

ISSN (PRINT) 2413-1865
ISSN (ONLINE) 2663-2772
DOI 10.32999/KSU2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(м. Івано-Франківськ)

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



COLLECTION OF RESEARCH PAPERS

«PEDAGOGICAL SCIENCES»

Випуск 115



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Пермінова Людмила Аркадійвна – доктор філософії (PhD) у галузі педагогічних наук, професор, в.о. завідувачки кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова, Херсонський державний університет, Україна

Члени редакційної колегії:

Макарова Олена – докторка наук (габілітована) професорка, директорка Інституту освітніх наук Базельського університету, Швейцарія

Молнар Тетяна Іванівна – докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, Україна

Демірбілек, Мухаммет – доктор наук, магістр наук, професор освітніх технологій, Сюлейман Демірель Університет, Туреччина

Омельчук Сергій Аркадійович – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор, Херсонський державний університет, Україна

Петухова Любов Євгенівна – докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет, Україна

Попова Людмила Миколаївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри англійської мови технічного спрямування I, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Україна

Саган Олена Валеріївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет, Україна

Чичук Антоніна Петрівна – докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна.

Збірник наукових праць «Педагогічні науки» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі

Наказу МОН України № 886 від 02.07.2020 року (додаток № 4) з педагогічних наук

A1 – Освітні науки, A2 – Дошкільна освіта, A3 – Початкова освіта, A4 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), A5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus (Республіка Польща)

Затверджено відповідно до рішення вченої ради Херсонського державного університету

(протокол від 28.09.2026 № 3)

Реєстрація в Національній раді України з питань телебачення і радіомовлення:

Рішення № 2944 від 24.10.2024 (Ідентифікатор медіа R30-05619).

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Херсонський державний університет
(вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, e-mail: office@ksu.ks.ua. Тел.: +38 096 310 26 36).

Мови розповсюдження: українська, англійська, польська, німецька, французька, болгарська, румунська, іспанська.

Офіційний сайт видання: <https://ps.journal.kspu.edu>



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Браславська О. В. ОСВІТНІЙ ТУРИЗМ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ТА ПОЗАШКІЛІ НАПРИКІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	7
Вінник М. О., Вінник Т. О. ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОЇ АВТОНОМНОСТІ.....	13

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Bilyakovska O. O. PEDAGOGICAL POTENTIAL OF BENCHMARKING IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION.....	21
Давидова В. О. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЙНОГО ЧИТАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ А. КОКОТЮХИ «ВРЯТУВАТИ БЕРЕЗЕНЬ»).....	28
Коляда Е. К., Шелудченко С. Б. ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТРАНСЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ ТА ЛЮДИНООРІЄНТОВАНОГО ПІ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В БАЗОВІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ.....	34
Пілюгіна К. Г., Єлісєєв Є. С. КОНЦЕПЦІЯ «ПЕДАГОГІЧНОЇ ТУРБОТИ» У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	42
Смоліна А. І. ЗАДАЧА ТРИСЕКЦІЇ КУТА ЯК ЗАСІБ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ ГЕОМЕТРІЇ.....	49
Таточенко В. І., Гаран І. О. РЕКУРСИВНА МАТЕМАТИЧНА ТРИВОЖНІСТЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА МЕХАНІЗМИ.....	59
Швидун Л. Т. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВНИХ ДИСЦИПЛІН.....	65

СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Канарова О. В. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ВРАЗЛИВИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИН ЗАСОБАМИ АРТТЕХНОЛОГІЙ.....	73
Курчатова А. В., Шапочка К. А. SOFT SKILLS МАЙБУТНЬОГО ЛОГОПЕДА: СУЧАСНІ ВИМОГИ ПРОФЕСІЇ.....	80
Петухова Л. Є., Яремчук А. О. ПРОФІЛАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ ДО ПОЛЬЩІ.....	88



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бедрій Х. В. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	95
Главацька О. І. ФОРМУВАННЯ СЛОВОТВІРНИХ УМІНЬ У СТРУКТУРІ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	103
Іванчук В. В. КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВА МАТРИЦЯ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНOSTІ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ.....	109
Немлій Л. С. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БОРТПРОВІДНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....	119
Perminova L. A., Popova L. M. THE USE OF THE BENCHMARKING METHOD FOR ENHANCING THE PROFESSIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	127
Суховієнко Н. А. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО КОМПЛЕКСНОЇ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ТА КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	137



CONTENTS

SECTION 1. METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

- Braslavskaya O. V.** EDUCATIONAL TOURISM IN EDUCATIONAL AND OUT-OF-SCHOOL INSTITUTIONS AT THE END OF THE 20TH – BEGINNING OF THE 21ST CENTURY.....7
- Vinnyk M. O., Vinnyk T. O.** PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE AUTONOMY.....13

SECTION 2. THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Bilyakovska O. O.** PEDAGOGICAL POTENTIAL OF BENCHMARKING IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION.....21
- Davydova V. O.** METHODS FOR DEVELOPING EMPATHETIC READING IN UKRAINIAN LITERATURE LESSONS (BASED ON A. KOKOTYUKHA'S NOVEL "SAVING MARCH").....28
- Koliada E. K., Sheludchenko S. B.** LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF THE TRANSLINGUAL APPROACH AND HUMAN-CENTERED AI IN TEACHING ENGLISH IN BASIC SECONDARY EDUCATION.....34
- Piliuhina K. H., Yelisieiev Ye. S.** THE CONCEPT OF "PEDAGOGICAL CARE" IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF MILITARY PERSONNEL.....42
- Smolina A. I.** ANGLE TRISECTION PROBLEM AS A TOOL FOR INQUIRY-BASED GEOMETRY LEARNING.....49
- Tatochenko V. I., Haran I. O.** RECURSIVE MATHEMATICAL ANXIETY IN PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS: ESSENCE, STRUCTURE AND MECHANISMS.....59
- Shvydun L. T.** FORMATION OF PROFESSIONAL LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING LANGUAGE DISCIPLINES.....65

SECTION 3. THEORY AND PRACTICE OF UPBRINGING

- Kanarova O. V.** DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN UNDER CONDITIONS OF UNCERTAINTY AND VULNERABLE LIFE CIRCUMSTANCES THROUGH ART TECHNOLOGIES.....73
- Kurchatova A. V., Shapochka K. A.** SOFT SKILLS OF A FUTURE SPEECH THERAPIST: MODERN PROFESSIONAL REQUIREMENTS.....80
- Petuhova L. Ye., Yaremchuk A. O.** PREVENTION OF SOCIAL MALADAPTATION AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF FORCED MIGRATION OF UKRAINIAN CHILDREN TO POLAND.....88



SECTION 4. THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Bedrii K. V. STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMING THE TUTORING COMPETENCE OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION TEACHER IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION...	95
Hlavatska O. I. DEVELOPING WORD-FORMATION SKILLS WITHIN THE FOREIGN-LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE ENGLISH TEACHERS.....	103
Ivanchuk V. V. A CRITERIA-AND-LEVEL MATRIX FOR ASSESSING THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE IN FUTURE EDUCATION MANAGERS.....	109
Nemlii L. S. DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE FLIGHT ATTENDANTS THROUGH INTERACTIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODS.....	119
Perminova L. A., Popova L. M. THE USE OF THE BENCHMARKING METHOD FOR ENHANCING THE PROFESSIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	127
Sukhoviiienko N. A. PREPARING FUTURE SPEECH THERAPY TEACHERS FOR COMPREHENSIVE DIAGNOSTICS OF SPEECH DEVELOPMENT DISORDERS AND CONSULTATIVE ACTIVITY.....	137



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК [373.3/.5+374]:37.091.3:379.85(477)"19/20»
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-1>

**ОСВІТНІЙ ТУРИЗМ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ТА ПОЗАШКІЛЛІ
НАПРИКІНЦІ XX – НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ**

Браславська Оксана Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри географії та туризму, факультет природних наук,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького;
професор кафедри географії та туризму,
Закарпатський угорський університет ім. Ференца Ракоці II
braslaoksa@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0852-686X

Мета. Метою статті є аналіз розвитку освітнього туризму в закладах освіти та позашкільлі наприкінці XX – на початку XXI століття та визначення його педагогічного значення. Актуальність дослідження зумовлена потребою осмислення освітнього туризму як форми практико-орієнтованого навчання, що поєднує пізнавальну, виховну, краєзнавчу, соціокультурну й оздоровчу складові. Методи. У дослідженні використано аналіз наукової літератури, історико-педагогічний метод, систематизацію, узагальнення та контент-аналіз нормативно-правових документів. Це дало змогу з'ясувати сутність освітнього туризму, визначити його форми, функції, організаційні засади й тенденції розвитку в закладах загальної середньої та позашкільної освіти. Результати. Установлено, що в досліджуваній період освітній туризм розвивався як важлива форма пізнавальної, виховної та практико-орієнтованої діяльності учнівської молоді. Його основними формами були навчальні екскурсії, туристські походи, краєзнавчі експедиції, польові заняття, музейні практики, освітні маршрути, гурткова й проєктна робота. У школі він реалізовувався переважно через предметні екскурсії з історії, географії, біології, літератури та мистецтва, а в позашкільлі набув більш системного характеру завдяки діяльності центрів туризму і краєзнавства, гуртків, клубів юних туристів та екскурсоводів. З'ясовано, що участь у туристсько-краєзнавчих заходах сприяла розвитку пізнавальної активності, дослідницьких умінь, комунікативних навичок, уміння працювати в команді, відповідального ставлення до природи, історії та культури рідного краю. Висновки. Доведено, що освітній туризм наприкінці XX – на початку XXI століття був важливим засобом оновлення шкільної та позашкільної освіти. Його педагогічне значення полягає у поєднанні навчання з практичним досвідом, формуванні ключових компетентностей і соціалізації учнівської молоді.

Ключові слова: туристсько-краєзнавча діяльність, позашкільна робота, навчальні екскурсії, учнівська молодь, неформальне навчання, краєзнавчі експедиції, практико-орієнтоване навчання.

**EDUCATIONAL TOURISM IN EDUCATIONAL AND OUT-OF-SCHOOL INSTITUTIONS
AT THE END OF THE 20TH – BEGINNING OF THE 21ST CENTURY**

Braslavska Oksana Volodymyrivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department
of Geography and Tourism, Faculty of Natural Sciences,
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University;
Professor of the Department of Geography and Tourism
Ferenc Racoczi II Transcarpathian Hungarian University
braslaoksa@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0852-686X

Purpose. The purpose of the article is to analyze the development of educational tourism in educational and out-of-school institutions at the end of the 20th – beginning of the 21st century and to determine its pedagogical significance. The relevance of the study is due to the need to understand educational tourism as a form of practice-oriented learning that combines cognitive, educational, local history, socio-cultural and health components. Methods. The study used an analysis of scientific literature, a historical and pedagogical method, systematization, generalization and content



analysis of regulatory documents. This made it possible to clarify the essence of educational tourism, determine its forms, functions, organizational principles and development trends in institutions of general secondary and out-of-school education. Results. It was established that during the studied period, educational tourism developed as an important form of cognitive, educational and practice-oriented activity of schoolchildren. Its main forms were educational excursions, tourist hikes, local history expeditions, field trips, museum practices, educational routes, group and project work. At school, it was implemented mainly through subject excursions in history, geography, biology, literature and art, and outside of school it acquired a more systematic character thanks to the activities of tourism and local history centers, groups, clubs of young tourists and tour guides. It was found that participation in tourist and local history events contributed to the development of cognitive activity, research skills, communication skills, the ability to work in a team, and a responsible attitude towards nature, history and culture of one's native land. Conclusions. It is proven that educational tourism at the end of the 20th – beginning of the 21st century was an important means of updating school and extracurricular education. Its pedagogical significance lies in combining learning with practical experience, forming key competencies and socializing students.

Keywords: *tourist and local history activities, extracurricular work, educational excursions, students, informal learning, local history expeditions, practice-oriented learning.*

Вступ. У сучасних умовах трансформації української освіти особливої актуальності набуває проблема пошуку таких форм організації освітнього процесу, які забезпечують поєднання навчання, виховання, практичного пізнання довкілля, формування соціального досвіду та розвитку особистісної активності здобувачів освіти. Однією з таких форм є освітній туризм, що поєднує пізнавальну, виховну, культурологічну, краєзнавчу, комунікативну та оздоровчу складові. Його значення зростає в умовах оновлення змісту загальної середньої та позашкільної освіти, посилення ролі неформального навчання, інтеграції практико-орієнтованих методів і потреби формування в учнів здатності застосовувати набуті знання в реальних життєвих ситуаціях.

Освітній туризм у закладах освіти та позашкільній наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття розвивався на перетині кількох важливих напрямів: туристсько-краєзнавчої діяльності, екскурсійної роботи, позашкільної освіти, неформального навчання, громадянського виховання та культурно-пізнавальної діяльності учнівської молоді. У науковій літературі освітній туризм розглядається як різновид неформальної освіти, що сприяє розширенню пізнавального досвіду, формуванню дослідницьких умінь, розвитку самостійності, комунікативності та соціальної активності особистості (Ковальчук, 2018). Водночас туристсько-краєзнавча робота в позашкільних закладах постає як важливий засіб виховання, що забезпечує безпосереднє ознайомлення учнів із природною, історико-культурною та соціальною спадщиною рідного краю (Косило, 2017; Петранівський, Рутинський, 2006).

Актуальність дослідження зумовлена тим, що освітній туризм упродовж досліджуваного періоду поступово вийшов за межі традиційної екскурсійної діяльності й набув значення комплексної педагогічної технології, зорієнтованої на практичне засвоєння знань, розвиток ключових компетентностей, виховання громадянської позиції та формування культури відповідального ставлення до навколишнього

середовища. У позашкільній освіті особливої ваги набули гуртки туристсько-краєзнавчого напрямку, походи, експедиції, екскурсії, польові дослідження, краєзнавчі проєкти, що сприяли активізації пізнавальної діяльності учнів та розвитку їхньої дослідницької культури (Бабенко, 2023; Пустовіт, 2013).

Наукова новизна теми полягає у необхідності цілісного осмислення освітнього туризму не лише як напрямку туристичної діяльності, а як педагогічного явища, що історично формувалося в системі загальної середньої та позашкільної освіти. У наявних дослідженнях окремо висвітлюються теоретико-прикладні аспекти розвитку освітнього туризму в Україні, його історико-культурне значення, зв'язок із неформальною освітою, туристсько-краєзнавчою роботою та сучасними освітніми практиками (Гальків, Кулиняк, 2017; Ткачук, 2010; Устищенко, 2014). Однак потребує подальшого аналізу саме динаміка становлення освітнього туризму в закладах освіти та позашкільній наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття, коли відбувалися зміни в нормативному забезпеченні позашкільної освіти, розширювалися форми туристсько-краєзнавчої діяльності та посилювалася увага до практичної, компетентісної й виховної спрямованості навчання.

Важливим чинником актуальності теми є нормативне закріплення ролі позашкільної освіти в розвитку здібностей, інтересів і творчого потенціалу дітей та учнівської молоді. Закон України «Про позашкільну освіту» визначив позашкільну освіту як складову системи безперервної освіти, спрямовану на розвиток особистості, її талантів, здібностей і задоволення освітніх потреб у вільний від навчання час (Закон України «Про позашкільну освіту», 2000). Крім того, затвердження положення про центри, будинки, клуби, бюро туризму, краєзнавства, спорту та екскурсій учнівської молоді засвідчило інституційне оформлення туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної роботи як важливої складової освітнього простору (Міністерство освіти і науки України, 2002).



У міжнародному науковому дискурсі освітній туризм трактується як форма навчання через досвід, що забезпечує поєднання академічного, культурного та практичного компонентів пізнання. Зарубіжні дослідники наголошують, що освітні подорожі, польові заняття та навчальні поїздки сприяють глибшому засвоєнню знань, розвитку міжкультурної комунікації, соціальної взаємодії та рефлексивного мислення здобувачів освіти (Arcodia et al., 2021; Ritchie, Carr, Cooper, 2023). Такі підходи є важливими для української педагогічної науки, оскільки дають змогу розглядати освітній туризм не як допоміжну форму дозвілля, а як змістовний інструмент організації освітнього процесу, що має значний виховний і розвивальний потенціал.

Отже, дослідження освітнього туризму в закладах освіти та позашкільлі наприкінці XX – на початку XXI століття є актуальним з огляду на потребу історико-педагогічного узагальнення досвіду його становлення, визначення провідних тенденцій розвитку, розкриття його ролі у формуванні пізнавальної активності.

Мета статті: проаналізувати розвиток освітнього туризму в закладах освіти та позашкільлі наприкінці XX – на початку XXI століття та визначити його педагогічне значення.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Освітній туризм у закладах освіти та позашкільлі є педагогічним явищем, що поєднує навчальну, виховну, пізнавальну, краєзнавчу, соціокультурну й оздоровчу функції. Його мета полягає у засвоєнні знань через безпосереднє спостереження, практичну діяльність, дослідницький пошук і набуття особистісного досвіду.

У науковій літературі освітній туризм розглядається як різновид неформальної освіти, що сприяє розвитку самостійності, комунікативності, соціальної активності та практичних умінь учнів (Ковальчук, 2018; Ткачук, 2010). Основними його формами є екскурсії, навчальні подорожі, туристські походи, експедиції, польові заняття, краєзнавчі маршрути й проекти.

Важливою основою освітнього туризму є туристсько-краєзнавча діяльність, спрямована на вивчення природи, історії, культури й традицій рідного краю. Вона сприяє формуванню дослідницького досвіду, патріотичних почуттів і відповідального ставлення до культурної спадщини та довкілля (Косило, 2017; Петранівський, Рутинський, 2006).

У системі позашкільної освіти освітній туризм реалізується через діяльність гуртків, клубів і центрів туризму, що забезпечують добровільну, практико-орієнтовану та інтересову активність дітей і молоді. Нормативне підґрунтя цього напрямку визначають Закон України «Про позашкільну освіту» та відповідні положення про туристсько-краєзнавчі заклади

учнівської молоді (Закон України «Про позашкільну освіту», 2000; Міністерство освіти і науки України, 2002).

Теоретичне значення освітнього туризму пов'язане з компетентнісним підходом, адже участь у туристсько-краєзнавчих заходах формує вміння працювати з інформацією, аналізувати, взаємодіяти в команді, дотримуватися правил безпеки та відповідально ставитися до природи й культурної спадщини.

Наприкінці XX – на початку XXI століття освітній туризм поступово утвердився як засіб формування цілісного освітнього досвіду учнівської молоді. У зарубіжних дослідженнях він пов'язується з навчанням через досвід, що сприяє глибшому засвоєнню знань, розвитку рефлексії, міжкультурної комунікації й соціального досвіду (Arcodia et al., 2021; Ritchie, Carr, Cooper, 2023).

Методологія та методи. Методологічну основу дослідження становлять положення історико-педагогічного, системного, діяльнісного, компетентнісного та культурологічного підходів. Історико-педагогічний підхід дав змогу розглянути освітній туризм у закладах освіти та позашкільлі як явище, що формувалося в конкретних суспільно-освітніх умовах наприкінці XX – на початку XXI століття. Системний підхід забезпечив аналіз освітнього туризму як складової освітнього простору, що поєднує шкільну, позашкільну, краєзнавчу, виховну й практико-орієнтовану діяльність. Діяльнісний підхід дав можливість визначити освітній туризм як форму активного пізнання, у межах якої учні набувають знань і досвіду через участь в екскурсіях, походах, експедиціях, краєзнавчих маршрутах і навчальних подорожах. Компетентнісний підхід використано для з'ясування ролі освітнього туризму у формуванні пізнавальних, комунікативних, соціальних, громадянських і дослідницьких умінь здобувачів освіти. Культурологічний підхід дав змогу розкрити значення освітнього туризму у вивченні історико-культурної спадщини, традицій, природного й соціального середовища рідного краю.

Для досягнення мети дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів. Теоретичний аналіз наукової літератури застосовано для з'ясування сутності понять «освітній туризм», «туристсько-краєзнавча діяльність», «позашкільна освіта», «неформальна освіта». Метод історико-педагогічного аналізу дав змогу простежити особливості становлення й розвитку освітнього туризму в закладах освіти та позашкільлі у визначених хронологічних межах. Порівняльний метод використано для зіставлення підходів вітчизняних і зарубіжних дослідників до розуміння освітнього туризму та його педагогічного потенціалу.

Метод систематизації дав можливість узагальнити основні форми освітнього туризму,



зокрема екскурсії, туристські походи, експедиції, польові заняття, краєзнавчі гуртки, навчальні маршрути та проектну діяльність. Метод узагальнення використано для визначення провідних функцій освітнього туризму: навчальної, виховної, розвивальної, соціалізуючої, краєзнавчої та оздоровчої. Контент-аналіз нормативно-правових документів застосовано для виявлення організаційних засад розвитку позашкільної освіти й туристсько-краєзнавчого напрямку роботи з учнівською молоддю.

Використання зазначених методологічних підходів і методів забезпечило цілісне вивчення освітнього туризму як педагогічного явища, дало змогу визначити його місце в системі закладів освіти та позашкільля, розкрити зміст, форми, функції й тенденції розвитку наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття.

Результати та дискусії. Аналіз наукових джерел і нормативних документів засвідчив, що наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття освітній туризм у закладах освіти та позашкільлі розвивався як форма практико-орієнтованої, пізнавальної та виховної діяльності учнівської молоді. Його зміст охоплював навчальні екскурсії, туристські походи, краєзнавчі експедиції, польові заняття, музейні практики, освітні маршрути й проектну діяльність.

У закладах загальної середньої освіти освітній туризм найчастіше реалізовувався через екскурсії з історії, географії, біології, літератури та мистецтва. Наприклад, під час вивчення історії рідного краю учні відвідували краєзнавчі музеї, пам'ятки архітектури, меморіальні комплекси, місця історичних подій. Такі форми роботи допомагали не лише закріпити навчальний матеріал, а й сформувати емоційно-ціннісне ставлення до культури, традицій та історичної пам'яті свого регіону.

У межах природничих дисциплін поширеними були екскурсії до парків, лісових масивів, водойм, заповідних територій. Учні спостерігали за природними об'єктами, визначали види рослин, аналізували стан довкілля, фіксували ознаки антропогенного впливу, складали описи місцевості. Така діяльність сприяла формуванню екологічної культури, дослідницьких умінь і відповідального ставлення до природи.

У позашкільній освіті освітній туризм мав більш системний характер. Центри туризму і краєзнавства учнівської молоді, гуртки, клуби юних туристів та екскурсоводів організовували походи вихідного дня, багатоденні туристські походи, краєзнавчі експедиції, змагання з техніки туризму, пошуково-дослідницькі роботи. Наприклад, гуртківці досліджували історію свого населеного пункту, збирали спогади місцевих жителів, описували природні та культурні об'єкти, створювали туристсько-краєзнавчі маршрути, готували презентації, виставки або мініекскурсії для молодших школярів.

Конкретним прикладом освітнього туризму є краєзнавча експедиція «Мій рідний край». На підготовчому етапі учні вивчали літературу, карти й архівні матеріали, визначали маршрут і розподіляли обов'язки. Під час експедиції вони фотографували об'єкти, записували усні свідчення, описували пам'ятки, збирали матеріали про традиції та видатних людей краю. Підсумком такої роботи могли бути карта маршруту, альбом, виставка або учнівська доповідь.

Результати аналізу дають підстави виокремити основні тенденції розвитку освітнього туризму в досліджуваний період. По-перше, відбулося розширення його змісту від окремих екскурсій до експедицій, польових практик, дослідницьких маршрутів і проектної діяльності. По-друге, посилилася його компетентісна спрямованість, оскільки участь у туристсько-краєзнавчих заходах сприяла формуванню комунікативних, дослідницьких, соціальних, екологічних і громадянських умінь. По-третє, зросла роль позашкільних закладів як центрів організації системної туристсько-краєзнавчої роботи.

Дискусійним залишається питання співвідношення понять «освітній туризм», «туристсько-краєзнавча діяльність» і «навчальна екскурсія». Навчальна екскурсія здебільшого має короткочасний характер і спрямована на поглиблення конкретної теми. Туристсько-краєзнавча діяльність охоплює ширший комплекс форм роботи, пов'язаних із вивченням рідного краю, походами, експедиціями та пошуковою діяльністю. Освітній туризм доцільно розглядати як узагальнювальне поняття, що поєднує різні форми пізнавальної мобільності, організовані з освітньою метою.

Водночас розвиток освітнього туризму супроводжувався певними труднощами: недостатнім методичним забезпеченням, обмеженими фінансовими можливостями закладів освіти, залежністю від ініціативи окремих педагогів, складністю організації безпечних маршрутів і нерівномірністю розвитку туристсько-краєзнавчої роботи в різних регіонах. Попри це, освітній туризм мав значний потенціал, оскільки сприяв поєднанню навчання з практичним досвідом, розвитку пізнавального інтересу, самостійності, відповідальності, дослідницької культури й ціннісного ставлення до природи, історії та культури рідного краю.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що освітній туризм у закладах освіти та позашкільлі наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття сформувався як важлива форма пізнавальної, виховної та практико-орієнтованої діяльності учнівської молоді. Він охоплював навчальні екскурсії, туристські походи, краєзнавчі експедиції, польові заняття, музейні практики, освітні маршрути та проектну роботу.

Установлено, що в закладах загальної середньої освіти освітній туризм реалізовувався



переважно через предметні екскурсії, а в позашкільні – через діяльність центрів туризму і краєзнавства, гуртків, клубів юних туристів та екскурсіводів. Його значення полягало у формуванні пізнавальної активності, дослідницьких умінь, комунікативних навичок, уміння працювати в команді, відповідального ставлення до природи, історії та культури рідного краю.

Основними тенденціями розвитку освітнього туризму були розширення його змісту, посилення краєзнавчої, екологічної та громадянсько-виховної спрямованості, зростання ролі позашкільних закладів і орієнтація на формування практичного досвіду учнів. Водночас його розвиток стримували недостатнє методичне забезпечення, обмежені фінансові можливості, складність організації безпечних маршрутів і нерівномірність розвитку туристсько-краєзнавчої роботи в регіонах.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом сучасних моделей освітнього туризму, використанням цифрових інструментів для створення віртуальних екскурсій і розробленням методичних рекомендацій для закладів загальної середньої та позашкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабенко І. В. Методика навчання учнів молодшого шкільного віку у гуртках туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 60. С. 184–186. DOI: 10.32782/2663-6085/2023/60.37.
2. Гальків Л. І., Кулиняк І. Я. Теоретико-прикладні аспекти розвитку освітнього туризму в Україні. *Вісник Львівського інституту економіки і туризму*. 2017. № 12. С. 55–61.
3. Ковальчук І. Л. Освітній туризм як різновид неформальної освіти: сутність та основні завдання. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 2 (94). С. 147–150.
4. Косило М. Ю. Особливості туристсько-краєзнавчої роботи у позашкільних навчальних закладах України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: регіональний аспект. *Молодий вчений*. 2017. № 6. С. 230–235.
5. Наровлянський О. Д. Освітній туризм учнівської молоді України: сучасний стан і тенденції розвитку. *Позашкільна освіта*. 2025. № 5. С. 84–94. DOI: 10.32987/2617-8532-2025-5-84-94.
6. Наровлянський О., Наровлянська М. Концептуальна модель освітнього туризму як форми організації освітнього процесу. *Педагогічна наука і освіта ХХІ століття*. 2026. № 6. С. 150–161. DOI: 10.35619/pse.vi6.163.
7. Петранівський В. Л., Рутинський М. Й. Туристичне краєзнавство : навч. посіб. / за ред. Ф. Д. Заставного. Київ : Знання, 2006. 575 с.
8. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта та виховання в Україні у векторах сучасного розвитку. *Освіта та педагогічна наука*. 2013. № 3. С. 5–10.
9. Ткачук Л. М. Освітній туризм у світі й в Україні. *Науковий вісник Інституту міжнародних відносин*

НАУ. Серія: економіка, право, політологія, туризм. 2010. Т. 2. № 2. С. 147–153.

10. Україна. Закон України «Про позашкільну освіту» від 22.06.2000 № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>

11. Україна. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Положення про центр, будинок, клуб, бюро туризму, краєзнавства, спорту та екскурсій учнівської молоді : наказ від 19.12.2002 № 730. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0010-03>

12. Устименко Л. М. Освітній туризм як історико-культурне явище. *Культура і мистецтво у сучасному світі*. 2014. Вип. 15. С. 102–108.

13. Arcodia C., Cavlek N., Abreu-Novais M., Humpe A. Educational tourism and experiential learning: students' perceptions of field trips. *Tourism Review*. 2021. Vol. 76, No. 1. P. 241–254.

14. Ritchie B. W., Carr N., Cooper C. Managing Educational Tourism. Clevedon : Channel View Publications, 2023. 260 p.

15. Tomasi S., Paviotti G., Cavicchi A. Educational tourism and local development: the role of universities. *Sustainability*. 2020. Vol. 12, No. 17. Article 6766. DOI: 10.3390/su12176766.

REFERENCES:

1. Babenko I. V. (2023). Metodyka navchannia uchniv molodshoho shkilnoho viku u hurtkakh turystsko-kraieznavchoho napriamu pozashkilnoi osvity [Methods of teaching primary school pupils in tourist and local history clubs of out-of-school education]. *Innovatsiina pedahohika*, 60, 184–186. DOI: 10.32782/2663-6085/2023/60.37 (in Ukrainian).
2. Halkiv L. I., & Kulyniak I. Ya. (2017). Teoretyko-prykladni aspekty rozvytku osvitnoho turizmu v Ukraini [Theoretical and applied aspects of educational tourism development in Ukraine]. *Visnyk Lvivskoho instytutu ekonomiky i turizmu*, 12, 55–61 (in Ukrainian).
3. Kovalchuk I. L. (2018). Osvitnii turizm yak riznovyd neformalnoi osvity: sutnist ta osnovni zavdannia [Educational tourism as a type of non-formal education: essence and main tasks]. *Nova pedahohichna dumka*, 2(94), 147–150 (in Ukrainian).
4. Kosylo M. Yu. (2017). Osoblyvosti turystsko-kraieznavchoi roboty u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy druhoi polovyny XX – pochatku XXI stolittia: rehionalnyi aspekt [Peculiarities of tourist and local history work in out-of-school educational institutions of Ukraine in the second half of the 20th – early 21st century: regional aspect]. *Molodyi vchenyi*, 6, 230–235 (in Ukrainian).
5. Narovlianskyi O. D. (2025). Osvitnii turizm uchnivskoi molodi Ukrainy: suchasnyi stan i tendentsii rozvytku [Educational tourism of student youth in Ukraine: current state and development trends]. *Pozashkilna osvita*, 5, 84–94. DOI: 10.32987/2617-8532-2025-5-84-94 (in Ukrainian).
6. Narovlianskyi O., & Narovlianska M. (2026). Kontseptualna model osvitnoho turizmu yak formy orhanizatsii osvitnoho protsesu [Conceptual model of educational tourism as a form of organizing the educational process]. *Pedahohichna nauka i osvita XXI stolittia*, 6, 150–161. DOI: 10.35619/pse.vi6.163 (in Ukrainian).



7. Petranivskyi V. L., & Rutynskyi M. Y. (2006). *Turystychnе kraieznаvstvо* [Tourist local history]. Kyiv: Znannia, 575 p. (in Ukrainian).
8. Pustovit H. P. (2013). Pozashkilna osvita ta vykhovannia v Ukraini u vektorakh suchasnoho rozvytku [Out-of-school education and upbringing in Ukraine in the vectors of modern development]. *Osvita ta pedahohichna nauka*, 3, 5–10 (in Ukrainian).
9. Tkachuk L. M. (2010). Osvitnii turizm u sviti y v Ukraini [Educational tourism in the world and in Ukraine]. *Naukovyi visnyk Instytutu mizhnarodnykh vidnosyn NAU. Seriya: ekonomika, pravo, politolohiia, turizm*, 2(2), 147–153 (in Ukrainian).
10. Ukraina. Zakon Ukrainy “Pro pozashkilnu osvitu” vid 22.06.2000 № 1841-III [Ukraine. Law of Ukraine “On Out-of-School Education” dated June 22, 2000 No. 1841-III]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14> (in Ukrainian).
11. Ukraina. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2002). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro tsentr, budynok, klub, biuro turizmu, kraieznаvstvа, sportu ta ekskursii uchnivskoi molodi: nakaz vid 19.12.2002 № 730 [On approval of the Regulation on the center, house, club, bureau of tourism, local history, sports and excursions for student youth: order dated December 19, 2002 No. 730]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0010-03> (in Ukrainian).
12. Ustymenko L. M. (2014). Osvitnii turizm yak istoryko-kulturne yavyshche [Educational tourism as a historical and cultural phenomenon]. *Kultura i mystetstvo u suchasnomu sviti*, 15, 102–108 (in Ukrainian).
13. Arcodia C., Cavlek N., Abreu-Novais M., & Humpe A. (2021). Educational tourism and experiential learning: students’ perceptions of field trips. *Tourism Review*, 76(1), 241–254.
14. Ritchie B. W., Carr N., & Cooper C. (2023). *Managing Educational Tourism*. Clevedon: Channel View Publications, 260 p.
15. Tomasi S., Paviotti G., & Cavicchi A. (2020). Educational tourism and local development: the role of universities. *Sustainability*, 12(17), Article 6766. DOI: 10.3390/su12176766.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 04.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



УДК [373.2/.3:004.8]:37.015.311

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-2>

ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОЇ АВТОНОМНОСТІ

Вінник Максим Олександрович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри комп'ютерних наук та програмної інженерії,
Херсонський державний університет
vinnik@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-2475-7169

Вінник Тетяна Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти,
Херсонський державний університет
tvinnik@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0003-4557-7818

Мета. Теоретично обґрунтувати зростання стратегічної ролі дошкільної та початкової освіти в умовах поширення генеративних систем, визначити передумови подальшої самостійної, критичної та продуктивної взаємодії дитини з алгоритмічними інструментами та встановити межу між педагогічним підсиленням і передчасним заміщенням формувальних операцій. **Методи.** Дослідження має теоретико-концептуальний характер. Використано інтегративний огляд сучасних емпіричних і теоретичних праць, порівняльно-теоретичний та концептуальний аналіз, систематизацію, синтез і концептуальне моделювання. Зіставлено результати досліджень навчання з генеративними системами, положення психології пам'яті, когнітивного навантаження, втіленого пізнання, метакогніції та міжнародні освітні орієнтири. Причинні твердження не розглядаються як емпірично доведені; запропоновані положення потребують подальшої експериментальної та лонгітудної перевірки. **Результати.** Обґрунтовано розмежування результативного і розвивального підсилення: покращення зовнішнього продукту не є достатнім свідченням сформованості внутрішньої здатності. Запропоновано поняття «розвивальне заміщення» для ситуації, коли система виконує формувальну операцію до набуття дитиною достатнього досвіду її самостійного здійснення; поняття відмежовано від когнітивного розвантаження та автоматизаційного упередження. Уточнено зміст смислово-реконструктивної здатності, когнітивної витривалості, авторської суб'єктності та епістемічної автономності. Передумови продуктивної взаємодії систематизовано у шість взаємопов'язаних доменів: мовленнєво-реконструктивний, абстрактно-логічний, творчо-авторський, сенсомоторний, виконавчо-метакогнітивний і соціально-епістемічний. Показано, що одна й та сама функція системи може бути допоміжною для сформованої навички й ризиковою для здатності, яка лише розвивається. **Висновки.** Педагогічно значущим критерієм залучення генеративних систем є не календарний вік і не якість створеного з їх допомогою продукту, а рівень сформованості конкретної людської здатності та характер операції, що передається технології. У ранньому віці власна мовленнєва, предметна, творча, сенсомоторна й соціальна дія має передувати її генеративній автоматизації, а технологічна підтримка повинна збільшувати стійку майбутню самостійність дитини у навчанні, а не потребу в повторному зверненні до системи у майбутньому.

Ключові слова: розвивальне заміщення, смислова реконструкція, пізнавальна самостійність, авторська суб'єктність, сенсомоторний досвід, метакогніція, калібрування довіри, педагогічне посередництво.



PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE AUTONOMY

Vinnyk Maksym Oleksandrovych,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Computer Science and Software Engineering,
Kherson State University
vinnik@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-2475-7169

Vinnyk Tetiana Oleksandrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy
and Psychology of Preschool and Primary Education,
Kherson State University
tvinnik@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0003-4557-7818

Purpose. To provide a theoretical justification for the growing strategic role of preschool and primary education amid the spread of generative systems, identify prerequisites for children's later independent, critical, and productive interaction with algorithmic tools, and distinguish pedagogical enhancement from premature replacement of formative operations. **Methods.** The study is theoretical and conceptual. It combines an integrative review of recent empirical and theoretical research with comparative-theoretical and conceptual analysis, systematization, synthesis, and conceptual modelling. Causal claims are not treated as empirically established; the proposed framework requires further experimental and longitudinal verification. **Results.** The study differentiates performance enhancement from developmental enhancement: improvement in the external quality of a product is not sufficient evidence that the underlying human capability has been formed. The concept of developmental substitution is proposed for situations in which a system performs a formative operation before a child has acquired sufficient experience of carrying it out independently; the concept is distinguished from cognitive offloading and automation bias. The meanings of meaning-reconstructive ability, cognitive endurance, authorial agency, and epistemic autonomy are clarified. Prerequisites for productive interaction are organized into six interrelated domains: language-reconstructive, abstract-logical, creative-authorial, sensorimotor, executive-metacognitive, and socio-epistemic. **Conclusions.** A pedagogically meaningful criterion for introducing generative systems is neither chronological age nor the quality of an AI-supported product, but the level of formation of a specific human capability and the type of operation delegated to technology. In early development, children's own linguistic, object-based, creative, sensorimotor, and social activity should precede its generative automation. Technological support is developmentally justified when it increases later independence, deepens understanding, supports transfer, and can be gradually reduced as competence grows rather than creating repeated dependence on external assistance.

Keywords: *developmental substitution, meaning reconstruction, learner agency, authorial agency, sensorimotor experience, metacognition, trust calibration, pedagogical mediation.*

Вступ. Стрімке поширення генеративного штучного інтелекту змінює не лише інструментарій освіти. Генеративні моделі вже використовуються для пошуку й узагальнення інформації, написання та редагування текстів, розв'язання завдань, перекладу, створення зображень і формулювання відповідей. Тому педагогічна проблема полягає не у простій забороні або дозволі технології, а у визначенні того, які дії доцільно делегувати і за яких умов таке делегування не послаблює формування власних здібностей учня. Міжнародна освітня дискусія дедалі виразніше зміщується від технічної доступності ШІ до питань людської суб'єктності, відповідальності, критичності та збереження здатності діяти самостійно (UNESCO, 2025; OECD/European Union, 2026).

Дані про навички майбутнього поєднують технологічну компетентність із творчим мисленням, допитливістю, гнучкістю та здатністю навчатися (World Economic Forum, 2025a, 2025b). У ранньому дитинстві основи подальшого навчання формуються через гру, дослідження, мовлення, предметну діяльність, саморегуляцію та взаємодію; рання грамотність, виконавчі функції й зорово-моторні здібності пов'язані з подальшими освітніми результатами (OECD, 2026). Водночас рекомендації щодо ШІ та дітей вимагають оцінювати не лише зручність і результативність системи, а її вплив на розвиток, добробут, безпеку та суб'єктність дитини (UNICEF Innocenti, 2025). Це визначає актуальність пошуку концептуальної рамки, яка дозволяє відрізнити технологічне підсилення від передчасного заміщення формувальної діяльності.



Мета, завдання та методологія дослідження. Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні стратегічної ролі ранніх етапів навчання в умовах поширення генеративних систем та у визначенні комплексу передумов, необхідних для подальшого автономного, критичного й продуктивного використання ШІ. Для досягнення мети поставлено такі завдання: узагальнити сучасні дані про вплив генеративних систем на навчання, мислення, пам'ять, творчість і самостійність; визначити базові здібності, що мають передувати системному делегуванню пізнавальних операцій; розмежувати підсилення і передчасне заміщення; обґрунтувати значення раннього віку для мовленнєвого, абстрактно-логічного, творчого, сенсомоторного, виконавчо-метакогнітивного та соціально-епістемічного розвитку; систематизувати ці передумови у цілісну концептуальну рамку.

Об'єктом аналізу є процес формування базових когнітивних і особистісних здібностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах цифрової трансформації освіти; предметом – педагогічні передумови, принципи та ризики використання генеративних систем у контексті формування самостійності, смислового читання, реконструктивного відтворення, абстрактного мислення, креативності, сенсомоторного розвитку й авторської суб'єктності. Методологічну основу становлять людиноцентричний, діяльнісний, конструктивістський, культурно-історичний та метакогнітивний підходи, теорія когнітивного навантаження, концепція когнітивного розвантаження і положення втіленого пізнання (Dewey, 1916; Vygotsky, 1978; Sweller, 1988; Barsalou, 2008; Risko & Gilbert, 2016).

Використано інтегративний огляд літератури, порівняльно-теоретичний та концептуальний аналіз, систематизацію, синтез і концептуальне моделювання. Інтегративний огляд обрано через неоднорідність досліджень за віком учасників, типом ШІ-інструментів, навчальними завданнями та показниками результативності. Концептуальний аналіз застосовано для уточнення меж між когнітивним розвантаженням, розвивальним заміщенням, результативним і розвивальним підсиленням, а також для визначення змісту смислово-реконструктивної здатності, когнітивної витривалості, авторської суб'єктності та епістемічної автономності. Причинні твердження не висуваються як емпірично доведені; запропонований механізм потребує подальшої експериментальної та лонгitudної перевірки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд досліджень 2020–2024 років показує переважання короткострокових робіт, присвячених робототехніці, ранній ШІ-грамотності, мовній підтримці та персоналізації, тоді

як довготривалі наслідки регулярного делегування мовленнєвих і розумових операцій вивчені значно слабше (Ljungcrantz, 2026). Систематичний огляд емпіричних робіт про генеративний ШІ в ранній освіті підтверджує потенціал персоналізації, підтримки педагогів і батьків та створення адаптованих матеріалів, але водночас фіксує ризики змістових помилок, невідповідності матеріалу віку, конфіденційності та брак лонгitudних даних; позитивні результати найчастіше пов'язані з активним дорослим посередництвом (Zhang et al., 2026).

Емпіричні дані на старших вікових групах демонструють принципову різницю між покращенням результату під час доступу до ШІ та збереженням навички після вилучення підтримки. У польовому експерименті необмежене використання GPT-4 підвищувало поточну результативність, але після припинення доступу частина учнів демонструвала нижчі результати, тоді як тьюторський режим, що спрямовував міркування без готової відповіді, суттєво зменшував негативний ефект (Bastani et al., 2025). Інтенсивніше використання ШІ також пов'язувалося з більшим когнітивним розвантаженням і нижчими показниками критичного мислення, хоча кореляційний характер таких даних не дає підстав для прямого причинного висновку (Gerlich, 2025). Залежність від ШІ може послаблюватися вищою ШІ-грамотністю та здатністю критично контролювати взаємодію із системою (Tian & Zhang, 2025). Когнітивне розвантаження є нейтральним механізмом перенесення частини роботи на зовнішній засіб; педагогічний ризик виникає тоді, коли зовнішній засіб забирає не другорядну, а формувальну операцію (Risko & Gilbert, 2016). Теорія когнітивного навантаження відрізняє зменшення зайвого навантаження від усунення змістового зусилля, потрібного для побудови схем знань (Sweller, 1988). Дослідження пам'яті показують значення активного відтворення і продуктивних труднощів для довготривалого засвоєння (Karpicke & Roediger, 2008; Bjork & Bjork, 2011), а модель робочої пам'яті підкреслює необхідність утримання та інтеграції смислових частин під час розуміння й переказу (Baddeley & Hitch, 1974).

У сфері творчості генеративна підтримка може підвищувати оцінювану якість окремого продукту і водночас зменшувати різноманітність результатів, що вказує на ризик зниження творчості (Doshi & Hauser, 2024). Дослідження дитячої довіри до технологічних агентів показують, що переконлива й схожа на людську форма відповіді може підвищувати довіру незалежно від її достовірності, тому оцінювання джерела і калібрування довіри мають розглядатися як частина майбутньої компетентності (Lin et al., 2026).

Результати дослідження. Генеративний ШІ доцільно розглядати як тип когнітивного



посередництва. Попередні цифрові засоби переважно підтримували окремі операції: пошук, обчислення, редагування або перевірку. Генеративна система здатна створити завершений інтелектуальний продукт – пояснення, переказ, аргумент, план, розв'язання, зображення чи сюжет. Через це вона може виконувати не лише допоміжні, а й ті операції, що традиційно були частиною самого навчання. Виникає розрив між результатом виконання, результатом навчання і сформованою здатністю. Якісний текст або правильна відповідь характеризують продукт, але сформована здатність виявляється в тому, чи може людина самостійно повторити аналогічну дію, пояснити її логіку, знайти помилку й перенести спосіб дії в нову ситуацію.

Для аналізу цього розриву розмежовано результативне та розвивальне підсилення. Результативне підсилення означає покращення конкретного продукту або прискорення

виконання завдання. Розвивальне підсилення має місце тоді, коли взаємодія із системою збільшує майбутню самостійність, поглиблює розуміння, підтримує перенесення й дає змогу поступово зменшувати зовнішню допомогу. Ця відмінність узгоджується з логікою педагогічної опори: допомога є розвивальною, якщо веде до самостійності й може бути згорнута; постійне виконання однієї й тієї самої операції замість учня створює залежність, а не опору (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976).

Для позначення специфічного ризику запропоновано поняття «розвивальне заміщення» – ситуацію, коли ШІ виконує формувальну операцію до того, як дитина набула достатнього досвіду її самостійного здійснення. Це поняття вужче за когнітивне розвантаження. Когнітивне розвантаження описує перенесення будь-якої операції на зовнішній засіб і саме по собі може бути корисним; розвивальне заміщення стосується лише операцій, через які відповідна

Таблиця 1

Розмежування когнітивного розвантаження, розвивального заміщення й автоматизаційного упередження

Ознака	Когнітивне розвантаження	Розвивальне заміщення	Автоматизаційне упередження
Що переноситься	Будь-яка операція (допоміжна або формувальна)	Лише формувальна операція	Довіра до відповіді системи
Статус здатності користувача	Не має значення	Здатність ще формується	Зазвичай сформоване доросле мислення
Характер явища	Нейтральний механізм	Педагогічний ризик	Когнітивне упередження
Наслідок	Може бути корисним або шкідливим залежно від контексту	Скорочення діяльності, потрібної для формування здатності	Зниження критичності оцінювання відповіді



Рис. 1. Розрив між результативним виконанням операції та сформованістю здатності

здатність ще формується. Воно також відрізняється від автоматизаційного упередження: останнє описує надмірну довіру до автоматизованої відповіді, тоді як розвивальне заміщення фокусується на скороченні власної формульованої діяльності. Критеріями є одночасно тип операції – формувальна чи допоміжна – та статус здатності – така, що формується, чи стійко сформована.

Узагальнення проведеного аналізу дозволило систематизувати передумови продуктивної взаємодії із системами у шість взаємопов'язаних доменів. Мовленнєво-реконструктивний домен охоплює зв'язне мовлення, смислове читання, розуміння, переказ, пояснення та відтворення логіки змісту. Центральним поняттям тут є смислово-реконструктивна здатність – спроможність сприйняти усний, письмовий або візуальний матеріал, побудувати його внутрішню смислову модель, утримати основні зв'язки й відтворити зміст власними словами.

Автоматичний переказ може дати зручний результат, але прибрати необхідність самостійно визначити головне, відновити послідовність і перевірити власне розуміння.

Абстрактно-логічний домен включає порівняння, класифікацію, узагальнення, абстрагування, аналогію, причинно-наслідкове мислення і перенесення. Доступ до готової абстракції не тотожний здатності абстрагувати. Дитина може запам'ятати визначення або правило, але не вміти виокремити суттєву ознаку, сформулювати категорію чи застосувати принцип у новій ситуації. Тому в умовах генеративної підтримки особливо значущими стають завдання на власні приклади, перенесення, класифікацію, пояснення аналогій та обґрунтування вибору.

Творчо-авторський домен охоплює уяву, дивергентність, створення власного задуму, варіативність, авторську суб'єктність і відповідальність за результат. Для дитини перша

Таблиця 2

Шість доменів передумов продуктивної взаємодії дитини зі штучним інтелектом

Домен	Ключова здатність	Основний ризик передчасного делегування
Мовленнєво-реконструктивний	Смислово-реконструктивна здатність: сприйняти, зрозуміти й відтворити зміст власними словами	Автоматичний переказ прибирає потребу визначити головне й перевірити розуміння
Абстрактно-логічний	Абстрагування, класифікація, узагальнення, перенесення принципу в нову ситуацію	Доступ до готової абстракції підміняє здатність абстрагувати самостійно
Творчо-авторський	Авторська суб'єктність: власний задум, творче рішення, відповідальність за результат	Перша пропозиція системи стає «творчим якорем» замість відправної точки власної ідеї
Сенсомоторний	Дрібна моторика, зорово-моторна координація, предметна й просторова діяльність	Генероване зображення чи текст не відтворює досвіду координації руху та виправлення помилок
Виконавчо-метакогнітивний	Когнітивна витривалість: здатність підтримувати зусилля за умов невизначеності	Миттєва відповідь системи усуває продуктивне утруднення, потрібне для навчання
Соціально-епістемічний	Епістемічна автономність і калібрування довіри до джерела	Переконлива форма відповіді підвищує довіру незалежно від її достовірності



Рис. 2. Континуум від розвивального підсилення до розвивального заміщення



машинна пропозиція може виконувати роль творчого якоря; вибір одного із запропонованих варіантів не рівнозначний самостійному породженню ідеї. Авторська суб'єктність передбачає здатність ініціювати задум, приймати творчі рішення, розуміти походження складових продукту й усвідомлювати власний внесок. Звідси впливає принцип послідовності: спочатку власний задум і власна спроба, потім – зовнішні варіанти, порівняння, доповнення або критичний аналіз.

Сенсомоторний домен охоплює дрібну моторику, зорово-моторну координацію, письмо, малювання, конструювання, предметну й просторову діяльність. Генерація готового зображення або голосове введення тексту не відтворюють комплексу дій, у якому дитина координує рух, планує, утримує образ результату, контролює просторові відношення та виправляє помилки. Тому згенероване зображення і дитячий малюнок не можна порівнювати лише за зовнішньою якістю: це продукти різних видів діяльності з різною розвивальною функцією. ШІ може застосовуватися після предметної чи графічної дії для порівняння або розширення, але не як систематична заміна моторного досвіду.

Виконавчо-метакогнітивний домен включає довільну увагу, робочу пам'ять, планування, самоконтроль, рефлексію та здатність визначати потребу в допомозі. У цьому контексті запропоновано поняття когнітивної витривалості – здатності підтримувати розумове зусилля за умов невизначеності, нерозуміння, відсутності негайної підказки або гарантованого успіху. Генеративна система майже усуває часовий проміжок між запитанням і відповіддю; тому педагогічно важливо зберігати досвід самостійної спроби, повернення до умови, пошуку іншого способу та виправлення помилки. Метакогнітивна регуляція передбачає, що учень може визначити, що він уже знає, що саме не розуміє, яку допомогу потребує, як перевірити відповідь і чи зможе виконати подібну дію без системи.

Соціально-епістемічний домен поєднує діалог, співпрацю, розуміння іншої людини, оцінювання джерела, калібрування довіри та розрізнення людської взаємодії й алгоритмічної імітації. Епістемічна автономність означає здатність оцінювати походження, обґрунтованість і межі інформації, не ототожнюючи переконливість відповіді з її істинністю. У ранній освіті це може бути сформульовано простими правилами: система може помилятися; вона не є людиною; відповідь потрібно обговорювати й перевіряти. Така позиція особливо важлива з огляду на підвищену довіру дітей до впевнено поданих рекомендацій технологічних агентів (Lin et al., 2026).

Наукова новизна дослідження. Наукова новизна полягає у концептуальному

обґрунтуванні ранньої освіти як стратегічного етапу підготовки до майбутньої взаємодії з генеративними системами та у перенесенні критерію педагогічної доцільності з календарного віку на рівень сформованості конкретної людської здатності і тип операції, що делегується. Уточнено зміст когнітивної автономності; запропоновано поняття «розвивальне заміщення» і розмежовано його з когнітивним розвантаженням та автоматизаційним упередженням; розділено результативне й розвивальне підсилення; введено поняття смислово-реконструктивної здатності; конкретизовано когнітивну витривалість, авторську суб'єктність та епістемічну автономність; передумови продуктивної взаємодії систематизовано за шістьма взаємопов'язаними доменами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Генеративний ШІ змінює не лише спосіб виконання навчальних завдань, а й умови, у яких формуються людські здібності. Основний педагогічний ризик пов'язаний не з фактом використання системи, а з передчасним делегуванням їй формувальних операцій. Для такого випадку запропоновано поняття «розвивальне заміщення». Педагогічно виправдане підсилення, навпаки, має збільшувати подальшу самостійність, поглиблювати розуміння і переноситися у діяльність без зовнішньої підтримки.

Дошкільний і молодший шкільний вік доцільно розглядати як період формування фундаменту майбутньої взаємодії з алгоритмічними системами. Цей фундамент описано через шість доменів: мовленнєво-реконструктивний, абстрактно-логічний, творчо-авторський, сенсомоторний, виконавчо-метакогнітивний та соціально-епістемічний. Особливого значення набувають здатність реконструювати зміст власними словами, витримувати інтелектуальне утруднення, створювати первинний задум і критично оцінювати джерело. У ранньому віці власна дія має передувати її генеративній автоматизації; одна й та сама функція ШІ може бути доцільною для сформованої навички й ризиковою для здатності, яка лише формується.

Подальша перевірка концептуальної рамки потребує лонгitudних і експериментальних досліджень на вибірках дошкільників та молодших школярів. Пріоритетними є порівняння сценаріїв самостійного переказу та машинного узагальнення, дослідження перенесення абстрактних способів дії, впливу машинної підказки на оригінальність первинного задуму, співвідношення цифрових і традиційних сенсомоторних практик, а також розроблення валідних показників когнітивної витривалості, метакогніції та калібрування довіри. Практичним продовженням є модель «сформулювати – підсилити – делегувати» та матриця педагогічної доцільності, представлені у другій частині



дослідницького циклу. Основним критерієм ефективності таких підходів має бути не лише якість продукту, створеного за допомогою ШІ, а здатність дитини надалі діяти самостійно.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Baddeley A. D., Hitch G. Working memory. *The Psychology of Learning and Motivation* / ed. G. H. Bower. New York: Academic Press, 1974. Vol. 8. P. 47–89. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1).
2. Barsalou L. W. Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*. 2008. Vol. 59. P. 617–645. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>.
3. Bastani H., Bastani O., Sungu A., Ge H., Kabakcı Ö., Mariman R. Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2025. Vol. 122, No. 33. e2422633122. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122>.
4. Bjork R. A., Bjork E. L. Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. *Psychology and the Real World: Essays Illustrating Fundamental Contributions to Society* / eds. M. A. Gernsbacher et al. New York: Worth Publishers, 2011. P. 56–64.
5. Dewey J. *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1916.
6. Doshi A. R., Hauser O. P. Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content. *Science Advances*. 2024. Vol. 10, No. 28. eadn5290. DOI: <https://doi.org/10.1126/sciadv.adn5290>.
7. Gerlich M. AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*. 2025. Vol. 15, No. 1. Art. 6. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc15010006>.
8. Karpicke J. D., Roediger H. L. Repeated retrieval during learning is the key to long-term retention. *Science*. 2008. Vol. 319, No. 5865. P. 966–968. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1152408>.
9. Lin R., Chen Y., Guan M. Who do children trust? AI vs. human recommendations and the role of anthropomorphic design. *Technological Forecasting and Social Change*. 2026. Vol. 229. 124707. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2026.124707>.
10. Ljungcrantz L. The interaction of AI and early childhood education: A state-of-the-art review 2020–2024. *Early Childhood Education Journal*. 2026. Vol. 54, No. 5. P. 3565–3581. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02079-3>.
11. OECD. *Building Strong Foundations for Life: Results from the 2025 Early Learning and Child Well-being Study*. Paris: OECD Publishing, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1787/02bf8efe-en>.
12. OECD/European Union. *Empowering Learners for the Age of AI: An AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education*. Paris: OECD Publishing, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1787/65cd27d4-en>.
13. Risko E. F., Gilbert S. J. Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*. 2016. Vol. 20, No. 9. P. 676–688. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>.
14. Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*. 1988. Vol. 12, No. 2. P. 257–285. DOI: https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4.

1988. Vol. 12, No. 2. P. 257–285. DOI: https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4.

15. Tian J., Zhang R. Learners' AI dependence and critical thinking: The psychological mechanism of fatigue and the social buffering role of AI literacy. *Acta Psychologica*. 2025. Vol. 260. 105725. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105725>.

16. UNESCO. *AI and the Future of Education: Disruptions, Dilemmas and Directions*. Paris: UNESCO Publishing, 2025.

17. UNICEF Innocenti. *Guidance on AI and Children: Recommendations for AI Policies and Systems that Uphold Child Rights*. Version 3.0. UNICEF, 2025.

18. Vygotsky L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

19. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976. Vol. 17, No. 2. P. 89–100. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.

20. World Economic Forum. *The Future of Jobs Report 2025*. World Economic Forum, 2025a.

21. World Economic Forum. *New Economy Skills: Unlocking the Human Advantage*. World Economic Forum, 2025b.

22. Zhang Y., Halili S. H. B., Zainuddin Z. Applications of generative AI in early childhood education: A systematic review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2026. Vol. 22, No. 3. em2793. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/18068>.

REFERENCES:

1. Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47–89). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
2. Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
3. Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakcı, Ö., & Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 122(33), e2422633122. <https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122>
4. Bjork, R. A., & Bjork, E. L. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56–64). Worth Publishers.
5. Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
6. Doshi, A. R., & Hauser, O. P. (2024). Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content. *Science Advances*, 10(28), eadn5290. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adn5290>
7. Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
8. Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2008). Repeated retrieval during learning is the key to long-term retention.



Science, 319(5865), 966–968. <https://doi.org/10.1126/science.1152408>

9. Lin, R., Chen, Y., & Guan, M. (2026). Who do children trust? AI vs. human recommendations and the role of anthropomorphic design. *Technological Forecasting and Social Change*, 229, 124707. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2026.124707>

10. Ljungcrantz, L. (2026). The interaction of AI and early childhood education: A state-of-the-art review 2020–2024. *Early Childhood Education Journal*, 54(5), 3565–3581. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02079-3>

11. OECD. (2026). *Building strong foundations for life: Results from the 2025 Early Learning and Child Well-being Study*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/02bf8efe-en>

12. OECD/European Union. (2026). *Empowering learners for the age of AI: An AI literacy framework for primary and secondary education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/65cd27d4-en>

13. Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>

14. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

15. Tian, J., & Zhang, R. (2025). Learners' AI dependence and critical thinking: The psychological

mechanism of fatigue and the social buffering role of AI literacy. *Acta Psychologica*, 260, 105725. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105725>

16. UNESCO. (2025). *AI and the future of education: Disruptions, dilemmas and directions*. UNESCO Publishing.

17. UNICEF Innocenti. (2025). *Guidance on AI and children: Recommendations for AI policies and systems that uphold child rights* (Version 3.0). UNICEF.

18. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

19. Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

20. World Economic Forum. (2025a). *The future of jobs report 2025*. World Economic Forum.

21. World Economic Forum. (2025b). *New economy skills: Unlocking the human advantage*. World Economic Forum.

22. Zhang, Y., Halili, S. H. B., & Zainuddin, Z. (2026). Applications of generative AI in early childhood education: A systematic review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 22(3), em2793. <https://doi.org/10.29333/ejmste/18068>

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 03.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

UDK [37.014.6:005.6]:004

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-3>**PEDAGOGICAL POTENTIAL OF BENCHMARKING
IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION**

Bilyakovska Olha Orestivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of General Pedagogy and Higher Education Pedagogy

Ivan Franko National University of Lviv

olha.bilyakovska@lnu.edu.ua

orcid.org/0000-0003-2880-6826

Relevance of the Study. The article is devoted to highlighting the problem of pedagogical potential of benchmarking in the conditions of digital transformation of education. The relevance of the research is determined by the need to find effective mechanisms for ensuring the quality of education in the conditions of active implementation of digital technologies and the formation of the digital educational space of higher education institutions. It has been established that the digitalization of education contributes to the modernization of the content, forms and methods of education, the expansion of access to educational resources, the development of digital competences and the improvement of educational communication. The purpose of the article was to substantiate the pedagogical potential of benchmarking in the conditions of digital transformation of education, to reveal the peculiarities of the implementation of the benchmarking approach to increasing the efficiency and quality of the educational process. To achieve this goal, methods of analysis, synthesis, generalisation, and systematisation of scientific sources were employed. **Research Methods.** The study employed theoretical methods, including analysis, synthesis, generalisation, and systematisation of scholarly and regulatory sources on educational digitalisation, digital transformation, quality assurance, and benchmarking. Comparative analysis was used to examine international experience and to identify opportunities and barriers related to digital benchmarking in education.

Results. Benchmarking was defined as a systematic process of searching for, analysing, comparing, and adapting effective educational practices. The analysis showed that digital platforms, cloud services, open educational resources, electronic databases, and professional networks expand opportunities to compare educational practices, disseminate innovation, support teachers' professional development, and improve educational content and organisation. The study also identified implementation barriers in Ukraine, including uneven digital infrastructure, limited resources, insufficient awareness of benchmarking methodology, and the absence of systematic mechanisms for sharing effective practices. **Conclusions.** Benchmarking has considerable pedagogical potential as a quality improvement tool in a digitally transformed educational environment. Its effective use requires critical adaptation rather than mechanical transfer of external practices. Further development should focus on methodological guidance, evaluation criteria, professional educational networks, international cooperation, and national mechanisms for disseminating effective educational practices.

Keywords: *benchmarking, digitalisation of the educational environment, quality of education, innovative digital technologies, teachers' professional development.*

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ БЕНЧМАРКІНГУ
В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ**

Біляковська Ольга Орестівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Львівський національний університет імені Івана Франка

olha.bilyakovska@lnu.edu.ua

orcid.org/0000-0003-2880-6826

Стаття присвячена висвітленню проблеми педагогічного потенціалу бенчмаркінгу в умовах цифрової трансформації освіти. Актуальність дослідження зумовлена потребою в пошуку дієвих механізмів забезпечення якості освіти під час активного впровадження цифрових технологій і формування цифрового освітнього простору закладів вищої освіти. Зазначено, що цифровізація сприяє



оновленню змісту, форм і методів навчання, розширенню доступу до освітніх ресурсів, розвитку цифрових компетентностей та вдосконаленню взаємодії між учасниками освітнього процесу. **Мета дослідження.** Мета статті полягала в обґрунтуванні педагогічного потенціалу бенчмаркінгу в умовах цифрової трансформації освіти, розкрити особливості впровадження бенчмаркінгового підходу щодо підвищення ефективності освітнього процесу та забезпечення його якості. **Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети застосовано аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизацію наукових і нормативних джерел із проблем цифровізації освіти, забезпечення її якості та впровадження бенчмаркінгового підходу. Порівняльний аналіз використано для вивчення міжнародного досвіду цифрового бенчмаркінгу, а узагальнення – для визначення його педагогічних можливостей, проблем упровадження та перспектив подальшого розвитку. Результати дослідження. Уточнено сутність бенчмаркінгу як систематичного процесу пошуку, аналізу, зіставлення й адаптації успішних освітніх практик. Встановлено, що цифрові платформи, хмарні сервіси, електронні бази даних, відкриті освітні ресурси та професійні мережі розширюють можливості застосування бенчмаркінгу в освіті. Їх використання забезпечує доступ до інноваційного педагогічного досвіду, сприяє професійному розвитку педагогів, удосконаленню змісту освіти та модернізації освітнього процесу. Проаналізовано міжнародний досвід цифрового бенчмаркінгу та визначено основні труднощі його впровадження в Україні, зокрема нерівномірний розвиток цифрової інфраструктури, обмеженість ресурсного забезпечення, недостатню обізнаність педагогів із методологією бенчмаркінгу та відсутність системного механізму поширення успішних освітніх практик. **Висновки.** Бенчмаркінг має значний педагогічний потенціал для забезпечення якості освіти в умовах її цифрової трансформації. Його результативне застосування передбачає не механічне запозичення, а критичний аналіз і адаптацію освітнього досвіду відповідно до потреб конкретного закладу освіти. Перспективи подальшого розвитку бенчмаркінгу пов'язані з розширенням використання цифрових платформ, формуванням професійних освітніх мереж, активізацією міжнародної співпраці та створенням системних механізмів поширення успішних практик.

Ключові слова: бенчмаркінг, цифровізація освітнього простору, якість освіти, цифрові інноваційні технології, професійний розвиток педагогів.

Problem Statement. The current stage of educational development is characterised by active digital transformation affecting every component of the educational process, including curriculum content, teaching methods, the organisation of learning activities, the assessment of learning outcomes, and institutional governance. Digitalisation creates new opportunities to improve educational quality, increase access to educational resources, personalise learning, and develop learners' professional competences. At the same time, it places new demands on the effectiveness of educational processes, the soundness of pedagogical decisions, and the continuous improvement of educational practice.

The importance of developing digital competence in Ukraine is established in several regulatory documents. The Concept for the Development of Digital Competences states that the rapid growth of digital technologies and the introduction of innovative solutions in different spheres of public life require the preparation of professionals capable of working effectively in a digital economy (Kabinet Ministriv Ukrainy, 2021). The Law of Ukraine on Education identifies information and communication competence as a key competence of a modern person, in line with European approaches to lifelong learning (Verkhovna Rada Ukrainy, 2017).

The need to raise the population's level of digital literacy is also reflected in the State Strategy for Regional Development for 2021–2027, which identifies low levels of digitalisation and digital skills among the factors constraining national

development (Kabinet Ministriv Ukrainy, 2020). The Concept for the Development of the Digital Economy and Society of Ukraine likewise recognises the development of digital competence as a priority for national modernisation and competitiveness.

The experience of European Union countries confirms that citizens' digital competence is an important prerequisite for economic growth, innovation, and successful integration into the global digital space. Therefore, the development of digital skills has become a major priority of Ukraine's national education policy.

Under these conditions, approaches designed to improve educational quality and align it with the requirements of a digital society are particularly relevant. Benchmarking occupies an important place among such approaches because it enables systematic comparison of educational practices, identification of successful experience, adaptation of effective solutions, and their implementation in response to the needs of a specific educational institution. Unlike traditional approaches to quality evaluation, benchmarking focuses not only on recording results but also on the continuous improvement of educational processes through the analysis of effective practices (Okhrimenko, 2016).

Despite considerable scholarly attention to educational digitalisation and quality assurance, the use of benchmarking as a pedagogical tool in a digitally transformed educational environment remains insufficiently explored. Particular attention is needed to determine how benchmarking can improve the educational process, support



the development of learners' professional competences, and enhance the assessment of learning outcomes in digital environments.

Accordingly, the pedagogical potential of benchmarking in the digital transformation of education and its prospects as a quality assurance instrument require further investigation.

Analysis of Recent Research and Publications. The digital transformation of education and the introduction of innovative pedagogical approaches have received substantial attention from Ukrainian and international researchers. Educational digitalisation is generally understood as the renewal of the content, forms, methods, and tools of learning through digital technologies, electronic resources, and distance learning platforms.

L. Havrilova, O. Holovko, S. Karpliuk, P. Khobzei, O. Khomeriki, A. Marei, D. Tapscott, Ya. Topolnyk, and other scholars describe educational digitalisation as a response to the demands of the information society and global technological trends. Y. Zou, F. Kuek, W. Feng, X. Cheng emphasise that the digital transformation of learning is a natural stage in the evolution of the information age and reflects current directions of technological development (Zou, et. al, (2025).

Educational digitalisation has also been studied by O. Buinytska, L. Kartashova, L. Lishchynska, N. Morze, and other researchers. Nevertheless, the effective integration of digital technologies into higher education remains relevant because of organisational, technical, and methodological challenges. I. Kovalchuk (2022) emphasises the need to develop the digital literacy of all participants in education and to introduce contemporary digital tools to improve learning quality. The researcher also highlights the importance of digital platforms, cloud services, artificial intelligence, and interactive tools for personalising learning, widening access to resources, and improving pedagogical interaction.

A. Bramhane (2024) view digitalisation as an objective consequence of the development of the information society and an important condition for modernising the educational system. They associate its implementation with a digital educational environment that facilitates interaction, expands access to learning resources, and supports innovative pedagogical technologies. Digital technologies therefore function both as learning tools and as drivers of educational development and transformation (Demianchuk, Bodnaruk, 2022). A. Huraliuk (2021) regards digitalisation as part of the broader process of digital transformation and as a major organisational and pedagogical condition for improving educational quality. It widens access to educational resources, modernises the educational environment, and creates new opportunities for the professional development of all participants in education.

