв'язків, входження в нові групи). Це означає, що освітнє середовище може виступати керованою змінною: або підсилювати ризики самотності (через формалізовану, індивідуалізовану участь і дефіцит взаємності), або, навпаки, бути ресурсом відновлення пов'язаності (через сталі практики включення, підтримки й визнання).

Паралельно метааналітичні огляди втручань⁴⁵ свідчать, що середні ефекти зменшення самотності загалом є помірними, отже, «швидкі рішення» та інформативні поради без зміни реальних умов взаємодії рідко дають відчутний і тривалий результат. Натомість ефективність зростає тоді, коли втручання мають чітку структуру, достатню тривалість і поєднують психологічні механізми (робота з очікуваннями, навичками взаємодії, саморегуляцією, подоланням уникання) із соціальними механізмами (створенням стабільних груп, наставництвом, регулярними контактами, практиками взаємодопомоги). У такій рамці інноваційне освітнє середовище варто розуміти не як «додаток» до навчання, а як цілеспрямовано спроектовану систему соціальної участі, що забезпечує повторювані ситуації взаємності й переживання належності.

Особливо виразною є ця логіка для старших дорослих і загалом для осіб, вразливих до ізоляції. Дослідження⁴⁶ показують, що такі феномени, як соціальна ізоляція, соціальна підтримка та суб'єктивна самотність, хоча й пов'язані, проте не тотожні та по-різному «вписані» у повсякденне функціонування. Людина може мати обмежене коло

⁴⁴ Mund M., et al. The Stability and Change of Loneliness Across the Life Span : A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Personality and Social Psychology Review*. 2019. Volume 24, Issue 1. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1088868319850738>. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868319850738>.

⁴⁵ Lasgaard M., et al. Are loneliness interventions effective for reducing loneliness? A meta-analytic review of 280 studies. *American Psychologist*. 2025. URL: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2026-74694-001.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.1037/amp0001578>.

⁴⁶ Manera K. E. Social Isolation, Social Support and Loneliness and Their Relationship With Physical Activity and Physical Function Among Older People. *Health and Social Care in the Community*. 2025. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1155/hsc/3212813>. DOI: <https://doi.org/10.1155/hsc/3212813>.

контактів, але зберігати добрий рівень адаптації завдяки надійній підтримці; або ж бути формально оточеною людьми, проте переживати самотність через дефіцит значущих взаємин і взаємності. Звідси впливає практично важливий висновок: освітні рішення мають адресувати не лише емоційний вимір самотності, а й структуру участі – доступність підтримки, «канали» взаємодопомоги, стабільність зв'язків, можливості бути корисним іншим і отримувати визнання. Саме така інституційна організація навчання підсилює його потенціал як ресурсу соціальної включеності.

Важливим методологічним положенням є те, що самотність у навчальному середовищі діє не ізольовано, а як посередницька ланка, через яку змінюються інші психологічні характеристики, критично значущі для успішності навчання. Інакше кажучи, самотність здатна «переналаштовувати» внутрішні умови освітньої діяльності: знижувати віру людини у власну спроможність упоратися з навчальними завданнями, послаблювати ініціативність, звужувати участь у взаємодії та підривати мотивацію до тривалого навчального зусилля. Дослідження, присвячене онлайн-навчанню⁴⁷, демонструє, що за зростання переживання самотності погіршуються показники академічної самоефективності та залученості, а навчальна активність стає більш уразливою до розчарування й відкладання справ. Водночас підкреслюється, що соціальний клімат у групі має пом'якшувальний потенціал: підтримувальна комунікація, доброзичливий тон, відчуття прийняття й взаємної уваги здатні частково нейтралізувати негативні наслідки самотності. Окремо показано, що гумор у навчальному середовищі може виконувати регулятивну функцію – знижувати напруження, полегшувати входження у взаємодію та сприяти формуванню психологічної безпеки, тобто таких умов, за яких учасник не боїться помилитися, висловитися й бути видимим для інших.

Ця логіка підтверджується й у дослідженнях, присвячених старшим дорослим⁴⁸: використання цифрових технологій саме по собі не гарантує соціального зближення, а за відсутності підтримуючого контексту може супроводжуватися зростанням тривоги, напруження та самотності. Наголошується, що взаємодія з технологіями без соціального супроводу інколи перетворюється на додаткове джерело стресу: людина відчуває

⁴⁷ Ramli M., et al. Loneliness, academic self-efficacy, and student engagement in the online learning environment : the role of humor in learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2024. Vol. 19. URL: <https://rptel.apsce.net/index.php/RPTEL/article/view/2024-19002/2024-19002>. DOI: <https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19002>.

⁴⁸ Nimrod G. Technostress : measuring a new threat to wellbeing in later life. *Aging & Mental Health*. 2018. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13607863.2017.1334037>. DOI: <https://doi.org/10.1093/geront/gnab047>.

невпевненість у власних уміннях, боїться помилок, переживає втрату контролю та, зрештою, ще більше уникає контактів. У цьому аспекті доречним є поняття техностресу, яке описує новий тип психологічного навантаження, пов'язаний із необхідністю адаптації до цифрових інструментів у пізнішому віці. Емпіричні дані пандемічного періоду⁴⁹ також показують, що певні практики користування цифровими засобами комунікації у старших людей можуть поєднуватися з вищими показниками тривоги, депресивних проявів і самотності, що свідчить: технологічна «підключеність» не тотожна психологічній близькості та підтримці. Дослідження різних вікових груп⁵⁰ додатково підкреслює, що зв'язок між цифровими практиками та самотністю залежить від поєднання онлайн- і офлайн-форм спілкування та від індивідуальних уподобань: для одних цифрові інструменти можуть доповнювати живі зв'язки, а для інших – замішати їх, не створюючи потрібної глибини взаємин.

Систематичні огляди втручань, спрямованих на зменшення самотності^{51 52 53 54}, переконливо свідчать: найбільш результативними є комплексні підходи, які поєднують освітні, психологічні та соціальні компоненти й впливають не лише на емоційний стан, а й на поведінкові механізми самотності. До таких підходів належать програми, що одночасно: 1) розвивають соціальні та саморегуляційні навички; 2) підтримують формування й утримання контактів; 3) створюють регулярні ситуації спільної діяльності; 4) забезпечують супровід і зворотний зв'язок; 5) зменшують бар'єри участі та підсилюють відчуття належності. У такому разі освіта дорослих постає не як

⁴⁹ Robbins R., et al. Digital Communications Technology Use and Feelings of Anxiety, Depression, and Loneliness Among Older Adults During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Applied Gerontology*. 2023. Volume 42 (9). URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/07334648231169086>. DOI: <https://doi.org/10.1177/07334648231169086>.

⁵⁰ Zheng L., Brady B. & Anstey K. J. Social Technology Use and Loneliness : Exploring Online and Offline Patterns and Preferences in Young, Middle-Aged, and Older Adults. *International Journal of Human – Computer Interaction*. 2025. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10447318.2025.2543994>. DOI: <https://doi.org/10.1080/10447318.2025.2543994>.

⁵¹ Hickin N., et al. The effectiveness of psychological interventions for loneliness : A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*. 2021. Vol. 88. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34339939>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102066>.

⁵² Lasgaard M., et al. Are loneliness interventions effective for reducing loneliness? A meta-analytic review of 280 studies. *American Psychologist*. 2025. URL: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2026-74694-001.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.1037/amp0001578>.

⁵³ Teoh S. L., et al. Can Mindfulness Help to Alleviate Loneliness? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*. 2021. Volume 12. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.633319/full>. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633319>.

⁵⁴ Veronese N., et al. Interventions for reducing loneliness : An umbrella review of intervention studies. *Health & Social Care in the Community*. 2021. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/hsc.13248>. DOI: <https://doi.org/10.1111/hsc.13248>.

механізм передавання знань, а як соціально організоване середовище, в межах якого формуються спільноти практики, підтримуючі мережі, правила взаємності та досвід співучасті. Саме ці елементи дозволяють перетворити навчання на інституційний ресурс соціальної включеності та зниження ризиків хронізації самотності у дорослому віці.

