

ISSN 2412-2009 (Online)
DOI: 10.28925/2311-2409.2025.44

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

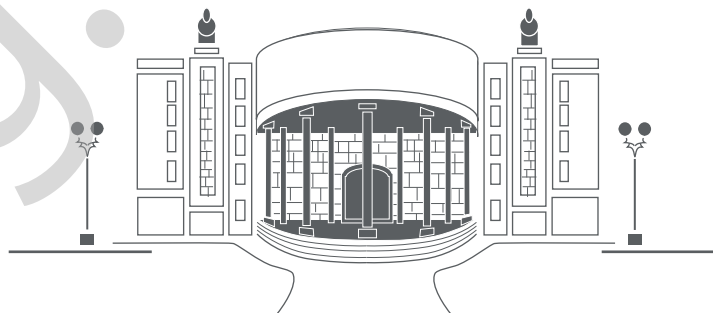
Педагогічна освіта:

теорія і практика

Pedagogical Education:
Theory and Practice

Психологія
Педагогіка

Psychology
Pedagogy



№ 44 (2) • 2025

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

The year of foundation — 2001
Frequency: semi-annual

Київ • 2025

Свідectво про державну реєстрацію електронного наукового фахового видання, ідентифікатор медіа — R40-04529, видане Національною радою з питань телебачення і радіомовлення 30.05.2024 (реєстрація)

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

Наукове фахове видання «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка» включено до переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»), у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук і доктора філософії (PhD) зі спеціальностей: 011 — «Освітні, педагогічні науки»; 012 — «Дошкільна освіта»; 013 — «Початкова освіта»; 015 — «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 р. № 886); 053 — «Психологічні науки» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 26.11.2020 р. № 1471)

Журнал індексується
в міжнародних бібліографічних базах
Google Scholar, Research Bible, Index Copernicus

Журнал підтримує політику відкритого доступу

Рекомендовано Вченою радою
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
до оприлюднення на вебсайті журналу
після здійснення видавничої підготовки
(протокол № 11 від 29.11.2025)

У журналі публікуються розвідки, присвячені актуальним проблемам педагогіки і психології; результати фахових, теоретичних і експериментальних досліджень психологічної і педагогічної галузей освітянського напрямку наукового знання та методичного забезпечення педагогічного процесу за результатами наукових пошуків

URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal>

ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2025.44

липень — грудень

Головна редакторка:

Паламар Світлана Павлівна,
кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця (Україна)

Заступниця головної редакторки:

Хоружа Людмила Леонідівна,
докторка педагогічних наук, професорка (Україна)

Відповідальна секретарка:

Козир Маргарита Валентинівна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка (Україна)

Технічна секретарка:

Билан Ольга Миколаївна (Україна)

Редакційна колегія:

Ляпунова Валентина Анатоліївна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Зданевич Лариса Володимирівна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Нежива Людмила Львівна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Котенко Ольга Володимирівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Кизенко Василь Іванович,
кандидат педагогічних наук (Україна);
Варченко-Троценко Лілія Олександрівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Вембер Вікторія Павлівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Савенкова Ірина Іванівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Скрипник Тетяна Вікторівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Сергеєнкова Оксана Павлівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Лозова Ольга Миколаївна,
докторка психологічних наук (Україна)

Іноземні члени редакційної колегії:

Смирнова-Трибульська Євгенія
(Smyrnova-Trybulska Eugenia),
докторка габілітована (Республіка Польща);
Малах Йозеф (Malach Josef),
доктор педагогічних наук (Чеська Республіка);
Пападопулос Ісаак М. (Papadopoulos Isaak M.),
доктор філософії, доцент кафедри педагогіки
та емерджентної грамотності,
Міжнародний грецький університет (Греція)

FOUNDER

BORYS GRINCHENKO
KYIV METROPOLITAN UNIVERSITY

Certificate of State Registration of Electronic Scientific
Publication media identifier — R40-04529,
issued by the National Council for Television
and Radio Broadcasting on May 30, 2024
(registration)

The year of foundation: 2001
Frequency: semi-annual

Scientific professional publication “**Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy**” is included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine (Category “B”), in which the results of dissertations for the degree of Doctor of Science and Doctor of Philosophy (PhD) can be published in the following specialties: 011 — “Educational, Pedagogical Sciences”; Preschool Education”; 013 — “Primary Education”; 015 — “Professional Education (by specializations)” (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020); 053 — “Psychological Sciences” (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1471 dated 26.11.2020)

The journal is indexed
in international bibliographic databases
Google Scholar, Research Bible, Index Copernicus

The journal supports open access policy

Recommended by the Academic Council
of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
for publication on the website of this journal
upon editorial approval
(Rec. № 11 dated 29.11.2025)

The journal publishes findings on current issues of pedagogy and psychology; results of professional, theoretical and experimental researches of psychological and pedagogical branches of educational direction of scientific knowledge and methodical maintenance of pedagogical process by results of scientific researches.

URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal>

ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2025.44

Pedagogical Education: Theory and Practice Psychology. Pedagogy

Scientific journal

№ 44 (2) 2025

July — December

Chief Editor:

Palamar Svitlana,
PhD in Pedagogical Sciences,
Senior Research Fellow (Ukraine)

Deputy Chief Editor:

Khoruzha Lyudmyla,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Executive Secretary:

Margaryta Kozyr,
PhD in Pedagogy (Ukraine)

Technical Secretary:

Olga Bylan (Ukraine)

Editorial Board:

Lyapunova Valentina,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Zdanevych Larysa,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Nezhyva Liudmyla,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Kotenko Olha,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Kyzenko Vasyl,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Varchenko-Trotsenko Lilia,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Wember Victoria,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Savenkova Iryna,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Skrypnyk Tetiana,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Sergeenkova Oksana,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Lozova Olga,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine)

Foreign Members of Editorial Board:

Smyrnova-Trybulska Eugenia,
Doctor Habilitat (Republic of Poland);
Malach Josef,
Doctor of Pedagogical Sciences (Czech Republic);
Papadopoulos Isaak,
PhD, Assistant Professor of Pedagogy
and Emergent Literacy,
International Hellenic University (Greece)

ЗМІСТ

Розділ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<i>Желанова В.</i> Педагогіка вищої школи: вектори оновлення	6
<i>Мієр Т., Бондаренко Г., Шніца-Павлюк Р., Вернигора О.</i> Порівняльно-описовий аналіз законодавчого урегулювання функціонування сфери освіти як засіб визначення спрямованості педагогічної взаємодії з батьками здобувачів початкової освіти	13
<i>Братко М., Маляр С., Шкурат Р.</i> Вища освіта як чинник особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця в умовах цивілізаційних змін	23
<i>Леонтьєва І.</i> Аналітичні центри університетів як драйвери інноваційного розвитку екосистеми вищої педагогічної освіти	33

Розділ II

ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

<i>Kryzhanovska V.</i> Features of the activities of university-affiliated think tanks in Ukraine	39
---	----

Розділ III

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

<i>Паламар С., Серебрякова В.</i> Комунікативна діяльність молодших школярів у процесі читання: теоретичні аспекти та потенціал кейс-технології у розвитку вмінь усної взаємодії	46
<i>Половіна О., В'юнник В.</i> Сприяння проявам самовираження дітей п'ятого року життя на засадах Реджіо Емілія-підходу	55
<i>Кондратець І.</i> Реалізація рефлексійного підходу в процесі підтримки ментального здоров'я суб'єктів освітнього процесу	63
<i>Гончарук М.</i> Сучасні методики та технології дошкільної освіти у Федеративній Республіці Німеччина: інноваційний досвід для України	71
<i>Козир М.</i> Сучасні тенденції підготовки магістрів освітньої галузі в умовах воєнного стану	77
<i>Новоселецька І.</i> Формування відчуття ритму у дітей третього року життя в повсякденній діяльності закладу дошкільної освіти	83
<i>Лісневська А., Новикова Р., Борець А.</i> Розвиток мовленнєвих навичок в майбутніх медійників: комплексний підхід	90
<i>Івашиківський А.</i> Педагогічні умови формування правової культури майбутніх фахівців аграрної сфери	97
<i>Назаренко Л.</i> Впровадження STEM-освіти в інклюзивному класі початкової школи за програмою «Інтелект України»: досвід вчителя	104
<i>Семеніхіна О., Шамоня В., Сорока М., Юрченко А., Хворостіна Ю.</i> Програмна реалізація методу Монте-Карло в Maple як засіб формування обчислювальних навичок	109

Розділ IV

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

<i>Шаповаленко Н., Руднік Ю.</i> Формування професійної мотивації викладачів ЗВО в умовах сучасності: психологічні та педагогічні аспекти	117
---	-----

Розділ V

НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

<i>Соломнікова К.</i> Результати констатувального етапу дослідження рівнів розвитку відчуття ритму дітей раннього віку в процесі музично-ритмічних ігор	127
---	-----

CONTENTS

Chapter I

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE DEVELOPMENT OF MODERN PEDAGOGY

<i>Zhelanova V.</i> Higher school pedagogy: vectors of renewal	6
<i>Miyer T., Bondarenko H., Shpitsa-Pavliuk R., Vernyhora O.</i> Comparative and descriptive analysis of the legislative regulation of the functioning of the education sector as a means of determining the orientation of pedagogical interaction with parents of primary school students	13
<i>Bratko M., Malyar S., Shkurat R.</i> Higher education as a factor in the personal and professional development of a future specialist in the context of civilizational changes	23
<i>Leontieva I.</i> Analytical centers of universities as drivers of innovative development of the ecosystem of higher teacher education	33

Chapter II

EUROPEAN SCIENTIFIC STUDIES

<i>Kryzhanovska V.</i> Features of the activities of university-affiliated think tanks in Ukraine	39
---	----

Chapter III

APPLIED ASPECTS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL SCIENCE

<i>Palamar S., Serebryakova V.</i> Communicative activity of younger schoolchildren in the reading process: theoretical aspects and potential of case technology in the development of oral interaction skills	46
<i>Polovina O., Viunnyk V.</i> Promoting self-expression in five-year-old children based on the Reggio Emilia approach	55
<i>Kondratets I.</i> Reflective approach to interaction and self-regulation as a means of supporting the mental health of participants in the educational process	63
<i>Goncharuk M.</i> Modern methods and technologies of preschool education in the Federal Republic of Germany: innovative experience for Ukraine	71
<i>Kozyr M.</i> Modern trends in the training of masters in the field of education in the conditions of martial law	77
<i>Novoseletska I.</i> Formation of rhythm perception in children in their third year of life within everyday activities of preschool education institutions	83
<i>Lisnevska A., Novykova R., Borets A.</i> Developing speech skills in future media professionals: a complex approach	90
<i>Ivashkivskiy A.</i> Pedagogical conditions for the formation of legal culture of future agricultural professionals	97
<i>Nazarenko L.</i> Implementation of STEM Education in an Inclusive Primary School Classroom within the “Intellect of Ukraine” Program: A Teacher’s Experience	104
<i>Semenikhina O., Shamonia V., Soroka M., Yurchenko A., Khvorostina Yu.</i> Software implementation of the Monte Carlo method in Maple as a tool for developing computational skills	109

Chapter IV

PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENCE

<i>Shapovalenko N., Rudnik Y.</i> Formation of professional motivation of university teachers in the modern context: psychological and pedagogical dimensions	117
---	-----

Chapter V

SCIENTIFIC STUDIES OF YOUNG SCIENTISTS

<i>Solomnikova K.</i> Results of the exploratory stage of the study on the levels of rhythm perception development in young children during musical-rhythmic play activities	127
--	-----

Розділ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147:001.895

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.441>

Желанова В.,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології
та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка,
v.zhelanova@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-9467-1080

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ВЕКТОРИ ОНОВЛЕННЯ

Анотація. Поліфункціональність сучасної вищої педагогічної освіти зумовлює необхідність її доцільності оновлення її наукового обґрунтування, а також осучаснення її дидактичного супроводу, що забезпечує педагогіка вищої школи (далі ПВШ). Метою статті є теоретичний розгляд векторів оновлення ПВШ як науки і навчальної дисципліни. Завдання — полягають у визначенні напрямів й інструментів оновлення освітнього процесу з ПВШ в сучасному університеті. У статті зафіксовано загальні (далі ЗК) та спеціальні (далі СК) компетентності за відповідною освітньо-науковою програмою, на формування яких зорієнтована ПВШ. Проаналізовано зміни в методології ПВШ, що базується на поліпідхідній цілісності сталих (класичних) та неокласичних наукових підходів до її осмислення. З'ясовано, що суттєвою ознакою ПВШ є її міждисциплінарність, що сприяє оновленню викладання на засадах відкритості, нелінійності, саморозвитку сучасної освіти, пов'язаних з явищами флуктації, біфуркації. Розкрито аксіологічні орієнтири ПВШ у контексті формування й інтеріоризації цінностей викладацької діяльності в університеті. Висвітлено рефлексивні орієнтири ПВШ, що спрямовані на формування рефлексивної компетентності здобувачів освіти. Доведено, що процес сучасного викладання ПВШ передбачає оновлення її змісту та дидактичного супроводу. Розкрито змістове наповнення ПВШ, що має чітку структуру і представлено такими темами, як-от: тенденції, пріоритети й проблеми сучасної вищої освіти в Україні в контексті викликів сьогодення; науковий апарат ПВШ; професійна компетентність викладача сучасного університету: сутність і структура процесу навчання; рефлексія власних професійно-особистісних якостей; дидактичний супровід освітнього процесу; організаційні форми і методи навчання в ЗВО. Розкрито напрями оновлення дидактичного супроводу ПВШ, пов'язані з використанням лекцій контекстного типу, контекстних ділових ігор, інноваційних цифрових сервісів й інструментів.

Ключові слова: педагогіка вищої школи; освітньо-наукова програма; методологія ПВШ; змістове наповнення ПВШ; дидактичний супровід ПВШ.

© Желанова В.В., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Виклики XXI століття об'єктивно детермінують значущість вищої освіти, що є суттєвою ланкою освітньої системи нашої країни. Вона стала площиною реалізації парадигми «Освіта 5.0», що передбачає інтеграцію інноваційних технологій (зокрема

цифрових) з розвитком надпрофесійних навичок (англ. soft skills) суб'єктів освіти, спрямованість на адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб і здібностей кожного студента з метою реалізації його інноваційного потенціалу.

Варто відзначити, що сучасний університет став освітньо-науковим інноваційним комплексом, що виконує кілька місій, а саме: впроваджує якісний освітній процес; є центром інновацій та досліджень; є осередком суспільного служіння, через розв'язання проблем у громаді та разом з громадою; є сферою створення безпечного освітнього середовища в умовах війни. Така поліфункціональність вищої освіти зумовлює необхідність об'єктивних модифікацій у пошуку ефективних шляхів реагування на реалії та загрози сьогодення. Зазначені виклики потребують оновлення наукового обґрунтування вищої освіти, а також осучаснення її дидактичного супроводу, що забезпечує педагогіка вищої школи (далі ПВШ) в міждисциплінарному синтезі з іншими науками про людину і суспільство.

Предметом ПВШ є розробка методологічних, теоретичних та методичних проблем освітнього процесу та професійної підготовки компетентних, конкурентноспроможних фахівців суголосно вимогам сучасного ринку праці й викликам сьогодення. Практична реалізація ідей ПВШ як науки відбувається в межах вивчення освітнього компоненту (далі ОК) чи змістового модулю (далі ЗМ) «Педагогіка вищої школи» в університеті. Зауважимо, що у форматі освітньо-наукової програми (далі ОНП) «Освітні, педагогічні науки» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (галузь знань: А Освіта; спеціальність: А1 Освітні науки; кваліфікація: доктор філософії у галузі А Освіта за спеціальністю А1 Освітні науки) ПВШ вивчається як ЗМ ОК «Педагогіка і психологія вищої школи». У межах вивчення ПВШ формується зафіксовані у зазначеній освітній програмі компетентності, а саме: ЗК 1 здатність розв'язувати комплексні проблеми на основі системного наукового світогляду та загального культурного кругозору із дотриманням принципів професійної етики та академічної доброчесності; реалізація власного аксіологічного та наукового потенціалу; ЗК 2 здатність до розуміння сучасної методології освіти; здатність до застосування методів наукового пізнання; проведення науководослідної діяльності; методологічно та технологічно грамотне здійснення наукового дослідження, інтерпретація його результатів; ефективне висвітлення та поширення знань щодо наукових досліджень та інновацій, аналізу міждисциплінарних явищ та процесів; СК 1. здатність оперувати науковою термінологією педагогічної науки та вибудовувати ієрархію наукових понять за рівнями їх узагальнення; розуміти системність,

взаємозв'язок та цілісність педагогічних явищ і процесів, багатогранність практичної спрямованості педагогіки; орієнтуватися у сучасній нормативно-правовій базі розвитку освіти, тенденціях освітньої політики в Україні; СК 2 здатність здійснювати науково-педагогічну діяльність у вищій освіті; СК 7 здатність до диференціації педагогічної діяльності відповідно до специфіки професійних категорій; застосування педагогічних технологій у неперервній педагогічній освіті; упровадження інноваційних процесів у професійну освіту; розробки науково-методичного супроводу професійної підготовки. Відтак, є доцільним розкрити сучасні виміри оновлення ПВШ, як синтезу науки й освітньої практики.

Метою статті є теоретичний розгляд векторів оновлення ПВШ як науки і навчальної дисципліни. Завдання полягають у визначенні інструментів оновлення освітнього процесу з ПВШ в сучасному університеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення наукової літератури, присвяченої проблемі ПВШ як науки і навчальної дисципліни, уможливило констатацію широкого інтересу науковців до зазначеного феномену. Теоретико-методологічні засади ПВШ представлено у студіях О. Вознюка, О. Дубасенюк, О. Караман, В. Курила, С. Сисоевої. Аксіологічний контекст вищої освіти представлено в працях І. Беха, З. Карпенко, Н. Ткачової. Міждисциплінарний статус вищої педагогічної освіти розкрито в працях А. Колота, В. Огнев'юка, С. Сисоевої. Різні аспекти інноватизації вищої освіти досліджували В. Желанова, Л. Леонтьєва, О. Пометун. Рефлексивні виміри вищої освіти розкрито в працях І. Беха, В. Желанової, М. Марусинець. Партнерський, міжсуб'єктний, фасилітаційний виміри вищої освіти вивчали М. Єпіхіна, І. Прокопенко, В. Татенко. Процеси технологізації освітнього процесу в сучасному університеті досліджували П. Гусак, О. Пометун, І. Смолюк. Аспект організації освітнього процесу в умовах воєнного часу в режимі асинхронності дослідили У. Когут, О. Сікора, Т. Вдовичин. Цифровізація вищої освіти стала предметом дослідження О. Буйницької, В. Бикова, Н. Морзе, С. Паламар. Авторами відомих підручників з ПВШ є С. Вітвицька, Ю. Зайченко, З. Курлянд, М. Фіцула. Отже, з урахування такої широти й варіативності подання проблеми вищої освіти загалом, й, зокрема, ПВШ в сучасному науковому дискурсі, виникає необхідність узагальнення й адаптації цього ґрунтового науково-практичного доробку до реалій сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Трансформація логіки й змісту викладання ПВШ в сучасному університеті пов'язана з викликами й ризиками сучасного українського суспільства, що детермінують необхідність оновлення всіх її аспектів.

Проаналізуємо зміни в методології педагогіки вищої школи. У контексті європеїзації сучасної вищої освіти, вона базується на поліпідхідній цілісності сталих (класичних) та неокласичних наукових підходів до її осмислення. При цьому класичними вважаємо такі, як-от: *системний підхід*, що уможливує тлумачення ПВШ як цілісної сукупності елементів в їх взаємозв'язку, взаємодетерінації та певній ієрархії; *аксіологічний підхід*, як концептуальну основу ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, як стійку професійну установку на людиноцентроване ставлення до здобувачів вищої освіти; *суб'єктний підхід*, що є суттєвим підґрунтям освітнього процесу в університеті, оскільки базується на таких суб'єктних якостях особистості, як-от: суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, ініціативність, суб'єктний досвід; *компетентнісний підхід*, що реалізується в компетентісно зорієнтованій вищій освіті, зокрема у формуванні професійної компетентності здобувачів освіти; *технологічний підхід*, що відбивається в феномені освітньої технології суголосно всім критеріям технологічності, якими вважаємо концептуальність, системність, керованість, алгоритмізованість, відтворюваність, ефективність, діагностичність. Відтак, представлені класичні наукові підходи отримали певної трансформації в неокласичних наукових підходах до вищої освіти й викладання ПВШ суголосно викликам сьогодення. Представимо їх.

Трансгресивний підхід, що базується на понятті «трансгресія», яке походить від лат. *transgressio* — перехід і трактується науковцями як межа між можливим і неможливим, процес виходу «за межі», зокрема, за межі звичних освітніх кордонів. Базовими поняттями трансгресивного підходу є: «можливе» і «наявне»; «неможливість», «недостовірність» «суверенність», «трансгресивне навчання». Принципами трансгресивного підходу є: адаптивність до соціальних змін; вихід за нормативні межі; порушення власних можливостей, межі власних досягнень, здатність перевищувати себе; дивергентність та позитивність мислення. Відтак, трансгресивний підхід передбачає вихід за особистісні межі, за межі традиційних програм, за межі певного середовища. Тобто за межі наявного і можливого (Інноваційність

розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики, 2024).

Травма-інформований підхід — передбачає роботу з людьми, які зазнали травматичних подій, з акцентом на розуміння їх впливу на психічне та фізичне здоров'я, поведінку і сприйняття навколишнього світу. Базовими поняттями травма-інформованого підходу є: травма, типи травм, травматичний досвід, захисні фактори, безпечне середовище, ретравматизація, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Принципами травма-інформованого підходу є: безпека, довіра і прозорість; підтримка за моделлю «рівний-рівному»; співробітництво та участь; вибір і контроль; урахування культурних, історичних та гендерних аспектів (SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach SAMHSA, 2014).

Відтак, методологічне підґрунтя сучасного осмислення ПВШ ґрунтується на поліпідхідному синтезі класичних і неокласичних наукових підходів. Ця інформація подається здобувачам освіти у межах теми: «Тенденції, пріоритети й проблеми сучасної вищої освіти в Україні в контексті викликів сьогодення. Науковий апарат педагогіки вищої школи».

Суттєвою ознакою ПВШ є її *міждисциплінарність*, що змінила дисциплінарну автономію традиційної освіти. Реалізація міждисциплінарної методології, яка ґрунтується на ідеях синергетичного підходу, сприяє оновленню ПВШ на засадах відкритості, нелінійності, саморозвитку сучасної вищої освіти, пов'язаних з явищами флуктації, біфуркації, тобто випадковістю, коливаннями, альтернативністю, що передбачають відхід від авторитарної регламентації освіти до зростання ролі імпровізації, інтуїції у процесі викладання ПВШ.

На науково-теоретичному рівні реалізація міждисциплінарності пов'язана з появою таких наукових галузей, як акмеологія, педагогічна аксіологія, освітологія, з якими інтегрована ПВШ, а також — з дослідженням таких інтегрованих особистісних конструктів, як професійна мотивація, цінності, смисли, що формуються в межах вивчення зазначеного ОК.

Міждисциплінарність ЗМ ПВШ полягає в інтеграції із ЗМ «Психологія вищої школи» та ЗМ «Технології викладання у вищій школі». Міждисциплінарним є і зміст ЗМ ПВШ (наприклад, тема: «Рефлексія власних професійно-особистісних якостей», що передбачає оперування феноменологією психології).

Слід звернути увагу на наповнення тезаурусу ПВШ новими поняттями міждисциплі-

нарного походження, а саме: життєстійкість, резильєнтність, трансгресія, травматизація, безпека, копінг-стратегії, освітні втрати, що відбивають виклики сучасного українського суспільства.

Аксіологічний вимір ПВШ пов'язаний з її людиноцентрованою орієнтацією, з трактуванням її, з одного боку, як площини формування цінностей здобувачів освіти, а, з іншого боку, ПВШ передбачає оволодіння здатністю до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, ефективної комунікації, встановлення продуктивних зв'язків з людьми, що може бути ефективним за умови ціннісного ставлення до суб'єктів освітнього процесу. Тобто у процесі вивчення ПВШ відбувається формування й інтеріоризація цінностей, пов'язаних з викладацькою діяльністю в університеті, що дозволить здобувачам освіти стати їх трансляторами в науково-педагогічній діяльності в ЗВО.

Рефлексивні орієнтири ПВШ пов'язані з формуванням рефлексивної компетентності здобувачів освіти як метакомпетентності, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності. Цей професійно-особистісний конструкт містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти (за структурно-діяльнісною ознакою). У свою чергу когнітивний й операційно-діяльнісний компоненти, що представлені сукупністю рефлексивних знань й умінь базуються на особистісному, інтелектуальному, кооперативному, комунікативному типах рефлексії. Зазначена феноменологія детально висвітлена нами у попередніх працях (Желанова В., 2020). Варто відзначити, що освітній процес з ПВШ насичений завданнями рефлексивної спрямованості. Наприклад, підготовка аутоесе «Мої професійно-особистісні якості: позитиви і перешкоди»; розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості (тема: «Професійна компетентність викладача сучасного ЗВО»).

Процес сучасного викладання ПВШ передбачає оновлення її змісту та дидактичного супроводу.

Оновлення змісту ПВШ детермінують зміни у нормативному супроводі освіти державного (Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» для другого (магістерського) рівня вищої освіти Наказ МОН № 520 від 11.05.2021 року (Наказ, 2021); Наказ Міністерства освіти і науки України м. Київ від 16 жовтня 2024 р. № 1466 Про затвердження професійного стан-

дарту «Викладач закладу вищої освіти» (Наказ, 2024) й корпоративного рівня (Стратегія розвитку Київського столичного університету імені Бориса Грінченка на 2023–2027 рр. (Стратегія, 2023), Положення про організацію освітнього процесу в Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка (2024 р.) (Положення, 2024).

Відтак, суттєвими компонентами змісту освіти, є такі, як-от: інформація, що підлягає засвоєнню (знання); способи здійснення діяльності (уміння й навички); творча діяльність (досвід творчої діяльності як перенесення знань, умінь навичок у нові умови; виокремлення нової проблеми; комбінування відомих способів у нові); ставлення до світу (потреби, ідеали, поведінка, цінності) (Бурчак Л., 2025, с. 290).

Зміст ЗК ПВШ має чітку структуру і представлений такими темами, як-от: тенденції, пріоритети й проблеми сучасної вищої освіти в Україні в контексті викликів сьогодення; науковий апарат ПВШ; професійна компетентність викладача сучасного університету: сутність і структура; рефлексія власних професійно-особистісних якостей; дидактичний супровід освітнього процесу в ЗВО; організаційні форми і методи навчання в ЗВО. Тобто такий варіант змістового наповнення ЗМ ПВШ є суголосним меті ОК «Педагогіка і психологія вищої школи», а саме: формувати у здобувачів освіти професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи, умінь і навичок використання сучасних освітніх технологій в освітньому процесі ЗВО, необхідних для ефективної майбутньої професійної діяльності.

Дидактичний супровід викладання ПВШ містить інноваційні методи і форми навчання контекстного типу, а також певні алгоритми педагогічної взаємодії викладача та здобувачів освіти.

Грунтовною основою викладання ПВШ є *лекція контекстного типу*, що має певні особливості, а саме: *мета навчання* — формування знань, як засобу практичної дії та вчинку, породження власної професійної позиції здобувачів освіти, тобто лекція є «школою мислення»; *зміст навчання* — відтворення предметного й соціального контексту майбутньої професійної діяльності; *стиль викладу матеріалу* — діалог (внутрішній та зовнішній), полілог; *взаємини викладача й студента* — «суб'єкт-суб'єктні»; *форми спілкування* — групова, колективна, спільна (Желанова В., 2013).

Таким чином, провідна перевага лекції контекстного типу полягає в її професійній

орієнтації, в активній участі студентів у процесі навчання, а також у пріоритеті колективних форм роботи. У процесі викладання ПВШ використовуються такий різновид лекцій контекстного типу, як: проблемна лекція, лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція із заздальгідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція.

У сучасному дидактичному супроводі ПВШ суттєве місце посідає ігрове навчання, зокрема, використання *ділової гри контекстної спрямованості*, що є, з одного боку, формою навчання, а з іншого — видом квазіпрофесійної діяльності здобувачів освіти. Утім пріоритетним є перший підхід, відповідно до якого тлумачимо ділову гру як форму організації навчання, що відбиває в освітньому процесі предметний і соціальний контекст професійної діяльності викладача ЗВО і моделює систему взаємин зі здобувачами освіти.

Структурно вона становить три «накладені» одна на одну моделі: імітаційну, ігрову й контекстну. При цьому в імітаційній моделі представлена технологія професійної діяльності викладача ЗВО або певні її фрагменти, а також елементи освітнього середовища, у якому вона відбувається, тобто предметний контекст професійної діяльності. У ігровій моделі відбиваються професійні функції викладача ЗВО та взаємини, що мають місце в реальному освітньому процесі, а саме: стосунки зі здобувачами освіти, колегами, а також студентів між собою. Контекстуальна модель ділової гри містить різні контексти (крім професійних, що задаються в імітаційній моделі), а саме — соціальний, поведінковий, часовий, психологічний тощо. При цьому сутність механізму контекстуального моделювання полягає в управлінні траєкторією гри засобами цілеспрямованої зміни певних контекстів (Желанова В., 2013).

Суттєве місце в дидактичному супроводі ПВШ посідають *цифрові інструменти та сервіси*, а саме: відеолекції за допомогою використання сервісу Google Hangouts, що уможливило безпосереднє спілкування суб'єктів освіти на лекції, а також її перегляд здобувачами освіти, які були відсутні на занятті; вебіари (Zoom, Google Meet, Skype, Cisco Webex Meetings, Microsoft Teams та ін.), що забезпечують реалізацію таких методів інтерактивного спілкування, як-от: бесіда, діалог, диспут, дискусія, дебати; дієвої форми інтерактивної взаємодії, якою є ділова гра; інтерв'ювання, що уможливило наявність окремих кімнат; ментальні карти (mind map) як інструмент візуалізації системного мислення за допомогою схем, діаграм,

що містять слова, ідеї які деталізують ключове поняття або ідею, логічно розташовуючись навколо них (CmapTools, FreeMind, Xebese, Microsoft Visio, Aibase, Lucidchart); візуалізація відеофрагментів, зашифрованих в QR-кодів, що ілюструють певні ідеї лекції, або фрагменту, що має стати предметом дискусії на семінарському або практичному занятті; тестування у засіб використанні інструментів для його організації (Classtime, Poll Everywhere, Google Forms, EDpuzzle, ClassMaker, Online test pad, Triventy).

Однією із сучасних технік у освітньому процесі з ПВШ стало використання штучного інтелекту (далі ШІ). У експериментальному дослідженні С. Паламар й М. Науменко було проаналізовано погляд здобувачів освіти на переваги й недоліки застосування ШІ у освітньому процесі (Паламар С., Науменко М., 2024 р.). Серед переваг було констатовано оптимізацію часу на пошук літератури, виконання завдань, структурування інформації, логічне й конкретне формування запиту. Серед недоліків у застосуванні ШІ респонденти вказали на недостовірність інформації, ненадійність джерела, хибність інформації, втрату здатності формулювати власні думки й позиції щодо поставлених завдань. Така неоднозначність проблеми використання ШІ у процесі вивчення ПВШ потребує її подальшої деталізації у напрямі збереження принципів академічної доброчесності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, доведено, що поліфункціональність сучасної вищої педагогічної освіти зумовлює необхідність й доцільність оновлення освітнього процесу з ПВШ, як її суттєвого складника. Зміни в методології ПВШ пов'язані з поліпідхідною цілісністю сталих (класичних), та неокласичних наукових підходів до її осмислення. Акцентовано міждисциплінарність ПВШ, що сприяє оновленню викладання на засадах відкритості, нелінійності, саморозвитку сучасної освіти. Аксіологічний вимір ПВШ відбиває формування й інтеріоризацію цінностей, пов'язаних з викладацькою діяльністю в університеті. Рефлексивні орієнтири ПВШ спрямовані на формування рефлексивної компетентності здобувачів освіти, як метакомпетентності особистості. Змістове наповнення ПВШ має чітку структуру і представлено такими темами, як-от: тенденції, пріоритети й проблеми сучасної вищої освіти в Україні в контексті викликів сьогодення; науковий апарат ПВШ; професійна компетентність викладача сучасного університету: сутність і структура процесу навчання; рефлексія влас-

них професійно-особистісних якостей; дидактичний супровід освітнього процесу; організаційні форми і методи навчання в ЗВО. Напрями оновлення дидактичного супроводу ПВШ пов'язані з використанням лекцій контекстного

типу, контекстних ділових ігор, інноваційних цифрових сервісів й інструментів. Подальшого вивчення потребує аспект оновлення формату комунікації та взаємодії суб'єктів освітнього процесу у межах вивчення ПВШ.

ДЖЕРЕЛА

1. Бурчак Л. В. Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2025. 482 с.
2. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія : монографія. Луганськ : Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 505 с.
3. Желанова В.В. Рефлексивна компетентність майбутнього педагога: сутність, структура, логіка рефлексіогенезу. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2020. № 33(1). С. 17–23.
4. Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики : колективна монографія. За заг. ред. Л.Л. Хоружої. Київ: Ліра-К, 2024. 232 с.
5. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» № 1466 від 16 жовтня 2024 року. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466>
6. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» № 520 від 11.05.2021 року. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-011-osvitni-pedagogichni-nauki-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti>
7. Паламар С. , Науменко М. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. Освітологічний дискурс. 2024. Вип. 1(44). С. 68–83.
8. Положення про організацію освітнього процесу в Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка (2024 р.) URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vdd/documenty/grinchenko_university/rozdil_10/Polozhennia_pro_orhanizatsiiu_osv_protseesu.pdf
9. Стратегія розвитку Київського столичного університету імені Бориса Грінченка на 2023–2027 роки. URL: <https://kubg.edu.ua/prouniversitet/vizytivka/strategiia-rozvytku-kyivskoho-stolychnoho-universytetu-imeni-borysa-hrinchenka-na-2023-2027-rr.html>
10. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. HHS Publication No. (SMA) 14-4884. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration. 2014. URL: https://www.health.ny.gov/health_care/medicaid/program/medicaid_health_homes/docs/samhsa_trauma_concept_paper.pdf (дата звернення: 01.11.2025).

REFERENCES

1. Burchak, L. V. (2025). *Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii v protsesi fakhovoi pidhotovky* [Theoretical and methodological foundations of the formation of innovative competence of future biology teachers in the process of professional training]. *Doktors'ka dysertatsiia* [Doctor's thesis]. Hlukhiv [in Ukrainian].
2. Zhelanova, V. V. (2013). *Kontekstne navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia ta tekhnolohiia* : monohrafiia [Contextual training of the future primary school teacher: theory and technology: monograph]. Luhansk : Vyd-vo «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].
3. Zhelanova, V.V. (2020). *Refleksyivna kompetentnist maibutnoho pedahoha: sutnist, struktura, lohika refleksiohenezu* [Reflective competence of the future teacher: essence, structure, logic of reflexiogenesis]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka* [Pedagogical education: theory and practice], 33(1), 17–23 [in Ukrainian].
4. Khoruzha, L.L. (Ed.). (2024). *Innovatsiivist rozvytku vyshchoi pedahohichnoi osvity: vid teorii do praktyky* : kolektyvna monohrafiia [Innovation in the development of higher pedagogical education: from theory to practice: collective monograph]. Kyiv: Lira-K [in Ukrainian].
5. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykladach zakladu vyshchoi osvity»» № 1466 vid 16 zhovtnia 2024 roku [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On approval of the professional standard “Teacher of a higher education institution”” No. 1466 dated October 16, 2024]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466> [in Ukrainian].

6. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 011 «Osvitni, pedahohichni nauky» dlia drugoho (mahisterskoho) rinvnia vyshchoi osvity» № 520 vid 11.05.2021 roku [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On approval of the standard of higher education in the specialty 011 “Educational, pedagogical sciences” for the second (master’s) level of higher education” No. 520 dated 05/11/2021]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-011-osvitni-pedagogichni-nauki-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti> [in Ukrainian].
7. Palamar S., Naumenko M. Shtuchnyi intelekt v osviti: vykorystannia bez porushennia pryntsyviv akademichnoi chesnosti. [Artificial intelligence in education: use without violating the principles of academic integrity]. Osvitlohichni dyskurs. 2024. Vyp. 1(44). S. 68–83 [in Ukrainian].
8. Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu v Kyivskomu stolychnomu universyteti imeni Borysa Hrinchenka (2024 r.) [Regulations on the Organization of the Educational Process at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (2024)]. Retrieved from: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vdd/documenty_grinchenko_university/rozdil_10/Polozhennia_pro_orhanizatsiiu_osv_protsesu.pdf [in Ukrainian].
9. Stratehiia rozvytku Kyivskoho stolychnoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka na 2023–2027 roky [Development Strategy of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University for 2023–2027]. Retrieved from: <https://kubg.edu.ua/prouniversitet/vizytivka/stratehiia-rozvytku-kyivskoho-stolychnoho-universytetu-imeni-borysa-hrinchenka-na-2023-2027-rr.html> [in Ukrainian].
10. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. SAMHSA’s Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach (2024). HHS Publication No. (SMA) 14-4884. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Retrieved from: https://www.health.ny.gov/health_care/medicaid/program/medicaid_health_homes/docs/samhsa_trauma_concept_paper.pdf

Zhelanova V.

HIGHER SCHOOL PEDAGOGY: VECTORS OF RENEWAL

Abstract. *The multifunctionality of modern higher pedagogical education determines the necessity and expediency of updating its scientific substantiation, as well as the modernization of its scientific, didactic support, which is provided by higher school pedagogy (hereinafter referred to as PHE). The purpose of the article is a theoretical consideration of the current dimensions of PHE as a science and an academic discipline. The tasks are to determine the directions and tools for updating the educational process with PHE in a modern university. The article fixes general (hereinafter referred to as GC) and special (hereinafter referred to as SC) competencies (according to the relevant educational and scientific program), the formation of which is oriented towards PHE. Changes in the PHE methodology, which is based on the multi-approach integrity of classical and neoclassical scientific approaches to its comprehension, are analyzed. It was found that an essential feature of the higher education system is its interdisciplinary nature, which has changed the disciplinary autonomy of traditional education and contributes to the renewal of teaching on the principles of openness, nonlinearity, self-development of modern education, which are associated with the phenomena of fluctuation and bifurcation. The axiological dimension of the higher education system is revealed, which is associated with the formation and internalization of values associated with teaching activities at the university. The reflective orientations of the higher education system are highlighted, which are associated with the formation of reflective competence of education seekers. It is proved that the process of modern teaching of the higher education system involves updating its content and didactic support. The content of the higher education system is revealed, which has a clear structure and is presented by such topics as: trends, priorities and problems of modern higher education in Ukraine in the context of today’s challenges; professional competence of a modern university teacher; the essence and structure of the learning process; organizational forms and methods of teaching in higher education institutions. The directions of updating the didactic support of higher education institutions are revealed, which are associated with the use of contextual lectures, contextual business games, innovative digital services and tools.*

Keywords: *higher school pedagogy; educational and scientific program; methodology of PHE; content of PHE; didactic support of PHE.*

Стаття надійшла до редакції 11.10.2025

Прийнято до друку 27.10.2025

Мієр Т.,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка
t.miyer@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-2874-2925

Бондаренко Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри початкової освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка
h.bondarenko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-5978-5138

Шніца-Павлюк Р.,

кандидатка педагогічних наук,
старший викладач кафедри початкової освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка
r.shpitsa@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-9354-0641

Вернигора О.,

здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка,
учителька початкових класів
Бородянського академічного ліцею
Бородянської селищної ради
osvernyhora.fpo24m@kubg.edu.ua

ORCID iD 0009-0009-5052-7648

**ПОРІВНЯЛЬНО-ОПИСОВИЙ АНАЛІЗ ЗАКОНОДАВЧОГО УРЕГУЛЮВАННЯ
ФУНКЦІОНУВАННЯ СФЕРИ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ВИЗНАЧЕННЯ СПРЯМОВАНOSTІ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Анотація. У статті йдеться про педагогічну взаємодію у контексті результатів порівняльно-описового аналізу статей редакцій Закону України «Про освіту» 1991 та 2017 років. Встановлено, що тривала генеза процесу взаємодії вчителя з батьками учнів найбільш точно відображається термінологічним рядом (робота школи з сім'єю — спільна робота — спільна діяльність — співпраця — співробітництво — педагогічна взаємодія), незмінним переліком учасників процесу (учитель, учні, батьки учнів) та плінністю законодавства, що є результатом суспільних змін. За результатами порівняльно-описового аналізу статей Закону України «Про освіту» в редакціях 1991 та 2017 років виявлено, вплив чинного законодавчого урегулювання на створення нової професійної ситуації в освіті, спричиненої конкретизацією статусу батьків в освітньому процесі, їхньої ролі, розширенням прав та обов'язків щодо освіти та розвитку дитини. На спрямованість педагогічної взаємодії з батьками здобувачів початкової освіти впливає законодавче урегулювання права батьків: обрати не лише заклад освіти, а й освітню програму, вид і форму здобуття дітьми відповідної освіти; звертатися з питань освіти не тільки до органів управління освітою, а й до закладів освіти; захищати відповідно до законодавства як законні інтереси, так і права

дітей як здобувачів початкової освіти. Спрямованість педагогічної взаємодії має включати вчасне інформування батьків про проведення педагогічних, психологічних, соціологічних, медичних заходів, запланованих та/або позапланових досліджень, обстежень, педагогічних експериментів та взяття у батьків дозволу на участь їхніх дітей у цих заходах. Також передбачено інформування батьків про діяльність закладу освіти, результати навчання дитини, результати оцінювання якості освіти та результати зовнішнього і внутрішнього моніторингів освітньої діяльності та педагогічний моніторинг інтелектуальних утруднень дитини, дієвих способів їх усунення, ефективних методів та способів правового виховання учнів, розвитку загальних і спеціальних здібностей, зародки яких зафіксовано учителем під час організації різних видів діяльності учнів, а також активне залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до планування процесу їх навчання та супровідної реалізації запланованого.

Ключові слова: аналітика даних, порівняльно-описовий аналіз, право, Закон України «Про освіту», початкова школа, педагогічна взаємодія, батьки здобувачів освіти, педагогічний моніторинг.

© Мієр Т., Бондаренко Г., Шпіца-Павлюк Р., Вернигора О., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Постановка проблеми. Порівняльно-описовий аналіз взаємодії вчителя з батьками учнів засвідчив не лише про тривалість процесу, а й про позитивну динаміку, яку найбільш точно віддзеркалює такий термінологічний ряд: *робота школи з сім'єю — спільна робота — спільна діяльність — співпраця — співробітництво — педагогічна взаємодія*. До учасників педагогічних процесів, які представлено зазначеним вище термінологічним рядом, незміно були, є і будуть вчитель, учні та його батьки або особи, які їх замінюють або один із батьків (у разі неповної сім'ї).

У результаті дослідження генези терміна «педагогічна взаємодія», встановлено, що цим терміном позначається процес, який вчені характеризують по-різному. У наукових працях йдеться про педагогічну взаємодію як про: процес спільної діяльності учасників педагогічного процесу, що базується на ефективному використанні педагогічних можливостей під час цілеспрямованого впливу на особистість дитини для створення умов, які сприяють її гармонійному розвитку (Буздуган, 2012(а)); процес-контакт суб'єктів педагогічного впливу з метою особистісного розвитку дитини (Мацук, 2002); процес, яким передбачено спільну діяльність учасників освітнього процесу (Велитченко, 2005); процес впливу суб'єктів один на одного, що визначає їхню взаємозумовленість і зв'язок (Андросчук, 2013); процес розумного об'єднання можливостей і зусиль вчителя та батьків в організації життєдіяльності учнів (Виноградова, 2003).

За О. Буздуган (Буздуган, 2012(б)), педагогічна взаємодія як феномен має складну структуру, яка включає в себе такі аспекти: соціальний (стосується загальних тенденцій взаємозв'язку школи з сім'єю та передбачає

взаємовпливи між ними); психологічний (враховує притаманні вчителю та батькам учнів психологічні особливості, які позитивно та/або негативно впливають на розвиток дитини та її особистісне становлення); педагогічний (організація взаємодії з батьками для узгодження впливів на діяльність дитини, а також для активізації діяльності сім'ї та надання цій діяльності педагогічного змісту, суспільно-значущого характеру і позитивно гуманістичного спрямування).

Відповідно до міркувань учених педагогічна взаємодія має:

— вибудовувати на основі особистісно орієнтованої моделі міжособистісної взаємодії з орієнтацією на індивідуальні особливості учня, конкретність умов та позитивність результатів (Розлуцька, Драч, Костик, 2019);

— реалізовуватися з дотриманням принципів: конгруентності (спрямованість педагогічних дій на регулятивну й виконавську взаємовідповідність діяльності суб'єктів освітнього процесу (Велитченко, 2005); суб'єктності (сприяння вияву суб'єктної позиції всіма учасниками педагогічного процесу); спільної творчості (спільна реалізація процесів планування, досягнення запланованого, аналізу результатів, пошуку способів удосконалення впливів тощо) (Дмитренко, Мармазинська, Тарновська, 2001); гуманізму (врахування інтересів, потреб всіх учасників педагогічної взаємодії, опора на позитивні сторони учнів та їхніх батьків, врахування сімейних традицій, прояв взаємної уваги та турботи про дітей і батьків) (Мацук, 2001); діалогічності (діалог і багатостороння комунікація між вчителем, учнем та його батьками (Концепція, 2016); просвітництва (підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки до здійснення батьківства) (Пухта, 2006).

— у контексті нової професійної ситуації, яка є наслідком нових вимог суспільства, освітніх запитів батьків, очікувань сучасних дітей (Савченко, 2018).

Мета статті — здійснити порівняльно-описовий аналіз статей Закону України «Про освіту» в редакціях 1991 [15] та 2017 [14] років для визначення положень законодавчого регулювання функціонування освіти, які задають цільову спрямованість дій вчителя під час педагогічної взаємодії з батьками здобувачів початкової освіти.

Методологія. У дослідженні використано загальнонаукові теоретичні методи (порівняльно-описовий аналіз, синтез, систематизація, узагальнення) для визначення цільової спрямованості педагогічної взаємодії з батьками учнів. Дослідженню притаманний міждисциплінарний характер. Аналітику даних, юридичну та педагогічну науки було спрямовано

на вияв плинності законодавства як результату суспільних змін та віддзеркалення зазначеної плинності в освітній сфері в цілому та стосовно педагогічної взаємодії вчителя з батьками учнів здобувачів початкової освіти зокрема.

Результати дослідження. Порівняльно-описовий аналіз статей Законів України «Про освіту» 1991 та 2017 років [14; 15] (таблиця 1) виявив законодавчу урегульованість заміни: терміна «учасники навчально-виховного процесу» на термін «учасники освітнього процесу»; учасників навчально-виховного процесу «батьки або особи, які їх замінюють, батьки-вихователі будинків сімейного типу» на учасників освітнього процесу «батьки здобувачів освіти». Тобто, у статті 52 Закону України «Про освіту» (2017р.) [14] термін «батьки» набуває узагальнюючого контексту, яким позначають і батьків здобувачів освіти, і осіб, які замінюють батьків.