According to L. Petrova, O. Sivik, I. Petrov, educational digitalisation involves the integrated use of digital technologies, electronic resources, distance learning platforms, and innovative methods to improve learning effectiveness, expand access to educational services, and develop the digital competence of educational stakeholders (Petrova, et. al, 2025).

A separate strand of research addresses benchmarking as a tool for improving educational practice. The literature defines benchmarking as a process of identifying, analysing, and adapting effective practices to improve the performance of educational institutions (Diahyleva, 2024).

However, the use of benchmarking in the digital transformation of education remains underexplored. Further theoretical work is needed to clarify its pedagogical potential and its application to improving educational processes within the digital environments of higher education institutions. This gap supports the need to identify effective ways of using benchmarking as an educational quality assurance tool.

The **purpose of the article** is to provide a theoretical analysis of the pedagogical potential of benchmarking in the context of the digital transformation of education and to explain how the benchmarking approach can improve the effectiveness and quality of the educational process.

Research Methods. The study used theoretical analysis, synthesis, generalization, and systematization. Scholarly and regulatory sources were examined to clarify the concepts of educational digitalization, digital transformation, and benchmarking. Comparative analysis supported the examination of international experience, while synthesis and generalization were used to identify the pedagogical opportunities, implementation barriers, and future directions of digital benchmarking in education.

Presentation of the Main Material. The rapid spread of digital technologies affects every sphere of human activity, including education. The development of a digital society, advances in information and communication technologies, globalization, and the growing volume of information require traditional approaches to the organization of education to be reconsidered. Digitalization and digital transformation have therefore become strategic directions for the development of educational systems in many countries.

An analysis of scholarly sources indicates that educational digitalization and the digital transformation of education are related but not identical concepts. Educational digitalization refers to introducing digital technologies, electronic learning resources, information and communication tools, and digital platforms into learning activities. Digital transformation involves comprehensive changes to educational content, forms, methods, and technologies, as well as to educational organization



and institutional governance, using digital technologies (Herhanov, Yarmaki, 2021).

Educational digitalization is both a technological and a pedagogical process. It encompasses the modernization of the educational environment, renewal of educational content, improvement of teaching methods, and development of the digital culture of educational stakeholders. Digital transformation creates conditions for personalized learning, wider access to educational resources, academic mobility, and continuity of education (Korniat, 2022).

A major trend is the growing use of distance and blended learning platforms, cloud services, mobile applications, virtual and augmented reality, and artificial intelligence. These solutions provide access to educational resources regardless of learners' location, facilitate personalized learning and independent work, and improve educational communication. Opening educational platforms and electronic libraries also expand opportunities for lifelong learning and professional development (Yurzhenko, 2024).

Digital technologies support interactive and personalized learning, learners' motivation, digital and information literacy, critical thinking, and information management skills. They also create new opportunities for cooperation, exchange of experience, project work, and innovative educational practices.

Educational digitalization represents a contemporary stage in the informatization of education. It involves equipping educational environments with digital devices, services, and systems and enabling electronic interaction among all participants. The resulting digital or cyber-physical educational space creates new opportunities for learning, communication, governance, and professional development (Bramhane, 2024). At the same time, researchers identify challenges related to institutional infrastructure, stakeholders' digital literacy, and the need to adapt traditional pedagogical approaches to digital educational environments (Kovalchuk, 2022).

Within this context, benchmarking has value as a means of searching for, analyzing, and adapting effective pedagogical practices in higher education. Its pedagogical potential lies in the systematic comparison of educational processes, improvement of educational content and methods, identification of effective approaches to learning organization, and adoption of innovative governance solutions suited to institutional needs. Benchmarking requires critical reflection and creative adaptation rather than the simple transfer of external experience (Gunasekaran, 2002). Robert Camp is widely associated with the development of the benchmarking concept and described it as a continuous process of learning from leading practice to achieve competitive advantage. The theory was further developed by

A. Gunasekaran, H. Chen, N. Zepke, G. Neutze, L. Leach, and other scholars who treated benchmarking as a tool for quality management and organizational development.

Digital technologies substantially extend the educational applications of benchmarking. Digital platforms, open educational resources, professional networks, and international educational communities provide institutions with access to a wide range of innovative practices. This access supports the dissemination of successful experience, professional collaboration, and the introduction of contemporary pedagogical technologies (Chen, 2002). Benchmarking enables the systematic improvement of educational content, forms, and methods through the analysis and adaptation of effective practice. Detailed examination, critical reflection, and context-sensitive implementation can foster an innovative culture, enhance teachers' professional competence, and modernize the educational process (Diahyleva, 2024).

The advantages of benchmarking in education are most apparent in its contribution to improving educational processes and assuring quality. It enables institutions to identify and disseminate effective educational practices and to draw on approaches whose performance has already been demonstrated (Zepke, 2014).

Benchmarking can also improve educational quality through systematic analysis of institutional experience and comparison with the achievements of other institutions. Such comparison supports evidence-informed managerial and pedagogical decisions and helps establish a culture of continuous improvement.

In addition, benchmarking stimulates pedagogical innovation, professional development, and wider professional contacts. The exchange of experience among educational institutions creates conditions for introducing modern pedagogical technologies, digital tools, and effective models of educational organization (Yurzhenko, 2024).

Benchmarking becomes particularly significant in a digitally transformed educational environment because digital platforms and open educational resources simplify access to leading experience and accelerate information exchange. These conditions support the modernization of educational environments, institutional competitiveness, and the quality of educational provision.

The rapid development of digital technologies further expands the practical possibilities of educational benchmarking. Digital platforms, cloud services, electronic databases, open educational resources, and professional networks provide timely access to information about effective educational practices and innovative approaches to learning organization (Kovalchuk, 2022). Higher education institutions can search for, analyses, and compare educational experience at both national and international levels.



One of the central functions of benchmarking is to identify, analyze, and disseminate innovative educational practice. The systematic study of leading institutions helps determine effective educational models, teaching methods, pedagogical technologies, and approaches to organizing education. This work can improve teaching, learning, and assessment systems and stimulate the search for new ways to enhance educational quality.

Benchmarking also contributes to teachers' professional development. Engagement with effective practice, professional communities, international projects, and exchanges of pedagogical experience develops professional competence, innovative thinking, and readiness to introduce contemporary educational technologies. It therefore supports continuous professional learning, teachers' self-development, and the adoption of educational innovation.

Effective implementation depends in part on digital platforms and educational networks. Modern digital resources provide access to extensive educational information and facilitate communication and cooperation among teachers, researchers, and institutions in different countries. Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Coursera, edX, FutureLearn, and other resources support educational organizations while also enabling users to examine how successful practices operate across educational systems. Professional networks and online communities disseminate innovative ideas, contemporary teaching materials, and effective models of learning organization.

International experience indicates that digital benchmarking can support educational quality assurance and innovation. In the European Union, the United States, Canada, and Australia, benchmarking mechanisms are used to monitor educational outcomes, evaluate digital strategies, and introduce contemporary pedagogical technologies. UNESCO, the OECD, and the European Commission contribute comparative analyses of educational systems and recommendations on digital transformation and disseminate effective practice. International university rankings, open databases, and academic cooperation networks likewise enable institutions to compare their performance and adopt appropriate managerial and educational solutions.

In Ukraine, however, several barriers continue to affect the implementation of benchmarking. These include uneven digital infrastructure, limited resources, insufficient awareness of benchmarking methodology among academic staff, and the absence of systematic mechanisms for studying and disseminating effective educational practices.

Ukraine's integration into the European Education Area, the development of digital technologies, and the growing role of international cooperation

nevertheless create favourable conditions for the further development of educational benchmarking. Promising directions include wider use of digital platforms, stronger professional education networks, participation in international projects, national systems for sharing innovative experience, and mechanisms for monitoring and evaluating educational quality through benchmarking.

Thus, benchmarking can contribute to the modernization and quality of education in a digitally transformed environment. Its pedagogical potential lies in the systematic study, analysis, and context-sensitive adaptation of effective educational practices. These activities support teachers' professional development, the introduction of innovative technologies, the competitiveness of higher education institutions, and the development of contemporary digital educational environments.

Conclusions. In the context of the digital transformation of education, benchmarking can serve as an effective tool for improving educational quality and supporting innovative pedagogical practice. Its use facilitates the systematic study, analysis, and adaptation of successful educational experience and creates conditions for improving educational content, assessment systems, teaching methods, and the effectiveness of educational processes.

Digital platforms, open educational resources, professional networks, and international educational communities expand the practical possibilities of benchmarking by providing timely access to innovation and supporting professional cooperation. Its pedagogical potential is reflected in the development of teachers' professional competence, the innovative culture of educational institutions, and modern digital educational environments.

Further research should define methodological principles for implementing benchmarking in higher education institutions, establish criteria for evaluating its effectiveness, and examine how digital technologies can support the dissemination and adaptation of effective educational practices.

BIBLIOGRAPHY:

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Герганов Л.Д., Ярмачі А.Х. Впровадження цифрових технологій в освітній процес закладу вищої морської освіти. Молодий вчений, 2021. No 11 (99). С. 157–159.
3. Гуралюк А. Г. Цифровізація як умова розвитку системи освіти. Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка. Том 169, №13, 2021. <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/349>
4. Державна стратегія регіонального розвитку на 2021-2027 роки, затверджена постановою Кабінету



Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 695 (Офіційний вісник України, 2020 р., № 67, ст. 2155). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/695-2020-%D0%BF#n11>

5. Демянчук М., Боднарук І. Цифровізація освіти як вектор підготовки фахівців XXI століття. Цифровізація освіти як вектор підготовки фахівців XXI століття, 2022. № 4. С. 74–81.

6. Ковальчук І. М. Використання цифрових технологій в освітньому процесі: переваги та виклики. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 2022. № 2. С. 45–52.

7. Концепція розвитку цифрових компетентностей, схваленарозпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>

8. Корнят В.С., Романишин Ю.Л., Голярдик Н.А. Цифровізація освіти України: перспективи та ризики сьогодення. https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/53/part_1/30.pdf

9. Охрімченко Г. В. Використання бенчмаркінгу в реалізації маркетингу освітніх послуг вищими навчальними закладами України. Маркетинг і менеджмент інновацій. № 1, 2016, с. 84–93. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mimi_2016_1_9

10. Петрова Л.О. О.Б. Сівік, І.В. Петров. Цифровізація освіти як умова її розвитку. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*, 1(83), 2025. С. 129–135. <https://doi.org/10.30748/zhups.2025.83.16>

11. Bramhane A. Digital Education and Digital Divide: Concept, Issues and Challenges. https://www.researchgate.net/publication/385934310_Digital_Education_and_Digital_Divide_Concept_Issues_and_Challenges

12. Chen, H. Benchmarking and quality improvement. *International Journal of Quality & Reliability Management*. 2002. 19. P. 757–773. DOI: 10.1108/02656710210429609

13. Diahyleva O., Yurzenko A. and Kononova O. Benchmarking in online maritime education: tracing the evolution of assessment in electronic educational environments. *Educational Dimension* [Online], 11, 2024, p.146–159. <https://doi.org/10.55056/ed.804>

14. Gunasekaran A. Benchmarking in education. <https://doi.org/10.1108/bij.2002.13109aaa.001>

15. Zou Y., Kuek F., Feng W., Cheng X. Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*. Volume 10, 2025. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1562391/full>

16. Yurzenko A., Diahyleva O. and Kononova O. Exploring the Effectiveness of Benchmarking Approach With Educational Technologies in Maritime English Education. *Educological Discourse*, vol. 46, no. 3, pp. 80–88, Oct. 2024. <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.8>

17. Zepke N., Neutze G., Leach L. Benchmarking, Assessment and the Multidisciplinary Curriculum. (2014). *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*, 197–206. <https://doi.org/10.4324/9781315042244-22>

REFERENCES:

1. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, September 5). *Pro osvitu: Zakon Ukrainy № 2145-VIII* [On education: Law of Ukraine No. 2145-VIII]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

2. Herhanov, L. D., & Yarmaki, A. Kh. (2021). Vprovadzhennia tsyfrovyykh tekhnolohii v osvittinii protses zakladu vyshchoi morskoi osvity [Implementation of digital technologies in the educational process of a higher maritime education institution]. *Molodyi Vchenyi*, 11(99), 157–159. <https://www.molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/2434>

3. Huraliuk, A. H. (2021). Tsyfrovizatsiia yak umova rozvytku systemy osvity [Digitalisation as a condition for the development of the education system]. *Visnyk Natsionalnoho Universytetu "Chernihivskiyi Kolehium" Imeni T. H. Shevchenka. Seriya: Pedagogichni Nauky*, 13(169), 3–8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5069157>

4. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020, August 5). *Pro zatverdzhennia Derzhavnoi stratehii rehionalnoho rozvytku na 2021–2027 roky: Postanova № 695* [On approval of the State Strategy for Regional Development for 2021–2027: Resolution No. 695]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/695-2020-%D0%BF>

5. Demianchuk, M., & Bodnaruk, I. (2022). Tsyfrovizatsiia osvity yak vektor pidhotovky fakhivtsiv XXI stolittia [Digitalisation of education as a direction in the training of specialists of the 21st century]. *Viae Educationis*, 4, 74–81. <https://doi.org/10.15804/ve.2022.04.09>

6. Kovalchuk, I. M. (2022). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii v osvittnomu protsesi: Perevahy ta vyklyky [The use of digital technologies in the educational process: Advantages and challenges]. *Visnyk Kyivskoho Natsionalnoho Universytetu Imeni Tarasa Shevchenka*, 2, 45–52.

7. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2021, March 3). *Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovyykh kompetentnostei ta zatverdzhennia planu zakhodiv z yii realizatsii: Rozporiadzhennia № 167-r* [On approval of the Concept for the development of digital competencies and the action plan for its implementation: Order No. 167-r]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80>

8. Korniat, V. S., Romanyshyn, Yu. L., & Holiardyk, N. A. (2022). Tsyfrovizatsiia osvity Ukrainy: Perspektyvy ta ryzyky sohodennia [Digitalisation of education in Ukraine: Current prospects and risks]. *Innovatsiina Pedagogika*, 53(1), 155–159. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/53.1.30>

9. Okhrimenko, H. V. (2016). Vykorystannia benchmarkinhu v realizatsii marketynhu osvittnikh posluh vyshchymy navchalnymy zakladamy Ukrainy [The use of benchmarking in the marketing of educational services by Ukrainian higher education institutions]. *Marketynh i Menedzhment Innovatsii*, 1, 84–93. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mimi_2016_1_9

10. Petrova, L. O., Sivik, O. B., & Petrov, I. V. (2025). Tsyfrovizatsiia osvity yak umova yii rozvytku [Digitalisation of education as a condition for its development]. *Zbirnyk Naukovykh Prats Kharkivskoho Natsionalnoho Universytetu Povitrianykh Syl*, 1(83), 129–135. <https://doi.org/10.30748/zhups.2025.83.16>

11. Bramhane, A. S. (2024, November). *Digital education and digital divide: Concept, issues and challenges* [Conference paper]. Responsibilities of All the Actors in the Field of Higher Education in Context with NEP 2020 Conference, Indian Institute of Education, Pune, India. https://www.researchgate.net/publication/385934310_Digital_Education_and_Digital_Divide_Concept_Issues_and_Challenges



12. Chen, H.-L. (2002). Benchmarking and quality improvement: A quality benchmarking deployment approach. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 19(6), 757–773. <https://doi.org/10.1108/02656710210429609>
13. Diahyleva, O., Yurzhenko, A., & Kononova, O. (2024). Benchmarking in online maritime education: Tracing the evolution of assessment in electronic educational environments. *Educational Dimension*, 11, 146–159. <https://doi.org/10.55056/ed.804>
14. Gunasekaran, A. (2002). Benchmarking in education. *Benchmarking: An International Journal*, 9(1), 143–145. <https://doi.org/10.1108/bij.2002.13109aaa.001>
15. Zou, Y., Kuek, F., Feng, W., & Cheng, X. (2025). Digital learning in the 21st century: Trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*, 10, Article 1562391. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1562391>
16. Yurzhenko, A., Diahyleva, O., & Kononova, O. (2024). Exploring the effectiveness of benchmarking approach with educational technologies in Maritime English education. *Educological Discourse*, 46(3), 80–88. <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.8>
17. Zepke, N., Neutze, G., & Leach, L. (2014). Benchmarking, assessment and the multidisciplinary curriculum. In M. Armstrong, S. Brown, and H. Smith (Eds.), *Benchmarking and threshold standards in higher education* (pp. 197–206). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042244-22>

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 03.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



УДК 37.016:028:821.161.2
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-4>

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЙНОГО ЧИТАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ А. КОКОТЮХИ «ВРЯТУВАТИ БЕРЕЗЕНЬ»)

Давидова Вікторія Олегівна,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
vygovskajav@gmail.com
orcid.org/0009-0005-9451-767X

Метою статті є комплексне теоретичне обґрунтування та практичне моделювання методики формування емпатійного читання в учнів старшої школи на уроках української літератури (на матеріалі роману Андрія Кокотюхи «Врятувати Березень»). Актуальність дослідження зумовлена наявною в сучасній дидактичній практиці суперечністю: попри високу затребуваність антиколоніальних студій та осмислення історичної травми, реальний навчальний процес часто зводиться до репродуктивного відтворення біографічних фактів і формального літературознавчого розбору, що ігнорує емоційний стан підлітків. У контексті впровадження концепції Нової української школи постає гостра потреба у зміщенні фокусу із сухої академічної термінології на розвиток емоційно-ціннісних компетенцій, емоційного інтелекту та психологічної стійкості випускників. Наукова новизна дослідження полягає у створенні цілісного методичного алгоритму, який інтегрує фундаментальні психологічні функції емоцій у процес аналізу сучасного художнього тексту про досвід повномасштабної війни.

Серед основних **методів**, які дозволили виявити психолого-педагогічний потенціал твору та розробити ефективну систему занять, використано: метод емоційного занурення, контекстуальний та мікротекстовий аналіз зон підвищеної емоційної напруги, методику «застиглого кадру», прийоми проєкції особистісного досвіду, а також загальнонаукові методи опису, систематизації та теоретичного узагальнення.

У результаті дослідження доведено доцільність застосування опору концептуальних положень С. Васюти, О. Красовської та Л. Горбань щодо сигнальної та регулювальної функцій емоцій і почуттів як внутрішніх збудників діяльності особистості. Запропоновано авторську методичну систему шкільного аналізу трьох ключових смислових блоків роману: «Руйнування звичного світу та першооснови опору», «Протистояння колоніальній жорстокості та психологічному тиску» і «Цінність людського життя». На прикладі конкретних текстуальних фрагментів (перші хвилини вторгнення, сцени окупаційного насильства, мить батьківського катарсису) продемонстровано дієвість системи відкритих емпатійних запитань та рефлексивних вправ, які забезпечують еволюцію внутрішнього стану старшокласника від первинного шоку й дисоціації до солідарності та конструктивної громадянської позиції.

Висновки. Дослідження підтверджує, що емпатійне читання виступає ефективним тренажером для емоційного інтелекту, трансформуючи сприйняття тексту з пасивного споживання у живий досвід. Залучення сигнальної функції емоцій дозволяє підліткам дешифрувати складні культурні коди й розпізнавати маніпуляції, а регулювальна функція забезпечує вихід із кризових станів через усвідомлення власної ідентичності. Аналіз емоційно-складного художнього матеріалу в безпечному просторі уроку формує стійкий психологічний імунітет та готовність протистояти викликам. Перспективним вважаємо подальший аналіз інтеграції цифрових візуальних засобів для інтенсифікації емпатійного читання.

Ключові слова: антиколоніальний дискурс, емоційно-ціннісне ставлення, емпатійне читання, методика навчання літератури, Нова українська школа, учні старшої школи.

METHODS FOR DEVELOPING EMPATHETIC READING IN UKRAINIAN LITERATURE LESSONS (BASED ON A. KOKOTYUKHA'S NOVEL "SAVING MARCH")

Davydova Viktoriia Olegivna,
third-level (research) postgraduate student
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
vygovskajav@gmail.com
orcid.org/0009-0005-9451-767X

The purpose of this article is to provide a comprehensive theoretical justification and practical modelling of a methodology for developing empathetic reading skills among upper secondary school pupils in Ukrainian literature lessons (using A. Kokotyukha's novel "Save March" as a case study). The relevance of the study



stems from a contradiction present in contemporary teaching practice: despite the high demand for anti-colonial studies and the reflection on historical trauma, the actual teaching process often boils down to the rote reproduction of biographical facts and formal literary analysis, which ignores the emotional state of adolescents. In the context of implementing the concept of the New Ukrainian School, there is an urgent need to shift the focus from dry academic terminology to the development of emotional and value-based competencies, emotional intelligence and psychological resilience among graduates. The scientific novelty of the study lies in the creation of a comprehensive methodological algorithm that integrates the fundamental psychological functions of emotions into the process of analysing a contemporary literary text about the experience of full-scale war.

Among the **main methods** used to identify the psychological and pedagogical potential of the work and develop an effective system of lessons are: the method of emotional immersion, contextual and microtextual analysis of areas of heightened emotional tension, the 'frozen frame' technique, methods of projecting personal experience, as well as general scientific methods of description, systematisation and theoretical generalisation.

The results demonstrate the validity of drawing on the conceptual frameworks of S. Vasyuta, O. Krasovska and L. Gorban regarding the signalling and regulatory functions of emotions and feelings as internal drivers of personal activity. The author proposes a methodological framework for analysing three key thematic blocks of the novel: 'The destruction of the familiar world and the foundations of resistance', 'Resistance to colonial brutality and psychological pressure', and 'The value of human life'. Using specific textual fragments as examples (the first moments of the invasion, scenes of occupation violence, a moment of parental catharsis), the effectiveness of a system of open-ended empathic questions and reflective exercises is demonstrated, which ensure the evolution of the senior school pupil's inner state from initial shock and dissociation to solidarity and a constructive civic stance.

Conclusions. The study confirms that empathetic reading serves as an effective tool for developing emotional intelligence, transforming the perception of a text from passive consumption into a vivid experience. Engaging the signalling function of emotions enables adolescents to decipher complex cultural codes and recognise manipulation, whilst the regulatory function provides a way out of crisis situations through an awareness of their own identity. Analysing emotionally complex literary material within the safe space of the classroom builds robust psychological resilience and a readiness to face challenges. We consider further analysis of the integration of digital visual resources to enhance empathetic reading to be a promising avenue.

Keywords: *anti-colonial discourse, emotional and value-based attitude, empathetic reading, literature teaching methodology, New Ukrainian School, senior school pupils.*

Вступ. Сучасна школа стикається з парадоксальною ситуацією, де, попри задекларовану актуальність антиколоніальних студій, на практиці ми часто бачимо лише «сухий» переказ біографій та формальний розбір творів на художні засоби. Проблема в тому, що стандартні методичні підходи, орієнтовані на вивчення компонентів антиколоніального, зовсім не враховують емоційний стан старшокласників. Вивчення текстів про історичну травму чи боротьбу за ідентичність перетворюється на чергове академічне навантаження, яке не викликає відгуку в душі учнів старшої школи. Запитання, що ставляться на уроках, зазвичай закриті або занадто теоретичні, тому вони просто не здатні вивести клас на рівень справжнього, живого діалогу. У зв'язку з цим перед учителем-словесником постає складне завдання: змістити фокус із чистого літературознавства на розвиток емпатії.

Актуальність дослідження полягає у тому, що текст має перестати бути об'єктом беземоційного запам'ятовування термінології та історичних фактів, а навпаки – стати живим досвідом, що викликає реальні емоції та рефлексію. Тільки через співпереживання героям, через пропускання їхнього болю та викликів кризь власний досвід учень може по-справжньому осягнути антиколоніальний дискурс. Якщо вчителю вдасться досягти цього емоційного стану

в учня, то література нарешті перестане бути формальним предметом, перетворившись на інструмент формування свідомої, емпатичної особистості.

Метою роботи є обґрунтування теоретичних засад та розроблення практичної методики формування емпатійного читання на уроках української літератури в старшій школі (на матеріалі роману Андрія Кокотюхи «Врятувати Березень»). Для досягнення поставленої мети використано методи теоретичного аналізу, аналізу й синтезу наукових положень, текстуального та мікроаналітичного аналізу художнього твору, а також методичної інтерпретації його емоційно насичених фрагментів.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз наукових праць з психології, педагогіки та методики навчання літератури дав змогу з'ясувати особливості емоційного сприйняття художнього тексту, механізми емпатії та роль емоцій у пізнавальній діяльності учнів. Метод аналізу й синтезу використано для узагальнення положень щодо емоційно-ціннісного ставлення та емпатійного читання. Текстуальний і мікроаналітичний методи застосовано під час аналізу емоційно напружених фрагментів роману А. Кокотюхи «Врятувати Березень». Методична інтерпретація художнього матеріалу дала можливість визначити прийоми роботи з текстом, зокрема, систему емпатійних запитань,



спрямованих на осмислення учнями емоційних реакцій героїв, ціннісних конфліктів та антиколоніальних смислів твору. На основі проведеного аналізу змодельовано практичні етапи формування емпатійного читання на уроках української літератури.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Спираючись на концептуальні положення С. Васюти, варто наголосити, що розвиток емоційно-ціннісного ставлення учнів до змісту художнього твору є не просто допоміжним елементом, а фундаментом для формування цілісного світогляду випускника Нової української школи. Емоційне осмислення художнього тексту дає змогу учневі вийти за межі пасивного споживання змісту художнього твору й виробити власне ставлення до описаних подій (Васюта, 2019: 70). У контексті антиколоніального дискурсу це набуває особливого значення, позаяк через емоційне осягнення текстів учні старшої школи вчать не лише співпереживати, а й трансформувати складний історичний досвід у конструктивну життєву позицію. Такий підхід допомагає молодій людині зберігати оптимістичний вектор розвитку та ефективно опановувати власні емоційні реакції навіть у дестабілізуючих життєвих обставинах. Продовжуючи цю думку, слід зазначити, що емпатійне залучення під час аналізу літератури виступає своєрідним тренажером для емоційного інтелекту, адже коли учень пропускає крізь себе травматичний чи визвольний досвід героїв, він дешифрує складні культурні коди не на рівні сухої пам'яті, а на рівні особистісного переживання, що створює стійкий психологічний імунітет. Простіше кажучи, розуміння механізмів гноблення та опору дає змогу краще орієнтуватися в сучасному інформаційному полі, відрізняти маніпуляції від щирих цінностей і, зрештою, виходити з кризових ситуацій з чітким розумінням власної ідентичності. Таким чином літературна освіта перетворюється з механічного вивчення канону на дієвий інструмент саморегуляції та соціальної адаптації.

У контексті дослідження слід зазначити, що емпатійне читання не може розглядатися лише як пасивне співчуття, позаяк воно є активним процесом, що спирається на глибинні психологічні механізми сприйняття. Як слушно зазначає О. Красовська, «емоції є особливим класом психічних явищ, які виявляються у формі безпосереднього, пристрасного переживання суб'єктом життєвого змісту предметів і ситуацій» (Красовська, 2015 : 148). Водночас почуття дослідниця трактує як вибіркове і стійке емоційне ставлення індивіда до навколишнього світу. Екстраполюючи ці дефініції на методику роботи з художнім текстом (зокрема, з романом А. Кокотюхи «Врятувати Березень»), стає очевидним, що саме через «пристрасне переживання» учень здатний перепроживати чужий

досвід, перетворивши його на свій власний. Формування стійкого емоційного почуття до подій військових дій чи окупації, змальованих у творі, саме і дозволяє старшокласнику вийти на рівень тривалої ціннісної орієнтації, а не обмежитися ситуативним жалем.

Окрім того, емоційна сфера учня під час читання виконує роль потужного каталізатора мислення та діяльності. Розвиваючи цю думку, варто звернутися до концепції Л. Горбань, яка наголошує на тому, що емоції суттєво впливають на перебіг людської діяльності й, виступаючи формою вияву особистості, функціонують як внутрішні збудники та зумовлюють її динаміку (Горбань, 2018: 262). На уроках української літератури це означає, що емоційний імпульс від прочитаного є тією першоосновою, яка запускає внутрішню мотивацію до глибокого аналізу. Простіше кажучи, якщо текст не зачепив емоційно, учень не матиме внутрішнього збудника для інтелектуальної роботи, натомість він залишиться байдужим виконавцем формальних учительських завдань.

Згідно з висновками Л. Горбань, почуття та емоції відіграють ключову роль у поведінці людини, виконуючи дві фундаментальні функції: сигнальну та регульовальну (Горбань, 2018: 264). У процесі формування емпатійного читання ці функції набувають особливого дидактичного значення:

- Сигнальна функція спрацьовує в момент першого зіткнення з художньою реальністю образу: емоційний дискомфорт, тривога чи, навпаки, солідарність із героями «Врятувати Березень» сигналізують старшокласнику про наявність гострого ціннісного конфлікту, змушуючи його фокусувати увагу на ключових антиколоніальних сенсах твору.

- Регульовальна функція, своєю чергою, допомагає учневі керувати власним сприйняттям, структурувати свій внутрішній стан у відповідь на прочитане, трансформуючи первинний емоційний шок від художнього зображення історичної травми у свідому, відрефлексовану позицію.

Результати та дискусії. Описаний вище синергетичний зв'язок між сигнальною та регульовальною функціями емоцій вимагає від учителя-словесника особливого підходу до добору текстового матеріалу для роботи в класі. Перехід від теоретичного осмислення емпатії до її практичного втілення найкраще здійснювати за допомогою мікроаналізу фрагментів тексту, що мають найвищий ступінь емоційної напруги та містять гострі ціннісні дилеми. У романі А. Кокотюхи «Врятувати Березень», який змальовує перші тижні повномасштабного вторгнення та досвід виживання в окупації на Київщині, таких точок емоційного зламу є чимало. Для того, щоб активізувати емпатійний потенціал старшокласників, методично доцільно

зосередитися на трьох ключових смислових блоках твору, кожен з яких запускає конкретний рівень співпереживання та рефлексії.

Яскравим прикладом для практичної реалізації першого методичного блоку («Руйнування звичного світу») є початковий діалог між головними героями роману – Анатолієм та Лесею:

« – Пишуть – війна, – Леся розвертає до мене екран, ніби я звідси ладен щось побачити й прочитати.

– Хто пише?

– Новини. Фейсбук. Усі.

– Не читай дурного, та чомусь розумію: вона права.

– Тольо! – і знову цей тон. – Бомблять Київ, не чуєш?»

– Чую дзвін. Не знаю, де він, – сперечаюся не з нею – із собою. – Йдіть усі до Юльчиної кімнати. Там вікна в інший бік виходять.

– Ми на дванадцятому, Толь, – зітхає Леся. – Нема різниці, куди виходять вікна» (Кокотюха, 2022: 6).

Цей лаконічний, але надзвичайно напружений діалог фіксує точку нуль – момент, коли звична реальність цивільного життя миттєво тріщить під тиском катастрофи. Автор майстерно передає психологічний стан героїв через заперечення та розгубленість. Однак, для того щоб цей фрагмент не перетворився на формальне читання, вчителю-словеснику доцільно застосувати метод «емоційного занурення» та систему відкритих емпатійних запитань. Наприклад, учитель пропонує учням проаналізувати репліку головного героя («Не читай дурного») і ставить учням питання «Що насправді ховається за цим намаганням героя відмахнутися від новин? Це байдужість чи спроба захистити близьких і свій внутрішній спокій від того, у що страшно повірити?». Варто зазначити, що репліка головної героїні про дванадцятий поверх і вікна є емоційним тригером, близьким кожному українському старшокласнику. Запитання до класу: «Які почуття викликає у вас усвідомлення героями своєї вразливості? Згадайте свій ранок 24 лютого: які «захисні» (навіть нелогічні) дії виконували ви чи ваші батьки, щоб угамувати паніку?». Робота з цим уривком запускає сигнальну функцію емоцій, визначену Л. Горбань. Через співпереживання героям, які опинилися в пастці власної міської квартири, учні актуалізують свій пригнічений або витіснений досвід початку повномасштабного вторгнення.

Тут варто додати, що завдання методики емпатійного читання не ретравматизують учня, а допомагають йому через діалог із текстом трансформувати цей емоційний дискомфорт. Спільне обговорення показує старшокласникам, що страх, заперечення і розгубленість у перші хвилини кризи – це природна людська реакція, а не слабкість.

Якщо перший етап роботи з текстом був спрямований на усвідомлення загрози, то наступний крок методики має на меті занурити учня в епіцентр ціннісного та фізичного зіткнення. Найбільш репрезентативним для цього є фрагмент, у якому домашній простір героїв остаточно руйнується актом прямої агресії:

«– Толя! Куди ви його?! Він нічого не зробив! Толя-а-а-а!»

Крик заглушає довга автоматна черга. Не витримую, рвучко розвертаюся. Бурят, який в'язав мене, лупить із калаша по одвірку. Від куль розлітаються тріски. Леся присідає в проїомі дверей. Незграбно, неоковирно, мов тлуста гуска, суне до сіней. З середини чую несамошитий дитячий рев» (Кокотюха, 2022: 88).

У цьому уривку емпатійне читання виходить на рівень співпереживання травмі, що є критично важливим для розуміння антиколоніального дискурсу. Тут ми бачимо не просто опис бойових дій, а деструкцію самої основи людського існування – безпеки власної родини.

З погляду психології сприйняття, яке ми розглядали крізь призму праць Л. Горбань, цей епізод запускає граничну сигнальну функцію (Горбань, 2018). «Несамошитий дитячий рев» та «автоматна черга» стають звуковими тригерами, що миттєво вибивають учня зі стану пасивного спостерігача. Особливої уваги заслуговує авторська деталь, а саме – порівняння Лесі з «тлустою гускою», яка «неоковирно суне до сіней». У межах емпатійного аналізу вчителю важливо пояснити старшокласникам, що це не побутове приниження жінки автором, а відображення специфічного стану дисоціації головного героя. Коли реальність стає нестерпно жорстокою, психіка головного героя починає сприймати її через деформовану, майже гротескную оптику. Це момент, коли страх перетворюється на заціпеніння, а рідна людина виглядає беззахисною і втрачає свою звичну подобу під дулом автомата.

Робота з цим фрагментом на уроці має бути спрямована на дешифрування механізмів гноблення. Вчитель може запропонувати учням наступні вектори обговорення: «Як згадка про етнічну належність окупанта («бурят») та його безглузда стрілянина по одвірку («лупить із калаша») допомагають зрозуміти колоніальну природу війни»? Тут учні мають дійти до розуміння того, що агресор прагне не просто перемогти, а розтоптати гідність і знищити саму ознаку дому. Далі вчитель може запропонувати учням уявити та відчувати стан Анатолія, який бачить свою сім'ю в момент абсолютної вразливості: що в ці хвилини переживає головний герой – безсилля чи гнів; як цей гнів стає внутрішнім збудником до діяльності, про який писала Л. Горбань?

Аналіз такого емоційно-важкого тексту є необхідним тренажером для емоційного



інтелекту випускника. Завдяки залученню регульовальної функції емоцій, старшокласник навчається не занурюватися у стан емоційної безвиході від прочитаного, а трансформувати емпатію до жертв у солідарність з ними.

Завершальним етапом методики формування емпатійного читання є робота з фрагментами, що фіксують моменти найвищої духовної єдності героїв. У творі «Врятувати Березень» такою сценою є мить возз'єднання Анатолія з донькою:

«— Тут діти! — слабенький наляканий жіночий голос ізсередини.

— Юля! — стримувати себе вже сил нема, вигук виривається сам.

— Тато!! — упізнаю голос і ледве не зношу двері з петель.

Усередині темно. Та дарма, донька, моя маленька Юлька в червоній курточці, налітає на мене, стрибає, чіпляється за шию. Автомат заважає, стукає в груди — і я скидаю його собі під ноги.

А тоді обіймаю доньку, важко дихаю, не хочу стримувати вологу з очей, не соромлюся, лиш шепочу:

— Я колючий, колючий, колючий...

Навзаєм чую:

— Ти хороший, хороший, хороший...» (Кокотюха, 2022: 115).

У цьому епізоді ми спостерігаємо те, про що писала О. Красовська: перехід від ситуативного переживання до стійкого емоційного ставлення, яке і формує почуття. Для старшокласника цей текст стає майданчиком для ідентифікації з найвищою гуманістичною цінністю — безумовною любов'ю, яка виступає антитезою до хаосу війни. Важливою деталлю для аналізу є жест Анатолія, де він скидає автомат собі під ноги, щоб обійняти дитину. В контексті антиколоніального дискурсу це символізує пріоритетність життя над смертю. Зброя була лише інструментом захисту, але справжня сила героя у його здатності залишатися «хорошим» і «колючим» (справжнім, живим), попри спроби ворога перетворити його на гвинтик військової машини.

Для закріплення емпатійного досвіду вчитель може застосувати такі прийоми, наприклад, звернути увагу учнів на діалог-репліку («колючий» — «хороший»): чому саме ці прості слова в момент найвищої напруги звучать сильніше за будь-які пафосні промови? Це допомагає учням зрозуміти роль емоційної щирості у формуванні особистісної стійкості. Також учитель може запропонувати учням поміркувати, чому саме емпатія та здатність до глибоких почуттів роблять мешканців селища непереможними перед лицем безликої колоніальної маси агресора. Також педагог може запропонувати учням написати есе на тему: «Які почуття з цього уривку я б хотів(-ла) взяти як опору для власної психологічної стійкості?»

Реалізація такого підходу дозволяє вчителю виконати завдання, окреслене Л. Горбань: використати емоції як внутрішні збудники діяльності. Коли учень співпереживає цій сцені, його «сигнальна система» фіксує перемогу світла над темрявою, а «регульовальна функція» допомагає опанувати власний тривожний стан, замінюючи його вірою в силу людської солідарності.

Висновки. Підсумовуючи викладене, варто наголосити, що методика формування емпатійного читання на уроках української літератури є не просто дидактичним прийомом, а життєво необхідним інструментом інтелектуального й емоційного розвитку старшокласників. Аналіз роману А. Кокотюхи «Врятувати Березень» крізь призму психологічних концепцій О. Красовської та Л. Горбань дає підстави стверджувати, що емоційна сфера учня відіграє домінуючу роль у засвоєнні антиколоніального дискурсу. Завдяки активізації сигнальної функції емоцій, учні отримують можливість розпізнати й прорефлексувати механізми колоніального насилля та травми, що відображені в тексті. Водночас регульовальна функція забезпечує перехід від первинного емоційного шоку до свідомої громадянської позиції, де людяність, співчуття та солідарність постають як головні чинники національного спротиву.

Використання системи емпатійних запитань та фокусування на емоційно насичених фрагментах твору — від руйнування звичного світу до катарсису зустрічі з рідними — перетворює процес читання на активну внутрішню діяльність. Такий підхід дозволяє реалізувати ключові завдання Нової української школи, тобто — не лише надати знання про літературний канон, а й сформулювати емоційно зрілу особистість із високим рівнем психологічного імунітету. Зрештою, саме через «пропускання тексту крізь себе» література стає для молодого людини дієвим механізмом саморегуляції та збереження власної ідентичності в турбулентному сучасному світі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васюта С. Д. Емоційно-ціннісна компетенція як важлива складова літературної компетентності на уроках української літератури. *Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Київ, 17 травня 2019 р.) / Інститут педагогіки НАПН України, Відділ навчання української мови та літератури. Київ, 2019. С. 67–73.
2. Горбань Л. В. Формування на уроках зарубіжної літератури духовно-емоційної сфери учня. *Актуальні питання філології і методики викладання мов: зб. наук. пр.* 2018. С. 259–270.
3. Кокотюха А. Врятувати березень. Харків : Вид-во «Ранок», 2022. 240 с.



4. Красовська О. А. Роль емоцій в навчальній діяльності підлітків. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*: зб. наук. пр. 2015. Вип. 5. С. 146–152.

REFERENCES:

1. Vasiuta, S. D. (2019). Emotsiino-tsinnisna kompetentsiia yak vazhlyva skladova literaturnoi kompetentnosti na urokakh ukrainskoi literatury [Emotional-value competence as an important component of literary competence in Ukrainian literature lessons]. *Shkilna movno-literaturna osvita: tradytsii i novatorstvo* [School language and literature education: traditions and innovation]: materialy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii (Kyiv, May 17, 2019). Kyiv: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, 67–73.

2. Horban, L. V. (2018). Formuvannia na urokakh zarubizhnoi literatury dukhovno-emotsiinoi sfery uchnia [Formation of the spiritual and emotional sphere of the student in foreign literature lessons]. *Aktualni pytannia filolohii i metodyky vykladannia mov* [Current issues of philology and methods of language teaching], 259–270.

3. Kokotiukha, A. (2022). *Vriatuvaty berezen* [Saving March]. Kharkiv : Ranok.

4. Krasovska, O. A. (2015). Rol emotsii v navchalnii diialnosti pidlitkiv [The role of emotions in the learning activity of adolescents]. *Aktualni problemy psykholohii v zakladyakh osvity* [Actual problems of psychology in educational institutions], 5, 146–152.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 03.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



УДК 373.5.016:811.111'243'272:004.8
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-5>

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТРАНСЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ ТА ЛЮДИНООРІЄНТОВАНОГО ШІ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В БАЗОВІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ

Коляда Еліна Калениківна,
кандидат філологічних наук, професор,
завідувач кафедри практики англійської мови

Волинський національний університет імені Лесі Українки
elina.koliada@vnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5437-1320

Шелудченко Світлана Богданівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри практики англійської мови

Волинський національний університет імені Лесі Українки
sheludchenko@vnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5998-1531

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці диференційованої системи вправ для навчання іноземної (англійської) мови здобувачів базової середньої освіти (рівні А2–В1+), побудованої на засадах синергії лінгводидактичного потенціалу транслінгвального підходу та можливостей генеративного ШІ (на прикладі чат-бота Google Gemini). **Методи.** Для досягнення поставленої мети застосовано комплекс взаємопов'язаних наукових методів: аналіз, синтез і систематизацію педагогічної та лінгводидактичної літератури з проблем персоналізації навчання, транслінгвізму й застосування ШІ в освіті; метод цифрового промптування та генеративної адаптації автентичного вихідного тексту рівня В1+ (про феномен FOMO) до рівнів А2, В1; а також метод конструювання під час розробки етапних завдань і двомовних дебатів. **Результати.** Обґрунтовано доцільність застосування транслінгвального підходу для подолання мовної тривожності та зняття афективного фільтра в здобувачів освіти. Визначено методичну роль ШІ як гнучкого фасилітатора, що дає змогу автоматизувати процес диференціації та скаффолдингу освітнього контенту. Розроблено багаторівневу систему навчальних завдань, яка забезпечує послідовну градацію когнітивної складності: на рівні А2 – подолання мовного бар'єра, елементарна ідентифікація та естетико-емоційна адаптація; на рівні В1 – ситуативний і концептуальний аналіз із доббором фразеологічних еквівалентів; на рівні В1+ – лінгвокультурологічний аналіз метафор, сленгу та маніпулятивного дискурсу. **Висновки.** Доведено, що поєднання генеративного ШІ та педагогічного транслінгвізму створює безстресове освітнє середовище, у якому рідна мова є не перешкодою, а пізнавальним ресурсом. Запропонований підхід трансформує роль вчителя у роль ментора та дозволяє ефективно формувати міжкультурну комунікативну компетентність у здобувачів освіти незалежно від їхнього рівня володіння іноземною мовою. Перспективи подальших досліджень полягають в емпіричній апробації розробленої методики у базовій середній освіті.

Ключові слова: транслінгвальний підхід, людиноорієнтований ШІ, навчання іноземної мови, базова середня освіта, персоналізація навчання, мовна тривожність.



LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF THE TRANSLINGUAL APPROACH AND HUMAN-CENTERED AI IN TEACHING ENGLISH IN BASIC SECONDARY EDUCATION

Koliada Elina Kalenykivna,
Candidate of Philological Sciences, Professor,
Head of the Conversational English Department
Lesya Ukrainka Volyn National University
elina.koliada@vnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5437-1320

Sheludchenko Svitlana Bohdanivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Conversational English Department
Lesya Ukrainka Volyn National University
sheludchenko@vnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5998-1531

Purpose. The aim of this article is to provide a theoretical rationale for and practical development of a differentiated system of exercises for teaching a foreign language (English) to basic secondary education students (levels A2–B1+), built on the synergy of the linguodidactic potential of the translanguing approach and the capabilities of generative AI (exemplified by the Google Gemini chatbot). **Methods.** To achieve this aim, a set of interrelated scientific methods was applied: analysis, synthesis, and systematization of pedagogical and linguodidactic literature on personalized learning, translanguing, and AI applications in education; digital prompting and generative adaptation of an authentic B1+ stimulus text (on the FOMO phenomenon) for A2 and B1 proficiency levels; and the construction method in designing staged tasks. **Results.** The expediency of applying the translanguing approach to overcome language anxiety and lower the affective filter in learners was substantiated. The methodological role of AI as a flexible facilitator enabling automation of content differentiation and pedagogical scaffolding was determined. A multi-level system of learning tasks was developed, ensuring a sequential gradation of cognitive complexity: at the A2 level – overcoming the language barrier, basic identification, and aesthetic-emotional adaptation; at the B1 level – situational and conceptual analysis with the selection of phraseological equivalents; at the B1+ level – linguoculturological analysis of metaphors, slang, and manipulative discourse. **Conclusions.** It was demonstrated that combining generative AI and pedagogical translanguing creates a stress-free educational environment in which the native language serves not as an obstacle, but as a cognitive resource. The proposed approach transforms the teacher's role into that of a mentor and enables the effective formation of intercultural communicative competence in learners regardless of their foreign language proficiency levels. Prospects for further research lie in the empirical testing of the developed methodology in basic secondary education.

Keywords: *translanguing approach, human-centered AI, foreign language teaching, basic secondary education, personalization of learning, language anxiety.*

Вступ. Сучасний етап розвитку мовної освіти характеризується стрімкою цифровою трансформацією та зміною освітньої парадигми – від стандартних підходів до навчання, заснованих на універсальних методиках викладання, до персоналізованого навчання із застосуванням ШІ, що дає змогу створювати умови для ефективного розвитку кожного здобувача освіти, враховуючи його індивідуальні потреби (Семигіна, Карагодіна, 2025: 340; Швардак, Попович, 2025: 153). ШІ відкриває безпрецедентні можливості для індивідуалізації освітніх траєкторій, враховуючи когнітивні стилі, мотиваційну структуру, темп опрацювання інформації та попередній освітній досвід кожного здобувача освіти (Галицька-Дідух та ін., 2025: 2). ШІ виконує функцію ефективного помічника, а не заміни фахівця, тоді як людина залишається ключовим суб'єктом ухвалення рішень і несе повну етичну відповідальність (Berestok,

2025: 20). Для досягнення оптимальних результатів важливо збалансовано поєднувати традиційні педагогічні принципи з інноваційними інструментами на основі ШІ. За умови відповідального використання ШІ стає каталізатором розбудови більш інклюзивної, гнучкої та ефективної системи навчання англійської мови (Anisenko, Ryzhenko, 2025: 19).

Вагомим аргументом на користь впровадження ШІ є формування безстресового освітнього середовища, що знижує рівень тривожності у здобувачів освіти. Спілкування з чат-ботами позбавляє страху припуститися помилки чи страху оцінювання, що заохочує здобувачів освіти до активнішого та тривалішого іншомовного говоріння й суттєво прискорює розвиток репродуктивних лексико-граматичних і слуховимовних навичок (Вишневська, Мурмила, 2025: 34).

У наш час особливої ваги набуває транслінгвальний підхід, який розглядається як



складна мовна практика багатомовних осіб і спільнот, а також як педагогічний підхід, що використовує ці складні практики (Garcia, Wei, 2014: 20). Транслінгвізм або перемикування кодів є явищем, яке трапляється не лише в умовах, коли мовці щодня використовують кілька мов, а й під час занять з іноземної мови, де воно може виникати, якщо вчитель і здобувачі освіти мають спільну рідну мову. Комунікативний метод не повністю виключає рідну мову; її можна використовувати, але вибірково, для полегшення процесу вивчення іноземної мови (Song, Andrews, 2008: 35). Поєднання потенціалу генеративного ШІ для адаптації контенту та лінгводидактичних можливостей транслінгвального підходу створює нову якість вивчення іноземної мови, де гнучкість навчання поєднується з глибинними когнітивними процесами переробки інформації.

Актуальність досліджуваної проблеми полягає в потребі обґрунтувати синергію генеративного ШІ та транслінгвального підходу для подолання мовної тривожності, забезпечення гнучкого педагогічного скаффолдингу та побудови диференційованої системи вправ для різнорівневих груп (A2–B1+), яка перетворює навчання іноземної мови для здобувачів базової середньої освіти з механічного засвоєння норм на процес розвитку критичного мислення та міжкультурного аналізу.

Теоретичне обґрунтування проблеми. З метою виявлення впливу перемикування коду на освітній процес під час вивчення іноземної мови звернемося до досвіду зарубіжних колег. Перемикування кодів – це термін, що позначає використання двох різних мов у межах одного епізоду розмови (Halmari, 2004: 115). Це як вкраплення окремих слів з іншої мови в речення, так і зміна мови між більшими сегментами висловлювання (Bullock, Toribio, 2009: 2). Педагогічний транслінгвізм передбачає свідоме створення вчителем навчальних ситуацій, у яких сприйняття (вхідна інформація) та відтворення (вихідна інформація) здійснюються різними мовами, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу здобувачами освіти з огляду на його інтенсивне когнітивне опрацювання.

Інструменти генеративного ШІ дозволяють автоматизувати створення різнорівневих завдань та адаптувати автентичні тексти до можливостей здобувачів освіти, що унеможливорює когнітивне перевантаження та підтримує мотивацію (Вальченко, 2025: 31; Гулівата, Ніколіна, 2025: 58). Роль педагога в сучасному освітньому середовищі зазнає суттєвої трансформації під впливом ШІ: вчитель трансформувався з «мудреця на сцені» до провідника, поєднуючи ролі фасилітатора, тьютора і ментора (Кібенко та ін., 2023: 105; Приходько, 2025: 113).

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці системи вправ

для навчання англійської мови здобувачів базової середньої освіти (рівні A2–B1+), що базується на поєднанні потенціалу генеративного ШІ (на прикладі чат-бота Google Gemini) і лінгводидактичних можливостей транслінгвального підходу.

2. Методологія та методи. Для досягнення поставленої мети використано низку взаємопов'язаних наукових методів: аналіз, синтез і систематизацію педагогічної та лінгводидактичної літератури задля з'ясування теоретичних засад персоналізації навчання і сутності транслінгвального підходу; метод цифрового промптування та адаптації контенту із застосуванням інструментів генеративного ШІ (чат-бота Google Gemini) для модифікації автентичного вихідного тексту рівня B1+ до рівнів A2, B1; метод конструювання при розробці експериментальної диференційованої системи вправ.

3. Результати та дискусії. Реалізація транслінгвального підходу за допомогою інструментів ШІ дозволяє оптимізувати засвоєння навчального матеріалу завдяки врахуванню когнітивного та соціокультурного досвіду здобувачів освіти. Персоналізація навчання в цьому контексті виступає як адаптивний процес, спрямований на задоволення індивідуальних освітніх потреб здобувача, у якому останній стає активним суб'єктом. Розглянемо детальніше підходи до диференційованого навчання та практичні приклади їх реалізації.

Міжмовно-міжкультурний синтез.

У межах цього підходу здобувач освіти отримує персоналізовану підтримку у вигляді підказок слів і роз'яснень граматичних явищ рідною мовою (Rohach, 2025: 301), що дозволяє йому впевненіше висловлюватися іноземною мовою. Використання ШІ для адаптації текстів різного рівня складності дає змогу реалізувати цей підхід на якісно новому рівні. Під час навчання здобувач освіти сприймає (читає чи слухає) текст однією мовою, а аналізує, синтезує та формулює висловлювання іншою.

Аналіз культурних/мовних еквівалентів на засадах культурологічного підходу.

В основі навчання – діалог культур. Здобувачі освіти знайомляться зі звичаями, традиціями, нормами, цінностями, передовими досягненнями науки і техніки народу, мова якого вивчається. Навчання іноземної мови на засадах культурологічного підходу передбачає застосування країнознавчих і лінгвокраїнознавчих компонентів (Басай, 2016: 21). Такий підхід розширює свій потенціал завдяки здатності ШІ здійснювати порівняльний аналіз великих масивів даних, що допомагає здобувачам освіти ідентифікувати відповідності між іноземною та рідною мовами на концептуальному рівні. Сприйняття та засвоєння іноземної мови відбуваються крізь призму рідної мови та її

культурного контексту. Здобувачі освіти не просто шукають відповідники слів, а здійснюють міжкультурну та міжмовну інтерпретацію, аналізують концептуальні відмінності й культурні нюанси та реструктурують емоційний контекст засобами рідної мови.

Двомовна дискусія/дебати на засадах інтерактивного підходу. У процесі мовленнєвої діяльності здобувачі освіти послугуються інтерактивними методами і технологіями, такими як робота в парах, малих групах, дискусійне обговорення проблемних питань, рольові та ділові ігри для виконання комунікативних завдань. Використання методу дискусії та дебатів дає змогу здобувачам освіти навчитися висловлювати й аргументувати свої думки. Цей підхід уможливорює застосування транслінгвальних практик, коли здобувачі освіти використовують як іноземну, так і рідну мову. Наприклад, на етапі групової роботи здобувачі освіти можуть послугуватися рідною мовою для узгодження ролей, які вони виконуватимуть (Cook, 2001: 418), оперативного генерування ідей, висловлення критичних думок, тоді як презентація фінальних тез чи аргументів здійснюється іноземною мовою.

Мультилінгвальний підхід до створення гібридного продукту. Він ґрунтується на інтеграції мовних і міжкультурних знань та використовується під час освітньої діяльності, підсумковим результатом якої є створення здобувачами освіти творчого продукту. Такий підхід зміщує фокус із вивчення мови як самоцілі на її застосування як інструменту пізнання та комунікації (у межах підходів CLIL та STEAM). При цьому ШІ допомагає структурувати ідеї, пропонувати альтернативні варіанти формулювань і генерувати зображення.

Людиноорієнтований ШІ уможливорює персоналізацію та диференціацію навчання. Він є не лише інструментом генерації контенту, а й методичним фасилітатором, який враховує рівень мовної компетентності здобувача освіти, його когнітивну готовність і соціокультурний досвід. Людиноорієнтований (або людиноцентрований) ШІ (англ. Human-Centered AI) – це підхід до використання генеративного штучного інтелекту, за якого технології розглядаються як інструмент підтримки людини, а не як її заміна. Він базується на етичних принципах (безпека, прозорість, недискримінація, академічна доброчесність) і передбачає відповідальне ставлення та розвиток критичного мислення користувачів (Гуржій, Пригодій, 2026: 149).

Диференціація навчання передбачає різну глибину аналітичних операцій, яких вимагають від здобувача освіти. При цьому ШІ забезпечує зняття мовної тривожності, створюючи безбар'єрне середовище, а перемикання коду сприймається не як недолік, а як додатковий ресурс, за допомогою якого виражається

широкий спектр соціопрагматичних і дискурсивних значень (One speaker, 1995: 9). Для укладання експериментальної системи вправ на засадах транслінгвального підходу, що реалізується передусім через адаптацію автентичного вихідного тексту, авторки використали чат-бот Gemini від компанії Google. У результаті було адаптовано текст про феномен FOMO (Fear of Missing Out, 2016) рівня B1+ до текстів рівнів B1 та A2. Порівняльний аналіз розроблених рівневих систем вправ демонструє чітку логіку нарощування когнітивної складності – від елементарного зіставлення відмінностей на рівні A2 до культурологічної адаптації на рівні B1+.

На рівні A2 система вправ спрямована на подолання мовного бар'єру та встановлення безпосередніх семантичних зв'язків між поняттями. Когнітивні операції обмежуються ідентифікацією, порівнянням і естетико-емоційною адаптацією. Наприклад, у вправі на зіставлення фраз здобувачі освіти аналізують вислів «*My life is boring*» і обирають не сухий переклад «*Моє життя нудне*», а стилістично маркований еквівалент «*Моє життя сіре*». Виконуючи завдання з культурної адаптації речення «*You look at social media and see photos of your friends. They are having fun, but you are at home*», здобувачі освіти порівнюють буквальний переклад із розмовним еквівалентом: «*Гортаєш стрічку в соцмережах і бачиш, як друзі тусуються, а ти сидиш удома*». Це дозволяє здобувачам освіти усвідомити важливість передачі живого змісту з усіма нюансами і відтінками, а не сліпого копіювання структури речення іноземною мовою.

На рівні B1 відбувається перехід від ситуативного співвіднесення до концептуального аналізу. Завдання орієнтовані на розкриття емоційних станів і соціокультурних стереотипів поведінки. Здобувачі освіти опрацьовують складнішу лексику, добираючи розмовні та фразеологічні відповідники. Так, аналізуючи фрагмент про гарвардських студентів, які вагалися з остаточним вибором і не наважувалися навіть забронювати столик у ресторані, боячись пропустити щось цікавіше («*They could not make simple plans, like booking a table at a restaurant*»), здобувачі освіти залучають український фразеологізм «*сидіти на двох стільцях*». Крім того, на цьому рівні здобувачі освіти повинні вміти пояснити такі феномени, як FOMO (*fear of missing out*), JOMO (*joy of missing out*), FOJI (*fear of joining in*), рідною мовою, без використання англіцизмів, що вимагає від них уміння перекодувати англomовні соціокультурні поняття та гнучкості мовного мислення.

На рівні B1+ система завдань характеризується більшим когнітивним навантаженням. Здобувачі освіти аналізують не просто окремі слова чи фрази, а метафоричні вирази, фразеологічні звороти та сленгові аббревіатури



в обох мовах. Наприклад, для фразеологічного виразу *from/since time immemorial* здобувачі освіти добирають українські еквіваленти «з давніх-давен», «з діда-прадіда» або «відколи світ світом». Для вислову «*to compare your life to other people's highlights*» вони знаходять український відповідник: «у сусіда трава зеленіша». На цьому рівні здобувачі освіти аналізують причини запозичення в український молодіжний лексикон аббревіатур FOMO, JOMO, FOJI та пропонують власні варіанти їхнього перекладу.

Таким чином, розроблена система завдань забезпечує безперервність і послідовність освітнього процесу. ШІ пропонує для здобувачів освіти різних рівнів відповідний рівень підтримки: від елементарного вибору варіантів на рівні A2 до стилістичного і культурологічного аналізу на рівні B1+. Транслінгвальний підхід при цьому дозволяє кожному здобувачу освіти, незалежно від рівня володіння ним іноземною мовою, демонструвати високий рівень критичного мислення, глибину розуміння тексту та сформованість міжкультурної комунікативної компетентності.

Для переходу на рівень мовлення пропонуємо на наступному етапі уроку долучити двомовну дискусію/дебати на засадах інтерактивного підходу, адже ШІ регулює рівень складності не лише тексту, а й дискусійного навантаження, знімаючи афективний бар'єр і мовну тривожність. Порівняльний аналіз завдань для рівнів A2, B1 та B1+ демонструє чітку градацію когнітивних і дискусійних вимог, що висувуються до здобувачів освіти.

На рівні A2 двомовна дискусія має первинний, дихотомічний характер («добре / погано», «вибір А / вибір Б»). Когнітивне навантаження зосереджене на ідентифікації фактів у тексті та висловленні власної емоційної чи ціннісної позиції рідною мовою. Здобувачі освіти не змушені будувати складні граматичні конструкції англійською мовою, що на цьому рівні спричинило б мовний бар'єр, проте вони активно використовують англійські опорні фрази (*buy faster, try new things, enjoy your own life* тощо). Наприклад, у вправі «Вечірка чи вечір вдома?» здобувач освіти опрацьовує англійський текст про FOMO (Fear of Missing Out, 2016) і коментує його українською мовою, інтегруючи англійські цитати у власне висловлювання. Це дозволяє формувати критичне мислення без лінгвістичного перевантаження.

На рівні B1 дебати набувають характеру ситуативного та соціально-поведінкового аналізу. Здобувачі освіти переходять до аналізу причинно-наслідкових зв'язків і рольових ігор. Рецептивна частина вимагає розуміння складніших психологічних сутностей (зв'язок FOMO із самотністю та низькою самооцінкою), а продуктивна частина – здатності до обґрунтування

альтернативних точок зору (наприклад, дебати між прихильниками FOMO та JOMO). Транслінгвальний елемент реалізується через інтеграцію українських лексичних одиниць у структурований англійськомовний аргумент.

На рівні B1+ для двомовних дебатов пропонуються вихідні тексти, що містять складну лексику та статистичні дані. Здобувачі освіти аналізують етичні, соціологічні та економічні аспекти певного феномену. Наприклад, у вправі «Маркетингова етика чи експлуатація вашого FOMO?» школярі здійснюють аналіз маркетингових стратегій ритейлу (*limited time sales, low stock notifications*), вибудовуючи аргументацію українською мовою із використанням цитат із тексту. Когнітивний фокус переноситься на аналіз маніпулятивності дискурсу, оцінку достовірності наведених даних і формування власної позиції як громадянина та споживача. Таким чином, розроблена система вправ демонструє, як за допомогою транслінгвального підходу можна залучити здобувачів освіти з будь-яким рівнем володіння іноземною мовою до інтелектуальної дискусії, забезпечуючи глибинне засвоєння матеріалу та розвиток критичного мислення.

Висновки. У статті теоретично обґрунтовано та практично продемонстровано ефективність синергії генеративного ШІ (зокрема чат-бота Google Gemini) і транслінгвального підходу в навчанні іноземної мови (на прикладі англійської). Використання ШІ як інструменту персоналізації та педагогічного скаффолдингу дозволяє адаптувати автентичний текстовий контент рівня B1+ до рівнів A2–B1, суттєво знижуючи мовну тривожність здобувачів базової середньої освіти. Розроблена диференційована система вправ забезпечує поступове зростання когнітивного навантаження: від подолання мовного бар'єра на рівні A2 до пошуку еквівалентів на рівні B1, а також лінгвокультурологічного аналізу й розвитку критичного мислення на рівні B1+. Запропонований формат створює безстресове освітнє середовище, трансформує роль вчителя у фасилітатора та дозволяє ефективно формувати міжкультурну комунікативну компетентність здобувачів освіти незалежно від рівня їхнього володіння мовою. *Перспективи подальших розвідок* полягають у практичній апробації запропонованої системи вправ в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА:

- Басай Н. П. Реалізація культурологічного підходу через діалог культур у змісті навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 2 (39). С. 21–26. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuiped_2016_2_6
- Вальченко І. В. Використання ШІ у навчальному процесі. Pro et contra. *Штучний інтелект: сталий*



розвиток освіти, науки, індустрії : зб. тез доп. Між-нар. наук.-практ. конф., Харків, 11–12 груд. 2025 р. / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т модернізації змісту освіти, Florida State University (USA). Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2025. С. 31–32. URL: https://eprints.kname.edu.ua/74153/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97_%D0%A8%D0%A2%D0%A3%D0%A7%D0%9D_%D0%86%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%9B.%2C29_12_2025.pdf

3. Вишневецька Г. Б., Мурмила М. В. Віртуальний співрозмовник: використання ІІІ для тренування усного мовлення англійською. *Штучний інтелект: сталий розвиток освіти, науки, індустрії : зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 11–12 груд. 2025 р. / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т модернізації змісту освіти, Florida State University (USA). Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2025. С. 32–35. URL: https://eprints.kname.edu.ua/74153/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97_%D0%A8%D0%A2%D0%A3%D0%A7%D0%9D_%D0%86%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%9B.%2C29_12_2025.pdf*

4. Галицька-Дідух Т. В., Коршевичук Т. В., Михалюк А. М. Застосування штучного інтелекту для персоналізації освітніх траєкторій здобувачів середньої освіти в Україні. *Академічні візії*. 2025. Вип. 44. С. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15635322>

5. Гуліва І. О., Ніколіна І. І. Генеративний штучний інтелект в освіті: можливості, виклики та перспективи інтеграції. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2025. Вип. 78. С. 56–65. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-78-56-65>

6. Гуржій А., Пригодій М. Міжнародні та вітчизняні підходи до впровадження генеративного штучного інтелекту у SMART-комплекси професійної освіти. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2026: реформи в умовах непрогнозованих впливів: зб. мат. X Міжнар. наук. конф. (м. Київ, 27 травня 2026 р.)*. Київ, Дрогобич, 2026. С. 147–153. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749798/>

7. Кібенко Л. М., Брюховецька І. В., Ступак О. П. Роль викладача в сучасному освітньому середовищі: фасилітатор, тьютор, ментор. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 91. С. 105–109. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.91.19>

8. Приходько А. М. Від транслятора знань до архітектора досвіду: еволюція ролі викладача в епоху генеративного ІІІ. *Штучний інтелект: сталий розвиток освіти, науки, індустрії : зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 11–12 груд. 2025 р. / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т модернізації змісту освіти, Florida State University (USA). Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2025. С. 113–114. URL: https://eprints.kname.edu.ua/74153/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97_%D0%A8%D0%A2%D0%A3%D0%A7%D0%9D_%D0%86%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%9B.%2C29_12_2025.pdf*

9. Семигіна Т., Карагодіна О. Штучний інтелект як виклик та ресурс для освіти у сфері соціальної роботи: огляд міжнародного досвіду. *Соціальна робота і соціальна освіта*. 2025. № 2 (15). С. 336–352. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(15\).2025.344788](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(15).2025.344788)

10. Швардак М. В., Попович О. М. Персоналізоване навчання з використанням штучного інтелекту. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*. 2025. № 1 (14). С. 139–156. DOI: <https://doi.org/10.32755/sjeducation.2025.01.139>

11. Anisenko O., Ryzhenko M. The use of artificial intelligence in teaching English in higher education institutions. *Штучний інтелект: сталий розвиток освіти, науки, індустрії : зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 11–12 груд. 2025 р. / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т модернізації змісту освіти, Florida State University (USA). Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2025. Р. 17–19. URL: https://eprints.kname.edu.ua/74153/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97_%D0%A8%D0%A2%D0%A3%D0%A7%D0%9D_%D0%86%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%9B.%2C29_12_2025.pdf*

12. Berestok O. Influence of artificial intelligence on the efficiency of the educational process in HEI. *Штучний інтелект: сталий розвиток освіти, науки, індустрії : зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 11–12 груд. 2025 р. / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т модернізації змісту освіти, Florida State University (USA). Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2025. Р. 19–20. URL: https://eprints.kname.edu.ua/74153/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97_%D0%A8%D0%A2%D0%A3%D0%A7%D0%9D_%D0%86%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%9B.%2C29_12_2025.pdf*

13. Bullock B. E., Toribio A. J. Themes in the study of code-switching. *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* / ed. by B. E. Bullock, A. J. Toribio. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511576331.002>

14. Cook V. Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*. 2001. Vol. 57, No 3. P. 402–423.

15. Fear of Missing Out (FOMO) – B1+ English Reading Test. *Test-English*. 2016. URL: <https://test-english.com/reading/b1-b2/fear-of-missing-out-fomo-reading-test/> (дата звернення: 03.08.2026).

16. García O., Wei L. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. London: Palgrave Macmillan, 2014. 165 p.

17. Halmari H. Codeswitching patterns and developing discourse competence in L2. *Studying speaking to inform second language learning* / ed. by D. Boxer, A. D. Cohen. Clevedon : Multilingual Matters, 2004. P. 115–146.

18. One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching / ed. by L. Milroy, P. Muysken. Cambridge : Cambridge University Press, 1995. 365 p.

19. Rohach L., Shovak O., Petiy N., Shtefaniuk N. Code-switching in the English language classroom. *Сучасні дослідження з іноземної філології : зб. наук. праць / голов. ред. М. П. Фабіан. Ужгород : Видавничий*



дім «Гельветика», 2025. Вип. 2 (28). С. 293–304. DOI: <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2025.28.293-304>

20. Song Y., Andrews S. The L1 in L2 Learning: Teachers' Beliefs and Practices. Munich : Lincom Europa, 2008. iv, 227 p.

REFERENCES:

1. Basai, N. P. (2016). Realizatsiia kulturologichnoho pidkhotu cherez dialoh kultur u zmisti navchalnoho posibnyka elektyvnoho kursu «Nimetskkomovni krainy» [Implementation of the culturological approach through the dialogue of cultures in the content of the elective course textbook «German-speaking countries»]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: «Pedahohika. Sotsialna robota»*, (2(39)), 21–26. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2016_2_6 [in Ukrainian].