ВИСНОВКИ

Самотність дорослих є багатовимірним соціально-психологічним явищем, що виникає й відтворюється у взаємодії суб'єктивних переживань, подій життєвого шляху та характеристик соціальних середовищ. Вона не зводиться ні до сталої особистісної якості, ні до простої нестачі контактів, а відображає дефіцит значущих, взаємних і підтримувальних взаємин та недостатність умов соціальної включеності й переживання належності.

Еволюційно-психологічний, соціально-психологічний, життєвий і інституційно-середовищний підходи взаємодоповнюють одне одного і сходяться на засадничому положенні: самотність закріплюється передусім тоді, коли соціальні обставини не забезпечують стабільних зв'язків, передбачуваних ролей, взаємності та психологічної безпеки. У короткочасному вимірі вона може виконувати сигнальну функцію, однак за тривалого збереження набуває дезадаптивного характеру, підтримуючи коло соціального віддалення, недовіри й емоційного виснаження.

Життєвий підхід підкреслює, що самотність має відносно індивідуальну стійкість, проте є змінною: її рівень коливається під впливом критичних подій, переходів і трансформацій соціальних ролей. Тому уразливість посилюється в періоди втрати звичних мереж підтримки або порушення рольових структур, тоді як доступ до організованих середовищ включеності здатний пом'якшувати ці наслідки та підтримувати адаптацію.

Інституційно-середовищний аналіз обґрунтовує керованість самотності як соціального ризику: інституції можуть відтворювати її через формалізацію та індивідуалізацію участі або знижувати шляхом цілеспрямованого конструювання практик взаємодії, наставництва, групової діяльності й інституційного визнання. У цьому контексті інноваційне освітнє середовище доцільно розуміти як соціально організований простір з унормованими ролями та комунікативною культурою, результативність якого визначається здатністю формувати спільноти, підтримувати горизонтальні зв'язки, забезпечувати регулярність взаємодії та відтворювати досвід належності.

Дистанційні й цифрові формати навчання є неоднозначними щодо самотності: за браку підтримувальних механізмів вони можуть поглиблювати ізолюваність і сприяти навчальному виснаженню; натомість фасилітована взаємодія, людський супровід і чіткі правила групової комунікації здатні частково компенсувати дефіцит безпосередніх контактів і зменшувати ризик хронізації самотності. Самотність, зі свого боку, знижує мотивацію, залученість і продуктивність навчання, формуючи самотримуючий цикл відсторонення, тоді як позитивний соціально-психологічний клімат і спільна діяльність виконують захисну функцію.

Отже, найперспективнішими є комплексні підходи, що поєднують освітні, психологічні та соціальні складники й спрямовані на зміну не лише індивідуальних станів, а й структури участі та підтримки. Загалом зниження самотності дорослих потребує переходу від переважно індивідуалізованих заходів до системного проєктування освітніх середовищ, які відновлюють соціальну пов'язаність, підтримують життєві переходи та перетворюють навчання на досвід взаємності, визнання й належності.

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано самотність дорослих як багатовимірний соціально-психологічний феномен, що зумовлюється взаємодією індивідуальних переживань, життєвих переходів і характеристик соціальних середовищ. Проблематика дослідження полягає у з'ясуванні того, яким чином інноваційне освітнє середовище може виступати ресурсом соціальної включеності дорослих і зниження ризиків хронізації самотності в умовах цифровізації, дистанційної праці та поширення змішаних форматів навчання. Визначено взаємодоповнювальність еволюційно-психологічного, соціально-психологічного, життєвого та інституційно-середовищного підходів у поясненні механізмів виникнення й підтримання самотності у дорослому віці. Обґрунтовано, що освітні інституції здатні як відтворювати переживання самотності за умов надмірної формалізації та індивідуалізації участі, так і зменшувати його завдяки системному проєктуванню взаємодії, наставницького супроводу, групової діяльності й практик інституційного визнання. Встановлено, що дистанційні та цифрові форми навчання мають подвійний ефект: за відсутності підтримуючих механізмів вони підсилюють ізолюваність і виснаження, тоді як фасилітована комунікація та сталі навчальні спільноти сприяють формуванню відчуття належності. Узагальнено, що самотність функціонує як психосоціальний чинник ризику для освітньої результативності, оскільки знижує мотивацію, залученість і продуктивність

навчальної діяльності. Запропоновано трактувати інноваційне освітнє середовище як керований інституційний ресурс зміцнення соціальної згуртованості та психосоціальної стійкості дорослих. Отримані результати підтверджують доцільність переходу від переважно індивідуалізованих заходів до комплексних організаційно-інституційних рішень, що поєднують освітні, психологічні та соціальні складники підтримки.

Література

1. Addae D., et al. Adults who learn online : Exploring the online learning readiness of nontraditional undergraduate students in a Ghanaian university. *International Journal of Educational Research Open*. 2025. Volume 8. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S266637402400089X>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100407>.
2. Bevens W., et al. Loneliness, online learning and student outcomes in college students living with disabilities : results from the National College Health Assessment Spring 2022. *Frontiers in Psychology*. 2024. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1408837/full>. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1408837>.
3. Cacioppo S., Cacioppo J. T. Chapter Three – Loneliness in the Modern Age : An Evolutionary Theory of Loneliness (ETL). *Advances in Experimental Social Psychology*. 2018. Volume 58. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/chapter/bookseries/abs/pii/S0065260118300145>. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2018.03.003>.
4. Ernst M., et al. Loneliness before and during the COVID-19 pandemic : A systematic review with meta-analysis. *American Psychologist*. 2022. Vol. 77 (5). URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35533109>. DOI: <https://doi.org/10.1037/amp0001005>.
5. Emerson E., et al. Loneliness, social support, social isolation and wellbeing among working age adults with and without disability : Cross-sectional study. *Disability and Health Journal*. 2020. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7403030>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100965>.
6. Figueiredo E., Margaça C., Sánchez-García J. C. Loneliness and Isolation in the Era of Telework : A Comprehensive Review of Challenges for Organizational Success. *Healthcare*. 2025. Vol. 13 (16). DOI: <https://doi.org/10.3390/healthcare13161943>. URL: <https://www.mdpi.com/2227-9032/13/16/1943>.
7. Gonçalves A. R., et al. Preliminary findings on the associations between mental health indicators and social isolation during the COVID-19 pandemic. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*. 2020. Vol. 2. <https://www.archivespp.pl/pdf-122576-80301?filename=80301.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.12740/APP/122576>.

8. Hansen T., et al. Digital bridges to social connection : A systematic review and meta-analysis of digital interventions for loneliness and social isolation. *Internet Interventions*. 2025. Vol. 41. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214782925000570>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.invent.2025.100856>.
9. Hansen T., et al. Tackling social disconnection : an umbrella review of RCT-based interventions targeting social isolation and loneliness. *BMC Public Health*. 2024. Vol. 24. URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12889-024-19396-8>. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-024-19396-8>.
10. Hawkey L. C., Capitano J. P. Perceived social isolation, evolutionary fitness and health outcomes : a lifespan approach. *Philosophical Transactions of the Royal Society B. Biological sciences*. 2015. URL: <https://royalsocietypublishing.org/rstb/article/370/1669/20140114/22513/Perceived-social-isolation-evolutionary-fitness>. DOI: <https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0114>.
11. Hickin N., et al. The effectiveness of psychological interventions for loneliness : A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*. 2021. Vol. 88. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34339939>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102066>.
12. Holford J., et al. Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe. 2023. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-14109-6>. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6>.
13. Lasgaard M., et al. Are loneliness interventions effective for reducing loneliness? A meta-analytic review of 280 studies. *American Psychologist*. 2025. URL: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2026-74694-001.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.1037/amp0001578>.
14. Latikka R., et al. Loneliness and psychological distress before and during the COVID-19 pandemic : Relationships with social media identity bubbles. *Social Science & Medicine*. 2022. Volume 293. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953621010066>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114674>.
15. Li H., Yang Ju. Managing online learning burnout via investigating the role of loneliness during COVID-19. *BMC Psychol*. 2025. URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40359-025-02419-3>. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02419-3>.
16. Manera K. E. Social Isolation, Social Support and Loneliness and Their Relationship With Physical Activity and Physical Function Among Older People. *Health and Social Care in the Community*. 2025. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1155/hsc/3212813>. DOI: <https://doi.org/10.1155/hsc/3212813>.