Таблиця 1

**ЗАКОНОДАВЧА УРЕГУЛЬОВАНІСТЬ СТАТУСУ БАТЬКІВ
ЯК УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ (1991 р.) [15]
ТА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ (2017 р.) [14]**

Закон України «Про освіту» (1991 р.) втрапив чинність	Закон України «Про освіту» (2017 р.) чинний
Ст. 50 «Учасники навчально-виховного процесу» Учасниками навчально-виховного процесу є батьки або особи, які їх замінюють, батьки-вихователі будинків сімейного типу [15]	Ст. 52 «Категорії учасників освітнього процесу» Учасниками освітнього процесу є батьки здобувачів освіти [14]

Порівняльно-описовий аналіз статей Законів України «Про освіту» редакцій 1991 та 2017 років [14; 15] (таблиця 2) у контексті ролі батьків у процесах виховання, навчання та розвитку дитини, виявив, що виховання в сім'ї

набуло правового статусу «першооснова розвитку дитини як особистості» [14; 15]. Зазначене зафіксовано в редакціях закону 1991 та 2017 років [14; 15].

Таблиця 2

**ЗАКОНОДАВЧА УРЕГУЛЬОВАНІСТЬ РІВНОСТІ БАТЬКІВ
У ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ (1991 р. [15]), ПРАВАХ ТА ОБОВ'ЯЗКАХ (2017 р. [14])**

Закон України «Про освіту» (1991 р.) п. 2 ст. 59. «Відповідальність батьків за розвиток дитини» втрапив чинність	Закон України «Про освіту» (2017 р.) п. 1 ст. 55 «Права та обов'язки здобувачів освіти» чинний [14]
1. Виховання в сім'ї є першоосною розвитку дитини як особистості. 2. На кожного з батьків покладається однакова відповідальність за виховання, навчання і розвиток дитини [15]	1. Виховання в сім'ї є першоосною розвитку дитини як особистості. Батьки мають рівні права та обов'язки щодо освіти і розвитку дитини [14]

У результаті аналізу даних таблиці 2, виявлено, що в редакції закону 2017 року [14] використано термін «освіта» для цілісного позначення процесів виховання і навчання дитини, окрім того здійснено заміну соціологічного тер-

міна «відповідальність» на юридичні терміни «права» і «обов'язки».

За результатами порівняльно-описового аналізу статей редакцій Закону України «Про освіту» 1991 та 2017 років [14; 15], у яких кон-

кретизовано права батьків, зроблено узагальнення в двох таблицях. У першій із них відображено зміни, які внесено в Закон України

«Про освіту» (таблиця 3), а у другій — нововведення в законодавчому урегулюванні прав батьків, починаючи з 2017 року [14] (таблиця 4).

Таблиця 3

**ЗМІНИ В ЗАКОНОДАВЧІЙ УРЕГУЛЬОВАНOSTІ ПРАВ БАТЬКІВ
У РЕДАКЦІЯХ ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ОСВІТУ»
1991 [15] ТА 2017 [14] РОКІВ**

Закон України «Про освіту» (1991 р.) ст. 60 «Права батьків» втрапив чинність [15]	Закон України «Про освіту» (2017 р.) п. 2 ст. 55 «Права та обов'язки здобувачів освіти» чинний [14]
Батьки або особи, які їх замінюють, мають право: вибирати навчальний заклад для неповнолітніх дітей; обирати і бути обраними до органів громадського самоврядування навчальних закладів; звертатися до державних органів управління освітою з питань навчання, виховання дітей; захищати у відповідних державних органах і суді законні інтереси своїх дітей [15]	Батьки здобувачів освіти мають право: захищати відповідно до законодавства права та законні інтереси здобувачів освіти; звертатися до закладів освіти, органів управління освітою з питань освіти; обирати заклад освіти, освітню програму, вид і форму здобуття дітьми відповідної освіти; брати участь у громадському самоврядуванні закладу освіти, зокрема обирати і бути обраними до органів громадського самоврядування закладу освіти [14]

Відповідно до положень, відображених у таблиці 2, зміни у чинній редакції Закону України «Про освіту» стосуються розширення прав батьків. Під час організації педагогічної взаємодії з батьками учнів, учитель має враховувати нові права, які набули унормування, починаючи з 2017 року [14]. Це права батьків [14]: обирати не лише заклад освіти, а й освітню програму, вид і форму здобуття дітьми відповідної освіти; звертатися з питань освіти не

тільки до органів управління освітою, а й до закладів освіти; захищати відповідно до законодавства як законні інтереси, так і права дітей як здобувачів освіти.

Як показано в таблиці 4 у чинній редакції Закону України «Про освіту» 2017 року [14] значно розширено перелік прав батьків у порівнянні з редакцією закону 1996 року [15], тобто визначено нові права батьків.

Таблиця 4

НОВОВВЕДЕННЯ В ЗАКОНОДАВЧОМУ УРЕГУЛЬОВАНOSTІ ПРАВ БАТЬКІВ

Закон України «Про освіту» (2017 р.) п. 2 ст. 55 «Права та обов'язки здобувачів освіти» [14]	Вияв активності батьками / стосовно батьків
Батьки здобувачів освіти мають право: завчасно отримувати інформацію про всі заплановані у закладі освіти та позапланові педагогічні, психологічні, медичні, соціологічні заходи, дослідження, обстеження, педагогічні експерименти та надавати згоду на участь у них дитини; брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини та/або індивідуального навчального плану; отримувати інформацію про діяльність закладу освіти, результати навчання своїх дітей (дітей, законними представниками яких вони є), результати оцінювання якості освіти в закладі освіти та його освітньої діяльності;	інформування батьків; надання згоди батьками на участь у заходах дитини; активна участь батьків дитини з особливими освітніми потребами; інформування батьків;

Таблиця 4 (продовж.)

Закон України «Про освіту» (2017 р.) п. 2 ст. 55 «Права та обов'язки здобувачів освіти» [14]	Вияв активності батьками / стосовно батьків
подавати керівнику закладу освіти (у разі вчинення жорстокого поводження з дитиною керівником закладу освіти — засновнику закладу освіти та/або уповноваженому ним органу (особі) усні та письмові заяви (скарги, повідомлення) про випадки насильства або жорстокого поводження з дитиною, а також стосовно інших учасників освітнього процесу, вимагати невідкладного (протягом однієї доби з моменту надходження) реагування на такі випадки [14]	подання батьками усних або письмових заяв (скарг, повідомлень); вимагання невідкладного (протягом однієї доби) реагування

Аналізуючи таблицю 4, слід звернути увагу на те, що спрямованість педагогічної взаємодії має охоплювати широкий перелік заходів (педагогічні, психологічні, медичні, соціологічні), про проведення яких потрібно проінформувати батьків та взяти у них дозвіл на участь їхніх дітей у цих заходах. Також необхідно повідомити батьків про проведення запланованих та/або позапланових досліджень, обстежень, педагогічних експериментів та отримати їхній дозвіл на участь дітей у цих видах діяльності. Окрім того, батьків учнів потрібно проінформувати про діяльність закладу освіти, результативність навчання учнів, результати оцінювання якості освіти та результати зовнішнього і внутрішнього моніторингу освітньої діяльності. Батьків дітей з особливими освітніми потребами потрібно активно залучати до планування процесу навчання їхніх дітей. Слід враховувати те, що

у випадках вчинення жорстокого поводження з дитиною або іншими учасниками освітнього процесу батьки мають право не лише подати усну або письмову заяву (скаргу, повідомлення), а й вимагати невідкладного (протягом однієї доби) реагування на випадок/випадки.

Порівняльно-описовий аналіз статей редакцій Закону України «Про освіту» 1991 та 2017 років [14; 15], у яких конкретизовано обов'язки батьків, дозволив виявити значне розширення обов'язків батьків навчально-розвивальної (таблиця 5) та виховної (таблиця 6) спрямованості, а також законодавче урегулювання нового переліку обов'язків батьків, які стосуються як їхньої взаємодії з дитиною та надання їй прикладів взірцевої поведінки, так і взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу відповідно до установчих документів закладу освіти (таблиця 7).

Таблиця 5

ЗАКОНОДАВЧЕ УРЕГУЛЮВАННЯ ОБОВ'ЯЗКІВ БАТЬКІВ НАВЧАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ У РЕДАКЦІЯХ ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ОСВІТУ» 1991 ТА 2017 РОКІВ [14; 15]

Закон України «Про освіту» (1991 р. [15]) п. 3 ст. 59 «Відповідальність батьків за розвиток дитини» втратив чинність	Закон України «Про освіту» (2017 р. [14]) п. 3 ст. 55 «Права та обов'язки здобувачів освіти» чинний
сприяти здобуттю дітьми освіти у навчальних закладах або забезпечувати повноцінну домашню освіту відповідно до вимог щодо її змісту, рівня та обсягу; постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей [15]	сприяти виконанню дитиною освітньої програми та досягненню дитиною передбачених нею результатів навчання; дбати про фізичне і психічне здоров'я дитини, сприяти розвитку її здібностей, формувати навички здорового способу життя [14]

Обов'язки батьків навчально-розвивальної спрямованості слід враховувати вчителю, плануючи педагогічну взаємодію. Перш за все, слід

звернути увагу на те, що батьки сприятимуть досягненню дитиною результатів навчання, які передбачувані освітньою програмою,

якщо вони вчасно будуть проінформовані про результати педагогічного моніторингу, який проведено вчителем з метою виявлення інтелектуальних утруднень дитини та дієвих способів допомоги з їх усунення. Також важливо спрямовувати педагогічне спілкування з батьками дитини в контексті розвитку тих загальних і спеціальних здібностей, які вчитель виявив під час організації різних видів діяльності учнів.

У таблиці 6 зафіксовано перелік обов'язків батьків виховної спрямованості, які вперше набули конкретизації в Законі України «Про освіту» (2017р.) [14] у порівнянні з редакцією закону 1991 року [15], у якій унормовано лише обов'язок «виховувати повагу до законів, прав, основних свобод людини» (п. 3 ст. 59 «Відповідальність батьків за розвиток дитини» [15]).

Таблиця 6

**ЗАКОНОДАВЧЕ УРЕГУЛЮВАННЯ ОБОВ'ЯЗКІВ БАТЬКІВ ВИХОВНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ
У РЕДАКЦІЯХ ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ОСВІТУ» 1991 ТА 2017 РОКІВ [14; 15]**

Закон України «Про освіту» (1991 р.) [15] п. 3 ст. 59 «Відповідальність батьків за розвиток дитини»	Закон України «Про освіту» (2017 р.) [14] п. 3 ст. 55 «Права та обов'язки здобувачів освіти» чинний
виховувати працелюбність, почуття доброти, милосердя, шанобливе ставлення до державної мови, регіональних мов або мов меншин, інших мов і рідної мови, сім'ї, старших за віком, до народних традицій та звичаїв; виховувати повагу до національних, історичних, культурних цінностей українського та інших народів, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання та навколишнього природного середовища, любов до своєї країни; виховувати повагу до законів, прав, основних свобод людини [15]	виховувати у дітей повагу до гідності, прав, свобод і законних інтересів людини, законів та етичних норм, відповідальне ставлення до власного здоров'я, здоров'я оточуючих і довкілля; формувати у дитини культуру діалогу, культуру життя у взаєморозумінні, мирі та злагоді між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами, представниками різних політичних і релігійних поглядів та культурних традицій, різного соціального походження, сімейного та майнового стану; формувати у дітей усвідомлення необхідності додержуватися Конституції та законів України, захищати суверенітет і територіальну цілісність України; виховувати у дитини повагу до державної мови та державних символів України, національних, історичних, культурних цінностей України, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання України [14]

У результаті аналізу наповнення таблиці 6 зроблено висновок, що під час педагогічної взаємодії з батьками необхідно обговорювати ефективні методи та способи правового виховання учнів. У цьому контексті змістовні напрацювання представлено в наукових доробках про: педагогічні основи правовиховної роботи з молодшими школярами (Запорожан, 2002); формування у молодших школярів основ правової культури в процесі позаурочної діяльності (Колосова, 2002); правове виховання дітей в сім'ї (Мацук, 2001); формування системи правових знань учнів початкової школи (Попадич, 2019); перманентність формування правових знань (Мієр, 2020).

У контексті даних таблиці 7 педагогічна взаємодія має сприяти інформуванню батьків про

правила поведінки в закладі освіти, які унормовано установчими документами, правилами внутрішнього розпорядку, умовами договору про надання освітніх послуг (за наявності), з метою вияву поваги до гідності, прав, свобод, законних інтересів дитини та інших учасників освітнього процесу.

Висновки. За результатами порівняльно-описового аналізу статей редакцій Закону України «Про освіту» 1991 та 2017 років [14; 15], сформульовано такі висновки:

1. Нову професійну ситуацію визначають не лише нові вимоги суспільства, освітні запити батьків, очікування сучасних дітей, а й прийняття нового нормативного урегулювання функціонування сфери освіти в цілому та її компонентів зокрема.

**ЗАКОНОДАВЧЕ УРЕГУЛЮВАННЯ ОBOB'ЯЗКІВ БАТЬКІВ
СТОСОВНО ЇХНЬОЇ ДИТИНИ ТА ІНШИХ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
(ЗАКОН УКРАЇНИ «ПРО ОСВІТУ» 2017 РОКУ [14])**

Закон України «Про освіту» (2017р.) п. 3 ст. 55 «Права та обов'язки здобувачів освіти» чинний [14]	Вияв активності батьками / стосовно дитини та/або інших учасників освітнього процесу
поважати гідність, права, свободи і законні інтереси дитини та інших учасників освітнього процесу; настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства; дотримуватися установчих документів, правил внутрішнього розпорядку закладу освіти, а також умов договору про надання освітніх послуг (за наявності) [14]	стосовно дитини та інших учасників освітнього процесу надання батьками прикладів взірцевої поведінки стосовно інших учасників освітнього процесу

2. Положення законодавчого урегулювання функціонування освіти задають цільову спрямованість дій вчителя під час педагогічної взаємодії з батьками здобувачів початкової освіти, оскільки конкретизують статус батьків в освітньому процесі, їхню роль, права та обов'язки щодо освіти та розвитку дитини.

3. Через призму положень законодавчого урегулювання функціонування освіти педагогічна взаємодія постає невід'ємним компонентом освітнього процесу, до якого залучаються батьки здобувачів початкової освіти у статусі учасників освітнього процесу.

4. У редакціях Закону України «Про освіту» 1991 та 2017 років виховання в сім'ї набуло правової урегульованості як першооснова розвитку дитини як особистості. Зазначений розвиток реалізується батьками за рівності їхніх прав та обов'язків щодо освіти і розвитку дитини.

5. Під час визначення цільової спрямованості педагогічної взаємодії з батьками здобувачів початкової освіти слід враховувати нормативно урегульоване розширення прав батьків. Відповідно до редакції Закону України «Про освіту» 2017 року батьки мають право обирати не лише заклад освіти, а й освітню програму, вид і форму здобуття дітьми відповідної освіти; звертатися з питань освіти не тільки до органів управління освітою, а й до закладів освіти; захищати відповідно до законодавства як законні інтереси, так і права дітей як здобувачів початкової освіти.

6. Відповідно до редакції Закону України «Про освіту» 2017 року цільова спрямованість педагогічної взаємодії з батьками здобувачів початкової освіти має охоплювати широкий перелік заходів (педагогічні, психологічні,

медичні, соціологічні), про проведення яких потрібно проінформувати батьків та взяти у них дозвіл на участь їхніх дітей у цих заходах. Під час педагогічної взаємодії необхідно проінформувати батьків про проведення запланованих та/або позапланових досліджень, обстежень, педагогічних експериментів для отримання їхнього дозволу на участь дітей у цих видах діяльності.

7. Законодавчо урегульованою є цільова спрямованість педагогічної взаємодії на інформування батьків здобувачів початкової освіти про діяльність закладу освіти, результативність навчання їхньої дитини, результати оцінювання якості освіти та результати зовнішнього і внутрішнього моніторингів освітньої діяльності.

8. Відповідно до редакції Закону України «Про освіту» 2017 року педагогічна взаємодія з батьками дітей з особливими освітніми потребами має сприяти активному залученню батьків до планування процесу навчання їхніх дітей та до супровідної реалізації запланованого.

9. Законодавчо урегульованою є цільова спрямованість педагогічної взаємодії на попередження випадків вчинення жорстокого поводження з дитиною або іншими учасниками освітнього процесу, а у випадку вчинення зазначеного сприяння реалізації права батьків подати усну або письмову заяву (скаргу, повідомлення) та вимагати невідкладного (протягом однієї доби) реагування на випадок.

10. Законодавчо урегульованою є цільова спрямованість педагогічної взаємодії на інформування батьків здобувачів початкової освіти про обов'язки, які стосуються їхньої взаємодії з дитиною, надання їй прикладів взірцевої

поведінки та взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу відповідно до установчих документів закладу освіти.

11. Законодавче урегулювання обов'язків батьків навчально-розвивальної та виховної спрямованості стає можливим, якщо під час педагогічної взаємодії батьки вчасно проінфор-

мовані про інтелектуальні утруднення дитини, ефективні способи їх усунення, ефективні методи та способи правового виховання учнів, необхідність розвитку тих загальних і спеціальних здібностей, зародки яких зафіксовано вчителем під час організації різних видів діяльності учнів тощо.

ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук І. В. Взаємодія як педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс*. 2013. № 14. С. 15–19.
2. Буздуган О. А. Методичний супровід конструктивної взаємодії з батьками молодших школярів. *Горизонти освіти: Психологія. Педагогіка*: науково-методичний журнал. Севастополь, 2012(а). № 3(36). С. 88–91.
3. Буздуган О. А. Принципи реалізації взаємодії вчителів початкових класів з батьками учнів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*: зб. наук. пр. Серія: Педагогічні науки. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012(б). Вип. 1(37). С. 59–62.
4. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.
5. Виноградова Т. Взаємодія батьків і педагогів — необхідна умова для виховання нового покоління. *Педагогічна скарбниця Донеччини*. 2003. № 2. С. 51–52.
6. Дмитренко А. К., Мармазинська П. Є., Тарновська О. С. Психологія сімейного виховання. Чернівці: Прут. 2001. 165 с.
7. Запорожан І. Г. Педагогічні основи правовиховної роботи з молодшими школярами: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Тернопільський держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2002. 19 с.
8. Колосова О. В. Формування у молодших школярів основ правової культури в процесі позаурочної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2002. 191 с.
9. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016р. № 988-р.
10. Мацук Л. О. Правове виховання дітей в сім'ї. *Педагогіка: Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету*. 2001. № 2. С. 17–19.
11. Мацук Л. О. Підготовка вчителя до правовиховної роботи в початковій школі: навчально-методичні рекомендації. Івано-Франківськ: Плай, 2002. 80 с.
12. Мієр Т. І. Нормативно-правові основи професійної діяльності вчителя початкової школи: навчальний посібник. Київ: Київський університет ім. Бориса Грінченка, 2020. 304 с.
13. Попадич О. Формування системи правових знань учнів початкової школи як педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і згальноосвітніх школах*. 2019. № 65. Т.1. С. 64–68.
14. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
15. Про освіту: Закон України від 23 травня 1991р. № 1060-XII / Верховна Рада України. Відомості Верховної Ради України. 1991. № 34. Ст. 451. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>
16. Пухта О. Співпраця батьків та школи у вихованні дітей. *Педагогічний пошук*. 2006. № 3(5). С. 74–75.
17. Розлуцька Г., Драч А., Костик Л. Педагогічна взаємодія з батьками учнів у реалізації педагогіки партнерства у концепції «Нова українська школа». *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. 2019. № 10. С. 157–162.
18. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. *Рідна школа*. 2018. № 1–2. С. 3–7.

REFERENCES

1. Androshchuk, I. V. (2013). Vzaïemodiia yak pedahohichna katehoriia [Interaction as a pedagogical category]. *Pedahohichniy diskurs*, № 14, 15–19 [in Ukrainian].
2. Buzduhan, O. A. (2012(a)). Metodychny suprovîd konstruktyvnoi vzaïemodii z batkamy molodshykh shkoliariv [Methodical support for constructive interaction with parents of primary school students]. *Horyzonty osvity: Psykholohiia. Pedahohika: naukovo-metodychny zhurnal*. Sevastopol, № 3(36), 88–91 [in Ukrainian].
3. Buzduhan, O. A. (2012(b)). Pryntsypy realizatsii vzaïemodii vchyteliv pochatkovykh klasiv z batkamy uchniv [Principles of implementing interaction between primary school teachers and parents of students]. *Naukovi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho: zb. nauk. pr. Seriia: Pedahohichni nauky. Mykolaiv: MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho*, 1(37), 59–62 [in Ukrainian].
4. Velytchenko, L. K. (2005). Pedahohichna vzaïemodiia: teoretychni osnovy psykholohichnoho analizu [Pedagogical interaction: theoretical foundations of psychological analysis] : monohrafiia. Odesa: PNTs APN Ukrainy, 355 [in Ukrainian].
5. Vynohradova, T. (2003). Vzaïemodiia batkiv i pedahohiv — neobkhidna umova dlia vykhovannia novoho pokolinnia [Interaction between parents and teachers is a necessary condition for raising a new generation]. *Pedahohichna skarbnitsia Donechchyny*, № 2, 51–52 [in Ukrainian].
6. Dmytrenko, A. K., Marmazynska, P. Ye., & Tarnovska, O. S. (2001). Psykholohiia simeinoho vykhovannia [Psychology of family upbringing]. *Chernivtsi: Prut*, 165 [in Ukrainian].
7. Zaporozhan, I. H. (2002). Pedahohichni osnovy pravovykhovnoi roboty z molodshymy shkoliaramy [Pedagogical foundations of legal education work with primary school students] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07 / Ternopil'skyi derzh. ped. un-t im. Volodymyra Hnatiuka. Ternopil, 19 [in Ukrainian].
8. Kolosova, O. V. (2002). Formuvannia u molodshykh shkoliariv osnov pravovoi kultury v protsesi pozaurochnoi diialnosti [Formation of the basics of legal culture in primary school students in the process of extracurricular activities] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07 / Vinnyts. derzh. ped. un-t im. Vasylia Stefanyka. Ivano-Frankivsk, 191 [in Ukrainian].
9. Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku (2016). Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016r. № 988-r. (2016). Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016r. № 988-r [in Ukrainian].
10. Matsuk, L. O. (2001). Pravove vykhovannia ditei v simi [Legal upbringing of children in the family]. *Pedahohika: Naukovi zapysky Ternopil'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, № 2, 17–19 [in Ukrainian].
11. Matsuk, L. O. (2002). Pidhotovka vchytelia do pravovykhovnoi roboty v pochatkovii shkoli [Teacher training for legal education in primary school]: navchalno-metodychni rekomendatsii. Ivano-Frankivsk: Plai, 80 [in Ukrainian].
12. Miyer, T. I. (2020). Normatyvno-pravovi osnovy profesiinoi diialnosti vchytelia pochatkovoi shkoly [Regulatory and legal foundations of the professional activities of a primary school teacher]: navchalnyi posibnyk. Kyiv : Kyivskyi universytet im. Borysa Hrinchenka, 304 [in Ukrainian].
13. Popadych O. (2019). Formuvannia systemy pravovykh znan uchniv pochatkovoi shkoly yak pedahohichna problema [Formation of the system of legal knowledge of primary school students as a pedagogical problem]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zghalnoosvitni shkolakh*, № 65, 1, 64–68 [in Ukrainian].
14. Pro osvitu: Zakon Ukrainy (2017). [On education: Law of Ukraine] vid 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII / Verkhovna Rada Ukrainy. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, № 38–39, 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
15. Pro osvitu: Zakon Ukrainy (1991) [Pro osvitu: Zakon Ukrainy] vid 23 travnia 1991 r. № 1060-XII / Verkhovna Rada Ukrainy. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, № 34, 451. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text> [in Ukrainian].
16. Pukhta, O. (2006). Spivpratsia batkiv ta shkoly u vykhovanni ditei [Cooperation between parents and schools in raising children]. *Pedahohichnyy poshuk*, № 3(5), 74–75 [in Ukrainian].
17. Rozlutska, H., Drach, A., & Kostyk, L. (2019). Pedahohichna vzaïemodiia z batkamy uchniv u realizatsii pedahohiky partnerstva u kontseptsii «Nova ukrainska shkola» [Pedagogical interaction with parents of students in the implementation of partnership pedagogy in the concept of “New Ukrainian School”]. *Pedahohichni innovatsii u fakhovii osviti*, № 10, 157–162 [in Ukrainian].
18. Savchenko, O. Ya. (2018). Pochatkova osvita v konteksti idei Novoi ukrainskoi shkoly [Primary education in the context of the ideas of the New Ukrainian School]. *Ridna shkola*, № 1–2, 3–7 [in Ukrainian].

Miyer T., Bondarenko H., Shpitsa-Pavliuk R., Vernyhora O.

COMPARATIVE AND DESCRIPTIVE ANALYSIS OF THE LEGISLATIVE REGULATION OF THE FUNCTIONING OF THE EDUCATION SECTOR AS A MEANS OF DETERMINING THE ORIENTATION OF PEDAGOGICAL INTERACTION WITH PARENTS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS.

Abstract. The article deals with pedagogical interaction in the context of the results of a comparative and descriptive analysis of articles of the 1991 and 2017 editions of the Law of Ukraine "On Education". It has been established that the long genesis of the process of interaction between a teacher and parents of students is most accurately reflected by the terminological series (work of the school with the family — joint work — joint activity — cooperation — collaboration — pedagogical interaction), the constant list of participants in the process (teacher, students, parents of students) and the fluidity of legislation, which is the result of social changes. The results of a comparative and descriptive analysis of the articles of the Law of Ukraine "On Education" in the 1991 and 2017 editions revealed the impact of the current legislative regulation on the creation of a new professional situation in education, caused by the specification of the status of parents in the educational process, their role, and the expansion of rights and responsibilities regarding the education and development of the child. The orientation of pedagogical interaction with parents of primary education students is influenced by the legislative regulation of the right of parents: to choose not only an educational institution, but also the educational program, type and form of obtaining appropriate education by their children; to address educational issues not only to education management bodies, but also to educational institutions; to protect, in accordance with the law, both the legitimate interests and rights of children as primary education students. The orientation of pedagogical interaction should include timely informing parents about pedagogical, psychological, sociological, and medical activities, planned and/or unplanned research, examinations, and pedagogical experiments for obtaining permission from parents for their children to participate in these activities. It also provides for informing parents about the activities of the educational institution, the child's learning outcomes, the results of assessing the quality of education, the results of external (internal) monitoring of educational activities and the results monitoring of the child's intellectual difficulty, discussion effective methods of eliminating them, effective methods and methods of legal education of students, the development of general and special abilities, the beginnings of which are recorded by the teacher during the organization of various types of student activities, as well as the active involvement of parents of children with special educational needs in planning the learning process and supporting the implementation of the planned.

Keywords: data analytics, comparative and descriptive analysis, law, Law of Ukraine "On Education", primary school, pedagogical interaction, parents of students, pedagogical monitoring.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2025

Прийнято до друку 16.10.2025

Братко М.,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології
та психолого-педагогічних наук,
Факультет педагогічної освіти,
Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка
Бульвар І.Шамо, 18/2, 02094 Київ,
m.bratko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-7162-2841

Маляр С.,

доктор філософії з економіки,
ПВНЗ «Інститут екології, економіки і права»,
проректор з науково-педагогічної роботи
та правових питань;
ДУ «Інститут економіко-правових досліджень
імені В.К. Мамутова»,
старший науковий співробітник; адвокат,
Київ, (044) 200-55-68,
st.malyar@gmail.com

ORCID iD 0000-0003-3136-853X

Шкурят Р.,

аспірант, Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка,
Київ, тел.: (044) 295-59-35,
r.shkurat.asp@kubg.edu.ua

ORCID iD 0009-0001-5297-2552

ВИЩА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

Анотація. Стаття присвячена осмисленню ролі вищої освіти як чинника особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця в умовах цивілізаційних змін, глобальної невизначеності, цифрової трансформації. Автори розглядають заклад вищої освіти не лише як інституцію підготовки кадрів, а як людиноцентричну систему, у якій освітній процес спрямований на розвиток цілісної, автономної й етично відповідальної особистості. Визначено, що особистісно-професійний розвиток здобувача освіти передбачає взаємодію його когнітивного, емоційного та ціннісного вимірів, у межах яких особистість поступово інтегрує знання, досвід і власні смисли в цілісну систему професійної самосвідомості. Обґрунтовано, що ефективний особистісно-професійний розвиток забезпечується освітнім середовищем закладу вищої освіти, яке є цілісною системою взаємопов'язаних умов, ресурсів та взаємодій, що забезпечує не лише підготовку фахівця, а й формування його ціннісної позиції, професійної самосвідомості й життєвої стійкості в умовах сучасних цивілізаційних викликів, реалізуючи поліструктурну освітню (у єдності освітньо-професійної, освітньо-соціалізаційної, освітньо-культурної) та особистісно-розвивальну функції. Зроблено висновки, що людиноцентрична модель вищої освіти поєднує індивідуальні освітні траєкторії, академічну свободу, наставництво, ментальне благополуччя й етичне використання цифрових технологій як засобів підтримки саморегульованого навчання та стійкості. Результати дослідження доводять, що вища освіта є стратегічним ресурсом формування відповідальних і креативних фахівців, здатних діяти в умовах швидких цивілізаційних змін, сприяти соціальній згуртованості та сталому розвитку суспільства.

Ключові слова: вища освіта; людиноцентризм; особистісно-професійний розвиток, освітнє середовище закладу вищої освіти.

Постановка проблеми. Процеси світової глобалізації суттєво змінюють соціальні взаємодії, змінюються ролі та значення соціальних інститутів, зростає взаємозалежність економік країн світу, взаємодія різних культур, змінюються цінності, норми поведінки. Нині глобальна економіка стикається з численними викликами. Насамперед, сучасний світ характеризується значною політичною турбулентністю. Він переживає кризу демократії, що проявляється у зростанні політичного радикалізму та недовірі до традиційних інститутів влади (Freedom House, 2024). Геополітична нестабільність (повномасштабна війна росії проти України, конфлікти в інших регіонах — зокрема на Близькому Сході та в Індो-Тихоокеанському регіоні) посилює ризики для міжнародної торгівлі та економічної взаємодії. Також поглиблюється інфляційний тиск; проявляється макроекономічна нестабільність; зростає економічна поляризація, як між так званими глобальними Північчю і Півднем, так і всередині самих країн; екологічний чинник набуває критичного характеру та впливає на аграрний сектор, водні ресурси, інфраструктуру, ціни на продукти харчування. Серед чинників, які формують нові орієнтири для соціального розвитку, особливе місце посідають демографічні зміни. За прогнозами ООН, до 2050 року чисельність населення світу сягне 9,7 мільярда осіб, що супроводжуватиметься не лише зростанням загального навантаження на системи охорони здоров'я, освіти та ринку праці, а й суттєвим географічним зміщенням економічної активності у бік нових регіональних центрів (United Nations, 2022). Окрему увагу дослідників привертає трансформація ринку праці, спричинена впровадженням цифрових технологій, автоматизацією виробничих процесів і поширенням штучного інтелекту. Зміна структури зайнятості, поява нових професій, знецінення традиційних навичок формують потребу у переосмисленні змісту професійної підготовки та розвитку механізмів безперервного навчання (World Economic Forum, 2023). Архітектура ринку праці змінилася та продовжує модифікуватися, і, відповідно, зростає потреба у швидкій адаптації до нових умов (Akkermans, Richardson, Kraimer, 2020). Саме тому освіта все активніше розглядається як не лише інструмент соціалізації, а й стратегічний ресурс стійкості суспільства в умовах невизначеності. У такій ситуації система вищої освіти постає перед завданням не лише забезпечення фахової підготовки для змінного ринку праці (van der Baan, Nuis, Beausaert, Gijselaers & Gast, 2024), а й адаптації до потреб мобільного,

мультикультурного, демографічно різноманітного соціуму. Отже, у контексті глобалізації, автоматизації та цифровізації вища освіта набуває статусу системного чинника особистісно-професійного розвитку, коли підготовка майбутнього фахівця розглядається як цілісна модель, що інтегрує технічну компетентність, емоційну зрілість та етичну відповідальність; саме така триадична інтеграція дозволяє відповідати складності сучасних професійних середовищ і запобігати редукції професіоналізму до суто інструментальних умінь (Bera, Singh, 2025).

На цьому тлі особливого значення набуває український контекст, у якому глобальні процеси переплітаються з досвідом глибокої національної травми, спричиненої повномасштабною війною. Українське суспільство функціонує в умовах багатовимірної невизначеності, що водночас стосується безпекової, соціальної, економічної та освітньої сфер. Війна не лише ускладнила доступ до освітніх послуг, а й поставила під сумнів звичні орієнтири професійного становлення, зміст освітніх траєкторій, саму природу взаємодії між учасниками освітнього процесу. Заклади вищої освіти в цих умовах перетворилися на осередки стійкості, підтримки та переосмислення сенсів. Вони стали не лише місцем навчання, а й простором соціальної згуртованості, емоційної безпеки, солідарності й співучасті (Братко, Маляр, Сіменик, 2025). Через волонтерську діяльність, психологічні хаби, гнучка модернізація освітніх програм і нові формати академічної взаємодії університети почали виконувати функцію платформ для відновлення зв'язку між індивідом і суспільством (ЮНЕСКО, 2022). У цьому контексті вища освіта в Україні постає не просто як система підготовки фахівців, а як середовище трансформації особистості, здатної діяти в умовах кризи, не втрачати ціннісних орієнтирів і бути суб'єктом змін. Формування професійної ідентичності відбувається не в умовах стабільності, а в поліфункціональному середовищі ризику, де моральна стійкість, етичне мислення та емоційна зрілість стають не менш важливими за професійні знання.

Таким чином, досвід України по-своєму актуалізує необхідність глибшого переосмислення ролі вищої освіти у сучасному світі — як інституції, що покликана не лише реагувати на зміни, а й формувати людей, здатних ці зміни переживати, осмислювати й скеровувати у конструктивному напрямі. Адже, саме в закладі вищої освіти (далі — ЗВО) закладаються основи становлення професіонала, які надалі забез-

печують його успішну професійну самореалізацію. Для сучасного ЗВО орієнтирами діяльності постає завдання створення освітнього середовища, яке сприятиме ефективному професійному становленню особистості, що полягає в інтеграції професійної спрямованості, компетентності й соціально значущих якостей у поєднанні з готовністю до безперервного особистісного та професійного зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останні дослідження у сфері вищої освіти засвідчують посилення її ролі як простору особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, особливо в умовах глобальних і локальних трансформацій (Братко, 2017; Габовда, Товканець, 2017; van der Baan et al., 2024). У міжнародному дискурсі домінують підходи, що ґрунтуються на концепціях трансформаційного навчання, безперервної освіти (lifelong learning), мікрокваліфікацій (micro-credentials), дуальної освіти, інтеграції штучного інтелекту в освітній процес, які стимулюють самостійність, критичне мислення та адаптивність здобувачів освіти (McClain, 2024; Kukulska-Hulme et al., 2024; Mexhuaní, 2025). Набувають актуальності також підходи, що акцентують на формуванні професійної ідентичності особистості та ролі викладачів як ключових агентів змін в університетському середовищі (Єрко, Тимошук, 2017; Zhang et al., 2025). У сучасних дослідженнях підкреслюється, що якість вищої освіти безпосередньо зумовлюється ефективністю кадрової політики закладу та рівнем професійного благополуччя академічного персоналу, адже добір, підготовка, розвиток і підтримка викладачів створюють умови для формування продуктивного освітнього середовища й забезпечують особистісно-професійне зростання здобувачів освіти (Mather, Bam, 2025).

В українському науковому дискурсі закономірно посилюється увага до проблем функціонування вищої освіти в умовах війни, невизначеності та цифрової трансформації, що розглядаються як чинники підтримки стійкості, соціального згуртування й особистісного самоствердження (ІВО НАПН України, 2025). Війна стала потужним каталізатором модернізаційних змін у вищій освіті України, спричинивши прискорену цифрову трансформацію, розвиток гнучких і цифрових компетентностей та утвердження людиноцентричної моделі, зорієнтованої на особистісно-професійне зростання здобувачів освіти (Андрощук, Александрук, Малюга 2025). Система вищої освіти переживає глибоку трансформацію, пов'язану з необхід-

ністю подолання інфраструктурних, кадрових і фінансових ризиків, формуванням цифрової культури, зміцненням університетської автономії та створенням стійкої освітньої моделі, здатної забезпечувати розвиток особистості й професійне становлення в умовах воєнного та післявоєнного відновлення держави (Житар, 2025).

Отже, аналітичний огляд засвідчує, що вища освіта виступає ключовим чинником особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця, здатного діяти в умовах постійних трансформацій і невизначеності. Її розвиток ґрунтується на поєднанні інноваційних освітніх технологій, цифрової трансформації, безперервного професійного зростання викладачів і здобувачів, утвердженні людиноцентричної моделі навчання та підвищенні якості освітнього середовища. Людиноцентрована модель вищої освіти передбачає визнання особистості здобувача головною цінністю освітнього процесу, орієнтацію на розвиток його потенціалу, автономії та відповідальності за власне навчання. Вона поєднує академічну свободу, підтримку й партнерство між викладачем і студентом як основу професійного зростання та громадянської зрілості. Отже, вища освіта дедалі більше постає не лише як система підготовки фахівців, а як простір саморозвитку, соціальної відповідальності та стійкості, що визначає здатність суспільства до оновлення і прогресу.

Метою статті є виявлення та теоретичне осмислення сутності вищої освіти як людиноцентричної системи, що забезпечує особистісно-професійний розвиток здобувачів освіти в умовах невизначеності, цифровізації та соціокультурних змін.

Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний і людиноцентричний підходи, які забезпечують цілісне осмислення вищої освіти як простору особистісно-професійного розвитку в умовах цивілізаційних змін. Для поглиблення розуміння досліджуваного феномену додатково використано положення аксіологічного та соціокультурного підходів, що дозволяють розглядати освіту як ціннісну й соціальну систему, здатну забезпечувати стійкість і гуманістичну спрямованість суспільства. У процесі роботи застосовано **методи** аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та контент-аналізу сучасних наукових публікацій і стратегічних документів, що дало змогу виокремити ключові тенденції розвитку вищої освіти в контексті цифровізації, війни та глобальної невизначеності. Узагальнення

результатів здійснювалося з використанням індуктивного й дедуктивного методів, а перспективи розвитку вищої освіти визначено на основі прогностичного підходу.

Виклад основного матеріалу. У сучасних дослідженнях вища освіта розглядається як ключовий чинник формування професійної ідентичності здобувачів освіти, що охоплює не лише набуття знань і навичок, а й розвиток внутрішніх настанов, самоусвідомлення, здатності до рефлексії та дії в межах професійних цінностей. Формування професійної ідентичності є процесуальним і реляційним за своєю природою (Tomlinson, Jackson, 2021): воно включає професійну соціалізацію через участь у спільнотах практики (Lave, Wenger, 1991), розвиток самоавторства (Baxter Magolda, 1998) і накопичення соціального та культурного капіталу (Clarke, 2017; Peeters et al., 2019). Самоавторство (self-authorship) за теорією самоавторства (Self-Authorship Theory) — це здатність людини формувати власні переконання, ідентичність і стосунки, спираючись на внутрішні цінності, а не зовнішні очікування (Baxter Magolda, 1998; 2001; 2008). Особистісно-професійний розвиток здобувача освіти передбачає взаємодію його когнітивного, емоційного та ціннісного вимірів, у межах яких особистість поступово інтегрує знання, досвід і власні смисли в цілісну систему професійної самосвідомості. Заклад вищої освіти, таким чином, постає не лише як інституція формування компетентностей, а як простір становлення професійного “Я”, де навчання набуває характеру самопізнання та внутрішнього розвитку. Здобувачі, які мають доступ до досвіду професійної взаємодії, практик, наставництва та кар’єрної підтримки, формують більш цілісне уявлення про себе як майбутніх фахівців і здатні діяти проактивно у змінному соціально-економічному середовищі. Саме взаємодія таких чинників дає змогу студентам не лише адаптуватися до нових структур ринку праці, а й конструювати власну професійну суб’єктність, що набуває особливого значення в умовах цивілізаційних викликів і невизначеності. Отже, вища освіта постає як середовище розвитку особистісно-професійного потенціалу, у межах якого формуються основи стійкості, автономії та ціннісної зрілості майбутнього фахівця, що має стратегічне значення для його сталого професійного зростання.

Особистісно-професійний розвиток здобувача освіти неможливо розглядати поза контекстом середовища, у якому цей розвиток відбувається. Саме освітнє середовище закладу

вищої освіти виступає тим простором взаємодій, де інтегруються знання, цінності, досвід і соціальні практики, що формують цілісну професійну ідентичність майбутнього фахівця. Розглянемо докладніше сутність і потенціал освітнього середовища як умови особистісно-професійного становлення у вищій освіті.

Освітнє середовище закладу вищої освіти є ключовим чинником становлення особистості майбутнього фахівця, оскільки воно створює простір для поєднання професійного навчання, саморозвитку та соціальної взаємодії. У наукових дослідженнях освітнє середовище трактується як багатовимірне явище, що поєднує матеріальні, соціальні, психологічні та культурні складники, які забезпечують умови для гармонійного розвитку особистості (Ярошинська, 2021). За своїм змістом воно виступає не лише контекстом освітнього процесу, а й активним середовищем взаємодії суб’єктів, у якому формується цілісність особистісного й професійного розвитку. В англomовній науковій традиції поняття *learning environment* або *educational environment* розглядається як багатовимірна динамічна система, що поєднує простір, технології, соціальні взаємодії та культурні контексти, у яких відбувається формування знань, цінностей і компетентностей здобувачів освіти. Як зазначають Kirschner і Vilsteren (1997), ефективне освітнє середовище забезпечує розвиток академічної та професійної компетентності через інтеграцію когнітивних, діяльнісних і комунікативних складників. На думку Lizzio, Simons і Wilson (2002), саме сприйняття студентами навчального середовища впливає на їхню мотивацію, успішність і саморефлексію. Подібну позицію поділяють Niemstra (1991) та Herrington і Herrington (2006), які трактують освітнє середовище як автентичний простір взаємодії, у якому навчання спирається на реальні професійні контексти та партнерські стосунки між викладачами і студентами. Warger (2009) наголошує, що сучасне університетське середовище формується на перетині простору, технологій і культури, де відбувається розвиток умінь співпраці, критичного мислення та відповідального використання цифрових ресурсів. У цьому сенсі освітнє середовище постає як еко-система взаємопов’язаних умов і можливостей, що забезпечує гармонійний баланс між академічною автономією, інноваційністю й соціальною взаємодією. Саме така модель середовища створює оптимальні умови для становлення професійної компетентності, самостійності мислення та особистісної зрілості здобувачів

освіти, що узгоджується із сучасними концепціями розвитку людини у вищій школі.

Узагальнення наукових підходів дозволяє визначити освітнє середовище закладу вищої освіти як багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що має об'єктивні можливості цілеспрямовано впливати на особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця. Таке середовище включає комплекс умов, можливостей і ресурсів — матеріальних, організаційних, технологічних, комунікативних, особистісних і репутаційних, — які забезпечують професійне навчання, загальнокультурний розвиток, соціалізацію та самореалізацію здобувачів освіти. Його характерними ознаками є цілісність, варіативність, діалогічність, адаптивність, функціональність і здатність до саморозвитку, що забезпечує сталість і відкритість освітнього процесу (Братко, 2017).

Змістовий аналіз наукових підходів дає підстави виокремити два основні напрями дослідження феномена освітнього середовища: соціально-психологічний, який підкреслює, що освітнє середовище є умовою конструювання людиною смислів у процесі взаємодії з оточенням; соціально-педагогічний, який визначає його як багатомірне соціально-педагогічне явище, що ситуативно впливає на формування ціннісних орієнтацій, моделей поведінки й способів професійної взаємодії. У такому контексті освітнє середовище закладу вищої освіти виконує поліструктурну освітню функцію у єдності освітньо-професійної, освітньо-соціалізаційної, освітньо-культурної та особистісно-розвивальної (Братко, 2017).

Воно створює передумови для розвитку професійної ідентичності, рефлексивного мислення, автономії, а також здатності до саморегуляції й співпраці. Важливо, що середовище не є статичним утворенням — воно постійно змінюється під впливом активності суб'єктів освітнього процесу, які одночасно виступають і його творцями, і його результатом. Саме взаємодія викладачів, студентів і адміністрації формує культуру університетського середовища, де поєднуються академічна свобода, етична відповідальність і партнерська комунікація. Таке середовище сприяє розвитку суб'єктності, коли здобувач освіти не лише опановує знання, а й усвідомлює себе активним учасником професійного спільного простору. У цьому розумінні освітнє середовище виступає базовою умовою особистісно-професійного розвитку, адже забезпечує гармонізацію когнітивних, емоційно-ціннісних і поведінкових складників становлення майбутнього фахівця. Воно сприяє

не лише набуттю компетентностей, а й розвитку моральної зрілості, соціальної активності та готовності до життєвого самовизначення — якостей, без яких професіоналізм втрачає гуманістичний зміст.

Таким чином, освітнє середовище закладу вищої освіти можна розглядати як цілісну систему взаємопов'язаних умов, ресурсів та взаємодій, що забезпечує не лише підготовку фахівця, а й формування його ціннісної позиції, професійної самосвідомості й життєвої стійкості в умовах сучасних цивілізаційних викликів.

З огляду на викладене, освітнє середовище закладу вищої освіти постає не просто як фон або контекст навчального процесу, а як активний простір розвитку здобувача освіти — тому наступним логічним кроком є звернення до людиноцентричної моделі вищої освіти, яка ставить у центр процесу не лише набуття компетентностей, але й розвиток цілісної особистості.

Сучасна вища освіта дедалі виразніше орієнтується на людиноцентричну парадигму, у якій ключовою цінністю стає не знання саме по собі, а розвиток людини як особистості, здатної до самопізнання, саморегуляції, співпраці та відповідальної дії. Така орієнтація зумовлена змінами соціокультурного контексту, де невідомість, швидка цифровізація й глобальна взаємозалежність висувають нові вимоги до зрілості, етичності та гнучкості фахівця. Людиноцентрична модель вищої освіти передбачає створення освітнього середовища, у центрі якого — індивідуальна траєкторія розвитку здобувача, його мотивація, потреби, життєвий досвід і здатність до рефлексії (Breen, Glasner, 2005; Rust, 2007). Вона поєднує партнерські відносини викладач–студент, академічну свободу й відповідальність, формуючи внутрішню автономію та етичну суб'єктність (Savin-Baden, 2025). Вона сприяє не лише розвитку компетентностей, а й формуванню ціннісних орієнтирів, внутрішньої автономії та здатності до морального вибору (Kusurkar et al., 2013), підсилює саморегульоване навчання і сприяє сформованості зрілої професійної ідентичності (Kleimola, Hirsto, Ruokamo, 2025).

В умовах цифрової трансформації людиноцентризм набуває нових змістових вимірів: освітній процес переходить у гібридні формати, а технології стають не самоціллю, а інструментом підтримки пізнавальної активності, креативності й емоційного благополуччя здобувачів (Lee, McLoughlin, 2010). Як показують сучасні дослідження, саме поєднання технологічних

і гуманістичних складників створює ефект синергії, у якому університет перетворюється на спільноту розвитку — середовище, де освіта, наука, культура й соціальна взаємодія формують цілісну людину (Astin, 2011; Kuh, 2008).

Таким чином, людиноцентрична модель вищої освіти інтегрує інтелектуальний, моральний і емоційний потенціал особистості, забезпечуючи їй здатність до постійного самовдосконалення, соціальної відповідальності й професійної самореалізації. Саме у такому контексті вища освіта постає не лише як засіб підготовки фахівця, а як стратегічний механізм розвитку людського капіталу, культури довіри й гуманістичних цінностей у суспільстві.