2. Valchenko, I. V. (2025). Vykorystannia ShI u navchalnomu protsesi. Pro et contra [Use of AI in the educational process]. In *Shtuchnyi intelekt: stalnyi rozvytok osvity, nauky, industrii: zb. tez dop. Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Kharkiv, 11–12 hrud. 2025 r. / Kharkiv. nats. un-t misk. hosp-va im. O. M. Beketova, Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, Instytut modernizatsii zmistu osvity, Florida State University (USA) (pp. 31–32). Kharkiv: KhNUMH im. O. M. Beketova. https://eprints.kname.edu.ua/74153/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%A2%D0%95%D0%97_%D0%A8%D0%A2%D0%A3%D0%A7%D0%9D._%D0%86%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%9B.%2C29_12_2025.pdf [in Ukrainian].*

3. Vyshnevskaya, H. B., & Murmyla, M. V. (2025). Virtualnyi spivrozmovnyk: vykorystannia ShI dlia trenuvannia usnoho movlennia anhliiskoiu [Virtual interlocutor: using AI for training oral English speech]. In *Shtuchnyi intelekt: stalnyi rozvytok osvity, nauky, industrii: zb. tez dop. Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Kharkiv, 11–12 hrud. 2025 r. / Kharkiv. nats. un-t misk. hosp-va im. O. M. Beketova, Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, Instytut modernizatsii zmistu osvity, Florida State University (USA) (pp. 32–35). Kharkiv: KhNUMH im. O. M. Beketova. https://eprints.kname.edu.ua/74153/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%A2%D0%95%D0%97_%D0%A8%D0%A2%D0%A3%D0%A7%D0%9D._%D0%86%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%9B.%2C29_12_2025.pdf [in Ukrainian].*

4. Halytska-Didukh, T. V., Korshevniuk, T. V., & Mykhaliuk, A. M. (2025). Zastosuvannia shtuchnoho intelektu dlia personalizatsii osvityukh trajektorii zdobuvachiv serednoi osvity v Ukraini [Application of artificial intelligence for personalization of educational trajectories of secondary education students in Ukraine]. *Akademichni vizii*, 44, 1–13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15635322> [in Ukrainian].

5. Hulivata, I. O., & Nikolina, I. I. (2025). Henaratyvnyi shtuchnyi intelekt v osviti: mozhlyvosti, vyklyky ta perspektyvy intehtatsii [Generative artificial intelligence in education: opportunities, challenges, and prospects of integration]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidgotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 78, 56–65. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-78-56-65> [in Ukrainian].

6. Hurzhiy, A., & Pryhodi, M. (2026). Mizhnarodni ta vitchyznyani pidkhody do vprovadzhennia generatyvnoho

shtuchnoho intelektu u SMART-kompleksy profesiynoi osvity [International and domestic approaches to the implementation of generative artificial intelligence in SMART complexes for vocational education]. In *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2026: reformy v umovakh neprohnnozovanykh vplyviv: zb. mat. X Mizhnar. nauk. konf., Kyiv, 27 trav. 2026 r. (pp. 147–153). Kyiv, Drohobych: TzOV «Trek LTD».* <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749798/> [in Ukrainian].

7. Kibenko, L. M., Briukhovetska, I. V., & Stupak, O. P. (2023). Rol vykladacha v suchasnomu osvitnomu seredovyschi: fasilitator, tiutor, mentor [The role of the teacher in the modern educational environment: facilitator, tutor, mentor]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 91, 105–109. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.91.19> [in Ukrainian].

8. Prykhodko, A. M. (2025). Vid translatora znan do arkhitektora dosvidu: evoliutsiia roli vykladacha v epokhu henaratyvnoho ShI [From knowledge transmitter to experience architect: evolution of the teacher's role in the era of generative AI]. In *Shtuchnyi intelekt: stalnyi rozvytok osvity, nauky, industrii: zb. tez dop. Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Kharkiv, 11–12 hrud. 2025 r. / Kharkiv. nats. un-t misk. hosp-va im. O. M. Beketova, Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, Instytut modernizatsii zmistu osvity, Florida State University (USA) (pp. 113–114). Kharkiv: KhNUMH im. O. M. Beketova. https://eprints.kname.edu.ua/74153/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%A2%D0%95%D0%97_%D0%A8%D0%A2%D0%A3%D0%A7%D0%9D._%D0%86%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%9B.%2C29_12_2025.pdf [in Ukrainian].*

9. Semyhina, T., & Karahodina, O. (2025). Shtuchnyi intelekt yak vyklyk ta resurs dlia osvity u sferi sotsialnoi roboty: ohliad mizhnarodnoho dosvidu [Artificial intelligence as a challenge and resource for education in the field of social work: an overview of international experience]. *Sotsialna robota i sotsialna osvita*, 2(15), 336–352. [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(15\).2025.344788](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(15).2025.344788) [in Ukrainian].

10. Shvardak, M. V., & Popovych, O. M. (2025). Personalizovane navchannia z vykorystanniam shtuchnoho intelektu [Personalized learning using artificial intelligence]. *Naukovyi visnyk Sivershchyny. Seriya: Osvita. Sotsialni ta povedinkovi nauky*, 1(14), 139–156. <https://doi.org/10.32755/sjeducation.2025.01.139> [in Ukrainian].

11. Anisenko, O., & Ryzhenko, M. (2025). The use of artificial intelligence in teaching English in higher education institutions. In *Shtuchnyi intelekt: stalnyi rozvytok osvity, nauky, industrii: zb. tez dop. Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Kharkiv, 11–12 hrud. 2025 r. / Kharkiv. nats. un-t misk. hosp-va im. O. M. Beketova, Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, Instytut modernizatsii zmistu osvity, Florida State University (USA) (pp. 17–19). Kharkiv: KhNUMH im. O. M. Beketova. https://eprints.kname.edu.ua/74153/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%A2%D0%95%D0%97_%D0%A8%D0%A2%D0%A3%D0%A7%D0%9D._%D0%86%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%9B.%2C29_12_2025.pdf*

12. Berestok, O. (2025). Influence of artificial intelligence on the efficiency of the educational process in HEI. In *Shtuchnyi intelekt: stalnyi rozvytok osvity, nauky, industrii: zb. tez dop. Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Kharkiv,*



11–12 hrud. 2025 r. / Kharkiv. nats. un-t misk. hosp-va im. O. M. Beketova, Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, Instytut modernizatsii zmistu osvity, Florida State University (USA) (pp. 19–20). Kharkiv: KhNUMH im. O. M. Beketova. https://eprints.kname.edu.ua/74153/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97_%D0%A8%D0%A2%D0%A3%D0%A7%D0%9D_%D0%86%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%9B.%2C29_12_2025.pdf

13. Bullock, B. E., & Toribio, A. J. (2009). Themes in the study of code-switching. In B. E. Bullock & A. J. Toribio (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (pp. 1–17). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511576331.002>

14. Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423.

15. Test-English. (2016). *Fear of missing out (FOMO) – B1+ English reading test*. Retrieved July 25, 2026, from <https://test-english.com/reading/b1-b2/fear-of-missing-out-fomo-reading-test/>

16. García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London, UK: Palgrave Macmillan.

17. Halmari, H. (2004). Codeswitching patterns and developing discourse competence in L2. In D. Boxer & A. D. Cohen (Eds.), *Studying speaking to inform second language learning* (pp. 115–146). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

18. Milroy, L., & Muysken, P. (Eds.). (1995). *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

19. Rohach, L., Shovak, O., Petiy, N., & Shtefaniuk, N. (2025). Code-switching in the English language classroom. *Suchasnidoslidzhenniazinozemnoifilolohii*, 2(28), 293–304. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2025.28.293-304>

20. Song, Y., & Andrews, S. (2008). *The L1 in L2 learning: Teachers' beliefs and practices*. Munich, Germany: Lincom Europa.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 03.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



УДК 37.015.3.064.2:355.233

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-6>

КОНЦЕПЦІЯ «ПЕДАГОГІЧНОЇ ТУРБОТИ» У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Пілюгіна Катерина Геннадіївна,
кандидат філософських наук,
викладач кафедри психології та педагогіки
*Харківський національний університет
Повітряних Сил імені Івана Кожедуба*
katernapiliuhina@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9353-8106

Єлісеєв Євгеній Станіславович,
старший викладач кафедри повітряної навігації і бойового управління авіацією
*Харківський національний університет
Повітряних Сил імені Івана Кожедуба*
eliseev70evgeniy@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0953-4397

Стаття присвячена дослідженню концепції «педагогічної турботи» у контексті військової педагогіки. **Мета** статті полягає у розкритті сутності педагогічної турботи, її філософсько-педагогічного змісту, а також значення у становленні професійних компетентностей майбутніх військовослужбовців. **Методи.** У дослідженні використовуються порівняльний і структурний методи, метод педагогічного спостереження в аналізі практик педагогічної турботи у вищому військовому закладі, а також філософсько-антропологічний метод та метод історико-філософської реконструкції концепції «турботи» на різних етапах розвитку філософської думки. **Результати.** У статті розкриваються зв'язки між педагогічною турботою та сучасними принципами військового лідерства, діалогізацією освітнього процесу, онтологією військової ідентичності. Еволюція об'єкта турботи від давньогрецької до постмодерністської філософії пов'язана з еволюцією педагогічних підходів та методів навчання. У статті розкривається поняття «самотурботи» в процесі навчання, що є невід'ємною складовою навчальної діяльності майбутнього військовослужбовця, який дбає про власну реалізацію в житті та майбутній професії. У статті визначені взаємозв'язки між педагогічною турботою та проблемно-орієнтованим підходом у сучасній педагогіці, а також те, як саме принципи педагогічної турботи відображають положення нормативних документів у військовій сфері. **Висновки.** Під «педагогічною турботою» автори розуміють практичну дію викладача по відношенню до здобувача, що передбачає увагу не тільки до якісного засвоєння здобувачем знань, а й до формування ним своєї національної, культурної, професійної ідентичності, до усвідомлення професійних ролей, а також приналежності до Збройних сил України. Професійне становлення здобувача потребує гармонійного поєднання дидактики з достатньою свободою підопічного у вирішенні навчальних завдань. Автори підкреслюють, що педагогічна турбота полягає не тільки в удосконаленні методики викладання, а й у розкритті особистісного і професійного потенціалу майбутнього захисника України.

Ключові слова: турбота, військова педагогіка, філософія освіти, військовослужбовець, курсант, Збройні сили України, професійна ідентичність, професійні компетентності, офіцер, діалог.



THE CONCEPT OF “PEDAGOGICAL CARE” IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF MILITARY PERSONNEL

Piliuhina Kateryna Hennadiivna,
Candidate of Philosophical sciences,
Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy
Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University (KNAFU)
katerynapiliuhina@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9353-8106

Yeliseiev Yevhenii Stanislavovych,
Senior Lecturer at the Department of Air Navigation and Air Combat Control
Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University (KNAFU)
eliseev70evgeniy@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0953-4397

The article is devoted to the study of the concept of “pedagogical care” in the context of military pedagogy. The **purpose** of the article is to reveal the essence of pedagogical care, its philosophical and pedagogical content, as well as its importance in the formation of professional competencies of future military personnel. **Methods.** The study uses comparative and structural methods, the method of pedagogical observation in the analysis of practices of pedagogical care in a higher military school, as well as the philosophical and anthropological method and the method of historical and philosophical reconstruction of the concept of “care” at different stages of the development of philosophical thought. **Results.** The article reveals the connections between pedagogical care and modern principles of military leadership, dialogization of the educational process, and the ontology of military identity. The evolution of the object of care from ancient Greek to postmodern philosophy is linked to the evolution of pedagogical approaches. The article reveals the concept of “self-care” in the learning process, that is an integral part of the educational activity of a future military serviceman. The article defines the relationships between pedagogical care and the problem-oriented approach in modern pedagogy, as well as how the principles of pedagogical care reflect the provisions of military regulatory documents. **Conclusions.** By “pedagogical care”, the authors understand the practical action of the university teacher in relation to the student, which involves attention not only to the qualitative assimilation of knowledge by the student, but also to the formation of his national, cultural, professional identity, to the awareness of professional roles, as well as belonging to the Armed Forces of Ukraine. The professional development of the student requires a harmonious combination of didactics with sufficient freedom of the student in solving educational tasks. The authors emphasize that pedagogical care consists not only in improving teaching methods, but also in revealing the personal and professional potential of the Ukrainian defender.

Keywords: *care, military pedagogy, philosophy of education, military personnel, cadet, Armed Forces of Ukraine, professional identity, professional competencies, officer, dialogue.*

Вступ. З початку війни в Україні дискусії щодо покращення умов служби та цифровізації корисних послуг на платформах для військово-вослужбовців набули особливого значення, адже центральною об'єднуючою метою таких практик є всебічна турбота про українського воїна. Актуальність теми цілком очевидна, адже рекомендації та методичні матеріали, які розробляють військові заклади освіти, Міністерство оборони України та суміжні відомства оборонної сфери акцентують увагу на розвитку індивідуального потенціалу курсанта у процесі навчання, що впливає на формування професійних компетентностей майбутнього військово-вослужбовця. У свою чергу, викладачі мають «потурбуватися» про всебічне становлення особистості курсанта, який має не тільки опанувати професійні знання, практичні навички, а й дійти певного усвідомлення себе, своєї ідентичності, своїх завдань у житті та професії, врегулювати

внутрішні конфлікти, якщо такі мають місце, наприклад, коли курсанту складно усвідомлювати себе у середовищі військових або ототожнювати себе з військовою спільнотою.

Ступінь дослідженості теми представлена радше опосередковано у декількох напрямках аналізу турботи як явища і процесу в навчальному середовищі. Важливість турботи в освітньому процесі простежується у сучасній критичній педагогіці, що позиціонує ключовими компонентами проблемно-орієнтований підхід, гуманність, діалогічну форму навчання, демократичність та мультикультурність (педагогічний підхід Г. Жиру (Жиру, 2019), П. Фрейре (Гайдено, 2019), реалізація яких потребує довірливих, недуальних, децентрованих відносин між педагогом та учнем. У сучасній філософії освіти були здійснені спроби дослідити питання нерівності в отриманні освітніх послуг учнями за гендерним, расовим або іншим



критерієм (Hongbiao, Xijing, 2026), питання інклюзивного оцінювання студентів у західних країнах, в т.ч. у Великобританії (Metcalf, Bowser-Angermann, 2026), питання набуття професійних навичок викладання у полікультурно різноманітних аудиторіях (Parkhouse, Lu, Massaro, 2019), вирішення яких також потребує довіри, діалогу та поваги, що поєднує у собі педагогічна турбота. В останніх дослідженнях військової педагогіки відомі дослідження щодо впливу воєнних подій на процес навчання дітей військовослужбовців (De Pedro, Astor, Benbenishty & others, 2011), а також щодо впливу інституціоналізму на реалізацію демократичної педагогіки в навчальному класі (Byrd, 2019).

Тематика турботи в освітньому процесі тісно пов'язана з тематикою освітнього лідерства та військового лідерства зокрема, адже становлення викладача як лідера та наставника, який користується авторитетом серед здобувачів, вимагає оволодіння методом діалогу, що, у свою чергу, потребує балансування між професійною ефективністю викладача та його людяністю (Parkhouse, Lu, Massaro, 2019). У нашому дослідженні педагогічна турбота розглядається як ключовий компонент педагогічної діяльності у формуванні професійної ідентичності військовослужбовця, під якою розуміється самоусвідомлення людиною своїх професійних ролей та компетентностей, що окремо було розглянуто в сучасних наукових дослідженнях з педагогіки (Pach, Stoffels, Schoonmade & others, 2025). Проте, питання концептуалізації теоретико-філософських засад педагогічної турботи саме у вищій військовій школі залишається маловивченим.

Наукова новизна нашого дослідження полягає у спробі філософського осмислення змісту турботи в контексті педагогіки вищої військової школи.

Метою нашого дослідження є розкриття змісту концепції «педагогічної турботи» в контексті формування професійної ідентичності майбутніх військовослужбовців. Серед дослідницьких завдань: 1) визначити сутність «турботи» як філософсько-антропологічної категорії, яка вивчалася протягом століть у філософії та педагогіці; 2) визначити еволюцію у розумінні філософського змісту поняття «турбота» протягом століть; 3) визначити сутність турботи в контексті навчання, виховання та підготовки військовослужбовців до служби. Логіка нашого дослідження побудована від розкриття сутності турботи як явища та практичної дії в історії філософії до рефлексії над значенням «педагогічної турботи» та форм її прояву в процесі підготовки майбутніх військовослужбовців.

Методологія та методи. Методологічною основою нашого дослідження виступають філософські підходи, які можливо застосувати до вивчення педагогічного процесу, адже

концепт «турботи» століттями вивчався як міждисциплінарний об'єкт наукових пошуків філософії, культурології, психології, педагогіки. Ми використовуємо історико-філософський та філософсько-антропологічний підходи, що мають допомогти розкрити еволюцію концепту «турботи» від античної до постмодерної інтерпретації та визначити його сутність у практиці навчально-виховної підготовки курсантів.

Результати та дискусії. Сьогодні під турботою ми розуміємо достатньо широкий спектр визначень, серед яких: як практичні дії, що забезпечують благополуччя, безпеку, задоволення потреб іншого суб'єкта; як активні дії у напрямку того суб'єкта, хто потребує підтримки; як емоційну підтримку, або емпатію, що передбачає вміння слухати, розпізнавати і проявляти інтерес до іншої індивідуальності. Також турбота може бути нав'язливою, що межує з контролем та обмеженням прав і свободи людини. Однією з плідних спроб дослідити феномен «турботи» належить постмодерністському філософу Мішелю Фуко (Foucault, 1986), для якого можливість індивіда встановлювати стосунки з собою – це завжди конфлікт з техніками панування, зовнішньою силою (політичною, економічною, інституційною), коли достеменно невідомо: людина сама обирає шлях турботи про себе, або ця турбота є прихованим інтересом інституції, яка нав'язує певний сценарій того, як людина має турбуватися про себе?

Можна виділити три головні об'єкти людської турботи, пріоритетність яких змінювалася відповідно культурній моделі, релігійній картині в певний період історії, або відповідно специфіці локальної культури, – це тіло, духовність, розум. Процес турботи з розвитком давньогрецької філософії розумівся як процес зміни – як якісний перехід в оволодінні благополуччям через дисципліну тіла для досягнення духовної досконалості, а також через досягнення інтелектуального просвітництва шляхом усвідомлення того, як влаштований цей світ. Наприклад, в класичний період розквіту давньогрецької культури і естетики, розвинувся культ тіла як прояв турботи про себе шляхом участі людини у фізичних випробуваннях, публічних спортивних змаганнях та національних іграх.

В епоху Середньовіччя увага переміщується від турботи про тіло до турботи про душу шляхом пізнання Бога, пізнати якого повністю неможливо, але можливо досягнути божественне через зустріч з іншою індивідуальністю, або через страждання і аскезу в залежності від філософської школи, адже таке духовне самовдосконалення і є процесуальною турботою про себе. Розуміння турботи про себе як про суб'єкта, який шукає істину з'явилося також паралельно ідеям турботи про тіло в античній філософії, що акцентовано, наприклад,



у Сократа («Я знаю тільки те, що нічого не знаю, але інші не знають і цього»), коли оволодіння істинним знанням вважалося проявом найвищого ступеня доброчесності і турботи про себе. Жага до пізнання підвалин життя ототожнювалася з турботою людини про саму себе, яка зростає духовно у внутрішньому онтологічному переході від незнання до знання.

Варто відзначити, що у давньогрецькій філософії стає помітною позиція наставника, місія якого полягала у тому, щоб ненав'язливо направити людину до опанування істини у процесі пізнання себе через випробовування душі, тобто допомогти у процесі духовного зростання підопічного, фактично сприяючи турботі людини про себе (Giuseffi, 2021). Саме у діалогах Платона його вчитель Сократ постає як наставник, який служить іншим, вміє балансувати між дружбою і вчителюванням, адже необхідні партнерські відносини, довіра між наставником і учнем, щоб самовдосконалення для останнього врешті-решт стало добровільним актом, а не примусом. У цьому випадку турбота наставника стає добровільно прийнятою учнем і не сприймається як зовнішній тиск. Однак, турбота про тіло, душу, розум в античній думці залишається проєктованою у зовнішній світ, адже від людини потребувалися докази втілення турботи у практиках риторичних спорів, спортивних змагань та ігор. Іншими словами, турбота про себе сприймалася як відповідальність людини перед суспільством бути гідним громадянином, впливовим опонентом, благочестивим греком.

Починаючи з Нового часу турбота як активна дія, філософський принцип і, навіть, як життєве кредо визначається у нових контекстах: як підвищення інтелектуальної зрілості, усвідомлення етичної відповідальності, а також як забезпечення юридичної, фізичної, ментальної свободи людини. Потреба людини в турботі про особисту свободу та недоторканість виникає на підґрунті національно-визвольних рухів в країнах Європи та Америки, соціальних революцій та суспільних дискусій про емансипацію різних прошарків суспільства, при чому розуміння «свободи» стосувалося різних суб'єктів та охоплювало різні рівні існування соціалізованої людини: її національного самовизначення, фізичної недоторканості, юридичного права на вибір і ухвалення рішень. Вільна самоідентифікація з певною нацією, її культурними традиціями і цінностями – це також надбання зрілого суспільства у процесі соціально-політичної динаміки в період Нового часу та епохи Просвітництва. Проте, можна сказати, що турбота про свободу залишалася акцентованою у ракурсі публічного, зовнішнього прояву, рухомою необхідністю людини вижити, бути ототожненою з країною, державою, нацією, бути прийнятою в певну спільноту.

У становленні абсолютного Я, що діє відповідно моральній відповідальності завдяки самоусвідомленню божественної сутності, полягала одна з ключових позицій суб'єктивного ідеалізму Й.-Г. Фіхте (Fichte, 1956). Фактично з епохи Просвітництва увага поступово переміщується від зовнішнього образу людини, яку можна охарактеризувати в категоріях моральності, відповідальності, чесності тощо, на її внутрішнє усвідомлення себе як тієї, що відповідає певним етичним і суспільним категоріям, або заперечує їх. Кардинально у філософії поворот європейського суспільства до турботи про суб'єктивність відбувся з розвитком екзистенціалізму, що розподілений на атеїстичний, релігійний і комунікативний напрямки. Об'єднуючою складовою цих напрямків є самопізнання людини через зустріч з Іншим як іншою суб'єктивністю, яка, відповідно напрямку, може пробуджувати самоусвідомлення через вороже втручання за Ж.-П. Сартром (Sartre, 2018); або бути божественним проявом в акті Зустрічі як події за Е. Левінасом (Levinas, 1991); або стати приводом для самопізнання через комунікативний акт рівних суб'єктів «Я і Ти» за М. Бубером (Buber, 1970). При цьому, незважаючи на загальний песимізм філософського екзистенціалізму, він зосереджує увагу на Зустрічі кожного індивіда з самим собою, тобто турбота про себе переходить із зовнішньої направленості у внутрішню. Іншими словами, «турбота про себе» поступово стає особистою справою, а не суспільною; внутрішнім процесом, а не зовнішнім. Ми можемо виділити принциповий момент: стає важливішим турбуватися не про досконалість Я (тілесну, розумову, духовну), яка має бути прийнятою, затвердженою іншими, а про Справжнього Я з існуючими недосконалостями. Це стає надзавданням для людини, адже потребує напруження, витримки і волі, тому може бути прерогативою педагогічної діяльності.

Уявлення про «самотурботу» розширює постмодерністська філософія, адже принципово не приймає унормованість і системність. Влада в сучасній культурі реалізується через знання-дискурс (Foucault, 1986), що невидимо і нефіксовано діє на свідомість людини; іншими словами практики перевиховання, контролю та навчання діють тепер не тільки методами публічного нав'язування провини, фізичного примусу або апеляції до зовнішньої відповідальності, а намагаються проникати глибше у свідомість людини таким чином, щоб контролювати не тільки її дії, а й самий внутрішній процес самодисципліни. Пріоритетним в новітній час стає «турбота про себе» поза нав'язаних норм, правил і зразків, що перетворюється в постійний процес боротьби внутрішньої суб'єктивності за своє автономне збереження із зовнішнім агресивним світом шаблонів і унормованих сценаріїв життя.



Принцип «турботи про себе» («культури себе») Мішель Фуко представив як процес суб'єктивізації, тобто усвідомлення індивідом унікальності свого «Я» як повноцінного суб'єкта в суспільстві і культурі, що обумовлено, у тому числі, усвідомленням унікальності своєї тілесності, духовної автономії і права на власну реалізацію. У цьому випадку турботою стає не практика унормувати суб'єкта, а побачити у ньому цінність. Глобально фукіанський принцип втілює дорослішання суб'єкта, розвиток його самосвідомості, процес його духовного і культурного становлення.

Сучасні педагогічні практики акцентують увагу на «турботі про інших», оскільки переміщують фокус уваги від Я-суб'єктивності викладача, педагога, який втілює абсолютне знання, до суб'єктивності здобувача, його потреб, його внутрішнього становлення. Принцип «турботи про інших» пронизує сучасні педагогічні практики і складає підґрунтя новітніх методів та підходів до навчання здобувачів. Варто відзначити, що в Доктрині військового лідерства у Збройних силах України (2024) чітко сформульована ключова роль військового лідера, який має володіти достатнім рівнем емпатії, бути морально зрілим, володіти комунікативними здібностями для того, щоб не тільки потурбуватися про себе через саморегуляцію, але й потурбуватися про підлеглих у процесі командотворення, вміти встановити довіру та мати спроможність розвивати індивідуальний людський капітал через власний авторитет як наставника, друга, побратима, подібно до сократівського образу вчителя.

Одним із підходів, який втілює сучасне розуміння «турботи» у навчальному процесі, є проблемно-орієнтований підхід, що centruє увагу на діалозі між здобувачем і викладачем, адже освітній процес може бути, в певній мірі, взаємодією рівних суб'єктів у акті діалогу. Одним із представників проблемно-орієнтованого підходу виступає Пауло Фрейре, філософія освіти якого побудована на гуманності, діалогічності та відкритості поза будь-якого владного тиску (Гайденко, 2019). Реалізація цього підходу вимагає від викладача високої психологічної культури, знання особистості здобувача, встановлення комунікації високого рівня, а також здатності до самоусвідомлення: необхідно спочатку потурбуватися про себе, усвідомити себе як особистість для того, аби мати спроможність потурбуватися про іншого.

Сьогодні у військовій сфері поняття «турботи» активно фігурує, особливо показово у розробці сервісів, що полегшують вирішення формальних питань документообігу в діяльності військового і представляють собою методичне забезпечення. Наприклад, сьогодні активно розвивається інформаційний асистент Міністерства оборони України «Турбота про

військовослужбовця: ваш військовий асистент», що містить інформаційний путівник, допомогу в отриманні послуг, оформленні рапортів, медичних довідок, організації медичної допомоги для військовослужбовців (2026). Проте, з точки зору військової педагогіки «турбота про іншого» може передбачати не тільки фактичну допомогу як дію або передачу знання, а й комплексну увагу, приділену фізичному, ментальному, психологічному стану військовослужбовця та процесу набуття ним знань, а також безбар'єрне проходження процесу суб'єктивізації курсанта чи курсантки, що включає: усвідомлення причетності до військової спільноти як формування військової ідентичності; усвідомлення національно-культурної ідентичності; усвідомлення своєї поточної ролі і завдань, а також майбутніх завдань у професії та житті; усвідомлення себе як частини Збройних сил України; розуміння зони своєї відповідальності.

У педагогічній практиці часто зустрічаються випадки, коли курсант або курсантка переживають індивідуальні конфлікти у комплексі невпевненості, поганої інтегрованості в колі однокурсників, особистих бар'єрів, що заважають навчатися, й одночасно з цим можуть не мати яскраво виражених агресивних проявів, проте значно руйнують прогрес зрілої суб'єктивізації. Саме викладач може вчасно скоригувати негативні фактори, які заважають курсантові повноцінно турбуватися про свій особистісний і професійний розвиток. Сприяти «самотурботі» здобувача у педагогічному процесі може така педагогічна турбота викладача, яка міститиме достатній рівень свободи для самопрояву особистості курсанта в процесі виконання ним завдань. На нашу думку, підопічний має відчувати покладену на нього самостійність в ухваленні рішень, тобто контроль та нагляд з боку викладача не має витіснити волевиявлення здобувача у процесі навчання.

Прикладом може служити британська практика військової освіти, у якій роль інструктора в процесі виконання кадетами практичних вправ на лідерство та командування у імітаційних ситуаціях полягає у віддаленому спостереженні та координації, і не містить принципового втручання як такого (Пілюгіна, Зікратий, 2026). У цій практиці інструктор часто сам є учасником завдання, наприклад, виконує роль служби або відповідального підрозділу. Можна сказати, що така форма навчання і є формою турботи про курсанта, основною метою якої є відпрацювання усього циклу військової місії, упродовж якого кадет відчуватиме власну відповідальність, діятиме без зовнішніх впливів і розраховуватиме тільки на свої сили та сили команди. Тобто, у навчальному середовищі турбота може виражатися не у впливі викладача на те, наскільки ефективно завдяки йому здобувач опанував знання і навички, а, навпаки, у дотримання дистанції у здійсненні



цього впливу для того, аби підпінний шляхом цієї принципової віддаленості мав простір і можливості тренувати «самотурботу» в процесі набуття професійних компетентностей.

У психології самотурбота визначається як конкретні дії, що направлені на підтримку і покращення людиною свого фізичного стану, психічного здоров'я, емоційного благополуччя. Проте, з точки зору військової педагогіки ми можемо визначити самотурботу як комплекс дій, направлених на саморегулювання курсантом рівня своєї освітченості, рівня опанування професійних компетентностей, та в цілому рівня набутої професійної кваліфікації. Самотурбота у навчанні може стати важливою місією здобувача тільки у випадку розуміння викладачем її важливості для особистісного і професійного зростання підопічного. Педагогічний процес можливо розглядати як процес турботи про майбутніх військовослужбовців у тому випадку, якщо наставник (викладач) зможе досягнути таких діалогічних відносин (слідуючи сократівському зразку) із здобувачем, при яких створить довіру, збереже баланс у відносинах педагогічного підпорядкування та рівноправності, а також не тільки передаватиме знання, а й стимулюватиме розвиток особистості.

Висновки. У якості висновків підкреслимо, що у філософському дискурсі поняття «турбота» еволюціонувало від розуміння турботи як необхідності та обов'язку до турботи як можливості самопізнання. У сучасній філософії концепт «турботи» пов'язується з діями, що направлені на самоусвідомлення, самопізнання та самореалізацію людини в агресивному суспільстві, що постійно претендує на її свободу.

Асимілюючи філософський погляд на турботу в педагогічний простір, можна визначити, що «педагогічна турбота» передбачає навчання у формі діалогу з елементами проблемно-орієнтованого підходу при якому, з однієї сторони, викладач дотримується балансування у суб'єктно-об'єктних відносинах з підопічним, дотримується потрібної дистанції у педагогічному спостереженні, а з іншої сторони, викладач здійснює віддалений контроль та за необхідності здійснює супровід підопічного у навчальному процесі.

Під «педагогічною турботою» ми розуміємо такий вид педагогічного впливу, який передбачає неповне втручання викладача у процес вирішення завдання підопічним, залишаючи можливість консультування, допомоги і підтримки в опануванні ним професійних компетентностей. У свою чергу, той, хто навчається (слухач, курсант, студент) має достатній рівень свободи для того, аби проявити самостійність у виконанні покладених на нього завдань та відповідальність в ухваленні рішень, проте розуміє, що знаходиться у досліджувальному та оцінюючому його середовищі.

Зміст філософської концепції «турботи про себе», що запозичена у Мішеля Фуко та пов'язана з турботою людини про свою суб'єктивність, ми можемо екстраполювати на розуміння сучасної педагогічної турботи у вищій військовій школі, яка направлена на стимулювання становлення суб'єктивності та військової ідентичності курсанта в процесі опанування ним майбутньої професії. У військовій педагогіці сутність «педагогічної турботи» полягає у створенні сприятливих умов, прозорих правил і завдань, гуманного середовища для підготовки майбутніх військовослужбовців.

Перспективним вбачається розробка та дослідження нових методик, інструментів і сценаріїв навчання курсантів з врахуванням педагогічної турботи у межах існуючих форм і правил організації навчального процесу, практичної військової підготовки і польових тренувань. Проте, педагогічна турбота проявляється не тільки в інноваційному покращенні засобів та методів навчання, цифровізації послуг та полегшенні навчального шляху через надання комфортних умов, а й також в увазі до становлення індивідуальності, військової ідентичності та самовдосконалення професійних компетентностей курсанта. Значення педагогічної турботи полягає у розкритті особистісного та професійного потенціалу майбутнього військовослужбовця в процесі виконання навчальних і тренувальних завдань, що максимально наблизить його до усвідомлення причетності себе до військової спільноти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гайденко В. Критична педагогіка Пауло Фрейре. Гендерна педагогіка: хрестоматія / переклад з англ. В. Гайденко, А. Предборської; за ред. В. Гайденко. Суми: Університетська книга, 2019. С. 70-79.
2. Доктрина військового лідерства у Збройних силах України. Головне управління персоналу генерального штабу Збройних сил України. 2024. 50 с.
3. Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики. Гендерна педагогіка: хрестоматія / переклад з англ. В. Гайденко, А. Предборської; за ред. В. Гайденко. Суми: Університетська книга, 2019. С. 80-91.
4. Пілюгіна К. Г., Зікратий В. Ю. Педагогічне спостереження інструктора у навчальній діяльності курсантів: досвід Великої Британії. *Збірник матеріалів X Міжнародної наукової конференції Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба «Сучасна війна: гуманітарний аспект»* (21-22 травня 2026 року). Харків: ХНУПС ім. І. Кожедуба. С. 148-150. <http://doi.org/10.30748/MWHA-2026>.
5. Турбота про військовослужбовця: ваш військовий асистент. Міністерство Оборони України. 2026. URL: <https://turbota.mil.gov.ua/>.
6. Buber M. I and Thou. A Translation with a Prologue "I and You" and Notes by Walter Kaufmann. New York: Charles Scribner's Sons, 1970. 196 p.
7. Byrd D. Uncovering Hegemony in Higher Education: A Critical Appraisal of the Use of "Institutional Habitus" in



Empirical Scholarship. *Review of Educational Research*. 2019. 89 (2). P. 171-210.

8. De Pedro K. M. T., Astor R. A., Benbenishty R., Estrada J., Smith G. R. D., Esqueda M. C. The Children of Military Service Members: Challenges, Supports, and Future Educational Research. *Review of Educational Research*. 2011. 81 (4). P. 566-618.

9. Fichte J. G. Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre als Handschrift für seine Zuhörer (1794) / Einleitung und Register von Wilhelm G. Jacobs. Hamburg: Felix Meiner Verlag GmbH, 1997. 280 s.

10. Foucault M. The Care of the Self. Vol. 3. The History of Sexuality / translated from the French by R. Hurley. New York: Pantheon Books, 1986. 280 p.

11. Giuseffi F. How the Socratic Method Engenders Authentic Educational Experiences. London: Bloomsbury Academic, 2021. 140 p.

12. Hongbiao Y., Xijing W. Culture matters for teachers' emotion regulation and its relations to their well-being: A three-level meta-analytic review. *Educational Research Review*. 2026. Vol. 51. 100781. DOI: 10.1016/j.edurev.2026.100781.

13. Khaqan Sh., Redondo-Sama G. A systematic review of the role of dialogic leadership: Characterization and impacts. *Educational Research Review*. 2024 (44). 100618. DOI: 10.1016/j.edurev.2024.100618.

14. Levinas E. Totality and Infinity: An Essay on Exteriority / translated by Alphonso Lingis. Dordrecht – Boston – London: Kluwer Academic Publishers, 1991. 307 p.

15. Metcalf G. A. D., Bowser-Angermann J. Closing the gap, not the door: inclusive assessment as a key to international student success in UK higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2026. 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2026.2668470>.

16. Pach J., Stoffels M., Schoonmade L., Ingen van E., Kusrkar A. Rashmi. The impact of educational activities on professional identity formation in social sciences and humanities: a scoping review. *Educational Research Review*. August 2025. Vol. 48. 100704. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100704.

17. Parkhouse H., Lu C. Y., Massaro V. R. Multicultural education professional development: A review of the literature. *Review of Educational Research*. 2019. 89 (3). P. 416-458. <https://doi.org/10.3102/0034654319840359>.

18. Sartre J.-P. Being and Nothingness: An Essay in Phenomenological Ontology / contributed by S. Richmond, R. Moran / 1st Edition. London: Routledge, 2018. 918 p.

REFERENCES:

1. Haidenko, V. (2019). Krytychna pedahohika Paulo Freire [Critical Pedagogy by Paulo Freire]. In: *Henderna pedahohika: khrestomatiia* (transl. from English by V. Haidenko, A. Predborskoi, ed. by V. Haidenko, pp. 70-79). Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].

2. Doktryna viiskovoho liderstva u Zbroinykh sylakh Ukrainy (2024). [Military Leadership Doctrine in the Armed Forces of Ukraine]. Holovne upravlinnia personalu heneralnoho shtabu Zbroinykh syl Ukrainy [in Ukrainian].

3. Zhyru, H. (2019). Hranychna pedahohika i postmodernistski polityky [Borderline pedagogy and postmodern politics]. In: *Henderna pedahohika: khrestomatiia* (transl. from English by V. Haidenko, A. Predborskoi, eds. by V. Haidenko, pp. 80-91). Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].

4. Piliuhina, K. H., Zikratyi, V. Yu. (2026). Pedahohichne sposterezhenia instruktora u navchalnii diialnosti kursantiv: dosvid Velykoi Brytanii [Pedagogical

observation of an instructor in the educational activities of cadets: the experience of Great Britain]. *Zbirnyk materialiv X Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii Kharkivskoho natsionalnoho universytetu Povitrianykh Syl imeni Ivana Kozheduba «Suchasna viina: humanitarnyi aspekt»* (May 21-22, 2026, pp. 148-150). Kharkiv: KNAFU. <http://doi.org/10.30748/MWHA-2026> [in Ukrainian].

5. Turbota pro viiskovosluzhbovtisia: vash viiskovy asystent (2026). [Caring for a serviceman: your military assistant]. Ministry of Defense of Ukraine. URL: <https://turbota.mil.gov.ua/> [in Ukrainian].

6. Buber, M. (1970). I and Thou (transl. with a prologue "I and You" and notes by W. Kaufmann, original work in 1923). New York: Charles Scribner's Sons.

7. Byrd, D. (2019). Uncovering Hegemony in Higher Education: A Critical Appraisal of the Use of "Institutional Habitus" in Empirical Scholarship. *Review of Educational Research* (89 (2), pp. 171-210).

8. De Pedro, K. M. T., Astor, R. A., Benbenishty, R., Estrada, J., Smith, G. R. D., Esqueda, M. C. (2011). The Children of Military Service Members: Challenges, Supports, and Future Educational Research. *Review of Educational Research* (81 (4), pp. 566-618).

9. Fichte, J. G. (1997). Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre als Handschrift für seine Zuhörer (Originalwerk aus dem Jahr 1794, Einleitung und Register von Wilhelm G. Jacobs). Hamburg: Felix Meiner Verlag GmbH [in German].

10. Foucault, M. (1986). The Care of the Self. In: Vol. 3. *The History of Sexuality* (transl. from the French by R. Hurley). New York: Pantheon Books.

11. Giuseffi, F. (2021). How the Socratic Method Engenders Authentic Educational Experiences. London: Bloomsbury Academic.

12. Hongbiao, Y., Xijing, W. (2026). Culture matters for teachers' emotion regulation and its relations to their well-being: A three-level meta-analytic review. *Educational Research Review* (Vol. 51, 100781). DOI: 10.1016/j.edurev.2026.100781.

13. Khaqan, Sh., Redondo-Sama, G. (2024). A systematic review of the role of dialogic leadership: Characterization and impacts. *Educational Research Review* (44, 100618). DOI: 10.1016/j.edurev.2024.100618.

14. Levinas, E. (1991). Totality and Infinity: An Essay on Exteriority (transl. by A. Lingis; original work in 1969). Dordrecht – Boston – London: Kluwer Academic Publishers.

15. Metcalf, G. A. D. & Bowser-Angermann, J. (2026). Closing the gap, not the door: inclusive assessment as a key to international student success in UK higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* (pp. 1–13). <https://doi.org/10.1080/02602938.2026.2668470>.

16. Pach, J., Stoffels, M., Schoonmade, L., Ingen, van E., Kusrkar, A. Rashmi (2025). The impact of educational activities on professional identity formation in social sciences and humanities: a scoping review. *Educational Research Review* (Vol. 48., 100704). DOI:10.1016/j.edurev.2025.100704.

17. Parkhouse, H., Lu, C. Y. & Massaro, V. R. (2019). Multicultural Education Professional Development: A Review of the Literature. *Review of Educational Research* (89 (3), pp. 416-458). <https://doi.org/10.3102/0034654319840359>.

18. Sartre, J.-P. (2018). Being and Nothingness: An Essay in Phenomenological Ontology (contrib. by S. Richmond, R. Moran, 1st Edition, original work in 1943). London: Routledge.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 05.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



ЗАДАЧА ТРИСЕКЦІЇ КУТА ЯК ЗАСІБ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ ГЕОМЕТРІЇ

Смоліна Алла Іванівна,
аспірант кафедри теорії ймовірностей і математичного аналізу
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
учитель математики

Іршавський ліцей № 2 Іршавської міської ради Закарпатської області
alla.smolina@uzhnu.edu.ua
orcid.org/0009-0009-1778-5653

Мета. Обґрунтувати дидактичний потенціал класичної математичної проблеми поділу довільного кута на три рівні частини як навчально-дослідницького кейсу та показати можливості поєднання геометричної побудови, цифрового експерименту, кількісного аналізу похибки й математичної аргументації у навчанні математики. **Методи.** Використано теоретичний аналіз і узагальнення наукової та науково-методичної літератури, аналіз і моделювання геометричних побудов, цифровий експеримент у середовищі GeoGebra, вимірювання та порівняння кутових величин, кількісний аналіз абсолютної кутової похибки, елементи кореляційного аналізу, педагогічну інтерпретацію та структурно-логічне моделювання навчально-дослідницької діяльності. Авторську побудову розглянуто як дослідницьку гіпотезу, а не як доведений універсальний спосіб точного розв'язання класичної задачі. Результати. Цифрову перевірку проведено для 18 довільно обраних значень вихідного кута в діапазоні від $25,6^\circ$ до 90° . Середня абсолютна похибка становила $0,0815^\circ$, максимальне зафіксоване відхилення окремої частини від теоретичного значення $\alpha/3$ – близько $0,267^\circ$. Вираженої лінійної залежності між величиною вихідного кута та середньою абсолютною похибкою не виявлено ($r \approx -0,12$). Установлено характерну симетрію результатів: крайні кути збігаються в межах точності цифрового вимірювання, тоді як відхилення переважно виявляється у величині центрального кута. На основі педагогічної інтерпретації дослідження структуровано чотирикомпонентну модель діяльності, що охоплює проблемно-пошуковий, конструктивний, експериментально-аналітичний і рефлексивно-доказовий компоненти. **Висновки.** Запропонована конструкція має трактуватися як наближена. Її дидактична цінність полягає у можливості організувати цілісний цикл математичного дослідження: від постановки проблеми й висунення гіпотези до цифрової перевірки, оцінювання похибки, критичної інтерпретації та аргументованого висновку. Такий підхід може бути використаний на уроках, факультативних і гурткових заняттях, зокрема у роботі з математично обдарованими учнями, для розвитку самостійного пошуку, критичного оцінювання цифрових результатів, культури математичного доказу та готовності переглядати початкові припущення.

Ключові слова: динамічне математичне моделювання, GeoGebra, цифровий експеримент, абсолютна кутова похибка, математична аргументація, проблемно-пошукова діяльність.

ANGLE TRISECTION PROBLEM AS A TOOL FOR INQUIRY-BASED GEOMETRY LEARNING

Smolina Alla Ivanivna,
PhD Student, Department of Probability Theory and Mathematical Analysis
Uzhhorod National University,
Mathematics Teacher,
Irshava Lyceum No. 2 of the Irshava City Council, Zakarpattia Region
alla.smolina@uzhnu.edu.ua
orcid.org/0009-0009-1778-5653

Purpose. The study aims to substantiate the didactic potential of the classical mathematical problem of dividing an arbitrary angle into three equal parts as a research-oriented learning case and to demonstrate how geometric construction, digital experimentation, quantitative error analysis, and mathematical reasoning can be combined in mathematics education. **Methods.** The study employed theoretical analysis and generalization of scientific and methodological literature, analysis and modelling of geometric constructions, a digital experiment in GeoGebra, measurement and comparison of angular values, quantitative analysis of absolute angular error, elements



of correlation analysis, pedagogical interpretation, and structural-logical modelling of research-oriented learning activity. The authors' construction was treated as a research hypothesis rather than as a proven universal method for an exact solution of the classical problem. Results. Digital verification was conducted for 18 selected initial angles ranging from 25.6° to 90° . The mean absolute error was 0.0815° , while the maximum recorded deviation of an individual part from the theoretically exact value $\alpha/3$ was approximately 0.267° . No pronounced linear relationship was found between the initial angle and the mean absolute error ($r \approx -0.12$). A characteristic symmetry of the results was identified: the two outer angles coincided within the precision of digital measurement, whereas the deviation was mainly manifested in the central angle. The pedagogical interpretation of the study resulted in a four-component model comprising problem-search, constructive, experimental-analytical, and reflective-proof components. Conclusions. The proposed construction should be interpreted as an approximation. Its didactic value lies in enabling a complete cycle of mathematical investigation, from problem formulation and hypothesis generation to digital verification, error assessment, critical interpretation, and a reasoned conclusion. The approach can be applied in mathematics lessons and extracurricular activities, particularly when working with mathematically gifted students, and supports the distinction between visually convincing experimental evidence and rigorous mathematical proof.

Key words: *dynamic mathematical modelling, GeoGebra, digital experiment, absolute angular error, mathematical reasoning, problem-solving activity.*

Вступ. Сучасне навчання математики дедалі виразніше орієнтується не лише на засвоєння готових способів розв'язування задач, а й на формування здатності здобувачів освіти самостійно ставити запитання, висувати припущення, перевіряти їх, критично оцінювати отримані результати та аргументувати висновки. Особливого значення такий підхід набуває під час навчання геометрії, де поєднуються логічне доведення, конструктивна діяльність, просторове мислення та можливості цифрового моделювання.

Одним із ресурсів для організації такої діяльності є класичні математичні задачі, зміст яких поєднує історичну інтригу, доступність постановки та складність математичного обґрунтування. До них належить задача трисекції кута – поділу заданого кута на три рівні частини. Її формулювання є зрозумілим уже на шкільному рівні, однак точна трисекція довільного кута лише циркулем і немаркованою лінійкою у загальному випадку неможлива. Алгебраїчне обґрунтування цього факту було здійснене P. L. Wantzel у 1837 році.

Саме поєднання зовнішньої простоти задачі з принциповими обмеженнями її класичного розв'язання створює продуктивну проблемну ситуацію. Зацікавленість пошуком конструкції може бути спрямована не на формальне «спростування» відомого математичного результату, а на дослідження спеціальних випадків, висунення гіпотез, побудову наближених моделей, оцінювання їх точності та з'ясування меж достовірності отриманих результатів.

Важливу роль у такій організації навчання відіграють цифрові інструменти динамічної геометрії. Вони дають можливість оперативно змінювати параметри побудови, виконувати вимірювання, накопичувати експериментальні дані та виявляти закономірності. Водночас цифрове вимірювання не може підміняти математичне доведення, що робить особливо значущим формування в здобувачів умінь розрізняти

візуальну переконливість, експериментальне підтвердження та строгий математичний висновок.

У цьому контексті задача трисекції кута може розглядатися як навчально-дослідницький кейс, у якому математична проблема стає основою для послідовного переходу від аналізу відомих фактів до висунення власної гіпотези, її геометричної реалізації, цифрової перевірки, кількісного аналізу похибки та дидактичної рефлексії.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Аналіз сучасних праць дає підстави виокремити три взаємопов'язані напрями: розвиток математичного мислення засобами геометрії; використання проблемних і дослідницьких задач та цифрових технологій; математичні й дидактичні аспекти класичної проблеми трисекції кута.

У першому напрямі геометричну задачу розглядають як засіб розвитку математичної творчості, просторового мислення, аргументації та здатності до самостійного пошуку. Діяльнісний підхід до навчання математики акцентує активну пізнавальну позицію учня (Орос, Петечук, 2022), а дослідження геометричних задач пов'язують результативність навчання з активними формами діяльності та мотивацією (Pambudi, 2022). Особливе значення мають допоміжні побудови, пошук кількох способів розв'язання й відкриті задачі, що створюють умови для математичної творчості (Gridos et al., 2022; Muzaini et al., 2023; Simamora, Kamara, 2024). Водночас повноцінне геометричне дослідження передбачає не лише пошук, а й обґрунтування результату та розвиток просторового мислення (Winer, Battista, 2022; Safrina et al., 2022).

Другий напрям пов'язаний із цифровими середовищами та inquiry-based learning. Динамічна геометрія дає змогу варіювати параметри побудови, формулювати припущення, експериментально їх перевіряти та переходити до узагальнення й доведення (Guerrero-Ortiz,



Camacho-Machín, 2022; Ramírez-Uclés, Ruiz-Hidalgo, 2022). Використання ІКТ у геометрії пов'язують із розвитком мислення вищого порядку та концептуального розуміння (Meryansumayeka et al., 2022; Guan et al., 2024; Vízek et al., 2024; Ntshangase et al., 2024). Водночас цифровий експеримент не є математичним доказом: його результати потребують критичної перевірки й дедуктивного обґрунтування (Quaresma et al., 2024). Особливо важливою для нашого дослідження є праця М. Barabash (2026), де на прикладі трисекції кута показано, як округлення й візуальна нерозрізнюваність малих відхилень можуть створювати ілюзію математичної точності.

Третій напрям охоплює безпосередньо проблему трисекції. Класичним теоретичним підґрунтям є результат Р. Л. Wantzel (1837) про неможливість трисекції довільного кута лише циркулем і немаркованою лінійкою. Тому сучасні конструкції необхідно розмежовувати як точні для спеціальних випадків, наближені або такі, що використовують інші інструменти й умови. У літературі представлені наближені процедури (Ghoshal, 2021), дослідницькі підходи з використанням орігамі (Gracioli et al., 2021), а також різні геометричні конструкції та аналіз допустимих інструментів (Magnaghi-Delfino et al., 2021; Barton, 2022; Shirali, 2022; Silvester, 2022; Warhadpande, 2022). Це підтверджує доцільність розглядати трисекцію не як задачу з наперед заданим алгоритмом, а як проблемне поле для висунення, перевірки й критичного оцінювання математичних гіпотез.

Отже, недостатньо розкритим залишається дидактичний потенціал задачі трисекції кута як цілісного навчально-дослідницького кейсу, що поєднує геометричну побудову, цифровий експеримент, кількісне оцінювання похибки та математичну аргументацію. Саме на цьому поєднанні зосереджено наше дослідження.

Методологія та методи. Мета статті – обґрунтувати дидактичний потенціал задачі трисекції кута як навчально-дослідницького кейсу та показати можливості поєднання геометричної побудови, цифрового експерименту, кількісного аналізу похибки й математичної аргументації в навчанні геометрії.

Для досягнення мети визначено такі завдання дослідження:

1) розкрити дидактичний потенціал задачі трисекції кута як проблемної та дослідницької геометричної задачі;

2) представити запропоновану геометричну побудову як етап висунення й конструктивної реалізації дослідницької гіпотези;

3) здійснити цифрову та кількісну перевірку результатів побудови для різних значень вихідного кута, визначити величину й характер похибки та виявити особливості її зміни в досліджуваному діапазоні;

4) здійснити дидактичну інтерпретацію послідовності дослідження та структурувати її як модель навчально-дослідницької діяльності.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення наукової та науково-методичної літератури; аналіз і моделювання геометричних побудов; цифровий експеримент у середовищі GeoGebra; вимірювання та порівняння отриманих кутових величин; кількісний аналіз абсолютної кутової похибки; елементи розвідувального кореляційного аналізу для попереднього оцінювання характеру зв'язку між величиною вихідного кута та похибкою; педагогічна інтерпретація й структурно-логічне моделювання навчально-дослідницької діяльності.

Наукова новизна дослідження полягає в педагогічній інтерпретації авторської геометричної побудови як навчально-дослідницького кейсу, що поєднує висунення гіпотези, конструктивний пошук, цифрову перевірку, кількісний аналіз похибки та математичну аргументацію, а також у структуруванні цієї діяльності у вигляді чотирикомпонентної моделі. Практичне значення результатів визначається можливістю використання запропонованого кейсу в урочній, факультативній і гуртковій роботі з геометрії, зокрема під час роботи з математично обдарованими учнями.

Результати та дискусії. Трисекція кута як навчальна дослідницька проблема. Задача трисекції кута полягає в поділі заданого кута на три рівні частини. Точна трисекція довільного кута лише циркулем і немаркованою лінійкою у загальному випадку неможлива (Wantzel, 1837), однак для окремих конструктивних кутів вона здійсненна. Поєднання простої постановки з принциповим обмеженням робить цю задачу продуктивною для дослідницького навчання.

Педагогічне підґрунтя такого підходу пов'язане з практичним досвідом авторки – Алли Смоліної, яка поряд з навчанням в аспірантурі працює вчителем математики Іршавського ліцею № 2 Іршавської міської ради Закарпатської області. У роботі з математично обдарованими учнями вона систематично використовує проблемні й нестандартні задачі, що спонукають до висунення припущень, пошуку різних способів розв'язання та аргументації власної позиції. Тому задача трисекції розглядається в статті не лише як теоретичний геометричний сюжет, а і як матеріал, що виріс із реальної педагогічної практики.

Інтерес авторки до пошуку власної геометричної конструкції набув публічного розголосу у 2025 році: у матеріалі ТСН її представлено саме як учительку математики Іршавського ліцею, яка запропонувала власний підхід до класичної задачі трисекції кута (ТСН, 2025). У цій статті медійне твердження про «розв'язання» задачі не приймається як математично



доведений факт: конструкцію свідомо розглянуто як дослідницьку гіпотезу, точність якої підлягає цифровій та кількісній перевірці.

Геометрична побудова як етап висунення та перевірки гіпотези. Аналіз окремих випадків точної трисекції конструктивних кутів став підґрунтям для подальшого пошуку геометричної побудови, для подальшої перевірки на різних значеннях вихідного кута. У вихідному дослідженні такий пошук здійснювався шляхом установлення взаємозв'язків між бісектрисою заданого кута, побудовою прямого кута та поділом відповідної дуги.

Нехай задано вихідний кут $\angle M$. Запропонована геометрична побудова, представлена на рис. 1, передбачає таку послідовність дій:

1. Побудувати бісектрису заданого кута $\angle M$.
2. На бісектрисі кута побудувати допоміжну конструкцію прямого кута.
3. Дугу, що відповідає побудованому прямому куту, поділити на три рівні частини.
4. Точки поділу дуги сполучити з вершиною вихідного кута $\angle M$, одержавши два промені, які поділяють його на три частини.

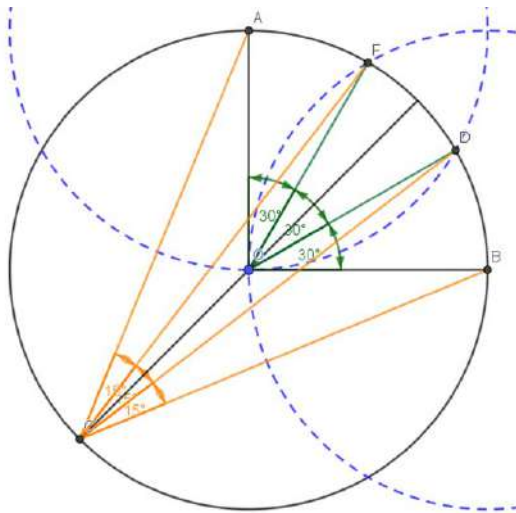


Рис. 1. Геометрична побудова для дослідження поділу кута на три частини в діапазоні 25,6°–90°

Перенесення властивості точного поділу допоміжного прямого кута на вихідний кут не є саме по собі достатньою підставою для твердження, що три утворені частини мають однакову градусну міру. Геометрична конструкція може візуально створювати враження трисекції, однак її точність має бути встановлена незалежною перевіркою.

Тому робочу гіпотезу сформульовано так: запропонована послідовність побудов для досліджуваних значень вихідного кута дає змогу отримати три частини, величини яких є близькими до третини величини вихідного кута; ступінь їх відповідності точній трисекції потребує кількісного визначення.

У такій організації роботи геометрична побудова виконує функцію матеріалізованої математичної гіпотези. Її візуальна переконливість створює підставу для припущення, але не замінює доказової перевірки. Наступним етапом стала експериментальна перевірка запропонованої побудови в середовищі динамічної геометрії.

3.3. Цифровий експеримент та аналіз точності геометричної побудови

Сформульована гіпотеза потребувала кількісної перевірки, оскільки візуальна відповідність геометричної конструкції очікуваному результату не є достатньою підставою для висновку про точність трисекції. З цією метою запропоновану побудову було відтворено в середовищі динамічної геометрії GeoGebra (рис. 2). Цифровий експеримент проведено для 18 довільно обраних значень вихідного кута в діапазоні від 25,6° до 90°. Наведені значення становлять частину ширшої серії цифрових побудов, виконаних авторкою для різних величин вихідного кута. Вибір саме цих 18 значень не формував статистичної вибірки й не був спрямований на забезпечення її репрезентативності; його метою була експериментальна перевірка поведінки запропонованої геометричної конструкції для різних значень кута в межах досліджуваного діапазону. Тому отримані кількісні результати та встановлені особливості стосуються досліджених значень кутів і не екстраполюються на всі можливі значення вихідного кута.

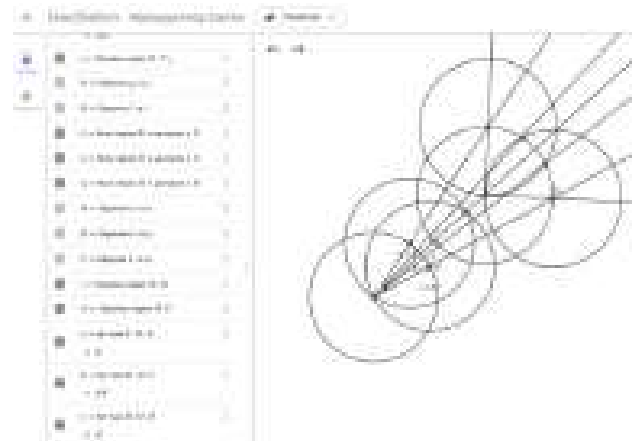


Рис. 2. Цифрова перевірка геометричної побудови для досліджуваних значень вихідного кута

Джерело: створено авторкою за допомогою GeoGebra

Для кількісного оцінювання точності як еталонне значення використано теоретично точну третину вихідного кута:

$$\alpha_t = \alpha / 3.$$



Абсолютну кутову похибку для кожного з отриманих кутів визначали як:

$$\Delta\gamma = |\gamma - \alpha/3|, \Delta\delta = |\delta - \alpha/3|, \Delta\epsilon = |\epsilon - \alpha/3|.$$

Для узагальненої характеристики точності кожного окремого експерименту розраховували середню абсолютну похибку:

$$\Delta = (\Delta\gamma + \Delta\delta + \Delta\epsilon) / 3.$$

За сукупністю 18 цифрових експериментів середня абсолютна похибка становила $0,0815^\circ$. Максимальне абсолютне відхилення окремої отриманої частини від теоретичного значення $\alpha/3$ становило приблизно $0,267^\circ$ і було зафіксовано для вихідних кутів $25,6^\circ$ та $70,1^\circ$. Отримані значення свідчать про те, що запропонована конструкція забезпечує близький до трисекції результат, однак не дають підстав трактувати її як універсальний точний спосіб поділу довільного кута на три рівні частини.

Аналіз експериментальних даних не виявив простої монотонної залежності величини похибки від величини вихідного кута. З огляду на довільний характер відбору 18 досліджуваних значень кореляційний аналіз мав розвідувальний характер і використовувався лише для попереднього оцінювання наявності та напрямку лінійного зв'язку між величиною вихідного кута і середньою абсолютною похибкою в межах сформованого набору даних. Розрахований коефіцієнт лінійної кореляції становить близько $r = -0,12$. Отримане значення не дає підстав говорити про виражений лінійний зв'язок у досліджуваному наборі даних і не екстраполюється за його межі.

Водночас простежується характерна симетрія отриманих значень: у межах точності вимірювання крайні кути γ та ϵ в усіх наведених випадках мають однакові значення, тоді як центральний кут δ у більшості випадків відрізняється від них. Це дозволяє припустити, що зафіксовані відхилення мають не випадковий характер, а пов'язані з геометричною структурою самої конструкції. Встановлення математичної природи цієї закономірності потребує окремого аналітичного дослідження.

Окремої інтерпретації потребують результати для кутів $47,7^\circ$, 87° та 90° , для яких зафіксовано три однакові значення отриманих частин. Оскільки цифрові вимірювання наведені з точністю до $0,1^\circ$, значення $\Delta = 0$ не може саме по собі розглядатися як підтвердження точної трисекції: можливе відхилення, менше за розрядність вимірювання, могло бути приховане округленням.

Таким чином, цифровий експеримент виконує функцію інструмента перевірки математичної гіпотези. Його результати дозволили виявити ненульові відхилення, кількісно оцінити ступінь наближення побудованих кутів до теоретичного значення $\alpha/3$ та встановити особливості поведінки похибки в досліджуваному діапазоні.

Дидактична інтерпретація задачі трисекції кута як навчально-дослідницького кейсу. Отримані результати дають підстави розглядати задачу трисекції кута як основу навчально-дослідницької діяльності, у якій побудова доповнюється перевіркою гіпотези, кількісним оцінюванням і критичною інтерпретацією.

Таблиця 1

Результати цифрової перевірки точності геометричної побудови

$\alpha, ^\circ$	$\alpha/3, ^\circ$	$\gamma, ^\circ$	$\delta, ^\circ$	$\epsilon, ^\circ$	$\Delta, ^\circ$
25,6	8,533	8,4	8,8	8,4	0,178
34,1	11,367	11,3	11,5	11,3	0,089
38,2	12,733	12,7	12,8	12,7	0,044
41,2	13,733	13,7	13,8	13,7	0,044
43,0	14,333	14,3	14,4	14,3	0,044
47,7	15,900	15,9	15,9	15,9	0,000
50,5	16,833	16,9	16,7	16,9	0,089
51,2	17,067	17,1	17,0	17,1	0,044
54,2	18,067	18,1	18,0	18,1	0,044
56,7	18,900	19,0	18,7	19,0	0,133
61,2	20,400	20,5	20,2	20,5	0,133
63,6	21,200	21,3	21,0	21,3	0,133
70,1	23,367	23,5	23,1	23,5	0,178
77,7	25,900	26,0	25,7	26,0	0,133
80,7	26,900	27,0	26,7	27,0	0,133
84,2	28,067	28,1	28,0	28,1	0,044
87,0	29,000	29,0	29,0	29,0	0,000
90,0	30,000	30,0	30,0	30,0	0,000
Середнє	–	–	–	–	0,0815

* Нульове відхилення означає збіг значень у межах точності цифрового вимірювання до $0,1^\circ$ і не є математичним доказом точної трисекції.



Запропоновані компоненти не є ізольованими етапами, а утворюють послідовний цикл навчально-дослідницької діяльності. Проблемно-пошуковий компонент забезпечує перехід від сприйняття умови задачі до постановки дослідницького запитання та висунення гіпотези; конструктивний – її геометричну реалізацію; експериментально-аналітичний – цифрову й кількісну перевірку; рефлексивно-доказовий – критичну інтерпретацію одержаних результатів та формулювання аргументованого висновку. Водночас модель має циклічний характер: виявлення похибки або спростування початкового припущення може спричинити повернення до попередніх компонентів, уточнення гіпотези чи модифікацію геометричної побудови.

Принциповою для реалізації моделі є зміна функції вчителя: від транслятора готового способу розв'язання – до організатора й фасилітатора математичного дослідження. Учителю створює проблемну ситуацію, підтримує самостійний пошук, спрямовує увагу на критерії перевірки гіпотези та допомагає розмежовувати експериментально отриманий результат і математичне доведення. Така організація особливо відповідає практиці роботи з математично обдарованими учнями, для яких продуктивним є не повідомлення наперед відомого результату, а створення умов для самостійного висунення, перевірки та критичного переосмислення припущень.

Отже, дидактична модель не зводиться до послідовності технічних дій із виконання геометричної побудови. Її визначальною ознакою є поєднання класичного геометричного конструювання, цифрового експерименту, кількісного аналізу похибки та рефлексивно-доказової діяльності в єдиному дослідницькому циклі. При цьому педагогічно значущим результатом є не лише підтвердження або спростування вихідної гіпотези, а й сам процес встановлення меж достовірності отриманого результату. Саме тому виявлена неточність конструкції набуває навчальної цінності: вона перетворює помилку з небажаного результату на джерело нового математичного запитання й подальшого дослідження.

Обговорення результатів. Проведене дослідження дозволяє розмежувати математичний, експериментальний і дидактичний аспекти отриманих результатів. З математичного погляду запропонована геометрична конструкція не розглядається як точний універсальний спосіб трисекції довільного кута циркулем і немаркованою лінійкою, що узгоджується з класичним результатом P. L. Wantzel (1837). Водночас виконана побудова становить самостійний об'єкт математичного дослідження, оскільки для досліджених значень вихідного кута дає три частини, близькі до теоретичного значення $\alpha/3$, та виявляє характерну

Таблиця 2

Чотирикомпонентна модель навчально-дослідницької діяльності

Компонент	Мета	Дії учня	Дії вчителя	Цифрові засоби	Очікуваний результат
Проблемно-пошуковий	Створення проблемної ситуації та формулювання дослідницького запитання	Аналізує умову, формулює запитання, висуває гіпотезу	Актуалізує знання, створює проблемну ситуацію, спрямовує пошук запитаннями	GeoGebra за потреби для попередньої візуалізації	Дослідницьке запитання та робоча гіпотеза
Конструктивний	Геометрична реалізація висунутої гіпотези	Виконує побудову, визначає послідовність, прогнозує результат, обґрунтовує допоміжні елементи	Організовує самостійну конструктивну діяльність, спонукає аргументувати етапи	Креслярські засоби; GeoGebra	Геометрична модель передбачуваного розв'язання
Експериментально-аналітичний	Цифрова перевірка гіпотези та кількісне оцінювання точності	Відтворює конструкцію, змінює α , вимірює кути, порівнює з $\alpha/3$, обчислює похибку	Допомагає визначити критерій точності, спрямовує систематизацію та аналіз даних	GeoGebra; засоби обчислення	Кількісна оцінка точності, виявлення похибки та особливостей її зміни
Рефлексивно-доказовий	Критична математична інтерпретація та аргументований висновок	Зіставляє експериментальні й теоретичні результати, оцінює межі, уточнює або відхиляє гіпотезу	Організовує рефлексію, розмежовує цифровий експеримент і математичне доведення	GeoGebra як джерело експериментальних даних	Аргументований висновок про наближений характер побудови та межі цифрової перевірки



симетрію крайніх кутів γ і ϵ . Встановлення математичної природи цієї симетрії та аналітичного закону зміни похибки виходить за межі цього дослідження і потребує окремого теоретичного аналізу.

Отримані результати доцільно розглядати в контексті сучасних праць, присвячених різним способам дослідження трисекції кута. Зокрема, M. Ghoshal (2021) безпосередньо характеризує запропоновану ним процедуру як наближену, тоді як у працях P. Magnaghi-Delfino, G. Mele і T. Norando (2021), L. O. Barton (2022), S. Shirali (2022), M. Warhadpande (2022) та J. R. Silvester (2022) розглядаються різні геометричні процедури, допустимі інструменти й умови побудови. Спільною методологічною вимогою є чітке розмежування точної конструкції, наближеної процедури та способів, що передбачають зміну класичних умов задачі. У цьому контексті результати цифрового експерименту дають підстави трактувати досліджувану конструкцію як наближену: для 18 представлених значень кута в діапазоні $25,6^\circ$ – 90° середня абсолютна похибка становила $0,0815^\circ$, а максимальне зафіксоване відхилення окремої частини – близько $0,267^\circ$.