17. Mund M., et al. The Stability and Change of Loneliness Across the Life Span : A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Personality and Social Psychology Review*. 2019. Volume 24, Issue 1. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1088868319850738>. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868319850738>.

18. Nimrod G. Technostress : measuring a new threat to wellbeing in later life. *Aging & Mental Health*. 2018. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13607863.2017.1334037>. DOI: <https://doi.org/10.1093/geront/gnab047>.

19. Ong A. D., Uchino B. N., Wethington E. Loneliness and Health in Older Adults : A Mini-Review and Synthesis. *Gerontology*. 2015. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6162046>. DOI: <https://doi.org/10.1159/000441651>.

20. Perea-Rodríguez M. J., et al. Adult Education : A Sustainable Model for the Reduction of Psychosocial and Educational Risks Caused by COVID-19. *Sustainability*. 2021. Vol. 13 (9). URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/5264>. DOI: <https://doi.org/10.1080/13607863.2017.1334037>.

21. Pietrabissa G. et al. The RinasciMENTE 2.0 Project : A Study Protocol for a Randomized Controlled Trial Evaluating the Efficacy of an Internet-Based Self-Help Program for Managing Psychological Distress Within the Broader Italian Population. *Pervasive Computing Technologies for Healthcare*. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering. 2024. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-59717-6_30.

22. Ramli M., et al. Loneliness, academic self-efficacy, and student engagement in the online learning environment : the role of humor in learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2024. Vol. 19. URL: <https://rptel.apsce.net/index.php/RPTEL/article/view/2024-19002/2024-19002>. DOI: <https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19002>.

23. Robbins R., et al. Digital Communications Technology Use and Feelings of Anxiety, Depression, and Loneliness Among Older Adults During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Applied Gerontology*. 2023. Volume 42 (9). URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/07334648231169086>. DOI: <https://doi.org/10.1177/07334648231169086>.

24. Seewer N., et al. Efficacy of an Internet-based self-help intervention with human guidance or automated messages to alleviate loneliness : a three-armed randomized controlled trial. *Scientific Reports*. 2024. Volume 14. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-024-57254-0>. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-57254-0>.

25. Sierakowska M., Doroszkiewicz H. Psychosocial Determinants of Loneliness in the Era of the COVID-19 Pandemic – Cross-Sectional Study.

International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19 (19). URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/19/11935>. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph191911935>.

26. Sundqvist A. J. E., et al. The influence of educational transitions on loneliness and mental health from emerging adults' perspectives. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 2024. Volume 19. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482631.2024.2422142>. DOI: <https://doi.org/10.1080/17482631.2024.2422142>.

27. Teoh S. L., et al. Can Mindfulness Help to Alleviate Loneliness? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*. 2021. Volume 12. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.633319/full>. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633319>.

28. van Tilburg T., et al. Loneliness and Mental Health During the COVID-19 Pandemic : A Study Among Dutch Older Adults. *The Journals of Gerontology : Series B*. 2021. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32756931>. DOI: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa111>.

29. Veronese N., et al. Interventions for reducing loneliness : An umbrella review of intervention studies. *Health & Social Care in the Community*. 2021. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/hsc.13248>. DOI: <https://doi.org/10.1111/hsc.13248>.

30. Zheng L., Brady B. & Anstey K. J. Social Technology Use and Loneliness : Exploring Online and Offline Patterns and Preferences in Young, Middle-Aged, and Older Adults. *International Journal of Human – Computer Interaction*. 2025. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10447318.2025.2543994>. DOI: <https://doi.org/10.1080/10447318.2025.2543994>.

Information about the author:

Malimon Vitalii Ivanovych,

Candidate of Science in Public Administration, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Public Administration,
Management and National Security,
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas;
Postdoctoral Researcher, Department of Social Psychology,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
57, Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, 76000, Ukraine

ТРЕТИННА ПРОФІЛАКТИКА НЕІНФЕКЦІЙНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ ЯК ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ

Мальцева О. Б., Самойленко С. М.

ВСТУП

Третинна профілактика неінфекційних захворювань (НІЗ) через призму психології соціальних комунікацій зосереджена на зміні поведінки, формуванні здорових звичок та підтримці пацієнтів не тільки після встановлення діагнозу (вторинна профілактика). Це застосування і методик та адаптованих комунікаційних стратегій, які мотивують людей до запобігання ускладнень, долають соціальні бар'єри, формують стійку мотивацію та саморегуляцію особи в суспільстві. Третинна профілактика неінфекційних захворювань (НІЗ) – це не просто медичні поради, а психологія соціальних комунікацій, що передбачає формування стійких мотивацій та поведінки хворих, що мають хронічну соматичну патологію безпосередньо (через спілкування) або опосередковано (медіа, реклама, освітні програми) для реабілітації, запобігання ускладненням та рецидивам, перетворюючи пасивного пацієнта на активного учасника управління своїм здоров'ям. Це зміна та корекція соціальних норм, використання групової підтримки (в межах малих соціальних груп), що допомагає пацієнтам дотримуватися режиму життєдіяльності, здорового способу життя в соціумі. В основі третинної профілактики НІЗ – зменшення наслідків хвороби, запобігання інвалідності, покращення якості життя (управління вже існуючим станом)¹. Використання методик ефективного спілкування, засвоєння інформації різними групами населення, індивідуальні особливості сприйняття пацієнтами (зокрема) повідомлень, вивчення психологічних явищ, що виникають у процесі взаємодії сімейного лікаря та хворого.

Третинна профілактика в медицині, фізичній терапії, реабілітації інтегрована через психологію соціальних комунікацій, полягає в зниженні наслідків хвороби (психоемоційних порушень зокрема)

¹ Значення профілактичної медицини сьогодні в Україні / К.О. Приліпка, В.О. Коршенко, Т.М. Матвієнко, О.Д. Саргош та ін. Екологічні та гігієнічні проблеми сфери життєдіяльності людини: матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю. (Київ, 15 березня 2023 р.). К.: МВЦ «Медінформ», 2023. С.163–164.

шляхом ефективної передачі інформації, створення груп підтримки (малі соціальні групи), зміни ставлення до хвороби.

Індивідуальна профілактика загалом передбачає дотримання правил особистої гігієни в побуті і на виробництві (раціональний режим праці і відпочинку), використання комплексу медико-біологічних методів відновлення, раціональне якісне харчування, фізичну активність. Як складова третинної профілактики – це комплекс заходів, спрямованих на усунення чинників ризику, які за певних умов (стрес, ослаблення імунітету, надмірні навантаження на будь-які функціональні системи організму) можуть стати причиною загострення, рецидиву або ускладнення у перебігу захворювання. Динамічне спостереження та постійний контакт, спілкування з пацієнтами фахівцями (сімейний лікар, фізичний терапевт тощо) спрямовані на раціональне послідовне оздоровлення, запобігання ускладненням (повторним подіям наприклад, інфарктам, інсультам, загостренням астми, виразкової хвороби шлунка тощо), пом'якшення впливу хвороби або травми, що має тривалі наслідки. В основі – допомога у керуванні довгостроковими, часто складними проблемами зі здоров'ям, щоб максимально покращити хворим здатність до функціонування, якість життя та тривалість життя.

Соціальна профілактика як складова третинної профілактики – це система заходів, спрямованих на запобігання, обмеження та зупинення негативних явищ (пов'язаних із перебігом хронічної патології) на рівні окремих особистостей, серед хворих, співробітників, членів сімей (малі соціальні групи), груп та громад (середні соціальні групи) через психологічний, педагогічний, соціальний вплив, щоб сформувати здоровий спосіб життя та попередити соціальну кризу особистості (хворого зокрема). Вона допомагає зміцнити особистісні ресурси, мотивувати до позитивних змін та інтегрувати людей у суспільство².

1. Комунікативні стратегії у третинній профілактика хронічної патології внутрішніх органів

За визначенням Комітету експертів із реабілітації ВООЗ, реабілітація (одна з основних складових третинної профілактики) – це процес, «метою якого є запобігання інвалідності під час лікування захворювання і допомога хворому в досягненні максимальної фізичної, психічної, професійної, соціальної та економічної повноцінності, на яку він буде здатний в межах існуючого захворювання». Соціальна

² Михайловська Н.С., Олійник Т.В. Профілактична медицина як основа діяльності сімейного лікаря : навч.-метод. посіб. до практ. занять та самостійної роботи студентів VI курсу з дисципліни «Загальна практика – сімейна медицина». Запоріжжя : ЗДМУ, 2017. С. 157–164.