Висновки. Результати проведеного дослідження підтвердили, що вища освіта виступає системним і водночас людиноцентричним чинником особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця в умовах цивілізаційних змін. У сучасному глобалізованому й цифровізованому світі університет стає не лише інституцією підготовки кадрів, а простором становлення цілісної особистості, спроможною до рефлексії, морального вибору, відповідального прийняття рішень і самореалізації в умовах невизначеності. Професійна ідентичність і суб'єктність здобувачів освіти формуються в активній взаємодії когнітивних, емоційних і ціннісних компонентів, що реалізуються в освітньому середовищі ЗВО. Це середовище, як показано в дослідженні, має поліструктурний характер і забезпечує єдність освітньо-

професійної, освітньо-соціалізаційної, освітньо-культурної та особистісно-розвивальної функцій. Саме взаємодія учасників освітнього процесу — здобувачів освіти, викладачів, адміністрації — створює умови для розвитку академічної свободи, довіри, партнерства й стійкої мотивації до навчання та професійного зростання.

Узагальнення міжнародних і вітчизняних наукових підходів засвідчує, що людиноцентрична модель вищої освіти поєднує гуманістичні, компетентнісні й технологічні засади, сприяючи формуванню професійної компетентності, критичного мислення, етичної зрілості та психологічної стійкості здобувачів освіти. Вона спрямована на розвиток інтелектуального, морального й емоційного потенціалу особистості, інтеграцію знань і цінностей у цілісну систему професійного «Я». Вища освіта є не лише соціальним інститутом передавання знань, а стратегічним ресурсом сталого розвитку суспільства, який формує активних, відповідальних і творчих професіоналів, здатних до саморозвитку та перетворення світу відповідно до гуманістичних цінностей.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричну перевірку ефективності людиноцентричної моделі вищої освіти в умовах сучасних цивілізаційних змін, розроблення індикаторів і методик оцінювання особистісно-професійного розвитку студентів у людиноцентричних освітніх системах.

ДЖЕРЕЛА

1. Андрощук А. Г., Александрук І. В., Малюга О. С. Вища освіта України в умовах війни: сучасні виклики та перспективи розвитку. *Education via Distance Learning and Other Pedagogical Challenges*. 2025. Вип. 11. DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2022.4.01>
2. Братко М.В. *Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика*: монографія. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2017. 424 с.
3. Братко М., Маляр С., Сіменик Є. Лідерство як стратегія управління в освіті в умовах кризи та війни: стилі, ролі, ефективні моделі. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. Т. 8, № 48. С. 1816–1828. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8\(48\)-1816-1828](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8(48)-1816-1828)
4. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді: науково-аналітична доповідь / В.Г. Кремень, В.І. Луговий, П.Ю. Саух, І.І. Драч, О.М. Слюсаренко, Ю.А. Скиба, О.В. Жабенко, С.А. Калашнікова, Ж.В. Таланова, О.М. Петроє, О.Ю. Оржель, І.Ю. Ретейло, М.В. Набок; за заг. ред. В.Г. Кременя. — Київ: Педагогічна думка, 2023. 172 с. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023>
5. Габовда А. М., Товканець Г. В. Освітньо-виховне середовище університету як чинник формування професійної культури майбутнього фахівця. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 2. С. 75–78.
6. Єрко А. І., Тимошук А. В. Особистісно-професійне становлення фахівців в умовах вищого навчального закладу. *Молодий вчений*. 2017. № 12.1. С. 64–67/
7. Житар М. Трансформація вищої освіти в період війни та післявоєнного відновлення: ризики, виклики та стратегічні орієнтири. *Європейський науковий журнал економічних та фінансових інновацій*. 2025. Т. 1, № 15. С. 450–461. DOI: <http://doi.org/10.32750/2025-0140>

8. Інститут вищої освіти НАПН України. *Синергія трансформації вищої освіти в умовах кризового суспільства: аналітичний звіт*. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2025. 102 с.
9. Ярошинська О.О. *Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: монографія*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. 456 с.
10. Akkermans J., Richardson J., Kraimer M. L. The Covid-19 crisis as a career shock: Implications for careers and vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*. 2020. Vol. 119. Article 103434. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103434>
11. Astin A. W. *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2nd ed. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2012.
12. Baxter Magolda M. B. Developing self-authorship in young adult life. *Journal of College Student Development*. 1998. Vol. 39, No. 2. P. 143–156.
13. Baxter Magolda M. B. *Making Their Own Way: Narratives for Transforming Higher Education to Promote Self-Development*. Sterling, VA: Stylus, 2001.
14. Baxter Magolda M. B. The evolution of self-authorship. In: Khine M. S. (ed.). *Knowing, Knowledge and Beliefs*. Dordrecht: Springer, 2008. P. 45–64. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6596-5_3.
15. Bera A., Singh C. Towards a holistic model of professional development: Integration of technical, emotional, and ethical skills. *Bharati International Journal of Multidisciplinary Research & Development (BIJMRD)*. 2025. Vol. 3, Issue 8. DOI: <https://doi.org/10.70798/Bijmrd/03080001>
16. Brown, S., Glasner A. (eds.). *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Maidenhead: Open University Press, 2003.
17. Savin-Baden M. *Digital and postdigital learning for changing universities*. London: Routledge, 2023.
18. Clarke M. Rethinking graduate employability: The role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 43, No. 11. P. 1923–1937. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>.
19. Freedom House. *Freedom in the World 2024: The Mounting Costs of China's Repression*. Washington, DC: Freedom House, 2024. URL: <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2024>.
20. Herrington A., Herrington J. *Authentic Learning Environments in Higher Education*. Hershey, PA: Information Science Publishing (IGI Global), 2006.
21. Hiemstra R. Aspects of effective learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 1991. No. 50. P. 5–12. DOI: <https://doi.org/10.1002/ace.36719915003>.
22. Kirschner P., van Vilteren P. The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*. 1997. Vol. 22, No. 2. P. 151–172. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079712331381023>.
23. Kuh G. D. *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2008.
24. Kukulska-Hulme A., Wise A. F., Coughlan T., Biswas G., Bossu C., Burriss S. K., Charitonos K., Crossley S. A., Enyedy N., Ferguson R., FitzGerald E., Gaved M., Herodotou C., Hundley M., McTamane C., Molvig O., Pendergrass E., Ramey L., Sargent J., Scanlon E., Smith B. E., Whitelock D. *Innovating Pedagogy 2024: Open University Innovation Report 12*. Milton Keynes: The Open University, 2024.
25. Kusurkar R. A., Croiset G., ten Cate O. T. J. Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from self-determination theory. *Medical Teacher*. 2013. Vol. 35, No. 12. P. 978–982. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.599896>
26. Lave J., Wenger E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
27. Lizzio A., Wilson K., Simons R. University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*. 2002. Vol. 27, No. 1. P. 27–52. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>.
28. Mather M. F., Bam N. E. Factors influencing academic staff satisfaction and retention in higher education: A literature review. *European Journal of Education*. 2025. Vol. 60, No. 1. Article e70025. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.70025>.
29. McClain E. Transformative learning and agency in complex systems. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2024. Vol. 184. P. 15–28. DOI: <https://doi.org/10.1002/ace.20540>.
30. McLoughlin C., Lee M. J. W. Personalised and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2010. Vol. 26, No. 1. P. 32–50. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.1100>.
31. Mexhuani B. Adopting digital tools in higher education: Opportunities, challenges and theoretical insights. *European Journal of Education*. 2025. Vol. 60, No. 1. Article e12819. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12819>.
32. Nabi G., Walmsley A., Mir M., Osman S. The impact of mentoring in higher education on student career development: A systematic review and research agenda. *Studies in Higher Education*. 2025. Vol. 50, No. 4. P. 739–755. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2291179>.

33. Peeters E., Nelissen J., Forrier A., Verbruggen M., De Cuyper N. Employability capital: A conceptual framework tested through expert analysis. *Journal of Career Development*. 2019. Vol. 46, No. 2. P. 79–93. DOI: <https://doi.org/10.1177/0894845317731865>.
34. Ranczakowska A., Kuznetsova-Bogdanovitch T. Immersive education and professional adaptation in creative industries. *European Journal of Cultural Management and Policy*. 2024. Vol. 14, No. 1. P. 66–75. URL: <https://www.frontierspartnerships.org/articles/10.3389/ejcmp.2024.13171>.
35. UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO, 2022. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>.
36. Rust C. (eds.). *Improving Student Learning: Diversity and Inclusivity*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, 2005.
37. Shavkat A., Kural A., Gayratdin O. Organizational system of personnel policy aimed at improving the quality of education in higher education institutions. *Advanced Methods of Ensuring the Quality of Education: Problems and Solutions*. 2025. Vol. 2, No. 4. P. 98–102.
38. World Economic Forum. *The Future of Jobs Report 2023*. Geneva: World Economic Forum, 2023. URL: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023>.
39. Tomlinson M., Jackson D. Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*. 2021. Vol. 46, No. 4. P. 885–900. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>.
40. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. *World Population Prospects 2022: Summary of Results*. New York: United Nations, 2022. URL: https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022_summary_of_results.pdf.
41. van der Baan N., Nuis W., Beusaert S., Gijssels W., Gast I. Developing employability competences through career coaching in higher education: Supporting students' learning process. *Studies in Higher Education*. 2024. Vol. 49, No. 12. P. 2455–2474. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2307976>.
42. Warger T. *Learning Environments: Where Space, Technology, and Culture Converge*. EDUCAUSE Learning Initiative, Paper 1, 2009.
43. Zhang J., Huang Y., Wu F., Kan W., Zhu X. Scaling up online professional development through institution-initiated blended learning programs in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2025. Vol. 65. Article 100988. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100988>.

REFERENCES

1. Androshchuk, A. H., Aleksandruk, I. V., & Maliuha, O. S. (2025). *Vyshcha osvita Ukrainy v umovakh viiny: suchasni vyklyky ta perspektyvy rozvytku* (Higher education in Ukraine under wartime conditions: current challenges and prospects for development). *Education via Distance Learning and Other Pedagogical Challenges*, 11 [in Ukrainian].
2. Bratko, M. V. (2017). *Upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu fakhivtsiv v osvitnomu seredovyschi universytetskoho koledzhu: teoriia i praktyka* (Management of professional training of specialists in the educational environment of the university college: theory and practice): monohrafiia. Kamianets-Podilskyi: Aksioma. 424 p. [in Ukrainian].
3. Bratko, M., Maliar, S., & Simenyk, Ye. (2025). *Liderstvo iak stratehiia upravlinnia v osviti v umovakh kryzy ta viiny: styli, roli, efektyvni modeli* (Leadership as a management strategy in education under conditions of crisis and war: styles, roles, effective models). *Naukovi Innovatsii ta Peredovi Tekhnologii*, 8 (48), 1816–1828. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8\(48\)-1816-1828](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8(48)-1816-1828) [in Ukrainian].
4. Kremen, V. H., Luhovyi, V. I., Saukh, P. Yu., Drach, I. I., Slyusarenko, O. M., Skyba, Yu. A., Zhabenko, O. V., Kalashnikova, S. A., Talanova, Zh. V., Petroye, O. M., Orzhel, O. Yu., Reheilo, I. Yu., & Nabok, M. V. (2023). *Vyshcha osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta pislivoiennoho vidnovlennia: vyklyky i vidpovidi: naukovo-analitychna dopovid* [Higher education in Ukraine under martial law and post-war recovery: challenges and responses: scientific-analytical report]. V. H. Kremen (Ed.). Kyiv: Pedahohichna dumka. <https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023> [in Ukrainian].
5. Habovda, A. M., & Tovkanets, H. V. (2017). *Osvitno-vykhovne seredovyshe universytetu iak chynnnyk formuvannia profesiinoi kultury maibutnoho fakhivtsia* (Educational environment of the university as a factor in forming the professional culture of the future specialist). *Naukovyi Visnyk Mukachivskoho Derzhavnogo Universytetu. Serii: Pedahohika ta Psykholohiia*, 2, 75–78. [in Ukrainian].
6. Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. (2025). *Synerhiia transformatsii vyshchoi osvity v umovakh kryzovoho suspilstva: Analitychnyi zvit* [Synergy of higher education transformation in the conditions of a crisis society: Analytical report]. Kyiv: Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
7. Yerko, A. I., & Tymoshchuk, A. V. (2017). *Osobystisno-profesiine stanovlennia fakhivtsiv v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu* (Personal and professional development of specialists in the conditions of a higher education institution). *Molodyi Vchenyi*, 12 (1), 64–67. [in Ukrainian].

8. Zhytar, M. (2025). *Transformatsiia vyshchoi osvity v period viiny ta pislivoiennoho vidnovlennia: ryzyky, vyklyky ta stratehichni oriientyry* (Transformation of higher education during the war and post-war recovery: risks, challenges and strategic guidelines). *Yevropeiskyi Naukovyi Zhurnal Ekonomichnykh ta Finansovykh*, 1 (15), 450–461. [in Ukrainian].
9. Yaroshynska, O. O. (2014). *Proektuvannia osvitnoho seredovyscha profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [Design of the educational environment for professional training of future primary school teachers]: monohrafiia. Uman: FOP Zhovtyi O. O. 456 p. [in Ukrainian].
10. Akkermans, J., Richardson, J., & Kraimer, M. L. (2020). The Covid-19 crisis as a career shock: Implications for careers and vocational behavior. *Journal of vocational behavior*, 119, 103434. [in English].
11. Astin, A. W. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education* (2nd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield [in English].
12. Baxter Magolda, M. B. (1998). Developing self-authorship in young adult life. *Journal of College Student Development*, 39(2), 143–156. [in English].
13. Baxter Magolda, M. B. (2001). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Sterling, VA: Stylus. [in English].
14. Baxter Magolda, M. B. (2008). The evolution of self-authorship. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs* (pp. 45–64). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6596-5_3 [in English].
15. Bera, A. & Singh, Dr. C., (2025) "Towards A Holistic Model of Professional Development: Integration of Technical, Emotional, and Ethical Skills", *Bharati International Journal of Multidisciplinary Research & Development (BIJMRD)*, Vol-3, Issue-08, August-2025. [in English].
16. Brown, S., & Glasner, A. (Eds.). (2003). *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches*. Maidenhead: Open University Press. [in English].
17. Savin-Baden, M. (2023). *Digital and postdigital learning for changing universities*. Routledge. [in English].
18. Clarke M. Rethinking graduate employability: The role of capital, individual attributes and context // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 43, No. 11. P. 1923–1937. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152> [in English].
19. Freedom House. (2024). *Freedom in the world 2024: The mounting costs of China's repression*. Washington, DC: Freedom House. <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2024> [in English].
20. Herrington, A., & Herrington, J. (2006). *Authentic learning environments in higher education*. Hershey, PA: Information Science Publishing (IGI Global). [in English].
21. Hiemstra, R. (1991). Aspects of effective learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (50), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.36719915003> [in English].
22. Kirschner, P., & van Vilder, P. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*, 22(2), 151–172. <https://doi.org/10.1080/030750797.12331381023> [in English].
23. Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. [in English].
24. Kukulska-Hulme, A., Wise, A.F., Coughlan, T., Biswas, G., Bossu, C., Burriss, S.K., Charitonos, K., Crossley, S.A., Enyedy, N., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Hundley, M., McTamane, C., Molvig, O., Pendergrass, E., Ramey, L., Sargent, J., Scanlon, E., Smith, B.E., & Whitelock, D. (2024). *Innovating Pedagogy 2024: Open University Innovation Report 12*. Milton Keynes: The Open University. [in English].
25. Kusurkar, R. A., Croiset, G., & ten Cate, O. T. J. (2013). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from self-determination theory. *Medical Teacher*, 35(12), 978–982. [in English].
26. Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English].
27. Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27–52. <https://doi.org/10.1080/03075070120099359> [in English].
28. Mather, M. F., & Bam, N. E. (2025). Factors influencing academic staff satisfaction and retention in higher education: A literature review. *European Journal of Education*, 60(1), e70025. <https://doi.org/10.1111/ejed.70025> [in English].
29. McClain, E. (2024). Transformative learning and agency in complex systems. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 184, 15–28. <https://doi.org/10.1002/ace.20540> [in English].
30. McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2010). Personalised and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 32–50. <https://doi.org/10.14742/ajet.1100> [in English].
31. Mexhuani, B. (2025). Adopting digital tools in higher education: Opportunities, challenges and theoretical insights. *European Journal of Education*, 60(1), e12819. <https://doi.org/10.1111/ejed.12819> [in English].

32. Nabi, G., Walmsley, A., Mir, M., & Osman, S. (2025). The impact of mentoring in higher education on student career development: A systematic review and research agenda. *Studies in Higher Education*, 50(4), 739–755. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2291179> [in English].
33. Peeters, E., Nelissen, J., Forrier, A., Verbruggen, M., & De Cuyper, N. (2019). Employability capital: A conceptual framework tested through expert analysis. *Journal of Career Development*, 46(2), 79–93. <https://doi.org/10.1177/0894845317731865> [in English].
34. Ranczakowska, A., & Kuznetsova-Bogdanovitch, T. (2024). Immersive education and professional adaptation in creative industries. *European Journal of Cultural Management and Policy*, 14(1), 66–75. <https://www.frontierspartnerships.org/articles/10.3389/ejcmp.2024.13171> [in English].
35. UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560> [in English].
36. Rust, C. (Eds.). (2005). *Improving student learning: Diversity and inclusivity*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development. [in English].
37. Shavkat, A., Kural, A., & Gayratdin, O. (2025). Organizational system of personnel policy aimed at improving the quality of education in higher education institutions. *Advanced Methods of Ensuring the Quality of Education: Problems and Solutions*, 2(4), 98–102. [in English].
38. World Economic Forum. (2023). *The future of jobs report 2023*. Geneva: World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023> [in English].
39. Tomlinson, M., & Jackson, D. (2021). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(4), 885–900. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763> [in English].
40. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2022). *World population prospects 2022: Summary of results*. New York: United Nations. https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022_summary_of_results.pdf [in English].
41. van der Baan, N., Nuis, W., Beausaert, S., Gijssels, W., & Gast, I. (2024). Developing employability competences through career coaching in higher education: Supporting students' learning process. *Studies in Higher Education*, 49(12), 2455–2474. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2307976> [in English].
42. Warger, T. (2009). *Learning environments: Where space, technology, and culture converge*. EDUCAUSE Learning Initiative, Paper 1. [in English].
43. Zhang, J., Huang, Y., Wu, F., Kan, W., & Zhu, X. (2025). Scaling up online professional development through institution-initiated blended learning programs in higher education. *The Internet and Higher Education*, 65, 100988. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100988> [in English].

Bratko M., Malyar S., Shkurat R.

HIGHER EDUCATION AS A FACTOR IN THE PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE SPECIALIST IN THE CONTEXT OF CIVILIZATIONAL CHANGES

Abstract. The article is devoted to understanding the role of higher education as a factor in the personal and professional development of future specialists under the conditions of civilizational changes, global uncertainty, and digital transformation. The authors view the higher education institution not only as an organization for professional training but also as a human-centered system in which the educational process is aimed at developing a holistic, autonomous, and ethically responsible personality. It is determined that the personal and professional development of students involves the interaction of their cognitive, emotional, and value dimensions, within which the individual gradually integrates knowledge, experience, and personal meanings into a holistic system of professional self-awareness. It is substantiated that effective personal and professional development is ensured by the educational environment of the higher education institution, which functions as an integrated system of interrelated conditions, resources, and interactions that provides not only professional training but also the formation of value positions, professional self-awareness, and life resilience in the context of modern civilizational challenges, implementing a polystructural educational function (in the unity of educational-professional, educational-socializing, and educational-cultural) and a personally developmental one. It is concluded that the human-centered model of higher education combines individual learning trajectories, academic freedom, mentoring, mental well-being, and the ethical use of digital technologies as means of supporting self-regulated learning and resilience. The research results prove that higher education is a strategic resource for shaping responsible and creative professionals capable of acting under conditions of rapid civilizational change, promoting social cohesion, and contributing to the sustainable development of society.

Keywords: higher education; human centrism; personal and professional development, educational environment of a higher education institution.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2025

Прийнято до друку 27.09.2025

Леонтьєва І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри освітології
та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна
i.leontieva@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-8084-1912

АНАЛІТИЧНІ ЦЕНТРИ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК ДРАЙВЕРИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЕКОСИСТЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена аналізу ролі університетських аналітичних центрів як ключових структурних елементів екосистеми вищої педагогічної освіти та їхнього потенціалу бути драйверами інноваційного розвитку. У контексті трансформації ролі університетів та розширення меж їхньої третьої місії посилюється значення інституцій, здатних поєднувати наукові дослідження, аналітику, експертизу та розробку освітніх політик. У статті обґрунтовано актуальність розвитку екосистемної моделі вищої освіти, у межах якої аналітичні центри забезпечують взаємодію між університетом, громадою, бізнесом, державними установами та іншими стейкхолдерами. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень узагальнено існуючі підходи до сутності, типології та функцій аналітичних центрів, окреслено прогалини у вивченні їх ролі у реалізації третьої місії та модернізації вищої педагогічної освіти. У статті узагальнено сутність аналітичного центру університету, його розуміння як гнучкої структурної одиниці університетської екосистеми, що виконує специфічні функції на стику науки, політики й практики серед яких визначено аналіз, форсайт, розроблення політик, комунікація та мережування, — які забезпечують їхню здатність виступати рушійними силами інновацій. Запропоновано концептуалізацію «драйверів» інноваційного розвитку (радар, інкубатор, медіатор, агент змін), що дозволяють аналітичним центрам транслювати освітні потреби в управлінські рішення, підтримувати реформування та сприяти впровадженню нових моделей підготовки педагогів. Обґрунтовано, що саме аналітичні центри здатні забезпечити системність трансформацій завдяки інтеграції даних, розробці рішень на основі доказів та формуванню сталих міжінституційних партнерств.

Ключові слова: аналітичний центр; аналітичний центр університету; екосистема вищої педагогічної освіти; інноваційна екосистема освіти; інноваційний розвиток; освітня аналітика.

© Леонтьєва І., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Значні соціальні, політичні та економічні трансформації сучасного світу докорінно змінюють роль і місію сучасного закладу вищої освіти. Ще донедавна пріоритетними завданнями університетів були освітня та наукова діяльність, так звані «перша та друга місії» (Третя місія університетів. Керівництво з упровадження, 2025), однак в останнє десятиліття спостерігається розширення традиційних меж та ролі ЗВО, кристалізація нової («третьої») місії — соціальної. Вона проявляється в служінні громаді, взаємодії з суспільством та економікою, сприянні сталому розвитку, інноваціям, соціальній відповідальності та громадянській компетентності, що закріплюється

у відповідних документах (напр. у Стратегії розвитку Київського столичного університету імені Бориса Грінченка на 2023–2027 роки — прим. І. Л.). Провідні вітчизняні та зарубіжні університети інтенсивно розбудовують свою третю місію, інтегруючи у свої показники ефективності глобальні цілі сталого розвитку індекси суспільного впливу тощо (Sirine Haj Taieb, 2024). У загальноєвропейському контексті третя місія часто включає трансфер знань і технологій шляхом співпраці з бізнесом, стартапами, індустрією; соціальне партнерство, інновації та громадська активність у вирішенні суспільних проблем; культурно-просвітницьку діяльність, кампуси, політики відкритої науки та lifelong

learning; адвокацію та вплив на політику через експертизу для органів влади, участь у формуванні стратегій тощо. Відтак, сучасні університети дедалі активніше стають рушіями соціальних трансформацій, впроваджуючи різні моделі взаємодії з громадами та зовнішніми стейкхолдерами. Вони формують власні унікальні підходи до співпраці, враховуючи комплекс соціальних, економічних і культурних чинників. Інтеграція інклюзивних, екологічних та культурних практик у простір кампусів і на інших університетських платформах відкриває нові можливості для глибокої кооперації з суспільством та сприяє сталому розвитку на різних рівнях. Реалізуючи третю місію університету важливо чітко орієнтуватися в проблемах і потребах громади та суспільства, вміти швидко й релевантно реагувати на них, розвивати нові ініціативи та диверсифікувати різні формати співпраці. Водночас, автори вже згаданого нами «Керівництва з упровадження», констатують, що «попри наполегливі спроби уніфікації» підходів до стратегії реалізації третьої місії, кожен університет, з огляду на специфіку, ресурси та контекст, формує унікальну її модель [8, с. 82]. Так, на сьогодні викристалізувалися п'ять провідних моделей співпраці між університетами та громадами, дієвість яких емпірично підтверджено та є підстави говорити про існування шостої моделі (Knudsen et al., 2019). Це «Стенфордська модель», засадничою ідеєю якої є розвиток та комерціалізація технологій, «Лабораторна модель», акценти якої пов'язані з проведенням досліджень й доступом до необхідного обладнання, «Модель поширення знань та співпраці», реалізація якої спирається на розумінні знання як суспільного блага, яке повинно передаватися та/або обмінюватися, «Модель «Spin-out»» реалізується шляхом фокусування університету як потенційного учасника ринку освітніх послуг, що відіграє роль офісу трансферу інноваційних знань та технологій, «Інкубаторна модель», в межах якої університет будує інфраструктуру, що забезпечує взаємодію між дослідниками, компаніями та студентами, остання «Екосистемна модель» ґрунтується на ідеї, що реалізація третьої місії не є діяльністю, якою займається окремий офіс чи установа, це складний комплекс заходів що долучення учасників до одночасної співпраці з різними акторами та підрозділами. Вважаємо її найбільш перспективною з точки зору побудови діалогу між наукою і суспільством, реалізації ролі агента сталого соціального, культурного та економічного розвитку суспільства. В цьому контексті важливу роль починають

відігравати університетські аналітичні центри як ключові осередки формування знань, експертизи та розробки освітніх політик й інструментів.

Метою статті є спроба ідентифікувати ключові функції університетських аналітичних центрів, що визначають їхню роль як драйверів (рушійних сил) інновацій у вищій педагогічній освіті та обґрунтувати механізми їхнього впливу на розвиток екосистеми вищої педагогічної освіти.

Вирішенню окресленої мети сприятиме виконання низки **завдань**: аналіз сутності поняття «аналітичний центр університету» та його специфіки в контексті екосистеми вищої педагогічної освіти; узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду функціонування університетських аналітичних центрів на основі огляду актуальних досліджень; класифікація ключових функцій АЦ, які слугують драйверами інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти та характеристика специфічних механізмів, через які АЦ впливають на модернізацію вищої педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний науковий дискурс навколо проблеми сутності, змісту та функцій аналітичних центрів представлено доволі широко у науковому просторі. Так теоретико-методологічний аналіз сутності та функцій аналітичних центрів є предметом досліджень вітчизняних науковців А. Валюха, В. Білецького, А. Годлюк, В. Желанової, Л. Мельник, Н. Ржевської, О. Сидорчук, Г. Чегорської, О. Федорук, С. Шулімова. Фокус наукових розвідок зарубіжних колег (D. Abelson, T. Medvetz, D. Stone, K. Weave, M. Thunert) зосереджено на визначенні сутності think tanks, їхніх функцій, типології, історичної еволюції. Роль аналітичних центрів у формуванні політики та публічному дискурсі розглядали К. Зарембо, Є. Купілов, О. Маєвська, А. Denham, M. Garnett, R. Niblett, R. Sabatini. Наукові розвідки В. Крижановської, J. McGann, M. Hrubeš, L. Sobotková, Ö. Köseoğlu, Ö. Köktaş присвячені організаційним моделям, фінансуванню, управлінським практикам, стійкості та інституційної автономії АЦ. Роль аналітичних центрів в реалізації інновацій (в тому числі освітніх), цифровій трансформації, нових форматів комунікації досліджують О. Маєвська, Е. Akman, F. Keskin, N. Krishna, O. Kulac, H. Özgür. Найменш дослідженим лишається питання ролі аналітичних центрів в реалізації третьої місії університету та розбудові екосистеми вищої освіти (В. Желанова, І. Леонтьєва, Л. Мельник, О. Сидорчук, О. Císař).

Водночас необхідність створення сучасної ефективної адаптивної системи вищої освіти, яка задовольнятиме потреби громадян, економіки та суспільства, матиме гідну репутацію та конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг, що є важливим орієнтиром її реформування й інноваційного розвитку, закладеним в «Стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022 -2032 роки», потребує, на нашу думку, саме розбудови екосистемної моделі вищої освіти драйвером інноваційного розвитку якої можуть бути аналітичні центри.

Виклад основного матеріалу. Як уже зазначалося в наших попередніх публікаціях, присвячених екосистемі вищої педагогічної освіти (Леонтьєва, 2023; 2024), зміни, навіть порівняно невеликі, в системі освіти, яка за своєю суттю є складною, тісно пов'язаною й взаємозалежною з іншими системами, як-от громада, сім'я, бізнес, економіка, політика, важко здійснити, оскільки ми знаємо (Donella Meadows, 1999), що вона має природну здатність до них адаптуватися, чинити опір змінам, формально пристосовуючись до них на поверхневому рівні. Медоуз виділила 12 «важелів» (параметрів), зміна яких приводить в дію механізми трансформації системи, наголосивши, що вони мають різну силу впливу — найлегше трансформаційні процеси в системі запускаються через зміну цілей, мислення та парадигми, а найскладніше — коли зміни носять технічний характер й стосуються інфраструктури, ресурсів й вимірюваних індикаторів. Дослідниця це аргументує тим, що системи освіти є живим динамічним продуктом діяльності людей, їх мотивації, зусиль, ідей, зв'язків, дій чи їх відсутності тощо. Тому успіх у трансформації системи завжди корелюватиме зі здатністю до системного мислення і колективного керівництва її учасників [12]. Автори звіту «A New Education Story: three drivers to transform education systems», оприлюдненого у 2022 році за результатами лонгitudного міжнародного дослідження, змогли окреслити три взаємопов'язані драйвери трансформації систем освіти:

Purpose (Мета) — переосмислення цілей і результатів освіти шляхом визначення нових цінностей та пріоритетів, які відповідають викликам майбутнього і потребам сьогодення, відхід від вузьких академічних цілей до більш комплексного бачення розвитку особистості та соціальної ролі освіти.

Power (Влада / Агентність) — розширення голосу та агентності учасників освітнього процесу через залучення широкого кола стейкхолдерів до прийняття рішень, забезпечення

доступу до даних і можливостей впливати на освітню політику та практику.

Practice (Практика) — розблокування інновацій через створення умов для впровадження нових підходів до навчання, оцінювання та організації освітнього процесу [10].

На відміну від традиційних кафедр і науково-дослідних лабораторій, аналітичні центри мають потенціал функціонувати на стику науки, політики та практики. Виступаючи як гнучкі структури в складі університету, вони можуть поєднувати академічні дослідження, наукову експертизу, розробку політик та рекомендації щодо практичного втілення змін, тим самим сприяючи реалізації третьої місії університету. В Україні на сьогодні існує чимало університетських аналітичних центрів, які займаються різноманітними аспектами аналітичної діяльності, включаючи освітні політики, соціально-економічні прогнози та освітню аналітику. Основними їх функціями є: дослідження та аналіз освітньої політики та можливих рішень для її покращення (Аналітичний центр «ОсвітАналітика», що донедавна працював у складі Університету Грінченка); співпраця з державою щодо допомоги у розробленні довгострокових програм соціально-економічного розвитку (Український інститут майбутнього); розвиток навичок аналітики молоді шляхом залучення до проектів, конкурсів, стажування тощо.

Наведемо декілька прикладів університетських аналітичних центрів, які на нашу думку, демонструють приклади інтеграції академічних знань у практичну діяльність, ефективної співпраці з державними органами, громадою задля інноваційного розвитку не лише самого закладу, а й усієї системи вищої освіти.

1. Аналітичний центр Українського католицького університету — вбачає свою місію в трансляванні цінностей університету у робочі політики шляхом продукування нових сенсів, впливу на порядок денний, формування public opinion та зміни «правил гри». Центр займається дослідженнями в різних сферах, включаючи соціальні науки та економіку. Серед резонансних заходів мають місце експертні дискусії щодо пост-окупаційної реінтеграції, обговорення стратегій сталої міжсекторальної співпраці для встановлення справедливого миру, практик і стратегій інформаційної політики та культурної ідентичності; підготовка аналітичних матеріалів і дайджестів з метою створення аналітичної рамки та пошуку етичних орієнтирів тощо [2].

2. Аналітичний центр Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля — функціонує одразу в декількох напрямках (аналітичний, науковий, освітній та просвітницький), розв'язуючи цілу низку завдань, від проведення наукових та прикладних аналітичних досліджень policy paper з практичними рекомендаціями, аналізу та обґрунтування рекомендацій щодо удосконалення освітніх програм до створення умов для проходження практики здобувачами вищої освіти на базі центру й співпраці з основними регіональними стейкхолдерами [1].

3. Міждисциплінарний аналітичний центр соціально-економічного добробуту та психічного здоров'я» (SEM Analysis) Київського національного університету імені Тараса Шевченка розуміє свою місію в спробі зробити державну політику у галузі соціально-економічного добробуту та психічного здоров'я системною, обґрунтованою, ефективною та людиноцентричною шляхом проведення затребуваних суспільством міждисциплінарних наукових досліджень та максимального залучення стейкхолдерів до обговорення їх результатів [6].

4. Аналітичний центр «ОсвітАналітика» при Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка — метою діяльності якого був аналіз освітньої політики та вироблення пропозицій щодо можливих управлінських рішень для підвищення якості освіти в країні [3].

Узагальнюючи усе зазначене можемо визначити сутність і специфіку аналітичного центру університету так — це гнучка структурна одиниця університетської екосистеми, що виконує специфічні функції на стику науки, політики й практики серед яких:

1. Аналіз (Diagnosis) — полягає в моніторингу та діагностиці стану екосистеми.

2. Форсайт (Foresight) — полягає в прогнозуванні майбутніх викликів та трендів (напр. «Як долати освітні втрати та розриви?» — прим. І.Л.).

3. Розроблення політик (Policy) шляхом створення моделей, стратегій, освітніх програм та рекомендацій.

4. Комунікація (Advocacy) — полягає в «перекладі» складних досліджень на мову практиків та політиків, просування нових ідей.

5. Мережування (Networking) — передбачає побудову мостів між різними акторами екосистеми.

Для того, щоб аналітичний центр став «драйвером» інноваційного розвитку університету, повинна змінитись його ключова роль —

не просто бути дослідником, але тим, хто ініціює та підтримує рух. Як саме аналітичні центри можуть стимулювати інновації, бути їх драйвером? На нашу думку до таких «драйверів» можна віднести:

1. Драйвер «Радар» або «Навігатор» — центри мають першими ідентифікувати проблеми та лакуни й переводити цей «неартикульований біль системи» у чітко сформульовані виклики та карти рішень.

2. Драйвер «Інноваційний інкубатор» — центри можуть створювати безпечне середовище для пілотування нових моделей (програм, технологій, методів стажування, резидентури тощо), виступати місцем, де інновації можна протестувати перед масштабуванням.

3. Драйвер «Медіатор» або «Транслятор» — центр збирає реальні запити зі шкіл, «пакує» їх у завдання для університету і навпаки — переводі академічні ідеї «перекладає» мовою методик, тим самим виступаючи містком між школою та університетом.

4. Драйвер «Агент змін» — центри можуть готувати аналітику та обґрунтовувати управлінські рішення на основі даних, які можуть бути основою необхідних реформ.

Основними функціями, які перетворюють аналітичний центр на драйвер інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти, на нашу думку, мають бути:

1. Генерація науково обґрунтованих рішень — наприклад щодо оновлення освітніх програм, подолання виявлених в ході моніторингу та діагностики проблем, реалізації принципу data-driven decisions тощо.

2. Формування освітнього лідерства та підтримка реформ — її реалізація передбачає надання АЦ допомоги з вибудовою моделей освітнього лідерства, підтримкою непопулярних але необхідних для реформ управлінських рішень, сприяння інституційному розвитку тощо.

3. Інноваційне мережування та трансляція знань — АЦ виконуватимуть роль медіатора між різними акторами екосистеми вищої педагогічної освіти.

4. Упровадження інноваційних підходів — АЦ виступатимуть як «інноваційні інкубатори», осередки пілотування та цифрових трансформацій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У підсумку зазначимо, що запропонований нами перелік ключових функцій АЦ, які перетворюватимуть їх на «драйвери» інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти та характеристика специфічних меха-

нізмів, через які АЦ впливають на модернізацію вищої педагогічної освіти не є вичерпним та може дискутуватися. Насамперед серед ключових дослідницьких питань ми бачимо: проблему інституціоналізації (якою маю бути оптимальна організаційна модель АЦ університету? як забезпечити фінансову та кадрову сталість такого центру? як уникнути перетворення на «звітно-паперову» структуру? як збалансувати академічну свободу та лояльність до університету?); проблему взаємодії (які механізми забезпечуватимуть реальне впровадження в освітній процес результатів роботи центрів? як долати опір консервативної академічної

спільноти та практиків, опір до змін самої системи? як налагодити ефективний зворотний зв'язок в екосистемі?); проблему вимірювання впливу (як оцінити ефективність роботи аналітичного центру (не в кількості опублікованих звітів і дайджестів, а в реальних змінах у екосистемі? які індикатори свідчитимуть про те, що центр є «драйвером», а не просто «спостерігачем»?)). Попри опір змінам, невизначеність і нелінійність у розвитку вищої педагогічної освіти, роль і місія університетських аналітичних центрів в її інноваційному поступі буде, на нашу думку лише зростати, тому поставлені дослідницькі питання лишаються відкритими.

ДЖЕРЕЛА

1. Аналітичний центр СНУ ім. В. Даля (б.д.) <https://snu.edu.ua/index.php/analitychnyj-tsentr-snu-im-v-dalya/>
2. Аналітичний центр УКУ (б.д.) <https://ac.ucu.edu.ua/ac-ucu/>
3. Аналітичний центр Університету Грінченка «ОсвітАналітика» (б.д.) <https://osvitanalytika.kubg.edu.ua/>
4. Желанова, В., & Крижановська, В. (2023) Трансформація діяльності університетських аналітичних центрів у контексті викликів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*.40 (2), 13–18.
5. Леонтьєва, І.В. (2023) Концептуальні засади екосистеми сучасної педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 39 (1) <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.393>
6. Міждисциплінарний аналітичний центр соціально-економічного добробуту та психічного здоров'я КНУ ім. Т.Шевченка (б.д.) <https://sema.knu.ua/>
7. *Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022 -2032 роки*. (2022). Отримано з <http://surl.li/fqtsdy>
8. Нестерова, М. О. (Ред.). (2025). *Третя місія університетів. Керівництво з впровадження: методичний посібник*. Суми: Університетська книга.
9. Abelson, D. E. (2019). *From generation to generation: Reflections on the evolution of think tanks*. DOI: <https://doi.org/10.4000/IRPP.672>.
10. *A new Education Story. Three drivers to transform education system*. (2022). <http://surl.li/trrwov>
11. Knudsen, M. P., Frederiksen, M. H., & Goduscheit, R. C. (2019). New forms of engagement in third mission activities: A multi-level university-centric approach. *Innovation*, 1–32. DOI: <https://doi.org/10.1080/14479338.2019.1670666>
12. Meadows, Donella (1999). *Leverage Points: Places to Intervene in a System*. Отримано з <http://surl.li/igfcrn>
13. McGann, J.G. (2021) 2020 — Global Go To Think Tank Index Report.
14. Sirine Haj Taieb (2024): Measuring the third mission of European Universities: A systematic literature review. *Society and Economy*. Volume 46: Issue 2. P. 147–167. DOI: <https://doi.org/10.1556/204.2023.00030>

REFERENCES

1. *Analitychnyi tsentr SNU im. V. Dalia* (b.d.) <https://snu.edu.ua/index.php/analitychnyj-tsentr-snu-im-v-dalya/> [in Ukrainian].
2. *Analitychnyi tsentr UKU* (b.d.) <https://ac.ucu.edu.ua/ac-ucu/> [in Ukrainian].
3. *Analitychnyi tsentr Universytetu Hrinchenka «OsvitAnalityka»* (b.d.) <https://osvitanalytika.kubg.edu.ua/> [in Ukrainian].
4. Zhelanova, V., & Kryzhanovska, V. (2023) *Transformatsiia diialnosti universytetskykh analitychnykh tsentriv u konteksti vyklykiv* [Transformation of the activities of university analytical centers in the context of challenges] *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*.40 (2), 13–18. [in Ukrainian].

5. Leontieva, I.V. (2023) *Kontseptualni zasady ekosystemy suchasnoi pedahohichnoi osvity* [Conceptual foundations of the ecosystem of modern teacher education] *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*. 39 (1) <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.393> [in Ukrainian].
6. Mizhdysyplinarnyi analitychnyi tsentr sotsialno-ekonomichnoho dobrobutu ta psykhiichnoho zdorovia KNU im. T.Shevchenka (b.d.) <https://sema.knu.ua/> [in Ukrainian].
7. *Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022 -2032 roky*. (2022). [Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032]. <http://surl.li/fqtsdy> [in Ukrainian].
8. Nesterova, M. O. (Red.). (2025). *Tretia misiia universytetiv. Kerivnytstvo z vprovadzhennia: metodychnyi posibnyk* [The Third Mission of Universities. Implementation Guide: A Methodological Manual] Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].
9. Abelson, D. E. (2019). *From generation to generation: Reflections on the evolution of think tanks*. DOI: <https://doi.org/10.4000/IRPP.672>. [in English].
10. *A new Education Story. Three drivers to transform education system*. (2022). <http://surl.li/trrwov> [in English].
11. Knudsen, M. P., Frederiksen, M. H., & Goduscheit, R. C. (2019). New forms of engagement in third mission activities: A multi-level university-centric approach. *Innovation*, 1–32. DOI: <https://doi.org/10.1080/14479338.2019.1670666> [in English].
12. Meadows, Donella (1999). *Leverage Points: Places to Intervene in a System*. Отримано з <http://surl.li/igfcrn> [in English].
13. McGann, J.G. (2021) 2020 — Global Go To Think Tank Index Report. [in English].
14. Sirine Haj Taieb (2024): Measuring the third mission of European Universities: A systematic literature review. *Society and Economy*. Volume 46: Issue 2. P. 147–167. DOI: <https://doi.org/10.1556/204.2023.00030> [in English].

Leontieva I.

ANALYTICAL CENTERS OF UNIVERSITIES AS DRIVERS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE ECOSYSTEM OF HIGHER TEACHER EDUCATION

Abstract. *The article examines the role of university analytical centers as key structural components of the ecosystem of higher teacher education and their potential to serve as drivers of innovative development. In the context of the transformation of the role of universities and the expansion of their third mission, the significance of institutions capable of integrating research, analytics, expertise, and educational policy design is increasing. The article substantiates the relevance of developing an ecosystem model of higher education in which analytical centers facilitate interaction among universities, communities, businesses, public institutions, and other stakeholders. Based on the analysis of national and international studies, the article generalizes existing approaches to the essence, typology, and functions of analytical centers and identifies gaps in the study of their role in implementing the third mission and modernizing higher teacher education.*

The article conceptualizes the university analytical center as a flexible structural unit of the university ecosystem that operates at the intersection of science, policy, and practice, performing specific functions — analysis, foresight, policy development, communication, and networking — that enable these centers to act as engines of innovation. A conceptualization of «drivers» of innovative development is proposed (radar, incubator, mediator, change agent), which allows analytical centers to translate educational needs into management decisions, support reform processes, and facilitate the implementation of new models of teacher training. It is argued that analytical centers can ensure the systemic nature of transformations through data integration, evidence-based decision-making, and the formation of sustainable inter-institutional partnerships.

Keywords: *analytical center; university analytical center; ecosystem of higher teacher education; innovative educational ecosystem; innovative development; educational analytics.*

*Стаття надійшла до редакції 22.10.2025
Прийнято до друку 09.11.2025*

UDC 378.014.5:005.52:316.77

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.445>

Kryzhanovska V.,

Junior Research Fellow

Educational and Research Institute

"Teachers' Academy"

V. N. Karazin Kharkiv National University,

Kharkiv, Ukraine;

PhD Student, Department of Educology

and Psychological and Pedagogical Sciences

Faculty of Pedagogical Education,

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

18/2 I. Shamo Boulevard, 02094 Kyiv, Ukraine

v.kryzhanovska.asp@kubg.edu.ua

ORCID iD 0009-0009-5804-4579

FEATURES OF THE ACTIVITIES OF UNIVERSITY-AFFILIATED THINK TANKS IN UKRAINE

Abstract. *The relevance of the study is determined by the growing role of universities as centers of analytical and expert activity in the context of wartime challenges, digital transformation, and Ukraine's integration into the European educational space. University analytical centers increasingly serve as platforms for the development of educational policy, public dialogue, and scientific consulting for public authorities, which highlights the need for a comprehensive assessment of their effectiveness. The purpose of the article is to evaluate the efficiency of the functioning of Ukrainian university analytical centers based on the analysis of their organizational and managerial, substantive and methodological, and communication and analytical characteristics. The objectives of the research include identifying the current state, distinctive features, and potential for the development of university analytics as a component of the higher education management system. In the course of the study, a criterial approach was developed and substantiated, encompassing three evaluation blocks: organizational, substantive-methodological, and communicative. To collect empirical data, content analysis of open sources, analytical products, and public materials of Ukrainian university analytical centers was applied. The activities of five leading centers were analyzed: the Anti-Corruption Research and Education Centre (ACREC), and the School for Policy Analysis of the National University of Kyiv-Mohyla Academy, the Carpathian Institute of Analytics of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, the Center of Social Research, and the Research of Fakes and Propaganda in Russian Science of Sumy State University. The results of the study show that most centers demonstrate a well-developed research agenda, active communication practices, and a strong orientation toward international integration. At the same time, certain centers face several challenges — the absence of normative regulation, a stable system for monitoring performance, and a shortage of financial and human resources. A clear trend was identified toward strengthening inter-university cooperation, expanding participation in international projects, and increasing the importance of analytical expertise in shaping public and educational policy. The study concludes that university analytics is a significant tool for improving the quality of higher education management, shaping a strategic vision for its development, and enhancing interaction between the academic community, society, and the state. Further advancement of this field requires targeted efforts toward the methodological, legal, and communicative strengthening of analytical centers within Ukrainian universities.*

Keywords: *educational policy; higher education in Ukraine; think tank; university-affiliated think tank; university analytics.*

© Kryzhanovska V., 2025

© Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, 2025

Introduction

The modern system of higher education in Ukraine is undergoing a process of transformation driven by the need to strengthen the role of universities as centers not only of education but also of analytical, expert, and research activity. Under the conditions of wartime challenges, integration into the European educational space, digitalization of management processes, and the growing demand for evidence-based decision-making, the development of university-affiliated think tanks is gaining particular significance.

Such centers serve as an important tool for improving the quality of governance, shaping educational and social policy, and promoting a culture of analytical thinking within the academic environment. At the same time, the lack of an established regulatory framework, an efficiency monitoring system, and consistent evaluation criteria complicates the institutionalization of university analytics and limits its potential impact on educational policy and social processes.

The relevance of this study lies in the need for a comprehensive analysis of the organizational and managerial, content and methodological, and communication and analytical aspects of the functioning of university-affiliated think tanks in Ukraine, aimed at identifying their role, effectiveness, and development prospects within the higher education system.

The purpose of the article is to assess the effectiveness of university-affiliated think tanks in Ukraine based on a comprehensive criterion-based analysis of their organizational and managerial, content and methodological, and communication and analytical characteristics, in order to reveal the distinctive features of university analytics as an integral component of the higher education system.

To achieve this purpose, the following objectives were defined:

- to analyze the organizational and managerial, content and methodological, and communication and analytical foundations of the activities of university-affiliated think tanks;
- to formulate generalized conclusions regarding the current state and main features of the functioning of university-affiliated think tanks in Ukraine.

Analysis of Recent Research

The contemporary scholarly discourse on the activities of university-affiliated think tanks is represented in the works of such researchers as V. Aksyonova, A. Valyukh, V. Biletskyi, A. Hodliuk, N. Hromadska, I. Yehorov, V. Zhelanova, K. Zarembo, D. Zubko, O. Koidel,

Ye. Kupilov, O. Lvova, O. Liashenko, O. Maievska, L. Melnyk, M. Patalong, N. Rzhevskaya, O. Sydorchuk, O. Fedoruk, H. Chehorskaya, E. Akman, O. Carbou, O. Čisáň, A. Denham, M. Garnett, M. Hrubeš, F. Keskin, O. Kulac, Ö. Köseoğlu, Ö. Köktaş, M. Ranga, L. Sobotková, H. Özgür, M. Thunert and others.