Результати цифрової перевірки водночас підтверджують методичну значущість динамічних геометричних середовищ як інструмента дослідження, а не лише візуалізації. Це узгоджується з працями H. Guan et al. (2024) щодо використання систем динамічної геометрії в inquiry-based learning та L. Vizek et al. (2024) щодо ролі динамічних конструкцій у формуванні концептуального розуміння. Особливо важливою для інтерпретації отриманих результатів є позиція M. Barabash (2026): цифрове середовище може створювати ілюзію математичної точності через округлення та візуальну нерозрізнюваність малих відхилень. У проведеному експерименті це виявилось у випадках, коли за точності вимірювання до $0,1^\circ$ отримані частини чисельно збігалися, хоча такий збіг не може розглядатися як доказ точної трисекції. Таким чином, GeoGebra виконує подвійну функцію: забезпечує експериментальну перевірку гіпотези й одночасно створює підстави для критичного осмислення меж цифрового експерименту. Перехід від експериментальної перевірки до необхідності дедуктивного обґрунтування акцентується також у дослідженні P. Quaresma, V. Santos і J. Teles (2024).

Відмінність запропонованого підходу полягає не у введенні нового способу точної трисекції, а в дидактичній трансформації авторської геометричної конструкції у цілісний навчально-дослідницький кейс. На відміну від робіт, у яких основна увага зосереджена на математичній процедурі поділу кута, у цьому дослідженні конструкція є вихідною гіпотезою для організації послідовності «проблема → гіпотеза →

побудова → цифровий експеримент → кількісний аналіз похибки → математична інтерпретація → аргументований висновок». Саме інтеграція геометричного конструювання, цифрового експерименту, кількісного оцінювання похибки та рефлексивно-доказової діяльності становить педагогічний внесок дослідження і є підґрунтям запропонованої чотирикомпонентної моделі.

Інтерпретуючи наведені результати, слід враховувати межі проведеного дослідження: кількісні характеристики отримано для конкретного набору 18 значень кута, а кореляційний аналіз має розвідувальний характер. Тому порівняльний аналіз підтверджує насамперед доцільність використання цієї конструкції як навчально-дослідницького кейсу, а не як підстави для узагальнення математичних властивостей на всі можливі значення вихідного кута.

Висновки

1. Розкрито дидактичний потенціал задачі трисекції кута як проблемної та дослідницької геометричної задачі. Її навчальна цінність визначається можливістю організувати діяльність учнів як послідовність постановки проблеми, висунення гіпотези, конструктивного пошуку, перевірки, аналізу та аргументованого висновку, а також формувати критичне ставлення до візуально переконливого результату.

2. Запропоновану геометричну побудову представлено як конструктивну реалізацію дослідницької гіпотези, а не як доведений універсальний спосіб точної трисекції. Така інтерпретація дозволяє використовувати саму побудову як предмет математичного дослідження та як підставу для переходу від припущення до незалежної кількісної перевірки.

3. Цифрову та кількісну перевірку здійснено для 18 довільно обраних значень вихідного кута в діапазоні $25,6^\circ$ – 90° . Середня абсолютна похибка за сукупністю експериментів становила $0,0815^\circ$, максимальне зафіксоване відхилення окремої частини від $\alpha/3$ – близько $0,267^\circ$. Для дослідженого набору характерною є симетрія крайніх кутів γ і ϵ . Розвідувальний кореляційний аналіз ($r \approx -0,12$) не виявив вираженого лінійного зв'язку між величиною вихідного кута та середньою абсолютною похибкою. Отримані результати підтверджують наближений характер досліджуваної конструкції в межах представлених даних.

4. Дидактичну інтерпретацію послідовності дослідження структуровано у вигляді чотирикомпонентної моделі навчально-дослідницької діяльності, що охоплює проблемно-пошуковий, конструктивний, експериментально-аналітичний та рефлексивно-доказовий компоненти. Для кожного компонента конкретизовано мету, дії учня і вчителя, цифрові засоби та очікуваний результат. Практична цінність моделі полягає в можливості її використання на уроках



геометрії та в позакласній роботі, зокрема під час роботи з математично обдарованими учнями, для організації дослідницької діяльності, цифрового експерименту, аналізу похибки та математичної аргументації.

Перспективи подальшої роботи пов'язані з двома взаємодоповнювальними напрямками: математичним – аналітичним встановленням закономірностей зміни похибки та поясненням виявленої симетрії геометричної конструкції; педагогічним – апробацією чотирикомпонентної моделі в освітньому процесі та дослідженням її можливостей для розвитку дослідницьких умінь учнів. Така апробація дасть змогу перейти від теоретико-дидактичного обґрунтування моделі до оцінювання її результативності в реальній навчальній практиці.

Використання штучного інтелекту. Під час редакційного опрацювання, мовно-стилістичного вдосконалення та структурування окремих фрагментів рукопису використано ChatGPT (OpenAI, GPT-5.6 Sol). Авторка критично перевірила та відредагувала отриманий за допомогою інструменту контент і несе повну відповідальність за зміст статті.

Доступність даних. Дані, використані для кількісного аналізу в цьому дослідженні, можуть бути надані за обґрунтованим запитом авторці.

Фінансування. Дослідження виконане за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Конфлікт інтересів. Авторка підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Barabash M. "Precision", "Approximation", and Experimental Mathematics at School in the Age of Digital Educational Technology. *Education Sciences*. 2026. Vol. 16, No. 8. 1199. DOI: 10.3390/educsci16081199.
2. Barton L. O. A Procedure for Trisecting an Acute Angle. *Advances in Pure Mathematics*. 2022. Vol. 12, No. 2. P. 63–69. DOI: 10.4236/apm.2022.122005.
3. Ghoshal M. Angle Trisection – An Approximate Procedure. *At Right Angles*. 2021. No. 11. P. 71–72. ISSN 2582-1873.
4. Gracioli C. Y. L. F., Batista C. C., Shintani R. M. Trissecção do ângulo obtuso com origami: um olhar para a história e a investigação matemática. *Boletim Cearense de Educação e História da Matemática*. 2021. Vol. 8, No. 23. DOI: 10.30938/bocehm.v8i23.5132.
5. Gridos P., Avgerinos E., Mamona-Downs J., Vlachou R. Geometrical Figure Apprehension, Construction of Auxiliary Lines, and Multiple Solutions in Problem Solving: Aspects of Mathematical Creativity in School Geometry. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2022. Vol. 20, No. 3. P. 619–636. DOI: 10.1007/s10763-021-10155-4.
6. Guan H., Li J., Rao Y., Chen R., Xu Z. Comparative effects of dynamic geometry system and physical manipulatives on Inquiry-based Math Learning for students in Junior High School. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. P. 21477–21499. DOI: 10.1007/s10639-024-12663-6.
7. Guerrero-Ortiz C., Camacho-Machín M. Characterizing Tasks for Teaching Mathematics in Dynamic Geometry System and Modelling Environments. *Mathematics*. 2022. Vol. 10, No. 8. 1239. DOI: 10.3390/math10081239.
8. Magnaghi-Delfino P., Mele G., Norando T. Geometrical Solution for the Trisection Problem. *Faces of Geometry*. Cham: Springer, 2021. P. 193–208. DOI: 10.1007/978-3-030-63702-6_15.
9. Meryansumayeka, Zulkardi, Putri R. I. I., Hiltrimartin C. Designing geometrical learning activities assisted with ICT media for supporting students' higher order thinking skills. *Journal on Mathematics Education*. 2022. Vol. 13, No. 1. P. 135–148. DOI: 10.22342/jme.v13i1.pp135-148.
10. Muzaini M., Rahayuningsih S., Ikram M., Nasiruddin F. A.-Z. Mathematical Creativity: Student Geometrical Figure Apprehension in Geometry Problem-Solving Using New Auxiliary Elements. *International Journal of Educational Methodology*. 2023. Vol. 9, No. 1. P. 139–150. DOI: 10.12973/ijem.9.1.139.
11. Ntshangase S. C., Ndlovu M., Oladele J. I. The effect of dynamic geometry software use for teaching and learning Grade 11 circle geometry. *African Journal of Teacher Education and Development*. 2024. Vol. 3, No. 1. a50. DOI: 10.4102/ajoted.v3i1.50.
12. Орос В. М., Петечук Ю. В. Застосування діяльнісного підходу на уроках математики в контексті Нової української школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. № 1(50). С. 211–214. DOI: 10.4144/2524-0609.2022.50.211-214.
13. Pambudi D. S. The Effect of Outdoor Learning Method on Elementary Students' Motivation and Achievement in Geometry. *International Journal of Instruction*. 2022. Vol. 15, No. 1. P. 747–764. DOI: 10.29333/iji.2022.15143a.
14. Quaresma P., Santos V., Teles J. Proof exploration using dynamic geometry systems with integrated automated deduction capabilities. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 2026. Vol. 57, No. 2. P. 317–341. DOI: 10.1080/0020739X.2024.2377724.
15. Ramírez-Uclés R., Ruiz-Hidalgo J. F. Reasoning, Representing, and Generalizing in Geometric Proof Problems among 8th Grade Talented Students. *Mathematics*. 2022. Vol. 10, No. 5. 789. DOI: 10.3390/math10050789.
16. Safrina Y., Ikhsan M., Zubainur C. M. Improving Student Geometry Problem-Solving Skills Through Spatial Training. *Proceedings of the Eighth Southeast Asia Design Research (SEA-DR) & the Second Science, Technology, Education, Arts, Culture, and Humanity (STEACH) International Conference (SEADR-STEACH 2021)*. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2022. Vol. 627. P. 30–37. Atlantis Press. DOI: 10.2991/assehr.k.211229.005.
17. Shirali S. Analysis of the Angle Trisection Procedure. *At Right Angles*. 2022. No. 12. P. 110–114. ISSN 2582-1873.
18. Silvester J. R. The trisectrix and Langley's problem. *The Mathematical Gazette*. 2022. Vol. 106, No. 565. P. 21–27. DOI: 10.1017/mag.2022.5.



19. Simamora R. E., Kamara J. G. Unlocking Mathematical Creativity: How Students Solve Open-Ended Geometry Problems. *Jurnal Pendidikan MIPA*. 2024. Vol. 25, No. 1. P. 66–86. DOI: 10.23960/jpmipa/v25i1.pp66-86.
 20. Українка розв'язала одну з найдавніших математичних задач – трисекцію кута. ТЧН. 23.06.2025. URL: <https://tsn.ua/ukrayina/ukrayinka-rozviazala-odnu-z-naydavnishykh-matematychnykh-zadach-tryseksiukuta-2853887.html> (дата звернення: 13.09.2026).
 21. Vízek L., Samková L., Star J. R. Assessing the quality of conceptual knowledge through dynamic constructions. *Educational Studies in Mathematics*. 2024. Vol. 117. P. 167–191. DOI: 10.1007/s10649-024-10349-x.
 22. Wantzel P. L. Recherches sur les moyens de reconnaître si un Problème de Géométrie peut se résoudre avec la règle et le compas. *Journal de Mathématiques Pures et Appliquées*. 1837. 1re série, Vol. 2. P. 366–372.
 23. Warhadpande M. The Minimal Instruments of Geometry – II. At Right Angles. 2022. No. 13. P. 12–16. ISSN 2582-1873.
 24. Winer M. L., Battista M. T. Investigating Students' Proof Reasoning: Analyzing Students' Oral Proof Explanations and Their Written Proofs. *International Electronic Journal of Mathematics Education*. 2022. Vol. 17, No. 2. em0677. DOI: 10.29333/iejme/11713.
- REFERENCES:**
1. Barabash, M. (2026). “Precision”, “approximation”, and experimental mathematics at school in the age of digital educational technology. *Education Sciences*, 16(8), 1199. <https://doi.org/10.3390/educsci16081199>
 2. Barton, L. O. (2022). A procedure for trisecting an acute angle. *Advances in Pure Mathematics*, 12(2), 63–69. <https://doi.org/10.4236/apm.2022.122005>
 3. Ghoshal, M. (2021). Angle trisection–An approximate procedure. *At Right Angles*, 11, 71–72.
 4. Graciolli, C. Y. L. F., Batista, C. C., & Shintani, R. M. (2021). Trisecção do ângulo obtuso com origami: Um olhar para a história e a investigação matemática [Trisection of an obtuse angle with origami: A look at history and mathematical investigation]. *Boletim Cearense de Educação e História da Matemática*, 8(23). <https://doi.org/10.30938/bocehm.v8i23.5132> [in Portuguese].
 5. Gridos, P., Avgerinos, E., Mamona-Downs, J., & Vlachou, R. (2022). Geometrical figure apprehension, construction of auxiliary lines, and multiple solutions in problem solving: Aspects of mathematical creativity in school geometry. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(3), 619–636. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10155-4>
 6. Guan, H., Li, J., Rao, Y., Chen, R., & Xu, Z. (2024). Comparative effects of dynamic geometry system and physical manipulatives on inquiry-based math learning for students in junior high school. *Education and Information Technologies*, 29, 21477–21499. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12663-6>
 7. Guerrero-Ortiz, C., & Camacho-Machín, M. (2022). Characterizing tasks for teaching mathematics in dynamic geometry system and modelling environments. *Mathematics*, 10(8), 1239. <https://doi.org/10.3390/math10081239>
 8. Magnaghi-Delfino, P., Mele, G., & Norando, T. (2021). Geometrical solution for the trisection problem. In *Faces of Geometry* (pp. 193–208). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63702-6_15
 9. Meryansumayeka, Zulkardi, Putri, R. I. I., & Hiltrimartin, C. (2022). Designing geometrical learning activities assisted with ICT media for supporting students' higher order thinking skills. *Journal on Mathematics Education*, 13(1), 135–148. <https://doi.org/10.22342/jme.v13i1.pp135-148>
 10. Muzaini, M., Rahayuningsih, S., Ikram, M., & Nasiruddin, F. A.-Z. (2023). Mathematical creativity: Student geometrical figure apprehension in geometry problem-solving using new auxiliary elements. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 139–150. <https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.139>
 11. Ntshangase, S. C., Ndlovu, M., & Oladele, J. I. (2024). The effect of dynamic geometry software use for teaching and learning Grade 11 circle geometry. *African Journal of Teacher Education and Development*, 3(1), a50. <https://doi.org/10.4102/ajoted.v3i1.50>
 12. Oros, V. M., & Petechuk, Yu. V. (2022). Zastosuvannia diialnisono pidkhodu na urokakh matematyky v konteksti Novoi ukrainskoi shkoly [Application of the activity-based approach in mathematics lessons in the context of the New Ukrainian School]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(50), 211–214. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.211-214> [in Ukrainian].
 13. Pambudi, D. S. (2022). The effect of outdoor learning method on elementary students' motivation and achievement in geometry. *International Journal of Instruction*, 15(1), 747–764. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15143a>
 14. Quaresma, P., Santos, V., & Teles, J. (2026). Proof exploration using dynamic geometry systems with integrated automated deduction capabilities. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 57(2), 317–341. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2024.2377724>
 15. Ramírez-Uclés, R., & Ruiz-Hidalgo, J. F. (2022). Reasoning, representing, and generalizing in geometric proof problems among 8th grade talented students. *Mathematics*, 10(5), 789. <https://doi.org/10.3390/math10050789>
 16. Safrina, Y., Ikhsan, M., & Zubainur, C. M. (2022). Improving student geometry problem-solving skills through spatial training. In *Proceedings of the Eighth Southeast Asia Design Research (SEA-DR) & the Second Science, Technology, Education, Arts, Culture, and Humanity (STEACH) International Conference (SEADR-STEACH 2021)* (Vol. 627, pp. 30–37). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211229.005>
 17. Shirali, S. (2022). Analysis of the angle trisection procedure. *At Right Angles*, 12, 110–114.
 18. Silvester, J. R. (2022). The trisectrix and Langley's problem. *The Mathematical Gazette*, 106(565), 21–27. <https://doi.org/10.1017/mag.2022.5>
 19. Simamora, R. E., & Kamara, J. G. (2024). Unlocking mathematical creativity: How students solve open-ended geometry problems. *Jurnal Pendidikan MIPA*, 25(1), 66–86. <https://doi.org/10.23960/jpmipa/v25i1.pp66-86>
 20. TSN. (2025, June 23). Ukrainka rozviazala odnu z naidavnishykh matematychnykh zadach – tryseksiukuta



[A Ukrainian woman solved one of the oldest mathematical problems—the trisection of an angle]. <https://tsn.ua/ukrayina/ukrayinka-rozviazala-odnu-z-naydavnishykh-matematychnykh-zadach-tryseksiui-kuta-2853887.html> [in Ukrainian].

21. Vízek, L., Samková, L., & Star, J. R. (2024). Assessing the quality of conceptual knowledge through dynamic constructions. *Educational Studies in Mathematics*, 117, 167–191. <https://doi.org/10.1007/s10649-024-10349-x>

22. Wantzel, P. L. (1837). Recherches sur les moyens de reconnaître si un problème de géométrie peut se résoudre

avec la règle et le compas [Research on methods for determining whether a geometry problem can be solved with ruler and compass]. *Journal de Mathématiques Pures et Appliquées*, 2, 366–372. [in French].

23. Warhadpande, M. (2022). The minimal instruments of geometry – II. *At Right Angles*, 13, 12–16.

24. Winer, M. L., & Battista, M. T. (2022). Investigating students' proof reasoning: Analyzing students' oral proof explanations and their written proofs. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 17(2), em0677. <https://doi.org/10.29333/iejme/11713>

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 03.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



УДК 378.016:51]:159.942.5

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-8>

РЕКУРСИВНА МАТЕМАТИЧНА ТРИВОЖНІСТЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА МЕХАНІЗМИ

Таточенко Володимир Іванович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізико-математичних дисциплін та методик навчання
Херсонський державний університет
tatochenko@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-8984-268X

Гаран Ірина Олегівна,
асистентка кафедри фізико-математичних дисциплін та методик навчання
Херсонський державний університет
iharan@ksu.ks.ua
orcid.org/0009-0005-6545-8359

Мета. Метою статті є теоретико-методологічний аналіз рекурсивної математичної тривожності у майбутніх учителів математики, уточнення її сутності, структури та механізмів, а також концептуальне визначення рівнів і типів рекурсивності. **Методи.** Використано системний, компетентнісний та особистісно орієнтований підходи, а також теоретичний аналіз, синтез, порівняння, систематизацію, узагальнення, категоріальний синтез і концептуально-структурне моделювання. **Результати.** Уточнено поняття «рекурсивна математична тривожність» як динамічного багатовимірного психолого-педагогічного явища, у якому попередній негативний математичний досвід може актуалізуватися в нових ситуаціях і підтримувати циклічне відтворення та посилення тривожності. Концептуально виокремлено три рівні рекурсивності (ситуативний, стійкий та професійно-інтеріоризований) і п'ять її типів: когнітивний, емоційний, поведінковий, метакогнітивний та соціально-педагогічний. Обґрунтовано теоретично передбачувані взаємозв'язки рекурсивної математичної тривожності з математичною компетентністю, педагогічною рефлексією, професійною самооцінкою та мотивацією. **Висновки.** Запропоноване концептуальне представлення систематизує сутність, рівні, типи та механізми рекурсивної математичної тривожності й створює теоретичне підґрунтя для подальшої емпіричної перевірки.

Ключові слова: математична тривожність, рекурсивна математична тривожність, майбутні вчителі математики, професійна підготовка, педагогічна рефлексія, мотивація навчання, емоційна стійкість, математична компетентність.

RECURSIVE MATHEMATICAL ANXIETY IN PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS: ESSENCE, STRUCTURE AND MECHANISMS

Tatochenko Volodymyr Ivanovych,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Physics and Mathematics and Teaching Methods
Kherson State University
tatochenko@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-8984-268X

Haran Iryna Olehivna,
Assistant Professor of the Department of
Physics and Mathematics and Teaching Methods
Kherson State University
iharan@ksu.ks.ua
orcid.org/0009-0005-6545-8359

Purpose. The article provides a theoretical and methodological analysis of recursive mathematics anxiety in pre-service mathematics teachers, clarifying its essence, structure, mechanisms, levels, and types



of recursiveness. **Methods.** The study employs systemic, competency-based, and person-centered approaches together with theoretical analysis, synthesis, comparison, systematization, generalization, categorical synthesis, and conceptual-structural modeling. **Results.** Recursive mathematics anxiety is specified as a dynamic multidimensional psychological and pedagogical phenomenon in which previous negative mathematical experiences may be reactivated in new situations and contribute to the recurrent intensification of anxiety. Three theoretically distinguished levels are identified: situational, persistent, and professionally internalized; five types are proposed: cognitive, emotional, behavioral, metacognitive, and socio-pedagogical. Theoretical relationships with mathematical competence, pedagogical reflection, professional self-evaluation, and motivation are outlined. **Conclusions.** The proposed conceptual representation systematizes the essence, levels, types, and mechanisms of recursive mathematics anxiety and provides a basis for subsequent empirical verification.

Keywords: *mathematics anxiety, recursive mathematics anxiety, pre-service mathematics teachers, professional training, pedagogical reflection, learning motivation, emotional resilience, mathematical competence.*

Вступ. Сучасний етап розвитку української освіти, пов'язаний із реалізацією концептуальних засад реформування загальної середньої та вищої педагогічної освіти, актуалізує проблему підготовки конкурентоспроможного, психологічно стійкого та професійно мобільного вчителя математики. У контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» особливого значення набуває не лише високий рівень предметно-методичної підготовки майбутнього педагога, а й його здатність ефективно діяти в умовах інтелектуальної невизначеності, емоційного напруження, професійного стресу та постійної необхідності прийняття педагогічних рішень.

Водночас практика професійної підготовки майбутніх учителів математики засвідчує наявність емоційно-когнітивних труднощів, які можуть негативно впливати на якість математичної діяльності, професійну впевненість та готовність до майбутньої педагогічної діяльності. Одним із таких чинників є математична тривожність, що розглядають як складне психолого-педагогічне явище, яке проявляється у переживанні тривоги, емоційного напруження та невпевненості під час математичної діяльності. Особливої актуальності ця проблема набуває у процесі підготовки майбутніх учителів математики, оскільки негативний математичний досвід може не лише ускладнювати професійне становлення, а й опосередковано позначатися на педагогічній взаємодії, стилі викладання та емоційному фоні навчання.

У сучасних наукових дослідженнях математична тривожність переважно розглядається як відносно стабільний психологічний стан або реакція на ситуацію математичного оцінювання. Проте новітні дослідження у галузі когнітивної психології, педагогічної психології та методики навчання математики свідчать, що тривожність може мати нелінійний і самопідсилювальний характер. Початковий досвід невдачі або емоційного дискомфорту під час математичної діяльності здатний запускати повторюваний цикл негативних переживань, рефлексивного румінування, очікування помилки та метакогнітивного страху перед власною тривожністю.

Унаслідок цього математична тривожність набуває рекурсивного характеру, тобто починає самовідтворюватися та самопосилюватися через внутрішні механізми психологічного зворотного зв'язку.

Особливо складним і недостатньо дослідженим залишається внутрішній психолого-педагогічний вимір цього явища, зокрема особливості переживання майбутніми вчителями математики власної математичної неспроможності, роль емоційних станів, когнітивних установок, рефлексивних і метакогнітивних процесів у повторному відтворенні та самопідсиленні тривожності. У більшості наявних досліджень акцент робиться переважно на психометричному вимірюванні рівня тривожності, тоді як суб'єктивний досвід її переживання, особливості саморефлексії та механізми циклічного самопідсилення, залишаються недостатньо розкритими.

Аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових праць засвідчує наявність суперечності між потребою у підготовці емоційно стійких, професійно впевнених учителів математики, здатних ефективно організовувати безпечне математичне освітнє середовище, та недостатньою теоретичною й методологічною розробленістю проблеми рекурсивної математичної тривожності, зокрема її метакогнітивних, рефлексивних та емоційно-когнітивних аспектів.

Необхідність подолання зазначеної суперечності зумовлює актуальність теоретичного дослідження рекурсивної математичної тривожності у майбутніх учителів математики та потребу в осмисленні механізмів її виникнення, самопідсилення й впливу на професійне становлення майбутнього педагога.

Мета статті – здійснити теоретико-методологічний аналіз рекурсивної математичної тривожності у майбутніх учителів математики, уточнити її сутність і структуру, розкрити механізми виникнення, відтворення та самопідсилення, а також концептуально визначити рівні й типи рекурсивності в контексті професійної підготовки майбутніх учителів математики.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Математична тривожність досліджується

в педагогічній і когнітивній психології та методиці навчання математики. Класичні праці пов'язують її з ефективністю математичної діяльності, когнітивними процесами та психометричним вимірюванням (Ashcraft, 2002; Ashcraft, 2007; Richardson, 1972)

Сучасні дослідження розширюють цей підхід, акцентуючи емоційні, рефлексивні, метакогнітивні та професійні аспекти. (Pahmi, 2025) і (Talenta, 2026) показують значущість суб'єктивного математичного досвіду майбутніх учителів, страху помилки, негативної самооцінки та очікування професійної неспроможності.

Когнітивний напрям пов'язує математичну тривожність із когнітивним навантаженням і функціонуванням робочої пам'яті, особливо в умовах складних завдань, оцінювання та часових обмежень (Sweller, 1988).

Системні та мережеві інтерпретації розглядають математичну тривожність як систему взаємопов'язаних когнітивних, емоційних і соціальних характеристик (Stella, 2021), що створює підґрунтя для аналізу її нелінійного та самопідсилювального характеру.

У вітчизняній методико-математичній науці увага до математичної та методичної компетентності майбутнього вчителя доповнюється дослідженнями професійної рефлексії, емоційної стійкості, психологічної безпеки й подолання навчальних бар'єрів. Ці праці не вводять поняття рекурсивної математичної тривожності, але містять важливі передумови для його осмислення.

Зокрема, науковці (Таточенко, 2025) акцентують підготовку майбутнього вчителя до профілактики математичної тривожності й створення підтримувального освітнього середовища; (Глазова, 2022), (Махомета, 2025) та (Гуревич, 2025) підкреслюють значення професійної впевненості, рефлексивності, адаптивності та якості математичної підготовки.

Отже, аналіз джерел дає підстави поєднувати когнітивний, емоційний, метакогнітивний, рефлексивний та професійно-педагогічний аспекти. У використаному корпусі джерел не виявлено цілісної теоретичної конструкції, яка б одночасно пояснювала циклічне самовідтворення тривожності, його рівні, типи та зв'язок із професійним становленням майбутнього вчителя математики.

Методологія та методи. Методологічну основу становлять системний, компетентнісний та особистісно орієнтований підходи. Їх поєднання дає змогу розглядати рекурсивну математичну тривожність як динамічне психолого-педагогічне утворення, пов'язане з математичною діяльністю та професійним становленням майбутнього вчителя.

Системний підхід дає змогу пояснити взаємодію когнітивних, емоційних, рефлексивних і поведінкових компонентів через зворотні

зв'язки. Концептуально цикл може бути поданий так: математично значуща ситуація → актуалізація попереднього досвіду → тривожна інтерпретація → емоційне напруження → зниження впевненості → очікування невдачі → уникнення або утруднення діяльності → негативна самооцінка → посилення наступної тривожної реакції. Кожний наступний цикл може модифікувати попередній, що і становить зміст рекурсивності.

Компетентнісний підхід пов'язує рекурсивну математичну тривожність із математичною, методичною, педагогічною та рефлексивною компетентностями. Теоретично передбачається взаємозв'язок тривожності з професійною самооцінкою та мотивацією: недостатня впевненість може посилювати тривожність, а повторювані тривожні переживання – ускладнювати готовність до складних завдань. Цей зв'язок потребує емпіричної перевірки.

Особистісно орієнтований підхід акцентує індивідуальний математичний досвід, самооцінку, мотивацію, рефлексію та способи реагування на труднощі. Тому рекурсивна математична тривожність не зводиться до одного психометричного показника, а розглядається з урахуванням суб'єктивного значення математичних ситуацій.

Результати та дискусії. Спираючись на теоретичний аналіз проблематики нашого дослідження, розкриємо зміст поняття «рекурсивна математична тривожність» з опорою на наукові підходи (табл. 1).

Як видно з таблиці 1, запропоновані трактування не є взаємовиключними, а відображають різні взаємодоповнювальні аспекти одного складного багатовимірного психолого-педагогічного явища. Їх інтеграція дає змогу уточнити сутність рекурсивної математичної тривожності як нелінійного процесу повторного відтворення, посилення та самопідкріплення тривожних реакцій у контексті математичної діяльності.

Отже, рекурсивну математичну тривожність визначаємо як динамічне багатовимірне психолого-педагогічне явище, за якого негативні емоційні, когнітивні та метакогнітивні реакції, пов'язані з математичною діяльністю, можуть циклічно відтворюватися, посилюватися та самопідкріплюватися через актуалізацію попереднього досвіду, очікування труднощів, рефлексивне осмислення власної тривожності та формування негативних очікувань щодо майбутньої математичної діяльності.

У ході дослідження нами виокремлено рівні *рекурсивної математичної тривожності*:

1. *Ситуативний рівень (початково-реактивний)* характеризується епізодичною тривогою у відповідь на контроль, складне завдання, усну відповідь чи оцінювання. Рекурсивний компонент є потенційним: негативний досвід може стати передумовою повторного циклу, але ще не обов'язково формує стійке самопідсилення.



Таблиця 1

Наукові трактування поняття «рекурсивна математична тривожність»

№	Науковий підхід	Зміст трактування
1	Загальнотеоретичний	Динамічний психоемоційний стан, за якого негативні переживання, пов'язані з математичною діяльністю, можуть повторно відтворюватися, посилюватися та самопідкріплюватися через актуалізацію попереднього досвіду математичних труднощів і пов'язаних із ним очікувань (Richardson F., Suinn R.; 1972).
2	Психологічний	Стійка тривожна реакція, у межах якої очікування труднощів математичної діяльності може поєднуватися з когнітивним румінням, очікуванням помилки та емоційним самопідсиленням, сприяючи повторному виникненню тривожного стану (Lyons I., Beilock S.; 2012).
3	Психолого-рефлексивний	Форма рефлексивно опосередкованої тривоги, за якої особистість повертається до досвіду страху, невпевненості та очікування невдачі й надає цьому досвіду повторного особистісного значення (Husserl E.; 1982).
4	Педагогічний	Педагогічно значуще емоційно-когнітивне явище, що може виникати у процесі навчання математики та характеризуватися повторним самопідсиленням негативних емоційних реакцій на математичні ситуації, потенційно ускладнюючи професійне становлення майбутнього вчителя математики (Burns M.; 1998).
5	Методичний	Стійкий негативний емоційний стан, що формується внаслідок багаторазового переживання труднощів у математичній діяльності та може впливати на засвоєння математичного змісту, методичну впевненість і готовність до викладання математики (Pahmi S., Priatna N et.; 2025).
6	Когнітивний	Когнітивно опосередкований процес циклічного відтворення тривоги, у якому негативні установки щодо власних математичних здібностей активують деструктивні мисленнєві сценарії та можуть знижувати ефективність математичної діяльності (Sweller J.; 1988).
7	Метакогнітивний	Процес, за якого особистість тривожиться не лише через математичне завдання, а й через сам факт виникнення власної тривожності під час математичної діяльності (Wells A.; 2009).
8	Рефлексивний	Форма рефлексивно опосередкованої тривоги, що може виникати внаслідок постійного самоаналізу власних математичних помилок, невдач і сумнівів у власній компетентності (Schön D.; 1992).
9	Професійно-педагогічний	Професійно зумовлений емоційний стан майбутнього вчителя математики, який може проявлятися у повторюваному переживанні страху математичної неспроможності та позначатися на педагогічній впевненості, методичній активності й характері взаємодії з учнями (Shulman L., 1986).
10	Системний	Нелінійна самопідсилювальна система емоційно-когнітивних реакцій, у якій новий досвід математичного напруження може актуалізувати попередні тривожні переживання та підвищувати ймовірність їх повторного виникнення (Ashcraft M.; 2002).

2. *Стійкий рівень (циклічно-рецидивний)* характеризується повторенням тривожних станів у різних навчальних контекстах і очікуванням невдачі до початку математичної діяльності. Теоретичний цикл: негативний досвід → напруження → помилка або уникнення → посилення очікування невдачі → нова тривожність.

3. *Професійно-інтеріоризований рівень (глибинно-структурний)* означає можливе включення тривожного досвіду до професійного самосприйняття. Він може супроводжуватися сумнівом у математичній компетентності, потребою у зовнішньому підтвердженні та потенційним уникненням складних професійних ситуацій.

Ці рівні є теоретичною типологією, а не обов'язковими лінійними стадіями: вони можуть співіснувати або актуалізуватися залежно від контексту.

Таким чином, ми можемо обґрунтувати *типи рекурсивності математичної тривожності*:

Когнітивна рекурсивність – повторне відтворення негативних мисленнєвих схем, що може підтримувати цикл очікування помилки, зниження ефективності діяльності та підтвердження негативних установок (Ashcraft; 2002).

Емоційна рекурсивність – повторна актуалізація тривоги, напруження й дискомфорту на основі попереднього негативного досвіду; теоретично може підтримуватися очікуванням нової тривоги (Lyons et al.; 2012).

Поведінкова рекурсивність – відтворення унікаючих або захисних стратегій, зокрема відкладання завдань і зниження активності. Цикл може набувати форми: страх → уникнення → менше практики → утруднення діяльності → посилення страху.

Метакогнітивна рекурсивність – тривога щодо власної тривожності та повторне



спостереження за її інтенсивністю, причинами й наслідками. Такий процес може створювати додатковий рівень рекурсії (Wells; 2009).

Соціально-педагогічна рекурсивність виникає у взаємодії з оцінюванням, соціальним порівнянням, педагогічними очікуваннями та атмосферою контролю. Вона може підтримувати цикл: соціальна оцінка → зниження впевненості → погіршення результату → нова негативна оцінка.

П'ять типів взаємопов'язані й можуть утворювати єдину систему рекурсивного відтворення тривожності; їх розмежування має аналітичний, а не взаємовиключний характер.

Взаємозв'язок із рефлексією, мотивацією та емоційними механізмами. Рекурсивна математична тривожність теоретично може підтримуватися взаємодією рефлексивних, мотиваційних та емоційних процесів. Рефлексія визначає спосіб інтерпретації математичного досвіду, мотивація – спрямованість діяльності, а емоційні механізми – закріплення та повторну актуалізацію переживань.

Рефлексія сама по собі не є деструктивною. За високої тривожності вона може переходити в румінативне самоспостереження, коли повторне зосередження на помилках потенційно підтримує тривожний цикл. Отже, рефлексія може бути як ресурсом професійного розвитку, так і умовою фіксації тривожного досвіду залежно від способу його інтерпретації.

У мотиваційній сфері повторювані очікування невдачі можуть бути пов'язані зі зниженням інтересу до складних математичних завдань та посиленням унікаючих стратегій. Емоційний компонент є центральним для запропонованої конструкції, оскільки переживання тривоги може повторно актуалізуватися в подібних ситуаціях і взаємодіяти з когнітивними та мотиваційними процесами.

Висновки. У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз і уточнено поняття «рекурсивна математична тривожність» як багатовимірною психолого-педагогічного явища, що може характеризуватися циклічним відтворенням і самопідсиленням тривожних реакцій у математичній діяльності майбутніх учителів математики.

Теоретично систематизовано когнітивні, емоційні, поведінкові, метакогнітивні та соціально-педагогічні типи рекурсивності й виокремлено ситуативний, стійкий та професійно-інтеріоризований рівні. Запропоноване концептуальне представлення об'єднує сутність, циклічний механізм, рівні та типи рекурсивності, але не претендує на статус емпірично підтвердженої моделі.

Теоретично передбачено взаємозв'язки рекурсивної математичної тривожності з математичною компетентністю, педагогічною рефлексією, професійною самооцінкою

та мотивацією. Запропоновані положення є результатом теоретичного моделювання і потребують емпіричної перевірки.

Практичне значення полягає у можливості використання концептуальних положень для подальшого розроблення діагностичного інструментарію, програм психолого-педагогічного супроводу та вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів математики.

Перспективи подальших досліджень. Подальша робота передбачає емпіричну верифікацію запропонованого концептуального представлення, перевірку валідності рівнів і типів та встановлення їхніх взаємозв'язків із математичною компетентністю, рефлексією, самооцінкою й мотивацією. Окремим напрямом є розроблення діагностичного інструментарію та психолого-педагогічних умов профілактики й корекції рекурсивної математичної тривожності. Подальші дослідження доцільно спрямувати також на обґрунтування психолого-педагогічних умов профілактики та корекції рекурсивної математичної тривожності в системі професійної підготовки майбутніх учителів математики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ashcraft, M.H. (2002) Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*. 11(5), P. 181–185. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00196>
2. Ashcraft, M.H., Krause, J.A. (2007) Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*. 14(2), P. 243–248. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03194059>
3. Burns, M. (1998) Math: Facing an American Phobia. Sausalito : Math Solutions Publications. 135 p.
4. Husserl, E. (1982) Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers. 401 p.
5. Lyons, I.M., Beilock, S.L. (2012) When Math Hurts: Math Anxiety Predicts Pain Network Activation in Anticipation of Doing Math. *PLoS ONE*. 7(10). P. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048076>
6. Pahmi, S., Priatna, N., Suhendra, S., Martadiputra, B., Muhaimin, L. (2025) A phenomenological study of mathematics academic anxiety and mathematics pedagogical anxiety in pre-service elementary school teachers. *Indonesian Journal of Science and Mathematics Education*. Vol. 8(2). P. 390–406 DOI: <https://doi.org/10.24042/ijmsme.v8i2.28293>
7. Richardson, F.C., Suinn, R.M. (1972) The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*. 19 (6), P. 551–554. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0033456>
8. Schön D.A. (1992) The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books. 384 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
9. Shulman L.S. (1986) Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. Vol. 15(2). C. 4–14
10. Stella, M. (2021) Network psychometrics and cognitive network science open new ways for detecting,



understanding and tackling the complexity of math anxiety: A review. *Social and Information Networks*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2108.13800>

11. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*. Vol. 12(2). P. 257–285. DOI: https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

12. Talenta, V., Maiyada, A., Fitria D., Lita D., Nurhaliza S., & Putri, R. (2026). Exploring Math Anxiety in Prospective Mathematics Teachers: A Phenomenological Study of Mathematics Education Students at Singaperbangsa Karawang University. *Jurnal Didactical Mathematics*, 8(1), P. 145–157. DOI: <https://doi.org/10.31949/dm.v8i1.17962>

13. Wells, A. (2009) *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*. New York : Guilford Press. 316 с.

14. Глазова В.В. Підготовка майбутніх учителів математики до роботи в Новій українській школі. *Технології електронного навчання*. № 6, 2022. С. 17–22.

15. Гуревич Р., Коношевський О., Кобис А., Воєвода А., & Кусій М. Підготовка майбутніх учителів математики в системі неперервної освіти (гімназія – ліцей – університет). *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. № 75, 2025. С. 17–33. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-75-17-33>

16. Махомета Т.М. Контрадикції математичної підготовки майбутніх учителів природничих наук. *Наукові записки*. Вип. 1(5), 2025. С. 95–105 DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2025-1-12>

17. Таточенко В.І., Гаран І.О. Формування складової професійної компетентності майбутніх учителів математики для розвитку здатності школярів долати математичну тривожність і навчальні бар'єри. *Педагогічні науки*. № 111, 2025. С. 95–110 DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-14>

REFERENCES:

1. Ashcraft, M.H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 181–185. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00196> [in English].

2. Ashcraft, M.H., & Krause, J.A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243–248. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03194059> [in English].

3. Burns, M. (1998). *Math: Facing an American Phobia*. Sausalito: Math Solutions Publications [in English].

4. Husserl, E. (1982). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers [in English].

5. Lyons, I.M., & Beilock, S.L. (2012). When Math Hurts: Math Anxiety Predicts Pain Network Activation in Anticipation of Doing Math. *PLoS ONE*, 7(10), 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048076> [in English].

6. Pahmi, S., Priatna, N., Suhendra, S., Martadiputra, B., & Muhaimin, L. (2025). A phenomenological study of mathematics academic anxiety and mathematics pedagogical anxiety in pre-service elementary school teachers. *Indonesian Journal of Science and Mathematics Education*, 8(2), 390–406. DOI: <https://doi.org/10.24042/ijsme.v8i2.28293> [in English].

7. Richardson, F.C., & Suinn, R.M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551–554. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0033456> [in English].

8. Schön, D.A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315237473> [in English].

9. Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14 [in English].

10. Stella, M. (2021). Network psychometrics and cognitive network science open new ways for detecting, understanding and tackling the complexity of math anxiety: A review. *Social and Information Networks*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2108.13800> [in English].

11. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. DOI: https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4 [in English].

12. Talenta, V., Maiyada, A., Fitria D., Lita D., Nurhaliza S., & Putri, R. (2026). Exploring Math Anxiety in Prospective Mathematics Teachers: A Phenomenological Study of Mathematics Education Students at Singaperbangsa Karawang University. *Jurnal Didactical Mathematics*, 8(1), 145–157. DOI: <https://doi.org/10.31949/dm.v8i1.17962> [in English].

13. Wells, A. (2009). *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*. New York: Guilford Press [in English].

14. Hlazova, V.V. (2022). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv matematyky do roboty v Novii ukrainskii shkoli [Preparation of future mathematics teachers for work in the New Ukrainian School]. *Tekhnolohii elektronnoho navchannia – e-Learning Technologies*, 6, 17–22 [in Ukrainian].

15. Hurevych, R., Konoshevskiy, O., Kobysia, A., Voievoda, A., & Kusii, M. (2025). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv matematyky v sSystemi neperervnoi osvity (himnaziia – litsei – universytet) [Preparation of future mathematics teachers in the system of continuous education (gymnasium – lyceum – university)]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, mekhanizmy – Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 75, 17–33. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-75-17-33> [in Ukrainian].

16. Makhometa, T.M. (2025). KontraDYktsii matematychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychkykh nauk [Contradictions of mathematical training of future science teachers]. *Naukovi zapysky – Scientific Notes*, 1(5), 95–105. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2025-1-12> [in Ukrainian].

17. Tatochenko, V.I., & Haran, I.O. (2025). Formuvannia skladovoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky dlia rozvytku zdatnosti shkoliariv dolaty matematychnu tryvozhnist i navchalni bariery [Forming a component of professional competence of future mathematics teachers to develop school students' ability to overcome math anxiety and learning barriers]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, 111, 95–110. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-14> [in Ukrainian].





УДК 378.016:811.161.2'24]:373.3.011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-9>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВНИХ ДИСЦИПЛІН

Швидун Людмила Тарасівна,
доктор філософії, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
*Комунальний заклад вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»*
lshvyd@dano.dp.ua
orcid.org/0000-0002-7286-8103

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування взаємодії дисциплін «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням» у формуванні професійної мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи, визначення її структурних компонентів і практичних механізмів розвитку. **Методи.** Методологічну основу становлять компетентнісний, системний, діяльнісний, комунікативний та інтегративний підходи. Використано аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, аналіз нормативних документів та моделювання. Це дало змогу визначити функціональне співвідношення освітніх компонентів, наступність їх результатів і логіку формування професійної мовної компетентності. **Результати.** Уточнено сутність професійної мовної компетентності як інтегрованої характеристики професійної підготовленості майбутнього вчителя, що виявляється у здатності нормативно, доречно та ефективно використовувати українську мову в навчальній і професійно-комунікативній діяльності. Виокремлено п'ять компонентів: нормативно-мовний, мовленнєво-комунікативний, професійно-лексичний, функціонально-стилістичний та рефлексивний. Обґрунтовано взаємодоповнювальний характер двох дисциплін: «Сучасна українська мова з практикумом» забезпечує мовну й нормативну основу, а «Українська мова за професійним спрямуванням» – її професійне застосування. Визначено доцільність професійно орієнтованих завдань: редагування педагогічних текстів, моделювання комунікативних ситуацій, роботи з педагогічною термінологією та самоаналізу мовлення. **Висновки.** Доведено, що формування професійної мовної компетентності потребує не дублювання змісту мовних дисциплін, а наступності та послідовної трансформації мовних знань у професійно-мовленнєву діяльність. Запропоновано послідовність: мовні знання, мовні норми, практичні мовні вміння, професійно-мовленнєва діяльність, рефлексія та самокорекція, професійна мовна компетентність. Результати можуть бути використані під час розроблення робочих програм і мовних завдань для здобувачів спеціальності «Початкова освіта».

Ключові слова: професійна мовна компетентність, майбутній учитель початкової школи, мовна підготовка, «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова за професійним спрямуванням», професійне мовлення, мовні дисципліни, професійна комунікація.

FORMATION OF PROFESSIONAL LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING LANGUAGE DISCIPLINES

Shvydun Liudmyla Tarasivna,
Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education,
*Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy
of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council*
lshvyd@dano.dp.ua
orcid.org/0000-0002-7286-8103

Purpose. The purpose of the study is to provide a theoretical substantiation of the interaction between the academic disciplines Modern Ukrainian Language with Practicum and Ukrainian Language for Professional Purposes in developing the professional language competence of future primary school teachers, as well as to identify its structural components and practical mechanisms of development. **Methods.** The methodological framework of the study is based on competency-based, systemic, activity-based, communicative, and integrative approaches. The study employed analysis, synthesis, comparison, generalization, analysis of regulatory



documents, and modeling. These methods made it possible to determine the functional relationship between the educational components, the continuity of their learning outcomes, and the logic underlying the development of professional language competence. **Results.** The essence of professional language competence is clarified as an integrated characteristic of a future teacher's professional preparedness, manifested in the ability to use the Ukrainian language accurately, appropriately, and effectively in educational and professional communication. Five components are identified: linguistic-normative, speech-communicative, professional-lexical, functional-stylistic, and reflective. The complementary nature of the two disciplines is substantiated: Modern Ukrainian Language with Practicum provides the linguistic and normative foundation, while Ukrainian Language for Professional Purposes ensures its professional application. The expediency of professionally oriented tasks is established, including editing pedagogical texts, modeling communicative situations, working with pedagogical terminology, and conducting self-analysis of professional speech. **Conclusions.** It is proved that the development of professional language competence requires not duplication of the content of language disciplines, but continuity and the consistent transformation of linguistic knowledge into professional speech activity. The following sequence is proposed: linguistic knowledge → language norms → practical language skills → professional speech activity → reflection and self-correction → professional language competence. The results can be used in developing course syllabi and language-related tasks for students majoring in Primary Education.

Key words: professional language competence, future primary school teacher, language training, Modern Ukrainian Language with Practicum, Ukrainian Language for Professional Purposes, professional speech, language disciplines, professional communication.

Вступ. Професійна діяльність сучасного вчителя початкової школи безпосередньо пов'язана з використанням української мови як засобу навчання, педагогічної взаємодії та професійної комунікації. Тому формування професійної мовної компетентності майбутніх педагогів є важливою складовою їхньої фахової підготовки. Особливої актуальності набуває забезпечення практичної спрямованості мовної освіти, що передбачає не лише засвоєння норм сучасної української літературної мови, а й здатність застосовувати їх у різноманітних ситуаціях професійного спілкування.

Проблема формування мовної та комунікативної компетентностей майбутніх учителів початкової школи висвітлена у працях Т. Білявської, Л. Байдюк та інших дослідників. Окремі аспекти формування професійної мовно-комунікативної компетентності у процесі вивчення дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом» розкрито в дослідженні О. Данилюк. Питання професійно орієнтованої мовної підготовки майбутніх педагогів представлено також у працях, присвячених вивченню дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».

Водночас недостатньо дослідженим залишається потенціал взаємодії цих двох дисциплін як послідовних складових формування професійної мовної компетентності майбутнього вчителя. Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні інтегративного підходу, відповідно до якого «Сучасна українська мова з практикумом» забезпечує фундаментальну мовну підготовку, а «Українська мова за професійним спрямуванням» сприяє трансформації набутих знань і вмінь у професійно орієнтовану мовленнєву діяльність.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення наступності та практичної спрямованості мовної підготовки

майбутніх учителів початкової школи, а також пошуку ефективних способів формування їхньої готовності до нормативного, змістового, доречного й професійно ефективного використання української мови в освітньому середовищі.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Професійну мовну компетентність майбутнього вчителя початкової школи доцільно розглядати як інтегровану характеристику його професійної підготовленості, що виявляється у здатності нормативно, доречно та ефективно використовувати українську мову в навчальній і професійно-комунікативній діяльності. Вона охоплює знання норм сучасної української літературної мови, володіння мовними засобами, уміння використовувати професійну лексику й термінологію, створювати та редагувати професійні тексти, а також здійснювати ефективну мовленнєву взаємодію з учасниками освітнього процесу (Азарова, Радомська, 2022).

Аналіз наукових праць засвідчує, що проблема мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядається в різних аспектах. Т. Білявська досліджує теоретико-методичні засади формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи та її значення у професійній підготовці (Білявська, 2018; Білявська, 2015). Окремий напрям її досліджень становить проблема формування орфографічної грамотності майбутніх учителів у процесі мовної підготовки (Білявська, 2019). Л. Байдюк зосереджує увагу на формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (Байдюк, 2022). Теоретичні основи формування граматичної компетентності майбутніх учителів початкових класів висвітлюють О. Мартіна та Н. Третяк (Мартіна, Третяк, 2022). Соціокультурний аспект мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи представлено в дослідженні Л. Наконечної (Наконечна, 2022).



Важливим для окресленої проблеми є дослідження професійної мовно-комунікативної компетентності в контексті конкретних освітніх компонентів. О. Данилюк розглядає формування професійної мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом» (Данилюк, 2023). Проблематика розвитку комунікативної компетенції студентів під час викладання дисципліни «Фахова українська мова» висвітлена І. Ковальовою (Ковальова, 2024), а формування комунікативно-мовленнєвої компетенції студентів під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» – Н. Третьак та О. Мартіною (Третьак, Мартіна, 2022). Узагальнення цих досліджень дає підстави стверджувати, що мовна підготовка майбутніх педагогів має бути орієнтована не лише на засвоєння мовної системи, а й на формування здатності застосовувати мовні знання та вміння в професійній комунікації.

Водночас аналіз наукових праць засвідчує, що окремі аспекти мовної, граматичної, комунікативної, соціокультурної та професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх педагогів уже достатньо представлені в науковому дискурсі. Потребує подальшого обґрунтування питання системного взаємозв'язку дисциплін «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням» у формуванні цілісної професійної мовної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Саме цей аспект визначає спрямованість нашого дослідження.

З урахуванням результатів аналізу наукових підходів, специфіки професійної діяльності вчителя початкової школи та змісту зазначених освітніх компонентів нами запропоновано розглядати професійну мовну компетентність як структурне утворення, що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів: нормативно-мовний, мовленнєво-комунікативний, професійно-лексичний, функціонально-стилістичний та рефлексивний.

Нормативно-мовний компонент передбачає знання та дотримання норм сучасної української літературної мови – орфоепічних, лексичних, граматичних, орфографічних і пунктуаційних. Мовленнєво-комунікативний компонент охоплює здатність створювати й сприймати усні та писемні висловлення відповідно до мети, адресата та ситуації професійного спілкування. Професійно-лексичний компонент пов'язаний із володінням педагогічною термінологією, фаховою лексикою та вмінням доречно використовувати їх у професійній комунікації. Функціонально-стилістичний компонент характеризує здатність добирати мовні засоби відповідно до змісту, мети, жанру та умов професійного висловлення. Рефлексивний компонент

передбачає здатність аналізувати власне мовлення, виявляти мовні та мовленнєві недоліки, здійснювати самокорекцію й визначати напрями подальшого вдосконалення професійного мовлення.

Таке структурування не заперечує наявних у науковій літературі підходів до визначення мовної та комунікативної компетентностей, а узагальнює їх з урахуванням специфіки професійної діяльності вчителя початкової школи. Запропонована структура дає змогу поєднати нормативний аспект мовної підготовки з комунікативним, професійно-лексичним, функціонально-стилістичним і рефлексивним аспектами професійного мовлення.

Окремого теоретичного розгляду потребує співвідношення двох мовних дисциплін, які є предметом дослідження. «Сучасна українська мова з практикумом» спрямована на системне опрацювання мовної системи, мовних норм і закономірностей функціонування української мови, а також на формування практичних умінь її використання. Аналіз праці О. Данилюк підтверджує значущість цього освітнього компонента для формування професійної мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (Данилюк, 2023). Отже, потенціал дисципліни в контексті нашого дослідження полягає передусім у формуванні мовної та нормативної основи професійного мовлення.

Дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням», своєю чергою, орієнтує мовні знання та вміння на потреби майбутньої професійної діяльності. Її зміст пов'язаний із професійною комунікацією, фаховою лексикою і термінологією, усним та писемним професійним мовленням, створенням і редагуванням професійних текстів. Такий напрям підтверджується дослідженнями І. Ковальової (Ковальова, 2024) та Н. Третьак, О. Мартіної (Третьак, Мартіна, 2022), присвяченими розвитку комунікативної та комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів у процесі вивчення професійно орієнтованої української мови.

Таким чином, у межах запропонованого підходу «Сучасна українська мова з практикумом» розглядається як основа мовної підготовки, а «Українська мова за професійним спрямуванням» – як засіб професійної реалізації та функціонального застосування набутих мовних знань і вмінь. Взаємодія цих дисциплін передбачає не дублювання змісту, а його послідовне поглиблення та професійну спрямованість.

Теоретично обґрунтовану логіку такої взаємодії можна представити у вигляді послідовності: мовні знання → мовні норми → практичні мовні вміння → професійно-мовленнєва діяльність → рефлексія та самокорекція → професійна мовна компетентність. Така послідовність забезпечує поступовий перехід від засвоєння



мовної системи до її свідомого використання в реальних ситуаціях педагогічної комунікації.

Отже, теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що професійна мовна компетентність майбутнього вчителя початкової школи формується як результат взаємодії мовної, комунікативної та професійної підготовки. Запропонований підхід до взаємозв'язку дисциплін «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням» створює теоретичне підґрунтя для їх послідовного використання у формуванні нормативного, комунікативно ефективного та професійно орієнтованого мовлення майбутнього педагога.

Методологія та методи. Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний, системний, діяльнісний, комунікативний та інтегративний підходи. Компетентнісний підхід забезпечує розгляд професійної мовної компетентності як результату мовної та професійної підготовки майбутнього вчителя; системний – дає змогу визначити взаємозв'язки між її структурними компонентами та змістом мовних дисциплін; діяльнісний – орієнтує мовну підготовку на практичне застосування здобутих знань і вмінь у професійній діяльності; комунікативний – акцентує на формуванні здатності ефективно використовувати українську мову в різних ситуаціях педагогічної взаємодії; інтегративний – обґрунтовує взаємодію дисциплін «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням» як взаємопов'язаних складових професійної мовної підготовки.

Мета дослідження зумовила використання комплексу взаємопов'язаних методів. Теоретичні методи – аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення – використано для опрацювання наукових праць із проблем формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей майбутніх педагогів, уточнення сутності поняття «професійна мовна компетентність» та визначення її структурних компонентів. Аналіз нормативних документів застосовано для з'ясування сучасних вимог до мовної та професійної підготовки майбутнього вчителя. Порівняльний аналіз дав змогу визначити спільні та відмінні характеристики змісту дисциплін «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням». Моделювання використано для обґрунтування взаємозв'язку мовних знань, практичних мовних умінь і професійно орієнтованої мовленнєвої діяльності.

Дослідження здійснювалося в логічній послідовності: аналіз теоретичних і нормативних засад – визначення змісту професійної мовної компетентності – порівняння потенціалу двох мовних дисциплін – обґрунтування їхньої взаємодії – визначення практичних засобів формування

компетентності. Така методологічна послідовність дала змогу розглянути мовну підготовку майбутніх учителів початкової школи як цілісну систему, спрямовану на поєднання мовних знань із практикою професійної комунікації.

Результати та дискусії. Результати теоретичного аналізу дають підстави стверджувати, що формування професійної мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи потребує узгодження змісту різних етапів мовної підготовки. У цьому контексті особливого значення набуває взаємодія дисциплін «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням», які мають різний, але взаємодоповнювальний змістовий потенціал.

Першим результатом дослідження є визначення функціонального співвідношення двох дисциплін у процесі формування професійної мовної компетентності. «Сучасна українська мова з практикумом» забезпечує засвоєння системних знань про українську мову, її норми та закономірності функціонування, формування практичних мовних умінь, розвиток грамотності та здатності аналізувати мовні явища. Дослідження О. Данилюк підтверджує можливість цієї дисципліни у формуванні професійної мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (Данилюк, 2023).

«Українська мова за професійним спрямуванням» продовжує цей процес, орієнтуючи набуті знання та вміння на професійну діяльність. Йдеться про розвиток усного й писемного професійного мовлення, оволодіння фаховою лексикою та термінологією, створення й редагування професійних текстів, моделювання ситуацій педагогічного спілкування. Відповідні можливості професійно орієнтованої мовної підготовки висвітлено в працях І. Ковальової (Ковальова, 2024) та Н. Третяк, О. Мартіної (Третяк, Мартіна, 2022).

Отже, результатом взаємодії дисциплін має бути не механічне дублювання мовного матеріалу, а його послідовна професійна трансформація: теоретичні знання про мову → практичне опрацювання мовних норм → використання мовних засобів у професійних ситуаціях → рефлексія власного мовлення.

Другим результатом дослідження є конкретизація змісту формування визначених компонентів професійної мовної компетентності. Нормативно-мовний компонент формується передусім через системне опрацювання норм сучасної української літературної мови, виконання вправ на визначення нормативних варіантів, редагування мовних помилок, аналіз орфографічних, граматичних і лексичних явищ. Значущість цього напряму підтверджується дослідженнями проблеми формування орфографічної грамотності майбутніх учителів початкової школи (Білявська, 2019).



Мовленнєво-комунікативний компонент потребує перенесення мовних знань у ситуації реального або змодельованого професійного спілкування. Доцільними є завдання на підготовку усного пояснення навчального матеріалу, формулювання інструкцій для учнів, постановку запитань, побудову діалогу, аргументацію педагогічної позиції, моделювання взаємодії в системах «учитель – учень», «учитель – батьки», «учитель – колега». Такий підхід узгоджується з дослідженнями комунікативної компетентності майбутніх учителів (Байдюк, 2022; Хребтов, 2025).

Професійно-лексичний компонент передбачає систематичне опрацювання педагогічної термінології та професійної лексики. Важливо, щоб робота з термінами не обмежувалася їх запам'ятовуванням. Студенти мають використовувати їх у професійних висловленнях, поясненнях, рекомендаціях, ділових та навчально-методичних текстах. У цьому аспекті корисними є вправи на встановлення значення термінів, добір контекстів їх уживання, редагування термінологічних сполучень, укладання тематичного професійного словника.

Функціонально-стилістичний компонент формується через усвідомлення залежності вибору мовних засобів від мети, адресата, ситуації та жанру професійної комунікації. Практичними засобами його розвитку можуть бути порівняльний аналіз різних професійних текстів, трансформація тексту відповідно до іншого адресата, редагування повідомлень для учнів і батьків, підготовка інформаційних, ділових та навчально-методичних матеріалів.

Рефлексивний компонент передбачає залучення здобувачів освіти до аналізу власного мовлення. Його формування можливе через самооцінювання усних і писемних висловлень, взаємне редагування текстів, ведення мовленнєвого портфоліо, визначення типових власних помилок, повторне виконання завдань після корекції та формулювання індивідуальних цілей мовленнєвого вдосконалення. Таким чином, рефлексія виступає не додатковим елементом, а механізмом переходу від виконання окремих мовних вправ до усвідомленого професійного саморозвитку.

Третім результатом дослідження є обґрунтування професійної спрямованості практичних завдань як основного механізму поєднання змісту двох дисциплін. Традиційні мовні вправи доцільно доповнювати або трансформувати відповідно до майбутньої професійної діяльності студента. Наприклад, засвоєння лексичної норми може завершуватися редагуванням повідомлення для батьків; опрацювання граматичних конструкцій – підготовкою фрагмента пояснення навчального матеріалу; робота з термінологією – створенням професійного словника; вивчення стилістичних

особливостей – порівняльним аналізом повідомлення для учнів, батьків і педагогічного колективу.

Таке поєднання дає змогу реалізувати принцип «від мовної вправи – до професійної ситуації». У результаті мовний матеріал перестає бути самоціллю і набуває безпосереднього професійного значення. Студент не лише демонструє знання певної мовної норми, а й застосовує її для розв'язання конкретного комунікативного завдання.

Важливим результатом є також визначення наступності між дисциплінами. На етапі вивчення «Сучасної української мови з практикумом» доцільно забезпечувати формування базових мовних знань, нормативних умінь, практичної грамотності та здатності аналізувати мовні явища. У процесі вивчення «Української мови за професійним спрямуванням» ці результати мають бути актуалізовані та перенесені у професійно-комунікативну площину. Отже, результат навчання з першої дисципліни має виступати передумовою для досягнення результатів другої.

Запропоновану логіку можна представити як модель: «Сучасна українська мова з практикумом» → мовні знання та норми → практичні мовні вміння → «Українська мова за професійним спрямуванням» → професійно-мовленнєва діяльність → рефлексія та самокорекція → професійна мовна компетентність.

Запропонована модель доповнює наявні дослідження мовної та комунікативної підготовки майбутніх педагогів тим, що акцентує увагу на послідовному взаємозв'язку двох освітніх компонентів. Якщо попередні дослідження переважно розглядають формування окремих видів компетентностей або можливості конкретної дисципліни (Байдюк, 2022; Данилюк, 2023; Ковальова, 2024; Мартіна, Третяк 2022; Третяк Н., Мартіна 2022), то в межах нашого дослідження увагу зосереджено на їх взаємодії та наступності як умові формування цілісної професійної мовної компетентності.

Такий підхід відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки вчителя, у якій мовна компетентність має забезпечувати не лише правильність мовлення, а й ефективність професійної взаємодії. Нормативно-правові документи у сфері освіти та функціонування української мови як державної визначають важливість належного володіння державною мовою в освітньому середовищі (Про освіту, 2017; Про затвердження Державного стандарту початкової освіти, 2018; Про забезпечення функціонування української мови як державної, 2019; Про затвердження професійного стандарту, 2024). Відповідно, мовна підготовка майбутнього педагога має бути безпосередньо пов'язана з його майбутньою професійною діяльністю.



Таким чином, результати дослідження підтверджують доцільність розгляду професійної мовної компетентності як інтегрованого результату мовної та професійно-комунікативної підготовки. Її ефективне формування забезпечується за умови поєднання мовної нормативності, практичної грамотності, комунікативної доцільності, професійної лексичної підготовки, функціонально-стилістичної компетентності та рефлексивного ставлення до власного мовлення.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження дало змогу уточнити підходи до формування професійної мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи та обґрунтувати доцільність її формування на основі взаємодії дисциплін «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням».

1. Професійну мовну компетентність визначено як інтегровану характеристику професійної підготовленості майбутнього вчителя, що виявляється у здатності нормативно, доречно та ефективно використовувати українську мову в навчальній і професійно-комунікативній діяльності. Її сформованість передбачає не тільки знання мовних норм, а й здатність застосовувати їх у різних ситуаціях педагогічної взаємодії.

2. На основі аналізу наукових підходів та з урахуванням специфіки професійної діяльності вчителя початкової школи виокремлено п'ять компонентів професійної мовної компетентності: нормативно-мовний, мовленнєво-комунікативний, професійно-лексичний, функціонально-стилістичний та рефлексивний. Їх взаємозв'язок забезпечує цілісність професійної мовної підготовки.

3. Показано, що дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням» мають взаємодоповнювальний характер. Перша забезпечує системну мовну основу – засвоєння мовних знань, норм, закономірностей функціонування української мови та формування практичних мовних умінь. Друга забезпечує професійне застосування цих знань і вмінь у процесі усної та писемної професійної комунікації.

4. Обґрунтовано, що ефективність взаємодії двох дисциплін визначається не дублюванням змісту, а наступністю результатів навчання. Мовні знання й уміння, сформовані під час вивчення «Сучасної української мови з практикумом», мають бути основою для професійно орієнтованої діяльності в межах «Української мови за професійним спрямуванням».

5. Визначено доцільність використання професійно орієнтованих практичних завдань як засобу поєднання мовної та професійної підготовки. До таких завдань належать редагування педагогічних текстів, моделювання

професійних комунікативних ситуацій, створення рекомендацій для батьків, підготовка усних пояснень для учнів, робота з педагогічною термінологією, укладання професійних текстів, самоаналіз і взаємне редагування мовлення.

6. Обґрунтовано послідовність формування професійної мовної компетентності: мовні знання → мовні норми → практичні мовні вміння → професійно-мовленнєва діяльність → рефлексія та самокорекція → професійна мовна компетентність. Така логіка дає змогу забезпечити перехід від теоретичного засвоєння мовного матеріалу до його свідомого використання в реальних ситуаціях педагогічної діяльності.

7. Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні взаємодії двох мовних дисциплін як послідовної системи формування професійної мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а також у конкретизації компонентної структури цієї компетентності та практичних механізмів її формування.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання запропонованого підходу під час розроблення робочих програм, змісту практичних занять, системи професійно орієнтованих мовних вправ і завдань для здобувачів спеціальності «Початкова освіта». Запропоновані положення можуть бути використані також для узгодження результатів навчання з різних освітніх компонентів мовного циклу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні та експериментальній перевірці системи професійно орієнтованих завдань, спрямованих на формування визначених компонентів професійної мовної компетентності; створенні діагностичного інструментарію для визначення рівнів її сформованості; визначенні критеріїв та показників оцінювання мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи; а також у дослідженні можливостей цифрових технологій та штучного інтелекту для розвитку професійного мовлення майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Азарова Л. Є., Радомська Л. А. Українська мова за професійним спрямуванням у таблицях і схемах: підручник. Вінниця: ВНТУ, 2022. 200 с.
2. Байдюк Л. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в сучасних умовах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2022. № 2 (26). С. 59–69. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.2\(26\).2022.267621](https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(26).2022.267621)
3. Білявська Т. М. Формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 2 (61). С. 40–44.



4. Білявська Т. М. Теоретико-методичні засади формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5 (49). С. 181–188.

5. Білявська Т. М. Проблема формування орфографічної грамотності майбутніх учителів початкової школи в процесі мовної підготовки. *Педагогічні науки*. 2019. Вип. 86. С. 213–216. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-86-40>

6. Данилюк О. Формування професійної мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення освітнього компонента «Сучасна українська мова з практикумом». *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2023. № 1. С. 70–74. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.10>

7. Ковальова І. О. Розвиток комунікативної компетенції студентів під час викладання дисципліни «Фахова українська мова». *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2024. № 211. С. 51–57. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-211-7>

8. Мартіна О., Третяк Н. Теоретичні основи формування граматичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2022. № 2. С. 95–101. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.13>

9. Наконечна Л. Б. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення дисципліни мовного циклу. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 3 (204). С. 82–86. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-82-86](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-82-86)

10. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 10.08.2026).

11. Про забезпечення функціонування української мови як державної: Закон України від 25.04.2019 № 2704-VIII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2704-19> (дата звернення: 10.08.2026).

12. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: постановка Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України.

13. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225.

14. Третяк Н., Мартіна О. Формування комунікативно-мовленнєвої компетенції студентів під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2022. № 3. С. 102–107. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.15>

15. Хребтов М. Шляхи формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 1. С. 374–378. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-374-378>

REFERENCES:

1. Azarova, L. Ye., & Radomska, L. A. (2022). *Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam u tablytsiakh i skhemakh* [Ukrainian language for

professional purposes in tables and diagrams]. Vinnytsia: VNTU [in Ukrainian].

2. Baidiuk, L. (2022). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v suchasnykh umovakh* [Formation of communicative competence of future primary school teachers in modern conditions]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia* [Problems of Modern Teacher Training], 2 (26), 59–69. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.2\(26\).2022.267621](https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(26).2022.267621) [in Ukrainian].

3. Biliavska, T.M. (2018). *Formuvannia movnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v protsesi profesiinoї pidhotovky* [Formation of language competence of future primary school teachers in the process of professional training]. *Naukovy visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky* [Scientific Bulletin of Mykolaiv National University named after V.O. Sukhomlynskyi. Pedagogical Sciences], 2 (61), 40–44 [in Ukrainian].

4. Biliavska, T. M. (2015). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia movnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly* [Theoretical and methodological foundations of the formation of language competence of future primary school teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies], 5 (49), 181–188 [in Ukrainian].

5. Biliavska, T. M. (2019). *Problema formuvannia orfohrafichnoi hramotnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v protsesi movnoi pidhotovky* [The problem of developing spelling literacy of future primary school teachers in the process of language training]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences], 86, 213–216. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-86-40> [in Ukrainian].

6. Danyliuk, O. (2023). *Formuvannia profesiinoї movno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly u protsesi vyvchennia osvithnoho komponenta «Suchasna ukrainska mova z praktykumom»* [Formation of professional linguistic and communicative competence of future primary school teachers in the process of studying the educational component «Modern Ukrainian Language with Practicum»]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 70–74. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.10> [in Ukrainian].