комунікація засобами психології соціальних комунікацій забезпечує повернення людини до максимально активного життя в суспільстві, якомога повнішу інтеграцію хворого у всі сфери життя³.

Будь-яка хвороба, захворювання (лат. morbus) – це порушення нормальної життєдіяльності організму, внаслідок чого знижуються пристосувальні можливості. Неінфекційні захворювання (НІЗ) – це хворобливі стани, що не передаються від людини до людини, мають тривалий перебіг і повільно прогресуючий характер. За даними ВООЗ, щороку у світі внаслідок НІЗ помирає 41 млн людей (74% усіх смертей). Недуги, як правило, формуються протягом багатьох років, супроводжуються поступовими змінами у психо-емоційній та соціальній сферах, порушують процеси щоденної життєдіяльності особи у суспільстві (особливо у малих соціальних групах). За даними окремих науковців, за останнє десятиріччя стан здоров'я населення працездатного віку за показниками систем дихання, опорно-рухового апарату, органів травлення, нервової системи, тощо, має негативну динаміку⁴.

У житті кожної людини можна проаналізувати ситуації з невизначеним майбутнім, наприклад, складні життєві обставини, коли людина або вперше дізнається про небезпечний діагноз від лікаря, або коли вона стикається із загостренням або ускладненням хвороби, іншими змінами у перебігу патології внутрішніх органів (психоемоційні проблеми, порушення основних засад існування в суспільстві). Тоді уявлення про найближче майбутнє затьмарюється, стає нечітким, невизначеним, і страх перед чимось новим, невідомим, незбагненим, просто незвичним, перед необхідністю адаптації, відмови від старих звичок, адже без достатнього рівня здоров'я щоденне існування не задовольняє людину, не приносить їй радості, спокою. Адже здоров'я визначається не просто як відсутність нездужань чи певних захворювань, а як гармонійне поєднання фізіологічних, психологічних (особистісних, душевних) та соціальних чинників, що забезпечують внутрішнє благополуччя (хороше самопочуття, бадьорість, наявність енергії, працездатність, радість від роботи, спілкування з рідними тощо)⁵.

³ Реабілітація в сімейній медицині : підручник / Л.В. Андріюк, Л.С. Бабінець, В.І. Величко та ін. Львів : «Магнолія 2006», 2021. С. 9–20. ISBN 978-617-574-212-9

⁴ Стан здоров'я населення працездатного віку та ефективність функціонування системи охорони здоров'я України. / А.М. Нагорна, А.В. Басанець, І.Г. Кононова, І.Г. Медведовська І.Г. та ін. Україна. Здоров'я нації. 2021, № 1(63). С.5–23. ISSN 2077-6594

⁵ Титаренко Т. М. Життєва криза і психологічне здоров'я особистості Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 39–52. ISBN 978–966–698–201–1

Заходами профілактики НІЗ у сфері діяльності лікаря загальної практики (сімейного лікаря) в системі надання медичної допомоги є: інформаційні (дані про захворювання, небезпеку рецидивів та ускладнень, рекомендації з питань раціонального харчування тощо), організаційні (практична допомога при відмові від шкідливих звичок, організація активного відпочинку, корекція способу життя, деталізація занять терапевтичними вправами тощо). Зазначені заходи не втрачають значення на всіх етапах допомоги пацієнтам, постійно вдосконалюються та деталізуються⁶.

Окремі науковці акцентують увагу на важливості міжособистісного спілкування, що є базовими для формування холістичного підходу до пацієнтів, розуміння ролі психопрофілактики і психогігієни у перебігу захворювань. Холістичний підхід до здоров'я розглядає людину як цілісну систему, що включає взаємопов'язані фізичний, психічний (ментальний), емоційний та духовний аспекти, а також соціальне середовище та спосіб життя, зосереджуючись на підтримці загального добробуту. Цей підхід не протиставляє себе традиційній медицині, а доповнює її, пропонуючи комплексний погляд на людину для досягнення стійкого здоров'я та повноцінного життя, урахування не тільки індивідуальності (унікальності) кожної людини, її особливих потреб та здібностей. Враховуються різні сфери життя (сім'я, освіта, дозвілля, робота тощо) та середовище, в якому живе хворий, включаючи культурні, соціальні та економічні фактори. Акцент робиться не лише на проблемах, пов'язаних з хворобою, але й на попередженні ускладнень, загальному зміцненні здоров'я і добробуту. Обов'язково передбачається співпраця між різними фахівцями та пацієнтом, враховується не лише поточний стан, але і довгострокова перспектива, прагнення до гармонійного розвитку всіх аспектів особистості⁷.

Серед основних видів комунікації з пацієнтами при хронічній патології основне значення має пряме особистісне спілкування, особливо під час загострення хвороби або у фазі неповної ремісії. Контакти з хворим можуть нести когнітивне (обмін знаннями), мотиваційне (передача співрозмовнику установок, спрямування готовності до

⁶ Короткий О. В. Медико-соціальне обґрунтування організаційно функціональної моделі діяльності лікаря загальної практики-сімейного лікаря в системі надання первинної медичної допомоги міському населенню : автореферат дисертації канд. мед. наук : 14.02.03 – Соціальна медицина / О. В. Короткий ; Нац. мед. ун-т ім. О. О. Богомольця. Київ, 2019. 22 с.

⁷ Губенко І. Я., Карнацька О. С., Шевченко О. Т. Основи загальної і медичної психології, психічного здоров'я та міжособового спілкування : підручник для студентів медичних закладів фахової передвищої та вищої освіти / І. Я. Губенко, 3-є вид. стер. Київ : Медицина, 2021. С. 170-196. ISBN 978-617-505-822-0

виконання певних дій), діяльнісне (навчання виконання певних дій, навичок, вмінь тощо) спрямування.

Важливим напрямком в роботі фахівця є активізація у пацієнта функції соціальної орієнтації, що прямо стосується процесів соціалізації індивіда. Це допомога у самоствердженні, яка проявиться, коли в процесі спілкуванні хворий знайде пряме чи опосередковане підтвердження власним поглядам, позиціям щодо покращення стану здоров'я. Одночасно буде залучена і функція емоційної розрядки, розслаблення, коли спілкування задовольнить природну потребу людини в знятті емоційного та інтелектуального напруження. Відповідно покращиться можливість хворого вирішувати певні практичні завдання (утилітарна функція)^{8, 9, 10}.

Комплекс комунікативних стратегій (просвіта, терапевтичні групи, «телефони довіри») допомагає сформувати поведінкові моделі для запобігання погіршенню стану та рецидивів хронічної патології. Психологія соціальних комунікацій тут виступає інструментом впливу, перетворюючи медичні заходи на соціально-психологічну роботу, що мотивує людей до самодопомоги та прийняття відповідальності за своє здоров'я.

Розроблення заходів комунікації з упровадженням практик сприяння здоров'ю на робочих місцях, у побутових умовах, готовність до зміни способу життя загалом є важливими, тому що характеризують теоретичне ставлення (знання) особи щодо сфери здоров'я, водночас свідчать і про готовність хворого використати зміну життєвих обставин із метою впровадження здорових практик. Роль соціального оточення (сім'ї, друзів) та самосвідомості є впливовими чинниками у впровадженні й поширенні здорових практик, пов'язана з вищим об'єктивним рівнем фізичної активності. Важливим для збільшення ефективності комунікаційних кампаній є демонстрація шляхів мінімізації ролі перешкод до ведення здоровішого способу життя, поширення доступних практик і порад, орієнтованих на потреби конкретних груп населення^{11, 12}.

⁸ Білоконенко Г.В. Соціальна психологія. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2020. 150 с.

⁹ Лукацька Я. С. Аналіз поняття «соціальна компетентність особистості» в українських та зарубіжних наукових працях. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2021. No 1 (21). С. 49–53.

¹⁰ Social competence. APA Dictionary of Psychology. URL: <https://dictionary.apa.org/social-competence> (дата звернення: 11.03.2024).