The issue of the functioning of university-affiliated think tanks has been explored in the works of V. Aksyonova, V. Zhelanova, L. Christoph, B. Güner, Q. Li, F. Schöppne, S. Shapovalov, K. Şehitoğlu, Y. Tao, R. Tekin, O. Weaver, R. K. Rybka-Iwanska, G. Zhao, W. Zhao, among others. The directions of activity, management specifics, funding mechanisms, and information and outreach work of think tanks have been studied by V. Aksyonova, N. Hromadska, V. Zhelanova, O. Liashenko, O. Lvova, L. Melnyk, L. Christoph, S. Shapovalov, and F. Schöppne.

The experience of European think tanks has been analyzed by D. Cadier, D. Dialer, G. Fürcht-Fiegl, K. Jezierska, A. Krizsán, I. Petrenko, A. Reich, V. Schafer, Ph. Sherrington, A. Sörbom, M. Sus, and W. Wessels.

However, despite the relatively extensive body of research on think tank activities, the specific features of university-affiliated think tanks in Ukraine have been examined only fragmentarily.

Presentation of the Main Material

To assess the effectiveness of university-affiliated think tanks, a set of evaluation criteria has been substantiated and developed, comprising three interrelated components: the organizational and managerial block, the content and methodological block, and the communication and analytical block.

The **organizational and managerial block** includes the following key criteria: the presence of a defined goal; a clearly determined field of activity; transparency of regulations; human resource capacity; and established cooperation with other organizations.

The **content and methodological block** covers such main criteria as the correspondence of analytical product topics to the center's area of activity, as well as the diversity and regularity of analytical material preparation.

The **communication and analytical block** encompasses the following primary criteria: the presence of social media accounts, dissemination of information about the center's activities, and the provision of recommendations for policymakers and administrators, among others.

The analysis is based on the following sources:

- official documents of analytical centers;
- analytical products;

- open web resources and social media platforms;

- scientific and media materials.

At the same time, the potential risk of limited transparency of some sources is taken into account, as this may hinder a comprehensive examination of financial, human resource, or regulatory-management aspects of think tank activities.

It should be noted that a university-affiliated think tank is considered an institution that combines academic expertise with a commitment to influencing decision-making processes while maintaining organizational autonomy. Such centers possess three fundamental characteristics: a scientific foundation of their activities, relative dependence, and an orientation toward impact (Lyu, Bielefield, & Liu, 2023).

The activities of five Ukrainian university-affiliated think tanks were analyzed.

Anti-Corruption Research and Education Centre (ACREC), based at the National University of «Kyiv-Mohyla Academy», focuses primarily on the field of corruption prevention and counteraction. The analysis included the official statute of the organization (Statute of the Public Organization «Interdisciplinary Scientific and Educational Center for Anti-Corruption Studies», 2016) — («Mizhdystsyplinaryni naukovo-osvitnii tsentr protydii koruptsii», 2016) — as well as information and activities presented on the think tank's official website (Mizhdystsyplinaryni naukovo-osvitnii tsentr protydii koruptsii v Ukraini [ACREC], n.d.b) and its Facebook page (Mizhdystsyplinaryni naukovo-osvitnii tsentr protydii koruptsii v Ukraini [ACREC], n.d.a). Analytical documents published on the center's website were also examined.

It is worth noting that the center, together with the Department of Political Science of NaUKMA, launched a master's program titled «Anti-Corruption Studies» (Mizhdystsyplinaryni naukovo-osvitnii tsentr protydii koruptsii v Ukraini [ACREC], 2025) — the first master's program in Ukraine focused on the study of corruption and the development of strategies for its prevention.

The analyzed materials enabled an evaluation of the center's activities across the three analytical blocks:

- Organizational and managerial block: according to its statute, the center operates as a non-profit public organization. Its goal is to form a school of anti-corruption thought and provide knowledge and practical tools to agents of change. The team consists of seven staff members (two Candidates of Sciences and one PhD). The center has broad partnerships with governmental, civil, and

international institutions, including Transparency International Ukraine, NAZK (National Agency on Corruption Prevention), Leiden University, USAID, and the Embassy of Sweden.

- Content and methodological block: the thematic focus fully corresponds to anti-corruption policy and includes issues such as whistleblowing, NGO financing, and legal mechanisms. The center employs interviews, comparative analyses, and case studies as its main methodological tools. Analytical outputs are presented in the form of reports, manuals, policy briefs, and the ACREC Review series.

- Communication and analytical block: publications include clear, well-structured recommendations that address issues from national to international levels. Public engagement and social communication are actively carried out through the center's website and social media platforms.

The School for Policy Analysis at the National University of «Kyiv-Mohyla Academy» operates in the areas of reintegration of temporarily occupied territories, cultural and information policy related to these territories, information security, countering populism and the ideology of the «Russian world,» as well as civic education («Shkola politychnoi analityky NaUKMA,» n.d.c).

No publicly available statute or regulation governing the think tank's activities was found. However, a publicly accessible document titled «Typical Procedural Issues of Interaction between Analytical Centers and the Structural Units of the National University of 'Kyiv-Mohyla Academy'» dated December 30, 2018 («Natsionalnyi universytet 'Kyievo-Mohylianska akademiia,» 2018) was analysed, along with information and activity updates published on the center's official website («Shkola politychnoi analityky NaUKMA,» n.d.b) and its Facebook page («Shkola politychnoi analityky NaUKMA,» n.d.a). Analytical documents presented on the center's website were also reviewed.

This made it possible to assess the center's activities within the framework of the three analytical blocks:

- Organizational and managerial block: the center's mission is to promote evidence-based decision-making in the fields of reintegration of temporarily occupied territories, information security, and counteraction to Russian propaganda. The team consists of seven members (including two Candidates of Sciences). The center has multiple donors and partners, including the International Renaissance Foundation, USAID, European Commission, U.S. Embassy in Ukraine, National

Endowment for Democracy (NED), and Giessen University, among others.

- Content and methodological block: the research topics cover reintegration of temporarily occupied territories, counteraction to Russian narratives, information policy, and civic education. The center employs sociological surveys, monitoring studies, focus groups, and other methods. Its publications are diverse in format and have a strong applied orientation.

- Communication and analytical block: although recommendations are not always explicitly formulated, they are implicitly present in conclusions and address regional, national, and international levels. The center produces various types of publications, including reports, analytical articles, online courses, and monthly monitoring reviews. Public outreach and social communication are carried out through the center's website and social media platforms.

The Carpathian Institute of Analytics at Vasyl Stefanyk Precarpathian National University defines its areas of activity as economics, educational and youth policy, and culture («Navchalno-naukovyi tsentr 'Karpatskyi instytut analityky' 'FrankoLytics,'» n.d.).

The analysis included the Regulation on the Center («Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasyliia Stefanyka,» 2024), information and activity updates published on the Center's official website, as well as analytical documents presented there («Navchalno-naukovyi tsentr 'Karpatskyi instytut analityky' 'FrankoLytics,'» n.d.).

This made it possible to evaluate the Center's activities according to the three analytical blocks:

- Organizational and managerial block: the Center functions as a structural subdivision of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Its main purpose is to conduct sociological research in public, educational, and social spheres. The research team includes seven members (one Doctor of Sciences and three Candidates of Sciences). The Center cooperates with numerous donors and partners, including ISAR Ednannia, the U.S. Agency for International Development (USAID), the International Renaissance Foundation, the Embassy of Sweden in Ukraine, the Ukrainian Independent Center for Political Research (UICPR), the Center for Democracy and Rule of Law (CEDEM), the University of Alberta (Canada), and the Ivano-Frankivsk Regional State Administration, among others.

- Content and methodological block: the Center's research topics cover social activism, youth values, and the impact of the war on social cohesion. The main research methods include

quantitative surveys, in-depth interviews, and public opinion analysis. The think tank produces a variety of analytical articles, reports, reviews, studies, and policy briefs.

- Communication and analytical block: the Center's materials are primarily of a recommendatory nature for local authorities and have a predominantly regional level of influence. The Center's activities are regularly covered on its official website and social media platforms.

The Center of Social Research of Sumy State University (SSU) is a research and analytical structural subdivision within the Department of Psychology, Political Science, and Sociocultural Technologies (Sumskyi derzhavnyi universytet, 2021).

The Center's scope of activity covers the social, humanitarian, and behavioral sciences. The analysis included the Regulation on the Center (Tsentr sotsialnykh doslidzhen Sumskoho derzhavnoho universytetu, n.d.a), information published on the official website and the Center's Facebook page (Tsentr sotsialnykh doslidzhen Sumskoho derzhavnoho universytetu, n.d.b), as well as analytical documents available online.

This made it possible to evaluate the Center's activities as follows:

- Organizational and managerial block: the Center's mission is to study social processes in the fields of education, economics, and social policy. The research team consists of ten members, including three Doctors of Sciences and five Candidates of Sciences or PhDs. The Center cooperates with various Ukrainian and international organizations, such as UKAID, the International Renaissance Foundation, the Embassy of Sweden in Ukraine, the NGO «Center for Civic Initiatives Intellect of Sumy Region», the Ukrainian Women's Fund, the NGO «La Strada — Ukraine», the Association of Women Lawyers of Ukraine «JurFem», the Administrative Service Centers in Sumy and Chernivtsi, Admiral Makarov National University of Shipbuilding, and Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, among others.

- Content and methodological block: the Center's publications address issues of educational reform, social security, and the student environment. Both quantitative and qualitative surveys, content analysis, and focus groups are employed. Analytical materials are presented in the form of reports, studies, and articles.

- Communication and analytical block: materials are published on the university's official website and are primarily of a recommendatory nature, targeting mainly local and regional stakeholders.

The Research of Fakes and Propaganda in Russian Science focuses on several key areas of activity: countering Russian propaganda in academia; examining international and Ukrainian academic networks; and analyzing the role of Russian academic institutions in supporting the war (Analitchnyi tsentr «Doslidzhennia feikiv ta propahandy u rosiiskii nautsi», n.d.a).

We analysed the Center's regulations, official website information, and its publicly available analytical documents (Analitchnyi tsentr «Doslidzhennia feikiv ta propahandy u rosiiskii nautsi», n.d.b). This analysis allowed us to assess the following components:

- Organizational and managerial component: the Center operates within the field of research on disinformation and propaganda in Russian academic publications. Its main objective is to identify fake narratives and develop analytical tools to counter information influence. The Center employs four researchers — two Doctors of Economic Sciences and two Candidates of Economic Sciences (equivalent to PhDs). It maintains partnerships with the University of Helsinki, CNRS (France), LAPP/IN2P3/CNRS, Annecy (France), among others.

- Content and methodological component: the research scope covers the humanities and social sciences. The Center applies content analysis, fact-checking, and comparative research methods.

Analytical outputs are presented in the form of analytical papers, reports, and reference notes, as well as journalistic articles.

- Communication and analytical component: the research findings are published as analytical reviews and reports. The Center also provides recommendations on information security in academia, addressing both national and international levels of information influence.

Conclusions and Prospects for Future Research

The study has identified the main trends in the development of university-affiliated think tanks in Ukraine. Their activities are gradually evolving from fragmented initiatives toward a systemic institutional format that combines research, educational, and expert-analytical functions.

It has been determined that centers characterized by a high level of openness, interdisciplinarity, and partnership tend to have a stronger impact on educational policy formation. However, their further development is constrained by the lack of regulatory frameworks, sustainable funding, and clear performance indicators.

Future research should focus on a comparative analysis of Ukrainian and European models of university analytics, the development of evaluation criteria for assessing the effectiveness of think tanks, and the identification of optimal mechanisms for integrating analytical functions into the higher education governance system.

REFERENCES

1. Analitchnyi tsentr «Doslidzhennia feikiv ta propahandy u rosiiskii nautsi». (n.d.b). Ofitsiyni sait. [Analytical Center «Research of Fakes and Propaganda in Russian Science». Official website]. <https://thinktank.sumdu.edu.ua/uk/> [in Ukrainian]
2. Analitchnyi tsentr «Doslidzhennia feikiv ta propahandy u rosiiskii nautsi». (n.d.a) Pro tsentr. [Analytical Center «Research of Fakes and Propaganda in Russian Science». About the center]. <https://thinktank.sumdu.edu.ua/uk/pro-tsentr> [in Ukrainian]
3. Lyu, Q., Bielefield, A., & Liu, Y. Q. (2023). Academic Pursuits and Involvement in Decision-Making: Study on the Formation of U.S. University Think Tanks. *Administrative Sciences*, 13(3), 93. <https://doi.org/10.3390/admsci13030093>
4. Mizhdystsyplinaryi naukovo-osvitnii tsentr protydii koruptsii. (2016) Statut hromadskoi orhanizatsii «Mizhdystsyplinaryi naukovo-osvitnii tsentr protydii koruptsii». [Interdisciplinary Scientific and Educational Center for Anti-Corruption Studies. Charter of the Public Organization «Interdisciplinary Scientific and Educational Center for Anti-Corruption Studies»]. Zatv. ustanovchymy zboramy, protokol № 1 vid 02.07.2016 r. / holova zboriv D. M. Kaleniuk. <https://nazk.gov.ua/wp-content/uploads/2020/05/2.-Kopiya-statutu-GO.pdf> [in Ukrainian]
5. Mizhdystsyplinaryi naukovo-osvitnii tsentr protydii koruptsii v Ukraini (ACREC). Mahisterska prohrama «Antykoruptsiini studii». [Interdisciplinary Scientific and Educational Center for Anti-Corruption Studies in Ukraine (ACREC). Master's Program «Anti-Corruption Studies»]. Kyiv: ACREC, 2025. <https://acrec.org.ua/courses/mahisterska-prohrama-antikoruptsiini-studii-vstup-2025/> [in Ukrainian]
6. Mizhdystsyplinaryi naukovo-osvitnii tsentr protydii koruptsii v Ukraini (ACREC). (n.d.a) Ofitsiina storinka u sotsialnii merezhi Facebook. [Interdisciplinary Scientific and Educational Center

- for Anti-Corruption Studies in Ukraine (ACREC). Official Facebook page]. <https://www.facebook.com/acrec.ua/> [in Ukrainian]
7. Mizhdystyplinaryni naukovy-osvitniy tsentr protydyi koruptsii v Ukraini (ACREC). (n.d.b) Ofitsiyni sait. [Interdisciplinary Scientific and Educational Center for Anti-Corruption Studies in Ukraine (ACREC). Official website]. <https://acrec.org.ua/> [in Ukrainian]
8. Natsionalnyi universytet «Kyievo-Mohylianska akademiia». (2018). Typovi protsedurni pytannia vzaiemodii analitychnykh tsentriv iz strukturnymy pidrozdilamy NaUKMA. [National University «Kyiv-Mohyla Academy». Typical procedural issues of interaction between analytical centers and NaUKMA structural units]. Kyiv: NaUKMA, 2018. Zats. 30.12.2018 r. https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/sogodennya/dokumenty-naukma/doc_view/1292-typovi-protsedurni-pytannia-vzaiemodii-analitchnykh-tsentriv-z-inshymy-strukturnymy-pidrozdilamy-naukma [in Ukrainian]
9. Navchalno-naukovyi tsentr «Karpatskyi instytut analityky» «FrankoLytics». (n.d.). Napriamky roboty. [Educational and Scientific Center «Carpathian Institute of Analytics» FrankoLytics. Areas of activity]. Ivano-Frankivsk: Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka. <https://analytics.pnu.edu.ua/напрямки-роботи/> [in Ukrainian]
10. Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka. (2024). Polozhennia pro navchalno-naukovyi tsentr «Karpatskyi instytut analityky». [Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Regulation on the Educational and Scientific Center «Carpathian Institute of Analytics»]. Ivano-Frankivsk: PNU, 2024. 8 s. <https://efund.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/172/2024/07/08-07012024-polozhennia-pro-navchalno-naukovyi-tsentr-karpatskyi-instytut-analityky.pdf> [in Ukrainian]
11. Shkola politychnoi analityky NaUKMA. (n.d.a) Ofitsiina storinka u sotsialnii merezhi Facebook. [School for Policy Analysis NaUKMA. Official Facebook page]. Kyiv: NaUKMA. <https://www.facebook.com/SPANaUKMA/> [in Ukrainian]
12. Shkola politychnoi analityky NaUKMA. (n.d.b). Ofitsiyni sait. [School for Policy Analysis NaUKMA. Official website]. Kyiv: NaUKMA. <https://spa.ukma.edu.ua/> [in Ukrainian]
13. Shkola politychnoi analityky NaUKMA. (n.d.c). Tematyka doslidzhen. [School for Policy Analysis NaUKMA. Research topics]. Kyiv: NaUKMA. <https://spa.ukma.edu.ua/tematyka-doslidzhen/> [in Ukrainian]
14. Sumskyi derzhavnyi universytet. (2021). Polozhennia pro Tsentr sotsialnykh doslidzhen Sumskogo derzhavnogo universytetu: zatv. nakazom № 0668-I vid 29 chervnia 2021 r. [Sumy State University. Regulation on the Center for Social Research of Sumy State University: approved by order No. 0668-I of June 29, 2021]. Sumy: Sumy State University, 2021. 9 s. <https://normative.sumdu.edu.ua/?task=getfile&tmpl=component&id=8a7b5b10-cded-ef11-a946-005056015693&kind=1&version=1740026548.2989> [in Ukrainian]
15. Tsentr sotsialnykh doslidzhen Sumskogo derzhavnogo universytetu. (n.d.a). Normatyvna baza. [Center for Social Research of Sumy State University. Regulatory framework]. <https://csgard.sumdu.edu.ua/нормативна-база/> [in Ukrainian]
16. Tsentr sotsialnykh doslidzhen Sumskogo derzhavnogo universytetu. (n.d.b). Ofitsiina storinka u sotsialnii merezhi Facebook. [Center for Social Research of Sumy State University. Official Facebook page]. <https://www.facebook.com/p/Центр-соціальних-досліджень-СумДУ-100063796483537/> [in Ukrainian]

Крижановська В.

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ АНАЛІТИЧНИХ ЦЕНТРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі університетів як осередків аналітичної та експертної діяльності в умовах воєнних викликів, цифрової трансформації та інтеграції України до європейського освітнього простору. Університетські аналітичні центри дедалі частіше виступають майданчиками для вироблення освітньої політики, громадського діалогу та наукового консультування органів влади, що підкреслює необхідність комплексного оцінювання ефективності їхньої діяльності. Мета статті полягає в оцінюванні ефективності функціонування університетських аналітичних центрів України на основі аналізу їхніх організаційно-управлінських, змістово-методичних і комунікаційно-аналітичних характеристик. Завдання дослідження охоплюють визначення сучасного стану, особливостей і потенціалу розвитку університетської аналітики як складової системи управління вищою освітою. У процесі дослідження розроблено та обґрунтовано критеріальний підхід, який включає три блоки оцінювання: організаційний, змістово-методичний і комунікаційний. Для збору емпіричних даних застосовано контент-аналіз відкритих джерел, аналітичних продуктів і публічних матеріалів українських університетських аналітичних центрів. Проаналізовано діяльність п'яти провідних центрів: Міждисциплінарного науково-освітнього центру протидії корупції в Україні (ACREC),

Школи політичної аналітики НаУКМА, Навчально-наукового центру «Карпатський інститут аналітики» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Центру соціальних досліджень та Дослідження фейків і пропаганди у російській науці Сумського державного університету. Результати дослідження показали, що більшість центрів демонструють розвинену тематику досліджень, активну комунікаційну діяльність і прагнення до міжнародної інтеграції. Водночас окремі центри стикаються з низкою викликів — відсутністю нормативного регулювання, сталої системи моніторингу ефективності, нестачею фінансових і кадрових ресурсів. Визначено тенденцію до посилення міжуніверситетської співпраці, розширення участі у міжнародних проєктах, зростання значення аналітичної експертизи у формуванні державної та освітньої політики. Зроблено висновок, що університетська аналітика є вагомим інструментом підвищення якості управління системою вищої освіти, формування стратегічного бачення її розвитку та зміцнення взаємодії між академічним середовищем, суспільством і державою. Для подальшого утвердження цього напрямку необхідні цілеспрямовані кроки щодо методичного, правового та комунікаційного зміцнення аналітичних центрів при університетах України.

Ключові слова: аналітичний центр, вища освіта України, освітня політика, університетський аналітичний центр, університетська аналітика.

Рецензент

Желанова В.В. — д. пед.н., проф.

Стаття надійшла до редакції 04.11.2025

Прийнято до друку 18.11.2025

Розділ III

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 373.3.016:028].015.311:316.454.5(043.2)
<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.446>

Паламар С.,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
заступник декана з наукової роботи
та міжнародної діяльності
Факультету педагогічної освіти,
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
s.palamar@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0001-6123-241X

Серебрякова В.,

магістрантка II року навчання
спеціальності «Початкова освіта»
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
viserebriakova.fpo24m@kubg.edu.ua

КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТА ПОТЕНЦІАЛ KEYС-ТЕХНОЛОГІЇ У РОЗВИТКУ ВМІНЬ УСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Анотація. У статті висвітлено теоретичні аспекти комунікативної діяльності молодших школярів у процесі читання та окреслено потенціал кейс-технології як ефективного засобу формування вмінь усної взаємодії. Розкрито сутність базових понять, пов'язаних із розвитком усного мовлення, міжособистісної комунікації та навчальної взаємодії в учнів початкової школи, а також уточнено зміст ключових характеристик, що визначають готовність дітей до усного спілкування. Проаналізовано психолого-педагогічні передумови становлення комунікативної компетентності молодших школярів, зокрема вплив вікових особливостей, мотиваційних чинників та емоційно-ціннісного середовища на здатність до усного висловлення, діалогічної взаємодії та продуктивної співпраці. Показано, що уроки читання створюють унікальні можливості для розвитку мовленнєвої активності, оскільки поєднують роботу з текстом, художнім образом, сюжетною інформацією та морально-етичними смислами, що сприяє емоційному залученню та стимулює бажання учнів висловлювати власні думки.

Особливу увагу приділено методичному потенціалу кейс-технології, що забезпечує проблемність, практичну спрямованість і колективне обговорення навчальних ситуацій. Доведено, що застосування кейсів у початковій школі сприяє формуванню навичок аргументованого висловлення, уміння слухати співрозмовника, будувати продуктивний діалог, узгоджувати позиції та спільно знаходити розв'язання навчальної або життєвої проблеми. Обґрунтовано доцільність упровадження кейс-технології на уроках читання як інструменту активізації пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення і створення сприятливих педагогічних умов для вдосконалення вмінь усної взаємодії молодших школярів. Представлені теоретичні положення визначають концептуальну основу для подальших практичних досліджень, розроблення методик і систематичного вдосконалення комунікативної підготовки учнів у початковій школі. Запропоновано авторські кейси для 1–4 класів з методичними рекомендаціями для вчителів щодо їх упровадження.

Ключові слова: комунікативна діяльність, усна взаємодія, молодші школярі, уроки читання, кейс-технологія, комунікативна компетентність, початкова освіта.

© Паламар С.П., Серебрякова В.І., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Сучасна початкова школа функціонує в умовах реалізації оновленого Державного стандарту початкової освіти, що висуває до освітнього процесу низку принципово нових вимог. Сучасна освіта розглядає освітній процес через призму компетентнісного підходу, який передбачає формування ключових компетентностей учнів. Однією з основних є компетентність у володінні державною мовою, що охоплює уміння усно та письмово висловлювати свої думки та почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, проявляти любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлювати роль мови для ефективного спілкування та культурного самовираження. Зазначена компетентність також передбачає готовність використовувати українську мову як рідну у різних життєвих ситуаціях, що відповідає положенням Державного стандарту початкової освіти. Впровадження компетентнісного підходу сприяє формуванню цілісної особистості учня, здатної до самостійного мислення, творчої діяльності та соціальної взаємодії. Однією з провідних є компетентність вільного володіння державною мовою, яка охоплює сформованість уміння усно і письмово висловлювати власні думки, почуття, емоційні стани; здатність чітко, логічно й аргументовано передавати інформацію, використовуючи мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації. Важливим складником цієї компетентності є виховання любові до читання, розвиток мовного естетизму, відчуття краси художнього слова, а також усвідомлення значущості української мови як невід'ємного чинника культурного самовираження, національної ідентичності та ефективної соціальної взаємодії. Крім того, зазначена компетентність передбачає сформованість внутрішньої готовності учнів використовувати українську мову як рідну в усіх сферах життєдіяльності — від побутового й навчального спілкування до творчої діяльності та громадянської участі. Її розвиток у початковій школі є підґрунтям для подальшого успішного навчання, оскільки мова виступає провідним інструментом пізнання, мислення та опанування інших навчальних предметів. Отже, компетентнісний підхід в освіті спрямований на становлення цілісної, соціально активної й творчо орієнтованої особистості учня, здатної до критичного мислення, самостійного прийняття рішень, конструктивного спілкування й ефективної участі в культурному та суспільному житті. Центральним завданням є формування у здобувачів освіти мета предметної компетентності — здатності до самостійного навчання,

що включає вміння приймати та утримувати навчальну мету, здійснювати планування, самоконтроль і самооцінювання власної навчальної діяльності, а також ефективно комунікувати з учителем і ровесниками в процесі освітньої взаємодії. Важливу роль у становленні вказаних умінь відіграють уроки української мови та читання, адже їх основна дидактична мета полягає у формуванні базової комунікативної компетентності молодших школярів, тобто їх готовності і здатності до усного мовлення у навчально-комунікативних ситуаціях.

Метою статті є теоретично обґрунтувати потенціал кейс-технології як засобу розвитку вмінь усної взаємодії молодших школярів у процесі читання та представити авторські кейси для 1–4 класів з методичними рекомендаціями щодо їх упровадження.

Для досягнення мети необхідно розв'язати цілу низку **завдань**: проаналізувати наукові положення дослідження; розкрити особливості комунікативної діяльності молодших школярів у процесі читання; охарактеризувати сутність кейс-технології та визначити переваги застосування кейс-методу для формування вмінь усної взаємодії на уроках читання; розробити та описати авторські кейси для 1–4 класів, спрямовані на розвиток усної взаємодії під час уроків читання.

Аналіз сучасних досліджень. У процесі реалізації компетентнісного підходу особливе місце у початковій школі посідає мовно-літературна освітня галузь, зміст і структура якої визначені чинними освітніми програмами, зокрема Державним стандартом початкової освіти та Типовими освітніми програмами. Її метою є розвиток особистості молодшого школяра засобами рідної мови й літератури через організацію різних видів мовленнєвої діяльності — слухання-розуміння, читання, говоріння та письма. Мовно-літературна освіта спрямована на формування ключових компетентностей, а передусім — комунікативної та читацької, які забезпечують здатність учня ефективно використовувати мову для навчання, пізнання, соціальної взаємодії та творчого самовираження [1].

Відповідно до Закону України «Про освіту», мета освіти полягає у всебічному гармонійному розвитку особистості як найвищої соціальної цінності, у розкритті її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей; формуванні системи цінностей і компетентностей, необхідних для самореалізації, громадянської відповідальності, здатності до усвідомленого соціального вибору та діяльності на благо суспільства.

Державний стандарт початкової освіти спрямовує педагогів на впровадження освітнього контенту й педагогічних технологій, що створюють умови для формування ключових компетентностей, необхідних для успішної соціалізації та самореалізації здобувачів освіти. Інноваційною складовою нового стандарту є структурування змісту початкової освіти на основі інтегративного підходу, що передбачає поєднання знань із різних предметних галузей в єдине цілісне уявлення про світ. Усна взаємодія — це основна складова освітнього процесу, яка, з одного боку, забезпечує ефективне засвоєння учнями мовленнєвих знань і навичок, а з іншого — сприяє розвитку універсальних навчальних дій, що формують основи суб'єктності молодшого школяра як активного учасника освітнього процесу. Формування умінь усно взаємодіяти в учнів початкової школи відбувається через розвиток діалогічного та монологічного мовлення, що є ключовими складовими комунікативної компетентності. Діалогічне мовлення передбачає взаємний обмін думками та інформацією між учасниками комунікації, здатність слухати співрозмовника, відповідати на його висловлювання та будувати власні репліки відповідно до контексту [2].

Формування умінь усної взаємодії в освітньому процесі початкової школи здійснюється через цілеспрямовану роботу над розвитком діалогічного та монологічного мовлення учнів. У науково-методичній літературі вченими М. Вашуленком, О. П. Глазовою, А. О. Котусевич, К. І. Пономарьовою підкреслюється, що діалогічне мовлення є первинною формою мовленнєвої діяльності дитини, оскільки воно виникає у процесі безпосередньої комунікації з оточенням. Діалогічне мовлення передбачає здатність слухати співрозмовника, реагувати на висловлення іншого суб'єкта спілкування, дотримуватися норм етикету, підтримувати та розвивати тему розмови. Його розвиток сприяє формуванню комунікативної активності, уважності, толерантності до думок інших та навичок соціальної взаємодії.

Монологічне мовлення, на відміну від діалогічного, характеризується самостійним, зв'язним і цілеспрямованим висловленням думок одного мовця, яке потребує заздалегідь продуманої структури, логічності й мовної правильності.

Вітчизняні методисти О. Глазова, А. Котусевич, К. Пономарьова наголошують, що ефективне оволодіння усним мовленням здійснюється шляхом інтеграції діалогічних і монологічних форм діяльності на різних ета-

пах навчання: від ситуативних мікродіалогів до самостійних розгорнутих висловлювань на основі особистого досвіду або прослуханого/прочитаного тексту. Залучення учнів до мовленнєвих ситуацій, рольових ігор, дискусій, усних презентацій сприяє активізації мовної діяльності та формуванню комунікативної компетентності в широкому соціокультурному контексті.

Виклад основного матеріалу. Розвиток умінь усно взаємодіяти вимагає системного й поступового формування діалогічного і монологічного мовлення як складників мовленнєвої діяльності, що забезпечує досягнення очікуваних результатів навчання та становлення повноцінної мовної особистості молодшого школяра. У процесі компетентнісного підходу зростає актуальність пошуку оптимальних педагогічних технологій, які сприяли б розвитку комунікативних здібностей учнів. Однією з ефективних освітніх інновацій у цьому напрямі є використання кейс-методу (case-study) — інтерактивної технології навчання, що базується на аналізі реальних або умовно змодельованих ситуацій і спрямована переважно не на репродукцію знань, а на розвиток практичних умінь, особистісних якостей, креативності та командної взаємодії [3, 4].

Сучасна методика навчання української мови та літературного читання передбачає трансформацію уроків читання з репродуктивних у діалогічно-інтерактивні. Зокрема, ці заняття розглядаються як простір для обговорення змісту художніх творів; інтерпретації подій і поведінки персонажів; аргументованого висловлення власної позиції; залучення до дискусії; реалізації комунікативних вправ і рольових ігор. Урок читання слугує не лише засобом опанування читацьких умінь, а й сприятливим середовищем для формування навичок усної взаємодії [5].

Кейс-технологія, або метод аналізу конкретних ситуацій, є інноваційним інструментом активного навчання, що передбачає опрацювання реальних або змодельованих ситуацій (кейсів) з метою формування практичного мислення, комунікативних умінь і навичок вирішення проблем. У зв'язку з цим однією з ефективних освітніх технологій для початкової школи визнається кейс-метод (case-study), що забезпечує індивідуалізацію навчального процесу, інтеграцію знань, розвиток критичного мислення та здатності до прийняття рішень у реальних життєвих ситуаціях [6].

Теоретико-методологічні основи впровадження сучасних педагогічних технологій

у навчальний процес ґрунтовно висвітлені у наукових працях українських дослідників, зокрема І. Богданової, В. Полякова, Ю. Ткаченка, О. Сидоренко, Ю. Сурміна. Їхні дослідження сприяють розумінню сутності інноваційних підходів до організації освітнього процесу та обґрунтуванню доцільності впровадження сучасних методик у практику початкової школи. Кейс-технологія як інноваційний метод навчання була розроблена у зарубіжному науково-педагогічному просторі, зокрема М. Шевером, Ф. Едейєм і К. Єйтсом. Подальшу розробку і адаптацію цієї технології до освітнього контексту здійснювали такі іноземні фахівці, як Е. Монтер, М. Лідере, М. Норфі, які досліджували ефективність застосування кейсів у розвитку комунікативної компетентності та формуванні аналітичного мислення здобувачів освіти.

Кейс-технологія — це складна, багатовимірною освітня технологія, яка виступає специфічною формою дослідницько-аналітичного підходу до навчання. Її сутність полягає у використанні конкретних випадків, реальних або змодельованих ситуацій, поданих у вигляді текстових матеріалів («кейсуми»), для колективного аналізу, обговорення та розробки обґрунтованих рішень з актуальних проблем певної навчальної дисципліни [7].

Кейс-метод у початковій школі є узагальненою назвою освітніх технологій, що включають різні методи аналізу ситуацій, зокрема: метод ігрового проектування; метод дискусійного обговорення; метод аналізу ділових документів; метод ситуаційного аналізу; метод вивчення інцидентів; метод ситуаційно-рольових ігор [8].

Поглиблений аналіз сутності кейс-технології засвідчив, що в її концептуальну основу покладено принцип розвитку когнітивного потенціалу здобувачів освіти, зокрема — логічного, аналітичного та критичного мислення як базових інтелектуальних умінь. Ключовою дидактичною концепцією дослідження виступає ідея створення педагогічно доцільної ситуації успіху. Такий підхід передбачає активізацію пізнавальної діяльності учнів, стимулювання досягнень та формування позитивного емоційного досвіду. Відчуття особистого успіху функціонує як потужний мотиваційний чинник, що сприяє формуванню сталого інтересу до навчання й підвищенню рівня навчальної активності здобувачів освіти.

Інтеграція кейс-технології у практику початкової освіти потребує цілісної трансформації навчально-організаційного середовища

класу, а також значного інвестиційного ресурсу в плануванні й підготовці як учнів, так і педагогічного працівника. Досвід свідчить, що ефективне засвоєння даної технології можливе за умов поетапного впровадження, адаптації та поступового занурення в нову методiku всіма учасниками освітнього процесу. Доцільно розробити послідовний план інтеграції ситуаційного аналізу в освітній процес, віддаючи перевагу ретельно підготовленим тематичним заняттям, ніж спонтанним або поверхневим практикам. На початковому етапі організації освітньої взаємодії доцільно провести мотиваційне заняття, під час якого разом з учнями розробляються норми взаємодії та поведінкові орієнтири. Формується установка на відповідальну участь у кейс-заняттях. До впровадження колективної аналітичної діяльності доцільно застосовуються різні форми роботи: у парах, трійках, малих групах (4–6 осіб), великих групах (до 15 учнів) [3, 4].

У першому класі перше місце в освітньому процесі займають ігрові ситуації, що зумовлено психофізіологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку, які не готові до тривалого зосередження та одноманітної інтелектуальної активності. Саме тому ігрова діяльність розглядається як ефективний метод організації навчання. Починаючи з другого класу, поступово інтегруються ситуаційно-рольові ігри, які забезпечують особистісне занурення учнів у змодельовані ситуації, сприяють емоційному розвитку, формуванню соціально прийнятної поведінки, розвитку креативного мислення та комунікативних навичок [9].

Для результативної реалізації ігрових методів необхідно дотримуватись таких дидактичних умов як от: психологічна та змістова готовність учнів до участі в ігровій діяльності, чітке розуміння мети, завдань, етапності дій та необхідних знань; забезпечення учасників відповідними дидактичними матеріалами; чітке формулювання мети та змісту ігрової діяльності, доступне пояснення умов гри; етапне впровадження складних ігор, поступове оволодіння кожною дією з подальшим переходом до інтегрованої гри; систематичне педагогічне супроводження діяльності учнів: контроль, корекція, скерування, оцінювання; раціональне групування учнів, з урахуванням навчального рівня, з метою організації взаємонавчання; структурована, цілеспрямована організація ігрової діяльності [10].

Метод ігрового проектування в межах кейс-технології — це форма освітньої взаємодії, що реалізується через змодельовані сюжетні

конструкції — уявні подорожі, тематичні конференції, рольові квести. Учні беруть на себе ролі історичних постатей, персонажів художніх творів, фольклору, що сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу в емоційно-мотиваційному контексті [11].

Ефективність даного підходу зумовлюється попереднім плануванням учителем освітньої діяльності: постановкою цілей, формулюванням завдань, підготовкою учнів до аналітичного та творчого опрацювання теми (наприклад, виконання індивідуальних та групових завдань на етапі до уроку). Наприклад, під час уроку читання у 2 класі на тему «Ми йдемо колядувати, господарів величати!» учні готуються до інтерактивного заняття, виготовляють маски, пишуть колядки, малюють ілюстрації, обговорюють обрядові традиції. Завдання виконуються індивідуально, у парах та мікрогрупах. Завдяки такій діяльності учні глибше зрозуміють зміст твору, що дасть змогу ефективно реалізувати інсценізацію. Такий формат роботи над художнім текстом не лише активізує читачські навички, а й розвиває морально-естетичну сферу, творче мислення та здатність до колективної взаємодії [12].

Метод ситуаційного аналізу — цей метод передбачає глибоке занурення у проблематику реальних або змодельованих ситуацій, що дозволяє учням оволодіти навичками критичного аналізу, обґрунтованого вибору варіантів розв'язання, прийняття рішень. Він впроваджується поступово, адже вимагає адаптації від учасників освітнього процесу. Метою методу є колективна діяльність групи учнів, спрямована на глибоке розуміння суті ситуації, розробку можливих рішень, порівняльний аналіз альтернатив і вибір оптимального варіанта в контексті окресленої освітньої проблеми [13].

У посібнику «Дитяча література з методикою навчання» С. Паламар та Л. Неживої обґрунтовано підхід до формування в учнів 3–4 класу вміння усної взаємодії на уроках читання як складової загальноосвітньої комунікативної компетентності. С. Паламар та Л. Нежива визначають усну взаємодію як процес цілеспрямованого вербального обміну, у якому діти вчаться висловлювати власні судження, адекватно реагувати на думки інших, застосовувати мовні засоби для комунікації та аналізувати результати спілкування. У першому ряду методичних рекомендацій — створення ситуацій, які мобілізують учнів до активної участі в дискусіях: робота в парах чи малих групах, обговорення сюжетів, героїв та ідей текстів, що сприяє

формуванню навичок аргументації, слухання та взаємної підтримки. Авторки вказують, що педагог має активізувати дітей за допомогою відкритих запитань і мовних стратегій («А як ти розумієш?», «Спробуй пояснити...»), спрямованих на розвиток умінь ініціативного мовлення і рефлексії в процесі спілкування. Також значну увагу приділено застосуванню комунікативних ігор і рольових вправ, які моделюють практичне застосування мовних навичок у сюжетних ситуаціях (інтерв'ю з літературним героєм, інсценізації фрагментів, «лінія часу» подій), що сприяє засвоєнню структурованої усної взаємодії та розвитку логічного мислення. Кульмінаційний етап уваги авторок — рефлексія засвоєного: аналіз спільної роботи, оцінка комунікативного процесу (чи вдалось аргументувати, вислухати, запитати, переконати), формування самоусвідомлення ефективності мовлення та готовності його коригувати [14].

Отже, усне мовлення в системі початкової мовної освіти постає як основа формування комунікативної компетентності молодших школярів. Застосування кейс-технології на уроках читання забезпечує інтеграцію когнітивного та мовленнєвого розвитку, сприяє розвитку критичного мислення, соціальної активності й навичок усної взаємодії. Теоретичне обґрунтування цього підходу створює підґрунтя для розробки ефективних педагогічних стратегій і методичних рекомендацій, спрямованих на якісне оновлення освітнього процесу в початковій школі.

Відтак постає потреба у конкретизації зазначених теоретичних положень через практичні моделі, здатні продемонструвати реальні механізми розвитку усної взаємодії молодших школярів у процесі читання. З огляду на це пропонуємо добірку авторських кейсів для учнів 1-4 класів, які ілюструють потенціал кейс-технології в сучасному уроковій читання та окреслюють можливі вектори її методичного застосування.

Кейс 1. «Загублена іграшка» (1 клас)

Мета: розвивати вміння слухати співрозмовника, ставити прості запитання, висловлювати припущення; формувати емпатію та готовність допомагати іншим.

Короткий зміст кейсу. Після читання короткого оповідання про першокласника, який загубив у школі улюблену іграшку, учні обговорюють, як могли б діяти однокласники героя. Учитель пропонує декілька варіантів розвитку подій (ніхто не звернув уваги; діти допомогли шукати; хтось випадково знайшов іграшку і не сказав про це тощо).

Організація роботи:

- мотиваційна бесіда (чи губили ви коли-небудь улюблені речі? як почувалися?);

- читання тексту вголос учителем або учнями;

- обговорення змісту за запитаннями вчителя;

- робота в парах: діти розігрують короткі діалоги між героєм і однокласником (наприклад: прохання про допомогу, подяка, вибачення);

- рефлексія: учні завершують усне речення «Я зрозумів(ла), що справжній друг...».

Очікувані результати: учні вчаться слухати одне одного, доречно звертатися з проханням, висловлювати підтримку, користуватися етикетними формулами у простих комунікативних ситуаціях.

Кейс 2. «Ми йдемо колядувати, господарів величати!» (2 клас)

Мета: розвивати вміння брати участь у груповому обговоренні, планувати спільні дії, використовувати ввічливі форми звертання; поглиблювати знання про народні традиції.

Короткий зміст кейсу. Після читання твору про різдвяні звичаї діти отримують завдання спланувати умовну коляду в класі: кого запросити, що підготувати, як поводитися у ролі колядників і господарів. Ситуація моделюється як спільний проект, у якому кожна група має визначену роль.

Організація роботи:

- актуалізація знань про свято (мозковий штурм, асоціативний куш);

- читання та коротке обговорення тексту;

- поділ класу на малі групи (колядники, господарі, глядачі-спостерігачі);

- планування дій у групах (що говоримо, які пісні виконуємо, як вітаємося, як дякуємо);

- інсценізація ситуації колядування з подальшим обговоренням: що вдалося, що можна поліпшити з погляду спілкування;

- рефлексивне коло: кожен учень висловлює одне враження або побажання.

Очікувані результати: учні вчаться координувати свої дії з іншими, добирати мовні засоби відповідно до традиційної ситуації спілкування, висловлювати вдячність і побажання.

Кейс 3. «Друзі лісу» (3 клас)

Мета: формувати вміння аргументовано висловлювати власну думку, підтримувати дискусію, слухати й поважати іншу позицію; розвивати екологічну свідомість.

Короткий зміст кейсу. Учні читають текст про те, як діти відпочивали в лісі й помітили, що хтось залишив сміття після пікніка. Головні

герої по-різному ставляться до ситуації: одні пропонують усе прибрати, інші вважають, що це не їхня справа. Клас має обговорити, як слід діяти в такій ситуації.

Організація роботи:

- робота з ілюстрацією (опис ситуації за малюнком до читання);

- читання тексту, з'ясування незрозумілих слів;

- визначення позицій героїв (хто за те, щоб прибрати; хто проти; хто вагається);

- дискусія в малих групах: учні обговорюють, як би вони вчинили і чому;

- представлення групових рішень у формі коротких усних повідомлень (монологів);

- складання спільних «правил друзів лісу» у формі усних формулювань.

Очікувані результати: учні вчаться обґрунтовувати власну позицію, наводити приклади, переконливо й коректно вести розмову, виробляти спільні рішення на основі обговорення.

Кейс 4. «Місто мрії» (4 клас)

Мета: розвивати вміння брати участь у проблемному обговоренні, презентувати результати групової роботи, використовувати складніші мовні конструкції для опису й аргументації; формувати елементи громадянської компетентності.

Короткий зміст кейсу. Після читання уривка з твору про життя в місті учні отримують завдання спроектувати «місто мрії», у якому було б комфортно жити дітям. Кожна група має визначити, які місця, правила й традиції мають існувати в такому місті, як люди мають спілкуватися одне з одним.

Організація роботи:

- вступна бесіда: що означає «комфортне місто для дітей»;

- читання тексту, виділення описів середовища й спілкування людей;

- групова робота над створенням моделі «міста мрії» (усний опис і схема/малюнок);

- підготовка й проведення усних презентацій результатів (кожна група презентує своє місто, пояснює, чому воно зручне для життя дітей);

- обговорення спільних рис усіх моделей, формулювання усних висновків про те, що робить місто дружнім до дітей.

Очікувані результати: учні вдосконалюють навички зв'язного усного мовлення, презентування результатів роботи групи, критичного аналізу пропозицій інших, дотримання правил мовленнєвого етикету.

Подані вище авторські кейси для учнів 1–4 класів демонструють методичний потенціал

кейс-технології як ефективного інструмента розвитку комунікативної діяльності молодших школярів у процесі читання. Застосування кейсів уможливорює створення комунікативно насиченого освітнього середовища, у межах якого учні залучаються до осмислення художнього або інформаційного тексту через діалог, обговорення, аргументацію, вибір позиції та співпрацю з однокласниками. Окреслені приклади не лише підтверджують дидактичну доцільність цього підходу, а й визначають перспективні напрями його методичного використання на уроці читання.

З огляду на теоретичні положення та практичні результати апробації представлених кейсів, постає потреба конкретизувати умови, прийоми та методичні акценти, що забезпечують успішне впровадження кейс-технології в освітній процес. Саме тому далі подаємо низку методичних рекомендацій для вчителів, спрямованих на підвищення ефективності організації усної взаємодії молодших школярів під час роботи з текстом.

Потрібно поетапно упроваджувати цей метод. Доцільно розпочинати з коротких, простих за змістом кейсів у 1–2 класах, які містять невелику кількість персонажів і одну провідну проблему. У 3–4 класах можна ускладнювати зміст, додавати кілька точок зору, альтернативні варіанти розвитку подій. Потрібно враховувати вікові особливості. Кейс має бути емоційно близьким і зрозумілим для дітей відповідного віку, спиратися на їхній життєвий досвід (дружба, родина, школа, відпочинок, традиції, природа). Чітко структурувати етапи роботи. Рекомендується виокремлювати мотиваційний етап (актуалізація досвіду), етап читання й первинного обговорення тексту, етап групової чи парної роботи з кейсом, етап презентації рішень та рефлексії. Учитель має моделю-

вати зразки комунікативної поведінки, ставити відкриті запитання, заохочувати різні думки, забезпечувати можливість висловитися кожному учневі. Під час добору завдань до кейсу слід ураховувати різний рівень мовленнєвої підготовки учнів, пропонуючи варіативні ролі: хтось може бути спікером групи, хтось — відповідальним за ілюстрацію, хтось — за формулювання висновків. Важливо завершувати роботу з кейсом коротким обговоренням того, що учні дізналися, які мовні засоби їм допомогли, що було складним, як вони відчували себе під час спільної діяльності. Оцінювання має бути переважно формувальним, орієнтованим на підтримку прогресу кожної дитини. Доцільно використовувати прості критерії: уміє слухати; уміє висловити думку; наводить приклад; уміє ставити запитання; дотримується правил етикету.

Висновки. Кейс-технологія на уроках читання в початковій школі забезпечує інтеграцію когнітивного, емоційно-ціннісного і комунікативного розвитку молодших школярів. Робота з кейсами сприяє формуванню діалогічного й монологічного мовлення, розвитку критичного мислення, уміння співпрацювати та відповідально ставитися до власних рішень. Авторські кейси для 1–4 класів демонструють можливість поетапного ускладнення змісту і форм організації освітньої взаємодії, зберігаючи при цьому провідну роль читання як джерела смислів і предмета обговорення. Розроблені підходи й методичні рекомендації можуть бути використані вчителями початкової школи для оновлення практики організації уроків читання в контексті компетентнісного й діяльнісного підходів, а також слугувати підґрунтям для подальших науково-методичних досліджень у галузі розвитку комунікативної компетентності молодших школярів.