7. Kovalova, I. O. (2024). *Rozvytok komunikatyvnoi kompetentsii studentiv pid chas vykladannia dystsypliny «Fakhova ukrainska mova»* [Development of students' communicative competence in teaching the discipline «Professional Ukrainian Language»]. *Naukovi zapysky. Seriya: Filolohichni nauky* [Academic Notes. Series: Philological Sciences], 211, 51–57. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-211-7> [in Ukrainian].

8. Martina, O., & Tretiak, N. (2022). *Teoretychni osnovy formuvannia hramatychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Theoretical foundations of the formation of grammatical competence of future primary school teachers]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, 95–101. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.13> [in Ukrainian].

9. Nakonechna, L. B. (2022). *Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly u protsesi vyvchennia dystsyplin movnoho tsykladu* [Formation of sociocultural competence of future primary school teachers



in the process of studying language-cycle disciplines]. Imidzh suchasnoho pedahoha [Image of the Modern Teacher], 3 (204), 82–86. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-82-86](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-82-86) [in Ukrainian].

10. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine No. 2145-VIII dated September 5, 2017]. (2017). Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrainy» [Database «Legislation of Ukraine»] / Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (data zvernennia: 10.08.2026) [in Ukrainian].

11. Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi: Zakon Ukrainy vid 25.04.2019 № 2704-VIII [On Ensuring the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language: Law of Ukraine No. 2704-VIII dated April 25, 2019]. (2019). Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrainy» [Database «Legislation of Ukraine»] / Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2704-19> (data zvernennia: 10.08.2026) [in Ukrainian].

12. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoї osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.02.2018 № 87 [On Approval of the State Standard of Primary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 87 dated February 21, 2018]. (2018). Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrainy» [Database «Legislation of Ukraine»] / Verkhovna Rada Ukrainy [in Ukrainian].

13. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.08.2024 № 1225 [On Approval of the Professional Standard «Teacher of a General Secondary Education Institution»: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1225 dated August 29, 2024]. (2024). [in Ukrainian].

14. Tretiak, N., & Martina, O. (2022). Formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentsii studentiv pid chas vyvchennia dysypliny «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» [Formation of students' communicative and speech competence in studying the discipline «Ukrainian Language for Professional Purposes»]. Acta Paedagogica Volyniensis, 3, 102–107. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.15> [in Ukrainian].

15. Khrebtov, M. (2025). Shliakhy formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv u protsesi profesiinoy pidhotovky [Ways of developing communicative competence of future teachers in the process of professional training]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky [Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences], 1 (218), 374–378. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-374-378> [in Ukrainian].

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 03.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 373.2.015.311:7]:364.652.2

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-10>**РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ВРАЗЛИВИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИН
ЗАСОБАМИ АРТТЕХНОЛОГІЙ**

Канарова Ольга Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*
olga_mdpu@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6876-6326

Статтю присвячено комплексному аналізу проблеми розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку в умовах невизначеності та вразливих життєвих обставин із використанням арттехнологій як ефективного педагогічного засобу. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне осмислення потенціалу арттехнологій у стимулюванні пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та внутрішньої мотивації дошкільників, які перебувають у ситуаціях соціальної, психологічної чи освітньої нестабільності. Методологічну основу дослідження становлять системний, діяльнісний, особистісно орієнтований та компетентнісний підходи, що дали змогу розглядати пізнавальну активність дитини як інтегративне утворення, пов'язане з когнітивними, емоційними та соціальними чинниками. У процесі дослідження використано теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння психолого-педагогічних джерел), а також емпіричні методи (педагогічне спостереження, аналіз продуктів дитячої творчості, елементи педагогічного експерименту). Особливу увагу приділено арттехнологіям (ізотерапії, музикотерапії, казкотерапії, лялькотерапії, елементам драматизації), які розглядаються як безпечний і ресурсний інструмент підтримки дітей в умовах невизначеності. Результати роботи полягають в уточненні змісту поняття «пізнавальна активність дітей дошкільного віку в умовах невизначеності та вразливих життєвих обставин» з урахуванням сучасних соціальних викликів, а також у визначенні педагогічних можливостей арттехнологій як інтегрованого засобу розвитку пізнавальної сфери дошкільників. Обґрунтовано доцільність використання арттехнологій не лише як корекційно-терапевтичного, а й як розвивального інструменту, що сприяє формуванню допитливості, уяви, самостійності мислення та позитивного емоційного ставлення до пізнавальної діяльності. Зроблено висновки, що застосування арттехнологій у роботі з дітьми дошкільного віку, які перебувають у вразливих життєвих обставинах, створює сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності, зниження рівня тривожності та підвищення адаптаційних можливостей дитини. Арттехнології забезпечують м'який, ненасильницький вплив на особистість дитини, сприяють інтеграції емоційного та когнітивного досвіду й можуть розглядатися як перспективний напрям удосконалення освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах сучасної нестабільності.

Ключові слова: *пізнавальна активність, діти дошкільного віку, арттехнології; вразливі життєві обставини, невизначеність, розвиток особистості, дошкільна освіта.*

**DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN
UNDER CONDITIONS OF UNCERTAINTY AND VULNERABLE LIFE CIRCUMSTANCES
THROUGH ART TECHNOLOGIES**

Kanarova Olga Viktorovna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Preschool Education and Social Work
Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky
olga_mdpu@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6876-6326

The article examines the problem of developing cognitive activity in preschool children who grow up in conditions of uncertainty and vulnerable life circumstances, with particular attention to the pedagogical



potential of art-based educational technologies. The relevance of the study is determined by contemporary social challenges that significantly influence the emotional well-being and cognitive development of young children. In unstable social contexts, such as crisis situations, displacement, or family vulnerability, preschool children often demonstrate decreased motivation for exploration, reduced curiosity, and lower engagement in cognitive tasks. These circumstances require the search for educational approaches that simultaneously support children's emotional resilience and stimulate their intellectual development. The purpose of the study is to substantiate theoretically and analyze empirically the role of art technologies as an effective pedagogical means for fostering cognitive activity among preschool children living in conditions of uncertainty and vulnerability. The research is grounded in modern psychological and pedagogical concepts that interpret cognitive activity as an integrative personal characteristic combining curiosity, initiative in learning, problem-solving ability, and emotional involvement in the process of acquiring knowledge. The methodology of the research is based on systemic, activity-based, learner-centered, and competence-oriented approaches that enable the comprehensive analysis of children's cognitive development in complex social environments. A combination of theoretical and empirical methods was applied. Theoretical methods included analysis, synthesis, comparison, and generalization of scientific literature on preschool pedagogy, child psychology, and art pedagogy. Empirical methods involved pedagogical observation, analysis of children's creative works, and elements of a pedagogical intervention aimed at integrating art technologies into educational activities. Particular attention was given to such art-based practices as visual artistic activities, music-based exercises, fairy-tale therapy, puppet play, and dramatization techniques. The scientific novelty of the study lies in the conceptualization of art technologies not only as therapeutic or corrective tools but also as effective pedagogical instruments for enhancing cognitive engagement in preschool children experiencing social instability. The research clarifies the understanding of cognitive activity in the context of uncertainty and highlights the importance of integrating emotional and cognitive dimensions of development through creative educational practices. The results of the study demonstrate that the systematic use of art technologies in preschool education contributes to the activation of children's curiosity, supports exploratory behavior, and encourages independent thinking. Creative activities create a psychologically safe environment that reduces anxiety and allows children to express emotions symbolically, which in turn facilitates their readiness to participate in cognitive tasks. The findings indicate that art-based educational strategies increase children's motivation to learn, improve their concentration and communication skills, and foster a more positive attitude toward educational interaction. The conclusions emphasize that art technologies represent a promising direction for supporting the cognitive development of preschool children living in vulnerable life conditions. Their integration into the educational process promotes the harmonious interaction of emotional and intellectual development, strengthens adaptive capacities, and provides a child-friendly environment for learning and exploration. Consequently, the implementation of art-based pedagogical approaches can significantly enhance the effectiveness of preschool education in contexts characterized by social uncertainty and instability.

Key words: *cognitive activity, preschool children, art technologies, vulnerable life circumstances, uncertainty, personality development, preschool education.*

Вступ. Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується зростанням рівня соціальної, психологічної та освітньої невизначеності, що зумовлено глобальними кризовими процесами, трансформаціями суспільного життя та посиленням кількості дітей, які перебувають у вразливих життєвих обставинах. Такі умови істотно впливають на особливості розвитку дитини дошкільного віку, зокрема на формування її пізнавальної активності як провідної характеристики готовності до подальшого навчання та соціалізації. Обмеженість стабільних соціальних контактів, емоційна напруженість, порушення звичного освітнього середовища негативно позначаються на допитливості, ініціативності, здатності до пізнання та осмислення навколишнього світу. У зв'язку з цим актуалізується потреба пошуку таких педагогічних рішень, які б поєднували розвитковий, підтримувальний та корекційний потенціал і водночас відповідали віковим та психоемоційним особливостям дошкільників у складних життєвих умовах.

Наукова новизна досліджуваної проблеми полягає в обґрунтуванні арттехнологій як

цілісного та педагогічно доцільного засобу розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку саме в умовах невизначеності та вразливих життєвих обставин. На відміну від традиційних підходів, що здебільшого орієнтовані на когнітивний компонент навчання, арттехнології дозволяють інтегрувати пізнавальний, емоційний і соціальний досвід дитини, створюючи безпечний простір для самовираження, пізнання та творчого осмислення дійсності. У науковому дискурсі питання використання арттехнологій переважно розглядається в корекційно-терапевтичному аспекті, тоді як їхній потенціал у розвитку пізнавальної активності дошкільників у складних соціальних умовах залишається недостатньо систематизованим. Це зумовлює актуальність і наукову значущість дослідження, спрямованого на розкриття можливостей арттехнологій як ефективного інструменту підтримки та активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку в умовах сучасних викликів.

Теоретичне обґрунтування проблеми розвитку пізнавальної активності дітей



дошкільного віку в умовах невизначеності та вразливих життєвих обставин ґрунтується на положеннях сучасної педагогіки й психології розвитку, які розглядають дитину як активного суб'єкта пізнання, діяльність якого детермінована взаємодією когнітивних, емоційних і соціальних чинників. Пізнавальна активність у дошкільному віці трактується як інтегративна характеристика особистості, що виявляється у допитливості, пізнавальному інтересі, здатності до пошуку, експериментування та самостійного осмислення навколишнього світу, і водночас є чутливою до змін середовища, рівня емоційної безпеки та стабільності життєвих умов. У ситуаціях невизначеності та соціальної вразливості послаблюються внутрішні мотиваційні механізми пізнання, зростає тривожність, що негативно впливає на когнітивну ініціативу дитини, тому актуалізується потреба у використанні таких педагогічних засобів, які забезпечують опосередкований, емоційно підтримувальний вплив. Арттехнології в цьому контексті постають як ефективний теоретично обґрунтований інструмент, що спирається на ідеї діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів і дозволяє через образну, творчу та ігрову діяльність активізувати пізнавальні процеси, сприяти інтеграції емоційного досвіду й пізнання та створювати умови для розвитку внутрішньої пізнавальної мотивації дошкільників у складних життєвих обставинах.

Методологія та методи дослідження. Методологія дослідження ґрунтується на системному, діяльнісному, особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах, що забезпечують цілісне бачення процесу розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку в умовах невизначеності та вразливих життєвих обставин і враховують взаємозв'язок когнітивних, емоційних і соціальних компонентів розвитку дитини. Теоретичну основу становлять положення вікової та педагогічної психології щодо провідної ролі діяльності й емоційної безпеки у становленні пізнавальних процесів дошкільника, а також концепції артпедагогіки й арттерапії, що розглядають творчість як ресурс розвитку та саморегуляції. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методів (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукових джерел з проблеми пізнавальної активності та арттехнологій), а також емпіричних методів, зокрема педагогічне спостереження за пізнавальною поведінкою дітей, аналіз продуктів художньо-творчої діяльності, бесіди з педагогами та елементи педагогічного експерименту з упровадження арттехнологій (ізотерапії, музикотерапії, казкотерапії, драматизації), що дало змогу виявити особливості впливу творчих засобів на активізацію пізнавальної діяльності дошкільників у складних соціальних умовах.

Результати та дискусії. Проблема розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку традиційно посідає одне з провідних місць у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях, оскільки саме в дошкільному дитинстві закладаються основи інтелектуального розвитку, мотивації до пізнання та ставлення до навчальної діяльності. Пізнавальна активність у цьому віці розглядається як інтегративне особистісне утворення, що виявляється у прагненні дитини до отримання нових знань, дослідження навколишнього світу, самостійного пошуку відповідей та емоційно позитивного ставлення до пізнавальної діяльності. На думку Г. В. Беленької, саме активна пізнавальна позиція дошкільника є передумовою успішного розвитку мислення, мовлення та творчих здібностей, а також важливим чинником формування готовності до шкільного навчання (Беленька, 2015: 96–101).

У сучасних соціокультурних умовах розвиток пізнавальної активності ускладнюється впливом факторів невизначеності, які охоплюють нестабільність соціального середовища, зміну освітніх форматів, підвищений рівень стресових навантажень та зростання кількості дітей, що перебувають у вразливих життєвих обставинах. За даними соціально-педагогічних досліджень, до категорії дітей у вразливих життєвих обставинах в Україні належить значна частка дошкільників, які зазнають впливу соціальної депривації, психологічної напруги або обмежених можливостей доступу до якісного освітнього середовища. С. Я. Харченко наголошує, що такі умови істотно знижують рівень пізнавальної ініціативи дітей, спричиняють пасивність, зменшення інтересу до дослідницької діяльності та формування ситуативної мотивації (Харченко, 2014: 112–118).

Психологічні аспекти становлення пізнавальної активності тісно пов'язані з особистісним розвитком дошкільника, рівнем емоційної безпеки та сформованістю базової довіри до світу. О. Л. Кононко підкреслює, що за умов емоційної нестабільності або переживання стресу у дитини порушується цілісність пізнавальних процесів, знижується здатність до зосередження уваги, аналізу та узагальнення інформації. Водночас авторка зазначає, що пізнавальна активність не може розглядатися ізольовано від емоційної сфери, оскільки саме емоційна залученість визначає глибину та стійкість пізнавального інтересу (Кононко, 2014: 141–146).

У контексті сучасного соціокультурного простору особливого значення набуває аналіз умов, у яких відбувається пізнавальний розвиток дошкільників. Т. В. Кравцова зазначає, що інтенсивні соціальні трансформації змінюють характер дитячої діяльності, обмежують можливості безпосереднього пізнання світу



та знижують рівень самостійної пізнавальної активності. Авторка наводить дані емпіричних досліджень, згідно з якими майже 40% дітей старшого дошкільного віку демонструють зниження інтересу до пізнавальних завдань, що потребують тривалої концентрації уваги, особливо за умов психологічної напруги та нестабільності освітнього середовища (Кравцова, 2019: 50–51).

Міжнародні дослідження також підтверджують негативний вплив умов невизначеності на пізнавальний розвиток дітей. За результатами дослідження OECD, присвяченого добробуту та навчанню п'ятирічних дітей, встановлено, що рівень пізнавальної залученості дошкільників істотно залежить від емоційного клімату та відчуття безпеки в освітньому середовищі; у дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, показники когнітивної активності в середньому на 20–25% нижчі порівняно з однолітками, що зростають у стабільних умовах (OECD, 2020: 64–69). Це свідчить про необхідність пошуку таких педагогічних підходів, які здатні компенсувати негативні впливи середовища та підтримати пізнавальну активність дитини.

Вітчизняна дидактика дошкільної освіти акцентує увагу на необхідності використання різноманітних форм і методів навчання, що стимулюють активну пізнавальну позицію дитини. О. Я. Савченко підкреслює, що ефективний розвиток пізнавальної активності можливий лише за умови створення ситуацій успіху, залучення дітей до діяльності, яка має особистісний сенс і викликає позитивні емоції (Савченко, 2016: 88–93). У цьому контексті особливу роль відіграють інтегровані педагогічні технології, здатні поєднати навчальний і розвивальний потенціал із психоемоційною підтримкою дошкільника.

Одним із таких перспективних напрямів є застосування арттехнологій, які ґрунтуються на використанні різних видів мистецтва як засобу пізнання, самовираження та емоційної регуляції. Н. В. Лисенко зазначає, що артпедагогіка в системі дошкільної освіти сприяє активізації пізнавальних процесів через образне мислення, символізацію та творчу діяльність, що є природними для дошкільного віку (Лисенко, 2018: 41–47). Арттехнології дозволяють залучати дитину до пізнавальної діяльності опосередковано, без жорсткого дидактичного тиску, що особливо важливо для дітей, які перебувають у стані емоційної напруги або переживають травматичний досвід.

Зарубіжні дослідження підтверджують ефективність творчих інтервенцій у роботі з дітьми, які зазнали стресу або перебувають у вразливих життєвих обставинах. К. А. Мальчiodi доводить, що використання художньо-творчих форм діяльності сприяє зниженню рівня тривожності, підвищенню здатності до концентрації

та активізації пізнавального інтересу у дітей (Malchiodi, 2015: 72–78). Дослідження також засвідчують, що систематичне залучення дітей до арттехнологій може підвищити рівень їхньої пізнавальної активності в середньому на 15–30%, залежно від інтенсивності та змісту програм (Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin, 2013: 201–206).

У сучасній педагогічній теорії арттехнології розглядаються як інтегрований комплекс методів і прийомів, заснованих на використанні різних видів мистецтва з метою розвитку особистості дитини, активізації її пізнавальних процесів та забезпечення емоційного благополуччя. У дошкільному віці мистецтво є природним способом освоєння дійсності, оскільки відповідає віковим можливостям мислення, що має наочно-образний і символічний характер. Саме тому застосування арттехнологій у роботі з дітьми, які перебувають у стані соціальної чи психологічної вразливості, набуває особливої педагогічної доцільності. Як зазначає Н. В. Лисенко, артпедагогіка в системі дошкільної освіти створює умови для поєднання пізнавальної та емоційної активності дитини, сприяючи формуванню цілісного досвіду пізнання через творчість (Лисенко, 2018: 52–58).

Пізнавальна активність дошкільника в умовах невизначеності часто має фрагментарний характер, що проявляється у зниженні інтересу до пізнавальних завдань, швидкій втомлюваності та поверховості пізнавальних дій. За спостереженнями Г. В. Беленької, діти з нестабільним соціальним досвідом значно рідше ініціюють самостійні пізнавальні дії та потребують спеціально організованої педагогічної підтримки (Беленька, 2015: 143–149). Арттехнології в цьому контексті виконують компенсаторну функцію, оскільки дозволяють активізувати інтерес до пізнання не через пряме навчання, а через образ, емоцію та дію, що знижує рівень внутрішнього опору й тривожності.

Особливу роль у розвитку пізнавальної активності відіграють ізотерапія та художньо-творча діяльність, які забезпечують перехід від емоційного переживання до усвідомленого пізнання. О. Л. Кононко наголошує, що малювання, ліплення та конструювання сприяють розвитку спостережливості, аналізу, узагальнення та здатності до символічного відображення реальності, що є базовими складниками пізнавальної активності дошкільника (Кононко, 2014: 188–194). У дітей, які перебувають у вразливих життєвих обставинах, художня діяльність часто стає єдиним доступним способом безпечного вираження внутрішніх переживань, що опосередковано сприяє зниженню емоційної напруги та підвищенню готовності до пізнавальної взаємодії з педагогом.

Аналіз результатів педагогічних спостережень і даних емпіричних досліджень свідчить,



що систематичне впровадження арттехнологій у освітній процес закладів дошкільної освіти позитивно впливає на динаміку пізнавальної активності. Так, за даними міжнародних досліджень OECD, у дошкільних закладах, де активно використовуються мистецькі практики, рівень залученості дітей до пізнавальних видів діяльності є в середньому на 18–22% вищим порівняно з традиційними освітніми моделями (OECD, 2020: 97–103). Особливо виразний ефект спостерігається серед дітей із підвищеним рівнем тривожності та нестабільним соціальним досвідом, що підтверджує доцільність використання арттехнологій як ресурсу розвитку.

Важливим різновидом арттехнологій є казкотерапія, яка поєднує мовленнєвий, пізнавальний та емоційний компоненти розвитку. А. М. Богуш зазначає, що робота з художнім словом і казковими образами стимулює розвиток мислення, уяви та мовленнєвої активності, формує здатність до аналізу причинно-наслідкових зв'язків і прогнозування подій (Богуш, 2013: 214–220). Для дітей у вразливих життєвих обставинах казка виконує ще й захисну функцію, оскільки дозволяє символічно проживати складні життєві ситуації, не травмуючи психіку, що створює сприятливі умови для активізації пізнавального інтересу.

Музикотерапія та елементи ритмічно-рухової діяльності також мають значний потенціал у розвитку пізнавальної активності дошкільників. За результатами досліджень, узагальнених К. А. Мальчюді, музичні й ритмічні вправи сприяють покращенню концентрації уваги, розвитку слухового сприймання та пам'яті, а також формуванню здатності до регуляції емоційного стану (Malchiodi, 2015: 121–128). У дітей, які зазнали стресових впливів, поєднання музики та руху знижує рівень напруження, що безпосередньо впливає на готовність до пізнавальної діяльності та участі в спільних освітніх активностях.

Драматизація та рольова гра як різновид арттехнологій мають особливе значення для розвитку соціально зумовлених форм пізнавальної активності. Дослідження Дж. Данн і М. Стінсон засвідчують, що використання драматичних форм діяльності сприяє глибшому осмисленню навчального матеріалу, розвитку рефлексії та вміння ставити запитання, що є ключовими показниками пізнавальної активності (Dunn, Stinson, 2011: 625–629). У дошкільників, які перебувають у вразливих життєвих обставинах, драматизація допомагає відновлювати соціальні зв'язки, розвивати комунікативні навички та поступово залучатися до колективного пізнання.

Статистичні узагальнення зарубіжних досліджень свідчать, що впровадження комплексних програм артосвіти може забезпечити приріст

показників когнітивної активності дошкільників у межах 15–30 %, залежно від тривалості та системності педагогічного впливу (Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin, 2013: 201–206). Водночас автори наголошують, що найбільший ефект досягається за умови інтеграції арттехнологій у повсякденний освітній процес, а не їх епізодичного використання.

Особливу увагу в сучасних умовах слід приділяти дітям, які перебувають у вразливих життєвих обставинах, адже, за даними соціально-педагогічних досліджень, понад 30% дітей дошкільного віку в Україні мають досвід тривалого стресу або соціальної нестабільності, що негативно впливає на рівень їхньої пізнавальної активності та навчальної готовності (Харченко, 2014: 57–63). У таких дітей часто спостерігається знижена ініціативність, труднощі з концентрацією уваги та недостатня сформованість пізнавальних мотивів. Саме тому арттехнології, які створюють безпечний та емоційно комфортний освітній простір, є педагогічно доцільним і соціально значущим засобом підтримки їхнього розвитку.

Практика впровадження арттехнологій у закладах дошкільної освіти засвідчує, що найбільший позитивний ефект досягається за умови комплексного використання різних форм мистецької діяльності. За результатами педагогічних спостережень, узагальнених Г. В. Беленькою, у групах, де систематично застосовуються художньо-творчі завдання, частка дітей з високим рівнем пізнавальної активності зростає в середньому на 20–25% протягом навчального року (Беленька, 2015: 201–207). Водночас зменшується кількість дітей із пасивною позицією в пізнавальній діяльності, що свідчить про формування внутрішньої готовності до пізнання та самовираження.

Значущим є і мовленнєво-пізнавальний аспект арттехнологій. А. М. Богуш наголошує, що залучення дітей до творчої діяльності з елементами казки, драматизації та художнього слова сприяє активізації мислення, розвитку уяви та формуванню зв'язного мовлення як інструменту пізнання світу (Богуш, 2013: 264–270). У дітей, які перебувають у стані психологічної невизначеності, саме мовленнєво-творча активність часто стає першим кроком до усвідомленого пізнання, адже дозволяє поєднати емоційний досвід із логічним осмисленням подій і явищ.

Зарубіжні дослідження також підтверджують ефективність арттехнологій у роботі з дітьми, які зазнали травматичних впливів. Зокрема, К. А. Мальчюді зазначає, що використання образотворчої та музичної терапії сприяє підвищенню рівня концентрації уваги та когнітивної гнучкості в середньому на 15–20% уже після кількох місяців систематичної роботи (Malchiodi, 2015: 173–179). Подібні результати



корелюють із даними OECD, відповідно до яких діти, залучені до програм мистецької освіти, демонструють вищі показники когнітивної залученості та емоційного благополуччя порівняно з однолітками, які навчаються за традиційними моделями (OECD, 2020: 121–128).

Важливим практичним аспектом є підготовка педагогів до використання арттехнологій. Н. В. Лисенко підкреслює, що ефективність артпедагогіки значною мірою залежить від здатності вихователя створювати ситуації успіху, підтримувати ініціативу дитини та адаптувати творчі завдання до її індивідуальних можливостей (Лисенко, 2018: 96–102). У роботі з дітьми у вразливих життєвих обставинах це набуває особливого значення, оскільки педагог виступає не лише організатором пізнавальної діяльності, а й джерелом емоційної підтримки та стабільності.

У ході проведеного дослідження було здійснено узагальнення результатів педагогічного спостереження та аналізу художньо-творчої діяльності дітей старшого дошкільного віку, які перебувають у складних життєвих обставинах. Отримані емпіричні дані свідчать, що до впровадження системи арттехнологій значна частина дітей демонструвала середній або низький рівень пізнавальної активності. Зокрема, приблизно 46 % дітей характеризувалися ситуативним інтересом до пізнавальних завдань, який швидко згасав за відсутності емоційної підтримки, тоді як лише близько 22% проявляли стійку ініціативу в дослідницькій діяльності.

Порівняльний аналіз результатів на початковому та підсумковому етапах дослідження засвідчив позитивну динаміку розвитку пізнавальної активності. Так, після систематичного застосування арттехнологій частка дітей із високим рівнем пізнавальної активності зросла приблизно до 38%, тоді як показники низького рівня зменшилися майже вдвічі. Особливо помітні зміни спостерігалися у сфері пізнавальної ініціативи: діти частіше ставили запитання, проявляли інтерес до експериментування та охочіше брали участь у спільних творчих проектах.

Критичний аналіз отриманих результатів у порівнянні з даними інших досліджень дозволяє зробити висновок про часткову відповідність виявлених тенденцій загальним закономірностям розвитку пізнавальної активності в умовах кризового середовища. Зокрема, міжнародні дослідження свідчать, що участь дітей у творчих освітніх програмах може підвищувати рівень когнітивної залученості на 15–25%, а також позитивно впливати на розвиток мовлення та соціальних навичок (Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin, 2013: 201–206). У нашому дослідженні отримані показники мають близькі значення, що підтверджує ефективність

використання арттехнологій у роботі з дошкільниками, які перебувають у складних життєвих обставинах. Разом із тим слід зазначити, що динаміка змін була нерівномірною: у частини дітей позитивні результати проявлялися повільніше, що може пояснюватися індивідуальними психологічними особливостями та ступенем пережитого стресового досвіду (Кононко, 2014: 211–215).

Сучасні міжнародні дослідження також підтверджують важливість використання мистецьких практик у кризових та посткризових освітніх середовищах. Зокрема, у звіті ЮНЕСКО щодо ролі культури та мистецтва в умовах глобальних криз наголошується, що творчі освітні підходи сприяють розвитку стійкості дітей, знижують рівень тривожності та стимулюють пізнавальну активність через формування відчуття безпеки та підтримки (UNESCO, 2022: 54–60).

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку в умовах невизначеності та вразливих життєвих обставин є складною багатовимірною педагогічною проблемою, розв'язання якої потребує інтеграції психологічних, соціально-педагогічних і дидактичних підходів. Пізнавальна активність у дошкільному віці постає як інтегративна характеристика особистості, що поєднує пізнавальні інтереси, емоційну залученість, мотивацію до пізнання та здатність до самостійної пізнавальної діяльності. В умовах соціальної нестабільності, підвищеного рівня тривожності та дефіциту емоційної безпеки спостерігається зниження ініціативності, фрагментарність пізнавальних дій і ослаблення внутрішніх мотиваційних механізмів, що негативно позначається на загальному розвитку дошкільників і їхній готовності до подальшого навчання. У ході аналізу наукових джерел та узагальнення результатів практичних спостережень обґрунтовано доцільність використання арттехнологій як ефективного засобу активізації пізнавальної діяльності дітей, які перебувають у вразливих життєвих обставинах. Доведено, що арттехнології, спираючись на природну для дошкільного віку потребу в образному, емоційно насиченому та ігровому пізнанні, забезпечують м'який, ненасильницький вплив на особистість дитини, створюють умови психологічної безпеки та сприяють інтеграції емоційного й когнітивного досвіду. Застосування художньо-творчої діяльності, музики, казки, драматизації та інших мистецьких форм дозволяє підвищити рівень зацікавленості дітей пізнавальними завданнями, активізувати мислення, уяву, мовлення та формувати позитивне ставлення до пізнавальної діяльності. Таким чином, зроблено висновок, що арттехнології є перспективним напрямом удосконалення дошкільної освіти в умовах сучасних викликів, оскільки вони забезпечують цілісний вплив на



особистісний розвиток дитини, сприяють гармонізації її емоційної сфери та активізації пізнавальної діяльності. Практична значущість отриманих результатів полягає в можливості їх використання вихователями закладів дошкільної освіти, психологами та соціальними педагогами для розробки й упровадження програм розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку в умовах невизначеності та вразливих життєвих обставин. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в емпіричній перевірці ефективності комплексних артпедагогічних програм, адаптованих до різних категорій вразливих дітей, а також у дослідженні довготривалого впливу арттехнологій на пізнавальний і соціальний розвиток дитини в наступних вікових періодах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беленька Г.В. Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку : монографія. Київ: Слово, 2015. 312 с.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика: монографія. Київ: Слово, 2013. 376 с.
3. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника. Київ: Стило, 2014. 352 с.
4. Кравцова Т.В. Пізнавальний розвиток дітей дошкільного віку в умовах сучасного соціокультурного простору. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 2. С. 45–53.
5. Лисенко Н.В. Артпедагогіка в системі дошкільної освіти: навч.-метод. посібник. Київ: Освіта, 2018. 240 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової та дошкільної освіти. Київ: Грамота, 2016. 384 с.
7. Харченко С.Я. Соціально-педагогічна робота з дітьми у вразливих життєвих обставинах: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2014. 296 с.
8. Malchiodi C.A. Creative Interventions with Traumatized Children. New York: Guilford Press, 2015. 320 p.
9. Winner E., Goldstein T.R., Vincent-Lancrin S. Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Paris: OECD Publishing, 2013. 348 p. DOI: 10.1787/9789264180789-en
10. Dunn J., Stinson M. Not without the Art!: The Importance of Teacher Artistry When Applying Drama as Pedagogy for Additional Language Learning. *Research in Drama Education*. 2011. Vol. 16, No. 4. P. 617–633. DOI: 10.1080/13569783.2011.617104
11. OECD. Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-olds in England, Estonia, and the

United States. Paris: OECD Publishing, 2020. 210 p. DOI: 10.1787/3990407f-en

REFERENCES:

1. Bielienka, H. V. (2015). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti ditei doshkilnoho viku [Development of cognitive activity in preschool children]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
2. Bohush, A. M., & Havrysh, N. V. (2013). Doshkilna lnhvodydaktyka: Teorii i metody navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladykh [Preschool linguodidactics: Theory and methodology of teaching children their native language in preschool educational institutions]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
3. Kononko, O. L. (2014). Psykholohichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka [Psychological foundations of the personal development of a preschool child]. Kyiv: Stylos [in Ukrainian].
4. Kravtsova, T. V. (2019). Piznavalnyi rozvytok ditei doshkilnoho viku v umovakh suchasnoho sotsiokulturnoho prostoru [Cognitive development of preschool children in the modern sociocultural space]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and Psychology*, 2, 45–53 [in Ukrainian].
5. Lysenko, N. V. (2018). Artpedahohika v systemi doshkilnoi osvity [Art pedagogy in the preschool education system]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
6. Savchenko, O. Ya. (2016). Dydaktyka pochatkovoi ta doshkilnoi osvity [Didactics of primary and preschool education]. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
7. Kharchenko, S. Ya. (2014). Sotsialno-pedahohichna robota z ditmy u vrazlyvykh zhyttievykh obstavynakh [Social and pedagogical work with children in vulnerable life circumstances]. Luhansk: Alma-Mater [in Ukrainian].
8. Malchiodi, C. A. (Ed.). (2015). Creative interventions with traumatized children. New York, NY: Guilford Press.
9. Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for art's sake? The impact of arts education. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>
10. Dunn, J., & Stinson, M. (2011). Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning. *Research in Drama Education – The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 617–633. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617110>
11. OECD. (2020). Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 04.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



УДК 378.147:[376.011.3-051:616.89-008.434]
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-11>

SOFT SKILLS МАЙБУТНЬОГО ЛОГОПЕДА: СУЧАСНІ ВИМОГИ ПРОФЕСІЇ

Курчатова Анжеліка Віталіївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
kurchat67@gmail.com
orcid.org/0009-0006-7369-0200

Шапочка Катерина Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
shapochka1111@gmail.com
orcid. <https://orcid.org/0000-0002>

Статтю присвячено дослідженню ролі soft skills (м'яких навичок) у професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальності А6 «Спеціальна освіта» в умовах сучасних трансформацій освітнього простору та зростання вимог до якості надання корекційно-розвиткових послуг. Обґрунтовано актуальність формування м'яких навичок як невід'ємної складової професійної компетентності фахівця, здатного ефективно працювати в інклюзивному освітньому середовищі, здійснювати міждисциплінарну взаємодію та забезпечувати індивідуалізований підхід до кожної дитини.

Проаналізовано сучасні підходи до трактування поняття soft skills (м'які навички), визначено їх місце в структурі професійної компетентності логопеда та охарактеризовано найбільш значущі для майбутньої професійної діяльності навички: комунікативність, емоційний інтелект, емпатію, критичне й креативне мислення, здатність до командної роботи, адаптивність, стресостійкість, самоорганізацію, відповідальність, лідерські якості та готовність до безперервного професійного розвитку.

Встановлено, що успішність професійної діяльності логопеда визначається не лише рівнем спеціальних знань і практичних умінь, а й здатністю будувати ефективну комунікацію з дітьми, їхніми батьками, педагогами та іншими фахівцями, оперативно реагувати на зміни, приймати обґрунтовані рішення та працювати в умовах професійних викликів.

Наголошено на необхідності інтеграції розвитку soft skills (м'які навички) у зміст професійної підготовки здобувачів вищої освіти шляхом використання компетентнісного підходу, інтерактивних методів навчання, тренінгових технологій, проєктної діяльності, кейс-методів, моделювання професійних ситуацій і розширення практичної складової освітнього процесу.

Зроблено висновок, що системне формування soft skills (м'яких навичок) є важливою умовою підготовки конкурентоспроможного, мобільного, відповідального та професійно компетентного логопеда, здатного до ефективної професійної діяльності, саморозвитку й успішної адаптації до сучасних вимог ринку праці та освітнього середовища.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній логопед, soft skills (м'які навички), інклюзивна освіта, корекційно-розвиткова діяльність.



SOFT SKILLS OF A FUTURE SPEECH THERAPIST: MODERN PROFESSIONAL REQUIREMENTS

Kurchatova Anzhelika Vitaliivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Preschool Education
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
kurchat67@gmail.com
orcid.org/0009-0006-7369-0200

Shapochka Kateryna Anatoliivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Special Education
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
shapochka1111@gmail.com
orcid. https://orcid.org/0000-0002

The article examines the role of soft skills in the professional training of future specialists in specialty A6 «Special Education» in the context of contemporary transformations of the educational environment and increasing requirements for the quality of corrective and developmental services. The relevance of developing soft skills as an integral component of a specialist's professional competence is substantiated. Such competence enables specialists to work effectively in an inclusive educational environment, engage in interdisciplinary cooperation, and provide an individualized approach to each child.

Contemporary approaches to interpreting the concept of soft skills are analyzed, their place in the structure of a speech therapist's professional competence is determined, and the skills most significant for future professional practice are characterized, including communication skills, emotional intelligence, empathy, critical and creative thinking, teamwork, adaptability, stress resilience, self-organization, responsibility, leadership qualities, and readiness for continuous professional development.

It is established that the effectiveness of a speech therapist's professional activity is determined not only by the level of specialized knowledge and practical skills but also by the ability to establish effective communication with children, their parents, teachers, and other professionals, respond promptly to changes, make well-grounded decisions, and work effectively in challenging professional situations.

The necessity of integrating the development of soft skills into the professional training of higher education students is emphasized through the implementation of a competency-based approach, interactive teaching methods, training technologies, project-based learning, case-based methods, professional situation simulations, and the expansion of the practical component of the educational process.

It is concluded that the systematic development of soft skills is an important prerequisite for preparing a competitive, adaptable, responsible, and professionally competent speech therapist capable of effective professional practice, self-development, and successful adaptation to current labor market requirements and the modern educational environment.

Keywords: *professional training, future speech therapist, soft skills, inclusive education, corrective and developmental activities.*

Вступ. Сучасний етап розвитку освіти характеризується стрімкими суспільними змінами, цифровізацією освітнього середовища, впровадженням інклюзивного навчання та зростанням вимог до професійної компетентності педагогічних працівників. У цих умовах професія логопеда набуває особливої значущості, адже її представники забезпечують не лише корекцію мовленнєвих порушень, а й сприяють успішній соціалізації, розвитку комунікативних здібностей та інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в суспільство.

Проблема розвитку soft skills (м'яких навичок) майбутніх логопедів є однією з актуальних у сучасній педагогічній науці, оскільки роботодавці дедалі частіше оцінюють конкурентоспроможність молодого спеціаліста не лише

за рівнем професійної підготовки, а й за його особистісними якостями, комунікативною культурою, умінням працювати в команді та готовністю до постійного самовдосконалення. Відтак заклади вищої освіти мають забезпечити умови для цілеспрямованого формування цих компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх логопедів.

Отже, дослідження ролі soft skills (м'яких навичок) у професійній діяльності логопеда, визначення сучасних вимог до їх формування та пошук ефективних шляхів інтеграції цих компетентностей у систему фахової підготовки є важливим напрямом розвитку сучасної логопедичної освіти.

Теоретичне обґрунтування проблеми. У сучасних умовах розвитку спеціальної



та інклюзивної освіти професійна успішність логопеда визначається не лише рівнем сформованості спеціальних професійних компетентностей (hard skills), а й розвитком soft skills – універсальних соціально-комунікативних, особистісних та організаційних компетентностей, що забезпечують ефективну взаємодію з дітьми, їхніми родинами, педагогами та фахівцями мультидисциплінарної команди, професійну мобільність і здатність до безперервного професійного розвитку.

Водночас аналіз практики професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності А6 «Спеціальна освіта» засвідчує, що основна увага традиційно приділяється формуванню фахових компетентностей, тоді як розвиток soft skills здебільшого не має системного характеру. Це зумовлює суперечність між сучасними вимогами професійної діяльності логопеда та готовністю випускників до роботи в умовах інклюзивної освіти, цифрової трансформації освітнього середовища й постійних суспільних змін.

Актуальність проблеми підтверджується сучасними вимогами до забезпечення якості вищої освіти. Зокрема, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти під час акредитації освітніх програм акцентує увагу на необхідності створення умов для набуття здобувачами вищої освіти соціальних навичок (soft skills), що відповідають цілям і програмним результатам навчання освітньої програми. Водночас, за аналітичними матеріалами World Economic Forum, серед найбільш затребуваних компетентностей сучасного фахівця визначено критичне мислення, креативність, комунікацію, співпрацю, адаптивність та здатність до розв'язання складних професійних завдань.

У зв'язку з цим актуалізується проблема визначення ключових soft skills майбутнього логопеда, обґрунтування їх місця у структурі професійної компетентності та пошуку ефективних підходів до їх цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності А6 Спеціальна освіта є предметом дослідження багатьох українських науковців. Значний внесок у розроблення теоретичних засад професійної підготовки фахівців спеціальної освіти здійснила С. Цимбал-Слатвінська, яка дослідила понятійний апарат професійної підготовки майбутніх логопедів, обґрунтувала сутність понять «готовність до професійної діяльності», «професійна компетентність», «професійна підготовка» та визначила особливості підготовки логопедів у закладах вищої освіти.

Питання формування професійної компетентності майбутніх логопедів висвітлено у працях О. Кузенко, яка розглядає професійну підготовку як цілісний процес формування

професійних знань, практичних умінь і особистісних якостей, необхідних для ефективної логопедичної діяльності. Авторка наголошує на необхідності переходу до студентоцентрированої моделі навчання та розвитку професійно значущих компетентностей майбутніх фахівців.

Сучасні аспекти формування базових логопедичних компетентностей майбутніх фахівців спеціальної освіти досліджує І. Брушневська. Авторкою визначено структуру логопедичних компетентностей, педагогічні умови їх формування та доведено ефективність інтеграції практикоорієнтованого навчання, інтерактивних методів і рефлексивної діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності А6 «Спеціальна освіта».

Проблематика розвитку soft skills у професійній освіті знайшла відображення у працях М. Олійра та Л. Наконечної, які розглядають soft skills як сукупність універсальних компетентностей, що забезпечують успішність професійної діяльності майбутнього педагога. Науковці обґрунтовують важливість розвитку комунікативності, критичного мислення, креативності, емоційного інтелекту, уміння працювати в команді та використовувати інноваційні освітні технології.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що більшість досліджень присвячено загальним питанням професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності А6 Спеціальна освіта або розвитку soft skills майбутніх педагогів різних спеціальностей. Натомість проблема визначення комплексу soft skills, які є пріоритетними саме для майбутнього логопеда відповідно до сучасних вимог професії, а також пошуку ефективних механізмів їх формування у процесі професійної підготовки, залишається недостатньо дослідженою. Саме це зумовлює актуальність даного дослідження.

Методологія та методи. Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний, системний, особистісно орієнтований та діяльнісний підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності А6 «Спеціальна освіта». Мета дослідження полягає в обґрунтуванні ролі soft skills у професійній підготовці майбутніх логопедів та визначенні найбільш значущих м'яких навичок для їхньої професійної діяльності.

У дослідженні використано теоретичні методи: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизацію наукових джерел; контент-аналіз для визначення основних підходів до трактування поняття soft skills. Також застосовано аналіз освітніх програм і навчально-методичних матеріалів. Отримані результати узагальнено та систематизовано для визначення ролі м'яких навичок у структурі професійної компетентності майбутнього логопеда.

Результати та дискусії. В умовах модернізації системи освіти, розвитку інклюзивного

навчання та цифрової трансформації освітнього середовища суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх логопедів. Якщо традиційно основна увага приділялася формуванню спеціальних професійних компетентностей (hard skills), то сьогодні професійна успішність фахівця дедалі більше визначається рівнем розвитку soft skills – універсальних соціально-комунікативних, особистісних і організаційних навичок, що забезпечують ефективну професійну діяльність.

У сучасних наукових дослідженнях soft skills розглядаються як сукупність особистісних якостей і соціальних компетентностей, які забезпечують ефективну взаємодію, професійну адаптивність, здатність до розв'язання професійних завдань та безперервного професійного розвитку.

К. Роблес серед найбільш затребуваних роботодавцями навичок виокремлює комунікацію, відповідальність, роботу в команді, гнучкість і професійну етику, тоді як Д. Голман обґрунтовує визначальну роль емоційного інтелекту, емпатії, самоконтролю та мотивації у професійній діяльності фахівця (Оліяр, 2023).

Українські дослідники Н. Безлюдна та Н. Дудник, Л. Коваль, Т. Медвідь, Л. Охріменко, Н. Терешенко, Л. Фамілярська розглядають soft skills як інтегральну сукупність комунікативних, соціальних, управлінських та особистісних якостей, що забезпечують успішне виконання професійних функцій, професійну мобільність і конкурентоспроможність майбутнього педагога (Охріменко, 2023; Фамілярська, 2017).

Водночас аналіз сучасних українських і міжнародних досліджень свідчить, що проблема розвитку soft skills майбутніх логопедів ще не отримала комплексного висвітлення. Більшість наукових праць присвячено формуванню окремих універсальних навичок педагогів, тоді як специфіка логопедичної діяльності, що передбачає інтенсивну комунікацію, партнерську взаємодію з родиною, роботу

в мультидисциплінарній команді, високий рівень емоційного навантаження та використання цифрових технологій, потребує спеціального наукового осмислення.

Узагальнення наукових підходів дає підстави визначити soft skills майбутнього логопеда як інтегровану систему соціально-комунікативних, особистісно-регулятивних, когнітивно-аналітичних, організаційно-управлінських і цифрово-інноваційних компетентностей, що забезпечують ефективне виконання професійних функцій, конструктивну взаємодію з дітьми, їхніми родинами та фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу, готовність до професійної мобільності й безперервного професійного розвитку. Саме таке розуміння soft skills покладено в основу авторського підходу до їх систематизації та визначення місця у структурі професійної підготовки майбутніх логопедів.

Базові логопедичні компетентності є складним інтегративним утворенням, яке поєднує когнітивний, операційний, мотиваційно-ціннісний і рефлексивний компоненти, та забезпечує готовність здобувачів вищої освіти до подальшої фахової діяльності (табл. 1) (Брушневська, 2026).

Наведена структура базових логопедичних компетентностей засвідчує їх комплексний та взаємозумовлений характер. Когнітивний компонент формує теоретичне підґрунтя майбутньої професійної діяльності; операційний забезпечує первинну готовність до практичного виконання логопедичних дій; мотиваційно-ціннісний визначає усвідомлене ставлення до професії та стійку професійну мотивацію; рефлексивний сприяє розвитку здатності аналізувати власну діяльність, оцінювати рівень підготовленості й коригувати професійні дії.

Отже, сформованість базових логопедичних компетентностей не може бути зведена лише до засвоєння спеціальних знань і методик. Вона передбачає інтеграцію теоретичної

Таблиця 1

Структура базових логопедичних компетентностей майбутніх фахівців-логопедів

Компонент компетентності	Змістовна характеристика	Освітній результат
Когнітивний	Знання основ логопедії, класифікацій мовленнєвих порушень, завдань логопедичної роботи	Усвідомлення теоретичних основ логопедії
Операційний	Початкові вміння аналізувати мовленнєві труднощі, визначати мету і складові корекційного маршруту	Готовність до виконання елементарних логопедичних дій, завдань корекційно-розвиткової роботи
Мотиваційно-ціннісний	Усвідомлення значущості логопедичної діяльності, позитивне ставлення до обраної професії	Сформованість професійної мотивації
Рефлексивний	Здатність до самооцінки власних знань та умінь, аналіз професійних ситуацій	Розвиток професійного мислення

Джерело: узагальнено (Брушневська, 2026).



обізнаності, практичної готовності, професійної мотивації та рефлексивної здатності здобувача освіти. Саме взаємодія цих компонентів створює основу для подальшого професійного становлення майбутнього фахівця-логопеда та забезпечує його готовність до виконання діагностичних, корекційно-розвиткових, консультативних і комунікативних функцій.

Особливістю професійної діяльності логопеда є те, що вона здійснюється у системі «людина – людина». Фахівець взаємодіє з дітьми різного віку, батьками, педагогами, психологами, асистентами вчителя, лікарями та іншими спеціалістами. Саме тому успішність логопедичної допомоги значною мірою визначається рівнем розвитку комунікативної культури, емоційної стійкості, відповідальності та здатності працювати в команді.

Для повного розуміння ролі soft skills у професійній підготовці майбутнього логопеда доцільно розмежувати їх із hard skills. Hard skills відображають спеціальні професійні знання, уміння та навички, що здобуваються в процесі фахової освіти й можуть бути об'єктивно оцінені. Натомість soft skills характеризують особистісні, соціальні та комунікативні якості фахівця, які забезпечують ефективне застосування професійних компетентностей у практичній діяльності. Саме поєднання цих двох груп навичок створює підґрунтя для успішної роботи логопеда в сучасному освітньому середовищі (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняння hard skills і soft skills майбутнього логопеда

Hard skills	Soft skills
Знання логопедії	Комунікативність
Методики діагностики	Емпатія
Корекційні технології	Емоційний інтелект
Логопедичне обстеження	Критичне мислення
Планування занять	Самоорганізація
Ведення документації	Відповідальність
Використання спеціальних методик	Командна взаємодія
Цифрові технології	Адаптивність

Джерело: узагальнено авторами.

Наведене порівняння засвідчує, що hard skills і soft skills не є взаємозамінними, а становлять взаємодоповнювальні складові професійної компетентності майбутнього логопеда. Hard skills забезпечують готовність фахівця до виконання професійних функцій, пов'язаних із діагностикою мовленнєвих порушень, плануванням та реалізацією корекційно-розвиткової роботи, використанням сучасних методик і цифрових технологій. Водночас soft skills визначають якість реалізації цих професійних компетентностей у практичній діяльності, оскільки

забезпечують ефективну комунікацію з дитиною, її батьками, педагогами та фахівцями мультидисциплінарної команди, сприяють розвитку емпатії, емоційної стійкості, професійної відповідальності та здатності приймати педагогічно виважені рішення.

Таким чином, професійна підготовка майбутнього логопеда має бути спрямована не лише на формування спеціальних фахових знань і практичних умінь, а й на цілеспрямований розвиток soft skills як необхідної умови успішної професійної діяльності. Саме інтеграція hard skills і soft skills забезпечує підготовку конкурентоспроможного, мобільного та соціально відповідального фахівця, здатного ефективно здійснювати корекційно-розвиткову діяльність, працювати в умовах інклюзивної освіти, адаптуватися до сучасних викликів і забезпечувати якісний психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

Незважаючи на важливість професійних знань, саме soft skills забезпечують їх ефективне практичне застосування. Навіть висококваліфікований логопед не зможе досягти позитивного результату без умінь мотивувати дитину, підтримувати її емоційний комфорт та встановлювати конструктивний контакт із сім'єю.

Однією з ключових навичок сучасного логопеда є комунікативна компетентність. Вона охоплює вміння слухати, ставити запитання, доступно пояснювати інформацію, переконувати, вести професійний діалог і запобігати конфліктам. Від стилю спілкування логопеда залежить довіра батьків, рівень співпраці педагогічного колективу та мотивація самої дитини до виконання корекційних вправ.

Не менш важливою є емпатія, яка дозволяє зрозуміти емоційний стан дитини, врахувати її індивідуальні потреби та створити психологічно безпечне середовище. Діти з мовленнєвими порушеннями нерідко відчувають невпевненість, сором'язливість або страх помилитися. Завдання логопеда полягає не лише у формуванні правильного мовлення, а й у підтримці позитивної самооцінки дитини. Саме тому емпатійність виступає важливою умовою успішної корекційної роботи.

Емоційний інтелект охоплює здатність усвідомлювати власні емоції, керувати ними, розуміти емоційний стан інших людей та будувати ефективну взаємодію. Для логопеда ця навичка є особливо важливою, адже професійна діяльність часто пов'язана з емоційно напруженими ситуаціями, необхідністю підтримувати дітей, мотивувати їх до систематичної роботи та конструктивно реагувати на труднощі, що виникають у процесі корекції мовлення.

Критичне мислення забезпечує здатність логопеда аналізувати результати діагностики, оцінювати ефективність застосованих методик,



обирати оптимальні корекційні технології та приймати обґрунтовані професійні рішення.

Креативність передбачає здатність генерувати нові ідеї, творчо підходити до організації занять і використовувати інноваційні методи навчання. У роботі логопеда вона проявляється у доборі нестандартних вправ, створенні ігрових ситуацій, використанні цифрових технологій, інтерактивних матеріалів, мультимедійних ресурсів та авторських дидактичних засобів.

Командна робота є необхідною умовою діяльності логопеда в сучасному інклюзивному освітньому середовищі. Фахівець постійно взаємодіє з учителями, практичними психологами, асистентами вчителя, дефектологами, реабілітологами та батьками. Уміння працювати в команді передбачає відкритість до співпраці, готовність враховувати думку інших спеціалістів, відповідально виконувати власні функції та брати участь у прийнятті спільних рішень щодо організації психолого-педагогічного супроводу дитини. Така взаємодія забезпечує комплексний підхід до корекції мовленнєвих порушень.

Самоорганізація характеризує здатність ефективно планувати власну професійну діяльність, раціонально використовувати робочий час і відповідально виконувати поставлені завдання.

Цифрова грамотність сьогодні стала невід'ємною складовою професійної компетентності логопеда. Сучасний фахівець використовує електронні освітні платформи, інтерактивні вправи, мультимедійні презентації, онлайн-сервіси для комунікації з батьками та цифрові ресурси для проведення дистанційних занять. Крім технічних умінь, цифрова грамотність передбачає здатність критично оцінювати інформацію, безпечно працювати в цифровому середовищі та ефективно інтегрувати інформаційно-комунікаційні технології у професійну діяльність.

Таким чином, наведені soft skills утворюють взаємопов'язану систему надпрофесійних компетентностей, що забезпечують професійне становлення майбутнього логопеда (Максимів, 2018).

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти логопед дедалі частіше працює

як учасник команди психолого-педагогічного супроводу. Він спільно з вихователем, учителем, практичним психологом, асистентом учителя, реабілітологом та батьками визначає освітні потреби дитини, розробляє індивідуальну програму розвитку, здійснює моніторинг результатів та коригує зміст корекційної роботи. Така діяльність потребує високого рівня соціальної відповідальності, уміння домовлятися, аргументувати власну позицію та враховувати думку інших спеціалістів.

Аналіз професійної діяльності логопеда дає підстави стверджувати, що кожна професійна функція потребує сформованості відповідних soft skills, які забезпечують її ефективне виконання. Саме надпрофесійні навички сприяють якісній взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, підвищують результативність корекційної роботи та забезпечують професійне зростання фахівця. Взаємозв'язок між основними професійними функціями логопеда та необхідними soft skills представлено в таблиці 3.

Аналіз даних, наведених у таблиці 3, засвідчує, що soft skills виконують інтегративну функцію в структурі професійної компетентності майбутнього логопеда, забезпечуючи ефективну реалізацію всіх основних видів його професійної діяльності. При цьому окремі надпрофесійні навички не обмежуються виконанням однієї функції, а мають комплексний характер і використовуються в різних професійних ситуаціях. Так, комунікативність, емпатія, критичне мислення, самоорганізація та здатність до командної взаємодії є універсальними ресурсами, що забезпечують результативність діагностичної, корекційно-розвиткової, консультативної, просвітницької та організаційної діяльності логопеда.

Проведений аналіз сучасних українських і міжнародних досліджень, нормативно-правових документів у сфері спеціальної та інклюзивної освіти, а також особливостей професійної діяльності логопеда дає підстави стверджувати, що сучасна система професійної підготовки потребує переорієнтації з переважного формування спеціальних професійних компетентностей (hard skills) на комплексний

Таблиця 3

Взаємозв'язок soft skills із професійними функціями логопеда

Професійна функція	Необхідні soft skills	Очікуваний результат
Діагностична	Критичне мислення, уважність	Якісне обстеження
Корекційна	Креативність, терпіння	Ефективність занять
Консультативна	Комунікативність, емпатія	Довіра батьків
Просвітницька	Ораторські навички	Поширення знань
Організаційна	Самоорганізація	Раціональне планування
Командна	Співпраця, лідерство	Злагоджена робота фахівців

Джерело: узагальнено авторами.



розвиток інтегрованої системи soft skills, які забезпечують ефективну реалізацію професійних функцій фахівця в умовах динамічних суспільних змін.

На відміну від існуючих підходів, у яких soft skills переважно розглядаються як окремі універсальні особистісні якості, нами запропоновано розглядати їх як інтегровану систему професійно значущих надпрофесійних компетентностей, структуровану відповідно до основних напрямів професійної діяльності логопеда.

Відповідно до запропонованого підходу доцільно об'єднати ключові soft skills майбутнього логопеда у п'ять взаємопов'язаних функціональних груп.

Комунікативно-партнерські – забезпечують ефективну професійну взаємодію з дітьми, батьками, педагогами, психологами, асистентами вчителя та іншими фахівцями мультидисциплінарної команди.

Особистісно-регулятивні – охоплюють емоційний інтелект, емпатію, стресостійкість, етичність, професійну відповідальність, самоорганізацію та самоменеджмент.

Когнітивно-аналітичні – передбачають розвиток критичного мислення, здатності аналізувати професійні ситуації, приймати педагогічно обґрунтовані рішення, вирішувати професійні проблеми та здійснювати рефлексію власної діяльності.

Організаційно-управлінські – включають навички планування, командної взаємодії, лідерства, управління професійною діяльністю та організації міждисциплінарної співпраці.

Цифрово-інноваційні – передбачають використання цифрових технологій у логопедичній практиці, організацію дистанційної взаємодії з родинами, застосування цифрових ресурсів у корекційній роботі, дотримання цифрової етики, цифрової безпеки та академічної доброчесності.

Таким чином, запропонований підхід дозволяє розглядати soft skills не як окремі універсальні навички, а як функціонально інтегровану систему професійно значущих компетентностей, розвиток яких має здійснюватися комплексно протягом усього періоду професійної підготовки майбутнього логопеда. Така систематизація створює методологічне підґрунтя для проектування змісту освітніх компонентів, добору педагогічних технологій і розроблення індивідуальної траєкторії професійного становлення (або індивідуального плану розвитку) пріоритетної програма цілей розвитку, кроків та заходів, необхідних для досягнення заявлених цілей, які будуть демонструвати самодостатність випускника як фахівця, який володіє метакомпетенціями.

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що в сучасних умовах розвитку спеціальної

та інклюзивної освіти професійна підготовка майбутніх логопедів має бути спрямована на комплексне формування як фахових (hard skills), так і універсальних (soft skills) компетентностей, які забезпечують ефективне виконання професійних функцій, конструктивну взаємодію з усіма учасниками корекційно-освітнього процесу та готовність до професійної діяльності в умовах суспільних і технологічних змін.

На основі узагальнення сучасних наукових підходів запропоновано авторський підхід до розуміння soft skills майбутнього логопеда як інтегрованої системи соціально-комунікативних, особистісно-регулятивних, когнітивно-аналітичних, організаційно-управлінських і цифрово-інноваційних компетентностей, розвиток яких має здійснюватися системно протягом усього періоду професійної підготовки.

Перспективи подальших досліджень передбачається у розробленні структурно-функціональної моделі формування soft skills майбутніх логопедів, визначенні педагогічних умов її реалізації та експериментальною перевіркою ефективності в процесі професійної підготовки фахівців спеціальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безлюдна Н., Дудник Н. Формування soft skills у майбутніх педагогів як умова реалізації професійного стандарту вчителя. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. 2022. № 2 (6). С. 137-143.
2. Брушневська І. Формування базових логопедичних компетентностей майбутніх фахівців спеціальної освіти. Inclusion and Diversity. 2026. № 7. С. 9-13. DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2026.7.2>
3. Кузенко О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів-логопедів в процесі професійної підготовки. Освітній простір України. 2018. № 14. С. 88-96. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.14.88-9688>
4. Максимів Ю., Чупахіна С. Особливості становлення особистісно-професійних якостей майбутніх учителів-логопедів. Освітній простір України. 2018. № 13. С. 66-76. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.13.66-76>
5. Медвідь Т., Терешенко Н. Формування soft skills у процесі фахової підготовки майбутніх хореографів. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2021. № 4. С. 165-178. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2021.250233>
6. Оліяр М., Наконечна Л. Розвиток soft skills майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Освітні обрії. 2023. № 2 (57), ч.1. С. 73-76.
7. Охріменко Л. Розвиток «soft skills» як складова фахової підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Молодь і ринок. 2023. № 3/211. С. 162-165. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277522>
8. Самойленко О., Брюховецька І., Штайнер Т. Педагогічні умови формування soft skills у майбутніх педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки. Молодь і ринок. 2024. № 10/230. С. 56-60. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314178>



9. Фамілярська Л. Особливості розвитку сучасного педагога в системі післядипломної освіти. *Science Rise. Pedagogical Education*. 2017. № 6. С. 43-45.

10. Цимбал-Слатвінська С. Ієрархія понять у дослідженні проблеми підготовки майбутніх логопедів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 180. С. 132-139.

11. Цимбал-Слатвінська С. Особливості професійної підготовки майбутніх логопедів у закладах вищої освіти в аспекті професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. №7 (91). С. 26-37.

REFERENCES:

1. Bezliudna, N., & Dudnyk, N. (2022). Formuvannia soft skills u maibutnikh pedahohiv yak umova realizatsii profesiinoho standartu vchytelia [Developing soft skills in future teachers as a condition for implementing the professional standard of a teacher]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly* [in Ukrainian].

2. Brushnevska, I. (2026). Formuvannia bazovykh lohopedichnykh kompetentnostei maibutnikh fakhivtsiv spetsialnoi osvity [Formation of basic speech therapy competencies of future specialists in special education]. *Inclusion and Diversity*. <https://doi.org/10.32782/inclusion/2026.7.2> [in Ukrainian].

3. Kuzenko, O. (2018). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv-lohopediv v protsesi profesiinoy pidhotovky [Formation of professional competence of future speech therapists in the process of professional training]. *Osvitnii prostir Ukrainy*. <https://doi.org/10.15330/esu.14.88-9688> [in Ukrainian].

4. Maksymiv, Yu., & Chupakhina, S. (2018). Osoblyvosti stanovlennia osobystisno-profesiinykh yakosteï maibutnikh uchyteliv-lohopediv [Features of the development of personal and professional qualities of future speech therapists]. *Osvitnii prostir Ukrainy*. <https://doi.org/10.15330/esu.13.66-76> [in Ukrainian].

5. Medvid, T., & Tereshenko, N. (2021). Formuvannia soft skills u protsesi fakhovoy pidhotovky maibutnikh

khoreohrafiv [Formation of soft skills in the process of professional training of future choreographers]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2021.250233> [in Ukrainian].

6. Oliiar, M., & Nakonechna, L. (2023). Rozvytok soft skills maibutnikh pedahohiv u protsesi profesiinoy pidhotovky [Development of soft skills of future teachers in the process of professional training]. *Osvitni obrii*. [in Ukrainian].

7. Okhrimenko, L. (2023). Rozvytok «soft skills» yak skladova fakhovoy pidhotovky maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv [Development of soft skills as a component of professional training of future primary school teachers]. *Molod i rynek*. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277522> [in Ukrainian].

8. Samoilenko, O., Briukhovetska, I., & Shtainer, T. (2024). Pedahohichni umovy formuvannia soft skills u maibutnikh pedahohiv u protsesi profesiino-pedahohichnoy pidhotovky [Pedagogical conditions for the formation of soft skills in future teachers in the process of professional and pedagogical training]. *Molod i rynek*. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314178> [in Ukrainian].

9. Familiarska, L. (2017). Osoblyvosti rozvytku suchasnoho pedahoha v systemi pisladyplomnoi osvity [Features of the development of a modern teacher in the postgraduate education system]. *Science Rise: Pedagogical Education* [in Ukrainian].

10. Tsymbal-Slatvinska, S. (2019). Iierarkhiia poniat u doslidzhenni problemy pidhotovky maibutnikh lohopediv [Hierarchy of concepts in the study of the problem of training future speech therapists]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky* [in Ukrainian].

11. Tsymbal-Slatvinska, S. (2019). Osoblyvosti profesiinoy pidhotovky maibutnikh lohopediv u zakladakh vyshchoi osvity v aspekti profesiinoy diialnosti [Features of professional training of future speech therapists in higher education institutions in the context of professional activity]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [in Ukrainian].

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 03.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



УДК 373.3.013.42:316.61/.62-054.73(477+438)
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-12>

ПРОФІЛАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ ДО ПОЛЬЩІ

Петухова Любов Євгенівна,
доктор педагогічних наук, професор
Херсонський державний університет
petuhova@ksu.kherson.ua
orcid.org/0000-0002-0751-6961

Яремчук Анастасія Олександрівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальність АЗ «Початкова освіта»
Херсонський державний університет
000951@university.kherson.ua
orcid.org/0009-0002-6544-7674

Мета. Метою статті є визначення особливостей соціальної дезадаптації молодших школярів в умовах вимушеної міграції українських дітей до Польщі та аналіз особливостей організації профілактичної та психолого-педагогічної підтримки дітей у польському освітньому середовищі. **Методи.** У процесі дослідження використано аналіз та узагальнення наукової літератури, аналіз нормативно-правових документів, анкетування учнів 3–4 класів та педагогічне спостереження за учасниками практичної роботи в різновікових групах дітей молодшого шкільного віку. **Результати.** Встановлено, що вимушена міграція може ускладнювати соціальну адаптацію дітей через зміну соціального, мовного та освітнього середовища, втрату усталених соціальних зв'язків і необхідність адаптації до нових умов навчання та взаємодії. Аналіз польського освітнього середовища засвідчив наявність комплексу форм психолого-педагогічної підтримки українських дітей, зокрема мовної підтримки, співпраці із сім'єю, залучення освітніх і спеціалізованих установ та створення умов для включення дітей у шкільне життя. Практична робота з українськими дітьми молодшого шкільного віку в Польщі супроводжувалася позитивною динамікою відкритості до взаємодії, участі у груповій діяльності, ініціативності та взаємопідтримки. **Висновки.** Профілактика соціальної дезадаптації молодших школярів в умовах вимушеної міграції потребує комплексного психолого-педагогічного підходу, що поєднує своєчасне виявлення труднощів, створення безпечного середовища, підтримку соціальної взаємодії, співпрацю із сім'єю та використання можливостей позашкільної діяльності. Перспективи подальших досліджень полягають у більш детальному вивченні чинників ризику та проявів соціальної дезадаптації українських дітей в умовах вимушеної міграції та вдосконаленні профілактичної роботи з урахуванням їхніх соціальних, емоційних та освітніх потреб.

Ключові слова: соціальна дезадаптація, соціальна адаптація, психолого-педагогічна підтримка, освітнє середовище, соціальна інтеграція, позашкільна діяльність, міжсвідомча взаємодія.



PREVENTION OF SOCIAL MALADAPTATION AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF FORCED MIGRATION OF UKRAINIAN CHILDREN TO POLAND

Petuhova Liubov Yevhenivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Kherson State University
Ivano-Frankivsk, Ukraine
petuhova@ksu.kherson.ua
orcid.org/0000-0002-0751-6961

Yaremchuk Anastasiia Oleksandrivna,
Master's student, Specialty A3 "Primary Education"
Kherson State University
000951@university.kherson.ua
orcid.org/0009-0002-6544-7674

Purpose. The purpose of the article is to identify the specific features of social maladaptation among primary school children in the context of the forced migration of Ukrainian children to Poland and to analyze the organization of preventive and psychological-pedagogical support for children in the Polish educational environment. **Methods.** The study employed the analysis and generalization of scientific literature, analysis of regulatory and legal documents, a questionnaire survey of students in grades 3–4, and pedagogical observation of children participating in practical activities in mixed-age groups of primary school children. **Results.** The study established that forced migration may complicate children's social adaptation due to changes in their social, linguistic, and educational environment, loss of established social ties, and the need to adapt to new conditions of learning and interaction. The analysis of the Polish educational environment revealed a range of forms of psychological and pedagogical support for Ukrainian children, including language support, cooperation with families, involvement of educational and specialized institutions, and the creation of conditions for children's participation in school life. Practical work with Ukrainian primary school children in Poland was accompanied by positive changes in their openness to interaction, participation in group activities, initiative, and mutual support. **Conclusions.** The prevention of social maladaptation among primary school children in the context of forced migration requires a comprehensive psychological and pedagogical approach that combines timely identification of difficulties, creation of a safe environment, support for social interaction, cooperation with families, and the use of opportunities provided by extracurricular activities. Further research should focus on a more detailed examination of the risk factors and manifestations of social maladaptation among Ukrainian children in the context of forced migration, as well as on improving preventive practices according to their social, emotional, and educational needs.

Keywords: *social maladaptation, social adaptation, psychological and pedagogical support, educational environment, social integration, extracurricular activities, social and emotional competencies, interagency cooperation.*

Вступ. Повномасштабна війна в Україні спричинила масштабні вимушені переміщення населення, серед якого значну частину становлять діти. Переміщення дитини до іншої країни супроводжується зміною звичного соціального, освітнього та мовного середовища, що потребує від неї адаптації до нових умов життя і навчання. Особливого значення ця проблема набуває для дітей молодшого шкільного віку, оскільки саме в цей період відбувається активне формування навичок соціальної взаємодії, самостійності та включення в систему шкільних і позашкільних відносин.