¹¹ Любінець О.В., Гржибовський Я.Л. Медико-соціальні детермінанти здоров'я (огляд світової літератури). *Український медичний часопис.* 2020. № 2(136). Т. 2. С. 1–6. DOI: 10.32471/umj.1680-3051.136.175646.

¹² Understanding the Role of Social Factors in Farmworker Housing and Health. / Marsh B., Milofsky C., Kissam E., Arcury T. A. New Solutions: *A Journal of Environmental and Occupational Health Policy.* 2015. vol. 25, iss. 3, pp. 313–333. DOI: 10.1177/1048291115601020.

2. Аналіз існуючих методів вирішення проблеми послуг психології соціальних комунікацій з метою покращення ефективності заходів третинної профілактики

В системі надання медичної та немедичної (реабілітація, фізична терапія) допомоги хворим з хронічною патологією внутрішніх органів сімейні терапевти розуміють, що людина не живе у вакуумі, взаємодіє з членами своєї сім'ї та з іншими членами громади, і поведінка цих людей може вплинути на перебіг хвороби. І депресія і тривога створюються в першу чергу сприйняттями (і неправильними уявленнями) людей, що певним чином страждають (в психологічному та соціальному аспектах) від хвороби.

На ефективність третинної профілактики значною мірою впливає соціальний контекст, в якому людина живе. Соціальний аспект розладів при хронічній патології внутрішніх органів також розуміється і трактується (в основному) на рівні малих та середніх соціальних груп. Послуги комунікації з метою покращення показників фізичного, психічного та соціального здоров'я надаються не тільки сімейними лікарями, але і медсестрами, психологами, соціальними працівниками та іншими професіоналами в закладах освіти та медичних, оздоровчих закладах. Важливим є полегшити людям продовжувати жити нормальним життям перед обличчям своїх проблем, пов'язаних з хворобою, дозволити продовжувати брати участь у житті громади, суспільства загалом^{13,14}.

Психологія соціальних комунікацій заснована на використанні технік спілкування для зміни деструктивних моделей поведінки та мислення у хворих. У психологічній освіті як для пацієнтів, так і для членів родин важливим є пояснення суті хвороби, методів лікування, ролі сім'ї (навчання членів родини методикам підтримки).

В основі діяльності медичного персоналу – навчити хворого (що має захворювання із хронічним перебігом і неможливістю повного одужання) оволодіти вміннями та навичками, що є необхідними і прийнятними для ефективного соціального функціонування. В кожному окремому випадку соціальна компетентність дасть можливість індивіду ефективно керувати соціальними взаємодіями, формувати та підтримувати міжособистісні стосунки та реагувати адаптивно в соціальних умовах. Вдосконалювати соціальні комунікації,

¹³ Пасієшвілі Л. М., Заздравнов А. А. Комунікаційна компетентність сімейного лікаря – від інтернатури до повсякденної практичної діяльності. *Семейная медицина*. 2019. № 3 (83). С. 31–33.

¹⁴ Принципи мультидисциплінарного менеджменту у фізичній терапії. / М. М. Кулаєць, В.М. Кулаєць, Н.М. Кулаєць, Е. Й. Лапковський та ін. *Актуальні проблеми розвитку економіки регіону*. 2020. 16(2). С. 264–270.

поведінкові навички, підвищувати соціальну обізнаність, переглянути особистісні цінності, пов'язані з міжособистісними стосунками у життєвому просторі¹⁵.

В результаті застосування методик психології соціальних комунікацій, інформаційно-просвітницької кампанії загалом (наприклад, анти-тютюнові – для хворих на бронхіальну астму, анти-алкогольні – при гепатиті та цирозі, панкреатиті), разом з популяризацією здорового харчування, немедикаментозних методів відновлення) можна: запобігти загостренням, ускладненням, інвалідизації та рецидивам вже існуючої хвороби; мотивувати хворих до зміни поведінки, подолання складних обставин, розвитку навичок покращення та підтримання задовільного стану здоров'я; рекомендувати використовувати методики соціальної адаптації особам, які страждають від негативних наслідків патології внутрішніх органів; мінімізувати соціальні наслідки захворювання, інтегрувати людину в суспільство, підвищити якість життя^{16, 17}.

В основі психології соціальних комунікацій: спілкування не тільки з сімейним лікарем, але й іншими членами мультидисциплінарної команди; обмін досвідом (соціальне навчання) з іншими пацієнтами (групи за інтересами) стосовно особливостей підтримання стану здоров'я з урахуванням віку, статі, перебігу хвороби (зі урахуванням індивідуального досвіду пацієнта); створення середовища, де здоров'я – це цінність (співпраця між медиками, медіа, урядом, громадськими організаціями). Використання зрозумілих, немедичних термінів, переведення складних даних про хворобу у прості, візуально привабливі формати; зміцнення віри пацієнта у власні сили (самоефективність) для дотримання основних методик фізичної терапії, реабілітації; персоналізація та емпатія по відношенню до кожного пацієнта (унікати звинувачень, підтримувати емоційно), формування довіри та лояльності до заходів третинної профілактики; забезпечення інформаційної безпеки (захист даних, конфіденційність при наданні допомоги); впровадження мотиваційного консультування, тобто використання психологічних

¹⁵ Шевчук Т. І. Комунікація в професійній діяльності лікаря. *Професійно-комунікативна культура майбутнього лікаря: лінгвістичний, педагогічний та філософський аспекти*: матеріали II науково-практичної конференції з міжнародною участю. (3–4 червня 2021 р.). Тернопіль : ТДМУ, 2021. С. 102–104.

¹⁶ Бунас А.А., Агішева К.Д., Суржикова М.О. Особистісний ресурс подолання стресу життєвої ситуації. *Психологічні науки. Молодий вчений*. № 4 (80), квітень 2020. С 102–106. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-4-80-23>

¹⁷ Когут О.О. Стресостійкість особистості в сучасному вимірі соціокультурного простора. *Psychological Journal*. 2021. Vol. 7 iss 7 (51) С. 87–96. <http://orcid.org/0000-0003-0116-2274>

технік для підсилення внутрішньої мотивації пацієнта до змін (наприклад, через діалог, а не директивні вказівки).

В роботі кожного сімейного терапевта (реабілітолога, фізичного терапевта) в процесі спілкування з пацієнтом використовується стиль спілкування, який залежить не тільки від особистісних характеристик особи (вік, стать) та перебігу хвороби, але і психологічних особливостей особистості, елементів соціальної профілактики (з формуванням «соціального капіталу»)¹⁸.

Специфіка міжособистісної комунікації визначається активно-діяльнісною природою людини, тобто: кожний учасник комунікативного процесу передбачає в своєму партнерові не об'єкт, а активного діяча, і на цю його активність потрібно орієнтуватися, аналізуючи його мотиви, цілі, установки; у її процесі кожен з учасників отримує нову інформацію; характер обміну інформації є ніщо інше як психологічний вплив однієї людини на іншу, який здійснюється «семантично значущою інформацією», яка може бути двох видів: спонукальною й констатувальною, і спрямовуватися як на окремого індивіда (аксіальна інформація), так і на багатьох реципієнтів (ретіальна інформація); цей процес відбувається лише за умови єдиної системи кодування й декодування знаків; можливість виникнення комунікативних бар'єрів як психологічних перепон різного походження, які реципієнт установлює на шляху небажаної (такої, що втомлює) або небезпечної інформації¹⁹.

Спілкування (комунікація) – це процес обміну інформацією, емоціями, думками між людьми, що забезпечує встановлення й розвиток міжособистісних відносин. У соціальній психології спілкування розглядається як двосторонній процес, що передбачає не лише передачу повідомлення, а і його розуміння, інтерпретацію та відповідну реакцію. Зміст спілкування – інформація, що в між індивідуальних контактах передається від однієї живої істоти до іншої. Це можуть бути відомості про внутрішній (емоційний тощо) стан суб'єкта, про обстановку в зовнішньому середовищі. Найбільш різноманітний зміст інформації тоді, якщо суб'єктами спілкування є люди²⁰.