ДЖЕРЕЛА

1. Шиян Р. Б. Компетентнісний підхід у Державному стандарті початкової освіти: методологічні основи та реалізація // *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. — 2019. — № 3. — С. 5–10.
2. Дзятківська Г. Ігрові технології навчання в початковій школі: особливості використання. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13013/1/9Dzyatkivska.pdf> (дата звернення: 07.10.2025).
3. Краснова Н. Ігрові художньо-педагогічні технології у формуванні світобачення підлітків: художньо-дидактичні ігри; художньо-конструктивні технології; художньо-інтерактивні технології. *Мистецтво та освіта*. 2012. № 4(66). С. 46–56.
4. Скопенко Н. С. Case-study — інноваційний метод навчання. Імплементація сучасних технологій навчання у навчальний процес : матеріали Міжнародної наукової конференції. 17–18 березня 2015 р. Київ : НУХТ. С. 84–91. URL: <https://dspace.nuft.edu.ua/handle/123456789/19785>
5. Савченко О. Я. Українська мова та читання: підручник для 3 класу ЗССО (у 2-х частинах): Частина 2. Київ : УОВЦ Оріон, 2020. 160 с.

6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Грибань А. А. Особливості використання дидактичних ігор як засобу розвитку пізнавальної активності учнів на уроках читання в початковій школі в умовах НУШ. URL: <file:///C:/Users/asus/Downloads/13.pdf> (дата звернення: 8.12.2025).
8. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2020. 88 с.
9. Большакова І. О., Пристінська М. С. Українська мова та читання: підручник для 2 кл.: у 2 ч. Ч. 1. Харків : Видавництво «Ранок», 2020. 112 с.
10. Большакова І. О., Пристінська М. С. Українська мова та читання: підручник для 2 кл.: у 2 ч. Ч. 2. Харків : Видавництво «Ранок», 2020. 112 с.
11. Дрижанова В. В. Методична розробка «Використання дидактичних ігор на уроках в початковій школі». На урок: освітній проєкт : веб-сайт. URL: <https://naurok.com.ua> (дата звернення: 06.10.2025).
12. Гунько І.В., Волошина О.В. Застосування кейс-методу. *Теорія та методика навчання. Інноваційна педагогіка*. 2021. Випуск 32. Т. 2. С. 75–79.
13. Ляхова М. Використання кейс-методу в процесі навчання. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 2 (98). С. 47–51.
14. Нежива Л., Паламар С. Дитяча література з методикою навчання: навч.-метод. посіб. К., 2025. 245 с.

REFERENCES

1. Shyian R. B. Kompetentnisnyi pidkhd u Derzhavnomu standarti pochatkovoï osvity: metodolohichni osnovy ta realizatsiia [Competence-based approach in the State Standard for Primary Education: methodological foundations and implementation] // *Osvita i rozvytok obdarovanoi osobystosti*. — 2019. — № 3. — С. 5–10. [in Ukrainian]
2. Dziatkivska H. Ihrovi tekhnolohii navchannia v pochatkovii shkoli: osoblyvosti vykorystannia [Gaming technologies in primary school education: features of use] URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13013/1/9Dzyatkivska.pdf> (data zvernennia: 07.10.2025). [in Ukrainian]
3. Krasnova N. Ihrovi khudozhno-pedahohichni tekhnolohii u formuvanni svitovidobrazhennia pidlitkiv: khudozhno-dydaktychni ihry; khudozhno-konstruktyvni tekhnolohii; khudozhno-interaktyvni tekhnolohii [Artistic and pedagogical game technologies in shaping adolescents' worldview: artistic and didactic games; artistic and constructive technologies; artistic and interactive technologies]. *Mystetstvo ta osvita*. 2012. № 4(66). S. 46–56. [in Ukrainian]
4. Skopenko N. S. Case-study — innovatsiinyi metod navchannia [Case-Study as an Innovative Teaching Method]. Implementatsiia suchasnykh tekhnolohii navchannia u navchalnyi protses : materialy Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii. 17–18 bereznia 2015 r. Kyiv : NUKhT. S. 84–91. URL: <https://dspace.nuft.edu.ua/handle/123456789/19785> [in Ukrainian]
5. Savchenko O. Ya. Ukrainska mova ta chytannia: pidruchnyk dlia 3 klasu ZSSO [Ukrainian language and reading: textbook for 3rd grade of secondary school] : Chastyna 2. Kyiv : UOVTS Orion, 2020. 160 s. [in Ukrainian]
6. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education] / Akad. ped. nauk Ukrainy; holov. red. V. H. Kremen. K.: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s. [in Ukrainian]
7. Hryban A. A. Osoblyvosti vykorystannia dydaktychnykh ihor yak zasobu rozvytku piznavalnoi aktyvnosti uchniv na urokakh chytannia v pochatkovii shkoli v umovakh NUSh [Features of using educational games as a means of developing cognitive activity of students in reading lessons in primary school in the conditions of NUS]. URL: <file:///C:/Users/asus/Downloads/13.pdf> (data zvernennia: 8.12.2025). [in Ukrainian]
8. Ponomarova K. I. Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi navchannia ukrainskoi movy [Developing communication skills in younger students during Ukrainian language instruction] : metodychnyi posibnyk. Kyiv : KONVI PRINT, 2020. 88 s. [in Ukrainian]
9. Bolshakova I. O., Prystinska M. S. Ukrainska mova ta chytannia: pidruchnyk dlia 2 kl. [Ukrainian language and reading: textbook for 2nd grade]: u 2 ch. Ch. 1. Kharkiv : Vydavnytstvo «Ranok», 2020. 112 s. [in Ukrainian]
10. Bolshakova I. O., Prystinska M. S. Ukrainska mova ta chytannia: pidruchnyk dlia 2 kl. [Ukrainian language and reading: textbook for 2nd grade]: u 2 ch. Ch. 2. Kharkiv : Vydavnytstvo «Ranok», 2020. 112 s. [in Ukrainian]
11. Dryzhanova V. V. Metodychna rozrobka «Vykorystannia dydaktychnykh ihor na urokakh v pochatkovii shkoli» [Methodological development «The use of educational games in primary school lessons»]. Na urok: osvitiinyi proiekt : veb-sait. URL: <https://naurok.com.ua> (data zvernennia: 06.10.2025). [in Ukrainian]

12. Hunko I.V., Voloshyna O.V. Zastosuvannia keis-metodu [Application of the case method]. Teoriia ta metodyka navchannia. Innovatsiina pedahohika. 2021. Vypusk 32. T. 2. S. 75–79. [in Ukrainian]
13. Liakhova M. Vykorystannia keis-metodu v protsesi navchannia [Using the case method in the learning process]. Nova pedahohichna dumka. 2019. № 2 (98). S. 47–51. [in Ukrainian]
14. Nezhyva L., Palamar S. Dytiacha literatura z metodykoiu navchannia [Children's literature with teaching methods] : navch.-metod. posib. K., 2025. 245 s. [in Ukrainian]

Palamar S., Serebriakova V.

**COMMUNICATIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE READING PROCESS:
THEORETICAL ASPECTS AND POTENTIAL OF CASE TECHNOLOGY IN THE DEVELOPMENT
OF ORAL INTERACTION SKILLS**

Abstract. *The article highlights the theoretical aspects of communicative activity of primary school pupils in the process of reading and outlines the potential of case technology as an effective means of developing oral interaction skills. It reveals the essence of basic concepts related to the development of oral speech, interpersonal communication, and educational interaction in primary school students, and clarifies the content of key characteristics that determine children's readiness for oral communication. The psychological and pedagogical prerequisites for the formation of communicative competence in younger schoolchildren are analyzed, in particular the influence of age characteristics, motivational factors, and the emotional and value environment on the ability to express oneself orally, engage in dialogical interaction, and cooperate productively. It is shown that reading lessons create unique opportunities for the development of speech activity, as they combine work with text, artistic images, plot information, and moral and ethical meanings, which contributes to emotional involvement and stimulates students' desire to express their own thoughts.*

Particular attention is paid to the methodological potential of case technology, which ensures problem-solving, practical orientation, and collective discussion of educational situations. It has been proven that the use of cases in primary school contributes to the formation of skills of reasoned expression, the ability to listen to the interlocutor, build productive dialogue, agree on positions, and jointly find solutions to educational or life problems. The feasibility of introducing case technology in reading lessons as a tool for stimulating cognitive activity, developing critical thinking, and creating favorable pedagogical conditions for improving the oral communication skills of younger students has been substantiated. The theoretical provisions presented define the conceptual basis for further practical research, the development of methodologies, and the systematic improvement of communicative training for students in primary school. The author's cases for grades 1–4 are proposed with methodological recommendations for teachers regarding their implementation.

Keywords: *communicative activity, oral interaction, younger schoolchildren, reading lessons, case technology, communicative competence, primary education.*

*Стаття надійшла до редакції 12.10.2025
Прийнято до друку 27.10.2025*

Половіна О.,

кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
o.polovina@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0001-6021-5677

В'юнник В.,

доктор філософії 012 Дошкільна освіта,
власник і керівник тренінгового центру
Вікторії В'юнник «Супер сад»,
власник приватного закладу
позашкільної освіти «Graroom»
v.viunnyk.asp@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0003-2936-4900

СПРИЯННЯ ПРОЯВАМ САМОВИРАЖЕННЯ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ НА ЗАСАДАХ РЕДЖІО ЕМІЛІЯ-ПІДХОДУ

Анотація. У статті актуалізовано проблему створення оптимальних умов для особистісного становлення та самореалізації дитини через розуміння власного Я. Висвітлено джерельну базу засадничих ідей, концептуальних підходів, базисних дефініцій з теми самовираження дітей п'ятого року життя. Схарактеризовано Реджіо Емілія-підхід як систему, що сприяє проявам самовираження дітей п'ятого року життя, та педагогічні умови його реалізації в ЗДО України. Представлено опис та результати діагностики рівнів самовираження дітей п'ятого року життя на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту. Презентовано кількісні та якісні результати апробації педагогічних умов що сприяють проявам самовираження дітей п'ятого року життя (забезпечення відповідного методичного супроводу для педагогічних працівників закладів дошкільної освіти (проведення семінарів, вебінарів, тренінгів); створення розвивального предметно-ігрового середовища (динамічного, варіативного, відповідного віковим особливостям дітей); підтримку проявів самовираження дітей під час різноманітних, інноваційних форм організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти). Валідовано зміст авторської програми «Я-Активіація» за трьома компонентами, які у співдії сприяли проявам самовираження кожної дитини у групі: обов'язковість проведення проєктувального кола щодня; постійні зміни у середовищі на основі завчасних досліджень інтересів дітей; висвітлення обов'язкового формату взаємодії з дітьми на основі вибору ними діяльності (два дні на тиждень без занять).

Ключові слова: Самовираження; діти п'ятого року життя; освітнє середовище; педагогічні умови; Реджіо Емілія-підхід; активний, потенційний, латентний рівні; авторська програма «Я-Активіація».

© Половіна О., В'юнник В., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Соціально-політична ситуація та демократичні трансформації в нашій державі об'єктивують необхідність формування громадян, здатних до особистісного самовираження, які характеризуються свободою вибору, творчою активністю та самостійністю думки. Кожна людина від народження має право на самовираження: головне, щоб воно не стало тригером, не спровокувало агресію, неприйняття, хворобливий егоїзм — тобто, було максимально екологічним. Ми є свідками того,

як спотворені форми самовираження призводять до катастрофічних наслідків у межах конкретних соціальних груп, націй та цивілізації загалом і свідомі того, що становлення цієї психічної якості відбувається у період дитинства.

Вибір теми актуалізовано нормативними документами — Законом України «Про дошкільну освіту», чинним Державним стандартом дошкільної освіти та комплексними освітніми програмами («Дитина», «Впевнений старт», «Я у Світі», «Стежинки у Всесвіт» тощо),

у яких акцентовано увагу на необхідності розвитку дітей дошкільного віку як свідомих особистостей, здатних до власного вибору. Вирішального значення набуває проблематика створення оптимальних умов для особистісного становлення та самореалізації дитини, формування у неї активно-пізнавального, творчого ставлення до природного, соціального довкілля, розвитку здатності успішно орієнтуватися у розмаїтті предметів і явищ, оволодіння ефективними способами діяльності та стратегіями мислення через розуміння власного Я. Ідентифікація зі своїм Я, позитивна самооцінка, бажання визнання іншими її чеснот, уміння співвідносити «хочу» (мотиви, наміри), «можу» (знання, вміння, навички), «буду» (регуляція поведінки та діяльності), здатність проектувати себе в темпоральному вимірі (минуле, теперішнє, майбутнє), орієнтування у своїх фундаментальних правах і обов'язках — ознаки сформованості самосвідомості, яка характеризує особистісну компетентність. Формування окреслених якостей корелюється з самовираженням та відбувається у різних видах діяльності дітей дошкільного віку: руховій, ігровій, пізнавальній, мовленнєвій, мистецько-творчій.

Однак у практиці дошкільної освіти продовжують функціонувати дві діаметрально протилежні моделі: особистісно орієнтована та навчально дисциплінарна. Остання, незважаючи на зручність для організації та контролю за освітнім процесом, не відповідає особистісній парадигмі в освіті й обмежує можливості для проявів самовираження дитини. Притаманна практиці централізація на вихователі, його персоні та пріоритеті його ініціатив також інгібує прояви адекватного самовираження дитини. Проблемою, що потребує вирішення на теоретичному та праксеологічному рівнях, є забезпечення умов у закладі дошкільної освіти, які б сприяли проявам самовираження дітей під час різноманітних активностей. Відтак, актуальність теми очевидна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічною основою дослідження слугували наукові праці з філософії, психології, педагогіки, педагогічної інноватики, дотичні до предмету дослідження: проблема розвитку особистості дитини дошкільного віку у дослідженнях філософів (Аристотель, В. Андрущенко, Л. Аза, Г. Балл, Г. Лейбниць, М. Нуссбаум, Платон, Г. Сковорода, Е. Фромм та ін.); філософські концепції розвитку сучасної освіти (В. Андрущенко, С. Клепко, В. Луговий, В. Огнев'юк, П. Саух, С. Сисоєва та ін.); психолого-педагогічні теорії особистості та її розви-

тку у процесі діяльності (Г. Балл, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко та ін.); психологічні теорії самовираження як однієї з базових характеристик особистості (І. Бех, І. Волощук, Н. Дятленко, І. Карабаєва, О. Киричук, О. Кононко, О. Кочерга, О. Кульчицька, С. Ладивір, Т. Піроженко, Ю. Савченко та ін.); педагогічний супровід та дослідження феномену дошкільного дитинства у контексті визначення засобів впливу на формування особистості (А. Аніщук, Л. Артемова, О. Байєр, О. Безсонова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, А. Гончаренко, Н. Голота, Д. Дьюї, К. Крутий, Н. Левінець, І. Луценко, Л. Малагуцці, М. Машовець, М. Монтессорі, І. Онищук, Ж. Піаже, О. Половіна, Т. Пономаренко, Т. Поніманська, Й.-Г. Песталоцці, О. Рейпольська, С. Русова, Г. Сухорукова, К. Ушинський, Ф. Фребель, Р. Штайнер та ін.); дослідження розвитку процесу самовираження та новоутворень дошкільного дитинства із системою Я (А. Аніщук, Л. Березовська, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Піроженко, Л. Проколієнко та ін.); концепція освітнього середовища закладу дошкільної освіти, сприятливого для проявів самовираження (І. Бех, А. Богуш, З. Борисова, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, К. Крутий, Н. Кудикіна, С. Ладивір, Л. Малагуцці, Т. Піроженко, З. Плохій, Т. Поніманська, О. Рейпольська, І. Рогальська-Яблонська та ін.) (В'юнник О., 2025). З'ясовано, що проблема самовираження особистості завжди привертала увагу дослідників (філософів, психологів, культурологів), але залишається актуальною, оскільки спровокована змінами моделі вітчизняної освіти. У науці наявні різні концептуальні підходи до дефініції «самовираження особистості»: філософський, психологічний, культурологічний, діяльнісний, середовищний. Проте вчені демонструють однастайність у тому, що це активна діяльність, свідомо спрямована на втілення гуманістичних ідеалів суспільства, що передбачає максимальну актуалізацію та розвиток потенційних можливостей. Зрілою формою є особистісне самовираження, що супроводжується потребою в адекватному та сутнісному експлікуванні свого Я. Особистісне самовираження фіксує прогресуюче прагнення індивіда до саморозкриття: воно є тим модусом, через який людина реалізує себе як особистість у діяльності, комунікації, вирішенні екзистенційних проблем. Науковці (І. Бех, І. Зязюн, І. Волощук, Н. Дятленко, І. Карабаєва, О. Киричук, О. Кононко, О. Кочерга, О. Кульчицька, С. Ладивір, Т. Піроженко, Ю. Савченко та ін.) пов'язують

самовираження із формуванням новоутворень особистості, зокрема системи Я, вже на етапі дошкільного дитинства. Підтвердження цього знаходимо у наукових розвідках О. Кононко, яка аргументує, що виникнення системи Я генерує у дитини, починаючи з раннього віку, нову, інтенсивну потребу діяти самостійно, інтегруватися у повноцінну дорослу діяльність на паритетних засадах, прагнення до автономності. Іманентною ознакою самовираження є індивідуальна творча свобода особистості. Самовираження корелює з усвідомленням того, що будь-які навички потребують удосконалення, а помилки є нормотиповим явищем і стимулом для розвитку. Фундаментальною для проявів самовираження дитини є побудова взаємин на засадах партнерства, емпатійного розуміння себе та іншого, уміння толерантно ставитися до людей. Екологічність стосунків зі значимими дорослими є базисом для адекватного, повноцінного самовираження дитини (Кононко О. Л., 2000).

Базисними у тезаурусі представленого дослідження є поняття освітнє середовище та «педагогічні умови». Освітнє середовище досить часто ототожнюють з освітнім простором. Послугуючись напрацюваннями А. Цимбалару зазначаємо, що у межах інституційного аспекту освітній простір характеризується як певна частка соціуму, де створено умови для розвитку особистості. У межах субстанціонального аспекту освітній простір визначається як можливість і наявність формування особистісного простору суб'єкта освітнього процесу. Узагальнення результатів аналізу розуміння досліджуваного явища з різних позицій дало змогу визначити його інтегральну характеристику як педагогічної реальності, у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення й пізнання особистістю освітнього середовища. Середовище — це суб'єкт освітнього простору, який забезпечує його самоорганізацію (Цимбалару А., 2016). У сучасних наукових дослідженнях ученими наголошується на важливості середовищного підходу в дошкільній освіті в умовах переходу до розвивальної парадигми. Аналіз наукових праць Н. Гавриш, О. Кошіль, К. Крутій, О. Рейпольської та інших вчених дозволив окреслити термін «освітнє середовище» як динамічну систему умов, що утворює контекст діяльності особистості як суб'єкта і впливає на формування культурних цінностей та смислів, виокремлюючи предметно-просторову, суб'єктивну і психолого-методичну компоненти. Управлінська модель освітнього середовища (за Н. Гавриш) містить

зону свободи і зону порядку, що на перетині утворюють межу переходу, на якій визначено зону керованої свободи (Гавриш Н., 2007). Розглядаючи поняття «простір» і «середовище», науковці визначають їх як близькі за значенням, але не синонімічні. Підтвердження означеного знаходимо у К. Крутій. Середовище відображає взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини. У цьому випадку передбачається присутність людини в середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення з суб'єктом, а простір може існувати без людини. Простір відносно середовища є конструктором вищого порядку, в якому може знаходитися декілька середовищ (Крутій К. Л., 2009). Відтак, простір це ширше поняття, а середовище — вужче. Освітнє середовище розглядаємо як сукупність різноманітних (психолого-педагогічних, організаційних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, дидактико-методичних тощо) умов, комплексне застосування людських та інших ресурсів для реалізації освітніх цілей. Освітнє середовище у нашому дослідженні є ключовим, а отже, його архітектура має містити характерні акценти для розвитку особистості, зокрема й такого її складника, як самовираження дитини. Ставлення дитини до середовища визначає її активність у ньому. Аналізування сучасних напрацювань з питань впливу середовища задля сприяння проявам самовираження дитини дали змогу визначити, що воно може мати рушійний або такий, що блокує ці процеси вплив. Науковий аналіз поняття «педагогічні умови» уможливило виділення різних його визначень. Нам близька позиція Є. Хрикова стосовно того, що педагогічні умови створюються виключно самим педагогом як продукт його діяльності. Вони є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності та забезпечують реалізацію змісту освітнього процесу, оптимізують форми, методи, підходи, технологію його організації як цілісної системи (Хриков Є. М., 2011).

Мета статті — оприлюднити результати апробації педагогічних умов сприяння проявам самовираження дітей п'ятого року життя в освітньому середовищі ЗДО України на засадах Реджіо Емілія-підходу.

Відповідно до визначеної мети окреслено завдання стосовно:

1. Висвітлення сутності й структури самовираження дітей п'ятого року життя та характеристика Реджіо Емілія-підходу;

2. Презентації результатів емпіричного дослідження критеріїв, показників, рівнів і педагогічних умов сприяння проявам самови-

раження дітей п'ятого року життя в освітньому середовищі на засадах Реджіо Емілія-підходу.

Викладення основних положень. Самовираження дитини п'ятого року життя є важливим чинником формування особистості, оскільки воно впливає на емоційний, когнітивний та соціальний розвиток дитини. У психології та педагогіці його розглядають як процес вираження внутрішнього світу через різні види діяльності: гру, спілкування, творчість.

Структура самовираження дітей охоплює компоненти, як от:

- розуміння себе (образ Я, самооцінка, усвідомлення своїх можливостей);
- вибір діяльності (участь у грі, мистецькій діяльності, експериментуванні);
- соціальну взаємодію (самопрезентація, розвиток комунікаційних навичок).

Дефініцію «самовираження» стосовно дітей п'ятого року життя з урахуванням психологічних особливостей дітей цього вікового періоду розглядаємо як процес реалізації потенціалу дитини, що має переважно індивідуально-особистісний характер і проявляється у самостійних діях під час вибору власної діяльності та способів дій; у готовності отримувати власний досвід без страху помилитися; у виявленні ініціативи та самостійності в отриманні власного досвіду під час досліджень і відкриттів; у презентації власного досвіду тими мовами, які є доступні дитині. Компоненти самовираження дітей п'ятого року життя — взаємодія з оточенням, розуміння себе, вибір діяльності. Формування гармонійної особистості має відбуватися не під впливом дорослих суджень і знань, а завдяки сприянню здатності дитини пізнавати себе, «забратися на власну гору». Це стає можливим тоді, коли створюється відповідне середовище з різноманітними матеріалами, актуальними і доступними для самовираження дитини тими засобами, які характерні й цікаві саме їй, та за умови реалізації можливості дитини обрати ту діяльність, яка цікава їй найбільше, і той об'єкт, який захоплює її і надихає на його споглядання та зображення. Серед зарубіжних освітніх систем, фундаментальними ідеями яких є самовираження дитини в різних активностях і видах діяльності, ефективним та валідованим є Реджіо Емілія-підхід. Він демонструє оптимальні способи взаємодії з дітьми дошкільного віку на засадах конструювання освітнього процесу та створення розвивального середовища для фасилітації проявів самовираження дітей, проте потребує адаптації з урахуванням специфіки української освітньої

системи та культурно-ментальних особливостей нації. Аналіз практики дозволив відстежити наявність квазіпонять у використанні Реджіо Емілія-підходу та його окремих елементів в українських закладах дошкільної освіти. Вбачаємо основне зерно змін у ЗДО України, що сприяє проявам самовираження на основі Реджіо Емілія-підходу, у двох аспектах: 1) наповнення середовища відповідно до інтересів дитини; 2) надання можливості дитині обирати те, чим вона хоче займатися і дати час на ці заняття. Для дієвого упровадження визначених аспектів потрібні час і простір, наповнений для дітей, а не для тих, хто перевіряє.

Підґрунтям оцінювання стану проявів самовираження була обрана методика ECERS-3, що містить показники, які розлого маркують прояви самовираження (підшкали «Мовлення та грамотність», «Види навчально-пізнавальної діяльності», «Взаємодія», «Структурування програми»). Дослідження рівнів проявів самовираження дітей п'ятого року життя проводилось методом спостереження у різних видах діяльності. Важливими індикаторами для дослідження слугували: достатня кількість матеріалів для самовираження, можливість вибору діяльності дітьми, вільне висловлювання думок, урахування інтересів кожної дитини. Для оцінювання рівнів проявів самовираження визначено три критерії (діяльнісний, когнітивний та емоційно-мотиваційний), на основі яких виокремлено три рівні: **активний** рівень проявів самовираження (від лат. *activum* — активність) — дитина самостійно обирає матеріали та діяльності, експериментує, не боїться помилок, активно висловлює думки та емоції; **потенційний** (від лат. *potentia* — сила) — дитина діє за підтримки дорослого, іноді ініціює дії, але часто наслідує інших, потребує авансованого схвалення; **латентний** (від лат. *latentis* — прихований) — дитина пасивна, уникає самостійних рішень, не проявляє ініціативи, має труднощі з вербалізацією почуттів. Визначаючи рівні, брали до уваги логіку активності проявлення дитиною себе у різних видах діяльності: чим вищий рівень самовираження, тим активніша дитина у своїх проявах — вербальному, емоційному, діяльнісному.

Емпіричне дослідження проведено у кілька етапів, передбачало анкетування вихователів, спостереження за дітьми та трансформацію розвивального середовища й охоплювало 41 педагога та 401 дитину п'ятого року життя з 23 закладів дошкільної освіти різних форм власності 9 областей України. Результати анкетування вихователів показали, що 99% з них

декларували знання сутності самовираження, проте лише 23% наблизилися до наукового розуміння цього феномену. Виявлено труднощі у розрізненні автентичного самовираження та маніпулятивної поведінки дітей. Встановлено суттєвий розрив між усвідомленням важливості проявів самовираження та його практичним забезпеченням. Лише 2% вихователів активно працювали над створенням сприятливого середовища через наявність об'єктивних (брак фінансування, велика наповнюваність груп) та суб'єктивних бар'єрів (страх змін, авторитарний стиль спілкування, відсутність підтримки керівництва, професійна інертність).

На основі спостережень за дітьми визначено **58 ключових показників (шкал)** діяльності в різних аспектах освітнього середовища ЗДО: 12 показників загальної діяльності в освітньому середовищі; 10 показників планування діяльності у просторі та взаємодії з іншими; 15 показників взаємодії з матеріалами; 11 показників взаємодії з іншими; 10 показників висловлення своєї думки. Аналіз кореляційних взаємозв'язків виявив, що діти, які не обирають діяльність самостійно, демонструють в'ялу ініціативність, труднощі у взаємодії з однолітками, схильність до наслідування та залежність від схвалення. Відсутність ініціативи супроводжується низькою соціальною активністю та залежністю від дорослих. Натомість, самостійність у виборі діяльності підвищує показники ініціативності та допитливості. Констатувальний етап педагогічного експерименту дозволив зазначити домінування у дітей **латентного** рівня проявів самовираження 46,9%; **потенційний** рівень притаманний 36,4%; **активний** рівень властивий 16,7% дітей.

Серед **педагогічних умов**, що сприяють проявам самовираження дітей п'ятого року життя, виокремлюємо:

- забезпечення відповідного методичного супроводу для педагогічних працівників закладів дошкільної освіти (проведення семінарів, вебінарів, тренінгів);

- створення розвивального предметно-ігрового середовища (динамічного, варіативного, відповідного віковим особливостям дітей);

- підтримку проявів самовираження дітей під час різноманітних, інноваційних форм організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Методичним інструментом упровадження педагогічних умов сприяння проявам самовираження дітей п'ятого року життя, що сто-

сувалися змін у середовищі групи та методів і прийомів взаємодії з дітьми, стала **авторська програма «Я-АктивациЯ»**. Її зміст орієнтовано на створення атмосфери психологічної безпеки, підтримки дитячої ініціативи та комунікації, забезпечення можливостей вільно висловлюватися, підготовку середовища відповідно до запитів дітей, заохочення постановки ними запитань, підтримку дослідницької поведінки, створення простору для вільного спілкування та уникання придушення ініціатив дітей зайвим контролем. Щодо умов, яка охоплювала методичний супровід вихователів, програма «Я-АктивациЯ» слугувала одним із засобів, спрямованим на підвищення рівня обізнаності вихователів стосовно реалізації умов сприяння проявам самовираження дітей в ЗДО. Програма «Я-АктивациЯ», розроблена на засадах модифікації Реджіо Емілія-підходу у заклади дошкільної освіти України, деталізувала упровадження педагогічних умов та пропагувала три складники, які у співдії сприяли проявам самовираження кожної дитини у групі. Першим складником є обов'язковість проведення проєктувального кола щодня: у Реджіо Емілія-підході це асамблея, у наших умовах це модифікована асамблея з пропонуванням алгоритмом проведення, що сприяє об'єктивації потреби дитини виразити своє Я. Другим складником визначаємо постійні зміни у середовищі на основі завчасних досліджень інтересів дітей, наповнення осередків матеріалами для проявів самовираження у межах досліджуваної теми блоку та, згідно запропонованого планування на щодень, з пропозиціями варіантів наповнення. Третім складником стало висвітлення обов'язкового формату взаємодії з дітьми на основі вибору ними діяльності: два дні на тиждень без занять. У ці дні діти могли обирати із запропонованих активностей ті, що відповідали їхнім інтересам згідно теми дослідження. У інші дні вихователі не прибирали осередки з діяльностями та матеріалами, тому діти мали змогу у вільний час обирати їх за власними вподобаннями.

Методичний супровід вихователів є ключовим чинником успішного упровадження педагогічних умов сприяння проявам самовираження дітей. Проведені семінари, вебінари та тренінги підвищили рівень професійної компетентності педагогів та вмотивували на створення розвивального середовища, спрямованого на прояви самовираження дітей п'ятого року життя.

Перебіг формувального етапу експерименту дозволив зазначити, що створення динамічного, варіативного, такого, що стимулює твор-

чість та ініціативу, надає дітям свободу вибору та простір для самостійної діяльності, розвивального середовища сприяє активним проявам самовираження. Практика двох днів без занять підтвердила свою ефективність у розвитку самостійності дітей та їхньої здатності до проявів самовираження. Створені умови, що сприяють самостійному вибору діяльності, дозволяють дітям глибше розуміти власні інтереси та розвивати індивідуальні здібності. Проектувальне коло є ефективним інструментом сприяння проявам самовираження у дітей дошкільного віку, оскільки розвиває навички комунікації, критичного мислення, усвідомленого вибору та розширює можливості для самореалізації у різних видах діяльності.

Дослідження ефективності педагогічних умов сприяння проявам самовираження дітей п'ятого року життя виявило значні позитивні зміни у поведінці, соціальній взаємодії та способах пізнання навколишнього світу. Аналіз даних за методом кутового перетворення Фішера підтвердив статистично значущі зміни за більшістю ключових показників. Найбільш показовими стали зміни у діяльності дітей в освітньому середовищі: значно знизилася пасивність, залежність від зовнішньої оцінки та шаблонності у виконанні завдань. Натомість спостерігався ріст дослідницької поведінки, допитливості, готовності до спільної діяльності та свободи вибору. Діти демонстрували більш усвідомлене планування власної діяльності, активніше висловлювали думки та ставили запитання. Важливим результатом стало покращення взаємодії з матеріалами: знизилася пасивність у виборі, зросла зацікавленість в експериментуванні та аналізуванні. У соціальній сфері відзначено зниження комунікативної пасивності за одночасного зростання ініціативності та комунікативної розкритості. Особливо значущою є **динаміка рівнів самовираження**: якщо на початку дослідження латентний рівень переважав (46,9 %), активний же спостерігався лише у 16,7 % дітей, то після впровадження педагогічних умов констатовано різке зростання активного рівня (до 46,9 %) за одночасного зниження латентного (до 3,7 %). Таким чином, проведений педагогічний експеримент підтвердив ефективність апробованих педагогічних умов сприяння проявам самовираження дітей п'ятого року життя в освітньому середовищі ЗДО.

Висновки. Резюмуючи означене, відзначаємо, що теоретичний аналіз досліджень та освітня практика зумовили висновок про те, що проблема самовираження дітей п'ятого року життя в освітньому середовищі закладів дошкільної освіти є актуальною. На користь актуальності теми також свідчать законодавчі й нормативні документи в дошкільній освіті. Авторські наукові розвідки дозволяють стверджувати, що за відповідних педагогічних умов сприяння проявам самовираження, діти п'ятого року життя демонструють високі показники рівнів проявів означеної якості. Домінування латентного рівня самовираження у дітей п'ятого року життя, констатоване на початковому етапі педагогічного експерименту, зумовлене низкою чинників, серед яких визначальним є неготовність дорослих (педагогів, батьків) до супроводу проявів цієї якості вихованців. Методичним інструментарієм реалізації педагогічних умов сприяння проявам самовираження у дітей п'ятого року життя стала авторська програма «Я-Активізація», розроблена на засадах модифікації Реджіо Емілія-підходу у заклади дошкільної освіти України, а також низка методичних просвітницьких заходів для педагогів, спрямованих на формування у них переконань стосовно пріоритету вибору дитини; умінь реалізовувати освітню взаємодію з вихованцями в середовищі, створеному для дітей, а не на догоду тим, хто перевіряє. Ефективність апробованих педагогічних умов верифікована даними контрольного етапу педагогічного експерименту, що продемонстрували зменшення кількості дітей в експериментальних закладах, яким притаманний латентний рівень. Натомість, динаміка змінилася у бік збільшення респондентів з активним та потенційним рівнем проявів самовираження. Презентовані положення не вичерпують усіх аспектів проблеми і вказують на необхідність подальшого вивчення засобів, що сприяють проявам самовираження у дітей четвертого року життя, гендерних відмінностей проявів самовираження у дітей дошкільного віку, технологій психолого-педагогічного супроводу проявів самовираження дітей дошкільного віку в умовах сім'ї, підготовки вихователів до створення умов сприяння проявам самовираження дітей в освітньому середовищі ЗДО.

ДЖЕРЕЛА

1. Закон України «Про дошкільну освіту» Документ 3788-IX, чинний, поточна редакція — Редакція від 01.01.2025, підстава — 4059-IX <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
2. В'юнник В. О. Самовираження дітей п'ятого року життя в освітньому середовищі закладів дошкільної освіти. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 012 Дошкільна освіта. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025. 366 с.
3. Гавриш Н. Інтегровані заняття: методика проведення. Київ: Шк. світ, 2007. 128 с.
4. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): монографія. Київ: Стилос, 2000. 336 с.
5. Крутий К. Л., Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія у 2 ч. Київ: Освіта, 2009. Ч. 1. 318 с.
6. Цимбалару А. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. Український Педагогічний журнал, (1), 41–50. 2016. вилучено із <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/150>
7. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань. Шлях освіти. 2011. № 2. С. 11–15.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu». [Law of Ukraine «On preschool education»]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>. [in Ukrainian].
2. V'yunnyk, V. O. (2025). Samovyrazhennya ditei p'yatoho roku zhyttya v osvitn'omu seredovyschi zakladiv doshkil'noi osvity [Self-expression of five-year-old children in the educational environment of preschool institutions]. (PhD dissertation). Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
3. Havrysh, N. (2007). Intehrovani zanyattya: metodyka provedennya [Integrated classes: a guide to conducting]. Kyiv: Shkil'nyi svit. [in Ukrainian].
4. Kononko, O. L. (2000). Psykholohichni osnovy osobystisnoho stanovlennya doshkil'nyka (systemnyi pidkhid) [Psychological foundations of preschooler's personal development (a systematic approach)]. Kyiv: Stylos. [in Ukrainian].
5. Krutii, K. L. (2009). Osvitnii prostir doshkil'noho navchal'noho zakladu [The educational space of a preschool institution]. (Vol. 1). Kyiv: Osvita. [in Ukrainian].
6. Tymbalaru, A. (2016). Osvitnii prostir: sutnist', struktura i mekhanizmy stvorennia [Educational space: essence, structure and mechanisms of creation]. Ukrain's'kyi Pedagogichnyi zhurnal, (1), 41–50. Retrieved from <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/150>. [in Ukrainian].
7. Khrykov, Ye. M. (2011). Pedagogichni umovy yak skladova naukovykh znan' [Pedagogical conditions as a component of scientific knowledge]. Shlyakh osvity, (2), 11–15. [in Ukrainian].

Polovina O., Viunnyk V.

PROMOTING SELF-EXPRESSION IN FIVE-YEAR-OLD CHILDREN BASED ON THE REGGIO EMILIA APPROACH

Abstract. The article highlights the problem of creating optimal conditions for the personal development and self-realization of children, forming in them an active cognitive and creative attitude towards the natural and social environment, developing their ability to successfully navigate the diversity of objects and phenomena, and mastering effective methods of activity and thinking strategies through understanding their own self. It has been established that the problem of self-expression has always attracted the attention of researchers (philosophers, psychologists, cultural studies specialists), but remains relevant because it is provoked by changes in the model of domestic education. The source base of fundamental ideas, conceptual approaches (philosophical, psychological, environmental, activity-based), and basic definitions on the topic of self-expression of five-year-old children (self-expression, educational environment, pedagogical conditions) are highlighted. The concept of "self-expression of five-year-old children" is defined, taking into account the psychological characteristics of children of this age group, as a process of realizing the child's potential, which is predominantly individual and personal in nature and manifests itself in independent actions when choosing one's own activities and methods of action; in the willingness to gain one's own experience without fear of making mistakes; in showing initiative and independence in gaining their own experience during research and discoveries; in presenting their own experience in languages that are accessible to the child. The components of self-expression in five-year-old children are interaction with their environment, understanding themselves, and choosing activities. The Reggio Emilia approach is characterized as a system that promotes self-expression in five-year-old children, and the pedagogical conditions for its implementation in Ukrainian preschool educational institutions are

described. Three criteria (activity, cognition, and emotional motivation) have been identified to assess the levels of self-expression, on the basis of which three levels have been distinguished: active level of self-expression (from Latin *activum* — activity) — the child independently chooses materials and activities, experiments, is not afraid of mistakes, actively expresses thoughts and emotions; potential (from Latin *potentia* — power) — the child acts with the support of an adult, sometimes initiates actions, but often imitates others, needs advance approval; latent (from Latin *latentis* — hidden) — the child is passive, avoids independent decisions, does not show initiative, has difficulty verbalizing feelings. The description and results of the diagnosis of levels, criteria, and indicators of self-expression in five-year-old children at the ascertaining and control stages of the pedagogical experiment are presented. Quantitative and qualitative results of testing pedagogical conditions that promote self-expression in five-year-old children are presented (providing appropriate methodological support for preschool teachers (conducting seminars, webinars, trainings); creation of a developmental subject-game environment (dynamic, varied, appropriate to the age characteristics of children); support for children's self-expression during various innovative forms of organizing the educational process in preschool education institutions). The author's program "I-Activation" has been verified. It is a methodological tool for implementing pedagogical conditions that promote self-expression in five-year-old children, concerning changes in the group environment and methods and techniques for interacting with children. It was developed based on the modification of the Reggio Emilia approach in preschool education institutions in Ukraine. The content of the author's program has been validated in three components, which together contributed to the self-expression of each child in the group: the obligation to conduct a project circle every day; constant changes in the environment based on prior research into children's interests; highlighting the mandatory format of interaction with children based on their choice of activities (two days a week without classes).

Keywords: Self-expression; five-year-old children; educational environment; pedagogical conditions; Reggio Emilia approach; active, potential, latent levels; author's program "I-Activation".

Стаття надійшла до редакції 12.10.2025
Прийнято до друку 27.10.2025

Кондратець І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка
i.kondratets@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0001-7816-0766

РЕАЛІЗАЦІЯ РЕФЛЕКСІЙНОГО ПІДХІДУ В ПРОЦЕСІ ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СУБ'ЄКТІВ ОСВІТЬНОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. Стаття розкриває актуальне питання підтримки ментального здоров'я, зокрема, ролі рефлексійного підходу у взаємодії та саморегуляції учасників освітнього процесу. Проаналізовано наукові розвідки з теми рефлексії та ментального здоров'я особистості. Визначено й описано психолого-педагогічні умови успішної реалізації рефлексійного підходу в закладі дошкільної освіти (створення рефлексійного простору, що забезпечить цілісність змісту, методів, прийомів, форм і засобів застосування рефлексійного підходу; реалізація векторності рефлексії, безперервності й поетапності вироблення рефлексійних умінь з урахуванням специфіки діяльності учасників освітнього процесу; усвідомлення сутності й актуальності рефлексії як засобу підтримки ментального здоров'я, набуття стійкої мотивації до її здійснення).

Ключові слова: взаємодія; ментальне здоров'я; психолого-педагогічні умови застосування рефлексії; рефлексійні вправи; рефлексійний підхід; рефлексія; саморегуляція; учасники освітнього процесу.

© Кондратець І., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Трансформації в суспільстві й освіті, пов'язані з воєнним станом, безперечно впливають на ментальне здоров'я всіх громадян, зокрема, й учасників освітнього процесу. Колективи науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти особливу увагу приділяють засобам збереження власного психічного здоров'я й встановлення збалансованих взаємин зі здобувачами; моніторингам рівнів самопочуття студентів, їхньої мотивації до навчання та задоволення чи незадоволення своїми освітніми здобутками й якістю отриманих освітніх послуг.

Українські та зарубіжні наукові розвідки в різний час розкривали різні підходи, ефективні для перебігу професійної й навчальної діяльності усіх учасників освітнього процесу: аксіологічний, особистісно зорієнтований, культурологічний, компетентнісний тощо. В умовах нестабільності й невизначеності, що існують в Україні, на тлі освітніх втрат і тривалої ретравматизації, актуальною стає роль ще одного підходу — рефлексійного.

Щедесять-двадцять років тому феномен рефлексії, зокрема, в освітній сфері, досліджувався І. Бехом, М. Білоконним, Н. Гавриш, Г. Дегтяр,

В. Желановою, Л. Кравець, М. Марусинець, К. Павелків, Т. Поніманською та ін. переважно в площині розвитку професійної самосвідомості та фахової компетентності, що визначалось комплексом здібностей, способів і стратегій, які забезпечували усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності; сприяло розв'язанню проблемних ситуацій, що виникали у професійній діяльності» (Кондратець І.В., 2017).

Наразі є запит на рефлексію як засіб підтримки ментального здоров'я, що гарантуватиме формування здатності особистості виважено й гідно долати життєві виклики, адаптуватись до змін і подій в суспільстві, розвивати стресостійкість, підтримувати гармонійні стосунки з оточенням, відчувати конструктивні емоції та ін.

Актуальність нашого дослідження зумовлюється наявністю суперечностей:

— потребою суспільства у викладачах і здобувачах вищої освіти з міцним психічним здоров'ям та відсутністю дієвого механізму забезпечення означеного запиту;

— необхідністю реалізації рефлексійного підходу в підтримці ментального здоров'я

учасників освітнього процесу та недостатньою розробленістю теоретико-методологічного супроводу, зокрема, визначення психолого-педагогічних умов розвитку відповідних умінь і навичок у науково-педагогічних працівників і студентів;

— творчим характером професійної й навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу та наявністю традиційних, здебільшого, стереотипних підходів, до навчання у системі вищої освіти.

Значущість цієї проблеми, як і її недостатня розробленість, зумовили вибір нашого дослідження «Реалізація рефлексійного підходу в процесі підтримки ментального здоров'я суб'єктів освітнього процесу».

Метою статті є теоретичне висвітлення феноменів «ментальне здоров'я» і «рефлексія» та практичну реалізацію рефлексійного підходу в життєдіяльності суб'єктів освітнього процесу ЗВО.

Завдання статті: уточнити зміст дефініцій «ментальне здоров'я» і «рефлексія»; окреслити психолого-педагогічні умови реалізації рефлексійного підходу в закладі вищої освіти; визначити засоби рефлексійного підходу до саморегуляції й взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Аналіз сучасних досліджень. Проблема ментального здоров'я, безумовно, така ж важлива, як і питання освітніх втрат учасників освітнього процесу. «Під час війни та після її закінчення увага до психічного здоров'я громадян має бути на особливо високому рівні, оскільки саме рівень психологічного благополуччя матиме вплив і на загальний стан здоров'я, економічне відновлення та добробут країни»; очевидно, що «в умовах війни травматичні й стресові чинники для психосоціального стану людини є вкрай сильними, що потребує уваги відповідних фахівців і системної кваліфікованої соціально-психологічної підтримки і допомоги. (Кравченко О., 2023, с. 36).

Ментальне, або психічне здоров'я, як визначає його Всесвітня організація охорони здоров'я (Mental health..., 2005), — це стан благополуччя, при якому людина може реалізувати свій власний потенціал, долати життєві стреси, продуктивно і плідно працювати, а також вносити вклад в життя своєї спільноти. Ознаками ментального здоров'я є: реалізація власного потенціалу, позитивне сприймання себе, соціальна активність, комунікація з іншими, позитивний емоційний фон, продуктивна праця, стресостійкість, відкритість на навчання та розвитку, вміння приймати рішення, аналі-

тичне мислення є ознаками ментального (психічного) здоров'я.

Феномен «ментальне здоров'я» досліджували західні науковці (А. Елліс, А. Маслоу, Г. Олпорт, Ф. Перлз та ін.) й українські (Р. Винничук, І. Дубровіна, О. Кравченко, Т. Костева, Н. Павлик, В. Панок, Е. Помиткін, О. Чабан, А. Шевченко та ін.). Нам близька позиція авторів наукової розвідки «Розуміння сутності ментального здоров'я в контексті комплексного підходу» у трактуванні ментального здоров'я як «невід'ємної складової частини загального благополуччя та якості життя людини, що дозволяє відчувати гармонію із собою, з іншими та з навколишнім світом, адаптуватися до стресових ситуацій, розвивати стійкість до негативних впливів сьогодення, підтримувати позитивні стосунки з іншими та досягати самоактуалізації» (Калашникова Л.В., Руденко Ю.Ю., Руденко С.А., 2024, с. 76) та окресленні критеріїв ментального здоров'я: 1) позитивне самопочуття особистості, що виражається станом радості та задоволення собою в повсякденному житті та дозволяє ефективно впоратися зі стресом та іншими критичними ситуаціями; 2) гнучкість і адаптованість людини до мінливих умов сьогодення та здатність вирішувати життєві проблеми та встановлювати сприятливі міжособистісні стосунки з іншими; 3) емоційна стійкість, що дозволяє ефективно керувати емоційно-вольовою сферою особистості; 4) самовизначеність суб'єкта життєдіяльності, за якої останній має свідомий орієнтир на власні цінності та переконання; 5) здатність до ефективної комунікації з іншими, результатом якої є сприятливі стосунки; 6) спроможність до самореалізації та саморозвитку власної ідентичності». (Калашникова Л.В., Руденко Ю.Ю., Руденко С.А., 2024, с. 79).

Очевидно, що ментальне здоров'я, зокрема, учасників освітнього процесу в ЗВО (науково-педагогічні працівники та здобувачі вищої освіти) може змінюватися залежно від низки чинників. Зазвичай, воно порушується, коли вимоги оточення або людини самої до себе; ритм, темп і характер навчальної діяльності перевищують її здібності й ресурси. Важливо забезпечити системний, конструктивний, екологічний й особистісно зорієнтований формат для як екологічного ставлення особистості до власного психічного стану, так і здорових, коректних взаємин у «колега-колега», «викладач-студент», «студент-студент». Підтримка таких ставлень відбувається в різних спосіб.

Варто відзначити практичну значущість розробленого електронного курсу «Ментальне

здоров'я та його підтримка в умовах військових дій в Україні» (Инжиевська Л.А., 2024), спрямованого на розвиток освітологічної, андрагогічної, професійно-педагогічної та інноваційної компетентностей та компетентності з професійно-особистісного розвитку педагогічних працівників. Завдання курсу: аналіз випадків травматичних подій; розробка програми соціальної адаптації; ефективне спілкування в психологічній підтримці; проведення тренінгів з подолання стресу, які, безперечно, забезпечать успішний результат — розуміння та розвиток психологічних стратегій для підтримки ментального здоров'я усіх учасників освітнього процесу.