Для українських дітей, які внаслідок вимушеного переміщення опинилися в Польщі, процес адаптації пов'язаний із необхідністю включення в нове освітнє та соціальне середовище. Дитині необхідно встановлювати нові контакти з однолітками та педагогами, пристосовуватися до особливостей організації навчання, долати

мовні труднощі та формувати нові соціальні зв'язки. Водночас збереження зв'язку з українським культурним та освітнім середовищем стає важливою умовою підтримки її психологічного та соціального благополуччя.

Зміна звичного соціального та освітнього середовища може ускладнювати процес адаптації дитини та створювати передумови для соціальної дезадаптації. В умовах соціальної нестабільності та кризових суспільних змін особливого значення набувають труднощі соціальної взаємодії, емоційної саморегуляції та включення особистості в нове соціальне середовище (Асєєва Ю. О., Брюханова Я. В., 2025; Ходотаєв А. А., Кононенко А. О., 2023). Для дітей, які переживають вимушене переміщення, ці труднощі можуть поєднуватися зі зміною освітнього середовища, необхідністю встановлення нових соціальних зв'язків та адаптації до нових умов навчання.



Зазначені труднощі актуалізують потребу в профілактиці соціальної дезадаптації, спрямованій на своєчасне виявлення проблем адаптації та створення умов для успішного включення дитини в нове соціальне й освітнє середовище. Важливими складовими такої роботи є психолого-педагогічний супровід, взаємодія із родиною, підтримка позитивної взаємодії з однолітками та створення безпечного середовища.

Практичний інтерес у цьому контексті становить досвід Польщі, яка після початку повномасштабної війни стала одним із основних напрямів вимушеного переміщення українських сімей. Перебування українських дітей у польському освітньому та соціальному середовищі зумовило необхідність створення умов для їхньої адаптації, соціальної інтеграції та психолого-педагогічної підтримки. Аналіз польського досвіду дає можливість розглянути особливості організації такої підтримки, діяльність залучених установ і фахівців та визначити можливості використання окремих форм роботи в українській освітній практиці.

Наукова новизна дослідження полягає у систематизації чинників ризику соціальної дезадаптації молодших школярів в умовах вимушеної міграції, визначенні основних умов її профілактики та конкретизації можливостей позашкільної діяльності для підтримки соціальної взаємодії українських дітей у Польщі на основі теоретичного аналізу та результатів емпіричного вивчення.

Мета статті полягає у визначенні особливостей соціальної дезадаптації молодших школярів в умовах вимушеної міграції українських дітей до Польщі та аналізі особливостей організації профілактичної та психолого-педагогічної підтримки дітей у польському освітньому середовищі.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

- проаналізувати теоретичні підходи до розуміння соціальної дезадаптації молодших школярів та основні напрями її профілактики;
- визначити основні чинники ризику соціальної дезадаптації українських дітей у Польщі в умовах вимушеної міграції;
- проаналізувати організацію профілактичної та психолого-педагогічної підтримки українських дітей у польському освітньому середовищі.

У процесі дослідження використано аналіз та узагальнення наукової літератури, аналіз нормативно-правових документів, анкетування учнів 3-4 класів та педагогічне спостереження за учасниками практичної роботи в різновікових групах дітей молодшого шкільного віку. Логіка дослідження передбачає послідовний аналіз теоретичних засад соціальної дезадаптації та її профілактики, особливостей соціальної

адаптації українських дітей у Польщі, а також аналіз організації психолого-педагогічної підтримки дітей у польському освітньому середовищі.

Проблема профілактики соціальної дезадаптації дітей молодшого шкільного віку є одним із актуальних напрямів сучасних психолого-педагогічних досліджень. В умовах соціальної нестабільності, спричиненої війсьними діями, вимушеною міграцією, цифровізацією суспільства та трансформацією освітнього середовища, особливої актуальності набуває пошук підходів до підтримки соціальної адаптації дітей та попередження труднощів їхнього включення в соціальне й освітнє середовище (Семененко та ін., 2025).

Соціальна адаптація дитини передбачає пристосування до умов соціального середовища, встановлення взаємодії з іншими людьми та засвоєння відповідних норм і моделей поведінки. У молодшому шкільному віці цей процес пов'язаний із розвитком навичок спілкування, співпраці, саморегуляції та включенням дитини в колективну діяльність. Ускладнення процесу адаптації може проявлятися в емоційній нестійкості, труднощах комунікації, порушенні взаємодії з однолітками, уникненні соціальних контактів та зниженні участі у спільній діяльності.

Соціальну дезадаптацію в контексті цього дослідження доцільно розглядати як стан утрудненого пристосування дитини до вимог та умов соціального й освітнього середовища, що проявляється ускладненнями соціальної взаємодії, комунікації, дотримання соціальних норм, емоційної саморегуляції та включення у спільну діяльність. На відміну від соціальної адаптації, яка характеризує процес пристосування дитини до соціального середовища, соціальна дезадаптація характеризує стан, за якого труднощі такого пристосування набувають стійкого або вираженого характеру та перешкоджають повноцінній участі дитини у соціальному й освітньому житті.

В умовах вимушеної міграції ризик соціальної дезадаптації молодших школярів може підвищуватися під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників. До них належать зміна місця проживання та освітнього середовища, втрата або послаблення усталених соціальних зв'язків, необхідність формування нових взаємин з однолітками та педагогами, мовні й комунікативні труднощі, відмінності в організації освітнього процесу та соціальних нормах, а також емоційна напруженість і труднощі саморегуляції. Сукупний вплив зазначених чинників може ускладнювати включення дитини в нове соціальне та освітнє середовище й підвищувати ризик формування дезадаптаційних проявів.

Профілактика соціальної дезадаптації передбачає комплекс психолого-педагогічних



і соціально-виховних заходів, спрямованих на своєчасне виявлення труднощів, що можуть перешкоджати повноцінному включенню дитини в соціальне та освітнє середовище, підтримку позитивної соціальної взаємодії та створення безпечного середовища. Важливими складовими такої роботи є психолого-педагогічний супровід, підтримка взаємодії дитини з однолітками та сім'єю, а також формування умов для її активного включення в освітнє й соціальне середовище (Ходотаєв А. А., Кононенко А. О., 2023; Семененко та ін., 2025; Гога Н. П., Паненко І. О., 2020).

До основних умов профілактики соціальної дезадаптації молодших школярів в умовах вимушеної міграції доцільно віднести створення емоційно безпечного середовища, підтримку позитивної взаємодії з однолітками, мовну та комунікативну підтримку, доступність психолого-педагогічної допомоги, партнерську взаємодію із родиною, включення дитини у спільну навчальну, творчу та ігрову діяльність, підтримку її ініціативності та створення можливостей для збереження зв'язку з українським культурним середовищем. Зазначені умови спрямовані на зменшення впливу чинників ризику та запобігання закріпленню труднощів соціальної взаємодії, емоційної саморегуляції й поведінкового самоконтролю.

В умовах воєнного стану особливої уваги потребують діти, які пережили вимушене переселення та інші кризові обставини. Соціальна турбулентність може супроводжуватися підвищеним психоемоційним навантаженням, труднощами соціальної взаємодії та необхідністю адаптації до змінених умов життя (Асєєва Ю. О., Брюханова Я. В., 2025). У такому контексті важливими напрямками психолого-педагогічної підтримки дітей є емоційне відновлення, забезпечення безпеки освітнього середовища та допомога в адаптації до змін (Семененко та ін., 2025).

Основними принципами профілактичної роботи є своєчасність виявлення труднощів, системність та індивідуалізація підтримки, партнерська взаємодія із сім'єю, створення емоційно безпечного середовища та розвиток соціально-емоційних компетентностей дитини. Важливими також є залучення різних фахівців відповідно до потреб дитини.

Зазначені підходи набувають особливого значення в умовах вимушеної міграції, коли дитина змінює звичне соціальне, мовне та освітнє середовище, втрачає частину установлених соціальних зв'язків і потребує підтримки в процесі адаптації. Для українських дітей, які внаслідок повномасштабної війни опинилися в Польщі, ці труднощі поєднуються з необхідністю включення в нове освітнє та соціальне середовище. Тому важливим є аналіз того, як у польській системі освіти організовано

профілактику труднощів соціальної адаптації та психолого-педагогічну підтримку дітей.

У Польщі психолого-педагогічна допомога дітям реалізується передусім у закладах освіти та спеціалізованих установах. Важливу роль у виявленні труднощів адаптації та визначенні потреб дитини відіграють педагоги, шкільні психологи та **Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne**. Їхня діяльність охоплює діагностику, консультування, психолого-педагогічну допомогу та підтримку педагогів і батьків (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2017).

Діяльність системи психолого-педагогічної допомоги регламентується **Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.**, яке визначає основні засади організації та надання такої допомоги. Важливим є те, що підтримка може здійснюватися на різних рівнях – у закладі освіти, спеціалізованих консультативних установах та у взаємодії із сім'єю (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2017).

Профілактична робота передбачає взаємодію закладу освіти із сім'єю та іншими спеціалізованими службами. За потреби до підтримки дитини можуть залучатися соціальні установи, зокрема **Ośrodki Pomocy Społecznej (OPS)**, **Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie (PCPR)**, **Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii (MOS)**. Таким чином, підтримка дитини може здійснюватися залученням освітніх, психологічних і соціальних служб відповідно до характеру її потреб.

Важливою складовою профілактики є взаємодія із сім'єю та включення профілактичних заходів у виховну діяльність закладу освіти. У польських школах профілактична робота пов'язується з реалізацією **Program wychowawczo-profilaktyczny**, що поєднує виховні та профілактичні заходи. Такий підхід орієнтований не лише на реагування на вже наявні труднощі, а й на створення умов для безпечної взаємодії та соціального розвитку дітей (Szempluch, 2021).

Особливого значення така профілактична робота набуває щодо дітей, які внаслідок вимушеної міграції опинилися в новому соціальному та освітньому середовищі. Для них труднощі адаптації можуть бути пов'язані з мовним бар'єром, зміною навчального середовища, необхідністю встановлення нових соціальних зв'язків та відмінностями в організації освітнього процесу. Тому підтримка має бути спрямована не лише на подолання навчальних труднощів, а й на створення умов для повноцінної участі дитини у шкільному житті та взаємодії з однолітками.

Одним із важливих напрямків підтримки українських дітей у польських закладах освіти є допомога в подоланні мовних та комунікативних



труднощів. Додаткові заняття з польської мови, підтримка під час навчання та сприяння взаємодії з однолітками створюють умови для поступового включення дитини в освітнє середовище. Водночас психолого-педагогічна допомога дає можливість своєчасно виявляти труднощі адаптації та визначати необхідні форми підтримки.

Окреме місце у профілактиці соціальної дезадаптації може посідати позашкільна діяльність, яка створює додатковий простір для спілкування, спільної діяльності та встановлення позитивних соціальних зв'язків. Для дітей із досвідом вимушеної міграції участь у творчих, ігрових та комунікативних заходах може сприяти зниженню емоційної напруженості, розвитку навичок взаємодії та поступовому включенню в групу однолітків.

Особливого значення в умовах міграції набуває позашкільне середовище, оскільки воно створює додатковий простір для неформального спілкування, спільної діяльності та формування позитивних соціальних взаємин. На відміну від формальної навчальної взаємодії, позашкільна діяльність дає можливість дитині включатися у взаємодію з однолітками через творчі, ігрові та комунікативні форми, що може сприяти зниженню соціальної ізоляції, розвитку навичок співпраці та підтримці позитивного досвіду соціальної взаємодії.

З огляду на це важливим є практичне вивчення труднощів соціальної адаптації дітей та визначення можливостей їх профілактики в умовах позашкільної діяльності.

Для емпіричного вивчення показників, пов'язаних із ризиком соціальної дезадаптації, було

проведено анкетування 25 учнів 3-4 класів. Анкета містила 25 тверджень, які стосувалися емоційної саморегуляції, поведінкового самоконтролю, дотримання правил, взаємодії з однолітками та соціальної поведінки. Учні оцінювали кожне твердження за трьома варіантами відповіді: «так», «іноді» та «ні». Отримані результати дали змогу визначити частоту окремих емоційних і поведінкових проявів, які можуть бути пов'язані з ризиком соціальної дезадаптації.

Аналіз результатів анкетування показав наявність у досліджуваній групі окремих труднощів, пов'язаних з емоційною саморегуляцією, поведінковим самоконтролем, дотриманням правил, виконанням завдань та взаємодією з однолітками. У 3 класі найвищі значення за часткою відповідей «так» або «іноді» зафіксовано за блоками самоконтролю та імпульсивності (81,3 %) та емоційної саморегуляції (77,3%). У 4 класі відповідні показники становили 66% та 60%. За блоком дотримання правил і виконання завдань показники становили 70,7% у 3 класі та 66% у 4 класі. Взаємодія з однолітками характеризувалася нижчим значеннями – 37,3% та 28% відповідно. За блоком соціально-емоційного реагування показники становили 68% у 3 класі та 66% у 4 класі.

Отримані результати свідчать про наявність у частини учнів труднощів емоційної саморегуляції, поведінкового самоконтролю та дотримання правил. Водночас виявлені показники не дають підстав стверджувати про наявність соціальної дезадаптації у конкретної дитини,

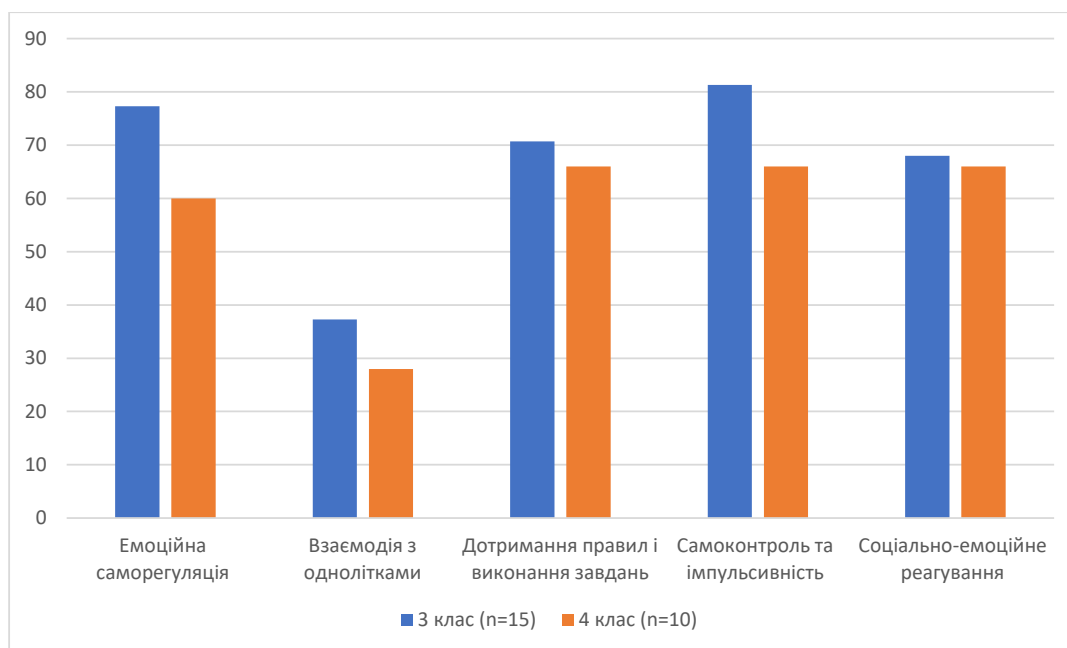


Рис. 1. Показники, пов'язані з ризиком соціальної дезадаптації, за результатами анкетування учнів 3–4 класів (N=25)



оскільки результати анкетування мають описовий характер. Вони були використані для визначення основних напрямів подальшої профілактичної роботи, зокрема розвитку емоційної саморегуляції, навичок самоконтролю, конструктивної взаємодії та позитивного досвіду спільної діяльності.

Виявлені під час анкетування труднощі стали орієнтирами для організації профілактичної роботи з українськими дітьми в умовах позашкільної діяльності у Польщі. Практична робота проводиться з грудня 2025 року на базі Centrum Kultury Ukraińskiej «Ukrainoczka» та на момент проведення дослідження триває понад пів року. Заняття проводяться в різновікових групах дітей молодшого шкільного віку. Основним завданням роботи є створення емоційно безпечного середовища, підтримка позитивної взаємодії з однолітками, розвиток комунікативних навичок, емоційної саморегуляції, самоконтролю, співпраці та ініціативності.

У процесі роботи використовувалися різноманітні форми діяльності, зокрема арттерапія, казкотерапія, творчі майстерні, малювання, ліплення, спільне приготування простих страв, читання та обговорення казок, віршів і оповідань, рухливі та командні ігри, вправи на розвиток емоційного інтелекту, рефлексивні бесіди. Поєднання творчої, ігрової та комунікативної діяльності сприяло встановленню довірливих взаємин між дітьми, розвитку навичок співпраці, взаємодопомоги та конструктивного спілкування.

Зазначені форми діяльності добиралися з урахуванням виявлених труднощів дітей. Творчі та арттерапевтичні заняття використовувалися для емоційного самовираження та розвитку навичок емоційного самоконтролю; рухливі та командні ігри – для формування навичок співпраці, дотримання правил і конструктивної взаємодії; спільне приготування простих страв і творчі майстерні – для розвитку взаємодопомоги та досвіду спільної діяльності; читання й обговорення творів – для розвитку комунікативних навичок і здатності висловлювати власні думки; рефлексивні бесіди – для усвідомлення власних емоцій та особливостей поведінки.

Невід'ємною складовою профілактичної роботи була взаємодія з батьками. Вона включала індивідуальні консультації, обговорення особливостей розвитку дітей, надання рекомендацій щодо підтримки позитивної поведінки вдома та залучення сімей до окремих заходів. Така співпраця забезпечувала узгодженість підходів до підтримки дитини та сприяла її соціальній адаптації.

Педагогічне спостереження за учасниками занять упродовж періоду практичної роботи дало змогу відзначити позитивні зміни у відкритості дітей до взаємодії, участі у групових

завданнях, ініціативності та взаємопідтримці. Окремі діти, які на початку роботи демонстрували сором'язливість або уникали спілкування, поступово активніше долучалися до спільної діяльності та висловлювали власні думки.

Висновки. Теоретичний аналіз наукових підходів дав змогу уточнити зміст поняття «соціальна дезадаптація» як стану утрудненого пристосування дитини до соціального й освітнього середовища, що може проявлятися у труднощах комунікації, емоційної саморегуляції, взаємодії з однолітками, дотриманні соціальних норм та включенні у спільну діяльність. В умовах вимушеної міграції визначено основні чинники ризику соціальної дезадаптації: зміна соціального й освітнього середовища, послаблення усталених соціальних взаємин, мовні та комунікативні труднощі, необхідність формування нових зв'язків, а також емоційна напруженість. Обґрунтовано, що профілактика має передбачати створення емоційно безпечного середовища, підтримку позитивної взаємодії з однолітками, психолого-педагогічний супровід, взаємодію з родиною та залучення дитини до спільної діяльності.

Емпіричне вивчення показників, пов'язаних із ризиком соціальної дезадаптації, проведене серед учнів 3-4 класів, засвідчило, що найбільш вираженими у досліджуваній групі є труднощі самоконтролю та імпульсивності, емоційної саморегуляції, а також дотримання правил і виконання завдань. Отримані результати використано для визначення основних напрямів профілактичної роботи з дітьми.

Аналіз практичної роботи з українськими дітьми у польському середовищі показав доцільність використання позашкільної діяльності як додаткового простору профілактики соціальної дезадаптації. Поєднання творчих, ігрових, комунікативних та рефлексивних форм роботи сприяло створенню умов для розвитку емоційної саморегуляції, співпраці та позитивних взаємин з однолітками. Педагогічні спостереження засвідчили позитивну динаміку участі окремих дітей у спільній діяльності, їхньої відкритості до взаємодії та ініціативності.

Таким чином, профілактика соціальної дезадаптації молодших школярів в умовах вимушеної міграції потребує комплексного психолого-педагогічного підходу, що поєднує раннє виявлення труднощів, створення безпечного середовища, підтримку соціальної взаємодії, співпрацю із сім'єю та використання можливостей позашкільної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у більш детальному вивченні чинників ризику та проявів соціальної дезадаптації українських дітей в умовах вимушеної міграції, а також у визначенні й удосконаленні ефективних форм її профілактики з урахуванням їхніх соціальних, емоційних та освітніх потреб.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Chańko-Kraszewska A. E-profilaktyka w szkole wiejskiej na przykładzie programu „Edu_akcja Enter” zapobiegającemu zachowaniom ryzykownym wśród uczniów. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. 2022. T. 607, nr 2. S. 21–31. DOI: 10.5604/01.3001.0015.7744.

2. Kmieciak-Jusięga K. Profilaktyka społeczna w pedagogicznych przestrzeniach środowiska lokalnego. Kraków : Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, 2022. 347 s.

3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2017 poz. 1591.

4. Szempruch J. Profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży – konteksty społeczne, szkolne i formalnoprawne. Resocjalizacja Polska. 2021. Nr 22. S. 45–59. DOI: 10.22432/pjsr.2021.22.04.

5. Асєєва Ю. О., Брюханова Я. В. Соціальна турбулентність як фактор дестабілізації психоемоційного стану студентів. Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія. 2025. № 3. С. 9–15. DOI: 10.32782/3041-2021/2025-3-1.

6. Гога Н. П., Паненко І. О. Вплив стану «психологічної турбулентності» на формування уявлення про професійний успіх школярів та студентів. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. 2020. Вип. 87. С. 100–111. DOI: 10.38014/osvita.2020.87.10.

7. Семененко О. В., Семененко Л. М., Водчиць О. П., Ярмольчик М., Петренко С., Поливода М. Психолого-педагогічна підтримка дітей і молоді в умовах воєнного стану. Фокус: емоційне відновлення, безпека в освіті, адаптація до змін. Social Development & Security. 2025. T. 15, № 2. С. 327–335. DOI: 10.33445/sds.2025.15.2.25.

8. Ходотаєв А. А., Кононенко А. О. Соціально-психологічні чинники становлення девіації в соціальному середовищі. Габітус. 2023. Вип. 54. С. 229–233. DOI: 10.32782/2663-5208.2023.54.44.

REFERENCES:

1. Chańko-Kraszewska, A. (2022). E-profilaktyka w szkole wiejskiej na przykładzie programu „Edu_akcja Enter” zapobiegającemu zachowaniom ryzykownym wśród uczniów [E-prevention in a rural school using the

“Edu_akcja Enter” program to prevent risky behaviors among pupils]. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 607(2), 21–31. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.7744>

2. Kmieciak-Jusięga, K. (2022). Profilaktyka społeczna w pedagogicznych przestrzeniach środowiska lokalnego [Social prevention in pedagogical spaces of the local environment]. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie. 347 p.

3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [Regulation of the Minister of National Education of 9 August 2017 on the organization and provision of psychological and pedagogical assistance in public kindergartens, schools and institutions]. Dz.U. 2017 poz. 1591.

4. Szempruch, J. (2021). Profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży – konteksty społeczne, szkolne i formalnoprawne [Prevention of risky behaviors among youth – social, school and legal contexts]. Resocjalizacja Polska, 22, 45–59. <https://doi.org/10.22432/rp.388>

5. Asieieva, Y. O., & Briukhanova, Y. V. (2025). Sotsialna turbulentnist yak faktor destabilizatsii psykhoemotsiinoho stanu studentiv [Social turbulence as a factor of destabilization of students' psycho-emotional state]. Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Demianchuka. Serii: Pedahohikatapsykhohihiia, (3), 9–15. <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-3-1>

6. Hoha, N. P., & Panenko, I. O. (2020). Vplyv stanu «psykhologichnoi turbulentnosti» na formuvannia uiavlennia pro profesiyni uspih shkolariv ta studentiv [The influence of psychological turbulence on the formation of perceptions of professional success among schoolchildren and students]. Vyscha osvita Ukrainy u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru, 87, 100–111. <https://doi.org/10.38014/osvita.2020.87.10>

7. Semenenko, O., Semenenko, L., Vodchyts, O., Yarmolchik, M., Petrenko, S., & Polyvoda, M. (2025). Psychological and Pedagogical Support for Children and Youth in Martial Law. Focus: Emotional Recovery, Safety in Education, Adaptation to Change. Social Development and Security, 15(2), 327–335. <https://doi.org/10.33445/sds.2025.15.2.25>

8. Khodotaiev, A. A., & Kononenko, A. O. (2023). Sotsialno-psykhologichni chynnyky stanovlennia devyatsii v sotsialnomu seredovyshchi [Socio-psychological factors in the development of deviance in the social environment]. Habitus, 54, 229–233. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.54.44>

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 03.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.018.46:[37.011.3-051:37.048]

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-13>**СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ
ТЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ
БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

Бедрій Христина Володимирівна,
аспірантка

*Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України
kristina040416@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4808-1984*

У статті представлено структурно-функціональну модель формування тьюторської компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти у системі безперервної професійної освіти та оцінювання результативності її застосування в умовах квазіекспериментальної перевірки. Модель визначено як цілісну динамічну педагогічну систему, що поєднує соціальне замовлення, цільово-методологічні засади, змістову структуру компетентності, педагогічні умови, процесуально-технологічні етапи, результативно-оцінювальні процедури та зворотні зв'язки між ними. Розкрито три її характеристики: відкритість щодо організаційного середовища, циклічність і наскрізний характер педагогічних умов.

Модель охоплює чотири блоки. Цільово-методологічний визначає мету, підходи, принципи і розподіл функцій між провайдером підготовки, тренером, супервізором, спільнотою практиків та учителем. Змістово-структурний репрезентує чотирикомпонентну структуру компетентності, у якій мотиваційно-ціннісний компонент є основою, когнітивно-змістовий та операційно-діяльнісний утворюють робоче ядро, а особистісно-рефлексивний виконує регулятивну функцію. Процесуально-технологічний розкриває шість етапів, з яких практико-апробаційний і супервізійно-рефлексивний розгортаються паралельно. Результативно-оцінювальний блок виконує не лише підсумкову, а й регулятивну функцію. Наскрізним контуром моделі є комплекс із чотирьох педагогічних умов, виокремлених за критерієм керованості засобами безперервної професійної освіти.

Модель перевірено за квазіекспериментальним планом із контрольною ($n = 30$) та експериментальною ($n = 28$) групами вчителів. На вхідному зрізі статистично значущих відмінностей між групами за чотирма критеріями не виявлено. На контрольному зрізі частка педагогів із високим рівнем сформованості компетентності в експериментальній групі зросла з 14,3% до 42,9%, у контрольній – з 13,3% до 16,7%. Різниця приростів між групами є значущою за інтегральним показником ($p < 0,001$; $r = 0,443$). Результати зіставлено з даними інших дослідників тьюторської компетентності. Окреслено межі застосування моделі та напрями подальших досліджень.

Ключові слова: *структурно-функціональна модель, тьюторська компетентність, вчитель закладу загальної середньої освіти, безперервна професійна освіта, тьюторський підхід, педагогічні умови, супервізія, спільнота практиків.*

**STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMING THE TUTORING COMPETENCE
OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION TEACHER IN THE SYSTEM
OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION**

Bedrii Khrystyna Volodymyrivna,
PhD Student,

*State Institution of Higher Education «University of Educational Management»
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
kristina040416@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4808-1984*

The article presents a structural-functional model of forming the tutoring competence of a general secondary education teacher within the system of continuous professional education, together with the results



of its experimental verification. The model is defined as an integral dynamic pedagogical system that combines social demand, goal-methodological foundations, the content structure of competence, pedagogical conditions, procedural-technological stages, result-evaluative procedures and feedback links between them. Three characteristics of the model are revealed: openness towards the organisational environment, cyclicity and the cross-cutting nature of pedagogical conditions.

The model comprises four blocks. The goal-methodological block defines the aim, approaches, principles and the distribution of functions among the implementing subjects. The content-structural block represents the four-component structure of competence, in which the motivational-value component serves as the foundation, the cognitive-content and operational-activity components form the working core, and the personal-reflective component performs a regulatory function. The procedural-technological block reveals six stages, of which the practice-application and supervision-reflection stages unfold in parallel. The result-evaluative block performs both summative and regulatory functions. The cross-cutting contour of the model is a complex of four pedagogical conditions selected by the criterion of manageability through continuous professional education.

The model was verified using a quasi-experimental design with control ($n = 30$) and experimental ($n = 28$) groups of teachers. At baseline, no statistically significant differences were found between the groups across the four criteria. At the control stage, the share of teachers at the high level of competence rose from 14.3% to 42.9% in the experimental group and from 13.3% to 16.7% in the control group. The difference in gains is significant for the integral indicator ($p < 0.001$; $r = 0.443$). The results are compared with data reported by other researchers of tutoring competence.

Keywords: *structural-functional model, tutoring competence, general secondary education teacher, continuous professional education, tutoring approach, pedagogical conditions, supervision, community of practice, formative experiment.*

Вступ. Сучасні умови функціонування української школи, зумовлені наслідками пандемії COVID-19, повномасштабної війни та переходом до профільної середньої освіти, посилюють потребу в індивідуалізації освітнього процесу й підтримці індивідуальної освітньої траєкторії учня. У цьому контексті актуалізується використання тьюторських практик у роботі вчителя, результативність яких підтверджено метааналізом експериментальних досліджень (Nickow et al., 2024). Водночас тьютор не визначений як окрема штатна позиція в системі загальної середньої освіти, що ускладнює організацію системного тьюторського супроводу. Тому актуальним є формування тьюторської компетентності вчителя, здатного реалізовувати тьюторський підхід у межах власної професійної діяльності. Попередні дослідження автора дали змогу уточнити зміст, структуру, критерії та показники сформованості тьюторської компетентності вчителя. У цій статті ці результати використано як вихідні положення для побудови та експериментального оцінювання структурно-функціональної моделі її формування в системі безперервної професійної освіти.

Мета статті – представити структурно-функціональну модель формування тьюторської компетентності вчителя ЗЗСО у системі безперервної професійної освіти та результати перевірки її результативності. Для цього розв'язано такі завдання: обґрунтувати структуру моделі; визначити педагогічні умови та технології її реалізації; оцінити результати формувального експерименту.

Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний, системний, діяльнісний і суб'єктно-діяльнісний підходи. Виклад побудовано так: теоретичне обґрунтування – методологія

та методи – будова моделі, результати її перевірки та їх обговорення.

Теоретичне обґрунтування проблеми.

У наукових дослідженнях тьюторинг розглядається як форма індивідуалізованої освітньої підтримки, що передбачає врахування освітніх потреб, можливостей і цілей здобувача освіти (Wood et al., 1976). В українських дослідженнях тьюторську компетентність розглянуто переважно у контексті підготовки майбутніх учителів (Гармаш, 2019; Осадча, 2020) та професійної діяльності вчителя-тьютора, зокрема через функціональний підхід (Швець, 2023; Швець, 2025). Водночас формування тьюторської компетентності вчителя, який уже працює в закладі загальної середньої освіти, засобами безперервної професійної освіти залишається недостатньо дослідженим. У працях О. Гармаш і К. Осадчої увагу зосереджено на підготовці майбутніх учителів, а в дослідженнях Т. Швець – на діяльності вчителя-тьютора та розвитку компетентностей учнів. Це зумовлює потребу в розробленні та експериментальному оцінюванні цілісної моделі формування тьюторської компетентності практикуючого вчителя.

Теоретичним підґрунтям моделі є положення теорії самодетермінації, досвідного навчання, рефлексивної практики та спільнот практики (Deci & Ryan, 2000; Kolb, 1984; Schön, 1983; Wenger, 1998). Побудову програм професійного розвитку та супровідні форми підтримки обґрунтовано результатами емпіричних досліджень (Desimone, 2009; Darling-Hammond et al., 2017; Сорочан & Шабала, 2022).

Методологія та методи. Розроблення моделі. Модель розроблено методом педагогічного моделювання. Для визначення педагогічних умов проведено двоетапне емпіричне

дослідження за логікою пояснювального послідовного дизайну змішаних методів. На першому етапі проведено анкетування вчителів, які реалізують тьюторський підхід ($n = 47$, 13 регіонів України), на другому – п'ять фокус-групових інтерв'ю ($n = 30$, сім регіонів); транскрипти фокус-груп опрацьовано методом тематичного аналізу (Braun & Clarke, 2006).

Вибірка перевірки. Результативність моделі перевірено за квазіекспериментальним планом. Експериментальну групу ($n = 28$) становили педагогічні колективи чотирьох ліцеїв Миколаївської та Одеської областей – по сім учасників від кожного закладу. Учасники експериментальної групи були залучені до професійного розвитку в межах проєкту ГО «Навчай для України» та брали участь у реалізації експериментальної програми. Формування експериментальної групи на рівні педагогічних колективів зумовлене змістом четвертої педагогічної умови – професійної спільноти практиків, яка передбачає спільну участь у програмі кількох педагогів одного закладу освіти. Контрольну групу ($n = 30$) становили вчителі різних закладів, які продовжували професійний розвиток у звичних формах. Участь у дослідженні була добровільною, персональні дані учасників замінено кодами.

Діагностичний інструментарій. Діагностику здійснено за чотирма критеріями і десятима показниками (Бедрій, 2026в). Мотиваційний критерій вимірювався адаптованою шкалою теорії інтелекту К. Двек (3 твердження, шкала 1–6) і двома авторськими субшкалами поведінкових індикаторів (по 7 тверджень, шкала 1–7). Когнітивний критерій – авторським тестом знань із дванадцяти завдань закритого типу, згрупованих у два блоки. Діяльнісний – методом дев'яти стандартизованих педагогічних ситуацій, у кожній з яких один варіант із чотирьох відповідає тьюторській позиції; ключ верифіковано двома незалежними експертами ($k = 0,889$; $p < 0,001$). Рефлексивний критерій – двома авторськими субшкалами (7 і 5 тверджень, шкала 1–7). Оскільки критерії мають різні шкали, для зведення до співвимірного простору застосовано лінійну нормалізацію, після чого інтегральний показник обчислено як середнє арифметичне чотирьох приведених значень (діапазон 1,0–7,0). Внутрішня узгодженість шкал на об'єднаній вибірці: $\alpha = 0,829$ для мотиваційного критерію і $\alpha = 0,897$ для рефлексивного; для діяльнісного критерію на основі методу стандартизованих ситуацій (SJT) надійність забезпечено високим рівнем експертної узгодженості ключа відповідей ($k = 0,889$; зважений $k_w = 0,947$; $p < 0,001$), а середня внутрішня надійність за субшкалами складала $\alpha = 0,684$.

Процедура і статистична обробка. Дослідження реалізовано за послідовною схемою: вхідна діагностика (травень 2026 р.) →

реалізація експериментальної програми з паралельним розгортанням практики та супервізійного супроводу протягом п'яти тижнів → контрольний зріз (липень – серпень 2026 р.) за ідентичним інструментарієм і критеріальними межами. Контрольна група в цей період продовжувала професійний розвиток у звичних формах. Для статистичної обробки застосовано критерій χ^2 Пірсона для порівняння розподілів за рівнями, критерій знакових рангів Вілкоксона для внутрішньогрупової динаміки, U-критерій Манна – Вітні для порівняння приростів між групами і критерій Краскела – Волліса для порівняння закладів. Розмір ефекту обчислювався як $r = |Z| / \sqrt{N}$. Рівень значущості прийнято $p < 0,05$. Провідним доказом результативності визначено порівняння приростів; додатково виконано аналіз чутливості на вибірках без протоколів з ознаками формального заповнення.

Результати та їх обговорення. Сутність і характеристики моделі. Структурно-функціональну модель визначаємо як цілісну динамічну педагогічну систему, що поєднує соціальне замовлення, цільово-методологічні засади, змістову структуру тьюторської компетентності, педагогічні умови, процесуально-технологічні етапи, результативно-оцінювальні процедури та зворотні зв'язки між ними й забезпечує цілеспрямований професійний розвиток учителя з можливістю циклічного продовження.

Модель є відкритою – діє в конкретних умовах закладу освіти, які можуть підтримувати або ускладнювати професійний розвиток педагога, і циклічною, оскільки результати оцінювання не завершують процес, а уточнюють запит на наступний цикл. Педагогічні умови мають у ній наскрізний характер, змінюючи на різних етапах лише інтенсивність, а у функціональному аспекті модель постає системою «вхід – процес – результат». Будову моделі подано на рис. 1.

Блоки моделі. Цільово-методологічний блок визначає мету – досягнення достатнього і високого рівнів сформованості компетентності. Мета конкретизується в чотирьох завданнях, кожне з яких відповідає одному компоненту і одному критерію оцінювання. Завдяки цьому вибудовується ланцюг «завдання – компонент – педагогічна умова – етап – критерій», який і забезпечує операціональність моделі: жоден її елемент не залишається декларативним. Блок містить також принципи реалізації – добровільності, практикоорієнтованості, «малих кроків», психологічної безпеки, рефлексивності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії і гнучкості в умовах воєнного стану – та розподіл функцій між провайдером підготовки, тренером, супервізором, спільнотою практиків і самим учителем.

Змістово-структурний блок репрезентує чотири компоненти компетентності (Бедрій,

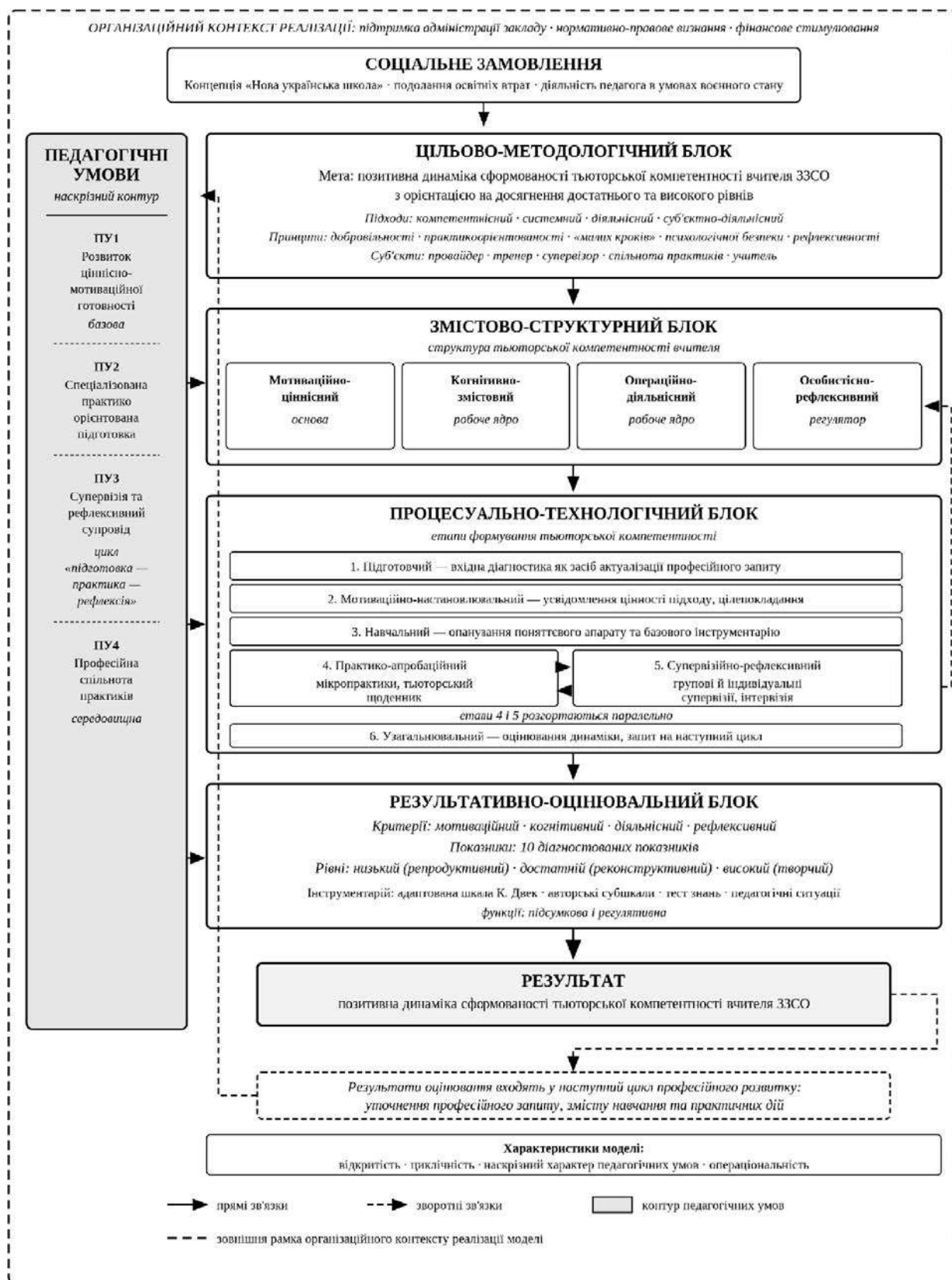


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування тьюторської компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти у системі безперервної професійної освіти

Джерело: розроблено автором.

20266). Принциповим є те, що вони не рівно-рядні. Мотиваційно-ціннісний компонент виконує функцію основи: без ціннісного прийняття ідеї розвитку потенціалу учня знання й уміння не переходять у практику. Когнітивно-змістовий і операційно-діяльнісний утворюють робоче ядро, а особистісно-рефлексивний виконує регулятивну функцію, повертаючи висновки з практики до попередніх компонентів.

Наскрізний контур педагогічних умов не є лінійною ланкою моделі: він охоплює три інші блоки, оскільки жодна з умов не реалізується ізольовано в часі. Операційним критерієм віднесення чинника до педагогічних умов визначено його керованість засобами системи безперервної професійної освіти. Критерій застосовано послідовно: спільноту практиків створює провайдер підготовки як продовження навчальної програми, тоді як підтримка адміністрації є наслідком управлінського рішення закладу, на яке провайдер вплинути не може. За цим критерієм із шести емпірично виявлених кластерів до моделі увійшли чотири умови (табл. 1), а підтримку адміністрації, нормативне визнання і фінансове стимулювання віднесено до організаційного контексту.

Процесуально-технологічний блок охоплює шість етапів: підготовчий, мотиваційно-настановлювальний, навчальний, практико-апробаційний, супервізійно-рефлексивний і узагальнювальний. Два з них – четвертий і п'ятий – розгортаються не послідовно, а паралельно впродовж п'яти тижнів: учитель застосовує інструмент на уроці, приносить труднощі на супервізію, коригує спосіб дії і повертається до практики. Саме ця взаємодія, а не сама наявність супервізії, становить зміст формувального циклу.

Підготовчий етап має подвійну функцію. Вхідна діагностика є не лише засобом вимірювання, а й способом актуалізації освітнього запиту. За даними констатувального зрізу, зв'язок між самооцінкою вчителя та вимірним рівнем був слабким ($r = 0,33$), а серед педагогів із високою самооцінкою дві третини за результатами тесту знань належали до низького рівня. Це вказує на можливу невідповідність між суб'єктивною оцінкою власної готовності та результатами діагностики, що обґрунтовує використання вхідного оцінювання як засобу актуалізації потреби в професійному розвитку.

Результативно-оцінювальний блок містить чотири критерії, десять показників і три рівні сформованості. Він виконує не лише підсумкову, а й регулятивну функцію: дані оцінювання входять у наступний цикл професійного розвитку.

Результати перевірки моделі. На вхідному зрізі статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами не виявлено за жодним із чотирьох критеріїв – мотиваційним ($p = 0,398$), когнітивним ($p = 0,292$), діяльнісним ($p = 0,858$) і рефлексивним ($p = 0,719$), а також за інтегральним показником ($3,45 \pm 1,14$ в ЕГ проти $3,33 \pm 1,12$ у КГ; $p = 0,688$). Розподіли за рівнями на старті також не мали значущих відмінностей.

Динаміку в межах кожної групи подано в таблиці 2.

За інтегральним показником частка педагогів із високим рівнем в експериментальній групі зросла з 14,3% до 42,9%, а частка з низьким рівнем знизилася з 42,9% до 10,7%. У контрольній групі зміни виявилися значно меншими: високий рівень – з 13,3% до 16,7%,

Таблиця 1

Педагогічні умови як наскрізний контур моделі

Педагогічна умова	Функція в моделі	Компоненти, на які спрямована
Розвиток ціннісно-мотиваційної готовності вчителя	базова	мотиваційно-ціннісний
Спеціалізована практикоорієнтована підготовка	формувальний цикл	когнітивно-змістовий; операційно-діяльнісний
Система супервізії та рефлексивного супроводу	формувальний цикл	особистісно-рефлексивний
Професійна спільнота практиків	середовища	створює передумови для реалізації інших умов

Джерело: розроблено автором.

Таблиця 2

Динаміка середніх балів за критеріями в експериментальній і контрольній групах

Критерій	ЕГ до	ЕГ після	p / r (ЕГ)	p (КГ)
Мотиваційний (1–7)	3,24	4,78	$< 0,001 / 0,835$	0,008
Когнітивний (0–12)	5,53	8,96	$< 0,001 / 0,651$	0,026
Діяльнісний (0–9)	3,89	7,00	$< 0,001 / 0,703$	0,060
Рефлексивний (1–7)	3,21	4,77	$0,001 / 0,622$	0,237

Джерело: обчислено автором; критерій знакових рангів Вілкоксона.



низький – з 46,7% до 40,0%. Відмінності між групами на контрольному зрізі є значущими ($\chi^2 = 8,22$; $df = 2$; $p = 0,016$).

Порівняння приростів дає стриманішу і точнішу картину: різниця значуща за інтегральним показником ($p < 0,001$; $r = 0,443$), мотиваційним ($p = 0,023$), діяльнісним ($p = 0,033$) і рефлексивним ($p = 0,029$) критеріями, за когнітивним має характер тенденції ($p = 0,064$). Найбільший ефект зафіксовано саме за інтегральним показником. Це узгоджується з припущенням про системний характер взаємодії педагогічних умов, однак внесок кожної окремої умови та їх взаємодії потребує додаткової експериментальної перевірки.

Аналіз чутливості підтвердив стійкість одержаних результатів: після виключення чотирьох протоколів з ознаками формального заповнення жоден висновок не змінився, а розмір ефекту за інтегральним показником навіть зріс до $r = 0,54$.

Окремої уваги потребує та обставина, що значущий приріст показала й контрольна група – за трьома критеріями з чотирьох. Пояснення дають дані контрольного зрізу: 43,3% її учасників упродовж півроку проходили навчання, дотичне до індивідуалізації, а 76,7% брали участь у формах педагогічної супервізії чи колегіального обговорення уроків. Отже, порівняння відбувалося не між навчанням і його відсутністю, а між цілеспрямовано реалізованим комплексом умов і природним професійним розвитком педагога. Зафіксований ефект є приростом понад той, що досягається звичайною професійною активністю. Порівняння приростів між педагогічними колективами чотирьох залучених ліцеїв не виявило статистично значущих розбіжностей ($N = 6,496$; $df = 3$; $p = 0,090$), що свідчить про відсутність статистично значущих відмінностей між закладами за цим показником.

Зіставлення з результатами інших досліджень. Запропонована чотирикомпонентна структура частково збігається зі структурою тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов, обґрунтованою О. Гармаш: спільними є мотиваційний і рефлексивний складники (Гармаш, 2019). Водночас у нашій моделі теоретичний і практичний компоненти конкретизовано як когнітивно-змістовий та операційно-діяльнісний, а мотиваційно-ціннісний компонент розглянуто як основу структури. Його провідне значення узгоджується з результатами експерименту: частка учасників із високим рівнем за цим критерієм зросла на 42,9 в. п. Функціональний підхід Т. Швець, у межах якого компетентності вчителя-тьютора визначаються через його професійні функції (Швець, 2023), доповнює запропоновану структурно-компонентну модель. Якщо функціональний підхід описує професійний профіль, то компонентна структура дає змогу пов'язати складники

компетентності з критеріями та показниками її сформованості. Відмінним є також рівень реалізації: у дослідженні Т. Швець професійний розвиток педагогів розглянуто як внутрішньо-шкільну систему (Швець, 2025), тоді як запропонована модель реалізується в системі безперервної професійної освіти.

Межі застосування моделі. Запропонована модель орієнтована на вчителя-предметника, який інтегрує тьюторський підхід у межах урочної діяльності, і не передбачає підготовки тьютора як окремої посадової одиниці. Перевірку здійснено на базі педагогічних колективів чотирьох закладів загальної середньої освіти, що зумовлює перспективу подальшої апробації моделі на ширшому колі закладів різного типу та в умовах індивідуального залучення педагогів до навчання. Крім того, діагностика діяльнісного критерію методом стандартизованих педагогічних ситуацій (SJT) у перспективі може бути доповнена лонгітудним спостереженням безпосередньо в освітньому процесі.

Висновки. Розроблено структурно-функціональну модель формування тьюторської компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти у системі безперервної професійної освіти. Модель є відкритою педагогічною системою, що охоплює цільово-методологічний, змістово-структурний, процесуально-технологічний і результативно-оцінювальний блоки, інтегровані чотирма педагогічними умовами та системою зворотних зв'язків.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в операціоналізації моделі через узгодження завдань, компонентів, педагогічних умов, етапів і критеріїв оцінювання, а також у розмежуванні педагогічних умов, які можуть формуватися засобами безперервної професійної освіти, та організаційного контексту їх реалізації. Критерієм такого розмежування визначено суб'єкта створення відповідної умови. Це розмежування сформовано на основі результатів емпіричного дослідження.

Результати квазіекспериментальної перевірки засвідчили статистично значущий приріст показників експериментальної групи порівняно з контрольною. Частка педагогів із високим рівнем сформованості компетентності в експериментальній групі зросла з 14,3% до 42,9%, тоді як у контрольній групі зміни були незначними. Різниця приростів між групами за інтегральним показником є статистично значущою ($p < 0,001$; $r = 0,443$).

Практична цінність результатів полягає в можливості використання моделі закладами післядипломної педагогічної освіти, центрами професійного розвитку педагогічних працівників і провайдерами неформальної освіти для проектування програм формування тьюторської компетентності, а також керівниками закладів освіти – для планування методичної роботи з урахуванням виявлених професійних дефіцитів.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Бедрій Х. В. Еволюція тьюторингу як педагогічної технології в зарубіжній освіті. Педагогічні науки: теорія та практика. 2026а. № 1 (57). С. 25–30. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-02>
2. Бедрій Х. В. Зміст та структура тьюторської компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти. Інноваційна педагогіка. 2026б. Вип. 94. Т. 1. С. 43–47. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/94.6>
3. Бедрій Х. В. Критерії, показники та рівні сформованості тьюторської компетентності вчителів закладу загальної середньої освіти. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2026в. Вип. 223. С. 778–783. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-223-778-783>
4. Гармаш О. М. Тьюторська компетентність як феномен теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2019. Вип. 65. С. 26–30. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.9.2019.166186>
5. Осадча К. П. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Мелітополь, 2020. 653 с.
6. Сорочан Т. М., Шабала Ю. А. Post-впровадження інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. Імідж сучасного педагога. 2022. № 3 (204). С. 29–37. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-29-37](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-29-37)
7. Швец Т. Е. Професійні компетентності вчителя-тьютора закладу загальної середньої освіти. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2023. № 2. С. 40–48.
8. Швец Т. Е. Теорія і практика тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2025.
9. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology. 2006. Vol. 3, No. 2. P. 77–101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
10. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. 76p. DOI: <https://doi.org/10.54300/122.311>
11. Deci E. L., Ryan R. M. The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11, No. 4. P. 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
12. Desimone L. M. Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. Educational Researcher. 2009. Vol. 38, No. 3. P. 181–199. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
13. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. 256 p.
14. Nickow A., Oreopoulos P., Quan V. The Promise of Tutoring for PreK–12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence. American

Educational Research Journal. 2024. Vol. 61, No. 1. P. 74–107. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312231208687>

15. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983. 374 p.

16. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

17. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The Role of Tutoring in Problem Solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17, No. 2. P. 89–100. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

REFERENCES:

1. Bedrii, Kh. V. (2026a). Evoliutsiia tiutornyhu yak pedahohichnoi tekhnolohii v zarubizhnii osviti [The evolution of tutoring as a pedagogical technology in foreign education]. Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka, 1(57), 25–30. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-02>.
2. Bedrii, Kh. V. (2026b). Zmist ta struktura tiutorskoii kompetentnosti vchytelia zakladu zahalnoi serednoi osvity [Content and structure of the tutoring competence of a general secondary education teacher]. Innovatsiina pedahohika, 94(1), 43–47. <https://doi.org/10.32782/ip/94.6>.
3. Bedrii, Kh. V. (2026c). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti tiutorskoii kompetentnosti vchyteliv zakladu zahalnoi serednoi osvity [Criteria, indicators and levels of formation of the tutoring competence of general secondary education teachers]. Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky, 223, 778–783. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-223-778-783>.
4. Harmash, O. M. (2019). Tiutorska kompetentnist yak fenomen teorii ta praktyky profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Tutoring competence as a phenomenon of the theory and practice of professional training of future foreign language teachers]. Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty, 65, 26–30. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.9.2019.166186>.
5. Osadcha, K. P. (2020). Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do tiutorskoii diialnosti [Theoretical and methodological foundations of professional training of future teachers for tutoring activity] (Doctoral dissertation). Melitopo.
6. Sorochan, T. M., & Shabala, Yu. A. (2022). Post-vprovadzhennia interaktyvnoi tekhnolohii profesiinoho rozvytku uchyteliv pochatkovoii shkoly u systemi metodychnoi roboty zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Post-implementation of the interactive technology of professional development of primary school teachers in the system of methodological work of general secondary education institutions]. Imidzh suchasnoho pedahoha, 3(204), 29–37. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-29-37](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-29-37).
7. Shvets, T. E. (2023). Profesiini kompetentnosti vchytelia-tiutora zakladu zahalnoi serednoi osvity [Professional competences of a teacher-tutor of a general secondary education institution]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika, 2, 40–48.
8. Shvets, T. E. (2025). Teoriia i praktyka tiutorskoho zabezpechennia rozvytku sotsialno-osobystisnykh kompetentnosti uchniv starshykh klasiv [Theory and



practice of tutoring support for the development of social and personal competences of senior pupils] (Doctoral dissertation). Kyiv.

9. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

10. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>

11. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

12. Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

13. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

14. Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2024). The promise of tutoring for PreK–12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. *American Educational Research Journal*, 61(1), 74–107. <https://doi.org/10.3102/00028312231208687>

15. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

16. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

17. Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381>

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 03.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



УДК 378.016:81'243'373.611:[37.011.3-051:811.111]
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-14>

ФОРМУВАННЯ СЛОВОТВІРНИХ УМІНЬ У СТРУКТУРІ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Главацька Олена Іванівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
olenahlavatska@ukr.net
orcid.org/0000-0002-6411-0271

Мета. Метою статті є теоретичне обґрунтування та систематизація типів вправ для розвитку словотвірних умінь як складника іншомовної лексичної компетентності майбутніх учителів англійської мови на матеріалі похідних номінацій особи з компонентом *-phobe*. **Актуальність** дослідження зумовлена необхідністю поєднувати засвоєння іншомовної лексики з усвідомленим використанням словотвірної інформації та професійно орієнтованою підготовкою майбутнього вчителя. **Методи.** Дослідження має теоретико-методичний характер. Застосовано аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, структурно-семантичний аналіз похідних номінацій, класифікацію лексичного матеріалу та методичне конструювання навчальних завдань. Матеріалом слугували англійські номінації особи з компонентом *-phobe*, відібрані за критеріями структурної повторюваності, семантичної прозорості, тематичної варіативності та придатності до навчального використання. **Результати.** Систематизовано чотири групи вправ: на розпізнавання словотвірної структури; семантизацію похідної лексики; встановлення словотвірних і семантичних зв'язків; контекстуальне та професійно орієнтоване використання похідних одиниць. Показано, що словотвірні вміння доцільно розвивати у взаємозв'язку з формуванням іншомовної лексичної компетентності. У межах практичного курсу англійської мови запропонований матеріал може використовуватися для структурного й семантичного опрацювання лексики, а в межах методики навчання англійської мови – для аналізу та конструювання навчальних завдань. **Висновки.** Дидактична цінність номінацій із компонентом *-phobe* полягає у можливості використовувати структурно повторюваний і семантично різноманітний матеріал для усвідомленої роботи з похідною лексикою. Запропонований підхід дає змогу поєднати розвиток словотвірних умінь із формуванням іншомовної лексичної компетентності та предметно-методичною підготовкою майбутнього вчителя англійської мови.

Ключові слова: *іншомовна лексична компетентність, словотвірні вміння, майбутні вчителі англійської мови, словотвір, похідна лексика, морфологічна обізнаність, номінації особи, професійна підготовка.*

DEVELOPING WORD-FORMATION SKILLS WITHIN THE FOREIGN-LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE ENGLISH TEACHERS

Hlavatska Olena Ivanivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
olenahlavatska@ukr.net
orcid.org/0000-0002-6411-0271

Purpose. The study aims to theoretically substantiate and systematise exercise types for developing word-formation skills as a component of the foreign-language lexical competence of prospective English teachers through derived person-denoting nouns containing the component *-phobe*. The relevance of the study stems from the need to integrate vocabulary learning with conscious use of word-formation information and the professionally oriented preparation of future teachers. **Methods.** The study adopts a theoretical and methodological design. The methods include analysis and synthesis of relevant research, structural-semantic analysis of derived person-denoting nouns, classification of lexical material, and methodological task design. The linguistic material comprises English person-denoting formations with *-phobe* selected on the basis of structural recurrence, relative semantic transparency, thematic diversity, and suitability for instructional use. **Results.** Four groups of exercises are systematised: tasks for recognising word-formation structure; semantic interpretation of derived vocabulary; establishing derivational and semantic relations; and contextual and professionally oriented use of derived lexical items. The findings show that word-formation skills should



be developed in close relation to broader foreign-language lexical competence. In practical English courses, the material can be used for structural and semantic vocabulary work, whereas in English language teaching methodology it can support the analysis and design of instructional tasks. **Conclusions.** The instructional value of -phobe formations lies in their capacity to provide structurally recurrent yet semantically diverse material for conscious work with derived vocabulary. The proposed approach integrates the development of word-formation skills with foreign-language lexical competence and the subject-specific methodological preparation of prospective English teachers.

Keywords: *foreign-language lexical competence, word-formation skills, prospective English teachers, word formation, derived vocabulary, morphological awareness, person-denoting nouns, teacher education.*

Вступ. Професійна підготовка майбутнього учителя англійської мови передбачає не лише формування достатнього словникового запасу, а й розвиток умінь аналізувати структуру лексичних одиниць, установлювати зв'язки між їх формою та значенням і використовувати словотвірні закономірності під час роботи з новою лексикою. Для майбутнього педагога такі вміння мають подвійне значення: вони підтримують власну іншомовну компетентність і створюють підґрунтя для подальшої організації лексичної роботи з учнями. Комплексний характер професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови відображено в українських педагогічних дослідженнях (Гаврілова, Ябурова, Ішутіна, 2017: 300–311; Мельник, 2024: 112–121).

Знання слова не обмежується встановленням його перекладного відповідника, а охоплює форму, значення, зв'язки з іншими одиницями та можливості рецептивного й продуктивного використання (Schmitt, 2008: 329–363; Schmitt, 2019: 261–274). Одним із ресурсів такої системної роботи є словотвірна інформація, яка допомагає встановлювати зв'язки між спорідненими одиницями, уточнювати значення похідних слів і впорядковувати словниковий матеріал.

У межах цього дослідження словотвірні вміння розглядаємо як складник іншомовної лексичної компетентності майбутнього вчителя англійської мови. Такий підхід узгоджується з нормативним розумінням компетентності як здатності особи, що виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистісних якостей (Закон України «Про вищу освіту», 2014). У структурі іншомовної лексичної компетентності словотвірні вміння забезпечують здатність розпізнавати будову похідного слова, установлювати зв'язки між мотивувальною та похідною одиницями, використовувати словотвірну інформацію для семантизації та систематизації лексики, а також доречно застосовувати похідні одиниці в контексті. У такому розумінні словотвірний аналіз не є самоціллю, а виступає одним із засобів усвідомленого опрацювання, засвоєння та використання іншомовної лексики.

Придатним матеріалом для формування таких умінь є англійські номінації особи

з компонентом -phobe. Вони характеризуються повторюваністю формальної структури, різноманітністю мотивувальних основ, наявністю словотвірних зв'язків з одиницями на -phobia та тематичною варіативністю, що дає змогу поєднати аналіз будови слова з установленням його значення та системних лексичних зв'язків.

Актуальність дослідження визначається потребою в методичній організації роботи з похідною лексикою, яка поєднувала б словотвірний аналіз із формуванням іншомовної лексичної компетентності та професійною підготовкою майбутнього учителя.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та систематизації типів вправ для розвитку словотвірних умінь як складника іншомовної лексичної компетентності майбутніх учителів англійської мови на матеріалі похідних номінацій особи з компонентом -phobe.

Теоретичне обґрунтування проблеми. У сучасній методиці навчання іноземних мов лексична компетентність розглядається не як просте накопичення словникового запасу, а як здатність розпізнавати, розуміти, систематизувати й доречно використовувати лексичні одиниці у різних видах мовленнєвої діяльності. Норберт Шмітт наголошує, що знання слова охоплює його форму, значення, зв'язки з іншими одиницями, а також рецептивне і продуктивне використання (Schmitt, 2008: 329–363; Schmitt, 2019: 261–274). Отже, формування іншомовної лексичної компетентності передбачає не лише засвоєння значень окремих слів, а й оволодіння способами самостійного опрацювання нової лексики.

Одним із таких способів є використання словотвірної інформації. У моделі лексичної компетентності, запропонованій Йоанною Таргонською та Антьє Шторк, словотвірна компетентність (word-formation competence) розглядається як один із її складників поряд з іншими компонентами лексичного знання і стратегіями роботи зі словником (Targowska, Stork, 2013: 71–108). Такий підхід дає підстави розглядати словотвірні вміння не як окрему самодостатню компетентність, а як складник ширшої іншомовної лексичної компетентності. Рената Будзяк також підкреслює значення словотвірної компетентності у словниковій роботі та доцільність її цілеспрямованого розвитку під час навчання іноземної мови (Budziak, 2020: 9–18).



Словотвірні вміння пов'язані зі здатністю розпізнавати внутрішню структуру похідного слова, установлювати зв'язки між його компонентами та використовувати цю інформацію для встановлення або уточнення значення. З цим безпосередньо пов'язане поняття морфологічної обізнаності (*morphological awareness*). Йосуке Сасао і Стюарт Вебб розглядають знання форми, значення та функцій частин слова як окремий аспект лексичного знання (Sasao, Webb, 2017: 12–30). Ліке Стоффелсма та співавтори встановлюють зв'язок морфологічної обізнаності зі словниковим запасом і читанням (Stoffelsma et al., 2020), а Карлос Діас Ортіс безпосередньо аналізує її роль у розвитку лексичної компетентності англійської мови, пов'язуючи морфологічний аналіз із широтою, глибиною та організацією словникового знання (Díaz Ortiz, 2023: 59–75).

Методично значущим є також поняття словотвірної сім'ї (*word family*). Лорі Бауер і Пол Нейшн обґрунтовують можливість системного опрацювання морфологічно споріднених одиниць з урахуванням доступності словотвірних моделей для тих, хто вивчає англійську мову (Bauer, Nation, 1993: 253–279). Інго Плаґ, аналізуючи англійський словотвір, розглядає похідні слова як структуровані одиниці, пов'язані з продуктивними моделями мови (Plag, 2003). Для навчання лексики це створює можливість переходити від засвоєння окремої одиниці до встановлення системних зв'язків між спорідненими словами.

Водночас словотвірний аналіз не слід отождествлювати з механічним визначенням морфемної структури слова. Його дидактична цінність виявляється тоді, коли знання про будову слова допомагає здобувачеві сформулювати семантичну гіпотезу, перевірити її за контекстом або словником, установити зв'язки з іншими лексемами та використати нову одиницю у власному мовленні. Саме тому в цій статті словотвірні вміння розглядаються у функціональному зв'язку з формуванням іншомовної лексичної компетентності, а не як ізольований результат мовного аналізу.

Для підготовки майбутнього вчителя англійської мови такий підхід має додаткове професійне значення. Майбутній педагог має не лише володіти відповідними мовними вміннями, а й розуміти, як організувати роботу зі словом для учнів. Комплексний характер професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови висвітлено у працях Л. Гаврілової, О. Ябурової та О. Ішутіної (Гаврілова, Ябунова, Ішутіна, 2017: 300–311), а професійно орієнтований характер формування їхньої лінгвістичної компетентності – у дослідженні А. Мельник (Мельник, 2024: 112–121). Тому робота зі словотвором може поєднувати розвиток власної іншомовної лексичної компетентності

здобувача з формуванням умінь добирати та конструювати навчальні завдання.

Попри значну увагу до лексичної компетентності, морфологічної обізнаності та словотвірної компетентності, конкретні групи похідної англійської лексики значно рідше розглядаються як цілісний матеріал для професійно орієнтованої підготовки майбутніх учителів. Дослідження словотвірних вправ також засвідчують необхідність подальшого вивчення способів інтеграції словотвору безпосередньо у практику навчання іноземної мови (Targońska, 2013: 201–216).

У цьому контексті номінації особи з компонентом *-phobe* є зручним дидактичним матеріалом завдяки повторюваності структурної моделі, різноманітності мотивувальних основ, наявності системних зв'язків з одиницями на *-phobia* та тематичній варіативності. Їх використання дозволяє поєднати розпізнавання словотвірної структури, семантизацію, систематизацію спорідненої лексики та контекстуальне використання похідних одиниць.

Методологія та методи. Дослідження має теоретико-методичний характер і спрямоване на систематизацію типів вправ для розвитку словотвірних умінь як складника іншомовної лексичної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Експериментальне порівняння ефективності запропонованих вправ не проводилося.

Матеріалом слугували англійські номінації особи з компонентом *-phobe*, відібрані за такими критеріями: повторюваність структурного компонента; можливість установлення зв'язку між мотивувальною та похідною одиницями; відносна семантична прозорість; тематична різноманітність; придатність до навчального використання. Лінгвістичну релевантність обраного матеріалу підтверджує Г. Шиманович, яка відносить *-phobe* до активних словотворчих елементів у сфері англійських найменувань особи (Шиманович, 2005: 52).

Частина досліджуваних номінацій співвідноситься з відповідними назвами фобій: *acrophobia* → *acrophobe*, *bacteriophobia* → *bacteriophobe*, *hydrophobia* → *hydrophobe*, *technophobia* → *technophobe*. Інші одиниці демонструють відмінні семантичні співвідношення, що дозволяє використовувати їх для порівняння, семантизації та словникової перевірки.

Запропонований матеріал орієнтований на здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які навчаються за освітніми програмами підготовки майбутніх учителів англійської мови. Практичне використання систематизованих вправ доцільне насамперед у межах освітніх компонентів «Практичний курс англійської мови» та «Методика навчання англійської мови / іноземних мов», оскільки саме в цих



курсах можливо поєднати розвиток власної іншомовної лексичної компетентності здобувачів із формуванням умінь добирати, адаптувати та конструювати навчальні завдання.

У межах практичного курсу англійської мови робота з похідними номінаціями особи з компонентом *-phobe* може використовуватися для розвитку словотвірних умінь, семантизації незнайомої лексики, установлення системних зв'язків між спорідненими одиницями та їх контекстуального використання. У межах методики навчання англійської мови той самий матеріал може набувати професійно орієнтованого характеру: здобувачі аналізують способи подання похідної лексики, визначають дидактичну мету вправ і самостійно конструюють короткі завдання для учнів.

Застосовано аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, структурно-семантичний аналіз похідних номінацій, класифікацію лексичного матеріалу та методичне конструювання навчальних завдань.

За результатами аналізу виокремлено чотири групи вправ: на розпізнавання словотвірної структури; семантизацію похідної лексики; систематизацію словотвірних і семантичних зв'язків; контекстуальне та професійно орієнтоване використання похідних одиниць.

Результати та дискусії. У результаті методичного аналізу англійських похідних номінацій особи з компонентом *-phobe* систематизовано чотири групи вправ, спрямованих на розвиток словотвірних умінь у структурі іншомовної лексичної компетентності майбутніх учителів англійської мови: на розпізнавання словотвірної структури; семантизацію похідної лексики; систематизацію словотвірних і семантичних зв'язків; контекстуальне та професійно орієнтоване використання похідних одиниць. Запропонована послідовність відображає перехід від структурного розпізнавання слова до використання словотвірної інформації для встановлення значення, систематизації лексики та її продуктивного застосування. У такому підході словотвірні вміння не розглядаються ізольовано, а функціонують як засіб опрацювання лексичного матеріалу та підтримки ширшої іншомовної лексичної компетентності.

Перша група – вправи на розпізнавання словотвірної структури. Їх метою є формування вмінь виділяти повторюваний компонент, визначати мотивувальну основу та встановлювати структурну спорідненість між словами. Наприклад, у ряді *technophobe*, *xenophobe*, *arachnophobe*, *Europhobe*, *bacteriophobe* здобувачі визначають спільний компонент *-phobe*, установлюють мотивувальні основи та пояснюють внесок цього компонента у формування значення похідної одиниці.