Спілкування як взаємодія передбачає, що співрозмовники (як лікар, так і хворий) встановлюють контакт одне з одним, обмінюються

¹⁸ Кабінет Міністрів України. Про затвердження Національного плану заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку [Електронний ресурс]. Київ : КМУ, 2018. [Цит. 27 трав. 2025]. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-nacionalnogo-planuzahodiv-shchodo-neinfekciynih-zahvoryuvan-dlya-dosyagnennya-globalnih-cilejstalogo-rozvitku>

¹⁹ Павленко О.А. Ключко А.О. Соціально-психологічні закономірності спілкування. *Габітус*. 2025. Випуск 71. С. 315–319. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.71.56>

²⁰ Даценко О.М. Основи соціальної психології. Кривий Ріг : КДПУ, 2016. С. 44–52.

інформацією, щоб будувати спільну діяльність, співпрацювати. Окремі дослідники визначають такі основні аспекти спілкування: комунікативний (передача інформації за допомогою вербальних і невербальних засобів); інтерактивний (узгодження дій і соціальних ролей); перцептивний (сприйняття і розуміння співрозмовника). Формується стиль комунікації, встановлюються допустимі (з боку фахівця, наприклад лікаря, фізичного терапевта) форми взаємодії та очікувані реакції співрозмовників^{21, 22}.

На початковому етапі (знайомство з пацієнтом та його хворобою) комунікації (за типом зв'язку) це – монологічне спілкування, яке передбачає спочатку однобічне спрямування інформації (від хворого до сімейного терапевта), коли один з учасників взаємодії викладає свої скарги, думки, почуття), а потім – однобічне спрямування інформації від лікаря до пацієнта (обґрунтоване необхідністю проведення додаткового обстеження, з подачею попередньої інформації про можливість формування певної патології внутрішніх органів, шляхів покращення клінічного стану тощо). Одночасно (особливо при повторних зустрічах з пацієнтом) відбувається обмін повідомленнями (інформацією, думками, рішеннями, задумами)²³.

Поступово формується адекватне сприймання і розуміння пацієнтом сутності повідомлення (при обговоренні хвороби та її проявів), а також співрозмовниками один одного. Здійснюється вирівнювання розбіжностей щодо інформованості людей, що вступають у психологічний контакт. В окремих випадках необхідно стимулювати активність хворого (партнера по спілкуванню), що спрямовує його на виконання дій (наприклад, надання додаткової інформації). Через вплив на емоційну сферу людини, проявляється її ставлення до особливостей перебігу свого захворювання, окремих факторів довкілля, в тому числі й соціального. Вже на рівні передавання інформації та прийняття рішень в процесі комунікації реалізуються цілі інформовання, навчання тощо. У подальшому координаційна психологія соціальної комунікації передбачає взаємне орієнтування і узгодження дій сімейного лікаря та пацієнта для організації спільної діяльності²⁴.

²¹ Козлова О. А. Соціальна психологія особистості та спілкування : практикум для студентів спеціальності 6.030101 «Соціологія». Національний технічний ун-т «Харківський політехнічний інститут». Харків, НТУ «ХПІ», 2017. С. 41–46.

²² Філоненко О.О. Міжособистісне спілкування. Харків : Основа, 2022. С. 68–103.

²³ Психологія: навчальний посібник [Електронний ресурс]. / В. М. Лугова, І. В. Литовченко, С. М. Голубев, Г. В. Білоконенко. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2020. С. 257–262. ISBN 978-966-676-814-1

²⁴ Ситник О.А. Опитування пацієнта в діяльності фізичного терапевта : навчально-методичний посібник. Суми : Сумський державний університет, 2023. 72 с.

Зазвичай використовується вербальне спілкування. Усна мова – різновид мовлення, яке сприймається співрозмовниками на слух. Вона значно економніша, тобто потребує менше слів, ніж письмова, часто є вирішальною у ситуаціях, де необхідні точність, відповідальність за кожне слово. В окремих випадках важливою є і письмова мова (пов'язана з мисленням) реалізується як написання і читання написаного, зокрема це рекомендації сімейного лікаря для виконання хворим (при порушеннях процесів запам'ятовування). Це ключові слова, які конституюють мислення, зміст і смисл комунікацій, масштаб розуміння, спонукають пацієнта до життя, способу життя, місця всоціумі. Мистецтво комунікації в малих соціальних групах передбачає і вмінням оптимально використовувати вербальну і невербальну мови у кожній ситуації спілкування. Позитивний невербальний зворотний зв'язок (наприклад жести, міміка, коли джерелом психологічної інформації є руки, обличчя, постава) сприятливо впливає на взаємини між співрозмовниками (наприклад, кивок голови партнера є сигналом, що він уважно слухає). Негативний зворотний зв'язок супроводжує або породжує деструктивні взаємини. Пацієнт, який роздратовано відповідає на запитання співрозмовника (фахівця з надання медичної або немедикаментозної допомоги), подає негативні сигнали, наслідком чого можуть бути і негативні результати лікування загалом (з ускладненнями та рецидивами у перебігу хвороби)²⁵.

За результатами комунікаційної взаємодії зі фахівцями (сімейний терапевт) було встановлено, що у більшості хворих, що мають неінфекційне соматичне захворювання зі хронічним перебігом, фіксується низький рівень соціального благополуччя, про що свідчать: часті конфлікти та непорозуміння; відчуття самотності, що не зникає або не зменшується після спілкування з родичами або близькими друзями; нездорові стосунки в родині, з однолітками; надмірна сором'язливість, нездатність звернутися по допомогу; схильність до порушення правил, моральних норм. У більшості випадків виявляються і ознаки порушення психологічної рівноваги, що супроводжують показники погіршення соціального здоров'я: викривлене сприйняття дійсності, погіршення пам'яті, уваги; хаотичність, в окремих випадках категоричність мислення; нерішучість, залежність від чужої думки; уникання відповідальності; наявність шкідливих звичок (тютюнопаління, прийом алкогольних напоїв); підвищена навіюваність; занижена самооцінка, утрата віри в себе та свої можливості тощо.

²⁵ Основи соціальної психології : підручник для закладів вищої освіти / П. П. Горно-стай, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, та ін. за ред. М. М. Слюсаревського. Київ : Талком, 2018. С. 150–176, 393–401. ISBN 978-617-7685-42-4

Люди є істотами соціальними і не можуть нормально існувати без взаємодії з іншими людьми та суспільством. Важливим критерієм соціального благополуччя є показник соціальної адаптованості людини, який пов'язують з її здатністю ефективно спілкуватися та налагоджувати здорові міжособистісні стосунки, адаптуватися до соціальних норм і правил, що існують у суспільстві, взаємодіяти з державними інституціями. Люди з високим рівнем соціального благополуччя: мають розвинені комунікативні навички, уміють слухати і говорити, уникають непорозумінь; приязні у спілкуванні, демонструють толерантність і повагу до співрозмовника, їхня манера спілкування викликає повагу до них; у разі конфлікту дбають про інтереси всіх сторін, здатні запропонувати взаємовигідне рішення або піти на компроміс; легко знайомляться, добре почуваються навіть у незнайомій компанії; уміють дружити й обирати хороших друзів, дбають про приязні родинні стосунки; уміють надавати й отримувати допомогу, працювати в команді; здатні мотивувати і переконувати, бути лідером і вести за собою.

Ознаки психологічного благополуччя характеризують показники: здатність адекватно оцінювати себе; адекватне сприйняття дійсності; розвинене почуття відповідальності за себе (своє життя і здоров'я); здатність дотримуватися соціальних норм і правил; самоповага оптимізм володіння собою; здатність засвоювати знання, логічно мислити; вміння пробачати і забувати образи здатність співчувати; доброзичливість, природність поведінки, вихованість, чемність; критичне мислення цілеспрямованість, активність; здатність аналізувати проблеми і приймати зважені рішення.

3. Третинна профілактика неінфекційних захворювань як психологія соціальних комунікацій

Запровадження медичної реформи (2017) із створенням Національної служби здоров'я України, впровадження програми «Безкоштовна діагностика», переведення усієї медичної документації (2019) в електронний вигляд забезпечили всім громадянам рівний доступ до якісних медичних послуг (із забезпеченням автономізації, комп'ютеризації, наявності належного обладнання), відповідно до сформованих вимог. Заклади з надання медичної допомоги перетворилися на автономні суб'єкти господарської діяльності, більше ніж дві третини громадян України обрали свого сімейного лікаря. Сервіс отримання допомоги хворими в питаннях запису на прийом до лікаря, спрямування на обстеження, – вдосконалили і процес соціальної

комунікації, швидкість одержання консультативної допомоги в телефонному та (або) електронному вигляді²⁶.