Факультет педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка має свій флагманський проєкт «Травма-інформоване навчання студентів: інноваційно-педагогічні практики, супровід, підтримка» (термін реалізації: 2023–2027; координатор проєкту — декан ФПО Ольга Котенко). Мета проєкту: створення безпечного та сприятливого середовища, в якому при організації освітнього процесу враховано травматичний досвід студентів і забезпечено якісне функціонування системи організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту професійної підготовки та подолання освітніх втрат через застосування травма-інформованих стратегій (Міер Т. І., Паламар Б.І., Паламар С.П., Котенко О.В., Бондаренко Г.Л., Вишнівська Н.В., Шпіца Р.І., 2024).

Автори навчально-методичного посібника «Артосвіта» (Половіна О.А., Кондратець І.В., 2024, с. 6–7) пропонують світ мистецтва, а саме технологію МРіО — мистецька рефлексія і образотворення — як ефективний засіб для підтримки ментального здоров'я на тлі «хронічної дратівливості й незадоволення людей, зумовлені технократичністю, прагматизмом, меркантильними інтересами» та запитамі суспільства, яке потребує активних, творчих особистостей, що насамперед емоційно відгукуються на прояви прекрасного у довкіллі та серед людей». Мистецькі вектори (вільне малювання, конструктивне образотворення, пластичне образотворення, театральне образотворення, музичне образотворення), в яких запропоновано здобувачам вищої освіти проявляти себе й удосконалюватись, корелюються з ключовими аспектами ментального здоров'я: 1) реалізація свого потенціалу й творчих здібностей; 2) відчуття щастя, радості та добробуту; 3) продуктивна та плідна робота; 4) успішна побудова стосунків з іншими людьми;

5) емоції, мислення та поведінка; 6) здатність приймати рішення та розв'язувати проблеми; 7) якість життя загалом.

Отже, вважаємо, що основа основ збереження ментального здоров'я — це здатність викладачів і здобувачів вищої освіти рефлексувати, готовність здійснювати рефлексію в особистісному житті й професійній / навчальній діяльності.

«Рефлексія (лат. reflexio відображення) — 1) міркування, сповнене сумнівів, протиріч. Аналіз власного психічного стану; 2) як механізм взаєморозуміння — осмислення суб'єктом того, якими засобами і чому він справив те або інше враження на партнера зі спілкування» (Шапар В. Б., 2007, с. 428). Ми трактуємо рефлексію (Кондратець І.В., 2017) «як важливу якість особистості, що передбачає міркування щодо своїх думок і психічних переживань, самоспостереження, самоаналіз та самооцінку; мисленнєвий процес, спрямований на розуміння, усвідомлення себе, здібностей, характеру, поведінки, досвіду, відчуттів, станів, стосунків із іншими, власних задач і призначення; фактор збагачення духовного світу й вдосконалення професійної майстерності».

Значущу роль рефлексії для здобувачів вищої освіти підкреслює В. Желанова (Желанова В.В., 2020): «не викликає сумніву актуальність і доцільність впровадження ідей рефлексивної парадигми освіти у процес професійної підготовки майбутніх педагогів з метою формування їх рефлексивної компетентності, як метакомпетентності, що є інтегрованою характеристикою особистості, представленою сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності» з урахуванням рефлексивної насиченості й рефлексивної детермінації педагогічної діяльності.

Наразі рефлексія у взаємодії з майбутніми педагогами — незамінний психолого-педагогічний метод, який дозволяє: «1) пригадати, виявити й усвідомити основні компоненти освітньої діяльності — її смисли, типи, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані індивідуальні й колективні результати; 2) визначити емоційне ставлення до навчання, процесу та результатів діяльності, 3) зіставити намічені цілі (очікування) з продуктами навчання» (Кондратець І.В., 2021, с. 68). Переконані: «питання фахової підготовки в умовах закладів вищої освіти має розглядатися в контексті «особистість — компетентність — гнучкі навички», а конструктивним засобом для успішного розв'язання освітньої тріади є рефлексійна культура, яка забезпечує: різнобічне сприй-

мання й адекватне оцінювання власної особистості; дослідження ролі свого культурного минулого, упереджень і цінностей; осмислення власних взаємин з оточенням; аналіз прожитих ситуацій, емоційних і поведінкових стратегій; використання досвіду в нових умовах; усвідомлення змін індивідуальної траєкторії власного професійного зростання та ін.» (Кондратець І.В., 2021, с. 69).

Аналіз наукових джерел засвідчив відсутність узагальнених праць, які би висвітлювали практичний досвід закладу вищої освіти щодо збереження ментального здоров'я усіх учасників освітнього процесу засобом рефлексії.

Виклад основного матеріалу. Рефлексійний підхід — важливий інструмент підтримки ментального здоров'я усіх учасників освітнього процесу в закладі вищої освіти. Для забезпечення успішної реалізації рефлексійного підходу необхідно подбати про відповідні *психолого-педагогічні умови*, як-от:

1) створення рефлексійного простору, що забезпечить цілісність змісту, методів, прийомів, форм і засобів застосування рефлексійного підходу;

2) реалізація векторності рефлексії, безперервності й поетапності вироблення рефлексійних умінь з урахуванням специфіки діяльності учасників освітнього процесу;

3) усвідомлення сутності й актуальності рефлексії як засобу підтримки ментального здоров'я, набуття стійкої мотивації до її здійснення.

Рефлексійний простір окреслюємо як комплекс умов для тривалої взаємодії суб'єктів та набору специфічних форм взаємодії, де можливі безпечні самопочуття, самопізнання, самооцінка, самоаналіз, самореалізація, саморегуляція суб'єктів; взаємообмін засобами, рефлексія себе та інших; стимулювання співтворчості й умов вибору, в яких відбувається зміна уявлень про себе як особистість і професіонала; зняття відчуження учасників освітнього процесу й розвиток професійної рефлексійності як засобу життєдіяльності. Функція такого простору — сприяння виникненню у людини потреби в рефлексії, сприйняття її як базової цінності, необхідного ресурсу для підтримки ментального здоров'я.

Складником рефлексійного простору є рефлексійна діяльність, яка має цілеспрямований, перетворювальний, усвідомлений характер; забезпечує цілісність змісту, методів, прийомів, форм і засобів реалізації рефлексійного підходу; включає в себе активне оволодіння відповідними навичками, внутрішнє

прийняття прийомів рефлексійної діяльності (на відміну від наочності на основі наслідування, копіювання), адже воно передбачає не тільки демонстрацію еталонів рефлексійної поведінки, а й обмін учасників освітнього процесу рефлексійним досвідом, спільний пошук ефективних способів взаємодії. Для ефективної реалізації першої умови використовуються не тільки засоби інтерактивного навчання, а й методи рефлексійного аналізу: змістів власної свідомості, спілкування (мотиви, цілі, засоби), міжособистісних стосунків. Тобто спеціально організований рефлексійний простір сприяє постійному рефлексійному переосмисленню набутої теоретичної бази з позицій щоденного вирішення практичних педагогічних завдань і дозволяє, крім формування чи вдосконалення професійної компетентності, зберегти власне ментальне здоров'я.

Наступна умова реалізації рефлексійного підходу в закладі вищої освіти тісно пов'язана з векторністю рефлексії, безперервністю й поетапністю вироблення рефлексійних умінь з урахуванням специфіки діяльності учасників освітнього процесу. У нашому дослідженні векторність (лат. vector — носій) рефлексії ми визначаємо як спрямування саморозвитку людини — уваги, мислення, дій і прагнень та розглядаємо її як диференційовану сукупність:

— рефлексії особистісного життя (особистісна рефлексія), яка передбачає як процес осмислення особистісних змістів, образів, з якими ототожнює себе «Я», забезпечує самоорганізацію і самообілізацію, самовизначення й саморегуляцію особистості в різних умовах її існування та рефлексію взаємодії з людьми;

— рефлексії професійної діяльності (професійна рефлексія), що поділяється на саморефлексію фахівця / майбутнього фахівця та рефлексію, що особистість здійснюватиме в процесі взаємодії зі здобувачами освіти — студентами або вихованцями.

Очевидно, що сформовані навички педагога в самосприйнятті й самопізнанні, здійсненні адекватної самооцінки й самоаналізу в особистісній сфері сприяють більш успішному опануванню вміннями професійної рефлексії, що веде до зміцнення ментального здоров'я в цілому, а оптимальне поєднання й удосконалення означених векторів забезпечує високий рівень реалізації рефлексійного підходу.

Цілком очевидно, що складний, багатогранний процес застосування рефлексійного підходу має бути безперервним. З урахуванням принципу безперервності освіти рефлексійний підхід охоплює такі сфери: 1) родинний досвід

особистості; 2) дошкільний і шкільний досвід; 3) безпосередня професійна / навчальна діяльність; 4) навчання у рамках науково-методичних заходів; 5) самоосвіта.

Поетапність формування в особистості рефлексійних умінь визначаємо так:

— Перший рівень: навчитись сприймати і відчувати себе, бути готовими оцінювати власні вчинки та контролювати свої емоції.

— Другий рівень: бачити себе у минулому / майбутньому; моделювати ситуацію, усвідомлювати, як його / її оцінюють колеги / здобувачі; регулювати свою поведінку в будь-яких ситуаціях;

— Третій рівень: аналізувати власну позицію в педагогічній / навчальній діяльності та спілкуванні; оцінювати механізм впливу своєї моделі на педагогічну / комунікативну взаємодію і навики; рівень відповідальності за власні дії.

У контексті «мистецтва жити в невизначених умовах» (Кондратець І.В., 2022, с. 8–9) ми окреслюємо три важливі рефлексійні навички:

1. Тримати емоційний тон (уникати емоційних гойдалок; формувати здатність до емоційної саморегуляції; учитися вимикати румінацію — нав'язливий тип мислення).

2. Брати відповідальність (у площині власної картини світ, цінностей, досвіду робити вибір стосовно своїх реакцій і ставлення до того, що відбувається в далекому і близькому просторі буття).

3. Надавати психологічну підтримку — собі, колегам, здобувачам (використовувати формули надії й оптимізму; знати як і вміти угамовувати тривожність та панічні атаки: заземлення — знаходити навколо себе 5 речей однакового кольору, 4 речі, яких можна торкнутися, 3 речі, які можна почути, 2 речі, які можна понюхати, 1 річ, які можна покуштувати).

Вправи та етюди для саморефлексії викладачів і здобувачів, зокрема й для застосування на аудиторних заняттях, умовно класифікуємо так (Кондратець І.В., 2023, с. 4):

— рефлексія настрою та емоційного стану («Продовж речення», «Емоційні ухтишки», Якби мій настрій нагадував дерево / комаху / предмет одягу / книгу, то що би це нагадувало?», «Чого я боюсь?», «Зміни обличчя», «Стримати себе» тощо);

— рефлексія діяльності, аналіз власних дій («7 навіщо?»; «3 слова, які запам'ятались сьогодні», «Когнітивні ухтишки», «Які кроки я зроблю для...», «Що я завтра робитиму з тим, що отримав (-ла) сьогодні?», «Що було би, якби...»; «Вибір» тощо);

— рефлексія, спрямована на самоствердження («Що моя особиста річ розкаже про мене»; «Яким / якою я буду (був (-ла))?»; «Що мене єднає і що різнить із Зіркою Мензатюк / Сашком Дерманським / Лесею Ворониною» (5 позицій); «Оповідання»; «Похвала» тощо);

— рефлексія, спрямована на розвиток емпатії («Намалюй, що бачить він / вона...»; «Погоджуюсь / не погоджуюсь»; «Дзеркало»; «Любиш / не любиш» тощо).

Отже, безперервність і поетапність вироблення відповідних умінь, як механізм практичної реалізації векторності рефлексії, забезпечує успішність другої умови реалізації рефлексійного підходу як засобу підтримки ментального здоров'я учасників освітнього процесу.

Третьою умовою успішної реалізації рефлексійного підходу є усвідомлення сутності й актуальності рефлексії як засобу підтримки ментального здоров'я, набуття стійкої мотивації до її здійснення. Для того, щоб рефлексійний простір сприяв дієвому розвитку відповідних умінь і навичок, важливо грамотно й цілеспрямовано мотивувати себе, у першу чергу. Під мотивацією розуміємо сукупність внутрішніх та зовнішніх чинників, які стимулюють особистість до діяльності та надають їй певного змісту. Мотивація саморозвитку зумовлена особистісними та освітніми потребами — бажанням удосконалити власну життєдіяльність або уникнути зайвих проблем для того, щоби стати більш розвинутою та компетентною особистістю; убезпечити себе від емоційних потрясінь, хронічної тривожності та синдрому емоційного вигорання.

Для того, щоби всі три умови застосування рефлексійного підходу в закладі вищої освіти успішно реалізувались, і науково-педагогічним працівникам, і здобувачам вищої освіти варто використовувати рефлексійні інструменти-навігатори: запитання, графічні фрейми, артпрактики, рольові етюди, авторські тексти (Кондратець І.В., 2025, с. 120).

Рефлексійний підхід застосовуватиметься ефективніше, якщо враховуватимуться складники рефлексійної культури: самосприйняття, самопочуття, самопізнання, самоаналіз, самооцінка, саморегулювання (Кондратець І.В., 2025, с. 436). Рефлексійні вправи доцільно використовувати науково-педагогічним працівникам в особистій і професійній саморефлексії, а також у взаємодії зі здобувачами вищої освіти — під час аудиторних занять, звітах про виробничу практику, написанні дослідницьких проектах тощо. Системний рефлексійний підхід

забезпечить потужну підтримку ментальному здоров'ю, а отже — сприятиме покращенню якості професійної і навчальної діяльності.

Висновки. Отже, планування, організація та дотримання психолого-педагогічних умов реалізації рефлексійного підходу в закладі вищої освіти (створення рефлексійного простору, що забезпечить цілісність змісту, методів, прийомів, форм і засобів застосування рефлексійного підходу; реалізація векторності рефлексії, безперервності й поетапності вироблення рефлексійних умінь з урахуванням специфіки діяльності учасників освітнього процесу; усвідомлення сутності й актуальності рефлексії як засобу підтримки ментального здоров'я,

набуття стійкої мотивації до її здійснення) забезпечить потужну підтримку ментального здоров'я у взаємодії й саморегуляції всіх учасників освітнього процесу.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх питань реалізації рефлексійного підходу в процесі підтримки ментального здоров'я суб'єктів освітнього процесу та відкриває перспективу для вивчення феномену рефлексії у професійній діяльності науково-педагогічних працівників, як пропедевтичного засобу від емоційного вигорання, і впливу рефлексійних вправ на рівень мотивації здобувачів вищої освіти до навчання й сприяння інтересу до майбутньої професії.

ДЖЕРЕЛА

1. Желанова В.В. Рефлексивна компетентність майбутнього педагога: сутність, структура, логіка рефлексіогенезу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. № 33(1). С. 17–23.
2. Інжиєвська Л. А. Ментальне здоров'я та його підтримка в умовах військових дій в Україні: електронний навчальний курс. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 31 с.
3. Калашникова Л.В., Руденко Ю. Ю., Руденко С. А. Розуміння сутності ментального здоров'я в контексті комплексного підходу. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 1. 74–81.
4. Кондратець І. Подорож до себе: діаруш пілігримниці. Книжка-путівник з надійним рефлексійним навігатором для життєвих і професійних доріг у двох частинах. Частина І. Житомир: Вид. «Рута», 2025. 756 с.
5. Кондратець І. «Рефлексійні вітаміни». *Дошкільне виховання*. 2023. № 9. С. 3–7.
6. Кондратець І. Мистецтво жити в невизначених умовах. *Дошкільне виховання*. 2022. № 9. С. 8–10.
7. Кондратець І.В. Розвиток рефлексійної культури педагогів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2017. 374 с.
8. Кондратець І. Рефлексійна культура як необхідний компонент професійної підготовки сучасних спеціалістів у дошкільній освіті. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти*: Матеріали IV Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т.І.Поніманської, 12 листопада 2021 р., Рівне, Україна. С.67–69.
9. Половіна О., Кондратець І. Артосвіта. 2-ге видання, перероблене і доповнене. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Україна. 2024. 700 с.
10. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.
11. Кравченко О. Соціально-психологічна підтримка ментального здоров'я учасників освітнього процесу в кризових ситуаціях (практичний досвід). *Social Work and Education*, Vol. 2023.10. № 1. С. 35–47.
12. Mental health: facing the challenges, building solutions: report from the WHO European Ministerial Conference. *Report from the WHO European Ministerial Conference. World Health Organization*. 2005. 199 p. (eng). Режим доступу: <https://www.fnerdm.pt/wp-content/uploads/2015/01/Conferencia-de-Helsinquia.pdf>
13. Miyer T., Palamar B., Palamar S., Kotenko O., Bondarenko G., Vyshnivska N., Shpitsa R. Practices of trauma-informed learning and their influence on the level of situational and personal anxiety of students who are studying face-to-face during hostilities. *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*, 2024. VOLUME LXXVII, ISSUE 11, NOVEMBER. С. 2289–2295. doi: 10.36740/WLek/197112 (eng).

REFERENCES

1. Zhelanova, V.V. (2020). Refleksyivna kompetentnistj majbutnjogho pedaghogha: sutnistj, struktura, loghika refleksioghenezu. [Reflective competence of a future teacher: essence, structure, logic of reflexiogenesis]. *Teacher education: theory and practice*, № 33(1). S. 17–23. [in Ukrainian]
2. Inzhyjevsjka, L.A. (2024). Mentaljne zdorov'ja ta jogho pidtrymka v umovakh vijsjkovykh dij v Ukrajini: elektronnyj navchalnyj kurs. [Mental health and its support in conditions of military

- operations in Ukraine: electronic training course]. Bila Cerkva: BINPO DZVO «UMO» NAPN Ukrainy, 31 s. [in Ukrainian]
3. Kalashnykova, L.V. & Rudenko, Ju. Ju. & Rudenko, S. A. (2024). Rozuminnja sutnosti mentalnogho zdorov'ja v konteksti kompleksnogho pidkhodu. [Understanding the essence of mental health in the context of a comprehensive approach]. *Scientific notes. Series: Psychology*, № 1. 74–81. [in Ukrainian]
4. Kondrately, I. (2025). Podorozh do sebe: diarush pilighrimnyi. Knyzhka-putivnyk z nadijnym refleksijnym navighatorom dlja zhyttjevykh i profesiynykh dorigh u dvokh chastynakh. [Journey to Self: A Pilgrim's Diarush. A guidebook with a reliable reflective navigator for life and professional paths in two parts]. Chastyna I. Zhytomyr: Vyd. «Ruta», 756 s. [in Ukrainian]
5. Kondrately, I. (2023). «Refleksijni vitaminy». [«Reflex vitamins»]. *Preschool education*, № 9. S. 3–7. [in Ukrainian]
6. Kondrately, I. (2022). Mystectvo zhyty v nevyznachenykh umovakh. [The art of living in uncertain conditions]. *Preschool education*, № 9. S. 8–10. [in Ukrainian]
7. Kondrately, I.V. (2017). Rozvytok refleksijnoji kul'tury pedaghoghiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. [Development of reflective culture of preschool teachers]. Slov'jans'k, 374 s. [in Ukrainian]
8. Kondrately, I. (2021). Refleksijna kul'tura jak neobkhidnyj komponent profesijnoji pidghotovky suchasnykh specialistiv u doshkilnij osviti. [Reflective culture as a necessary component of professional training of modern specialists in preschool education]. *Actual problems of preschool and special education: Materials of the IV International Pedagogical Readings in Memory of Professor T.I. Ponomarska, November 12, 2021, Rivne, Ukraine*. S. 67–69. [in Ukrainian]
9. Polovina, O. & Kondrately, I. (2024). Artosvita. [Art education]. 2-ghe vydannja, pereroblene i dopovnene. Kyjivskij stolychnij universytet imeni Borysa Ghrinchenka, Ukraine. 700s. [in Ukrainian]
10. Shapar, V. B. Suchasnyj tlumachnyj psykholohichnyj slovnyk. [Modern explanatory psychological dictionary]. X.: Prapor, 2007. 640 s. [in Ukrainian]
11. Kravchenko O. (2023) . Cocialno-psykholohichna pidtrymka mentalnogho zdorov'ja uchasykiv osvitnjogho procesu v kryzovykh sytuacijakh (praktychnyj dosvid). [Socio-psychological support for the mental health of participants in the educational process in crisis situations (practical experience)]. *Social Work and Education*, Vol. 10. № 1. S. 35–47. [in Ukrainian]
12. Mental health: facing the challenges, building solutions: report from the WHO European Ministerial Conference (2005). *Report from the WHO European Ministerial Conference. World Health Organization*, 199 p. [in English]
- URL: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0008/96452/E87301.pdf.
13. Myer, T. & Palamar, B. & Palamar, S. & Kotenko, O. & Bondarenko, G. & Vyshnivska N. & Shpitsa R. (2024). Practices of trauma-informed learning and their influence on the level of situational and personal anxiety of students who are studying face-to-face during hostilities. *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*, VOLUME LXXVII, ISSUE 11, NOVEMBER. 2289–2295pp. doi: 10.36740/WLek/197112 [in English]

Kondratets I.

REFLECTIVE APPROACH TO INTERACTION AND SELF-REGULATION AS A MEANS OF SUPPORTING THE MENTAL HEALTH OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article reveals the current issue of supporting mental health, in particular, the role of the reflective approach in the interaction and self-regulation of participants in the educational process in the context of transformations in society and education, in the conditions of instability and uncertainty that exist in Ukraine, against the background of educational losses and prolonged retraumatization.

The purpose of the article is to theoretically highlight the phenomena of “mental health” and “reflection” and the practical implementation of the reflective approach in the life of participants in the educational process of higher education institutions. The author of the article sets himself the following tasks: to clarify the content of the definitions of “mental health” and “reflection”; to outline the psychological and pedagogical conditions for implementing the reflective approach in a higher education institution; to determine the means of the reflective approach to self-regulation and interaction of participants in the educational process.

The article analyzes scientific research on the topic of mental health of the individual as a state of well-being in which a person can realize his own potential, overcome life stresses, work productively and fruitfully, and also contribute to the life of his community; the aspects and criteria of mental health are characterized.

The meaning of the phenomenon of “reflection” as an important feature of the individual is revealed, which involves reflection on one's thoughts and mental experiences, self-observation, self-analysis and self-assessment; a thought process aimed at understanding, awareness of oneself, abilities, character, behavior, experience, feelings, states, relationships with others, one's own tasks and purpose.

The psychological and pedagogical conditions for the successful implementation of the reflective approach in a preschool educational institution are determined and described: the creation of a reflective space that will ensure the integrity of the content, methods, techniques, forms and means of applying the reflective approach; implementation of the vector nature of reflection, continuity and gradual development of reflective skills, taking into account the specifics of the activities of participants in the educational process; awareness of the essence and relevance of reflection as a means of supporting mental health, gaining sustainable motivation for its implementation.

The means of applying the reflective approach to support the mental health of all participants in the educational process are outlined. A number of reflective exercises are described, useful for self-regulation of the individual and appropriate for interaction with other people according to the following classifiers: reflection of mood and emotional state; reflection of activity, analysis of one's own actions; reflection aimed at self-affirmation; reflection aimed at developing empathy.

Key words: interaction; mental health; psychological and pedagogical conditions for the application of reflection; reflective exercises; reflective approach; reflection; self-regulation; participants in the educational process.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Прийнято до друку 25.10.2025

Гончарук М.,

здобувачка відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України
Київ, Україна
marina@skills.kiev.ua

ORCID iD 0009-0006-6761-1254

СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНА: ІННОВАЦІЙНИЙ ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз інноваційних методик та технологій дошкільної освіти Федеративної Республіки Німеччина в контексті їх адаптації для модернізації української системи дошкільного виховання в умовах воєнного стану та обмежених ресурсів. На основі вивчення сучасних німецьких досліджень розкрито специфіку використання цифрових додатків для оцінювання, концепцію «середовища як третього вчителя» та особливості навчально-методичного забезпечення. Проаналізовано досвід впровадження адаптивних інструментів діагностики, що дозволяють здійснювати персоналізовану оцінку ранньої грамотності дошкільнят. Досліджено німецьку модель створення навчально-методичних комплексів, що базуються на принципі «відкритих завдань» та сенсорній інтеграції. Виявлено, що німецький підхід характеризується принципом обережної цифровізації, систематизованим навчально-методичним забезпеченням та створенням інклюзивних освітніх середовищ. Визначено стратегічні напрями поетапного впровадження німецьких інновацій у вітчизняну дошкільну освіту з урахуванням національних особливостей, економічних можливостей та викликів сьогодення. Обґрунтовано доцільність адаптації німецького досвіду до українських реалій через створення ресурсоефективних моделей організації освітнього процесу.

Ключові слова: дошкільна освіта; цифрова стратегія; планшетні технології; навчально-методичне забезпечення; середовище як третій вчитель; Німеччина; Україна; інклюзивна освіта.

Вступ. Модернізація української системи дошкільної освіти в умовах воєнного стану та євроінтеграційних прагнень потребує критичного аналізу та адаптації найкращих європейських практик з урахуванням обмежених ресурсів та специфічних викликів сьогодення. У німецькій дошкільній освіті спостерігається виважений підхід до впровадження технологій, що особливо актуально для України в умовах обмежених фінансових можливостей. Як зазначає С. Сисоева (С. Сисоева, 2015), філософія освіти має ґрунтуватися на рефлексивному переосмисленні традиційних підходів, що є особливо актуальним для дошкільної галузі в умовах трансформацій. Федеративна Республіка Німеччина, що демонструє найвищі показники охоплення дошкільною освітою в ЄС (96,3 % дітей віком 3–6 років станом на 2024 рік), представляє модель ресурсоефективної організації освітнього процесу.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку інноваційних рішень для української дошкільної освіти, які можуть бути реалізовані в умовах обмежених фінансових

можливостей. Німецька філософія «обережної цифровізації» та концепція багатофункціонального навчально-методичного забезпечення пропонують практичні альтернативи для модернізації вітчизняної системи без значних капіталовкладень.

Теоретичне підґрунтя дослідження формують праці сучасних німецьких науковців. Колектив дослідників на чолі з С. Stuhr (С. Stuhr, 2024) розробив методологію адаптивного цифрового оцінювання ранньої грамотності, що демонструє можливості персоналізації освітнього процесу через доступні технології. Швейцарсько-німецький проект «We play the future» (L. Hollenstein, 2022) запропонував інноваційний підхід до підготовки дітей до цифрового майбутнього без залежності від дорогого технічного обладнання.

Концептуальні засади організації освітнього середовища у німецькій практиці базуються на теорії «Environment as the Third Teacher» (OECD, 2024), що революційно змінює розуміння ролі фізичного простору в педагогічному процесі. На відміну від традиційного підходу, де серед-

овище виконує лише функцію фону, німецька модель розглядає його як активного співучасника навчання поряд з педагогом та дитиною.

Вітчизняні дослідники також звертають увагу на важливість організації освітнього простору. А. Гончаренко (А. Гончаренко, 2010) аналізує сучасні підходи до створення розвивального середовища, К. Крутій (К. Крутій, 2020) досліджує методики оцінювання якості освітнього простору, О. Кононко (О. Кононко, 2000) розкриває психологічні аспекти впливу середовища на особистісний розвиток дошкільника. Однак комплексного дослідження німецьких інновацій у сфері навчально-методичного забезпечення та цифрових технологій оцінювання в українській науці бракує.

Мета дослідження — проаналізувати сучасні методики та технології дошкільної освіти у Федеративній Республіці Німеччина та розробити науково обґрунтовані рекомендації щодо їх впровадження у вітчизняну практику.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасних тенденцій німецької дошкільної освіти дозволяє виділити п'ять ключових інноваційних напрямів, що формують нову парадигму організації освітнього процесу. По-перше, це створення адаптивних цифрових інструментів оцінювання та моніторингу розвитку дитини, що забезпечують персоналізований підхід до навчання через технології штучного інтелекту та цифрове портфоліо. По-друге, розробка системи раннього виявлення освітніх потреб, яка дозволяє ідентифікувати потенційні труднощі у розвитку на 3–4 місяці раніше традиційних методів діагностики. По-третє, концептуалізація фізичного середовища як активного учасника освітнього процесу поряд з педагогом та дитиною в рамках теорії «Environment as the Third Teacher». По-четверте, впровадження багатофункціонального навчально-методичного забезпечення на основі принципу «loose parts», що стимулює креативність та проблемне мислення дошкільнят. По-п'яте, розвиток інклюзивного навчально-методичного забезпечення через «універсальний дизайн» дидактичних матеріалів, що забезпечує рівний доступ до освіти для всіх категорій дітей. Кожен із цих напрямів представляє собою комплексну систему методик, технологій та організаційних рішень, що може бути адаптована до українських реалій.

Інноваційним напрямом розвитку німецької дошкільної освіти стало *створення адаптивних цифрових інструментів оцінювання та моніторингу розвитку дитини*, що об'єднують функції щоденного обліку, портфоліо досягнень

та адаптивного оцінювання. Система автоматично фіксує відвідування дитини, її активність у різних видах діяльності, соціальні взаємодії та індивідуальні досягнення, формуючи цифровий профіль розвитку. Це забезпечує індивідуалізований підхід до діагностики розвитку дітей. Лонгitudне дослідження, проведене на базі дошкільних закладів Німеччини (С. Stuhr, 2024), охопило 156 дітей віком 4,0–7,0 років та продемонструвало ефективність технології латентного профілювання ранньої грамотності.

Результати засвідчили можливість виділення чотирьох чітко диференційованих груп дошкільнят: діти з високими показниками розвитку (31%), середніми показниками (42%), низькими показниками (19%) та група ризику, що потребує додаткової підтримки (8%). Така диференціація дозволяє педагогам розробляти цільові програми розвитку для Цифрове портфоліо дитини включає фото- та відеофіксацію творчих робіт, аудіозаписи мовленнєвого розвитку, документування соціальних досягнень та емоційних проявів. Штучний інтелект аналізує динаміку змін, виявляє сильні сторони дитини та сфери, що потребують додаткової уваги. Батьки отримують щотижневі звіти про успіхи дитини через мобільний додаток з конкретними рекомендаціями для домашніх занять.

Особливо ефективною виявилася система раннього виявлення освітніх потреб: алгоритм аналізує паттерни поведінки, концентрації уваги, соціальної взаємодії та сигналізує про можливі труднощі ще до їх клінічного прояву. Це дозволяє розпочати корекційну роботу на 3–4 місяці раніше порівняно з традиційними методами діагностики, що критично важливо для дітей з особливими освітніми потребами (С. Stuhr, 2024).

Теоретичною основою організації німецьких дошкільних просторів стала *концепція «Environment as the Third Teacher»*, що розглядає фізичне середовище як активного учасника освітнього процесу поряд з педагогом та дитиною (Federal Ministry for Economic Affairs, 2024). Ця концепція базується на екологічній теорії розвитку У. Bronfenbrenner та нейропедагогічних дослідженнях впливу середовища на формування нейронних зв'язків.

Німецькі дослідники довели, що спеціально організоване навчально-методичне забезпечення стимулює сенсорну інтеграцію, що є критичною для когнітивного розвитку дітей раннього віку (Federal Ministry for Economic Affairs, 2024). Сучасні німецькі теоретики дошкільної освіти підкреслюють: «Молоді діти досліджують світ усіма органами чуттів через практич-

ний досвід, вони бачають свої творіння, що розвиваються, кольори, візерунки, відчують різноманітні текстури навчальних матеріалів». Ці принципи знаходять підтримку і в українській педагогічній думці, зокрема у працях Т. Поніманської (Т. Поніманська, 2013), яка обґрунтовує важливість сенсорного розвитку для формування цілісної особистості дошкільника.

Навчально-методичне забезпечення класифікується як «loose parts» (вільні частини) — дидактичні матеріали без заданої функції, що можуть бути конструйованими, маніпульованими та трансформованими через самостійну гру. До них належать: геометричні фігури різних розмірів та текстур, конструктивні елементи, сенсорні панелі, тактильні дошки, дидактичні набори для математичного розвитку.

Дослідження показують, що діти, які мають доступ до багатофункціонального навчально-методичного забезпечення, демонструють на 34 % вищі показники креативності та проблемного мислення порівняно з дітьми, що користуються лише традиційними дидактичними матеріалами (К. Крутій, 2020). Це пояснюється тим, що відсутність заданої функції змушує дитину активувати уяву та розробляти власні сценарії використання.

Особливого розвитку у Німеччині набули *інклюзивні підходи* до організації навчально-методичного забезпечення. У Берліні 72 % дітей з особливими освітніми потребами навчаються у звичайних дошкільних закладах, що потребує адаптації методик та навчальних матеріалів (OECD, 2024).

Німецькі педагоги розробили *систему «універсального дизайну»* навчально-методичного забезпечення, що передбачає створення дидактичних комплексів, доступних для всіх дітей незалежно від їхніх особливостей. Це включає: різновисотні робочі поверхні з регульованими параметрами, тактильні навчальні матеріали для дітей з сенсорними особливостями, візуальні та звукові орієнтири для дітей з вадами зору та слуху, спеціальні зони для дітей з аутизмом.

Особливу увагу приділяють розвитку соціальних навичок через спільну діяльність з багатофункціональними навчальними матеріалами. Дослідження засвідчили, що діти з типовим розвитком та діти з особливостями краще взаємодіють під час роботи з конструктивними наборами, сенсорними панелями чи створення композицій з геометричних форм (Н. Гавриш, 2015).

Таблиця 1

**ПОРІВНЯННЯ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ ТА УКРАЇНІ (2024 р.)**

Критерій	Німеччина	Україна	Відмінність
Використання цифрових додатків для оцінювання	Спеціалізовані додатки у 67 % закладів	Традиційні паперові методики у 89 % закладів	Німеччина лідирує в цифровому оцінюванні
Частка багатофункціональних дидактичних матеріалів	78 % навчального часу	31 % навчального часу	+ 47 % на користь Німеччини
Інклюзивність навчально-методичного забезпечення	72 % адаптованих комплексів	34 % адаптованих комплексів	+ 38 % вища адаптивність у Німеччині
Тривалість використання цифрових пристроїв	15 хв/день (4–6 років)	35 хв/день (середнє)	Німеччина більш обережна
Концепція організації дидактичних матеріалів	«Середовище як третій вчитель»	Традиційна предметна організація	Кардинально різні підходи
Підготовка до цифрового майбутнього	Через сюжетно-рольові ігри без гаджетів	Активне використання технічних засобів	Протилежні стратегії

Джерело: складено автором на основі аналізу звітів Federal Ministry for Economic Affairs and Energy (2024), OECD Education Policy Outlook Germany (2024) та даних МОН України.

Розглянемо систему навчально-методичного забезпечення та його педагогічне використання. Німецькі дошкільні заклади мають розвинену систему створення, каталогізації та використання навчально-методичного забезпечення. Кожен заклад має «методичну лабораторію» — спеціально обладнане приміщення для зберігання та систематизації дидактичних матеріалів (L. Hollenstein, 2022). Ця практика поширилась у Німеччині завдяки інтеграції досвіду швейцарських колег та адаптації до федеральних стандартів якості освіти. Український досвід організації методичного забезпечення також розвивається в цьому напрямі, про що свідчать праці І. Луценко (І. Луценко, 2020).

Формування навчально-методичних комплексів відбувається за тематичним принципом із залученням дітей та батьків: математичні набори з різнотекстурними елементами, мовленнєві комплекси з аудіовізуальними компонентами, сенсорні панелі для тактильного розвитку, конструктивні набори для просторового мислення.

Всі навчально-методичні матеріали проходять психолого-педагогічну експертизу та сертифікацію на відповідність віковим особливостям дітей. Розроблено спеціальні методики використання та зберігання, що забезпечують ефективність та довговічність дидактичних комплексів (М. Олійник, 2017).

Педагогічне використання базується на принципі «відкритих завдань»: дітям пропонуються навчально-методичні матеріали без конкретних інструкцій, що стимулює самостійне дослідження та експериментування. Наприклад, набір геометричних фігур різних розмірів може використовуватися для математичних операцій, конструювання, сенсорних ігор, створення художніх композицій.

На основі аналізу сучасних методик та технологій у дошкільній освіті Федеративної республіки Німеччини, можемо виокремити деякі стратегії адаптації німецького досвіду для України:

1. Поетапне впровадження цифрових технологій оцінювання: розробка доступних українських цифрових додатків з адаптацією до особливостей української мови та культурного контексту; підготовка педагогів до використання цифрових інструментів оцінювання в умовах обмеженого фінансування; розробка нормативної бази регулювання використання цифрових технологій у дошкільній освіті з урахуванням реалій воєнного часу.

2. Трансформація навчально-методичного забезпечення відповідно до концепції «третього вчителя»: перепроєктування дидактичних комплексів з урахуванням принципів багатофункціональності; створення «методичних лабораторій» у закладах дошкільної освіти; розробка каталогів навчально-методичного забезпечення за віковими групами.

3. Розвиток інклюзивного навчально-методичного забезпечення: адаптація німецького досвіду «універсального дизайну» дидактичних матеріалів; підготовка педагогів до роботи з інклюзивними навчально-методичними комплексами; створення методичного забезпечення адаптивного навчання.

4. Формування системи навчально-методичного забезпечення: розробка національних стандартів якості дидактичних матеріалів; створення мережі виробників сертифікованого навчально-методичного забезпечення; підготовка методичних посібників щодо використання інноваційних дидактичних комплексів.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що сучасна німецька система дошкільної освіти демонструє унікальну модель збалансованої інтеграції цифрових технологій та систематизованого навчально-методичного забезпечення. Ключовими особливостями німецького підходу є: використання цифрових технологій для персоналізованого оцінювання при мінімізації часу взаємодії з екранами; концепція «середовища як третього вчителя», що передбачає активну роль навчально-методичного забезпечення у навчанні; систематичне використання багатофункціональних дидактичних матеріалів для стимулювання сенсорного розвитку та креативності; інклюзивні підходи, що забезпечують рівний доступ до освіти для всіх дітей.

Адаптація німецького досвіду для української дошкільної освіти має відбуватися з урахуванням національних особливостей, економічних можливостей та культурних традицій. Стратегічними пріоритетами визначено поетапне впровадження цифрових технологій оцінювання, трансформацію навчально-методичного забезпечення, розвиток інклюзивних практик та формування системи якісного дидактичного забезпечення.

Перспективи подальших досліджень включають експериментальну перевірку ефективності адаптованих німецьких методик у вітчизняних умовах воєнного стану; розробка доступних українських цифрових додатків для оцінювання; дослідження впливу багатофунк-

ціонального навчально-методичного забезпечення на розвиток дітей з особливими освітніми потребами в умовах обмежених ресурсів;

вивчення економічної ефективності поетапного впровадження інноваційних підходів у систему дошкільної освіти України.

ДЖЕРЕЛА

1. Гавриш Н. Якість освіти: розробляймо критерії разом / Н. Гавриш // Дошкільне виховання. — 2015. — № 3. — С. 2–6.
2. Гончаренко А. М. Сучасні підходи до створення розвивального середовища у дошкільних навчальних закладах / А. М. Гончаренко // Вихователь-методист дошкільного закладу. — 2010. — № 3. — С. 43–46.
3. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) / О. Л. Кононко. — Київ : Стило, 2000. — 336 с.
4. Козак Л. М. Сучасна дошкільна освіта: європейський досвід / Л. М. Козак // Педагогічна освіта: теорія і практика. — 2017. — Вип. 22 (1). — С. 84–89.
5. Крутий К. ECERS R для оцінки сенсорно збагаченого середовища груп раннього віку / К. Крутий // Вихователь-методист дошкільного закладу. — 2020. — № 10. — С. 12–18.
6. Луценко І. О. Технології організації і формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку / І. О. Луценко // Інноваційні технології в дошкільній освіті : збірник матеріалів. — Переяслав-Хмельницький, 2020. — С. 106–111.
7. Олійник М. І. Аналіз моделей підготовки майбутніх вихователів у системі вищої педагогічної освіти країн Східної Європи / М. І. Олійник // Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи : матеріали конф. — Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2017. — С. 196–200.
8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Поніманська. — Київ : Академвидав, 2013. — 464 с.
9. Сисоева С. О. Філософія освіти: рефлексії в контексті дошкільної галузі / С. О. Сисоева // Проблеми освіти. — 2015. — Вип. 93. — С. 7–14.
10. Federal Ministry for Economic Affairs and Energy. Germany Digital Strategy 2025: Digital transformation progress report / Federal Ministry for Economic Affairs and Energy. — Berlin : BMWK Publications, 2024. — 156 p.
11. Hollenstein L. Kinder spielen im Kindergarten IT-Profis / L. Hollenstein, F. Vogt // Bildung Schweiz. — 2022. — № 11. — S. 33.
12. OECD. Education Policy Outlook in Germany: Digital transformation and quality assurance / OECD. — Paris : OECD Publishing, 2024. — 89 p.
13. Stuhr C. Exploration of latent early literacy profiles in German kindergarten children using a newly developed app / C. Stuhr, M. Yumus, M. Meindl, T. Jungmann, C. M. L. Hughes // Frontiers in Education. — 2024. — Vol. 9. — Article 1350266.

REFERENCES

1. Havrysh, N. (2015). Yakist osvity: rozroblaymo kryteriyi razom [Quality of education: let's develop criteria together]. Doshkilne vykhovannya, 3, 2–6. [in Ukrainian]
2. Honcharenko, A. M. (2010). Suchasni pidkhody do stvorennia rozvyvalnoho seredovyscha u doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Modern approaches to creating developmental environment in preschool institutions]. Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu, 3, 43–46. [in Ukrainian]
3. Kononko, O. L. (2000). Psykholohichni osnovy osobystisnoho stanovlennya doshkilnyka (systemnyy pidkhid) [Psychological foundations of preschooler's personal development (systematic approach)]. Kyiv: Stylos. [in Ukrainian]
4. Kozak, L. M. (2017). Suchasna doshkilna osvita: yevropeyskyi dosvid [Modern preschool education: European experience]. Pedagogichna osvita: teoriya i praktyka, 22(1), 84–89. [in Ukrainian]
5. Krutyi, K. (2020). ECERS R dlya otsinky sensorno zbahachenoho seredovyscha hrup rannoho viku [ECERS R for assessing sensory-enriched environment of early age groups]. Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu, 10, 12–18. [in Ukrainian]
6. Lutsenko, I. O. (2020). Tekhnolohiyi orhanizatsiyi i formuvannya komunikatyvno-movlennyevoyi diyalnosti ditey doshkilnoho viku [Technologies for organizing and forming communicative-speech activity of preschool children]. In Innovatsiyini tekhnolohiyi v doshkilniy osviti (pp. 106–111). Pereyaslav-Khmelnytskyi. [in Ukrainian]

7. Oliynyk, M. I. (2017). Analiz modeley pidhotovky maybutnikh vykhovateliv u systemi vyshchoyi pedahohichnoyi osvity krayin Skhidnoyi Yevropy [Analysis of models for training future educators in higher pedagogical education systems of Eastern European countries]. In Yakisna osvita v Ukrayini: tendentsiyi, problemy, perspektyvy (pp. 196–200). Chernivtsi: Chernivetskyi natsionalnyi universytet. [in Ukrainian]
8. Ponimanska, T. I. (2013). Doshkilna pedahohika [Preschool pedagogy]. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian]
9. Sysoeva, S. O. (2015). Filosofiya osvity: refleksiyi v konteksti doshkilnoyi haluzi [Philosophy of education: reflections in the context of preschool education]. Problemy osvity, 93, 7–14. [in Ukrainian]
10. Federal Ministry for Economic Affairs and Energy. (2024). Germany Digital Strategy 2025: Digital transformation progress report. Berlin: BMWK Publications. [in English]
11. Hollenstein, L., & Vogt, F. (2022). Kinder spielen im Kindergarten IT-Profis [Children play IT professionals in kindergarten]. Bildung Schweiz, 11, 33. [in German]
12. OECD. (2024). Education Policy Outlook in Germany: Digital transformation and quality assurance. Paris: OECD Publishing. [in English]
13. Stuhr, C., Yumus, M., Meindl, M., Jungmann, T., & Hughes, C. M. L. (2024). Exploration of latent early literacy profiles in German kindergarten children using a newly developed app. Frontiers in Education, 9, Article 1350266. [in English]

Goncharuk M.

MODERN METHODS AND TECHNOLOGIES OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY: INNOVATIVE EXPERIENCE FOR UKRAINE

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of innovative methods and technologies of preschool education in the Federal Republic of Germany in the context of their adaptation for modernization of the Ukrainian preschool education system under martial law and limited resources. Based on the study of contemporary German research, the specifics of using digital applications for assessment, the concept of «environment as the third teacher» and features of educational-methodological support are revealed. The experience of implementing adaptive diagnostic tools that enable personalized assessment of early literacy in preschoolers is analyzed. The German model of creating educational-methodological complexes based on the principle of «open tasks» and sensory integration is studied. It is found that the German approach is characterized by the principle of cautious digitization, systematized educational-methodological support, and creation of inclusive educational environments. Strategic directions for phased implementation of German innovations in domestic preschool education are determined, taking into account national characteristics, economic capabilities, and contemporary challenges. The feasibility of adapting German experience to Ukrainian realities through creating resource-efficient models of educational process organization is substantiated.

Keywords: preschool education; digital strategy; tablet technologies; educational-methodological support; environment as third teacher; Germany; Ukraine; inclusive education.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2025

Прийнято до друку 18.09.2025

Козир М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
m.kozyr@kubg.edu.ua
ORCID ID 0000-0001-8402-2589

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. У статті проаналізовано сучасні тенденції підготовки магістрів освітньої галузі в контексті трансформаційних процесів у системі вищої освіти України під впливом воєнного стану та євроінтеграційного поступу. Розглянуто основні напрями модернізації магістерських програм у країнах Європейського Союзу — посилення компетентнісного підходу, впровадження практико-орієнтованих моделей, цифровізацію освітнього процесу, розвиток міждисциплінарності та інтернаціоналізації. Висвітлено адаптацію цих тенденцій в українських закладах вищої освіти у контексті воєнних викликів, що зумовили переосмислення змісту та організації підготовки майбутніх педагогів-магістрів. Узагальнено основні нормативні документи, які визначають стратегічний напрям розвитку вищої освіти України у післявоєнний період.

Ключові слова: воєнний стан, Європейський простір вищої освіти, інтернаціоналізація, компетентнісний підхід, магістерська освіта, педагогічна підготовка, цифровізація.

© Козир М., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Реальні умови розвитку українського суспільства позначені безпрецедентними викликами, пов'язаними з воєнним станом, необхідністю збереження освітнього потенціалу та забезпечення якості академічного процесу. Вища освіта, зокрема магістерська підготовка фахівців освітньої галузі, відіграє ключову роль у формуванні людського капіталу, здатного до відновлення держави, впровадження інновацій та інтеграції у європейський освітній простір. (Kehm & Teichler, 2013; Scott, 2015).

Європейський простір вищої освіти (ЄПВО) сформував нові підходи до структури та змісту підготовки фахівців другого рівня вищої освіти. Зокрема, у документах Болонського процесу наголошується на важливості компетентнісного підходу, практико-орієнтованості програм, міждисциплінарності, цифровізації навчання та посиленні інтернаціонального компоненту в магістерській освіті (de Wit et al., 2015; ESG, 2015).

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку української вищої освіти характеризується одночасним впливом двох взаємопов'язаних процесів: з одного боку — інтеграцією до Європейського простору вищої

освіти, а з іншого — масштабними трансформаціями, зумовленими воєнним станом. У цих умовах підготовка магістрів освітньої галузі набуває особливої актуальності, адже саме цей рівень освіти формує лідерів змін, здатних забезпечувати інноваційний розвиток системи освіти, відбудову національної економіки та зміцнення інтелектуального потенціалу держави (А. Сбруєва, 2004; Т. Кристопчук, 2012)..