До цієї групи доцільно включати завдання на співвіднесення мотивувальної та похідної

одиниць, сортування структурно подібних слів і порівняння їхньої будови. Така робота співвідноситься з концепцією *словотвірних сімей* (*word families*) Лорі Бауера і Пола Нейшна, відповідно до якої морфологічно споріднені одиниці доцільно розглядати не ізольовано, а як частини системи лексичних зв'язків (Bauer, Nation, 1993: 253–279).

Друга група – вправи на семантизацію похідної лексики. У цьому випадку словотвірна структура використовується як одне з джерел інформації про значення слова. Здобувачам пропонується встановити можливе значення одиниці на основі мотивувальної основи та компонента *-phobe*, а потім уточнити його за контекстом або словником. Для цього можуть використовуватися співвідношення *technology* → *technophobe*, *bacteria* → *bacteriophobe*, *Europe* → *Europhobe*.

До цієї групи належать також завдання на встановлення відповідності між словом і дефініцією, вибір найбільш вірогідного значення та пояснення способу його визначення. Методично важливо, щоб здобувач не лише знаходив правильне значення, а й усвідомлював роль словотвірної структури в його встановленні.

Такий формат відповідає сучасному розумінню морфологічної обізнаності як здатності використовувати інформацію про структуру слова під час опрацювання іншомовної лексики (Sasao, Webb, 2017: 12–30; Stoffelsma et al., 2020; Díaz Ortiz, 2023: 59–75). Водночас словотвірна структура не забезпечує автоматичного встановлення значення, тому сформовану семантичну гіпотезу доцільно перевіряти за контекстом або словником.

Третя група – вправи на систематизацію словотвірних і семантичних зв'язків. Вони передбачають перехід від роботи з окремою лексемою до встановлення системних відношень між одиницями. Одним із типів завдань є співвіднесення номінацій особи з відповідними назвами станів або явищ: *technophobia* → *technophobe*, *xenophobia* → *xenophobe*, *arachnophobia* → *arachnophobe*, *bacteriophobia* → *bacteriophobe*. Такий матеріал дозволяє показати зв'язок між мотивувальною та похідною одиницями без механічного заучування окремих слів.

Іншим напрямом є тематичне групування похідних номінацій. Матеріал дає змогу об'єднувати слова за семантичними ознаками, пов'язаними з тваринами, соціальними групами, технологіями, природними явищами, захворюваннями та іншими об'єктами. Доцільно пропонувати здобувачам не готову класифікацію, а завдання на самостійне визначення критеріїв групування.

Окремо можуть використовуватися вправи на встановлення семантичних відношень. Наприклад, пари *xenophobe* – *xenophile*



та *Anglophobe* – *Anglophile* дозволяють поєднати словотвірний аналіз із роботою над антонімією. Це розширює дидактичний потенціал обраної лексичної групи та сприяє системній організації словникового матеріалу.

Четверта група – *вправи на контекстуальне та професійно орієнтоване використання*. Вони передбачають включення похідної лексики до речень, коротких текстів, пояснень і навчальних ситуацій. Наприклад, здобувачам можна запропонувати пояснити різницю між *technophobia* і *technophobe*, скласти власне речення з похідною одиницею або подати коротку англомовну дефініцію без прямого перекладу. Іншим варіантом є створення мінісловникового запису, що містить слово, його структурну характеристику, дефініцію та приклад вживання.

Четверта група вправ має подвійне призначення. У межах практичного курсу англійської мови вона спрямована на контекстуальне та продуктивне використання похідної лексики, а в межах методики навчання англійської мови – на професійно орієнтовану діяльність. Після опрацювання певної групи похідних здобувачі можуть визначати дидактичну мету вправ, адаптувати матеріал до рівня учнів і самостійно конструювати короткі завдання на семантизацію, встановлення словотвірних зв'язків або контекстуальне використання лексичних одиниць. У такому форматі один і той самий мовний матеріал спочатку виступає об'єктом власного лексичного опрацювання здобувача, а потім – засобом професійно-методичної діяльності. Це дозволяє безпосередньо поєднати мовну та предметно-методичну складові підготовки майбутнього вчителя англійської мови.

Дидактична цінність номінацій із компонентом *-phobe* полягає передусім у поєднанні структурної повторюваності з семантичною різноманітністю. Повторюваний компонент дозволяє здобувачам розпізнавати словотвірну закономірність, тоді як різні мотивувальні основи створюють можливості для семантизації, тематичної систематизації та роботи з контекстом. У цьому сенсі обрана лексична група слугує не стільки матеріалом для розширення активного словника, скільки засобом формування усвідомленого способу роботи з похідним словом.

Разом із тим запропонований підхід має певні обмеження. Дослідження є теоретико-методичним і не передбачає експериментального порівняння ефективності окремих типів вправ. Частина номінацій на *-phobe* є малочастотною або стилістично обмеженою, тому їх не слід розглядати як обов'язковий лексичний мінімум. Їхня цінність визначається передусім можливістю демонструвати словотвірні та семантичні закономірності й використовувати їх як структурований дидактичний матеріал.

Отже, результати методичного аналізу показують, що словотвірні вміння доцільно розвивати не як ізольовану мовну навичку, а у взаємозв'язку із семантизацією, систематизацією та контекстуальним використанням лексики. Дидактична цінність номінацій із компонентом *-phobe* полягає насамперед у можливості використати структурно повторюваний, але семантично різноманітний матеріал для переходу від аналізу форми слова до його осмисленого використання. Для майбутніх учителів цей процес може бути продовжений на методичному рівні через аналіз і самостійне конструювання навчальних завдань.

Висновки. У дослідженні теоретично обґрунтовано доцільність розвитку словотвірних умінь як складника іншомовної лексичної компетентності майбутніх учителів англійської мови на матеріалі похідних номінацій особи з компонентом *-phobe*.

Систематизовано чотири групи вправ: на розпізнавання словотвірної структури; семантизацію похідної лексики; встановлення словотвірних і семантичних зв'язків; контекстуальне та професійно орієнтоване використання похідних одиниць. Їх поєднання забезпечує перехід від аналізу форми слова до встановлення його значення, включення до системи лексичних зв'язків і продуктивного використання.

Дидактичний потенціал номінацій із компонентом *-phobe* визначається повторюваністю їхньої структури, різноманітністю мотивувальних основ, наявністю зв'язків з одиницями на *-phobia* та тематичною варіативністю. Такий матеріал доцільно використовувати передусім як засіб усвідомленої роботи зі структурою і значенням похідного слова, а не як обов'язковий лексичний мінімум.

Професійна спрямованість запропонованих вправ полягає в можливості використовувати той самий лексичний матеріал у межах практичного курсу англійської мови для розвитку словотвірних і лексичних умінь, а в межах методики навчання англійської мови – для аналізу та самостійного конструювання навчальних завдань.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з апробацією запропонованих типів вправ на інших продуктивних словотвірних групах сучасної англійської мови та емпіричним оцінюванням їх ефективності у професійній підготовці майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Гаврілова Л. Г., Ябурова О. В., Ішутіна О. Є. Формування професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової школи засобами ІКТ.



Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 60, № 4. С. 300–311. DOI: 10.33407/itlt.v60i4.1760.

3. Мельник А. Змішане навчання професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх учителів і викладачів англійської мови. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2024. Т. 183, № 27. С. 112–121. DOI: 10.58407/visnik.242719.

4. Шиманович Г. М. Когнітивні чинники еволюції назв осіб в англійській мові XX століття : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. 2005. 211 с.

5. Bauer L., Nation P. Word families. International Journal of Lexicography. 1993. Vol. 6, Issue 4. P. 253–279. DOI: 10.1093/ijl/6.4.253.

6. Budziak R. Wortbildung als Aspekt der Wortschatzarbeit – eine Herausforderung im DaF-Unterricht. In: Tendenzen in der deutschen Wortbildung – diachron und synchron. Band 2. 2020. P. 9–18. DOI: 10.31338/uw.9788323543398.pp.9-18.

7. Díaz Ortiz C. Morphological awareness for the development of the lexical competence of the English language. Kronos – The Language Teaching Journal. 2023. Vol. 4, No. 2. P. 59–75. DOI: 10.29166/kronos.v4i2.4696.

8. Plag I. Word-Formation in English. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. DOI: 10.1017/CBO9780511841323.

9. Sasao Y., Webb S. The Word Part Levels Test. Language Teaching Research. 2017. Vol. 21, Issue 1. P. 12–30. DOI: 10.1177/1362168815586083.

10. Schmitt N. Instructed second language vocabulary learning. Language Teaching Research. 2008. Vol. 12, Issue 3. P. 329–363. DOI: 10.1177/1362168808089921.

11. Schmitt N. Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda. Language Teaching. 2019. Vol. 52, Issue 2. P. 261–274. DOI: 10.1017/S0261444819000053.

12. Stoffelsma L., Spooren W., Mwinlaaru I. N., Antwi V. The morphology-vocabulary-reading mechanism and its effect on students' academic achievement in an English L2 context. Journal of English for Academic Purposes. 2020. Vol. 47. Article 100887. DOI: 10.1016/j.jeap.2020.100887.

13. Targońska J. Wortbildung und Wortbildungsübungen als Forschungsgegenstand der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. Acta Neophilologica. 2013. Vol. XV, No. 1. P. 201–216.

14. Targońska J., Stork A. Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 2013. Vol. 24, No. 1. P. 71–108.

REFERENCES:

1. Law of Ukraine “On Higher Education” No. 1556-VII (2014). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

2. Havrilova, L. H., Yaburova, O. V., & Ishutina, O. Y. (2017). Formuvannia profesiinoi

kompetentnosti maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy pochatkovoi shkoly zasobamy IKT [Forming the professional competence of future English language teachers of primary school using ICT]. Information Technologies and Learning Tools, 60(4), 300–311. <https://doi.org/10.33407/itlt.v60i4.1760>

3. Melnyk, A. (2024). Zmishane navchannia profesiino oriietovanoi linhvistychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv i vykladachiv anhliiskoi movy [Blended learning of professionally oriented linguistic competence of prospective English language teachers and lecturers]. Visnyk Natsionalnoho universytetu “Chernihivskyi kolehium” imeni T. H. Shevchenka, 183(27), 112–121. <https://doi.org/10.58407/visnik.242719>

4. Shymanovych, H. M. (2005). Kohnityvni chynnyky evoliutsii nazv osib v anhliiskii movi XX stolittia [Cognitive factors in the evolution of personal names in English in the twentieth century] (Candidate dissertation).

5. Bauer, L., & Nation, P. (1993). Word families. International Journal of Lexicography, 6(4), 253–279. <https://doi.org/10.1093/ijl/6.4.253>

6. Budziak, R. (2020). Wortbildung als Aspekt der Wortschatzarbeit – eine Herausforderung im DaF-Unterricht. In Tendenzen in der deutschen Wortbildung – diachron und synchron. Band 2 (pp. 9–18). <https://doi.org/10.31338/uw.9788323543398.pp.9-18>

7. Díaz Ortiz, C. (2023). Morphological awareness for the development of the lexical competence of the English language. Kronos – The Language Teaching Journal, 4(2), 59–75. <https://doi.org/10.29166/kronos.v4i2.4696>

8. Plag, I. (2003). Word-formation in English. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841323>

9. Sasao, Y., & Webb, S. (2017). The Word Part Levels Test. Language Teaching Research, 21(1), 12–30. <https://doi.org/10.1177/1362168815586083>

10. Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. Language Teaching Research, 12(3), 329–363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>

11. Schmitt, N. (2019). Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda. Language Teaching, 52(2), 261–274. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000053>

12. Stoffelsma, L., Spooren, W., Mwinlaaru, I. N., & Antwi, V. (2020). The morphology-vocabulary-reading mechanism and its effect on students' academic achievement in an English L2 context. Journal of English for Academic Purposes, 47, Article 100887. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100887>

13. Targońska, J. (2013). Wortbildung und Wortbildungsübungen als Forschungsgegenstand der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. Acta Neophilologica, XV(1), 201–216.

14. Targońska, J., & Stork, A. (2013). Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 24(1), 71–108.





УДК 378.091.26:[37.014-051:004:005.336.2]
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-15>

КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВА МАТРИЦЯ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНOSTІ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Іванчук Володимир Володимирович,
кандидат філософських наук,
проректор з науково-педагогічної роботи і соціально-економічного розвитку
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
dergen010@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5302-3511

Стаття висвітлює питання діагностування сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти, що є наразі актуальним, оскільки саме від освітніх управлінців залежить впровадження інновацій та ефективність цифрового менеджменту. Невід'ємними професійними якостями менеджера освіти стають цифрове лідерство, управління цифровими змінами, відповідальне використання даних, забезпечення безпечного цифрового середовища тощо. **Мета статті** – презентація багатовимірної критеріально-рівневої матриці вивчення цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти, яка відходить від фрагментарності традиційної діагностики та інтегрує компонентний, критеріальний, рівневий і доказовий виміри оцінювання. Використання матриці дозволяє не лише встановити загальний рівень сформованості цифрової компетентності, а й побудувати індивідуальні цифрові управлінські профілі здобувачів освіти, виявити сильні і проблемні зони їхньої підготовки, визначити траєкторії подальшого професійного розвитку у сфері цифрового освітнього менеджменту. У роботі застосовано комплекс теоретичних **методів** дослідження із проблеми діагностування цифрової компетентності освітніх менеджерів (пошук наукових джерел з теоретичних та практичних аспектів оцінювання досліджуваної якості в наукових базах даних, пошук нормативно-правових документів, аналіз відібраних досліджень, узагальнення й схематизація). Було застосовано також метод презентації результатів дослідження, що був пов'язаний із систематизацією й наочним поданням критеріально-діагностичного апарату сформованості ЦК майбутніх менеджерів освіти. **Результати** демонструють етапи побудови матриці, характеристику когнітивно-змістового, операційно-діяльнісного та мотиваційно-рефлексивного критеріїв з відповідними показниками, що дає змогу охопити основні площини прояву цифрової компетентності: знання й розуміння цифрової трансформації освіти; здатність практично застосовувати цифрові технології в управлінській діяльності; ціннісне ставлення, мотивацію, рефлексію та готовність до безперервного професійного самовдосконалення. Описано рівні сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти, а також рекомендовані методи, найдоцільніші в оцінюванні кожного критерію. Подано візуальне унаочнення критеріально-рівневої матриці діагностики сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти. У **висновках** підкреслено ефективність використання розробленої матриці для професійного розвитку освітніх менеджерів та наведено перспективи дослідження, які полягають у її (матриці) експертному оцінюванні й практичній апробації.

Ключові слова: цифрова компетентність, вимірювання, майбутні менеджери освіти, критерії, показники, рівні, методи, критеріально-рівнева матриця.

A CRITERIA-AND-LEVEL MATRIX FOR ASSESSING THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE IN FUTURE EDUCATION MANAGERS

Ivanchuk Volodymyr Volodymyrovych,
Candidate of Philosophical Sciences,
Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work and Socio-Economic Development
SHEI «Donbas State Pedagogical University»
dergen010@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5302-3511

The article addresses the issue of diagnosing the formation of digital competence in future education managers, which is currently of particular relevance, since the implementation of innovations and the effectiveness of digital management largely depend on educational leaders. Digital leadership, management of digital change, responsible use of data, the provision of a safe digital environment, and related capacities are becoming integral professional qualities of an education manager. **The purpose of the article** is to present a multidimensional criteria-and-level matrix for examining the digital competence of future education managers. The proposed



matrix departs from the fragmentary nature of traditional diagnostics and integrates component-based, criteria-based, level-based, and evidence-based dimensions of assessment. Its application makes it possible not only to determine the general level of digital competence formation, but also to construct individual digital managerial profiles of students, identify strong and problematic areas in their professional training, and outline trajectories for further professional development in the field of digital educational management.

The study employs a set of theoretical research **methods** related to the problem of diagnosing the digital competence of education managers, including the search for scholarly sources on theoretical and practical aspects of assessing the phenomenon under study in academic databases, the search for regulatory and legal documents, the analysis of selected studies, generalization, and schematization. The method of presenting research results was also used; it was associated with the systematization and visual representation of the criteria-based diagnostic framework for the formation of digital competence in future education managers.

The **results** demonstrate the stages of constructing the matrix and provide a characterization of the cognitive-content, operational-activity, and motivational-reflective criteria with their corresponding indicators. This makes it possible to cover the principal dimensions of digital competence manifestation: knowledge and understanding of the digital transformation of education; the ability to apply digital technologies in managerial activity; value-based attitudes, motivation, reflection, and readiness for continuous professional self-improvement. The article describes the levels of digital competence formation in future education managers and outlines the recommended methods that are most appropriate for assessing each criterion. A visual representation of the criteria-and-level matrix for diagnosing the formation of digital competence in future education managers is presented. The **conclusions** emphasize the effectiveness of the developed matrix for supporting the professional development of education managers and identify further research prospects, which involve expert evaluation and practical approbation of the matrix.

Keywords: *digital competence, measurement, future education managers, criteria, indicators, levels, methods, criteria-and-level matrix.*

Вступ. Питання формування й розвитку цифрової компетентності (ЦК) здобувачів освіти різних спеціальностей набувають все більшої актуальності в умовах цифровізації практично всіх сфер суспільного життя, передусім освіти. Особливо значущою для успішного функціонування вітчизняної освітньої системи стає цифрова обізнаність сучасних освітніх менеджерів, оскільки саме від них залежить впровадження інновацій та ефективність цифрового менеджменту. Невід'ємними професійними якостями менеджера освіти стають цифрове лідерство, управління цифровими змінами, відповідальне використання даних, забезпечення безпечного цифрового середовища тощо.

У той самий час діагностування сформованості цифрової компетентності менеджерів освіти, особливо майбутніх фахівців, поки що залишаються на рівні достатньо традиційних діагностичних моделей, використання так званого «лінійного» оцінювання окремих якостей, окремих знань, умінь і ставлень. Тож наразі актуальним стає комплексне профілювання цифрової управлінської компетентності здобувачів освіти, що надає змогу не лише встановити рівень сформованості цифрової компетентності, а й визначити індивідуальні компетентнісні дефіцити, сильні сторони та напрями подальшого професійного розвитку майбутнього менеджера освіти.

Теоретичне обґрунтування проблеми.

У сучасних дисертаційних роботах та наукових розвідках останніх років питання вимірювання сформованості цифрової компетентності різних груп освітян аналізуються достатньо порізному. Власний підхід до діагностичного апарату цифрової компетентності педагога пропонує О. Стечкевич, який вважає, що компонентна

структура досліджуваного явища (середовищний, змістовий, комунікативний та рефлексивний складники) реалізується у трьох сферах: цифрове середовище, цифрові ресурси, цифрова взаємодія, що формують. Сформованість кожного компонента вимірюється через низку дескрипторів, які одразу фіксують рівні – початківець (низький рівень), користувач (середній рівень), професіонал (високий рівень) (Стечкевич, 2024: 359–364).

С. Василенко пропонує оцінювати ЦК викладачів за п'ятьма критеріями (дескрипторами) – Аналітик-дослідник (А), Інтегратор (В1), Експерт (В2), Лідер (С1) та Новатор (С2) – з показниками, які, на її думку, реалізуються у різних видах викладацької діяльності (навчальній, науково-дослідній, професійній комунікації та цифровому самоменеджменті). На нашу думку, авторка дещо змішує поняття критерія і рівня сформованості досліджуваного компонента і пропонує рамку є дещо дискусійною (Василенко, 2025: 120). І. Оксенюк оцінюючи сформованість інформаційно-цифрової компетентності (ІЦК) педагогів в умовах неформальної освіти, йде традиційним шляхом: визначає три критерії, які корелюють із компонентами ІЦК, що у свою чергу співвідносяться із загальною структурою компетентності (Оксенюк, 2025: 110–111). Цілком традиційним є підхід до вимірювання цифрової компетентності М. Севастьянкової, якою виділено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та оцінно-рефлексивний критерії оцінювання ЦК майбутніх учителів початкової школи (Севастьянова, 2024), що в черговий раз доводить ефективність компетентнісного підходу в оцінюванні досліджуваного явища.

Дещо інший підхід для оцінювання цифрової компетентності майбутніх бакалаврів з інформаційної, бібліотечної та архівної справи використано у дисертації Д. Карпюк; авторкою розроблено критеріально-діагностичний апарат із такими критеріями, як-от: цифрова операційність, цифрова грамотність, інформаційно-аналітична операбельність (Карпюк, 2025). Отже, у даному випадку критерії виокремлено не за класичною компетентнісною тріадою «знання – уміння – ставлення», а за функціональними проявами цифрової компетентності.

Вивчення критеріїв та показників цифрової компетентності висвітлюється також у низці аналітичних матеріалів та наукових статей вітчизняних вчених. Зокрема, Я. Сікора та С. Іванова описують критерії розвитку ЦК науково-педагогічних і наукових працівників, конкретизуючи прояви цифрової компетентності у різних сферах діяльності (створення цифрового контенту; комунікація та співробітництво; безпека у цифровому середовищі; інформаційна грамотність та ін.) (Сікора, Іванова, 2024: 77-78).

Власний підхід до діагностики сформованості цифрової компетентності учнів старшої школи пропонують О. Кривонос, Н. Бірук, А. Торгонська, О. Яценко, виділяючи чотири критерії (безпека, комунікація в цифровому середовищі, основи комп'ютерної грамотності, інформація) з відповідними показниками (Кривонос та ін., 2023: 101–102).

Отже, українські дослідники зазвичай пропонують вимірювати цифрову компетентність через критерії та відповідні показники. Аналіз іноземних наукових розвідок засвідчує, що критеріально-діагностичний апарат цифрової компетентності найчастіше подається через компоненти, індикатори, дескриптори або рубрики. Приміром, М. Gümüş & V. Kukul, досліджуючи цифрову компетентність учителів, розробили й перевірили на валідність та надійність шкалу ЦК, до якої увійшли шість факторів: «Безпека» (Safety), «Грамотність даних» (Data Literacy), «Вирішення проблем» (Problem Solving), «Створення цифрового контенту» (Digital Content Creation), «Комунікація та співпраця» (Communication and Collaboration) та «Етика» (Ethics) (Gümüş & Kukul, 2023). Е. Yılmaz & М. Taşar пропонують валідну, надійну та комплексну шкалу під назвою «Шкала цифрової компетентності вчителів» (TDiCoS) для вчителів різних предметів, створену на основі стандартів/звітів про ЦК з кількох країн, вимірювання самооцінки вчителів та даних про використання ними цифрових технологій у своїх класах. Основні критерії вивчення цифрової компетентності визначені як освітній процес (Learning-teaching process), відбір та використання цифрових ресурсів (Selecting and using digital resources), оцінювання (Assessment), специфіка цифрових технологій (Digital technologies)

та етика використання (Ethical use of resources) (Yılmaz & Taşar, 2023).

Наукові пошуки значної кількості іноземних науковців спрямовані на доведення валідності критеріїв та показників рамок цифрової компетентності, розроблених та рекомендованих на європейському рівні. Приміром, F. de L. González-Mujico у своєму дослідженні доводить ефективність та надійність рамок цифрової компетентності DigComp та DigCompEdu, враховуючи певні відмінності в наведених дескрипторах та критеріях ЦК (González-Mujico, 2024).

Отже, вважаємо за доцільне запропонувати багатовимірну критеріально-рівневу матрицю вивчення цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти, яка відходить від фрагментарності традиційної діагностики та інтегрує компонентний, критеріальний, рівневий і доказовий виміри оцінювання. Використання матриці дозволяє не лише встановити загальний рівень сформованості цифрової компетентності, а й побудувати індивідуальні цифрові управлінські профілі здобувачів освіти, виявити сильні і проблемні зони їхньої підготовки, визначити траєкторії подальшого професійного розвитку у сфері цифрового освітнього менеджменту.

На відміну від традиційної діагностики, яка спрямована на визначення рівня сформованості досліджуваного педагогічного явища, запропонована матриця дає відповідь на п'ять запитань (табл. 1).

Презентація критеріально-рівневої матриці вивчення цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти становить **мету даної статті**.

Методологія та методи. У роботі застосовано комплекс теоретичних методів

Таблиця 1

**Комплексність вимірів
критеріально-рівневої матриці**

Запитання	Що показує матриця
Що сформовано?	Матриця доводить, який саме компонент цифрової компетентності розвинений найкраще.
У якій сфері сформовано?	Який компетентнісний складник переважає: когнітивний, практично-діяльнісний чи ціннісно-рефлексивний
Який рівень сформованості ЦК?	Низький, середній, достатній або високий рівень
Чим це підтверджено?	Який метод є оптимальним для оцінювання: тест, кейс, портфоліо, цифровий продукт, експертна оцінка
Що робити далі?	Яку індивідуальну траєкторію цифрового розвитку слід обрати



дослідження із проблеми діагностування цифрової компетентності освітніх менеджерів, зокрема пошук наукових джерел з теоретичних та практичних аспектів оцінювання досліджуваної якості в базах Researchgate, Scopus, GoogleScholar та ін., пошук нормативно-правових документів та аналіз відібраних досліджень, узагальнення й схематизація. Було застосовано також метод презентації результатів дослідження, що був пов'язаний із систематизацією й наочним поданням критеріально-діагностичного апарату сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти. Його застосування дало змогу представити взаємозв'язок компонентів, критеріїв, показників, рівнів і методів діагностики у формі критеріально-рівневої матриці, що забезпечує цілісне сприйняття результатів теоретичного аналізу та створює підґрунтя для подальшого емпіричного оцінювання досліджуваного феномена.

Результати та дискусії. Першим етапом побудови критеріально-рівневої матриці вивчення цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти є визначення критеріїв з відповідними показниками та диференціація рівнів ЦК. На попередньому етапі на підставі аналізу вітчизняних та іноземних наукових розвідок останніх років, з урахуванням Європейських рамок цифрової компетентності: DigComp3.0, DigCompEdu, DigCompOrg для оцінювання рівня сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти нами вже було виокремлено три взаємопов'язані критерії: *когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та мотиваційно-рефлексивний*. Такий підхід

зумовлений інтегративною природою цифрової компетентності, що поєднує знання, уміння, практичний досвід, ціннісні орієнтації, професійну вмотивованість та здатність до рефлексії. Кожен із критеріїв відображає не окремий компонент цифрової компетентності, а певний спосіб її прояву, водночас охоплюючи всі шість структурних компонентів: стратегічно-лідерський, організаційно-управлінський, технологічний, педагогічний, соціально-етичний і рефлексивно-інноваційний (авторська структура цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти представлена на рис. 1).

Когнітивно-змістовий критерій характеризує ступінь сформованості у майбутніх менеджерів освіти системи знань, необхідних для розуміння, планування, організації й оцінювання цифрової трансформації закладу освіти. Він не обмежується знанням цифрових інструментів, а охоплює управлінські, педагогічні, технологічні, правові, етичні та інноваційні аспекти цифровізації освіти. У змісті цього критерію відображені всі шість компонентів структури цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти (табл. 2).

Серед *методів діагностики когнітивно-змістового критерію*: тестування, поняттєво-термінологічні завдання, аналіз нормативних і стратегічних документів, письмові відповіді на проблемні запитання, аналітичні завдання, міні-кейси на пояснення ситуації. Основним методом, на нашу думку, має бути тестування, яке дає змогу перевірити базову обізнаність здобувачів щодо понять, цифрових систем, нормативних вимог, безпеки й етики, а також



Рис. 1. Структура цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти

розуміння управлінського змісту базових термінів. До тестування із закритими типами завдань доцільно додати завдання аналітичного типу з відкритими відповідями, наприклад: пояснити, чим цифрова трансформація відрізняється від технічного оновлення; визначити, які цифрові ризики виникають у закладі освіти; проаналізувати зміст цифрової стратегії або політики використання штучного інтелекту та ін.

Другий критерій сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти – *операційно-діяльнісний* – відображає здатність майбутніх фахівців-управлінців застосовувати цифрові знання у практичній управлінській діяльності. Йдеться про сформованість умінь, навичок і первинного професійного досвіду: розробляти цифрові стратегії, організовувати цифровий документообіг, працювати з освітніми платформами, аналізувати дані, підтримувати педагогів, забезпечувати безпечне цифрове середовище, ініціювати цифрові інновації. Схарактеризуємо зміст цього критерію з урахуванням усіх компонентів структури цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти (табл. 3).

Методи діагностики операційно-діяльного критерію мають урахувати передусім діяльнісний аспект, бути пов'язаними із продуктами діяльності. Тому найдоцільнішими будуть практичні завдання, кейсові завдання, цифрові проекти, моделювання управлінських ситуацій, ділові ігри, спостереження, портфоліо

цифрових продуктів, експертне оцінювання, захист проекту. Діяльнісні аспекти цифрової компетентності виявляються у здатності розв'язувати реальні або наближені до реальних професійні ситуації, оцінювати командну взаємодію, лідерську позицію, комунікацію зі стейкхолдерами, а також накопичувати практичні результати діяльнісного рівня, а саме цифрові плани, аналітичні таблиці, дорожні карти, регламенти, інструкції, проекти, результати пілотування та ін.

Мотиваційно-рефлексивний критерій сформованості цифрової компетентності характеризує ставлення майбутнього менеджера освіти до цифрової трансформації, його готовність до відповідального цифрового лідерства, усвідомлення етичних і соціальних наслідків цифровізації, здатність оцінювати власну цифрову компетентність, аналізувати результати цифрових рішень і вибудовувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку та самоосвіти (табл. 4).

Серед методів діагностики найдоцільнішими, на нашу думку, є анкетування, самооцінювання, рефлексивне есе, рефлексивний щоденник, інтерв'ю, фокус-група, педагогічне спостереження, експертне оцінювання портфоліо, обговорення етичних кейсів. Саме ці методи дозволяють виявити глибину мотивації, готовність до відповідальності, ставлення до ризиків цифровізації, бачення цифрового розвитку як людиноцентричного процесу.

Таблиця 2

Характеристика показників когнітивно-змістового критерію сформованості у майбутніх менеджерів освіти цифрової компетентності

Компоненти структури ЦК	Показники за когнітивно-змістовим критерієм
Стратегічно-лідерський	Знання сутності цифрової трансформації освіти, цифрового лідерства, цифрової політики закладу освіти, стратегічного планування, управління змінами, ролі даних, штучного інтелекту, кібербезпеки й цифрових інновацій у розвитку освітньої організації.
Організаційно-управлінський	Знання цифрової інфраструктури закладу освіти, електронного документообігу, освітніх платформ, інформаційних систем управління освітою, цифрового моніторингу, звітності, принципів інтероперабельності, захисту даних і управління цифровими ресурсами.
Технологічний	Знання сучасних цифрових технологій, хмарних сервісів, систем управління навчанням і закладом освіти, цифрових баз даних, інструментів комунікації, аналітики, візуалізації, штучного інтелекту, кібербезпеки, технічних вимог до цифрової інфраструктури.
Педагогічний	Знання цифрової педагогіки, цифрової дидактики, моделей змішаного й онлайн-навчання, цифрових освітніх ресурсів, цифрового оцінювання, навчальної аналітики, персоналізації, інклюзивного дизайну, способів розвитку цифрової компетентності педагогів і здобувачів освіти.
Соціально-етичний	Знання цифрових прав і відповідальності, академічної доброчесності, авторського права, ліцензування, захисту персональних даних, цифрової ідентичності, медіаграмотності, протидії дезінформації, етичного використання штучного інтелекту, цифрового добробуту.
Рефлексивно-інноваційний	Знання підходів до оцінювання цифрової зрілості освітньої організації, виявлення цифрових компетентнісних прогалин, моніторингу інновацій, аналізу ефективності цифрових рішень, управління експериментальними цифровими проектами, прогнозування технологічних трендів.



Таблиця 3

Характеристика показників операційно-діяльнісного критерію сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти

Компонент структури ЦК	Показники за операційно-діяльнісним критерієм
Стратегічно-лідерський	Уміння формувати цифрову візію розвитку закладу освіти, розробляти цифрову стратегію, дорожню карту, систему показників її реалізації, залучати стейкхолдерів, організовувати командну взаємодію, управляти цифровими змінами.
Організаційно-управлінський	Уміння організовувати цифрові управлінські процеси: планування, комунікацію, електронний документообіг, моніторинг, звітність, аналіз освітніх даних, прийняття управлінських рішень на основі цифрової інформації.
Технологічний	Уміння добирати, налаштовувати й використовувати цифрові інструменти для управлінської, освітньої, комунікаційної та аналітичної діяльності; працювати з платформами, хмарними середовищами, сервісами спільної роботи, базами даних, інструментами візуалізації та аналізу інформації.
Педагогічний	Уміння організовувати цифрове навчальне середовище, підтримувати педагогів у доборі цифрових ресурсів, координувати впровадження цифрового оцінювання, зворотного зв'язку, індивідуалізації навчання, професійного розвитку педагогів у цифровій сфері.
Соціально-етичний	Уміння створювати безпечне, етичне й інклюзивне цифрове середовище; розробляти правила цифрової взаємодії; запобігати кіберзагрозам, порушенням приватності, академічній недоброчесності, цифровій дискримінації, дезінформації; забезпечувати відповідальне використання даних і штучного інтелекту.
Рефлексивно-інноваційний	Уміння здійснювати самооцінювання й оцінювання цифрової компетентності команди, аналізувати результати впровадження цифрових технологій, проводити пілотування інновацій, коригувати цифрові стратегії, ініціювати дослідницькі й інноваційні цифрові проекти.

Таблиця 4

Характеристика показників мотиваційно-рефлексивного критерію сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти

Компонент структури ЦК	Показники за мотиваційно-рефлексивним критерієм
Стратегічно-лідерський	Усвідомлення цифрової трансформації як людиноцентричного, етичного й стратегічного процесу; готовність брати лідерську відповідальність за цифровий розвиток освітньої організації; орієнтація на прозорість, партнерство, довіру, інклюзивність і сталість цифрових рішень.
Організаційно-управлінський	Визнання цінності доказового, прозорого й відповідального управління; готовність використовувати цифрові дані для підвищення якості управління; відповідальне ставлення до конфіденційності, доступності, справедливого розподілу цифрових ресурсів.
Технологічний	Усвідомлення цифрових технологій як засобу підвищення якості, доступності й ефективності освіти, а не самоцілі; критичне й відповідальне ставлення до вибору цифрових інструментів з урахуванням безпеки, інклюзивності, етичності, економічної доцільності й сталості.
Педагогічний	Усвідомлення пріоритету педагогічної доцільності над технологічною новизною; готовність підтримувати педагогів і здобувачів освіти; орієнтація на якісне, інклюзивне, персоналізоване й активне навчання в цифровому середовищі.
Соціально-етичний	Стійка позиція щодо захисту людської гідності, приватності, цифрових прав, академічної доброчесності, недискримінації, цифрового добробуту, етичного використання даних і штучного інтелекту.
Рефлексивно-інноваційний	Готовність до безперервного професійного розвитку, самооцінювання, критичного осмислення власних управлінських рішень, відкритості до інновацій, експериментування, співтворчості, відповідального впровадження нових технологій.

Наступний етап побудови матриці діагностики сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти – рівнева диференціація досліджуваного явища.

Високий рівень цифрової компетентності передбачає її сформованість як цілісної професійно-управлінської якості. Респонденти

глибоко розуміють цифрову трансформацію освіти як стратегічний, організаційний, педагогічний, технологічний, етичний та інноваційний процес. Вони усвідомлюють, що цифровізація не зводиться до використання окремих сервісів, а пов'язана зі зміною культури управління, освітньої політики закладу, комунікації,

моніторингу якості, безпеки даних і професійного розвитку педагогів. На цьому рівні знання мають системний характер: майбутній менеджер освіти орієнтується в нормативних засадах цифрового розвитку, цифровій інфраструктурі, освітніх платформах, електронному документообігу, хмарних сервісах, навчальній аналітиці, штучному інтелекті, кібербезпеці, академічній доброчесності, захисті персональних даних, цифровій інклюзії та цифровому добробуті. Мотивація є стійкою: респондент не лише готовий використовувати цифрові технології, а й бере відповідальність за їх етичне, безпечне й педагогічно доцільне впровадження.

Отже, високий рівень цифрової компетентності характеризує майбутніх освітніх менеджерів, які не обмежуються шаблонним використанням цифрових засобів і не потребують постійних інструкцій. Водночас навіть на високому рівні вони не підміняють собою вузьких ІТ-фахівців у спеціалізованих питаннях кіберзахисту, адміністрування складних інформаційних систем або технічної інтеграції платформ; їхня роль полягає в управлінському баченні, постановці завдань, координації, оцінюванні ризиків і прийнятті відповідальних рішень. Вони завжди можуть затребувати експертної консультації у високоспеціалізованих технічних або правових ситуаціях, але здатні самостійно визначити проблему, сформулювати запит і організувати її розв'язання.

На *достатньому рівні* цифрова компетентність майбутніх менеджерів освіти дозволяє виконувати більшість типових і частину ускладнених професійно-управлінських завдань. Респонденти добре розуміють основні напрями цифрової трансформації освіти, знають призначення цифрових платформ, електронного документообігу, хмарних сервісів, цифрових ресурсів, інструментів комунікації, базових засобів аналітики й оцінювання; визнають значення цифрового лідерства, безпеки, академічної доброчесності, захисту даних і педагогічної доцільності цифрових рішень. Мотивація здебільшого позитивна й професійно орієнтована, однак ініціативність проявляється переважно в межах зрозумілих завдань або запропонованих організаційних умов.

Респонденти цього рівня можуть розпізнавати типові цифрові ризики, дотримуватися правил безпеки, конфіденційності, академічної доброчесності й етичної взаємодії в цифровому середовищі. У той самий час вони не завжди можуть самостійно розробити цілісну цифрову політику закладу освіти або комплексну стратегію цифрової трансформації; мають труднощі з управлінням масштабними цифровими змінами, глибокою аналітикою даних, прогнозуванням технологічних трендів, оцінюванням цифрової зрілості організації, інтеграцією різних цифрових систем. У нестандартних

ситуаціях можуть потребувати методичної, організаційної або експертної підтримки. Інноваційні проекти здатні реалізовувати, але частіше як учасники або співорганізатори, а не як самостійні стратегічні лідери.

Середній рівень цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти демонструє її частково сформований, фрагментарно-практичний характер. Респонденти володіють окремими знаннями про цифрові технології, освітні платформи, електронні ресурси, онлайн-комунікацію, документообіг, цифрову безпеку й академічну доброчесність, але ці знання не завжди системні та не завжди пов'язані з управлінським контекстом. Вони можуть пояснити окремі поняття цифровізації освіти, проте часто сприймають її переважно як технічне оновлення або використання зручних сервісів. Мотивація нестійка: зацікавленість у цифрових технологіях є, але вона залежить від зовнішніх вимог, наявності інструкцій, підтримки викладача, колег або адміністрації.

Освітні менеджери із середнім рівнем цифрової компетентності мають труднощі з інтерпретацією освітніх даних, використанням аналітики для прийняття рішень, організацією професійного розвитку педагогів, розробленням правил цифрової взаємодії, запобіганням кіберризикам і дезінформації; часто діють ситуативно, без достатньої системності, не завжди критично оцінюють цифрові ресурси, не завжди усвідомлюють етичні та правові наслідки цифрових рішень; не можуть самостійно проектувати цифрову стратегію, формувати цифрову політику закладу освіти, добирати комплекс цифрових інструментів для розв'язання управлінської проблеми, оцінювати ефективність цифрових рішень або ризики їх упровадження.

Низький рівень сформованості цифрової компетентності є початковим та переважно репродуктивним. Знання респондентів про цифрову трансформацію освіти, цифрове лідерство, управління даними, цифрову інфраструктуру, кібербезпеку, цифрову педагогіку, академічну доброчесність, авторське право й етичне використання штучного інтелекту є уривчастими або поверхневими. Здобувачі слабо пов'язують цифрові технології з управлінськими функціями менеджера освіти, не розуміють повною мірою стратегічного значення цифровізації для якості, доступності, прозорості й безпеки освіти. Мотивація низька або зовнішньо зумовлена: цифрові інструменти сприймаються як додаткове навантаження, технічна вимога або формальність. Респонденти цього рівня не здатні розробляти цифрову стратегію, дорожню карту, показники цифрового розвитку, правила цифрової безпеки чи етичної взаємодії. Мають значні труднощі з критичним оцінюванням інформації, захистом персональних даних, запобіганням академічній недоброчесності,



Критеріально-рівнева матриця діагностики сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти

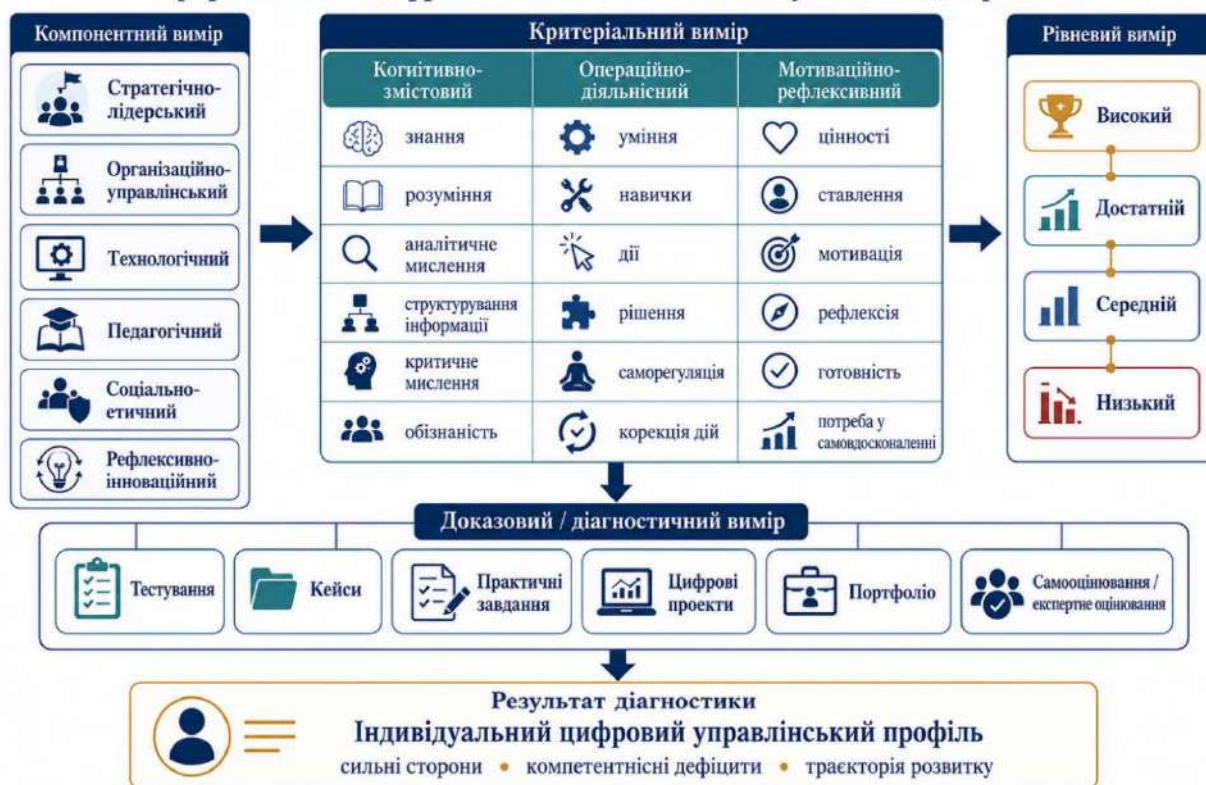


Рис. 2. Критеріально-рівнева матриця діагностики сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти

цифровій дискримінації, дезінформації та ризикам використання штучного інтелекту.

Узагальнення компонентів, критеріїв, рівнів і методів оцінювання дало змогу розробити критеріально-рівневу матрицю діагностики сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти, яка відображає взаємозв'язок компонентного, критеріального, рівневого, доказового та результативного вимірів. Її застосування забезпечує не лише визначення загального рівня сформованості досліджуваної компетентності, а й побудову індивідуального цифрового управлінського профілю майбутнього фахівця (рис. 2).

Висновки. Діагностика сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти є важливим складником їхньої професійної підготовки, оскільки дає змогу не лише визначити рівень оволодіння цифровими знаннями, уміннями й навичками, а й оцінити готовність здобувачів освіти до управління цифровими змінами, організації цифрового освітнього середовища, використання даних для прийняття управлінських рішень, забезпечення цифрової безпеки, етичності, інклюзивності та інноваційного розвитку закладу освіти. У сучасних умовах цифровізації, європейської

інтеграції української освіти, воєнних викликів і зростання ролі цифрового освітнього менеджменту така діагностика має бути комплексною, багатовимірною та орієнтованою на виявлення реальної професійно-управлінської готовності майбутнього фахівця.

У статті обґрунтовано доцільність застосування критеріально-рівневого підходу до діагностики сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти. Визначено, що така діагностика має ґрунтуватися на взаємозв'язку компонентної структури цифрової компетентності, критеріїв її сформованості, відповідних показників, рівнів і методів оцінювання. Виокремлення когнітивно-змістового, операційно-діялісного та мотиваційно-рефлексивного критеріїв дає змогу охопити основні площини прояву цифрової компетентності: знання й розуміння цифрової трансформації освіти; здатність практично застосовувати цифрові технології в управлінській діяльності; ціннісне ставлення, мотивацію, рефлексію та готовність до безперервного професійного самовдосконалення.

Запропонована критеріально-рівнева матриця діагностики сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти



відображає взаємозв'язок п'яти вимірів: компонентного, критеріального, рівневого, доказового / діагностичного та результативного. Її застосування забезпечує системне представлення діагностичного апарату й дає змогу співвіднести стратегічно-лідерський, організаційно-управлінський, технологічний, педагогічний, соціально-етичний і рефлексивно-інноваційний компоненти з відповідними критеріями, показниками та рівнями сформованості. Такий підхід сприяє уникненню фрагментарності в оцінюванні цифрової компетентності та забезпечує цілісне бачення її розвитку як інтегрованої професійної якості майбутнього менеджера освіти.

Практична значущість запропонованої матриці полягає в тому, що вона може бути використана для розроблення діагностичного інструментарію, добору методів оцінювання, аналізу результатів підготовки здобувачів вищої освіти, виявлення їхніх сильних сторін і компетентнісних дефіцитів. Результатом такої діагностики має стати не лише встановлення загального рівня сформованості цифрової компетентності, а й побудова індивідуального цифрового управлінського профілю майбутнього менеджера освіти, що може слугувати підґрунтям для проектування подальшої освітньої траєкторії, удосконалення змісту професійної підготовки та посилення її практико орієнтованого спрямування.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні конкретного діагностичного інструментарію на основі запропонованої критеріально-рівневої матриці, його експертній оцінці, апробації в освітньому процесі закладів вищої освіти та статистичній перевірці ефективності для визначення рівнів сформованості цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Василенко С.В. Методика розвитку цифрової компетентності викладачів університетів в умовах євроінтеграції: дис... канд. пед. наук; 13.00.10. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2025. 365 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745877/192.pdf>.
2. Карпюк Д.Р. Формування цифрової компетентності майбутніх бакалаврів з інформаційної, бібліотечної та архівної справи у фаховій підготовці: дис... д-ра філософії; 011 Освітні, педагогічні науки. Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2025. 338 с. <https://enpuiirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/95f397bd-e8b4-4736-8526-bfa351036459/content>.
3. Кривонос О. М., Бірук Н. П., Торгонська А. О., Яценко О. І. Діагностика сформованості цифрової компетентності учнів старшої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 97, № 5. С. 94–124. DOI: 10.33407/itlt.v97i5.5456.
4. Оксенюк І. Л. Формування інформаційно-цифрової компетентності педагогів засобами хмарних технологій в системі післядипломної педагогічної освіти:

дис... д-ра філософії; 011 – Освітні, педагогічні науки. Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, 2025. 255 с. <https://uacademic.info/ua/document/0825U003137>.

5. Севастьянова М. С. Педагогічні умови формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних закладах вищої освіти: дис... д-ра філософії; 011 Освітні, педагогічні науки. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, МОН України, Вінниця, 2024. <https://dspace.vspu.edu.ua/items/b543a96d-e8e3-417c-bafb-8081f5b6f363>.

6. Сікора Я. Б., Іванова С. М. Критерії та показники розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова Серія 2 Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2024. Вип. 23 (30). С. 74–83. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23\(30\).07](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23(30).07).

7. Стечкевич О.О. Теорія та методика формування цифрової компетентності педагога в умовах неформальної освіти: дис... д-ра пед. наук; 13.00.04. Національний університет «Львівська політехніка», Львів, 2024. 567 с. <https://lpnu.ua/spetsrady/d-3505224/stechkevych-oleh-orestovych>.

8. González-Mujico, F. de L. (2024). Measuring student and educator digital competence beyond self-assessment: Developing and validating two rubric-based frameworks. *Education and Information Technologies*, 29, 13299–13324. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12363-7>.

9. Gümüş, M. M., & Kukul, V. (2023). Developing a digital competence scale for teachers: Validity and reliability study. *Education and Information Technologies*, 28(3), 2747–2765. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11213-2>.

10. Yılmaz Ergül, D., & Taşar, M. F. (2023). Development and validation of the Teachers' Digital Competence Scale (TDiCoS). *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 148–160. <https://doi.org/10.53850/joltida.1204358>.

REFERENCES:

1. Vasylenko, S. V. (2025). *Metodyka rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti vykladachiv universytetiv v umovakh yevrointehratsii* [Methodology for developing digital competence of university teachers in the context of European integration] [Candidate of Pedagogical Sciences Dissertation, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University]. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745877/192.pdf>. [in Ukrainian].
2. Karpyuk, D. R. (2025). *Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh bakalavriv z informatsiinoi, bibliotечноi ta arkhivnoi spravy u fakhovii pidhotovtsi* [Formation of digital competence of future bachelors in information, library and archival studies in professional training]. [Doctor of Philosophy thesis, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University]. <https://enpuiirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/95f397bd-e8b4-4736-8526-bfa351036459/content>. [in Ukrainian].
3. Kryvonos, O. M., Biruk, N. P., Torgonska, A. O., & Yatsenko, O. I. (2023). *Diahnostyka sformovanosti tsyfrovoy kompetentnosti uchniv starshoi shkoly* [Diagnostics of the formation of digital competence of high school students]. *Information technology and learning tools*, 97 (5), 94–124. DOI: 10.33407/itlt.v97i5.5456. [in Ukrainian].



4. Oksenyuk, I. L. (2025). *Formuvannya informatsiino-tsytrovoi kompetentnosti pedahohiv zasobamy khmarnykh tekhnolohii v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Formation of information and digital competence of teachers using cloud technologies in the system of postgraduate pedagogical education]. [Doctor of Philosophy dissertation, Lesya Ukrainka Volyn National University]. <https://uacademic.info/ua/document/0825U003137>. [in Ukrainian].

5. Sevastyanova, M. S. (2024). *Pedahohichni umovy formuvannya tsytrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u pedahohichnykh zakladakh vyshchoi osvity* [Pedagogical conditions for the formation of digital competence of future primary school teachers in pedagogical institutions of higher education]. [Doctor of Philosophy dissertation, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University]. <https://dspace.vspu.edu.ua/items/b543a96d-e8e3-417c-bafb-8081f5b6f363>. [in Ukrainian].

6. Sikora, Ya. B., & Ivanova, S. M. (2024). Kryterii ta pokaznyky rozvytku tsytrovoi kompetentnosti naukovykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv. [Criteria and indicators of the development of digital competence of scientific and scientific-pedagogical workers]. *Scientific journal of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State*

University. Series 2. Computer-based learning systems, 23(30), 74–83. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23\(30\).07](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23(30).07). [in Ukrainian].

7. Stechkevych, O. O. (2024). *Teoriia ta metodyka formuvannya tsytrovoi kompetentnosti pedahoha v umovakh neformalnoi osvity* [Theory and methodology of forming a teacher's digital competence in non-formal education]. [Doctor of Pedagogical Sciences dissertation, Lviv Polytechnic National University]. <https://lpnu.ua/spetsrady/d-3505224/stechkevych-oleh-orestovych>. [in Ukrainian].

8. González-Mujico, F. de L. (2024). Measuring student and educator digital competence beyond self-assessment: Developing and validating two rubric-based frameworks. *Education and Information Technologies*, 29, 13299–13324. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12363-7>.

9. Gümüş, M. M., & Kukul, V. (2023). Developing a digital competence scale for teachers: Validity and reliability study. *Education and Information Technologies*, 28(3), 2747–2765. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11213-2>.

10. Yılmaz Ergül, D., & Taşar, M. F. (2023). Development and validation of the Teachers' Digital Competence Scale (TDiCoS). *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 148–160. <https://doi.org/10.53850/joltida.1204358>.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 05.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



УДК 378.016.091.313:811.111'243]:656.7.072.6
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-16>

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БОРТПРОВІДНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Немлій Людмила Сергіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
liudmyla.nemlii@npp.kai.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9206-9165

Метою статті є обґрунтування ефективності інтерактивних методів навчання у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх бортпроводників під час відпрацювання нестандартних професійних ситуацій та представлення комплексного плану практичного заняття з дисципліни «Фахова англійська мова», побудованого на поєднанні мовної підготовки з контекстним моделюванням професійної діяльності. **Методи.** Для обґрунтування та розробки запропонованої методики використано комплекс наукових методів: *теоретичні* – аналіз та узагальнення науково-методичної літератури для визначення сутності іншомовної професійної компетентності; лексико-семантичний аналіз технічних авіаційних текстів для добору автентичного мовного матеріалу; *емпіричні* – педагогічне моделювання під час проєктування комплексного плану заняття та симулятивних вправ; метод кейс-стаді для структурування етапу аналізу авіаційного інциденту; метод рольового моделювання для відтворення стандартних операційних процедур екіпажу англійською мовою; *методи аналізу результатів* – узагальнення педагогічного досвіду та якісний аналіз ефективності інтерактивного моделювання професійного дискурсу. **Результати.** Представлено комплексний план практичного заняття з дисципліни «Фахова англійська мова», який передбачає поєднання мовної підготовки з контекстним відтворенням професійної діяльності та сприяє розвитку іншомовної професійної компетентності. Окрему увагу приділено доцільності використання інтерактивних технологій на всіх етапах заняття, використанню автентичних відеоматеріалів та методу кейс-стаді (аналіз інциденту на річці Гудзон) для активізації когнітивної діяльності студентів. Визначено роль симулятивних вправ та рольових ігор у розвитку навичок комунікативної взаємодії екіпажу та реалізації стандартних операційних процедур англійською мовою. Результати дослідження підтверджують ефективність поєднання лексико-семантичного аналізу технічних текстів із інтерактивним моделюванням професійного дискурсу.

У результаті дослідження доведено, що вивчення англійської мови в контексті авіаційної безпеки та аварійної евакуації сприяє підвищенню навчальної мотивації студентів і забезпечує практичну спрямованість іншомовної підготовки. Встановлено, що контекстуалізація навчання створює умови для переходу від засвоєння мовних знань до формування професійно-комунікативної готовності, необхідної для виконання службових обов'язків у нестандартних ситуаціях. **Висновки.** Результати дослідження підтверджують ефективність поєднання лексико-семантичного аналізу фахових текстів, роботи з автентичними матеріалами та інтерактивного моделювання професійного дискурсу для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх бортпроводників.

Ключові слова: фахова англійська мова, нестандартна ситуація, бортпроводники, інтерактивні методи, кейс-метод, іншомовна професійна комунікація, безпека пасажирів

DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE FLIGHT ATTENDANTS THROUGH INTERACTIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODS

Nemlii Liudmyla Sergiivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Foreign Language of Specific Purposes Department
National University "Kyiv Aviation Institute"
liudmyla.nemlii@npp.kai.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9206-9165

Purpose. Purpose of the article is to explore the potential of interactive teaching methods in developing the foreign-language communicative competence of future flight attendants through the practice of non-



routine professional situations. **Methods.** To substantiate and develop the proposed methodology, a complex of scientific methods was applied: *theoretical methods* included the analysis and synthesis of scientific and pedagogical literature to define the essence of foreign language professional competence, alongside the lexico-semantic analysis of technical aviation texts for selecting authentic linguistic material; *empirical methods* comprised pedagogical modeling used in designing the comprehensive lesson plan and simulation exercises, the case study method for structuring the aviation incident analysis phase, and the role-play modeling method to recreate crew standard operating procedures in English; *data analysis methods* involved the generalization of pedagogical experience and qualitative analysis of the effectiveness of interactive professional discourse modeling. **Results.** A comprehensive practical lesson plan for the course Professional English is presented, combining language training with the contextual simulation of professional activities and contributing to the development of foreign-language professional competence. Particular attention is paid to the appropriateness of employing interactive technologies at all stages of the lesson. Special emphasis is placed on the use of authentic video materials and the case-study method (the analysis of the Hudson River incident) to enhance students' cognitive engagement. The role of simulation-based exercises and role-playing activities in developing crew communication skills and implementing Standard Operating Procedures (SOPs) in English is also examined. The findings confirm the effectiveness of integrating lexical-semantic analysis of technical texts with interactive modelling of professional discourse.

The findings of the study demonstrate that learning English within the framework of aviation safety and emergency evacuation significantly enhances students' motivation and increases the practical relevance of foreign language training. The research confirms that the contextualization of learning facilitates the transition from the acquisition of linguistic knowledge to the development of professional communicative readiness required for performing occupational duties in non-routine and emergency situations. **Conclusions.** The results indicate that the integration of lexical and semantic analysis of specialized texts, authentic instructional materials, and interactive simulation of professional communication contributes effectively to the formation of foreign-language professional competence among future flight attendants.

Keywords: Professional English, non-routine situation, flight attendants, interactive methods, case-study method, foreign-language professional communication, passenger safety

Вступ. Сучасна авіаційна галузь функціонує в умовах постійного підвищення вимог до безпеки польотів, де комунікативна компетентність екіпажу визнається одним із вирішальних чинників виживання в екстремальних ситуаціях. Згідно з концепцією Міжнародної організації цивільної авіації (ICAO), іншомовна підготовка авіаційного персоналу є не просто складником гуманітарної освіти, а критичним елементом професійної придатності. Аналіз авіаційних інцидентів свідчить, що значна частина подій зумовлена «людським чинником», зокрема через мовленнєвий бар'єр або неоднозначність інтерпретації команд під час аварійних ситуацій. У статті висвітлено авторську методику підготовки студентів майбутніх бортпровідників до комунікації в аварійній ситуації на прикладі тієї, що сталася в історії авіації і привела до здійснення вимушеної посадки на воду (*ditching*) та термінової евакуації пасажирів.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переходу від традиційних репродуктивних методів навчання англійської мови до компетентісно орієнтованих стратегій, де студент навчається діяти, вирішувати проблеми та взаємодіяти в умовах професійної діяльності. Підготовка майбутніх бортпровідників до дій у надзвичайних ситуаціях потребує інтеграції англійської мови спеціального спрямування (ESP) з галузевими стандартами безпеки. Проблемою залишається формування у здобувачів освіти здатності до чіткої мовленнєвої реакції в умовах високого психоемоційного навантаження та дефіциту часу.

У цій статті представлено комплексний план (модель) практичного заняття на тему «Підготовка до аварійної евакуації» для студентів рівня володіння англійською мовою B1–B2. Пропонований підхід ґрунтується на засадах предметно-мовного інтегрованого навчання та широкому застосуванні автентичного контенту (Івасів, Козяр, 2023). Авторський фокус зосереджено на використанні методу кейс-стаді, що ґрунтується на моделі конкретної ситуації, яка має місце в реальному житті (Ярошенко, 2014), аналіз реального досвіду успішного приводнення літака на річку Гудзон та імітаційному моделюванні взаємодії екіпажу (Загребнюк, 2022). Таке поєднання дозволяє не лише збагатити професійний лексичний запас студентів, а й сформувати стійкі алгоритми виконання стандартних процедур користуючись англійською мовою як засобом передачі інформації та чіткої взаємодії.

Метою статті є обґрунтування ефективності інтерактивних методів навчання у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх бортпровідників під час відпрацювання нестандартних професійних ситуацій та представлення комплексного плану практичного заняття з дисципліни «Фахова англійська мова», побудованого на поєднанні мовної підготовки з контекстним моделюванням професійної діяльності.

Методологія та методи дослідження. У процесі підготовки статті було застосовано комплекс загальнонаукових методів, зокрема аналіз джерел, систематизація й узагальнення



даних (теоретичні); моделювання занять, кейс-стаді, рольове відтворення процедур екіпажу (емпіричні); узагальнення педагогічного досвіду та якісний аналіз результатів.

Результати та дискусії. Реалізація запропонованого заняття з дисципліни «Фахової англійської мови» для бортпроводників, як складника методики формування професійної іншомовної компетентності, здійснюється через занурення здобувачів освіти у професійне середовище. Структура практичного заняття охоплює три функціональні блоки: аналітичний, інтерактив-но-моделювальний та рефлексивний.

Аналітичний блок (Завдання 1–3). Метою цього етапу є актуалізація раніше набутих знань та формування термінологічного лексичного запасу.

Методичний прийом: Робота з автентичним авіаційним матеріалом

Наукове обґрунтування: Використання технік *Skim reading* дозволяє студентам опанувати стратегію швидкого пошуку релевантної інформації в умовах дефіциту часу. Опрацювання дефініцій (*bird strike*, *ditching*, *ELT*) забезпечує чітке розуміння авіаційної термінології, точність її значення, що є критичним для уникнення неоднозначності в авіаційному дискурсі [Табл. 1].

Перший етап заняття (*Warming up*) спрямований на активізацію раніше набутих знань здобувачів через візуальні стимули. Наприклад, під час обговорення фотографій з підручника (Evans, Dooley, Coocen, 2014) студентам пропонується дати відповіді на проблемні запитання, що моделюють реальні сценарії:

Look at the pictures on the page of the textbook and say: What is wrong with the aircraft depicted? What are the reasons an aircraft might need to make an emergency landing? How can the cabin crew help passengers evacuate an aircraft safely?

Така постановка питань стимулює використання професійного лексичного запасу (наприклад: *engine failure*, *decompression*, *unruly passenger*) ще до моменту безпосереднього опрацювання тексту, що дозволяє викладчу діагностувати рівень вхідних знань групи.

Наступним етапом методичної моделі є формування стратегій швидкого орієнтування в професійному тексті (*Skim reading*). Робота з автентичним текстом структурується навколо ключових аспектів безпеки, що

дозволяє студентам виокремити критично важливу інформацію серед загального масиву даних. Для перевірки глибини розуміння та точності інтерпретації технічних інструкцій здобувачам пропонується наступний діагностичний інструментарій:

Task 2. Skim reading for operational understanding. Respond to the following safety-critical inquiries based on the technical manual: How long should passengers remain in brace position? (Формування часового регламенту дій);

When should passengers inflate their life jackets? (Диференціація етапів евакуації);

What will the Emergency Locator Transmitter (ELT) do? (Розуміння функціоналу аварійного обладнання);

What are the causes of engine failure? (Аналіз причинно-наслідкових зв'язків);

What is the safety equipment onboard? (Класифікація технічних засобів);

What places are possible for ditching the plane? (Географічна та ситуативна обізнаність).

Запропонована система запитань охоплює всі рівні професійної відповідальності бортпроводника: від безпосередньої взаємодії з пасажиром (команди, інструкції, «*brace position*») до технічного забезпечення рятувальної операції. Це сприяє не лише засвоєнню лексичних одиниць, а й відпрацювання нестандартних робочих ситуацій на рівні автоматизованої мовленнєвої навички.

Після-текстовий етап (*Post-reading stage*) реалізується через розгорнуту дискусію, яка має на меті переведення пасивних лінгвістичних знань у активне професійне висловлювання. Викладач стимулює здобувачів до аргументованого викладу власних думок, використовуючи метод керованої дискусії (*Guided Discussion*), який дає можливість застосувати мовні знання і навички на практиці, та сприяє формуванню у студента здібності ясно мислити, критично сприймати інформацію (Коротка, 2019). Питання для обговорення структуровані таким чином, щоб охопити як технічні аспекти нестандартної ситуації, так і психологічні чинники взаємодії в системі «екіпаж – пасажир»:

Post-reading Reflective Discussion: Students are encouraged to provide detailed responses, evaluate professional statements, and model emergency decision-making:

Таблиця 1

Етап заняття	Методична мета	Приклад завдання (Task Example)
Introductory / Warming up	Актуалізація раніше набутих знань	<i>What do you need to do to provide safety for passengers?</i>
Pre-reading activity	Формування термінологічного ядра	<i>Define the terms: bird strike, ditching, inflated, ELT.</i>
Simulation / Role Play	Відпрацювання дій та мовленнєвої навички	<i>Act out the roles of flight attendant trainees discussing ditching procedures.</i>



– *Technical & Operational Analysis: What are the most common reasons for ditching? Why could it happen? Where can the plane ditch?* (Аналіз причинно-наслідкових зв'язків та умов посадки).

– *Hierarchical Interaction (CRM): In case of emergency, what does the captain do? What is the role of cabin crew? What instructions are given?* (Визначення субординації та функціональних обов'язків).

– *Psychological Intervention & Leadership: How would you help the passengers? What would you do to calm them down? Is it possible to avoid panic?* (Моделювання стратегій управління натовпом та подолання стресового стану (Москалюк, 2025)).

Такий підхід дозволяє реалізувати аксіологічний компонент (Довгаль, 2025) навчання, де студент не просто відтворює інформацію, а дає власну оцінку ситуації (*agree/disagree*) та пропонує альтернативні варіанти вирішення проблем (*give possible options*). Це сприяє формуванню професійної компетентності та готовності до відповідального виконання обов'язків у нестандартних ситуаціях.

Цей етап є підготовчим перед переходом до наступної фази – рольової гри (Role-play), оскільки саме тут закладаються базові вміння вести комунікацію та можливі сценарії поведінки, на основі яких студенти потім будуть імпровізувати свою роль на даному етапі уявно у разі виникнення нестандартної ситуації. Рольова гра надає навчальному спілкуванню чіткої комунікативної спрямованості, оскільки моделює умови, максимально наближені до реальної професійної діяльності (Івасів, Козяр, 2023).

Рольова гра: **Task Role play: Act out the roles, imagine you are flight attendant trainees and discuss your possible actions in case of ditching. (Hand out material should be in use)**

Student A: You are a flight attendant trainee. Talk to student B about:

– the most common cause for making a water landing;

– who gives the instructions during a water landing;

– what happens during evacuation of the aircraft;

Student B: You are a flight attendant trainee. Talk to student A about the procedure for water landing.

Інтерактивно-моделювальний блок (Завдання 4–7)

Цей блок спрямований на трансформацію теоретичних знань у мовленнєві навички через симуляцію професійної взаємодії.

Методичний прийом: Керована дискусія та рольова гра «Senior Crew – Pilot – Trainee».

Наукове обґрунтування: Особлива увага приділяється процедурі *Read-back* (повторення отриманої інформації). Це моделює реальну взаємодію *Crew Resource Management*.

Студенти відпрацьовують алгоритми оповіщення пасажирів, де пріоритетом є використання імперативних конструкцій та чіткої дикції для запобігання паніці.

Контрольно-корекційний етап заняття (*Post-listening phase*) реалізується через систему завдань на верифікацію отриманої інформації та уточнення критично важливих деталей авіаційного інциденту. На цьому етапі відбувається перевірка точності сприйняття професійного дискурсу на слух, що є засадничим для безпечної експлуатації повітряного судна.

Методика перевірки знань структурується за двома векторами:

Когнітивний фільтр (*True/False Analysis*): Здобувачі аналізують запропоновані твердження щодо процедури евакуації, ідентифікують помилкові факти та здійснюють їх лінгвістичну та фактологічну корекцію. Це сприяє розвитку уважності до деталей (*attention to detail*) – якості, що є професійно значущою для бортпровідника.

Репродукція алгоритмів безпеки (*Recall & Accuracy Task*): для закріплення послідовності дій в умовах *ditching* використовується метод фокусованих запитань, що вимагають точного відтворення протоколу:

Hierarchy of Command: Who gives the first instruction during a water landing? (Акцентування на ролі капітана повітряного судна як ключової ланки прийняття рішень).

Causal Analysis: What causes engine failure? (Повторення технічних факторів ризику (*mechanical problems, bird strike*)).

Operational Sequence: What happens after the passengers get out of the brace position?