Було підтверджено, що до початку виконання основних аспектів реабілітаційного плану у фізичній терапії, при наданні консультативної допомоги хворим психологія соціальної комунікації є по формі необхідною, тому що йдеться про міжособистісний контакт, без якого спільна діяльність в напрямку покращення стану здоров'я хворого стає неможливою (спілкування носить суб'єкт – об'єкт – суб'єктний характер). Аналіз амбулаторних карток, кількості звернень для надання амбулаторної допомоги (реабілітаційні заходи в умовах поліклініки або в домашніх умовах), зокрема при хронічному бронхіті, бронхіальній астмі, хронічному гастриті, хронічному холециститі, показав значне покращення стану надання амбулаторної допомоги пацієнтам за останні три роки. Люди є істотами соціальними і не можуть нормально існувати без взаємодії з іншими членами суспільства. Важливим критерієм соціального благополуччя є показник соціальної адаптованості людини, який пов'язують з її здатністю ефективно спілкуватися та налагоджувати здорові міжособистісні стосунки, адаптуватися до соціальних норм і правил, що існують у суспільстві, взаємодіяти з державними інституціями. Покращились комунікативні навички (уміння слухати, уникати непорозумінь); хворі та лікарі обопільно стали більш приязні у спілкуванні, демонстрували толерантність і повагу до співрозмовника, здатність піти на компроміс; навчилися працювати в команді. Серед ознак психологічного благополуччя були виділені показники: здатність адекватно оцінювати себе; сформувалось та вдосконалилось почуття відповідальності за себе (своє життя і здоров'я); підвищилась самоповага, оптимізм; покращилась здатність засвоювати знання, цілеспрямованість та активність; здатність аналізувати проблеми і приймати зважені рішення.

Спілкування є бажане, передбачає міжособистісні контакти, що сприяють успішному розв'язанню завдань щодо зниження (або ліквідації) у раді випадків, хоча б тимчасово) проявів хвороби, покращенню стану здоров'я загалом. Позитивна оцінка щодо виконання поставлених цілей фізичної терапії та задоволення пацієнта досягнутими успіхами є підставою для продовження реабілітаційної програми^{27, 28}.

²⁶ Kolesnikov E. B., Kryzhevskiy V. V. Modern trends of scientific research in improving healthcare. Global modern trends in research (May 30–31, 2024, Riga, the Republic of Latvia) : International scientific conference. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2024. Pp. 64–69. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-446-7-17>

²⁷ Зарічнюк І. Р., Нестерчук Н. Є. Основні аспекти індивідуального реабілітаційного плану у фізичній терапії. *Public Health Journal*. 2024 № 1. С. 66–72. DOI: <https://doi.org/10.32782/pub.health.2024.1.9>

Психологія соціального спілкування при роботі в галузі надання допомоги хворим, що мають хронічну соматичну патологію з частими рецидивами і можливим ускладненнями, переходить у діалогічне спілкування комунікацію та взаємодію, що мають відповідні зміст і форму, передбачає ставлення медичного фахівця до пацієнта як до цінності, неповторної індивідуальності. Це взаємини індивідів як активних суб'єктів, що діляться інформацією (стосовно хвороби), аналізуючи цілі, установки, мотиви, потреби, стратегії, тактики, ціннісні орієнтації учасників спілкування в реальності щоденної життєдіяльності хворого та лікаря.

Окремі науковці для оцінки комунікацій пропонують застосовувати не тільки показники ефективності, але й показники результативності: результативність комунікації – це ступінь досягнення поставленої мети; порівняння фактичного та планового рівня показників результативності комунікації (етап тримання та оцінки результатів комунікації)²⁹.

Результати досліджень науковців встановили, що комунікації різного рівня дозволяють забезпечити ефективність програм здоров'я на державному, груповому та індивідуальному рівнях, сприяють покращенню та зміцненню здоров'я населення.

Соціальні комунікації (мультимедійні, інтерактивні, традиційні) дозволяють забезпечити ефективність програм громадського здоров'я включають міжособистісне спілкування, охоплення методиками навчання окремих груп населення, масові канали комунікації³⁰.

ВИСНОВКИ

На основі перегляду та аналізу літературних джерел, що стосуються третинної профілактики НІЗ було встановлено важливість інтеграції знань фахівців з особливостей надання допомоги з питань ефективності психології соціальних комунікацій для зміни свідомості та поведінки пацієнтів у довгостроковій перспективі. Аналізуючи сказане вище, можна зазначити, що особистісні ресурси при вдосконаленні процесів соціальної комунікації можуть виступати як певне системне, інтегральне

²⁸ Деякі питання організації реабілітації у сфері охорони здоров'я : Постанова Кабінету Міністрів України від 16.12.2022 р. № 1462 : станом на 12 груд. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1462-2022-p#Text> (дата звернення: 10.04.2024).

²⁹ Мирута Н. Оцінка результативності комунікації. *Social ways of training specialists in the social sphere and inclusive education: the XIII International Scientific and Practical Conference*. (April 01–03, 2024, Prague). Czech Republic. С. 203–207. ISBN 9-789-40372-374-7

³⁰ Гордійчук С.В., Кондратишина Н.О., Леонченко Н.П. Система заходів з комунікації та соціальної мобілізації в інтересах громадського здоров'я населення. *Актуальні питання лабораторної діагностики та громадського здоров'я* : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (Житомир, 15 листопада 2022 р.). Житомир: вид-во ПНУ. 2022. С. 65–69.

утворення особистості, що дозволяє долати життєві ситуації через усвідомленість, підконтрольність, адекватність сприйняття перебігу наявної хронічної патології. Саме реалізація комунікаційних стратегій (ліквідація медичної неграмотності, мотивація населення до збереження власного здоров'я та здорового способу життя тощо) дозволить фахівцям галузі в перспективі знижувати показники захворюваності, покращувати якість життя та виходити на рівень ефективної третинної профілактики захворювань зі хронічним перебігом.

АНОТАЦІЯ

В роботі розглянуті питання особливостей третинної профілактики неінфекційних захворювань зі хронічним перебігом. Підтверджено значення формування стійких мотивацій та зміни (корекцію) поведінки хворих із соматичною патологією безпосередньо, через спілкування з фахівцями (сімейний лікар, фізичний терапевт тощо) або опосередковано (освітні програми) для реабілітації, з метою запобігання ускладненням та рецидивам, перетворюючи пасивного пацієнта на активного учасника управління своїм здоров'ям. Адаптовані соціальні комунікаційні стратегії мотивують пацієнтів у прагненні покращити стан свого здоров'я, формують стійку мотивацію та саморегуляцію особи в суспільстві, покращують самопочуття, підвищують працездатність.

Література

1. Значення профілактичної медицини сьогодні в Україні / К.О. Приліпка, В.О. Коршенко, Т.М. Матвієнко, О.Д. Саргош та ін. Екологічні та гігієнічні проблеми сфери життєдіяльності людини: матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю. (Київ, 15 березня 2023 р.). К.: МВЦ «Медінформ», 2023. С. 163–164.
2. Михайловська Н.С., Олійник Т.В. Профілактична медицина як основа діяльності сімейного лікаря : навч.-метод. посіб. до практ. занять та самостійної роботи студентів VI курсу з дисципліни «Загальна практика – сімейна медицина». Запоріжжя : ЗДМУ, 2017. С. 157–164.
3. Реабілітація в сімейній медицині : підручник / Л.В. Андріюк, Л. С. Бабінець, В. І. Величко та ін. Львів : «Магнолія 2006», 2021. С. 9–20. ISBN 978-617-574-212-9
4. Стан здоров'я населення працездатного віку та ефективність функціонування системи охорони здоров'я України. / А.М. Нагорна, А.В. Басанець, І.Г. Кононова, І.Г. Медведовська І.Г. та ін. *Україна. Здоров'я нації*. 2021, № 1(63). С. 5–23. ISSN 2077-6594

5. Титаренко Т. М. Життєва криза і психологічне здоров'я особистості Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 39–52. ISBN 978-966-698-201-1

6. Короткий О. В. Медико-соціальне обґрунтування організаційно функціональної моделі діяльності лікаря загальної практики-сімейного лікаря в системі надання первинної медичної допомоги міському населенню : автореферат дисертації канд. мед. наук : 14.02.03 – Соціальна медицина / О. В. Короткий ; Нац. мед. ун-т ім. О. О. Богомольця. Київ, 2019. 22 с.