Воєнні виклики створили нову освітню реальність, що потребує оперативного реагування: модернізації змісту магістерських програм, впровадження цифрових і гібридних форм навчання, розбудови системи психологічної підтримки учасників освітнього процесу, забезпечення академічної мобільності навіть у кризових умовах (Н. Мосьпан, 2017; Л. Ляшенко, 2010). Змінюються підходи до структури освітніх програм: посилюється їх практична, дослідницька та компетентнісна складова (Г. Поберезька, 2009; Н. Бідюк, 2011). Водночас зберігаються системні проблеми: фрагментарність міжгалузевої інтеграції, недостатня узгодженість стандартів якості з європейськими, обмежені можливості академічної мобільності під час воєнного стану, нерівність

доступу до цифрових ресурсів (К. Корсак, 2003; Т. Десятова, 2005). Це ускладнює формування у магістрантів необхідних професійних і соціальних компетентностей, що відповідають сучасним європейським вимогам.

На нашу думку, наукова проблема полягає у визначенні та науковому обґрунтуванні сучасних тенденцій підготовки магістрів освітньої галузі в Україні в умовах воєнного стану, виявленні особливостей адаптації європейського досвіду до національного контексту та розробленні напрямів удосконалення освітньо-професійних програм з урахуванням викликів війни і післявоєнного відновлення освітньої системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Питання розвитку магістерської освіти посідає важливе місце у працях українських і зарубіжних науковців. Тенденції модернізації системи вищої освіти в країнах Західної Європи досліджували А. Кирда (2002), К. Корсак (2003), П. Кряжев (2008), Г. Поберезька (2009), які розглядали динаміку реформування освітніх систем і зміни у змісті підготовки фахівців. Особливості неперервної освіти та професійної підготовки у країнах Східної Європи висвітлено у працях Т. Десятової (2005). Проблеми розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу аналізувала Т. Кристопчук (2012), а питання модернізації освітніх систем у контексті глобалізаційних процесів – А. Сбруєва (2004).

Вагомий внесок у вивчення взаємодії вищої освіти та ринку праці в Європейському Союзі зробила Н. Мосьпан (2017), яка обґрунтувала закономірності трансформації змісту магістерської підготовки в умовах євроінтеграції. Дослідження Л. Ляшенко (2010) присвячене реформуванню професійної освіти у Фінляндії, а Н. Бідюк (2011) – аналізу підготовки бакалаврів інженерії у Великій Британії.

Серед зарубіжних авторів варто відзначити праці Р. Скотт (2015), В. Кehm та У. Teichler (2013), Н. de Wit (2015), J. Brennan та Т. Shah (2019), які розглядають процеси європеїзації, інтернаціоналізації та цифрової трансформації магістерських програм. У контексті сучасних воєнних викликів питання забезпечення якості освіти, академічної стійкості та цифрових інновацій набувають особливої актуальності, що зумовлює потребу у комплексному дослідженні тенденцій підготовки магістрів саме в умовах воєнного стану.

Метою статті є теоретичний аналіз і узагальнення сучасних тенденцій підготовки магістрів освітньої галузі у країнах

Європейського Союзу та в Україні в умовах воєнного стану, а також виявлення можливостей адаптації провідних європейських практик до національної системи вищої освіти з урахуванням соціально-політичних викликів і завдань післявоєнного відновлення освітнього простору.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких **завдань**: проаналізувати наукові підходи до визначення сутності й особливостей підготовки магістрів освітньої галузі в контексті євроінтеграційних процесів; визначити ключові тенденції розвитку магістерської освіти в країнах Європейського Союзу (компетентнісний підхід, цифровізація, практико-орієнтованість, інтернаціоналізація); охарактеризувати стан і специфіку підготовки магістрів в освітній галузі України в умовах воєнного стану; виявити можливості адаптації позитивного європейського досвіду для вдосконалення змісту, структури й організації магістерських програм в Україні.

У ході дослідження нами було застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів наукового пізнання, які дозволили обґрунтувати сучасні тенденції розвитку магістерської підготовки у воєнний період, окреслити напрями вдосконалення змісту, форм і технологій навчання магістрантів в Україні відповідно до європейських стандартів якості освіти: *теоретичні методи* (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, систематизація наукових джерел, нормативно-правових актів, міжнародних звітів (Eurydice, ENQA, OECD, UNESCO); *порівняльно-педагогічний аналіз*, який забезпечив виявлення спільних і відмінних рис у підготовці магістрів в Україні та країнах Європейського Союзу, а також можливостей адаптації європейських практик; *прогностичний метод*, використаний для визначення перспектив розвитку магістерської освіти України в умовах післявоєнного відновлення та інтеграції у Європейський освітній простір.

Виклад основного матеріалу. У звіті Eurydice «*The Structure of the European Education Systems 2022*» подано аналіз сучасних тенденцій розвитку другого циклу вищої освіти в країнах ЄС. Серед основних — скорочення тривалості програм, посилення дослідницької складової та орієнтація на вимірювані результати навчання.

Європейське агентство із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) у *Європейських стандартах і рекомендаціях* (ESG, 2015) визначає, що ефективна реалізація магістерських програм має ґрунтуватися на чітких результатах навчання, внутрішніх і зовніш-

ніх механізмах забезпечення якості, а також на узгодженні з національними кваліфікаційними рамками.

Згідно з аналітичними матеріалами OECD (*Education at a Glance 2023*), випускники магістерського рівня демонструють вищі показники працевлаштування, мобільності та професійної стійкості. У свою чергу, звіт UNESCO «*Reimagining our Futures Together*» (2021) підкреслює роль магістерської освіти у формуванні критично мислячих, інноваційно орієнтованих громадян.

Українські реалії: виклики та адаптаційні процеси. В умовах воєнного стану система підготовки магістрів освітньої галузі зазнала суттєвих змін. Онлайн-освіта, дистанційні технології, гнучкі освітні траєкторії стали не лише вимогою часу, а й засобом збереження доступності освіти. Зростає роль психологічної підтримки, формування резиліентності, комунікативних і цифрових компетентностей майбутніх педагогів.

На нормативному рівні підготовка магістрів регламентується Законами України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Положенням про підготовку здобувачів ступеня магістра (2023) та Національною рамкою кваліфікацій (2011). Ці документи визначають компетентнісний підхід як ключовий принцип підготовки, закріплюють автономію університетів, академічну свободу викладачів і студентів та спрямованість освіти на інтеграцію до Європейського простору вищої освіти.

Особливого значення набуває реалізація положень Концепції розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки, у якій визначено пріоритети: оновлення змісту магістерських програм відповідно до потреб цифрової економіки, розвиток дуальної освіти, дослідницької магістратури та міжнародної мобільності студентів.

Перспективи розвитку магістерської освіти в післявоєнний період. Сьогодні важливо не лише зберегти функціонування системи вищої освіти, а й забезпечити її поступову модернізацію. Завданням післявоєнного етапу стане відновлення матеріально-технічної бази університетів, розширення академічної автономії та створення умов для міжнародної інтеграції освітніх програм.

Сучасною тенденцією є переорієнтація магістерської освіти на потреби національної безпеки, інноваційного розвитку, гуманітарної відбудови. Педагогічні магістерські програми повинні готувати фахівців, здатних працювати у складних соціально-психологічних умовах,

застосовувати гнучкі освітні технології, впроваджувати принципи освіти для сталого розвитку.

Висновки. Таким чином, у результаті проведеного дослідження нами здійснено теоретичний аналіз сучасних тенденцій підготовки магістрів освітньої галузі в країнах Європейського Союзу та в Україні в умовах воєнного стану. На основі опрацювання наукових джерел уточнено сутність поняття «*підготовка магістрів освітньої галузі*» у контексті євроінтеграційних процесів. Нами доведено, що цей процес орієнтований на формування фахівців, здатних до інноваційної педагогічної діяльності, критичного мислення та реалізації принципів сталого розвитку освіти.

Також було проаналізовано провідні тенденції розвитку магістерської освіти у країнах Європейського Союзу: утвердження компетентнісного підходу, упровадження практико-орієнтованих і дуальних моделей навчання, міждисциплінарність змісту, цифровізація освітнього процесу, інтернаціоналізація програм та орієнтація на результативність навчання. Розкрито специфіку організації магістерської підготовки в Україні в умовах воєнного стану. Визначено, що основними тенденціями є перехід до дистанційних і змішаних форматів навчання, зростання ролі цифрових технологій, психологічної підтримки, а також переорієнтація змісту освіти на формування стійкості, гуманітарних і комунікативних компетентностей.

Під час написання статті нами узагальнено основні нормативно-правові засади функціонування другого рівня вищої освіти в Україні — закони, концепції, положення, стратегії розвитку вищої освіти. Встановлено, що українська модель магістерської підготовки наближається до європейських стандартів, зберігаючи при цьому власну національну ідентичність. Виявлено такі потенційні напрями адаптації позитивного досвіду країн ЄС до українського освітнього контексту: розвиток дуальної магістратури, впровадження системи внутрішнього забезпечення якості, розширення академічної мобільності, посилення наукової складової магістерських програм.

Отже, виконані завдання дозволяють зробити висновок, що в умовах воєнного стану система підготовки магістрів освітньої галузі в Україні водночас переживає випробування і трансформаційне оновлення, спрямоване на утвердження європейських цінностей, підвищення якості освіти та стійкості академічного середовища.

ДЖЕРЕЛА

1. Бідюк Н. М. *Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. М. Бідюк. — Тернопіль, 2011. — 226 с.
2. Десятова Т. М. *Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття)* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. М. Десятова. — Київ, 2005. — 502 с.
3. Кирда А. Г. *Тенденції розвитку цілей освіти в розвинених країнах світу і Україні (друга половина XX століття)* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Г. Кирда. — Київ, 2002. — 215 с.
4. Корсак К. В. *Стан і головні тенденції розвитку базової професійної освіти в Західній Європі* : монографія / К. В. Корсак. — Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. — 320 с.
5. Кристопчук Т. Є. *Розвиток педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу* : монографія / Т. Є. Кристопчук. — Рівне : Овід, 2012. — 312 с.
6. Кряжев П. В. *Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / П. В. Кряжев. — Харків, 2008. — 230 с.
7. Ляшенко Л. М. *Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. М. Ляшенко. — Київ, 2010. — 240 с.
8. Мосьпан Н. В. *Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Мосьпан. — Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. — 482 с.
9. Поберецька Г. Г. *Тенденції розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи та Україні* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. Г. Поберецька. — Тернопіль, 2009. — 245 с.
10. Сбруєва А. А. *Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн у контексті глобалізації (90-ті рр. XX — початок XXI ст.)* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. А. Сбруєва. — Суми, 2004. — 540 с.
11. Концепція розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки. — Київ : МОН України, 2021. — 42 с.
12. Положення про підготовку здобувачів вищої освіти ступеня магістра : наказ МОН України від 17.04.2023 № 378. — Київ : МОН України, 2023.
13. Scott P. *Mass Higher Education in Europe: The Challenges and Opportunities of Globalization*. London : Open University Press, 2015. — 256 p.
14. Kehm B. M., Teichler U. *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. Dordrecht : Springer, 2013. — 238 p.
15. de Wit H., Hunter F., Egron-Polak E., Howard L. *Internationalisation of Higher Education*. Brussels : European Parliament, 2015. — 88 p.
16. Brennan J., Shah T. *Higher Education and Society in Changing Times*. Buckingham : Open University Press, 2019. — 310 p.
17. *The Structure of the European Education Systems 2022/23: Schematic Diagrams*. Eurydice Report. Brussels : European Commission, 2022. — 148 p.
18. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. ENQA, Brussels, 2015. — 32 p.
19. *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris : OECD Publishing, 2023. — 456 p.
20. *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris : UNESCO, 2021. — 224 p.

REFERENCES

1. Bidiuk, N. M. (2011). *Rozvytok zmistu ta form orhanizatsii pidhotovky bakalavriv inzhenerii v universytetakh Velykoi Brytanii* [Development of the content and forms of training bachelor engineers at universities of Great Britain] (Doctoral dissertation). Ternopil. [in Ukrainian]
2. Desiatova, T. M. (2005). *Tendentsii rozvytku neperervnoi osvity v krainakh Shkhidnoi Yevropy (druha polovyna KhKh stolittia)* [Trends in the development of lifelong education in Eastern Europe (second half of the 20th century)] (Doctoral dissertation). Kyiv. [in Ukrainian]
3. Kyrda, A. H. (2002). *Tendentsii rozvytku tsilei osvity v rozvynenykh krainakh svitu i Ukraini (druha polovyna XX stolittia)* [Trends in the development of educational goals in developed countries of the world and Ukraine (second half of the 20th century)] (Doctoral dissertation). Kyiv. [in Ukrainian]
4. Korsak, K. V. (2003). *Stan i holovni tendentsii rozvytku bazovoi profesiinoi osvity v Zakhidnii Yevropi* [Status and main trends in the development of basic vocational education in Western Europe]. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova. [in Ukrainian]
5. Krystopchuk, T. Ye. (2012). *Rozvytok pedahohichnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu* [Development of pedagogical education in the countries of the European Union]. Rivne: Ovid. [in Ukrainian]

6. Kriazhev, P. V. (2008). *Tendentsii reformuvannia vyshchoi osvity v krainakh Zakhidnoi Yevropy* [Trends in the reform of higher education in Western Europe] (Doctoral dissertation). Kharkiv. [in Ukrainian]
7. Liashenko, L. M. (2010). *Reformuvannia profesiinoi osvity u Finliandii v umovakh hlobalizatsiinykh protsesiv* [Reforming vocational education in Finland in the context of globalization processes] (Doctoral dissertation). Kyiv. [in Ukrainian]
8. Mospan, N. V. (2017). *Tendentsii vzaємodii vyshchoi osvity z rynkom pratsi v Yevropeiskomu Soiuzi* [Trends in the interaction of higher education and the labor market in the European Union] (Doctoral dissertation). Kyiv: Borys Hrinchenko University. [in Ukrainian]
9. Poberezka, H. H. (2009). *Tendentsii rozvytku vyshchoi osvity u krainakh Zakhidnoi Yevropy ta Ukraini* [Trends in the development of higher education in Western Europe and Ukraine] (Doctoral dissertation). Ternopil. [in Ukrainian]
10. Sbruieva, A. A. (2004). *Tendentsii reformuvannia serednoi osvity rozvynenykh anhlomovnykh krain u konteksti hlobalizatsii (90-ti rr. KhKh — pochatok KhKhI st.)* [Trends in the reform of secondary education in developed English-speaking countries in the context of globalization (1990s–early 21st century)] (Doctoral dissertation). Sumy. [in Ukrainian]
11. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Kontseptsiiia rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy na 2021–2031 roky* [Concept of higher education development in Ukraine for 2021–2031]. Kyiv: MON Ukrainy. [in Ukrainian]
12. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). *Polozhennia pro pidhotovku zdobuvachiv vyshchoi osvity stupenia mahistra* [Regulation on the training of applicants for the master's degree] (Order No. 378, April 17, 2023). Kyiv: MON Ukrainy. [in Ukrainian]
13. Scott, P. (2015). *Mass higher education in Europe: The challenges and opportunities of globalization*. London: Open University Press. [in English]
14. Kehm, B. M., & Teichler, U. (2013). *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*. Dordrecht: Springer. [in English]
15. de Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E., & Howard, L. (2015). *Internationalisation of higher education*. Brussels: European Parliament. [in English]
16. Brennan, J., & Shah, T. (2019). *Higher education and society in changing times*. Buckingham: Open University Press. [in English]
17. European Commission. (2022). *The structure of the European education systems 2022/23: Schematic diagrams*. Eurydice Report. Brussels. [in English]
18. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG)*. Brussels. [in English]
19. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. [in English]
20. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing. [in English]

Kozyr M.

MODERN TRENDS IN THE TRAINING OF MASTERS IN THE FIELD OF EDUCATION IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW

Abstract. The article explores the contemporary trends in the training of master's degree students in the field of education within the European Union and Ukraine under the conditions of martial law. It highlights the transformation of the higher education system caused by the challenges of war, globalization, and European integration processes. The purpose of the study is to identify and analyze current tendencies in the organization, content, and quality assurance of master's training, as well as to outline the potential for adapting European experience to the Ukrainian educational context.

Based on the analysis of international and national sources, the research emphasizes that European countries follow the key principles of the European Higher Education Area (EHEA), focusing on the competence-based approach, interdisciplinarity, practical orientation, digitalization of education, and internationalization of master's programs. The study considers the reports of Eurydice (2022), ENQA (2015), OECD (2023), and UNESCO (2021), which underline the importance of aligning educational outcomes with the demands of the labor market, ensuring quality assurance at the master's level, and promoting the social mission of higher education in the context of sustainable development.

The Ukrainian experience is examined through the lens of ongoing reforms and the impact of martial law on educational processes. The study identifies the main directions of modernization in Ukraine: expansion of distance and blended learning, integration of digital tools, psychological support for students and educators, and strengthening of internal and external quality assurance systems. Legal and strategic frameworks such as the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014), the Strategy for the Development of Higher Education

in Ukraine 2022–2032, and the Concept of Higher Education Development 2021–2031 provide a solid foundation for aligning the national education system with European standards.

The findings demonstrate that Ukraine's system of master's training, despite wartime challenges, is moving toward a European model based on academic freedom, institutional autonomy, and the formation of sustainable professional competences. The study concludes that adapting the best European practices can contribute to the strengthening of Ukraine's higher education resilience, quality, and international competitiveness in the post-war recovery period.

Keywords: *master's education; higher education reform; competence-based approach; European Higher Education Area; Ukraine; martial law; digitalization; internationalization; quality assurance; educational resilience.*

Стаття надійшла до редакції 15.10.2025

Прийнято до друку 30.10.2025

Новоселецька І.,

доктор філософії,
старший викладач кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка
i.novoseletska@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-1487-1021

ФОРМУВАННЯ ВІДЧУТТЯ РИТМУ У ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ В ПОВСЯКДЕННІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглядається питання формування відчуття ритму у дітей третього року життя як важливої складової їхнього цілісного психофізичного розвитку. Відчуття ритму інтерпретується не лише як музична здатність, а як інтегративна основа узгодженості рухів, емоційної регуляції та готовності дитини до спільної діяльності з дорослими. Актуальність дослідження зумовлена сталим у практиці закладів дошкільної освіти підходом, за яким організація музично-ритмічної діяльності переважно відноситься до обов'язків музичного керівника та обмежується спеціально організованими заняттями. Водночас, музично-ритмічні вправи є доступним і доцільним засобом розвитку дітей третього року життя та можуть систематично реалізовуватися вихователем у процесі повсякденної освітньої взаємодії й режимних моментів. У роботі здійснено аналіз сучасних українських і закордонних досліджень, що підтверджують значення музично-ритмічних вправ для розвитку відчуття ритму дітей раннього віку.

Основний акцент статті зосереджено на обґрунтуванні педагогічного фрейму формування відчуття ритму у дітей третього року життя, який розглядається як структурована рамка педагогічної взаємодії вихователя й дитини. Запропонований фрейм орієнтований на інтеграцію музично-ритмічних вправ у повсякденну діяльність вихователя та дітей у закладі дошкільної освіти, не передбачає жорсткої регламентації змісту вправ і допускає індивідуальні ритмічні прояви дитини.

Ключові слова: ритм, відчуття ритму, музично-ритмічні вправи, діти третього року життя, педагогічний фрейм.

© Новоселецька І., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Сучасна система дошкільної освіти в Україні орієнтується на забезпечення цілісного розвитку дитини раннього віку, що передбачає гармонійне поєднання фізичного, емоційного, пізнавального та художньо-естетичного розвитку. Відповідно до положень Державного стандарту дошкільної освіти, освітній процес у закладах дошкільної освіти (далі — ЗДО) має будуватися на засадах діяльнісного, інтегрованого та особистісно орієнтованого підходів, а також забезпечувати створення умов для активної взаємодії дитини з оточенням у повсякденному житті (Державний стандарт дошкільної освіти, 2021). У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема розвитку базових здібностей дітей раннього віку, які становлять підґрунтя подальшого особистісного становлення дитини.

Однією з таких базових здібностей є відчуття ритму, що в ранньому віці тісно пов'язане з руховою активністю, емоційною чутливістю та здатністю дитини реагувати на часову організацію зовнішніх стимулів. Ритм виступає універсальною категорією, яка проявляється не лише в музиці, а й у мовленні, рухах, ігровій діяльності, режимних моментах життєдіяльності дитини. Саме тому формування відчуття ритму у дітей третього року життя має розглядатися не як вузькоспеціалізоване завдання музичного виховання, а як важлива складова цілісного освітнього процесу в ЗДО.

У практиці роботи ЗДО розвиток музично-ритмічних здібностей дітей раннього віку традиційно пов'язується переважно з організацією музичних занять або святково-розважальних заходів. Такий підхід, хоча й має певну педагогічну цінність, не забезпечує систематичності

впливу та не повною мірою відповідає віковим можливостям дітей третього року життя. Обмеження музично-ритмічної діяльності рамками окремих днів чи занять знижує потенціал формування стійких ритмічних уявлень і не враховує того факту, що для дітей раннього віку провідним механізмом розвитку є повторюваність дій у повсякденних ситуаціях.

У Державному стандарті дошкільної освіти акцентується увагу на тому, що освітній процес з дітьми раннього віку має реалізовуватися через різні види діяльності, що інтегровані в режим дня, а не лише в межах організованих занять. У цьому контексті повсякденна діяльність — ранкова гімнастика, ігрова активність, прогулянки, перехідні моменти між режимними процесами — розглядається як повноцінний освітній простір, у якому формуються базові навички, уявлення та способи дії. Саме в цьому просторі музично-ритмічні вправи можуть набути систематичного характеру та стати ефективним засобом розвитку відчуття ритму у дітей третього року життя (Державний стандарт дошкільної освіти, 2021; Novoseletska, 2025).

Особливості психофізіологічного розвитку дітей цього вікового періоду зумовлюють специфіку формування ритмічних уявлень. Діти третього року життя характеризуються підвищеною руховою активністю, емоційною безпосередністю, домінуванням наслідувальних форм поведінки та обмеженими можливостями довільної регуляції дій. За таких умов найбільш ефективними є короткі, емоційно насичені та багаторазово повторювані музично-ритмічні дії, які не перевантажують дитину, але поступово формують відчуття часової організації рухів. Це ще раз підтверджує доцільність систематичного включення музично-ритмічних вправ у повсякденну діяльність ЗДО.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення підходів до розвитку відчуття ритму у дітей третього року життя та пошуком ефективних шляхів інтеграції музично-ритмічних вправ у повсякденну освітню взаємодію вихователя і дитини відповідно до вимог Державного стандарту дошкільної освіти.

Метою статті є обґрунтування можливостей систематичного розвитку відчуття ритму у дітей третього року життя в повсякденній діяльності ЗДО освіти та визначення педагогічного фрейму як практичного інструменту організації музично-ритмічної взаємодії вихователя й дитини.

Для досягнення мети необхідно розв'язати низку завдань: проаналізувати сучасні наукові

підходи до проблеми розвитку відчуття ритму у дітей раннього віку; окреслити психофізіологічні особливості дітей третього року життя, значущі для формування ритмічних уявлень; обґрунтувати педагогічний фрейм формування відчуття ритму у дітей третього року життя; визначити умови та особливості інтеграції музично-ритмічних вправ у повсякденну діяльність і режимні моменти ЗДО.

Аналіз сучасних досліджень. Проблема розвитку музично-ритмічного чуття дітей дошкільного віку посідає важливе місце в сучасних педагогічних і психологічних дослідженнях. У наукових працях ритм розглядається як фундаментальна характеристика музичного сприймання та рухової діяльності, що забезпечує упорядкування дій у часі та сприяє формуванню цілісного переживання музики. Ветлугіна Н., Водяна В. Соломнікова К. та інші дослідники підкреслюють, що музично-ритмічне чуття формується в процесі активної взаємодії дитини з музичним і руховим середовищем та має безпосередній вплив на розвиток моторики, емоційної сфери й мовлення (Водяна, 2020; Соломнікова, 2025).

У сучасній педагогічній літературі простежується тенденція до розширення уявлень про музично-ритмічний розвиток як міждисциплінарне явище, що поєднує музичне, рухове й мовленнєве виховання. Саме через рух, жест, крокування, плескання дитина поступово опановує часову організацію дій, що згодом стає основою більш складних форм ритмічного відтворення. Значна частина сучасних досліджень присвячена аналізу педагогічних умов, за яких музично-ритмічні вправи набувають найбільшої ефективності. У цьому контексті особливої уваги надається систематичності та регулярності музично-ритмічної діяльності. Науковці зазначають, що епізодичне використання музично-ритмічних вправ не забезпечує стійкого розвитку ритмічного чуття, тоді як регулярне включення таких вправ у повсякденну діяльність сприяє поступовому накопиченню ритмічного досвіду дитини (Водяна, 2020; Polovina & Solomnikova, 2024).

Окремий напрям сучасних досліджень стосується інтеграції музично-ритмічних вправ у повсякденну діяльність дітей дошкільного віку. У працях українських авторів підкреслюється, що музично-ритмічні ігри, рухи під музику, логоритмічні елементи можуть ефективно використовуватися під час прогулянок, ранкової гімнастики, самостійної ігрової діяльності дітей. Такий підхід відповідає сучасним уявленням про освітній процес як безперервну

взаємодію дитини з освітнім середовищем, у межах якого кожна ситуація має розвивальний потенціал (Водяна, 2020; Novoseletska, 2025).

Аналіз наукових джерел також свідчить про те, що питання розвитку відчуття ритму у дітей третього року життя залишається недостатньо конкретизованим. Більшість досліджень охоплює ширший дошкільний вік, не завжди враховуючи специфічні психофізіологічні можливості дітей раннього віку. Це зумовлює потребу в розробленні прикладних підходів, орієнтованих саме на дітей третього року життя та адаптованих до умов повсякденної діяльності ЗДО. Таким чином, аналіз сучасних досліджень підтверджує актуальність проблеми формування відчуття ритму у дітей третього року життя та доцільність пошуку ефективних педагогічних шляхів систематичного використання музично-ритмічних вправ у повсякденній освітній взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Формування відчуття ритму у дітей третього року життя потребує врахування комплексу психофізіологічних, вікових та педагогічних чинників, що визначають можливості й обмеження музично-ритмічної діяльності в ранньому віці. На цьому етапі розвитку дитина лише починає опановувати узгодження рухів у часі, а її ритмічні реакції мають переважно спонтанний, емоційно забарвлений характер. Саме тому ефективність формування відчуття ритму не може забезпечуватися шляхом ускладнення завдань або вимог до точності виконання, а має ґрунтуватися на поступовому впорядкуванні природних рухових реакцій дитини.

Діти третього року життя характеризуються високою руховою активністю, потребою в багаторазовому повторенні дій та домінуванням наслідувальної поведінки. Їхня увага є нестійкою, а можливості довільної регуляції рухів обмеженими, що зумовлює необхідність короткотривалих, емоційно привабливих і чітко структурованих музично-ритмічних вправ. За таких умов формування відчуття ритму відбувається не шляхом усвідомлення музичних закономірностей, а через тілесне переживання темпу та ритмічної пульсації в процесі руху. Важливим чинником ефективності музично-ритмічної діяльності є систематичність її впровадження. Саме регулярність взаємодії дитини з ритмічно організованими рухами створює умови для накопичення сенсомоторного досвіду, необхідного для становлення ритмічного чуття. У цьому контексті повсякденна діяльність у ЗДО виступає найбільш сприятли-

вим середовищем для реалізації музично-ритмічних вправ, оскільки забезпечує багаторазове повторення дій у природних для дитини ситуаціях (Winkler et al., 2009; Zentner & Eerola, 2010; Phillips-Silver & Trainor, 2005).

Державний стандарт дошкільної освіти орієнтує педагогів на інтеграцію різних видів діяльності та використання режимних моментів як ресурсу розвитку дитини. Музично-ритмічні вправи, включені в ранкову гімнастику, прогулянки, самостійну ігрову діяльність або перехідні моменти між режимними процесами, відповідають цим вимогам і дозволяють реалізувати принцип діяльнісного підходу в роботі з дітьми третього року життя. При цьому музика й рух не виступають як окремі навчальні елементи, а органічно вплітаються в життєдіяльність дитини (Державний стандарт дошкільної освіти, 2021).

Особлива роль у процесі формування відчуття ритму належить вихователю, який виступає посередником між дитиною та музично-руховим середовищем. Саме педагог задає зразок ритмічної дії, підтримує емоційний настрій, забезпечує повторюваність вправ і створює ситуації успіху для кожної дитини. Вихователь не лише демонструє рухи, а й через інтонацію, темп мовлення, жести й міміку формує у дитини цілісне переживання ритму. У процесі музично-ритмічної взаємодії важливо уникати формального підходу та орієнтації на результат у вигляді точного відтворення ритмічного малюнка. Для дітей третього року життя значущим є сам процес участі в ритмічній діяльності, емоційне залучення та готовність повторювати рухи за дорослим. Саме ці показники можуть розглядатися як критерії ефективності педагогічного впливу на даному віковому етапі (Liparoti & Minino, 2021; Laure & Habe, 2024).

Музично-ритмічні вправи, що використовуються у повсякденній діяльності, мають відповідати принципам доступності, повторюваності та варіативності. Доступність передбачає простоту рухів і зрозумілість ритмічної організації, повторюваність забезпечує поступове закріплення ритмічних відчуттів, а варіативність дозволяє підтримувати інтерес дітей і уникати одноманітності. Поєднання цих принципів створює умови для поступового переходу від спонтанних рухових реакцій до більш упорядкованих форм ритмічної діяльності.

Аналіз педагогічної практики свідчить і про те, що включення музично-ритмічних вправ у повсякденну діяльність сприяє не лише розвитку відчуття ритму, а й позитивно впливає на

загальний емоційний стан дітей, їхню рухову активність і готовність до взаємодії з дорослими та однолітками. Регулярна ритмічна взаємодія створює для дитини відчуття передбачуваності та стабільності, що є важливим чинником психологічного комфорту в ранньому віці. Таким чином, формування відчуття ритму у дітей третього року життя є процесом, який потребує системного педагогічного підходу, орієнтованого на вікові можливості дітей, вимоги Державного стандарту дошкільної освіти та потенціал повсякденної діяльності як освітнього простору. Саме в цих умовах музично-ритмічні вправи набувають прикладного значення та можуть бути ефективно використані вихователями у щоденній роботі. Для ефективного застосування музично-ритмічних вправ доцільно орієнтуватись на педагогічний фрейм формування відчуття ритму у дітей третього року життя.

У межах статті педагогічний фрейм розглядаємо як структуровану рамку педагогічної взаємодії, що визначає послідовність і принципи організації музично-ритмічної діяльності вихователя з дітьми третього року життя у повсякденній діяльності ЗДО. Такий фрейм не передбачає жорсткої фіксації конкретних вправ, а задає логіку дій педагога з урахуванням вікових та психофізіологічних можливостей дітей раннього віку. Метою педагогічного фрейму є забезпечення систематичного формування первинного відчуття ритму у дітей третього року життя шляхом інтеграції музично-ритмічних вправ у повсякденну діяльність ЗДО. Формування відчуття ритму у дітей раннього віку є ефективним за умови регулярної, емоційно позитивної та рухово насиченої взаємодії вихователя й дитини, що реалізується упродовж усього дня. Структура педагогічного фрейму (алгоритм педагогічної дії) представлена в Рисунку 1.1.

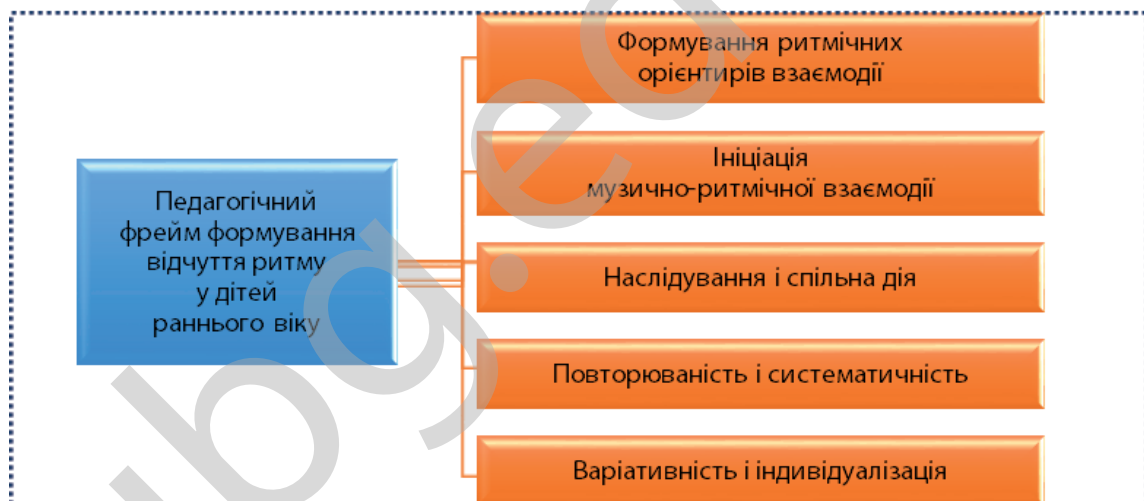


Рисунок 1.1.

Педагогічний фрейм формування відчуття ритму у дітей раннього віку

Таким чином, під час *формування ритмічних орієнтирів взаємодії* вихователь забезпечує наявність у повсякденній діяльності дітей ритмічно впорядкованих сигналів: музичних фрагментів із чітким темпом, ритмічно організованого мовлення, повторюваних рухових дій. Це створює для дитини стабільний часовий орієнтир і сприяє виникненню ритмічних реакцій. Ініціація музично-ритмічної взаємодії передбачає прості музично-ритмічні дії під час ранкової гімнастики, режимних моментів, вільної гри або прогулянок. Рухи мають бути доступними, знайомими дитині та пов'язаними з природними формами рухової активності (крокування, погойдування, плескання, при-

тупування). Логічно ця діяльність перетікає в *наслідування дитиною дій вихователя і їх спільну діяльність*, де вихователь демонструє ритмічні рухи, які діти наслідують у власному темпі. На цьому етапі важливо забезпечити атмосферу емоційної підтримки, уникаючи вимог до точності виконання. Основним результатом є залучення дитини до спільної ритмічної дії. Важливо дотримуватись *систематичності і повторюваності* музично-ритмічних дій щоденно в різних ситуаціях повсякденної діяльності, адже це забезпечує накопичення сенсомоторного досвіду та поступове формування відчуття ритму без перевантаження дитини. Вихователь змінює музичний супровід,

тем, спосіб виконання рухів залежно від стану, настрою та індивідуальних можливостей дітей, що відповідає *варіативності та індивідуалізації* підходу до формування відчуття ритму у дітей третього року життя.

Фрейм допускає індивідуальні ритмічні прояви дитини й не обмежує її самовираження. Весь процес педагог підтримує позитивною реакцією будь-які прояви ритмічної активності дітей, спостерігає за їхніми реакціями та коригує власні дії у відповідності до реальних можливостей кожної дитини. Рефлексія вихователя спрямована не на оцінювання результатів дитини, а на вдосконалення умов музично-ритмічної взаємодії.

Впровадження педагогічного фрейму сприятиме:

- формуванню первинного відчуття ритму у дітей третього року життя;
- розвитку узгодженості рухів у часі;
- підвищенню рухової активності та емоційної залученості дітей;
- формуванню позитивного ставлення до музично-рухової діяльності.

У межах педагогічного фрейму музика виступає не фоном, а організатором ритмічної взаємодії, оскільки саме вона задає дитині зрозумілий часовий орієнтир. Для дітей третього року життя доцільно добирати короткі музичні фрагменти з чіткою пульсацією і стабільним темпом, без різких змін гучності та надмірної темпової варіативності. Оптимальними є твори з виразним «кроковим» або «плескальним» характером, у яких легко відчуту сильну долю та повторюваний ритм. Важливо, щоб тривалість музичного сигналу відповідала віковій увазі дітей (20–40 секунд на один фрагмент із можливістю повтору), а темп був близьким до природного ритму ходьби дитини. У практиці ЗДО доцільно використовувати музичні мініатюри (марші, нескладні танцювальні мотиви, ігрові п'єси), а також спеціально підібрані аудіотреки з чітким метричним акцентуванням. Такий добір музики підсилює ефект вправ: дитина легше включається в спільну дію, швидше «зчитує» ритмічний сигнал і поступово переходить від спонтанних рухів до більш упорядкованих ритмічних реакцій.

Розглянемо дію педагогічного фрейму на прикладах. У процесі ранкової гімнастики та перехідних режимних моментів (початок дня, підготовка до сніданку, завершення активної діяльності) педагогічний фрейм реалізується через короткі, повторювані музично-ритмічні вправи. Ці часові проміжки характеризуються передбачуваністю, ритмічністю та високим рів-

нем емоційної включеності дітей, що створює сприятливі умови для формування первинних ритмічних уявлень. Вихователь використовує короткі музичні фрагменти з чітким, помірним темпом, близьким до природного ритму ходьби дитини, або ритмічно організоване мовлення.

У цей період доцільними є такі музично-ритмічні вправи, як:

- «Крокуємо разом» (крокування на місці під музику або ритмічне мовлення);
- «Руки вгору — руки вниз» (узгоджені рухи рук у чіткому темпі);
- «Туп-туп ніжки» (притупування як реакція на ритмічний сигнал).

Вихователь демонструє рухи, супроводжуючи їх короткими словесними або інтонаційними сигналами. Діти наслідують дії педагога у власному темпі, поступово залучаючись до спільної ритмічної активності. Тривалість вправ обмежується 2–3 хвилинами, що відповідає віковим можливостям дітей і запобігає перевтомі. Важливою методичною умовою є щоденне повторення вправ без акцентування уваги на точності виконання. Основним показником ефективності виступає готовність дитини брати участь у ритмічній діяльності, підвищення інтересу до рухів під музику та поява спроб узгоджувати власні дії з темпом музичного супроводу.

Під час вільної ігрової діяльності педагогічний фрейм реалізується в більш гнучкій і невинуваченій формі. Ці види діяльності характеризуються варіативністю рухів, свободою вибору дій та високим рівнем ініціативності дітей, що створює умови для спонтанного прояву ритмічних реакцій. Музично-ритмічні вправи не мають чітко окресленої структури заняття, а виникають як елемент спільної гри або ситуативної взаємодії між вихователем і дітьми.

У цей період доцільними є вправи:

- «Плесни — почекай» (чергування плескань і пауз);
- «Зупинись — руш» (реакція на зміну ритмічного сигналу);
- елементи крокування, притупування або погойдування з ритмічним мовленням.

Вихователь задає загальний ритмічний орієнтир через рух або мовлення, не обмежуючи способи виконання дій. Діти долучаються до гри відповідно до власних можливостей, варіюючи темп, інтенсивність і характер рухів. Такий підхід сприяє формуванню позитивного емоційного ставлення до музично-ритмічної діяльності та розвитку ініціативності.

Таким чином, педагогічний фрейм забезпечує цілісність і наступність музично-рит-

мічного розвитку дітей третього року життя в різних режимних моментах. Варіативність форм реалізації фрейму дозволяє адаптувати музично-ритмічні вправи до умов повсякденної діяльності, зберігаючи систематичність і педагогічну доцільність їх використання. Методично значущим є те, що в межах такої діяльності допускається індивідуальне ритмічне самовираження дитини. Вихователь не коригує рухи дитини, якщо вони не збігаються з заданим ритмом, а підтримує будь-які прояви ритмічної активності, поступово спрямовуючи дитину до спільної дії. Такий підхід відповідає віковим можливостям дітей третього року життя та сприяє формуванню позитивного ставлення до музично-ритмічної діяльності.

Ефективність формування відчуття ритму у дітей третього року життя значною мірою залежить від методичної підготовленості вихователя та усвідомлення ним вікових можливостей дітей раннього віку. Музично-ритмічні вправи, інтегровані у повсякденну діяльність, потребують не стільки складного методичного інструментарію, скільки педагогічної чутливості, послідовності та систематичності.

Висновки. Відчуття ритму в ранньому віці виступає не ізольованою музичною здатністю,

а інтегративною основою розвитку рухової узгодженості, емоційної регуляції та готовності дитини до спільної діяльності. Ритмічно організовані дії допомагають дитині орієнтуватися в часовій послідовності подій, передбачати наступні кроки взаємодії та поступово узгоджувати власні рухи із зовнішніми сигналами. Саме тому розвиток відчуття ритму у дітей третього року життя має доказову педагогічну значущість і розглядається як важливий чинник цілісного розвитку дитини. Педагогічний фрейм, орієнтований на формування ритмічних орієнтирів і готовності до музично-ритмічної взаємодії, демонструє практичну доцільність у різних режимних моментах ЗДО та може використовуватись вихователями. Його впровадження дозволяє зберігати систематичність розвитку відчуття ритму без жорсткої регламентації змісту вправ, що є особливо важливим у роботі з дітьми раннього віку.

Отже, систематичний розвиток відчуття ритму в повсякденній діяльності ЗДО є педагогічно виправданим і ефективним, а педагогічний фрейм може слугувати практичним інструментом для організації музично-ритмічної взаємодії з дітьми третього року життя.

ДЖЕРЕЛА

1. Державний стандарт дошкільної освіти (нова редакція 2021) URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Водяна В. О. Розвиток музично-ритмічного чуття дітей у закладах дошкільної освіти. // Збірник наукових праць. Тернопіль, 2020. С. 213–217. URL: <https://surl.li/dijpch>
3. Соломнікова К. Голос, мова та музика як важливі компоненти для розвитку відчуття ритму дітей раннього віку. // *Наукові тренди постіндустріального суспільства*: збірник наукових праць. Тернопіль, 2025. С. 72–79. DOI: <https://doi.org/10.62731/mcnd-21.03.2025.004>
4. Liparoti, M., Minino, R. Rhythm and movement in developmental age. *Supplementary Issue: Winter Conferences of Sports Science. Costa Blanca Sports Science Events*, 22–23 March 2021, Alicante, Spain. DOI: 10.14198/jhse.2021.16.Proc3.10
5. Laure, A., Habe, K. Stimulating the development of rhythmic abilities in preschool children through movement-based musical activities. *Early Childhood Education Journal*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01459-x>
6. Novoseletska I. Music–movement interventions and rhythmic development in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2025. № 11(57). С. 988–996. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11\(57\)-988-996](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)-988-996)
7. Phillips-Silver, J., Trainor, L. J. Feeling the beat: Movement influences infant rhythm perception. *Science*. 2005. Vol. 308(5727). P. 1430–1433. URL: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1110922>
8. Polovina, O., Solomnikova, K. *Neurobiological basis of music and rhythm in children early age*. Boston: ISG Publishing, 2024. 146 p. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49570/>
9. Winkler, I., Haden, G. P., Ladinig, O., Siller, I., Honning, H. Newborn infants detect the beat in music. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2009. Vol. 106. P. 2468–2471. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.0809035106>
10. Zentner, M., Eerola, T. Rhythmic engagement with music in infancy. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2010. Vol. 107, No. 13. P. 5768–5773. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1000121107>

REFERENCES

1. Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity (nova redaktsiia 2021) [State standard of preschool education (new version 2021)] URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian]
2. Vodiana V. O. (2020) Rozvytok muzychno-rytmichnoho chuttia ditei u zakladakh doshkilnoi osvity. [Development of musical and rhythmic sense of children in preschool education institutions.] // Zbirnyk naukovykh prats. Ternopil. S. 213–217. URL: <https://surl.li/dijpch> [in Ukrainian]
3. Solomnikova K. (2025) Holos, mova ta muzyka yak vazhlyvi komponenty dlia rozvytku vidchuttia rytmu ditei rannoho viku. [Voice, speech and music as important components for the development of a sense of rhythm in young children.] // Naukovi trendy postindustrialnoho suspilstva: zbirnyk naukovykh prats. Ternopil. S. 72–79. DOI: <https://doi.org/10.62731/mcnd-21.03.2025.004> [in Ukrainian]
4. Liparoti, M., Minino, R. (2021) Rhythm and movement in developmental age. Supplementary Issue: Winter Conferences of Sports Science. Costa Blanca Sports Science Events, 22–23 March, Alicante, Spain. DOI: 10.14198/jhse.2021.16.Proc3.10 [in English]
5. Laure, A., Habe, K. (2024) Stimulating the development of rhythmic abilities in preschool children through movement-based musical activities. Early Childhood Education Journal. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01459-x> [in English]
6. Novoseletska I. (2025) Music–movement interventions and rhythmic development in preschool children. European Early Childhood Education Research Journal. № 11(57). C. 988–996. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11\(57\)-988-996](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)-988-996) [in English]
7. Phillips-Silver, J., Trainor, L. J. (2005) Feeling the beat: Movement influences infant rhythm perception. Science. Vol. 308(5727). P. 1430–1433. URL: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1110922> [in English]
8. Polovina, O., Solomnikova, K. (2024) Neurobiological basis of music and rhythm in children early age. Boston: ISG Publishing. 146 p. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49570/> [in English]
9. Winkler, I., Haden, G. P., Ladinig, O., Siller, I., Honning, H. (2009) Newborn infants detect the beat in music. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. Vol. 106. P. 2468–2471. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.0809035106> [in English]
10. Zentner, M., Eerola, T. (2010) Rhythmic engagement with music in infancy. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. Vol. 107, No. 13. P. 5768–5773. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1000121107> [in English]

Novoseletska I.

FORMATION OF RHYTHM PERCEPTION IN CHILDREN IN THEIR THIRD YEAR OF LIFE WITHIN EVERYDAY ACTIVITIES OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article addresses the issue of the formation of rhythm perception in children in their third year of life as an essential component of their holistic psychophysical development. Rhythm perception is interpreted not only as a musical ability but as an integrative basis for movement coordination, emotional regulation, and a child's readiness for joint activity with adults. The relevance of the study is determined by the established practice in preschool education institutions, where the organization of musical-rhythmic activities is predominantly assigned to music teachers and limited to specially organized classes. At the same time, musical-rhythmic exercises represent an accessible and pedagogically appropriate means of development for children in their third year of life and can be systematically implemented by educators within everyday educational interactions and routine moments.

The study analyzes contemporary Ukrainian and international research that confirms the significance of musical-rhythmic activities for the development of rhythm perception in early childhood. It is demonstrated that the effectiveness of rhythm perception formation depends on regularity, emotional engagement, and the correspondence of musical-rhythmic exercises to children's age-related capabilities.

The main focus of the article is placed on substantiating a pedagogical frame for the formation of rhythm perception in children in their third year of life, which is conceptualized as a structured framework for educator–child pedagogical interaction. The proposed frame is oriented toward the integration of musical-rhythmic exercises into the everyday activities of educators and children in preschool education institutions. It does not imply rigid regulation of exercise content and allows for individual rhythmic expressions of the child.

The article characterizes the features of implementing the pedagogical frame during routine moments and free play, outlines the principles of selecting musical accompaniment, and defines the role of the educator in supporting children's rhythmic activity. The proposed approach has a practical orientation and can be applied in preschool education practice for the systematic formation of rhythm perception in children in their third year of life.