У процесі опрацювання відповідей на запитання, що стосуються алгоритмізації дій бортпровідників у нестандартних (аварійних) ситуаціях, суб'єкти навчання здійснюють поетапне формування іншомовної комунікативної компетентності шляхом реалізації інтерактивної мовленнєвої взаємодії із застосуванням нових лексичних одиниць на понад фразовому рівні. Паралельно відбувається розвиток психологічної резистентності до стресових чинників і панічних реакцій через моделювання умов професійної діяльності, що передбачає вербалізацію та відпрацювання чітко структурованого алгоритму дій – від інструктування пасажирів щодо правильної фіксації тіла до організації евакуаційних заходів і використання аварійно-рятувальних засобів. Зазначені вправи забезпечують механізм зворотного зв'язку, дозволяючи викладачу оцінити ступінь засвоєння матеріалу, а студентам – переконатися у власній здатності коректно інтерпретувати ситуацію в умовах динамічного розгортання подій.

Успішне виконання завдань на верифікацію знань стає базисом для переходу до ситуативного моделювання у формі рольової гри.



Центральним елементом практичної підготовки є перехід від репродуктивних вправ до продуктивного мовлення у формі ситуативного моделювання (*Simulation-based Learning*). Рольова гра проектується як дворівневий процес, що поєднує лінгвістичну точність та професійною складовою.

Перший етап: передбачає роботу з аудіо-візуальним контентом та виконання вправ на заповнення пропусків (*Gap-filling*). Це спрямовано на закріплення лексичних одиниць у контексті реального діалогу між членами екіпажу, що забезпечує слухову рецепцію специфічних авіаційних команд (Немлій, 2026).

Другий етап: безпосередня реалізація рольової гри "*Flight Attendant Trainees' Briefing*". Здобувачі освіти розподіляють ролі (Student A та Student B) для відпрацювання алгоритмів дій під час вимушеної посадки на воду (*ditching*). Протокол взаємодії охоплює такі критичні аспекти:

Role Play Scenario: Emergency Ditching Briefing.

Student A (Initiator): фокусується на ідентифікації причин інциденту (*most common causes*), ієрархії прийняття рішень (*command priority*) та технічних етапах евакуації.

Student B (Respondent): деталізує процедурні аспекти посадки на воду, використовуючи спеціалізовані роздаткові матеріали (*Handout materials*) як опору для побудови логічного висловлювання.

Наукова доцільність такого підходу полягає у формуванні комунікативної стратегії співпраці. Використання рольових моделей дозволяє студентам не лише відпрацювати термінологію, а й вибудувати алгоритм передачі професійної інформації, що є життєво необхідним для успішного виконання взаємодії між членами екіпажу. Використання допоміжних дидактичних засобів (*Handouts*) на цьому етапі виступає як засіб інтенсифікації навчання, що мінімізує когнітивне навантаження та дозволяє зосередитися на вільному оперуванні фаховою лексикою в імітованих стресових умовах.

Особливе місце в запропонованій методикі посідає метод візуальної дедукції (*Activity 6*), реалізований через аналіз автентичного навчального відео ("*Ditching*"). Упровадження автентичних завдань дозволяє занурити майбутніх фахівців у контекст реальних професійних умов. Такий підхід забезпечує психологічну готовність до дій у реальності та оптимізує когнітивні процеси сприйняття й інтеграції нових знань у свідомості студента (Зуброва, 2026). Застосування динамічного відео контенту як дидактичного інструменту дозволяє створити умови, максимально наближені до реальної професійної діяльності, що є важливим чинником формування готовності до дій у нестандартних ситуаціях. На відміну від статичних

матеріалів, відео стимулює емоційно-когнітивне залучення, сприяє розвитку емпатії та забезпечує більш ефективне формування стратегій професійної поведінки (Загребнюк, 2022).

Методична стратегія перегляду з паузами дозволяє викладачу сфокусувати увагу здобувачів на критичних вузлах авіаційного зв'язку:

Декодування професійної інформації (*Information Decoding*): через систему цільових запитань студенти ідентифікують ключові параметри інциденту: характер проблеми (*low fuel*), намір пілота (*intention to ditch*) та часовий ліміт (*25 minutes to touch down*). Це формує навичку швидкої селекції релевантних даних у стресовому інформаційному полі.

Аналіз протоколу зворотного зв'язку (*Read-back Procedure Analysis*): Ключовим аспектом даного етапу є акцентування уваги на діях старшого бортпровідника (*senior purser*). Студенти аналізують процедуру *Read-back* – дослівне повторення отриманих від капітана даних.

У науково-педагогічному аспекті це обґрунтовується як:

- мінімізація ризику помилкової інтерпретації (*misinterpretation*);
- забезпечення єдиного інформаційного поля для всього екіпажу.

Вертикальна та горизонтальна комунікація (*Crew Coordination*): Здобувачі аналізують ланцюг передачі команд від пілота через старшого бортпровідника до всього кабінного екіпажу. Обговорення запитання "*Can you say what he says?*" дозволяє студентам відпрацювати точну репродукцію професійних повідомлень без спотворення змісту.

Таким чином, використання відеоматеріалу забезпечує імерсивний ефект, де студенти не просто вивчають лексику, а проводять лінгвістичний аудит професійної поведінки, що безпосередньо впливає на розвиток їхньої професійної ситуативної обізнаності.

Кейс-стаді та рефлексивний блок (Завдання 8–10).

Завершальний етап присвячений аналізу реального досвіду та розвитку критичного мислення.

Методичний прийом: Аналіз відеоматеріалів інциденту на річці Гудзон (*US Airways Flight 1549*).

Наукове обґрунтування: Використання методу *Case Study* дозволяє студентам зіставити навчальні моделі з реальними діями екіпажу в кризових умовах. Завдання «Інтерв'ю з журналістом» (*TV reporter – Crew member*) сприяє розвитку навичок спонтанного мовлення та здатності аргументовано пояснювати причини прийняття рішень (*engine failure due to bird strike*).

Наступним логічним етапом методичної моделі є ситуативна симуляція за сценарієм (Завдання 8). На відміну від попередніх вправ,



групова робота у форматі "*Pilot – Senior Crew – Passengers*" дозволяє реалізувати багатосторонню комунікацію, що є типовою для нестандартних (аварійних) ситуацій на борту.

Модель професійної взаємодії: У межах цієї симуляції студенти відпрацьовують навички публічного оголошення в екстремальних умовах.

Роль пілота передбачає лаконічне та чітке інформування про характер загрози, що вимагає використання специфічних інтонаційних патернів (*intonation patterns*) для збереження авторитету команди.

Роль старшого бортпровідника фокусується на трансляції детальних інструкцій (зняття гострих предметів, використання рятувальних жилетів, прийняття *brace position*). Наукова значущість цієї вправи полягає у відпрацюванні прагматичного аспекту мови – здатності спонукати до дії у стресовому середовищі.

Технологія *Case Study* та візуальна опора (Завдання 9): перехід до аналізу реального історичного досвіду («Диво на Гудзоні») здійснюється через метод візуальної стимуляції. Опис фотокартки інциденту слугує «когнітивним містком», що поєднує теоретичні знання з реальними фактами авіаційної історії.

Використання цього кейсу в науково-педагогічному контексті обґрунтовується як:

- Емоційна імєрсія: реальна історія успіху підвищує професійну впевненість майбутніх фахівців.

- Критичний аналіз: завдання переходить від простого опису до глибокого дискусійного аналізу дій екіпажу (*crew and pilots' actions*), що є вищим рівнем когнітивної діяльності за аналіз та оцінку.

Така послідовність – від рольового відтворення протоколу до аналізу реального успішного кейсу – забезпечує циклічність навчання, де кожне наступне завдання поглиблює розуміння важливості комунікативної компетентності для збереження людських життів.

Завершальним етапом формування іншомовної професійної компетенції є ретроспективне моделювання подій (Завдання 10). На відміну від попередніх симуляцій, що відбувалися в реальному часі інциденту, рольова гра у форматі "*TV Reporter – Crew Member / Passenger*" вимагає від здобувачів освіти застосування вищого рівня лінгвістичної складності – наративних стратегій.

Науково-методична цінність цього етапу полягає у відпрацюванні таких когнітивно-мовленнєвих операцій:

Студент у ролі члена екіпажу (*crew member*) має адаптувати специфічну авіаційну термінологію для широкої аудиторії (через інтерв'ю репортеру). Це розвиває навичку мовленнєвої медіації, що є критичною для представників авіаційної галузі під час взаємодії зі ЗМІ

та громадськістю після авіаційних подій.

Реконструкція послідовності дій (*Narrative Sequence*): Використання відкритих запитань репортера (*What happened? What did you do? Then what happened?*) спонукає студентів до побудови логічно зв'язного тексту, де використовуються часові маркери та причинно-наслідкові сполучники. Це забезпечує закріплення знань про алгоритми евакуації не через механічне зазубрювання, а через персоналізацію досвіду.

Психолінгвістичний аспект: Ситуація "*Passenger – Reporter*" дозволяє студентам вербалізувати емоційний стан очевидців (*How did the passengers react?*), що сприяє розвитку емпатії та кращому розумінню психології натовпу в умовах стресу. Це безпосередньо корелює з підготовкою до управління панікою на борту.

Таким чином, фінальна рольова гра виступає як інструмент комплексної інтеграції знань. Студенти демонструють здатність не лише використовувати професійну термінологію (*bird strike, water landing, brace position*), а й оперувати нею в різних комунікативних ситуаціях, що підтверджує досягнення рівня володіння мовою Operational Level 4+ за шкалою ICAO.

Отже, запропонований комплекс вправ забезпечує поступовий перехід від рецепції професійної інформації до її творчої трансформації та публічної презентації, що є кінцевою метою фахової іншомовної підготовки.

Висновки. Ефективність запропонованого комплексу вправ полягає у контекстуалізації навчання. Студент виступає не як пасивний отримувач лінгвістичної інформації, а як активний суб'єкт професійної діяльності. Такий підхід забезпечує перехід від лінгвістичної компетенції (знання мови) до професійно-комунікативної готовності (здатність діяти мовними засобами задля безпеки польотів).

У результаті проведеного дослідження обґрунтовано та апробовано методику формування іншомовної професійної компетентності майбутніх бортпровідників у процесі підготовки до аварійної евакуації. Теоретичний аналіз та практична реалізація запропонованого плану заняття дозволяють зробити наступні висновки:

Доведено, що вивчення англійської мови в контексті авіаційної безпеки (тема "*Emergency Evacuation*") значно підвищує мотивацію здобувачів освіти. Використання автентичних мануалів та інструкцій сприяє переходу від абстрактного вивчення мови до опанування життєво необхідних комунікативних навичок та виконання алгоритмів дій в нестандартних ситуаціях.

Впровадження аналізу реальних авіаційних подій (зокрема «Диво на Гудзоні») та навчальних відео тренінгів дозволяє студентам сформувати стійкі ментальні моделі професійної



поведінки. Це забезпечує вищий рівень ситуативної обізнаності та здатність до прийняття рішень у критичних умовах.

Система рольових ігор («Екіпаж – Пасажири – ЗМІ») ефективно імітує психологічний тиск реальної аварійної ситуації. Це дозволяє студентам відпрацювати навички комунікації та сформувати високий рівень комунікативної компетентності та чіткого виконання стандартних операційних процедур, що є критичним для мінімізації ризиків, пов'язаних із людським чинником.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці аналогічних методичних моделей для інших критичних фаз польоту та впровадженні елементів віртуальної реальності (VR) для ще глибшої імерсії студентів у професійне іншомовне середовище.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гнатюк Н. Формування професійної іншомовної компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2026. Вип. 1 (222). С. 520–523. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-520-523>
2. Довгаль Р. Г. Аксиологічний підхід як основа формування ціннісних орієнтирів майбутніх педагогів професійного навчання. *Pedagogical Academy: Academic Notes*. 2025. Вип. 18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15742256>
3. Документ ІКАО 9835. Керівництво з впровадження вимог ІКАО до володіння мовою. 2-ге вид. Монреаль : Міжнародна організація цивільної авіації, 2010. 214 с.
4. Євтушенко Н. Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) у процесі підготовки студентів технічних спеціальностей. *Молодий вчений*. 2021. № 10.1 (98.1). С. 45–48. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-98.1-112021>
5. Загребнюк Ю. Інноваційні методи навчання англійської мови у закладах вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. Вип. 1. С. 76–81. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2022.256182>
6. Зуброва О. Когнітивно-комунікативний підхід у підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Педагогічні науки*. 2023. № 104. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-104-1>
7. Івасів Н. С., Козяр М. М. Застосування інтерактивних методів навчання у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 3 (192). С. 36–39. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-3\(192\)-36-39](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-3(192)-36-39)
8. Коротка Н. В. Дискусія на заняттях з англійської мови як метод формування комунікативних навичок у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Філологія»*. Острого : Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 7 (75), жовтень. С. 160–163.
9. Москалюк О. В. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів морської галузі. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'ячука*.

Серія: Педагогіка та психологія. 2025. Вип. 4. С. 206–211. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-27>

10. Немлій Л. С. Інтеграція професійно-орієнтованого контенту в процес іншомовної підготовки студентів технічних ЗВО. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. 2026. Вип. 114. С. 73–81.

11. Савицька А. П. Аналіз особливостей авіаційної англійської мови як основа методологічних засад формування комунікативної компетентності у закладах вищої військової освіти авіаційного профілю. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 74. С. 195–200. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.36>

12. Ярошенко О. В. Кейс-метод як сучасна технологія формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів англійської мови. *Іноземні мови*. 2014. № 2. С. 39–44. DOI: <https://doi.org/10.32589/im.v0i2.122479>

13. Evans V., Dooley J., Coocen L. Flight Attendant. Express Publishing, 2014. 108 p. (Career Paths).

14. Gerighty T., Davis S. English for Cabin Crew. Oxford : Heinle, Cengage Learning EMEA, 2011. 128 p.

15. Pershukova O. Using Interactive Learning in Future Aviation Professionals Teaching English. *Educational Dimension*. 2023. Vol. 8. P. 41–54. DOI: 10.31812/ed.584

16. Problem-based ESP methods for teaching future air traffic controllers to conduct radio exchange in non-routine situations / B. Bystrova, L. Nemlii, N. Pazyura, O. Vasiukovych // *Advanced Education*. 2019. Вип. 12. С. 74–79. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.155041>

17. Qiao P., Su S., Hu Y., Li Y. The Effect of Foreign Language Learning Adaptation on English Achievement: In the Flipped Classroom Context. *Open Journal of Modern Linguistics*. 2025. Vol. 15. P. 199–211. DOI: <https://doi.org/10.4236/ojml.2025.152014>

18. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4v7kASXPQM8> (дата звернення: 30.06.2026).

19. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kxPjj20pQ4Y> (дата звернення: 30.06.2026).

REFERENCES:

1. Hnatiuk, N. (2026). Formuvannia profesiinoi inshomovnoi kompetentnosti studentiv u protsesi vyvchennia anhliskoi movy [Formation of professional foreign language competence of students in the process of learning English]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky* – [Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences], 1(222), 520–523. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-520-523>
2. Dovhal, R. H. (2025). Aksiolohichnyi pidkhd yak osnova formuvannia tsinnisnykh orientyiv maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia [Axiological approach as a basis for forming value orientations of future vocational education teachers]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi Zapysky* – [Pedagogical Academy: Academic Notes], (18). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15742256>
3. ICAO Document 9835. (2010). *Kerivnytstvo z vnrovadzhennia vymoh IKAO do volodinnia movoiu* [Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements] (2nd ed.). Montreal: International Civil Aviation Organization.
4. Evtushenko, N. (2021). Predmetno-movne intehrovane navchannia (CLIL) u protsesi pidhotovky



studentiv tekhnichnykh spetsialnostei [Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the process of training technical students]. *Molodyi vchenyi* – [Young Scientist], 10.1(98.1), 45–48. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-98.1-112021>

5. Zahrebniuk, Yu. (2022). Innovatsiini metody navchannia anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity [Innovative methods of teaching English in higher education institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu* – [Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University], (1), 76–81. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2022.256182>

6. Zubrova, O. (2023). Kohnityvno-komunikativnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [Cognitive-communicative approach in the training of future foreign language teachers]. *Pedahohichni nauky* – [Pedagogical Sciences], (104). <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-104-1>

7. Ivasiv, N. S., & Koziar, M. M. (2023). Zastosuvannia interaktyvnykh metodiv navchannia u protsesi formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv [Application of interactive teaching methods in the process of forming foreign language communicative competence of future officers]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* –, 3(192), 36–39. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-3\(192\)-36-39](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-3(192)-36-39)

8. Korotka, N. V. (2019). Dyskusiiia na zaniattiakh z anhliiskoi movy yak metod formuvannia komunikativnykh navychok u vyshchomu navchalnomu zakladi [Discussion in English classes as a method of forming communication skills in a higher educational institution]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia": seriia "Filolohiia"* – [Scientific Notes of National University of Ostroh Academy: Philology Series], 7(75), 160–163. Ostroh: Vyd-vo NaUOA.

9. Moskaliuk, O. V. (2025). Formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh inzhenerium morskoi haluzi [Formation of foreign language professional competence of future marine engineers]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Demianchuka. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia* – [Herald of Academician Stepan Demianchuk International Economic and Humanitarian University. Series: Pedagogy and Psychology], (4), 206–211. <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-27>

10. Savytska, A. P. (2024). Analiz osoblyvostei aviatsiinoi anhliiskoi movy yak osnova metodolohichnykh zasad formuvannia komunikativnoi kompetentnosti u zakladakh vyshchoi viiskovoi osvity aviatsiinoho profilu [Analysis of the features of aviation English as a basis of methodological principles of communication competence formation in higher military educational institutions of aviation profile]. *Innovatsiina pedahohika* – [Innovative Pedagogy], (74), 195–200. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.36>

11. Yaroshenko, O. V. (2014). Keis-metod yak suchasna tekhnolohiia formuvannia profesiino orientovanoi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni maibutnikh vykladachiv anhliiskoi movy [Case method as a modern technology of professionally oriented competence formation in dialogic speech of future English teachers]. *Inozemni movy* – [Foreign Languages], (2), 39–44. <https://doi.org/10.32589/im.v0i2.122479>

12. Bystrova, B., Nemlii, L., Pazyura, N., & Vasiukovych, O. (2019). Problem-based ESP methods for teaching future air traffic controllers to conduct radio exchange in non-routine situations. **Advanced Education**, (12), 74–79. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.155041>

13. Evans, V., Dooley, J., & Coocen, L. (2014). *Flight Attendant*. Express Publishing.

14. Gerighty, T., & Davis, S. (2011). *English for Cabin Crew*. Oxford: Heinle, Cengage Learning EMEA.

15. Pershukova, O. (2023). Using interactive learning in future aviation professionals teaching English. *Educational Dimension*, 8, 41–54. <https://doi.org/10.31812/ed.584>

16. Qiao, P., Su, S., Hu, Y., & Li, Y. (2025). The effect of foreign language learning adaptation on English achievement: In the flipped classroom context. *Open Journal of Modern Linguistics*, 15, 199–211. <https://doi.org/10.4236/ojml.2025.152014>

17. Nemlii, L. S. (2026). Intehratsiia profesiino-orientovanoho kontentu v protses inshomovnoi pidhotovky studentiv tekhnichnykh ZVO [Integration of professionally-oriented content into the process of foreign language training of technical university students]. *Pedahohichni nauky* – [Pedagogical Sciences], (114), 73–81.

18. YouTube. (2026a). *Video resource 1*. <https://www.youtube.com/watch?v=kxPjj20pQ4Y>

19. YouTube. (2026b). *Video resource 2*. <https://www.youtube.com/watch?v=4v7kASXPQM>





UDK 378.018.43:005.642

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-17>

THE USE OF THE BENCHMARKING METHOD FOR ENHANCING THE PROFESSIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Perminova Liudmyla Arkadiivna,
Doctor of Philosophy (PhD) in Pedagogical Sciences, Professor,
Acting Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Educational Management
named after Prof. Ye. Pietukhov

Kherson State University
Lperminova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-6818-3179

Popova Liudmyla Mykolaivna,
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English for Engineering 1
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
liudmyla.plm@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3764-3870

Relevance of the Study. In the context of globalization, digital transformation of society, rapid technological advancement, and Ukraine's integration into the European Higher Education Area, ensuring the high quality of professional training for higher education students has become an increasingly important issue. The growing demands of employers regarding graduates' professional, digital, communicative, and transversal competencies necessitate the search for effective tools to modernize the educational process. One such tool is the benchmarking method, which involves the systematic study, analysis, comparison, and adaptation of best educational practices, professional training models, and management solutions successfully implemented by leading higher education institutions worldwide. The use of benchmarking not only contributes to improving the quality of educational programs but also ensures that learning outcomes correspond to current labor market trends and societal needs. Purpose of the Study. The purpose of this study is to provide a theoretical justification for the use of the benchmarking method to enhance the professional training of higher education students and to determine its potential for improving the quality of the educational process and developing competitive human capital. **Research Methods.** To achieve the research objectives, a combination of general scientific and specialized methods was employed, including analysis, synthesis, comparison, generalization, and systematization of scholarly literature on educational benchmarking; comparative pedagogical analysis of international experience in applying benchmarking technologies in higher education. **Results.** The article clarifies the essence of the concept of educational benchmarking and characterizes it as a strategic educational quality management tool aimed at identifying and implementing best practices in professional training. The main types of benchmarking applicable in higher education are identified, including internal, competitive, functional, and international benchmarking. The stages of the benchmarking process are substantiated, encompassing the identification of benchmarking objects, the search for exemplary practices, data collection and analysis, adaptation of acquired experience, and evaluation of implementation outcomes. The findings indicate that the application of the benchmarking method contributes to updating educational program content in accordance with international standards, improving teaching methods and technologies, fostering practice-oriented education. Furthermore, benchmarking is shown to be an important tool of academic analytics that **supports evidence-based decision-making and promotes the continuous improvement of educational activities.** **Conclusions.** The study demonstrates that the benchmarking method possesses significant potential for improving the professional training of higher education students and enhancing the quality of educational services. Its systematic implementation facilitates the adaptation of educational programs to contemporary challenges, the development of an innovative educational environment, the strengthening of the international competitiveness of higher education institutions, and the preparation of highly qualified specialists capable of functioning effectively in conditions of dynamic socio-economic change. Future research should focus on developing models for integrating benchmarking into internal quality assurance systems and designing methodological tools for assessing its effectiveness in the professional training of future specialists.

Keywords: *benchmarking, educational benchmarking, professional training, higher education students, quality of higher education, educational programs, competency-based approach, transversal competencies, academic analytics, innovative educational technologies, graduate competitiveness.*



ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ БЕНЧМАРКІНГУ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Пермінова Людмила Аркадіївна,
доктор філософії (PhD) у галузі педагогічних наук, професор,
в.о. завідувачки кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова

Херсонський державний університет
Lperminova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-6818-3179

Попова Людмила Миколаївна,
кандидат педагогічних наук (PhD), доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування No 1,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
liudmyla.plm@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3764-3870

Актуальність дослідження. У сучасних умовах глобалізації, цифрової трансформації суспільства, стрімкого розвитку технологій та інтеграції України до Європейського простору вищої освіти особливої актуальності набуває проблема забезпечення високої якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Зростання вимог роботодавців до рівня професійних, цифрових, комунікативних і трансверсальних компетентностей випускників зумовлює необхідність пошуку ефективних інструментів модернізації освітнього процесу. Одним із таких інструментів є метод бенчмаркінгу, який передбачає систематичне вивчення, аналіз, порівняння та адаптацію найкращих освітніх практик, моделей професійної підготовки та управлінських рішень, що успішно реалізуються у провідних закладах вищої освіти світу. Використання бенчмаркінгу дозволяє не лише підвищити якість освітніх програм, але й забезпечити відповідність результатів навчання сучасним тенденціям розвитку ринку праці та суспільним запитам. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні можливостей використання методу бенчмаркінгу для вдосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти, визначенні його потенціалу у підвищенні якості освітнього процесу та формуванні конкурентоспроможного людського капіталу.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів дослідження, зокрема аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизацію наукової літератури з проблем освітнього бенчмаркінгу; порівняльно-педагогічний аналіз міжнародного досвіду застосування бенчмаркінгових технологій у вищій освіті.

Результати дослідження. У статті уточнено сутність поняття «освітній бенчмаркінг» та охарактеризовано його як інструмент стратегічного управління якістю освіти, спрямований на виявлення та впровадження кращих практик професійної підготовки. Визначено основні види бенчмаркінгу, що можуть застосовуватися у вищій освіті, зокрема внутрішній, конкурентний, функціональний та міжнародний. Обґрунтовано етапи реалізації бенчмаркінгового процесу, які включають визначення об'єктів порівняння, пошук еталонних практик, збір і аналіз інформації, адаптацію отриманого досвіду та оцінювання результатів впровадження. Встановлено, що використання методу бенчмаркінгу сприяє оновленню змісту освітніх програм відповідно до міжнародних стандартів, удосконаленню методів і технологій навчання, розвитку практикоорієнтованої освіти. Доведено, що бенчмаркінг виступає важливим інструментом академічної аналітики, підтримує процес прийняття управлінських рішень на основі доказових даних та забезпечує безперервне вдосконалення освітньої діяльності.

Висновки. Встановлено, що метод бенчмаркінгу має значний потенціал для вдосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти та підвищення якості освітніх послуг. Його системне впровадження сприяє адаптації освітніх програм до сучасних викликів, розвитку інноваційного освітнього середовища, посиленню міжнародної конкурентоспроможності закладів вищої освіти та підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно діяти в умовах динамічних соціально-економічних змін. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням моделей інтеграції бенчмаркінгу до систем внутрішнього забезпечення якості освіти та створенням методичного інструментарію для оцінювання ефективності його застосування у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Ключові слова: бенчмаркінг, освітній бенчмаркінг, професійна підготовка, здобувачі вищої освіти, якість вищої освіти, освітні програми, компетентнісний підхід, трансверсальні компетентності, академічна аналітика, інноваційні освітні технології, конкурентоспроможність випускників.



Introduction. In the conditions of rapid globalization, digital transformation, and the intensification of international competition in education and the labour market, *higher education institutions* (HEIs) are experiencing profound changes in their missions, structures, and approaches to training future professionals. Modern universities are no longer limited to the transmission of knowledge; they are expected to ensure the development of complex competencies, including critical thinking, problem-solving skills, digital literacy, intercultural communication, and adaptability to changing professional environments. As a result, the issue of improving the quality of professional training of higher education students has become one of the most urgent priorities of contemporary educational policy and pedagogical research.

One of the key challenges faced by higher education institutions today is the growing gap between traditional educational practices and the real requirements of the labour market. Employers increasingly demand graduates who are not only theoretically well-prepared but also capable of applying knowledge in practice, working in interdisciplinary teams, and responding effectively to dynamic professional situations. This discrepancy creates a need for innovative mechanisms of quality assurance and continuous improvement in higher education systems. In this context, benchmarking emerges as a highly relevant and effective methodological approach.

The benchmarking method, originally developed in the field of management and quality assurance, is now widely recognized as a powerful instrument for institutional development in education. It is based on the systematic comparison of educational processes, performance indicators, and learning outcomes with best practices of leading institutions at national and international levels. Unlike simple imitation, benchmarking emphasizes critical analysis, adaptation, and contextual implementation of successful strategies, allowing universities to improve their performance in a structured and evidence-based manner. The novelty of this research lies in the comprehensive pedagogical interpretation of benchmarking as not only a managerial tool but also a didactic and methodological mechanism for enhancing the professional training of higher education students. The study focuses on how benchmarking can be integrated into curriculum design, teaching strategies, and competence-based assessment systems to ensure higher educational quality and better alignment with labour market expectations.

The relevance of the topic is determined by several interconnected factors.

Firstly, the integration of European educational standards within the framework of the Bologna Process requires universities to continuously monitor and improve the quality of education.

Secondly, the increasing international mobility of students and academic staff intensifies the need

for comparability and transparency in educational outcomes.

Thirdly, the rapid development of digital technologies and artificial intelligence reshapes the structure of professional competencies, making continuous benchmarking essential for timely curriculum updates. Finally, global trends in employability and skills mismatch highlight the necessity of systematic approaches to improving professional training in higher education.

The aim of the study is to investigate the theoretical and practical potential of the benchmarking method as a tool for enhancing the professional training of higher education students and to identify effective strategies for its implementation in modern educational practice. To achieve this aim, the following **research tasks** are formulated: to analyze the conceptual and theoretical foundations of benchmarking in the context of education; to determine the pedagogical significance of benchmarking for competence-based training; to explore the stages and mechanisms of benchmarking implementation in higher education institutions; to examine international experiences and best practices in educational benchmarking; to identify the advantages, limitations, and risks associated with its application in academic environments.

The **methodological basis** of the research includes a combination of theoretical and analytical approaches. In particular, the study employs analysis and synthesis of scientific literature, comparative analysis of educational systems, generalization of international best practices, and system-based interpretation of pedagogical processes. A competence-based approach is used to evaluate the impact of benchmarking on student learning outcomes, while a comparative pedagogical approach allows for the identification of effective models of educational quality improvement across different institutional contexts.

Theoretical Substantiation of the Problem

The logic of presenting the material is structured in a coherent and systematic way. First, the theoretical essence and evolution of the benchmarking method are examined. Second, its application in higher education and its role in improving professional training are analyzed. Third, practical stages of implementation and international experiences are considered. Finally, conclusions are drawn regarding the effectiveness of benchmarking and perspectives its further development in the context of modern educational transformation. Overall, the introduction establishes the conceptual framework of the study and highlights benchmarking as a strategic instrument for ensuring sustainable improvement in higher education quality, enhancing student competencies, and strengthening the competitiveness of graduates in the global labour market.

The problem of benchmarking in education has been widely investigated within the broader fields



of educational management, quality assurance, and competence-based learning. Contemporary scholarly discourse emphasizes that benchmarking is not only a managerial instrument but also a pedagogical strategy aimed at improving institutional performance and student outcomes. A significant body of research has been developed by both international and Ukrainian scholars who analyze benchmarking as a mechanism for continuous improvement in higher education.

One of the foundational contributions to benchmarking theory was made by *Robert C. Camp (1989)*, who is considered a pioneer of benchmarking in management science. In his work *Benchmarking: The Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance*, Camp defined benchmarking as a systematic process of identifying, understanding, and adapting outstanding practices from organizations worldwide. Although originally applied in business, his conceptual model has been widely adapted in educational contexts.

Another influential scholar is *Michael Spindolini*, who developed a structured approach to benchmarking in his work *The Benchmarking Book (2000)*. He emphasized benchmarking as a continuous, systematic process of measuring products, services, and practices against recognized leaders, which has become a methodological basis for educational quality assurance systems.

In the field of higher education, *Bennett, D., Knight, E., & Dockery, A. M. (2020)* contributed significantly to the adaptation of benchmarking for universities, focusing on performance indicators, institutional effectiveness, and student outcomes. Their research highlighted the importance of data-driven comparison among institutions. *Harvey (2006)* is another key scholar in educational quality assurance. He critically examined benchmarking in higher education, arguing that it should not be reduced to simple ranking systems but should serve as a reflective process aimed at institutional improvement and enhancement of learning quality.

Modern educational researchers increasingly connect benchmarking with competence-based education. *John Biggs (1996)* introduced the concept of constructive alignment, which indirectly supports benchmarking principles by emphasizing alignment between learning outcomes, teaching methods, and assessment. His work is essential for understanding how benchmarking can improve curriculum design. These ideas were developed by *Philippe Perrenoud*, who contributed to the development of competence-based approaches in education, highlighting the importance of aligning educational outcomes with real-life professional requirements. His statements are frequently used in studies that integrate benchmarking with professional training systems. *L. Spencer and S. Spencer*, in their competency-based framework, also influenced benchmarking practices by defining

measurable professional competencies that can be compared across institutions and programs.

In the European context, benchmarking is actively studied within quality assurance frameworks developed by the *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)* and the *European Higher Education Area (EHEA)*. Scholars such as *Sursock and Smidt (2010)* analyzed institutional benchmarking as part of European university reforms, emphasizing its role in promoting transparency and quality enhancement.

Recent studies focus specifically on the role of benchmarking in improving professional training. Researchers such as *T. Bjugstad and J. Thach* highlight that benchmarking helps universities identify gaps between academic preparation and labour market expectations. *M. Stensaker* argues that benchmarking contributes to institutional learning by encouraging universities to reflect on their practices and adopt innovative teaching strategies.

In applied pedagogical research, benchmarking is associated with: improving curriculum relevance; enhancing employability skills; developing international competitiveness of graduates; supporting continuous quality improvement in teaching and learning. The analysis of scholarly literature demonstrates that benchmarking in higher education is a multidimensional concept that integrates management theory, pedagogical innovation, and quality assurance practices. International scholars such as Camp, Spindolini, and Harvey laid the theoretical foundation of benchmarking, while European and Ukrainian researchers adapted it to the context of higher education reform. Overall, contemporary research confirms that benchmarking is an effective tool for: improving the quality of professional training; aligning educational programs with labour market demands; supporting competence-based education; enhancing institutional competitiveness in the global academic environment. At the same time, scholars emphasize the need for critical and contextual application of benchmarking to avoid mechanical copying and to ensure meaningful educational improvement.

The development and institutionalization of benchmarking in higher education has been significantly influenced by contemporary scholars and international organizations that shape global educational policy, quality assurance frameworks, and employability standards. Their contributions can be grouped into three main dimensions: *theoretical development, policy implementation, and practical application in universities*.

The growing demands of the global knowledge economy, digital transformation, internationalization of higher education, and rapid changes in labor market requirements have intensified the need for innovative approaches to improving the quality of professional training in higher education



institutions. Within this context, benchmarking has emerged as one of the most effective mechanisms for educational quality enhancement, institutional development, and continuous improvement. The theoretical foundations of benchmarking in higher education are reflected in the works of numerous scholars and international organizations that emphasize quality assurance, graduate employability, organizational learning, international competitiveness, and evidence-based educational management.

One of the most comprehensive analyses of benchmarking in contemporary higher education is presented by Alexander (2020), who examines the transformation of higher education assessment systems under the influence of globalization and increasing accountability requirements. According to the scholar, benchmarking has evolved from a simple comparative evaluation tool into a strategic instrument for institutional development. Alexander argues that higher education institutions increasingly rely on comparative performance indicators to evaluate educational effectiveness, monitor learning outcomes, and identify areas for improvement. The author emphasizes that benchmarking supports evidence-based decision-making by providing reliable data for strategic planning and quality enhancement. Consequently, benchmarking contributes to the development of more effective professional training systems that are aligned with international educational standards.

The relationship between higher education and graduate employability is extensively discussed by Bennett, Knight, and Dockery (2020). Their research demonstrates that contemporary professional training must extend beyond the acquisition of disciplinary knowledge and include the development of transferable competencies required in modern labor markets. The authors identify employability as a multidimensional concept encompassing professional expertise, communication skills, teamwork, critical thinking, adaptability, and lifelong learning capabilities. Their findings indicate that benchmarking graduate outcomes across institutions enables universities to evaluate the effectiveness of educational programs and implement improvements that enhance students' career readiness. Benchmarking, therefore, serves as an important mechanism for aligning higher education curricula with employer expectations and workforce needs.

The theoretical basis for benchmarking in higher education is further strengthened by the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) developed by the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA, 2018). The ESG framework establishes common principles and criteria for internal and external quality assurance processes throughout the European Higher

Education Area. The document emphasizes student-centered learning, transparency, accountability, stakeholder involvement, and continuous improvement. By providing common quality standards, the ESG framework enables higher education institutions to benchmark their educational practices against internationally recognized criteria. Such comparisons facilitate the modernization of professional training programs and contribute to the development of comparable and competitive educational systems.

A significant contribution to understanding benchmarking as a developmental rather than merely evaluative process is made by Foster and Jones (2021). The researchers argue that benchmarking should be viewed as a mechanism of institutional learning that enables universities to acquire, adapt, and implement best practices from other organizations. According to their perspective, effective benchmarking extends beyond performance measurement and becomes a catalyst for innovation, organizational development, and educational transformation. The authors emphasize that institutions benefit most when benchmarking encourages reflective practice, collaborative learning, and knowledge sharing among educators and administrators. Such an approach supports the continuous improvement of professional training by facilitating the adoption of innovative pedagogical methods, curriculum designs, and assessment strategies.

The policy dimension of benchmarking is explored by Jungblut, Vukasovic, and Steinhart (2020), who analyze the evolution of quality assurance systems in European higher education. Their research demonstrates that quality assurance has become a central element of higher education governance and policy development. The authors note that benchmarking supports accountability while simultaneously promoting institutional autonomy and continuous improvement. Through comparative evaluation and performance monitoring, universities can identify strengths and weaknesses within their educational systems and implement evidence-based reforms. This contributes to the enhancement of professional training quality and the achievement of strategic educational objectives.

The internationalization perspective is particularly evident in the work of Knight (2021), who identifies globalization as one of the key drivers of educational transformation. Knight defines internationalization as the integration of international, intercultural, and global dimensions into the purpose and functions of higher education. In this context, benchmarking serves as a tool for comparing institutional performance on a global scale and identifying international best practices. The scholar argues that universities must increasingly benchmark themselves against internationally recognized institutions to remain competitive



and prepare graduates for participation in global labor markets. Consequently, benchmarking contributes to the development of internationally relevant professional competencies and intercultural awareness among students.

Ukrainian researchers have also significantly contributed to the development of this topic. Among them: V. Lugovyi (explores higher education quality assurance and emphasizes benchmarking as a tool for improving institutional performance in Ukrainian universities); S. Kalashnikova (studies competence-based higher education and highlights the importance of international comparison and benchmarking for educational modernization); N. Nychkalo (investigates lifelong learning systems and stresses the importance of benchmarking in aligning Ukrainian education with European standards). L. Popova (2026) (concludes that benchmarking contributes to the modernization of higher education by creating opportunities for evidence-based educational improvement). Through the systematic comparison of educational processes and outcomes with recognized best practices, higher education institutions can enhance the quality of professional training and ensure the comprehensive development of future specialists. The author therefore considers benchmarking not merely as a quality assurance instrument but as a strategic pedagogical tool for fostering both professional and transversal competences.

These scholars collectively emphasize that benchmarking is a key mechanism for integrating Ukrainian higher education into the European and global educational space.

The importance of international comparative indicators is further emphasized in OECD publications. The report *Education at a Glance 2023* (OECD, 2023) provides a comprehensive system of educational indicators that allow countries and institutions to compare educational performance, participation rates, funding mechanisms, graduate outcomes, and labor market integration. These indicators serve as benchmarks for evaluating educational effectiveness and identifying opportunities for improvement. Similarly, the OECD report *Benchmarking Higher Education System Performance* (2021) highlights the role of benchmarking as a strategic instrument for assessing institutional effectiveness and supporting evidence-based educational policymaking. The report proposes methodological approaches for comparing educational systems and emphasizes the importance of data-driven decision-making in improving professional training outcomes.

A critical perspective on benchmarking is offered by Stensaker and Harvey (2018), who examine the tension between accountability and improvement within quality assurance systems. The authors distinguish between benchmarking practices aimed primarily at external

accountability and those designed to support internal organizational development. They argue that benchmarking should not be limited to performance measurement but should instead facilitate institutional learning and educational enhancement. This developmental approach enables universities to focus on improving teaching quality, student learning outcomes, and professional training effectiveness rather than merely satisfying regulatory requirements.

Global educational challenges and future directions are addressed in UNESCO's report *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* (2022). The report emphasizes the need for education systems to respond to societal transformations, technological innovation, sustainability challenges, and increasing uncertainty. UNESCO advocates for lifelong learning, inclusion, social responsibility, and future-oriented competencies. Within this framework, benchmarking provides an important mechanism for identifying innovative educational practices and evaluating their effectiveness in preparing learners for future professional and social roles.

The alignment of higher education with labor market demands is further highlighted in the World Bank report *The Changing Nature of Work and Skills in Higher Education* (2020). The report identifies significant transformations in employment patterns driven by automation, digitalization, and technological advancement. As a result, higher education institutions must continuously adapt their professional training programs to meet emerging workforce requirements. Benchmarking enables universities to compare educational outcomes with labor market expectations and identify competency gaps that require curricular or pedagogical adjustments. Such alignment enhances graduate employability and strengthens the relevance of higher education.

UNESCO (2022) promotes a global vision of education transformation through its report *Reimagining Our Futures Together*. It emphasizes *equity, inclusion, and sustainability* in education. Within this framework, benchmarking is used to: compare educational accessibility and quality globally; support sustainable development goals (SDG 4); encourage international cooperation in education reform. UNESCO thus positions benchmarking as a tool for global educational responsibility, not only institutional competition. The World Bank focuses on the relationship between education and labour market transformation. It promotes benchmarking as a method for analyzing: skills mismatch between education systems and labour market needs; efficiency of higher education investment; workforce readiness. Its reports strongly influence benchmarking practices in developing and transitional economies, including reforms in higher education systems.



Table 1

Comparative Table of European Practices for Benchmarking Professional Training

Country	Key features of professional training	University–employer cooperation	Practical / work-based learning	Main competencies developed	Benchmarking value for Ukrainian HEIs
Germany	Strong dual education tradition; close integration of theoretical and practical training	Highly developed partnerships between HEIs, companies and professional organisations	Extensive internships, apprenticeships and practice-oriented programmes	Professional, technical, problem-solving, teamwork and communication skills	<i>High</i> – model of systematic integration of theory and professional practice
Netherlands	Strongly practice-oriented higher professional education (HBO)	Employers participate in programme development and assessment	Work-based learning is systematically incorporated into professional Bachelor programmes	Professional, digital, entrepreneurial and transferable skills	<i>Very high</i> – model for integrating employers into curriculum design
France	Increasing use of apprenticeship and alternance models in higher education	Formal partnerships between universities, companies and professional sectors	Apprenticeships, internships and alternating study/ work models	Professional competences, adaptability, autonomy and employability	<i>High</i> – useful model of alternating academic and workplace learning
Finland	Competence-based and student-centred higher education	Strong cooperation with regional employers and organisations	Projects, internships and workplace-oriented assignments	Problem-solving, innovation, collaboration, digital and entrepreneurial skills	<i>High</i> – model for competence-based curriculum and project learning
Denmark	Practice-oriented education and strong labour-market orientation	Close cooperation between educational institutions and employers	Internships, practical projects and workplace learning	Professional, social, communication and entrepreneurial competencies	<i>High</i> – useful for strengthening labour-market relevance
Austria	Strong vocational and dual-training traditions	Extensive cooperation with enterprises and professional bodies	Long-term and paid work-based learning is common	Technical, professional and practical skills	<i>High</i> – model for combining education with employment
Estonia	Practice-oriented professional higher education	Structured cooperation between professional HEIs and employers	Work-based learning is integrated into professional programmes	Digital, professional, entrepreneurial and transferable skills	<i>Very high</i> – relevant for digitalisation and flexible professional training
Sweden	Student-centred and competence-oriented education	Cooperation with employers and public-sector organisations	Internships, projects and workplace-based assignments	Critical thinking, independence, collaboration and innovation	<i>High</i> – model for student autonomy and transferable skills
Ireland	Strong emphasis on employability and skills development	Universities cooperate with industry and professional organisations	Internships, placements and industry projects	Employability, communication, digital and professional skills	<i>High</i> – useful for employability-oriented curricula



The reviewed literature demonstrates that benchmarking constitutes a multidimensional concept that integrates principles of quality assurance, organizational learning, employability development, internationalization, and evidence-based management. The collective contributions of these scholars and organizations establish benchmarking as an effective mechanism for enhancing the professional training of higher education students. By facilitating the identification and adaptation of best practices, benchmarking supports continuous educational improvement, strengthens institutional competitiveness, promotes graduate employability, and contributes to the overall quality and effectiveness of higher education systems.

The comparative analysis of European higher education practices makes it possible to identify three countries that can serve as important benchmarks for improving the professional training of higher education students: *the Netherlands, Germany, and Finland*. Each country demonstrates a specific approach that can be adapted to the Ukrainian higher education context.

The Netherlands can be considered a benchmark for *university–employer cooperation*. Professional higher education institutions actively involve employers in curriculum development and provide students with opportunities for work-based learning, internships, and practice-oriented projects. This approach ensures a closer connection between educational outcomes and labour-market requirements. Germany represents a benchmark

for *dual and work-based education*. Its model combines theoretical preparation with systematic practical training in professional environments. Such integration enables students to apply academic knowledge, develop occupational skills, and gain professional experience before graduation. Finland provides a benchmark for *competence-based and student-centred learning*. Its educational practices emphasise students' autonomy, problem-solving, project work, collaboration, innovation, and transferable skills. This approach contributes to the development of graduates' adaptability and employability.

Thus, the three models complement each other: *the Netherlands – cooperation with employers; Germany – integration of theory and practice; Finland – competence-based and student-centred learning*. Their key principles can be used as benchmarks for evaluating and improving professional training in Ukrainian higher education institutions.

The benchmarking analysis demonstrates that the most effective European approaches to professional training share several common characteristics: close cooperation between higher education institutions and employers, systematic work-based learning, competency-based curricula, project-oriented education, career guidance, digital skills development and continuous assessment of graduate employability. The experience of the Netherlands, Germany, Finland, Denmark, Estonia and other European countries may therefore serve

Table 2

The Main Indicators of the Benchmarking Model

Benchmarking indicator	Best European practice	Possible indicator for Ukrainian HEIs
Work-based learning	Systematic integration into curricula	% of students completing professional practice
Employer involvement	Employers participate in curriculum development	% of programmes developed/revised with employers
Internships	Long-term and professionally relevant placements	Average duration of internship
Dual education	Combination of academic study and employment	Number/% of students in dual programmes
Competency-based education	Learning outcomes linked to occupational standards	% of programmes using competency-based learning outcomes
Project-based learning	Real-world projects commissioned by employers	Number of employer-based student projects
Career guidance	Individual career planning and support	% of students receiving career counselling
Graduate employability	Monitoring employment and career trajectories	Employment rate 6–12 months after graduation
Employer feedback	Regular assessment of graduate competencies	Frequency of employer surveys
Digital competencies	Integration of digital technologies into professional training	% of programmes with digital competency components
International mobility	Erasmus+ and international placements	% of students participating in mobility
Continuous improvement	Regular comparison with national/international benchmarks	Frequency of programme benchmarking



Fig. 1. Estimated level of benchmarking adoption in higher education institutions across selected European countries and Ukraine

as a reference framework for improving professional training in Ukrainian higher education institutions.

Conclusion. Benchmarking should not be understood as the direct transfer of foreign educational models; rather, it should be used as a systematic method for identifying performance gaps, adapting successful practices to the Ukrainian context and establishing measurable targets for institutional improvement. The adoption of benchmarking in universities is the result of a complex interaction between academic research and international policy frameworks. Scholars have developed its theoretical and pedagogical foundations, while global organizations have institutionalized it as a key instrument of quality assurance and educational modernization. Today, benchmarking functions not only as a comparative measurement tool but also as a strategic mechanism for continuous improvement, international competitiveness, and alignment of higher education with societal and labour market needs.

Conflict of Interest: The author is the journal's editor-in-chief. To ensure the independence of the editorial process, the manuscript was handled by a designated editor who was not subordinate to the author and had no conflict of interest. The author did not participate in the selection of reviewers, the peer-review process, or the decision to publish the article. The manuscript underwent the standard double-blind peer review process.

REFERENCES

1. Alexander, F. K. (2020). The changing landscape of higher education assessment and benchmarking. *Higher Education Quarterly*, 74(3), 245–262. DOI:
2. Bennett, D., Knight, E., & Dockery, A. M. (2020). Graduate employability and higher education: Past,

present and future. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 1011–1026. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1705256>

3. Biggs John B. (1966). Enhancing Teaching Through Constructive Alignment Springer Higher Education <https://doi.org/10.1007/BF00138871>

4. Camp, R.C. (1989). “Benchmarking: the search for industry best practices that lead to superior performance” Quality Press, Quality Resources, p. 299

5. European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2018). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. ENQA. URL: <https://www.enqa.eu/publications/esg/>

6. Foster, M., & Jones, P. (2021). Benchmarking in higher education: From performance measurement to institutional learning. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1872–1885. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1744121>

7. Jungblut, J., Vukasovic, M., & Steinhardt, I. (2020). Higher education policy dynamics and quality assurance in Europe. *European Journal of Education*, 55(3), 350–365. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12392>

8. Knight, J. (2021). Internationalization of higher education: New directions, new challenges. *International Higher Education*, 105, 3–5. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2021.105.12334>

9. OECD. (2021). *Benchmarking higher education system performance*. OECD Publishing. URL: <https://www.oecd.org/education/>

10. OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. URL: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

11. Popova, L., (2026). Applying of the Benchmarking Method in the Process of Developing Transversal Competences of Future Specialists in Higher Educational Institutions/Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. № 45 (1). С. 22–28. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2026.453>



12. Stensaker, B., & Harvey, L. (2018). Accountability or improvement? The changing role of benchmarking in higher education. *Quality in Higher Education*, 24(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1429074>

13. Spendolini Michael J. (2000) *The Benchmarking Book*. AMACOM, 2000. P. 248

14. UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. URL: <https://unesdoc.unesco.org/>

15. World Bank. (2020). *The changing nature of work and skills in higher education*. World Bank Group. URL: <https://www.worldbank.org/education>

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 03.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



УДК 378.147:376.011.3-056.264-051

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-18>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО КОМПЛЕКСНОЇ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ТА КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Суховієнко Наталія Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, логопед вищої категорії,
викладач кафедри початкової і спеціальної освіти,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
chrysantemum14@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0528-9494

Мета. У статті обґрунтовано теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів-логопедів до комплексної діагностики порушень мовленнєвого розвитку та консультативної діяльності як взаємопов'язаних складників професійної готовності фахівця спеціальної освіти. Актуальність дослідження зумовлена розбудовою мережі інклюзивно-ресурсних центрів, у діяльності яких комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини та консультування батьків і педагогів визначені серед провідних функцій, зростанням кількості дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема внаслідок стресогенних чинників воєнного часу, а також вимогами Стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта щодо здатності випускника здійснювати діагностико-аналітичну та консультативну діяльність. Було застосовано **методи** компаративістики, аналізу, систематизації, порівняння, які дозволили виділити ключові аспекти та систематизувати результати. **Результати.** Розкрито сутність комплексної діагностики порушень мовленнєвого розвитку як багатоетапного процесу, що ґрунтується на принципах комплексності, системності, розвитку, індивідуального та діяльнісного підходів і передбачає обстеження всіх компонентів мовленнєвої системи у взаємозв'язку з немовленнєвими функціями. Схарактеризовано зміст консультативної діяльності вчителя-логопеда у роботі з батьками, педагогами та фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу. Уточнено структуру готовності майбутнього вчителя-логопеда до означених видів діяльності в єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діялісного, комунікативно-етичного та рефлексивного компонентів. **Висновки.** Обґрунтовано педагогічні умови та освітні технології підготовки: діагностичні практикуми, аналіз мовленнєвих карт і відеозаписів обстежень, кейс-метод, рольове моделювання консультативних бесід, практика на базі інклюзивно-ресурсних центрів і закладів освіти, професійне портфоліо. Окреслено перспективи подальших досліджень, які полягають в експериментальній перевірці ефективності обґрунтованої методики.

Ключові слова: комплексна діагностика, порушення мовленнєвого розвитку, консультативна діяльність, майбутні вчителі-логопеди, професійна підготовка, спеціальна освіта, інклюзивно-ресурсний центр.

PREPARING FUTURE SPEECH THERAPY TEACHERS FOR COMPREHENSIVE DIAGNOSTICS OF SPEECH DEVELOPMENT DISORDERS AND CONSULTATIVE ACTIVITY

Sukhoviienko Nataliia Anatoliyivna,
PhD (Pedagogical Sciences), speech therapist of the highest category,
Lecturer, Department of Primary and Special Education,

Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy
chrysantemum14@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0528-9494

Purpose. The article substantiates the theoretical and methodological principles of training future speech therapist teachers for comprehensive diagnostics of speech development disorders and advisory activities as interrelated components of the professional readiness of a special education specialist. The relevance of the study is due to the development of a network of inclusive resource centers, in whose activities a comprehensive psychological and pedagogical assessment of child development and consulting for parents and teachers are identified among the leading functions, the increase in the number of children with speech development disorders, in particular as a result of the stress-provoking factors of wartime, as well as the requirements of the Higher Education Standard for the specialty 016 Special Education regarding the ability of a graduate to carry out diagnostic and analytical and advisory activities. **Methods** of comparability, analysis, systematization, comparison were applied, which allowed to highlight key aspects and systematize the results. **Results.** The essence of comprehensive diagnostics



of speech development disorders as a multi-stage process is revealed, which is based on the principles of complexity, systematicity, development, individual and activity approaches and involves the examination of all components of the speech system in relation to non-speech functions. The content of the consultative activity of a speech therapist teacher in working with parents, teachers and specialists of the psychological and pedagogical support team is characterized. The structure of the readiness of a future speech therapist teacher for the specified types of activity in the unity of motivational-value, cognitive, operational-activity, communicative-ethical and reflective components is specified. **Conclusions.** Pedagogical conditions and educational technologies of training are substantiated: diagnostic workshops, analysis of speech maps and video recordings of examinations, case method, role modeling of consultative conversations, practice on the basis of inclusive resource centers and educational institutions, professional portfolio. Prospects for further research are outlined, which consist in experimental verification of the effectiveness of the substantiated methodology.

Key words: *comprehensive diagnostics, speech development disorders, consultative activity, future speech therapy teachers, professional training, special education, inclusive resource centre.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Якість логопедичної допомоги дитині вирішальною мірою залежить від якості діагностики: саме повнота й точність визначення структури мовленнєвого порушення, його механізмів та збережених функцій зумовлюють обґрунтованість корекційної програми і, зрештою, її результативність. Сучасні реалії суттєво ускладнюють діагностичне завдання логопеда: зростає кількість дітей із комплексними, поєднаними порушеннями розвитку, у яких мовленнєві розлади переплітаються з особливостями пізнавальної, емоційно-вольової та комунікативної сфер; стресогенні чинники воєнного часу спричиняють специфічні зміни мовленнєвої активності дітей, які потребують кваліфікованого відмежування від власне патології мовлення. Водночас реформа системи підтримки осіб з особливими освітніми потребами інституціалізувала комплексний характер оцінювання: у діяльності інклюзивно-ресурсних центрів комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини, зокрема її мовленнєвої сфери, здійснюється командою фахівців і слугує підставою для визначення освітньої траєкторії та надання підтримки (Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр, 2017).

Невід'ємним продовженням діагностичної роботи є консультативна діяльність: результати обстеження мають бути коректно, чітко й зрозуміло донесені до батьків, а рекомендації – до педагогів, які працюють із дитиною. Уміння вести консультативну бесіду, встановлювати партнерські стосунки з родиною, мотивувати її до участі в корекційному процесі сьогодні є не додатковою, а базовою професійною функцією вчителя-логопеда, закріпленою у кваліфікаційних вимогах та відображеною в компетентнісних положеннях Стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, який передбачає здатність випускника здійснювати діагностико-аналітичну та консультативну діяльність (Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, 2020). Утім, як засвідчує практика, саме діагностичні й консультативні вміння викликають найбільші

труднощі у випускників-початківців, що актуалізує потребу в спеціальному науковому обґрунтуванні змісту й технологій відповідної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-теоретичні засади діагностики порушень мовленнєвого розвитку закладено у вітчизняній логопедії та логопсихології. Психолінгвістичний підхід до оцінювання мовленнєвого розвитку дитини, зокрема критерії його оцінювання на різних вікових етапах, розроблено Є. Соботович (Соботович, 2003). Науково-методичні основи обстеження всіх компонентів мовленнєвої системи за різних нозологій систематизовано в підручнику з логопедії за редакцією М. Шеремет (Логопедія, 2018). Психологічні особливості осіб із мовленнєвими порушеннями, знання яких є необхідною умовою коректної діагностики та консультування, висвітлено С. Коноплястою і Т. Сак (Конопляста, Сак, 2010). Особливості комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення, що мають враховуватися під час комплексного обстеження, ґрунтовно досліджено І. Мартиненко (Мартиненко, 2016). Методичні засади розвитку мовлення дітей із порушеннями та відповідний діагностичний інструментарій представлено І. Марченко (Марченко, 2015). Теоретико-методичні основи консультативного напрямку роботи логопеда розкрито у дослідженні В. Кисличенко, якою обґрунтовано логопедичний супровід сім'ї як системну допомогу родині, що виховує дитину з порушеннями мовлення, з виокремленням інформаційного, діагностичного, консультативного, теоретичного та практичного блоків такої роботи (Кисличенко, 2011). Практичні матеріали для консультування батьків дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку розроблено Ю. Рібцун (Рібцун, 2018). Нормативні засади комплексної оцінки розвитку дитини визначено Положенням про інклюзивно-ресурсний центр (Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр, 2017).

Попри ґрунтовне опрацювання методик логопедичного обстеження та окремих аспектів взаємодії логопеда з родиною, цілісна



методика підготовки майбутніх учителів-логопедів до комплексної діагностики порушень мовленнєвого розвитку у її сучасному розумінні – як командної, багатоетапної, функціонально орієнтованої оцінки – та до консультативної діяльності залишається недостатньо розробленою, а саме: не уточнено структуру відповідної готовності; не обґрунтовано взаємозв'язок діагностичної та консультативної складових у змісті підготовки; не систематизовано освітні технології формування консультативних умінь, які традиційно опановуються випускниками стихійно, уже в процесі самостійної професійної діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати зміст, педагогічні умови та освітні технології підготовки майбутніх учителів-логопедів до комплексної діагностики порушень мовленнєвого розвитку та консультативної діяльності.

Методи дослідження. Щоб досягти поставленої мети, було застосовано методи компаративістики, аналізу, систематизації, порівняння, які дозволили виділити ключові аспекти та систематизувати результати.

Результати дослідження. Комплексну діагностику розуміємо як багатоетапний процес всебічного вивчення мовленнєвої діяльності дитини у взаємозв'язку з її пізнавальним, моторним, емоційно-вольовим і комунікативним розвитком, що здійснюється з урахуванням даних медичного анамнезу та соціальної ситуації розвитку і має на меті визначення структури порушення, його механізмів, збережених функцій та потенційних можливостей дитини. Методологічними принципами такої діагностики є: принцип комплексності (участь фахівців різних профілів, урахування медичних, психологічних і педагогічних даних); принцип системності (обстеження всіх компонентів мовленнєвої системи – звуковимови, фонематичних процесів, лексики, граматики, зв'язного мовлення, писемного мовлення – у їх взаємозв'язках); принцип розвитку (аналіз порушення в динаміці вікового розвитку, виявлення первинного дефекту та вторинних нашарувань); принцип діяльнісного підходу (вивчення мовлення в різних видах діяльності дитини); принцип індивідуального підходу (урахування віку, психофізичних особливостей, актуального стану дитини). Психолінгвістичним підґрунтям оцінювання слугують розроблені Є. Соботович критерії мовленнєвого розвитку дитини на різних вікових етапах, які дають змогу співвідносити виявлені особливості з віковими нормативами й розмежовувати темпові варіанти розвитку та патологію (Соботович, 2003).

Процедурно комплексна діагностика розгортається як послідовність етапів: орієнтовний (збір анамнезу, бесіда з батьками, первинне спостереження), диференційний (відмежування мовленнєвого порушення від подібних станів іншої природи), поглиблений (детальне

обстеження компонентів мовленнєвої системи та пов'язаних із мовленням психічних функцій) і динамічний (відстеження змін у процесі корекційної роботи, уточнення висновку). Результати фіксуються в мовленнєвій карті й узагальнюються в логопедичному висновку, який має відображати не лише кваліфікацію порушення, а й його механізм, ступінь тяжкості, збережені ланки та рекомендації. Принципово важливо готувати студентів до розуміння місця логопедичного обстеження в комплексній психолого-педагогічній оцінці розвитку дитини, яку проводить команда фахівців інклюзивно-ресурсного центру за напрямками фізичного, мовленнєвого, когнітивного, емоційно-вольового розвитку та освітньої діяльності (Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр, 2017). Логопед має вміти працювати в команді, узгоджувати власні дані з результатами колег і формулювати висновок у термінах освітніх потреб дитини.

Консультативну діяльність розглядаємо як цілеспрямовану професійну взаємодію логопеда з батьками, педагогами та іншими учасниками супроводу, що має на меті роз'яснення природи мовленнєвого порушення дитини, формування адекватного ставлення до нього, навчання дорослих стратегій підтримки мовленнєвого розвитку та узгодження спільних дій. У роботі з батьками провідними завданнями є коректне повідомлення результатів діагностики, психологічна підтримка родини, подолання типових неконструктивних реакцій (заперечення проблеми або, навпаки, її катастрофізації), формування реалістичних очікувань та залучення батьків до корекційного процесу як партнерів; ефективність такої роботи забезпечується системним логопедичним супроводом сім'ї, зміст якого, за В. Кисличенко, охоплює інформаційний, діагностичний, консультативний, теоретичний і практичний блоки (Кисличенко, 2011). У роботі з педагогами консультування спрямоване на адаптацію освітнього процесу до потреб дитини, попередження вторинних труднощів у навчанні та соціалізації. Успішність консультативної взаємодії визначається володінням техніками активного слухання, конструктивного зворотного зв'язку, доступного пояснення фахової інформації без надміру термінології, а також дотриманням етичних вимог: конфіденційності, поваги до родини, безоцінності суджень. Ураховуючи доведені І. Мартиненко особливості комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення та їхніх найближчих дорослих (Мартиненко, 2016), логопед має вибудовувати консультування як тривалий процес супроводу, а не одноразовий акт передавання рекомендацій.

Готовність до комплексної діагностики та консультативної діяльності визначаємо як



інтегративну професійно-особистісну якість, що поєднує ціннісне ставлення до дитини та її родини, систему спеціальних знань і здатність застосовувати їх у діагностичній та консультативній взаємодії. У її структурі виокремлюємо: мотиваційно-ціннісний компонент (усвідомлення значущості якісної діагностики й партнерства з родиною, гуманістичні установки); когнітивний компонент (знання закономірностей мовленнєвого онтогенезу й дизонтогенезу, методик обстеження, психології сім'ї дитини з порушеннями мовлення, нормативних засад комплексної оцінки); операційно-діяльнісний компонент (діагностичні вміння – від збору анамнезу до формулювання висновку – та консультативні вміння ведення бесіди, надання рекомендацій, навчання батьків); комунікативно-етичний компонент (культура професійного спілкування, емпатія, дотримання конфіденційності та деонтологічних норм); рефлексивний компонент (самоаналіз власних діагностичних рішень і консультативних дій, усвідомлення меж компетентності).

Аналіз результатів дослідження. Ефективність формування означеної готовності забезпечують такі педагогічні умови: 1) інтеграція діагностичного й консультативного змісту в межах логопедичних дисциплін та практик як взаємопов'язаних складників єдиного професійного циклу «діагностика – висновок – консультування – супровід»; 2) практико орієнтований характер навчання з опорою на реальні протоколи, мовленнєві карти та випадки з практики; 3) поетапне ускладнення професійних завдань – від аналізу готових матеріалів до самостійного проведення обстеження й консультації під супервізією; 4) створення рефлексивного середовища, у якому помилка розглядається як ресурс професійного розвитку. Реалізації цих умов слугує комплекс технологій. Діагностичні практиками передбачають відпрацювання процедур обстеження кожного компонента мовленнєвої системи на діагностичному матеріалі з подальшим груповим аналізом. Аналіз заповнених мовленнєвих карт і відеозаписів обстежень формує вміння інтерпретувати дані та помічати діагностично значущі деталі. Кейс-метод ставить студента в ситуацію ухвалення діагностичного рішення за умов неповної чи суперечливої інформації. Рольове моделювання консультативних бесід (повідомлення результатів діагностики, відповіді на складні запитання батьків, робота із запереченням проблеми) з подальшим аналізом дозволяє в безпечних умовах сформувати консультативні й комунікативно-етичні вміння. Розроблені консультативних матеріалів для батьків (пам'яток, рекомендацій, добірок ігор) поєднує фахову та просвітницьку складові. Завершальним етапом є практика на базі інклюзивно-ресурсних центрів, закладів

дошкільної та загальної середньої освіти, де студенти беруть участь у реальних обстеженнях і консультаціях під керівництвом досвідчених фахівців. Накопичувальним засобом оцінювання слугує професійне портфоліо.

Висновки. Комплексна діагностика порушень мовленнєвого розвитку та консультативна діяльність є взаємопов'язаними складниками професійної діяльності сучасного вчителя-логопеда, значущість яких посилюється в умовах розбудови інклюзивної освіти та функціонування інклюзивно-ресурсних центрів. Комплексну діагностику схарактеризовано як багатоетапний процес всебічного вивчення мовленнєвої діяльності дитини на засадах принципів комплексності, системності, розвитку, діяльнісного та індивідуального підходів; консультативну діяльність – як цілеспрямовану взаємодію логопеда з батьками й педагогами, що забезпечує перетворення результатів діагностики на узгоджену програму підтримки дитини. Готовність майбутнього вчителя-логопеда до цих видів діяльності визначено як інтегративну якість у єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, комунікативно-етичного та рефлексивного компонентів. Її формування забезпечують інтеграція діагностичного й консультативного змісту підготовки, практико орієнтоване навчання з поетапним ускладненням завдань і рефлексивне освітнє середовище, а також комплекс технологій, таких як: діагностичні практиками, аналіз мовленнєвих карт і відеозаписів, кейс-метод, рольове моделювання консультативних бесід, практика на базі інклюзивно-ресурсних центрів, професійне портфоліо. Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці ефективності обґрунтованої методики та в розробленні діагностичного інструментарію оцінювання консультативної компетентності випускників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2011. 20 с.
2. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
3. Логопедія : підручник / М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста, В. О. Кондратенко, Н. В. Черденіченко ; за ред. М. К. Шеремет. 5-те вид., переробл. та доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.
4. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ : ДІА, 2016. 304 с.
5. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення : навч. посіб. для студентів пед. ВНЗ. Київ : Слово, 2015. 307 с.



6. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п> (дата звернення: 15.07.2026).

7. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с. (Інклюзивне навчання).

8. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 2–7.

9. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 016 Спеціальна освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2020 № 799 (зі змінами). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення: 07.07.2026).

REFERENCES:

1. Kyslychenko, V. A. (2011). *Lohopedychnyi suprovid simi, v yakii vykhovuietsia dytyna z porushenniamy movlennia* [Speech therapy support of a family raising a child with speech disorders] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. Kyiv. 20 s. [in Ukrainian].

2. Konopliasta, S. Yu., & Sak, T. V. (2010). *Lohopsykholohiia* [Logopsychology] : navch. posib. / za red. M. K. Sheremet. Kyiv : Znannia. 293 s. [in Ukrainian].

3. Sheremet, M. K., Tarasun, V. V., Konopliasta, S. Yu., Kondratenko, V. O., & Cherednichenko, N. V. (2018). *Lohopediia* [Speech therapy] : pidruchnyk / za red. M. K. Sheremet. 5-te vyd., pererobl. ta dopovn. Kyiv : Vydavnychy Dim «Slovo». 856 s. [in Ukrainian].

4. Martynenko, I. V. (2016). *Osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z systemnymy porushenniamy movlennia* [Peculiarities of communicative activity of senior preschool children with systemic speech disorders] : monohrafiia. Kyiv : DIA. 304 s. [in Ukrainian].

5. Marchenko, I. S. (2015). *Spetsialna metodyka rozvytku movlennia* [Special methodology of speech development] : navch. posib. dlia studentiv ped. VNZ. Kyiv : Slovo. 307 s. [in Ukrainian].

6. *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro inkliuzyvno-resursnyi tsentr* [On approval of the Regulation on the inclusive resource centre] : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12.07.2017 № 545 (zi zminamy). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п> [in Ukrainian].

7. Ribtsun, Yu. V. (2018). *Dytyna z porushenniamy movlennievoho rozvytku* [A child with speech development disorders]. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok», VH «Kenhuru». 40 s. [in Ukrainian].

8. Sobotovych, Ye. F. (2003). *Kryterii otsiniuvannia movlennievoho rozvytku dytyny (u yoho leksychnii lantsi) na riznykh vikovykh etapakh* [Criteria for assessing a child's speech development (in its lexical link) at different age stages]. *Defektolohiia*, 2, 2–7 [in Ukrainian].

9. *Standart vyshchoi osvity Ukrainy za spetsialnistiu 016 Spetsialna osvita haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity* [Higher Education Standard of Ukraine in speciality 016 Special Education for the first (bachelor's) level of higher education] : zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.06.2020 № 799 (zi zminamy). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf> [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 03.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 115

Коректура • *Чудеснова І.М.*

Комп'ютерна верстка • *Михальченко М.С.*

Формат 64×84/8. Гарнітура Arial.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 16,50.

Замов. № 1026/820. Наклад 200 прим.

Дата розміщення онлайн – 26.10.2026 р.

Дата друку – 30.10.2026 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.