7. Губенко І. Я., Карнацька О. С., Шевченко О. Т. Основи загальної і медичної психології, психічного здоров'я та міжособового спілкування : підручник для студентів медичних закладів фахової передвищої та вищої освіти / І. Я. Губенко, 3-є вид. стер. Київ : Медицина, 2021. С. 170–196. ISBN 978-617-505-822-0

8. Білоконенко Г.В. Соціальна психологія. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2020. 150 с.

9. Л укацька Я. С. Аналіз поняття «соціальна компетентність особистості» в українських та зарубіжних наукових працях. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2021. No 1 (21). С. 49–53.

10. Social competence. APA Dictionary of Psychology. URL: <https://dictionary.apa.org/social-competence> (дата звернення: 11.03.2024).

11. Любінець О.В., Гржибовський Я.Л. Медико-соціальні детермінанти здоров'я (огляд світової літератури). *Український медичний часопис.* 2020. № 2(136). Т. 2. С. 1–6. DOI: 10.32471/umj.1680-3051.136.175646.

12. Understanding the Role of Social Factors in Farmworker Housing and Health. / Marsh B., Milofsky C., Kissam E., Arcury T. A. *New Solutions: A Journal of Environmental and Occupational Health Policy.* 2015. vol. 25, iss. 3, pp. 313–333. DOI: 10.1177/1048291115601020

13. Пасієшвілі Л. М., Заздравнов А. А. Комунікаційна компетентність сімейного лікаря – від інтернатури до повсякденної практичної діяльності. *Семейная медицина.* 2019. № 3 (83). С. 31–33.

14. Принципи мультидисциплінарного менеджменту у фізичній терапії. / М. М. Кулаєць, В.М. Кулаєць, Н.М. Кулаєць, Е. Й. Лапковський та ін. *Актуальні проблеми розвитку економіки регіону.* 2020. 16(2). С. 264–270.

15. Шевчук Т. І. Комунікація в професійній діяльності лікаря. *Професійно-комунікативна культура майбутнього лікаря: лінгвістичний, педагогічний та філософський аспекти* : матеріали II науково-

практичної конференції з міжнародною участю. (3–4 червня 2021 р.). Тернопіль, ТДМУ, 2021. С. 102–104.

16. Бунас А.А., Агішева К.Д., Суржикова М.О. Особистісний ресурс подолання стресу життєвої ситуації. Психологічні науки. *Молодий вчений*. № 4 (80), квітень 2020. С 102-106. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-4-80-23>

17. Когут О.О. Стресостійкість особистості в сучасному вимірі соціокультурного простора. *Psychological Journal*. 2021. Vol. 7, iss. 7 (51). С. 87–96. <http://orcid.org/0000-0003-0116-2274>

18. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Національного плану заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку [Електронний ресурс]. Київ : КМУ, 2018. [Цит. 27 трав. 2025]. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-nacionalnogo-planuzahodiv-shchodo-neinfekciynih-zahvoryuvan-dlya-dosyagnennya-globalnih-cilejstalogo-rozvitku>

19. Павленко О.А. Клочко А.О. Соціально-психологічні закономірності спілкування. *Габітус*. 2025. Випуск 71. С. 315–319. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.71.56>

20. Даценко О.М. Основи соціальної психології. Кривий Ріг : КДПУ, 2016. С. 44–52.

21. Козлова О. А. Соціальна психологія особистості та спілкування : практикум для студентів спеціальності 6.030101 «Соціологія». Національний технічний ун-т «Харківський політехнічний інститут». Харків, НТУ «ХПІ», 2017. С 41–46.

22. Філоненко О.О. Міжособистісне спілкування. Харків : Основа, 2022. С. 68–103.

23. Психологія: навчальний посібник [Електронний ресурс]. / В. М. Лугова, І. В. Литовченко, С. М. Голубєв, Г. В. Білоконенко. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2020. С 257–262. ISBN 978-966-676-814-1

24. Ситник О.А. Опитування пацієнта в діяльності фізичного терапевта : навчально-методичний посібник Суми : Сумський державний університет, 2023. 72 с.

25. Основи соціальної психології : підручник для закладів вищої освіти / П. П. Горностай, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, та ін. за ред. М. М. Слюсаревського. Київ : Талком, 2018. С. 150–176, 393-401. ISBN 978-617-7685-42-4

26. Kolesnikov E. B., Kryzhevskiy V. V. Modern trends of scientific research in improving healthcare. Global modern trends in research (May 30–31, 2024. Riga, the Republic of Latvia) : International scientific conference. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2024. Pp. 64–69. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-2-446-7-17>

27. Зарічнюк І. Р, Нестерчук Н. Є. Основні аспекти індивідуального реабілітаційного плану у фізичній терапії. *Public Health Journal*. 2024. № 1. С. 66–72. DOI: <https://doi.org/10.32782/pub.health.2024.1.9>

28. Деякі питання організації реабілітації у сфері охорони здоров'я : Постанова Кабінету Міністрів України від 16.12.2022 р. № 1462 : станом на 12 груд. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1462-2022-п#Text> (дата звернення: 10.04.2024).

29. Мирута Н. Оцінка результативності комунікації. *Social ways of training specialists in the social sphere and inclusive education* : the XIII International Scientific and Practical Conference. (April 01–03, 2024, Prague). Czech Republic. С. 203–207. ISBN 9-789-40372-374-7

30. Гордійчук С.В., Кондратишина Н.О., Леонченко Н.П. Система заходів з комунікації та соціальної мобілізації в інтересах громадського здоров'я населення. *Актуальні питання лабораторної діагностики та громадського здоров'я* : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (Житомир, 15 листопада 2022 р.). Житомир : вид-во ПНУ. 2022. С. 65–69.

Information about the authors:

Maltseva Olga Borisivna,

Candidate of Madical Sciences

Associate Professor at the Department of Fundamental of Medicine

State University "Uzhhorod National University"

Mynayska str., Uzhhorod, 88015, Ukraine

Samoilenko Svitlana Mykhailivna,

therapist

Korzo Medical Center

National Health Service of Ukraine

28 Gvardiyska str., Uzhhorod, 88000, Ukraine

NOTES

NOTES

NOTES

The project was implemented with the support of



The Center for Ukrainian and European Scientific Cooperation is a non-governmental organization, which was established in 2010 with a view to ensuring the development of international science and education in Ukraine by organizing different scientific events for Ukrainian academic community.

The priority guidelines of the Centre for Ukrainian and European Scientific Cooperation

1. International scientific events in the EU

Assistance to Ukrainian scientists in participating in international scientific events that take place within the territory of the EU countries, in particular, participation in academic conferences and internships, elaboration of collective monographs.

2. Scientific analytical research

Implementation of scientific analytical research aimed at studying best practices of higher education establishments, research institutions, and subjects of public administration in the sphere of education and science of the EU countries towards the organization of educational process and scientific activities, as well as the state certification of academic staff.

3. International institutions study visits

The organisation of institutional visits for domestic students, postgraduates, young lecturers and scientists to international and European institutes, government authorities of the European Union countries.

4. International scientific events in Ukraine with the involvement of EU speakers

The organisation of academic conferences, trainings, workshops, and round tables in picturesque Ukrainian cities for domestic scholars with the involvement of leading scholars, coaches, government leaders of domestic and neighbouring EU countries as main speakers.

Contacts:

Head Office of the Center for Ukrainian and European Scientific Cooperation:
88000, Uzhhorod, 25, Mytraka str.
+38 (099) 733 42 54
info@cuesc.org.ua

www.cuesc.org.ua

Izdevniecība “Baltija Publishing”
Avotu iela 8 k-1 - 25, Rīga, LV-1011
E-mail: office@baltijapublishing.lv

Iespiests tipogrāfijā SIA “Izdevniecība “Baltija Publishing”
Parakstīts iespiešanai: 2026. gada 27. marts
Tirāža 150 eks.