Keywords: rhythm; rhythm perception; musical-rhythmic exercises; children in their third year of life; pedagogical frame.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2025

Прийнято до друку 02.11.2025

Лісневська А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри журналістики
та нових медіа Київського столичного
університету імені Бориса Грінченка,
a.lisnevskia@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-2574-9400

Новикова Р.,

Заслужена артистка України,
доцент кафедри інформаційних комунікацій
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка,
r.novykova@kubg.edu.ua

ORCID iD 0009-0007-3859-7219

Борець А.,

кандидат наук із соціальних комунікацій,
доцент кафедри журналістики
та нових медіа
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка,
a.borets@kubg.edu.ua

ORCID iD 0009-0004-5747-6728

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ МЕДІЙНИКІВ: КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД

Анотація. У статті розглянуто педагогічні засади розвитку мовленнєвих навичок майбутніх медійників з фокусом на викладання дисциплін «Постановка голосу», «Ораторське мистецтво» та практичному застосуванні мовленнєвих технік в аудіовізуальних та аудіопроектах. Проаналізовано Професійний стандарт «Журналіст» (2025), Стандарт вищої освіти за спеціальністю 061 «Журналістика» та за спеціальністю 021 «Аудіовізуальне мистецтво і виробництво» для першого рівня (бакалаврського), відповідні навчальні плани, фахові компетентності та результати навчання освітніх програм спеціальності 061 «Журналістика» (ОП «Журналістика» КСУБГ, ОП «Журналістика та соціальна комунікація» КНУ імені Тараса Шевченка), ОП «Ведучий телевізійних програм» (спеціальність 021 «Аудіовізуальне мистецтво та виробництво») КСУБГ та визначено відповідні освітні компоненти для розвитку мовленнєвих навичок. Розглянуто комплексний підхід щодо формування дикції, розвитку артикуляції, володінні техніками дихання, тембральної гнучкості, ритміки мовлення, а також уяви та внутрішньої свободи як психологічної умови формування природної вимови, що забезпечує професійну якість усної комунікації майбутніх медійників. Окреслено методичні інструменти, що дозволяють інтегрувати лексичні і орфоепічні практики у процес професійної підготовки (на прикладі аудіовізуальних та аудіопроектів).

Ключові слова: підготовка медійників, журналістська освіта, мовленнєві навички, постановка голосу, дикція і орфоепія, аудіовізуальні проекти, аудіоформати.

© Лісневська Л., Новикова Р., Борець А., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Професійна діяльність фахівця медіагалузі природно пов'язана з усним мовленням, яке визначає ефективність комунікації під час виконання професійних завдань, а також є інструментом висвітлення інформації в аудіовізуальних і аудіоформатах.

Сучасний медіапростір характеризується залученістю декількох платформ для висвітлення журналістських матеріалів, спрощення процесу виробництва аудіовізуальних продуктів за рахунок інструментів ютубу, інстаграм і тік ток. Отже, роль якісної усної комунікації за рахунок

поставленого голосу (артикуляція, орфоепія, дихання) та мовленнєвого іміджу значно зростає, адже від них залежить довіра аудиторії, впізнаваність медійного продукту та конкурентоспроможність фахівця.

Мета дослідження. Розглянути нормативні документи з підготовки майбутніх медійників у ЗВО та визначити потребу використання комплексного підходу щодо розвитку мовленнєвих навичок зазначених фахівців. **Завдання** полягає у дослідженні процесу викладання фахових дисциплін з розвитку мовленнєвих навичок майбутніх медійників з використанням комплексного підходу у навчанні, а також аналізу досліджень та практичних кейсів щодо проєктної діяльності у професійній орієнтованому середовищі, окресленню специфіку застосування методики викладання дисциплін освітніх компонентів «Постановка голосу» та «Ораторське мистецтво» в аудіовізуальних і аудіоформатах. **Методи дослідження.** Використано аналіз наукових джерел, порівняльний та описовий методи, а також педагогічне спостереження процесу фахової підготовки медійників у ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток мовленнєвих навичок стає ключовим напрямом підготовки студентів спеціальностей журналістики, медіакомунікацій і аудіовізуального мистецтва. Різноманітні аспекти підготовки медійників (журналістів) висвітлені у працях Анікеєнко М., Баландіної Н., Бутиріної М., Іванової Т., Кубко В., Маркової В.; специфіка викладання дисциплін з розвитку мовленнєвих навичок у ЗВО розглянуто та втілено у практично-аналітичний матеріал публікацій, навчально-методичних рекомендацій та посібників Башманівської Л., Башманівського В., Грицан Н., Єлісєвенка Ю. Мацько О., Климової К., Пономаріва О., окремі аспекти культури мовлення висвітлені в роботах Берегової Г., Предместнікова О., Гуцул Л., Комар Л., Луканської Г.; комунікативна культура майбутнього фахівця досліджували Галацин К., Хом'як А.; ефективність використання комплексного підходу розглядали Аніщенко О., Байбакова О., Базиляк Н., Швець М., Чепіга Я., Яковець Н. та ін. Розвиток мовленнєвих навичок здійснюється у контексті загальної культури мовлення і застосування знань української мови та літературних норм: побудови лексичних конструкцій, законів орфоепії, наголосів і акцентів для висловлення думки та висвітленні актуальної тематики. «В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства та глобалізації, культура мовлення сучасного фахівця набуває все біль-

шого значення як один із ключових аспектів професійної компетентності. Ефективне володіння мовними засобами є не лише засобом комунікації, але й інструментом впливу, створення іміджу та формування довіри в професійному середовищі» (Гуцул, Л. І., Комар, Л. В., Луканська, Г. А., 2025, с. 135). Також в науковому дискурсі розглядаються питання мовленнєвої грамотності як «інструменту професійного зростання, зазначаючи, що високий рівень культури мовлення забезпечує не лише точність передачі інформації, але й емоційний вплив на аудиторію» (Галацин К., Хом'як А., 2019, с. 18) Також у працях дослідників з підготовки фахівців за спеціальністю 061 «Журналістика» йдеться про «необхідність покращення якості журналістської освіти в ЗВО України на засадах здорової конкуренції освітніх програм (ОП), які містять елементи унікальності, одним із яких може бути спеціалізація» (Маркова В., 2024, с. 178). Для фахівців медіагалузі наявність мовленнєвої грамотності є запорукою успіху в професії і значно збільшую рівень кваліфікації та можливості працевлаштування, а також надає навички роботи в різноманітних медіаформатах, створюючи не лише інформаційні, а й аналітичні та авторські матеріали: інтерв'ю, відеоблоги, подкасти.

Виклад основного матеріалу. В освітньому процесі вищої школи сьогодні ми спостерігаємо нагальну потребу вдосконалення підходів до підготовки медійників, адже висока конкурентність на ринку праці у медіагалузі потребує підготовки універсального фахівця для роботи в конвергентних медіа. Мультимедійність — характерна ознака сучасного медіапростору, тому створення написання журналістських матеріалів і створення виключно текстово-візуального контенту обмежує можливості медійників у створенні «рейтингових» інформаційних продуктів. Участь в аудіовізуальних проєктах у якості репортера, інтерв'єра, модератора програм «розмовного» формату, ведучого подкастів та відеоблогу значно збільшує професійні можливості майбутніх медійників і формує індивідуальні практичні кейси для комфортного початку професійної діяльності після отримання освіти в університеті. Професійний стандарт «Журналіст», який було затверджено відповідно висновку Національного агентства кваліфікацій, схваленого рішенням Агентства від 20.01.2025 року № 1 (відповідно до протоколу засідання Агентства від 20.01.2025 року № 6 (200) передбачає діяльність відповідних фахівців «у сфері радіомовлення та телевізійного мовлення» та сформованість відповідних

умінь/навичок «А1.У2. Вільно спілкуватися, застосовуючи усну, письмову й електронну комунікацію, українською мовою та іноземними мовами (за потреби) А1.У3. Аргументувати та висловлювати власну думку щодо інформації», а також «В1.К1. Спілкуватися з різними людьми А1.К5. Взаємодіяти з колегами під час прямого ефіру, запису аудіо-, відеоформату» (Професійний стандарт, 2025). Отже, Професійний стандарт «Журналіст» корегується з Стандартом вищої освіти за спеціальністю 061 «Журналіст», а також відображено у визначенні фахових компетенцій та результатів навчання в освітніх програмах відповідних спеціальностей. Зокрема, в освітній програмі «Журналістика» перший рівень освіти (бакалаврський) Київського столичного університету імені Бориса Грінченка : загальні компетентності — ЗК 11, ЗК 12 «Здатність спілкуватись державною та іноземною мовами», спеціальні компетентності — СК3 «Здатність створювати медіапродукт» та результати навчання — РН 11, РН 12 «Вільно спілкуватися з професійних питань, включаючи усну, письмову та електронну комунікацію українською та іноземною мовою». Відповідно в перелік обов'язкових освітніх компонентів програми включено ОДФ.20 «Постановка голосу» та ОД.2 «Українська мова у професійному спілкуванні», ОД. 16 «Радіожурналістика» та ОД. 17 «Тележурналістика» (ОП «Журналістика», КСУБГ, 2025). Також в освітній програмі «Журналістика та соціальна комунікація» КНУ імені Тараса Шевченка визначено додаткові спеціальні компетентності «СК09 (ЖСК) «Здатність створювати медіапродукт у сфері відображення економічних, правових, політичних питань, питань культури та мистецтва, соціальних питань, питань міжнародних відносин та інших видів діяльності», СК10. «Здатність провадити професійну медіадіяльність на кросмедійних платформах» та відповідний РН 22. «Генерувати інформаційний контент, створювати медійні продукти, поширювати інформацію про них, планувати свою роботу та роботу колег, дотримуючись правил і принципів безпечної медіадіяльності на кросмедійних платформах» (ОП «Журналістика та соціальна комунікація» КНУ імені Тараса Шевченка, 2023). Освітня програма «Ведучий телевізійних програм» за спеціальністю 021 КСУБГ, яка запроваджена в КСУБГ на основі Стандарту вищої освіти за спеціальністю 021 «Аудіовізуальне мистецтво і виробництво» містить відповідні формулювання фахової компетентності 01 «Високий рівень виконавської

майстерності» та відповідні РН 11 та РН 16 (ОП «Ведучий телевізійних програм», КСУБГ, 2025).

Професійна модель сучасного фахівця-медійника відображена у відповідних нормативних документах та передбачає формування мовленнєвих навичок для усної комунікації як для вирішення організаційних питань та збору інформації, так і для створення журналістських медіапродуктів (аудіовізуальний та аудіоформат) та розмовних форматів ведучих телевізійних програм.

а. Викладання дисциплін «Постановка голосу», «Ораторське мистецтво», які формують усні мовленнєві навички, потребує застосування комплексного підходу в контекстному навчанні та активних методів навчання. Комплексний підхід традиційно використовується в педагогіці з давніх часів — від Я. Коменського до Монтесорі, адже його ефективність і контекстність гарантує гарні результати. Особливо цінною для аналізу становлення комплексного навчання в Україні є позиція Чепіги Я. Він вважав, що «комплекси необхідно підпорядковувати ідеї систематичного засвоєння знань. Педагог був переконаний, що комплексність слід впроваджувати не в обов'язковому порядку, а тільки досвідним, експериментальним шляхом» (Чепіга Я., 2005, С. 291–295). На думку О. Аніщенко і Н. Яковець «У практичній технології ідея цілісності начального процесу реалізується шляхом комплексного підходу. Комплексність — це єдність цілей, завдань, змісту, методів і форм виховного впливу і взаємодії» (Аніщенко О.В., Яковець Н.І., 2024, с. 179–185). Комплексний підхід передбачає системність, а застосування у навчанні фахівців тої чи іншої галузі враховує низку спеціальних компетенцій. Комплексний підхід використовується разом з системним, компетентнісним та міждисциплінарним. В попередніх дослідженнях ми висвітлювали деякі аспекти (педагогічні умови) формування професійних якостей медійників, зокрема, телевізійних репортерів та довели шляхом педагогічного експерименту важливість створення професійної орієнтованого середовища з використанням вищезазначених підходів (Лісневська А., 2015. С. 68–72).

Практичний кейс авторів статті, останні дослідження науковців у галузі педагогіки (професійної освіти), соціальних комунікацій та аудіовізуального мистецтва і виробництва надає підстави для окреслення системи комплексних видів навчальної діяльності здобувачів освіти на практичних заняттях, а також обґрунтування ефективності проєктної діяльності

у специфічних аудіо та аудіовізуальних форматах (активні методи навчання, міждисциплінарність, професійно-орієнтовано середовище). Існуючий опис вправ та напрямів роботи на заняттях з дисциплін «Постановки голосу», «Ораторське мистецтво», «Культура мовлення» в усіх деталях розглянуті в публікаціях, навчально-методичних рекомендаціях посібниках (Башманівська Л. А., Башманівський В. І., 2022, Грицан Н.В., 2020, Єлісєнєв Ю., 2008, Мацько О., 2019, Пономарів О., 2017). Окремі аспекти культури мовлення висвітлені в роботах (цифри) Берегової Г., Предместнікова О. (2021), Бройнінг Л.Г. (2019), Галацин, К., Хом'як, А. (2019). Зазначені комплекси вправ можна умовно розділити на три напрями: «Дихання як основа розвитку техніки мовлення», «Дикційна чистота мовлення (артикуляція)», «Орфоепічна грамотність (паузи, інтонації)». Проте гарна вимова та сформований артикуляційний апарат не створює автоматично успішну комунікацію, адже для фахівців медійної галузі потрібна в першу чергу здібність висловлювати і доносити думку, доцільно використовувати змістовні акценти і працювати в медіа професійно, тобто в першу чергу за журналістськими стандартами. Для розуміння деталей та психологічних особливостей мовленнєвої діяльності узагальнимо деякі правила успішного усного ділового спілкування: довгі речення ускладнюють розуміння, так само, як складні й граматично не зрозумілі; голос є найсильнішим інструментом переконання, який сприймається партнером не стільки розумом, скільки почуттями, а монотонність мови часто спричиняє невдачі в комунікації; паузи виконують психологічні функції: підсилюють увагу, заспокоюють, підкреслюють сказане і допомагають відпочити; частіше використовуйте дієслова, а не іменники» (Л. Г. Бройнінг, 2019). Вкрай важливо працювати системно над зняттям затисків — внутрішньої несвободи (психофізичної особливості), адже медійник в кадрі або перед мікрофоном в студії звукозапису має поводитись природньо, а його думки ясними, мислення структурованим, голос і мовлення харизматичним. Для цього допомагають не лише дихальні вправи, а й медитативні практики, які розвивають увагу і надають можливість позбутись непотрібного напруження. Також ефективним активним методом можна вважати гру: швидко перемикаючи увагу, «казкові» історії, «баскетбол» скоромовок тощо. Отже, можна вважати, що мовленнєві навички, високий рівень мислення й гарно поставлений голос є основою компетентності медійника, а для журналістів,

дикторів, репортерів, подкастерів і телеведучих голос є основним робочим інструментом. Комплексний підхід формування зазначених компетентностей містить: тренування діафрагмального дихання; розвиток природного резонування; увиразнення особистого тембру; подолання голосових затисків; відпрацювання темпо-ритмічних й інтонаційних властивостей мовлення. Артикуляція визначає чіткість та зрозумілість інформаційного повідомлення в роботі медійника і для цього потрібно розуміти орфоепічні норми, тренувати артикуляцію (працювати зі скоромовами, наприклад).

В роботі з майбутніми фахівцями медіагалузі над розвитком мовленнєвих навичок важливим фактором є не лише метод відтворення готового матеріалу (текстів), а й створення власних журналістських матеріалів, відповідно проектних завдань. Застосування міждисциплінарного підходу допомагає активувати концентрацію уваги, засвоювати орфоепічні норми та висловлювати чітко думку, адже вона авторська. Специфікою роботи над вимовою в аудіовізуальних проєктах можна визначити інтонаційну виразність (особливо в художньо-публіцистичних жанрах), відповідності голосу емоційному тону відеоконтенту, синхронізації голосових акцентів з візуальним рядом. У документальних мистецьких форматах (закадровий текст) голос виконує також функцію наративного провідника, що розгортає і увиразнює драматургію історії.

До мовлення в радійних та подкастових продуктах (аудіоформат) вимоги жорсткіші, проте небезпека психофізичних затисків нижче, адже запис на відеокамеру — це величезне випробування для людини, а мікрофон без «глядачів» у більшості випадків спрощує задачу. В аудіоформаті відбувається диво «близького» спілкування з невідомою людиною. На радіо голос — це єдиний інструмент комунікації, отже він має бути теплий, приємний, тембр нерізкий, гучність стабільною, відсутні «шуми» артикуляції, увага до деталей інтонації та змістовних меседжів (підтексти, трактування тощо)

У Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка затверджена Стратегія розвитку до 2027 року, в якій практико-орієнтоване навчання є наріжним каменем освітнього процесу. Більшість модульних контрольних завдань або екзаменів майбутніх медійників проводиться у вигляді результатів проєктної роботи на медійних університетських майданчиках Астуді, Словопис, Радіо ВГ. Прикладом, аудіопроект на студентському радіо «Мої думки не тихі» та «Їхні думки — наші голоси» (2023,

2024) дозволив здобувачам не лише продемонструвати рівень сформованості артикуляційного апарату, а й змусив задуматись над сенсом професії, створити текст з висловлюванням власного світогляду та використати орфоепічні норми для донесення думки авторського тексту. До того ж, це корисний «тренажер» в роботі з технічним обладнанням. Аудіовізуальні проекти також потребують комплексного підходу у формуванні мовленнєвих навичок, адже до багатозадачності у мовлення в телестудії додається зовнішній вигляд, фотогенічність і здібність поводитись природньо перед камерою. Доволі часто такі «тренажи» на початку викликають у студентів дивування, нервозність тощо. Проте це дуже гарна практика для того, щоб визначати вже на молодших курсах формат, в якому працювати комфортніше, виконуючи журналістські задачі. Прикладом такої практики можна вважати мультимедійний проект «Словопис», в якому здобувачі освіти створили аудіовізуальний продукт «Говори українською правильно» та «Доречні наголоси» (2025). Зазначені проекти допомагають створити професійної моделююче середовище у навчанні майбутніх медійників та сприяє активному формування фахових компетенцій. Також ціка-

вими у реалізації набутих мовленнєвих навичок є проекти здобувачів освіти ОП «Ведучий телевізійних програм» «Говорить Київ», реалізований у межах навчальної практики з дисципліни «Майстерність ведучого в кадрі». Основним завданням було створити рилс (аудіовізуальний прожукт) в інстаграм про знакові київські локації, які формують унікальний характер міста: улюблені вулички, затишні кав'ярні, мистецькі простори та місця, сповнені історії (2025) серія інтерв'ю у проекті «Хто такий актор і як ним стати» (2025).

Висновки. Мовленнєві навички є основою комунікаційної компетенції медійників, тому окремі компоненти Професійного стандарту «Журналіст» та деяких освітніх програм містять дисципліни, які їх розвивають. В навчальному процесі для виконання зазначених завдань доречно використовувати комплексний підхід, який містить системність, міждисциплінарність та педагогічні умови (професійно-орієнтовано середовище). Участь в аудіовізуальних та аудіопроєктах сприяє інтенсивності розвитку мовленнєвих навичок та формує спеціальні компетенції майбутні медійників, які вони можуть реалізувати в повноцінних медіапроєктах складних журналістських форматів.

ДЖЕРЕЛА

1. Аніщенко О. В., Яковець, Н. І. *Сучасні педагогічні технології: курс лекцій*. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2005. 198 с.
2. Байбакова О., Базиляк Н., Швець М. Комплексний підхід до розвитку ключових компетентностей у студентів вищої школи європейського освітнього простору. *Академічні візії*, 2024. Випуск 32. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1285>
3. Баландіна Н., Кубко В. Досвід проєктування освітньої програми з журналістики в Одеському національному політехнічному університеті. *Вісник Книжкової палати*, 2021. No 4. С. 35–40.
4. Бутиріна М. В., Анікеєнко М. П. Професійні вимоги до журналістського фаху: компетентнісний підхід. *Держава та регіони. Серія: Соц. комунікації*. 2021. No 3. С. 80–88.
5. Башманівська Л. А., Башманівський В. І. Дикція й емісія голосу. Виразність професійного мовлення журналіста: навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів і дистанційного навчання. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. 108 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/34490/>
6. Берегова Г., Предместніков О. *Культура мовлення у системі професійної підготовки молоді: монографія*. Херсон : Олді-плюс, 2021. 272 с.
7. Бройнінг, Л. Г. *Керуй гормонами щастя*. Харків: Ранок, 2019. 121 с.
8. Галацин, К., Хом'як, А. (2019). *Комунікативна культура майбутнього фахівця: монографія*. Луцьк: Вежа-Друк, 2019. 132 с.
9. «Говори українською правильно», «Доречні наголоси» URL: https://www.youtube.com/watch?v=xhkw_yghoM (дата звернення 27.11.2025).
10. «Говорить Київ» URL: <https://www.youtube.com/watch?v=HTBehWcWL4o&list=...> (дата звернення 27.11.2025)
11. Грицан Н.В. *Техніка сценічного мовлення: навч.-методичний посібник*. 2-ге вид., переробл. і доповн. Івано-Франківськ, 2020. 286 с.
12. Гуцул, Л. І., Комар, Л. В., Луканська, Г. А. *Культура мовлення сучасного фахівця: виклики, тенденції та перспективи розвитку. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Філологія. Журналістика»*, 2025. № 36(75), 135 с.
13. Єлісовенко Ю.П. *Ораторське мистецтво: постановка голосу й мовлення: навч. посіб.* / за ред. В.В. Різуна. Київ : Атіка, 2008 стр. 6–176.

14. Іванова Т. В. Професійна підготовка сучасних журналістів: деякі роздуми. *Актуальні проблеми науки та освіти : зб. матеріалів ХХVI підсумкової наук.-практ. конф. викладачів МДУ, м. Київ, 22 лют. 2024 р. / за заг. ред. М. В. Трофименка*. Маріуполь : МДУ, 2024. С. 275–279
15. Лісневська А.Л. Професійно орієнтоване середовище як умова формування компетентності фахівця (на прикладі професійної підготовки телерепортера). *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ : Едельвейс, 2015. Вип. 1/2(42–43). С. 68–72.
16. Маркова В. Підготовка здобувачів освіти за спеціальністю 061 Журналістика у ЗВО України: між універсалізмом і спеціалізацією. 2024. *Образ, 1 (44)*, С. 178–187. URL: <https://obraz.sumdu.edu.ua/index.php/journal/article/view/37> (дата звернення 3.12.2025). [https://doi.org/10.21272/Obraz.2024.1\(44\)-178-187](https://doi.org/10.21272/Obraz.2024.1(44)-178-187)
17. Мацько О. Голос оратора. *Дивослово*. 2019. № 6. С. 33–36.
18. «Мої думки не тихі», «Їхні думки — наші голоси». URL: <https://radio-bg.kubg.edu.ua/timetable/event/>... (дата звернення 29.11.2025).
19. Освітня програма «Журналістика» (бакалавр). Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Навчально-методичні матеріали. URL: <https://fj.kubg.edu.ua/> (дата звернення 3.12.2025).
20. Освітня програма «Журналістика та соціальна комунікація» (бакалавр). Київський національний університет імені Тараса Шевченка. URL: http://journ.knu.ua/wp-content/uploads/2023/02/orp_zhsk_2021.pdf (дата звернення 2.12.2025).
21. Освітня програма «Ведучий телевізійних програм». Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. URL: <https://fufkm.kubg.edu.ua/> (дата звернення 29.11.2025).
22. Пономарів О. Українське слово для всіх і для кожного. Вид. 2-ге. Київ: Либідь, 2017. 359 с.
23. Професійний стандарт «Журналіст». URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/719-zatverdzenij_profesijnij_standart.pdf (дата звернення 29.11.2025).
24. «Словопис». URL: <https://slovopys.kubg.edu.ua/> (дата звернення 29.11.2025).
25. «Хто такий актор і як ним стати?». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=cYtvc6ETzG4&list=...> (дата звернення 29.11.2025).
26. Чепіга Я. Ф. Будова комплексу (методичний лист). В: *Вибрані педагогічні твори: навч. посібник / Упоряд., наук. ред. Л. Д. Березівська*. Харків: ОВС, 2006. 328 с.

REFERENCES

1. Anishchenko, O. V., & Yakovets, N. I. (2005). *Suchasni pedahohichni tekhnolohii: Kurs lektsii* [Modern pedagogical technologies: A course of lectures]. Vydavnytstvo NDU im. M. Hoholya. [in Ukrainian]
2. Baibakova, O., Bazyliak, N., & Shvets, M. (2024). Kompleksnyi pidkhd do rozvytku kluchovykh kompetentnostei u studentiv vyshchoi shkoly yevropeiskoho osvithnoho prostoru [A comprehensive approach to developing key competencies among higher education students in the European educational area]. *Akademichni vizii*, 32. <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1285> [in Ukrainian]
3. Balandina, N., & Kubko, V. (2021). Dosvid proiektuvannia osvithnoi prohramy z zhurnalistyky v Odeskomu natsionalnomu politekhnichnomu universyteti [Experience in designing a journalism education program at Odesa National Polytechnic University]. *Visnyk Knyzhkovoï palaty*, 4, 35–40. [in Ukrainian]
4. Butyrina, M. V., & Anikieienko, M. P. (2021). Profesiini vymohy do zhurnalistskoho fakhу: Kompetentnisnyi pidkhd [Professional requirements for journalism: A competency-based approach]. *Derzhava ta rehiony. Serii: Sotsialni komunikatsii*, 3, 80–88. [in Ukrainian]
5. Bashmanivska, L. A., & Bashmanivskiy, V. I. (2022). Dyktsiia y emisiia holosu. Vyrznist profesiinoho movlennia zhurnalista [Diction and voice emission. Expressiveness of a journalist's professional speech]. Vydavnytstvo ZhDU im. I. Franka. <https://eprints.zu.edu.ua/34490/> [in Ukrainian]
6. Berehova, H., & Predmestnikov, O. (2021). Kultura movlennia u systemi profesiinoy pidhotovky molodi [Speech culture in the system of professional training of youth]. *Oldi-plus*. [in Ukrainian]
7. Browning, L. H. (2019). *Kerui hormonamy shchastia* [Take control of your happy hormones]. Ranok. [in Ukrainian]
8. Halatsyn, K., & Khom'iak, A. (2019). *Komunikatyvna kultura maibutnoho fakhivtsia* [Communicative culture of the future professional]. Vezha-Druk. [in Ukrainian]
9. «Hovory ukrainskoiu pravylno», «Dorechni naholosy». (2025). https://www.youtube.com/watch?v=xhxxw_yghoM [in Ukrainian]
10. «Hovoryt Kyiv». (2025). <https://www.youtube.com/watch?v=HTBehWcWL4o>
11. Hrytsan, N. V. (2020). *Tekhnika stsenichnoho movlennia* [Stage speech technique] (2nd ed.). [in Ukrainian]
12. Hutsul, L. I., Komar, L. V., & Lukanska, H. A. (2025). Kultura movlennia suchasnoho fakhivtsia: vyklyky, tendentsii ta perspektyvy rozvytku [Speech culture of the modern specialist: Challenges, trends, and prospects]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii "Filolohiia. Zhurnalistyka"*, 36(75). [in Ukrainian]

13. Yelisovenko, Yu. P. (2008). *Oratorske mystetstvo: Postanovka holosu y movlennia* [Oratory: Voice and speech training] (V. V. Rizun, Ed.). Atika. [in Ukrainian]
14. Ivanova, T. V. (2024). Profesiina pidhotovka suchasnykh zhurnalistiv: Deiaki rozdzumy [Professional training of modern journalists: Some reflections]. In M. V. Trofymenko (Ed.), *Aktualni problemy nauky ta osvity* (pp. 275–279). MDU. [in Ukrainian]
15. Lisnevska, A. L. (2015). Profesiino oriietovane seredovyshe yak umova formuvannia kompetentnosti fakhivtsia (na prykladi profesinoi pidhotovky telereportera) [A professionally oriented environment as a condition for competence formation (based on training television reporters)]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 1–2(42–43), 68–72. [in Ukrainian]
16. Markova, V. (2024). Pidhotovka zdobuvachiv osvity za spetsialnistiu 061 Zhurnalistyka: mizh universalizmom i spetsializatsiieiu [Training journalism students: Between universalism and specialization]. *Obraz*, 1(44), 178–187. [https://doi.org/10.21272/Obraz.2024.1\(44\)-178-187](https://doi.org/10.21272/Obraz.2024.1(44)-178-187) [in Ukrainian]
17. Matsko, O. (2019). Holos oratora [The orator's voice]. *Dyvoslovo*, 6, 33–36. [in Ukrainian]
18. «Moi dumky ne tykhi», «Yikhni dumky — nashi holosy». (2025). <https://radio-bg.kubg.edu.ua/timetable/event/> [in Ukrainian]
19. Kyiv Metropolitan University named after Borys Hrinchenko. (2025). *Osvitnia prohrama "Zhurnalistyka"* [Educational program "Journalism"]. <https://f.kubg.edu.ua/> [in Ukrainian]
20. Taras Shevchenko National University of Kyiv. (2025). *Osvitnia prohrama "Zhurnalistyka ta sotsialna komunikatsiia"* [Educational program "Journalism and Social Communication"]. http://journ.knu.ua/wp-content/uploads/2023/02/opp_zhsk_2021.pdf [in Ukrainian]
21. Kyiv Metropolitan University named after Borys Hrinchenko. (2025). *Osvitnia prohrama "Veduchy i televiziinykh program"* [Educational program "Television program host"]. <https://fufkm.kubg.edu.ua/> [in Ukrainian]
22. Ponomariv, O. (2017). *Ukrainske slovo dlia vsikh i dlia kozhnoho* [The Ukrainian word for everyone]. Lybid. [in Ukrainian]
23. Profesynyi standart "Zhurnalist" [Professional Standard "Journalist"]. (2025). https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/719-zatverdzenij_profesijnij_standart.pdf [in Ukrainian]
24. "Slovopys". (2025). <https://slovopys.kubg.edu.ua/> [in Ukrainian]
25. «Khto takyi aktor i yak nym staty?». (2025). <https://www.youtube.com/watch?v=cYtvc6ETzG4> [in Ukrainian]
26. Chepiha, Ya. F. (2006). Budova kompleksu [Structure of the complex]. In L. D. Berezivska (Ed.), *Vybrani pedahohichni tvory* (p. 328). OVS. [in Ukrainian]

Lisnevska A., Novykova R., Borets A.

DEVELOPING SPEECH SKILLS IN FUTURE MEDIA PROFESSIONALS: A COMPLEX APPROACH

Abstract. The article examines the pedagogical foundations of developing speech skills in future media professionals, with a focus on teaching the courses Voice Training, Public Speaking, and on the practical application of vocal and speech techniques in audiovisual and audio projects. The study analyzes the Professional Standard "Journalist" (2025), the Higher Education Standards for specialty 061 Journalism and specialty 021 Audiovisual Arts and Production at the bachelor's level, relevant curricula, professional competencies, and learning outcomes of educational programs in specialty 061 Journalism (the Journalism program of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University; the Journalism and Social Communication program of Taras Shevchenko National University of Kyiv), as well as the Television Program Host program (specialty 021 Audiovisual Arts and Production, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University). The article identifies the educational components essential for the development of speech skills.

The research also reviews academic and practical studies on innovative pedagogical technologies in media training in higher education institutions, methodological recommendations, and sets of exercises for improving speech skills among future media professionals. Teaching Voice Training and Public Speaking, which develop oral communication skills, requires a comprehensive approach to contextual learning and the use of active teaching methods. The article outlines an integrated approach to forming proper diction, developing articulation, mastering breathing techniques, timbral flexibility, speech rhythm, as well as imagination and inner freedom as psychological conditions for natural pronunciation, which ensure professional quality of oral communication for future media practitioners. Methodological tools for integrating lexical and orthoepic practices into the training process are identified. Practical cases—students' work in audiovisual and audio projects—are presented. These projects contribute to creating a professionally oriented learning environment and support the development of key professional competencies of future media specialists.

Keywords: media training, journalism education, speech skills, voice training, diction and orthoepy, audiovisual projects, audio formats.

Стаття надійшла до редакції 14.11.2025

Прийнято до друку 28.11.2025

Івашківський А.,

аспірант гуманітарно-педагогічного факультету
Національного університету біоресурсів
і природокористування України
ivashkovskiy73@gmail.com

ORCID iD 0009-0004-4958-0103

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ

Анотація. В статті на основі аналізу наукової і методичної літератури щодо педагогічних умов формування правової культури майбутніх фахівців розкрито сутність поняття «правова культура здобувача вищої освіти», уточнено критерії її сформованості: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-регулятивний. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови, які сприятимуть формуванню правової культури майбутніх фахівців аграрної сфери й здійснено перевірку їх ефективності шляхом проведення експерименту серед студентів. Представлено можливості формування правової культури студентів під час вивчення гуманітарних дисциплін «Правовий захист агробізнесу», «Заснування власної справи».

Також в роботі проаналізовано результати застосування визначених педагогічних умов для формування правової культури у майбутніх фахівців, їх вплив на студентів під час навчання. Наведені методи і засоби, які надають змогу мотивувати здобувачів та сприяти формуванню їхньої правової культури, підвищувати рівень правової свідомості, використовувати здобуті знання в повсякденному житті та в своїй майбутній професійній діяльності.

З метою проведення експерименту з формування у майбутніх фахівців правової культури було запропоновано взяти участь в ньому студентам економічних спеціальностей під час вивчення дисципліни «Правовий захист агробізнесу».

Проведений експеримент надав можливість зробити висновок про низький рівень сформованості правової культури у майбутніх фахівців, що полягає у відсутності розуміння того, що таке правова культура, поверхнєве знання своїх прав та обов'язків, неналежне правове виховання, відсутність мотивації для формування та розвитку правової культури, низький рівень застосування правових знань в повсякденному житті, що пов'язано з низьким рівнем отриманих правових знань в школі. Лише незначна кількість студентів виявила розуміння того, що отримані правові знання в університеті, практика їх застосування в своїй майбутній спеціальності, наявність мотивації до формування правової культури надасть можливість стати не тільки якісним фахівцем, але й в першу чергу свідомим громадянином.

Проведене дослідження зумовлює актуальність і перспективність подальшого вивчення порушеної проблематики.

Ключові слова: культура, право, правова культура, правова культура майбутніх фахівців, правова культура здобувача вищої освіти, правова свідомість, правомірна поведінка, педагогічна проблема, правове виховання.

© Івашківський А., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Одним із важливих складників процесу формування правової культури майбутніх фахівців аграрного профілю є педагогічні умови, за яких відбуватиметься зазначене формування.

Важливим завданням є формування особистості, яка братиме участь у розвитку та вдосконаленні громадянського суспільства. Проте, як показує практика, студенти закладів вищої освіти не завжди замислюються над своєю пове-

дінкою, вчинками в межах правового поля, що проявляється в зневажливому ставленні до громадської оцінки своїх дій. Відсутність знань правових норм, що в свою чергу впливає на незнання правових наслідків своєї поведінки, веде до негативних явищ, а саме нездатності інтегруватися в соціальне середовище, а також в соціально-економічні відносини в своїй діяльності.

Особливого значення набуває проблема створення та практичне застосування педаго-

гічних умов, за яких у майбутніх фахівців формуватиметься правова культура.

Актуальними проблемами формування правової культури є створення необхідної мотивації у студентів щодо пізнавальної діяльності, ціннісного ставлення до правових норм з врахуванням сучасних суспільних реалій і використанням інноваційних форм та активних методів навчання, адаптація змісту навчальних дисциплін для позитивного ставлення майбутніх фахівців до правових знань.

Окрім вказаної проблематики, проблемними питаннями є підвищення рівня правової свідомості молодого фахівця з початку навчання, науковий пошук оптимальних методів і форм формування правової культури студента, забезпечення соціально-активної участі молодих фахівців у правовому розвитку суспільства; активна робота кураторів зі студентами з формування правової культури; аналіз елементів правової культури викладачами гуманітарних дисциплін; використання позааудиторних заходів для формування правової культури студентів, проведення круглих столів.

Створення педагогічних умов формування правової культури передбачає не тільки проведення роботи щодо знання законодавства, але в першу чергу мотивацію до пізнавальної діяльності, адаптацію змісту навчальних дисциплін до позитивного ставлення майбутніх фахівців до правових знань, роботу зі студентами щодо формування правової культури, що полягає в проведенні різноманітних заходів з питань формування правових знань, позитивного ставлення до правових норм, практичні аспекти використання правових норм в повсякденному житті. З огляду на це, завданням закладів вищої освіти, у тому числі й аграрної, є формування у студентів правосвідомості й правового мислення, прищеплення основ правомірної поведінки загалом і особливо у сфері власної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему формування правової культури, правосвідомості та правової відповідальності досліджували філософи (Ю. Дмитрієнко, О. Костенко, І. Староверова, О. Титаренко, В. Чефранов та ін.), культурологи (С. Левікова, В. Луков, О. Омельченко, Л. Шкляр та ін.), політологи (І. Ковалева, О. Кульчицька та ін.), соціологи (О. Жигулін, Ю. Зубок, В. Савин та ін.), правознавці (О. Дьоміна, А. Молчанов, Є. Назаренко, Р. Ромашов, В. Сальников та ін.), психологи (Д. Бойко, С. Єрмолаєва, О. Качур, О. Колосова, О. Нікітіна, Л. Ніколаєва та ін.), педагоги (Н. Алексєєв, В. Бабкін, В. Головченко, В.

Котюк, М. Орзих, М. Подберезський, О. Скакун, С. Сливка, С. Станик, Л. Твердохліб та ін.).

З огляду невинного руху України на шляху європейської інтеграції доцільно врахувати також європейські підходи до формування правової культури. Вони передбачають, насамперед, спрямованість на правову освіту і виховання молоді, поєднання європейської правової традиції із сучасним баченням правової культури, підвищення правової свідомості особистості та її правової активності.

Мета статті. Розкрити сутність педагогічних умов формування правової культури майбутніх фахівців аграрної сфери в закладах вищої освіти та здійснити їх перевірку експериментальним шляхом через реалізацію педагогічного потенціалу гуманітарних дисциплін та позааудиторної діяльності.

Основні завдання дослідження охоплювали, зокрема: обґрунтування комплексу педагогічних умов, які сприяють формуванню правової культури майбутніх фахівців аграрної сфери, визначення критеріїв сформованості цього феномена, розробити рекомендації щодо запровадження обґрунтованих педагогічних умов у освітній процес підготовки майбутніх аграріїв у закладах вищої освіти.

Нами було використано загальнонаукові методи: аналіз, синтез, порівняння й узагальнення для з'ясування педагогічних умов формування правової культури; конкретно-наукові: вивчення наукових джерел для визначення ступеня розробленості проблеми дослідження для порівняння різноманітних поглядів на проблему, яка досліджується. У своєму дослідженні спирались також на системно-діяльнісний підхід, що дозволяє побачити правову культуру як результат інтеграції знань, цінностей і поведінкових практик студента у їх цілісному, синергетичному поєднанні. Процес формування правової культури, базований на основі системно-діяльнісного підходу, передбачає активну і свідому діяльність студентів щодо саморозвитку в аспекті набуття правових знань, досвіду їх використання на практиці, усвідомлення їх важливості для майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У статті 1 Закону України «Про культуру» культура визначається як сукупність матеріального і духовного надбання певної людської спільноти (етносу, нації), нагромадженого, закріпленого та збагаченого протягом тривалого періоду, що передається від покоління до покоління, включає всі види мистецтва, культурну спадщину, культурні цінності, науку, освіту й відображає

рівень розвитку цієї спільноти (Верховна Рада України, 2011).

Важливою складовою у формуванні майбутнього фахівця є професійна цінність. Професійні цінності лежать в основі ґрунтовного підходу до професійної підготовки фахівців з будь-якої професії. Визначено критерії сформованості професійних цінностей майбутнього фахівця: адаптивність фахівця у професійній діяльності не лише у суто професійному, а й суспільному та загальнолюдському аспекті; відповідності професійної освіти запитам галузі і педагогічній парадигмі; задоволення власними професійними позиціями; мотивація розвитку професійних цінностей; завершеність кожного етапу формування професійних цінностей у системі неперервної освіти; можливість переходу на наступний етап; обізнаність фахівця щодо професійних цінностей відповідно до професійних функцій; осмислення фахівцем професійних цінностей; спрямованість фахівця на результативність у формуванні професійних цінностей; інтегрованість усіх аспектів професійних цінностей фахівця; позитивне емоційне ставлення до аксіологічної складової професійної діяльності; готовність до використання сформованих професійних цінностей у професійній діяльності (Бурковська, 2011).

Багато вчених в своїх дослідженнях визнають, що правову культуру, правову поведінку необхідно розвивати з метою формування правової компетентності особистості. У цьому контексті компетентність є необхідною якістю фахівця, яка дозволяє йому систематично застосовувати знання, вміння та навички, успішно вирішуючи проблеми, суперечності та завдання в особистісному, професійному та соціальному контексті (Tejedor, G., 2018).

З метою формування та розвитку правової культури у майбутніх фахівців необхідно створювати відповідні педагогічні умови.

У педагогічних дослідженнях існують різні точки зору на тлумачення педагогічних умов. Структурний поняттєво-термінологічний аналіз дає змогу виокремити низку понять-складників цього терміну: «умова» (родове поняття), «педагогічна умова» (видове поняття до попереднього), «педагогічна умова» як родове поняття для поняття «педагогічна умова розвитку правової культури педагогічних працівників». Розглянемо їх сутність у викладеній послідовності (Радкевич, 2020).

Сутність поняття «умова» в довідковій літературі тлумачиться по-різному. Філософський енциклопедичний словник так характеризує

це поняття: «Умова — філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує» (Лузан, 2016). Зауважимо, що тут умови не ототожнюються з чинниками, натомість вказується на їх первинність, на факт виникнення умов (та, власне, і їх існування) за рахунок факторів. У свою чергу, тлумачний словник сучасної української мови конкретизує поняття «умова» як необхідну обставину, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2009), як чинник, рушійна сила будь-якого процесу, явища (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2009).

Враховуючи наведені визначення, під педагогічною умовою розуміємо обставину, яка сприяє ефективному формуванню та розвитку педагогічного процесу як явища, процесу, об'єкта. Зазначені складові надають змогу сформулювати педагогічні умови розвитку правової культури майбутніх фахівців аграрного профілю, що зумовлюють цілеспрямований розвиток правових знань, правової свідомості та правових цінностей та сприяють забезпеченню правомірної поведінки суб'єктів освітнього процесу.

На основі аналізу праць вітчизняних науковців Р. Сербина, С. Третьяка, О. Ганзенка, які уточнювали поняття «правова культура здобувача вищої освіти», можна виокремити в структурі правової культури студента наступні критерії: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-регулятивний.

Показниками сформованості кожного критерію обрано: мотиваційно-ціннісного — сформованість морально-правових почуттів і моральних установок; орієнтація на морально-правові цінності: громадянський обов'язок, честь, патріотизм, громадянська відповідальність, самостійність, дисциплінованість, законотриманість, доброзичливість, справедливість тощо; соціальна значимість і позитивна мотивація морально-правовій діяльності, а також потреба в ній; пізнавально-когнітивного — інформованість, знання правових понять і норм моральності і права, що набувається з першого курсу в ході вивчення гуманітарних дисциплін, на кураторських годинах на морально-правові теми, в процесі участі в правовій діяльності, тощо); діяльнісно-регулятивного — прояв соціально-правової активності, володіння навичками і вміннями адекватного застосування правових норм в життєвих ситуаціях і відстоювання своїх законних прав

та інтересів; готовність студентів до захисту прав інших людей; здійснення морально-правових вчинків, регулювання своєї соціальної поведінки), правова компетентність студентів. Відповідно до визначених критеріїв виділені рівні сформованості правової культури: високий, середній та низький (Підлісний, 2020).

Вимірювання показників сформованості зазначених критеріїв здійснювалось шляхом анкетування, опитування, спостереження за поведінковими проявами. Для діагностики використовувались апробовані методики, такі як методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, методика В. Смекала і М. Кучера. При цьому оцінювали динаміку зрушень між визначеними рівнями сформованості правової культури, яку розглядали як позитивну у випадку висхідного руху, тобто збільшення кількості студентів на високому і середньому рівнях з відповідним зменшенням на низькому.

Варто зазначити, що важливою складовою для роботи із студентами щодо формування їхньої правової культури є застосування педагогічних технологій. Педагогічні технології — один з напрямів педагогічної науки, покликаний забезпечити досягнення запланованих завдань, підвищувати ефективність педагогічної взаємодії, гарантувати високий рівень результатів.

Серед сучасних педагогічних технологій дослідники виокремлюють такі різновиди: проблемного навчання; ігрові; диференційовані; інформаційні; особистісно зорієнтованого навчання; розвивального навчання; колективного способу навчання; розвитку критичного мислення; програмного навчання; інтерактивного навчання; модульного навчання; колективного творчого виховання; дистанційного навчання тощо (Єжокіна, 2019).

З метою проведення експерименту з формування у майбутніх фахівців правової культури було запропоновано взяти участь в ньому студентам економічних спеціальностей під час вивчення дисципліни «Правовий захист агробізнесу». Вибрано групу студентів (57 осіб), оскільки предмет «Правовий захист агробізнесу» викладається на першому курсі, що надасть змогу дослідити уявлення щодо правової культури студентів з початку їхнього навчання в університеті.

У ході проведення експерименту студентам було запропоновано надати своє визначення «правова культура», зазначити їхнє знання щодо своїх прав та обов'язків як громадянина держави, визначити наявність мотивації щодо

формування та розвитку правової культури, бажання отримувати нові правові знання, які можливо використовувати в своїй подальшій діяльності, застосування правових знань в повсякденному житті та в своїй майбутній професії зокрема.

Проведений експеримент надав можливість зробити висновок про низький рівень сформованості правової культури у майбутніх фахівців, що полягає у відсутності розуміння того, що таке правова культура, поверхнєве знання своїх прав та обов'язків, неналежне правове виховання, відсутність мотивації для формування та розвитку правової культури, низький рівень застосування правових знань в повсякденному житті, що пов'язано з низьким рівнем отриманих правових знань в школі. Лише незначна кількість студентів виявила розуміння того, що отримані правові знання в університеті, практика їх застосування в своїй майбутній спеціальності, наявність мотивації до формування правової культури надасть можливість стати не тільки якісним фахівцем, але й в першу чергу свідомим громадянином.

За результатами експерименту виявилось, що 65 % студентів мають низький рівень сформованості правової культури, і тільки у 35 % студентів було визначено середній і високий рівні сформованості правової культури з мотивацією до її формування.

З урахуванням отриманих результатів запропоновано створити педагогічні умови, які спрямовані на формування правової культури. Основним напрямом є впровадження системи знань про сутність правової культури, особистісно-професійні цінності, формування у студентів мотивації для отримання правових знань та використання їх як у своїй професійній діяльності, так і в повсякденному житті. Окрім визначених напрямів, також необхідними аспектами для майбутніх фахівців є підтримання правопорядку, законслухняності та саморозвитку для формування правової культури. Вказані напрями доцільно формувати, зокрема, шляхом проведення «круглих столів».

Ще однією педагогічною умовою є оновлення змісту гуманітарних дисциплін, які викладаються для студентів першого та другого року навчання («Правовий захист агробізнесу», «Конституційне право України», «Заснування власної справи»). Особливу увагу варто звернути на стимулювання самонавчання майбутніх фахівців шляхом подальшого використання отриманих знань, а саме: проектування проблемних ситуацій та шляхи їх вирішення, проведення «мозкових штурмів», підготовка допо-

відей. У молоді має формуватися зацікавленість в отриманні нових правових знань, вміння їх використовувати в різних життєвих ситуаціях, а також в своїй майбутній спеціальності.

Окрім зазначених педагогічних умов, ще однією умовою є створення освітнього середовища, в якому майбутній фахівець буде включений в різні форми і види правової діяльності. Цей етап передбачає стимулювання бажання студента до формування правової культури шляхом вибору поведінки в різних життєвих ситуаціях. Також основоположною на даному етапі є допомога майбутньому фахівцю щодо сприйняття правових цінностей та їх дотримання в повсякденному житті.

Реалії сьогодення актуалізують потребу цілеспрямованого формування, стимулювання, позитивного соціального розвитку правової культури всіх без винятку громадян, особливо студентської молоді. Саме в цей віковий період іде активний процес становлення соціальної зрілості, визначаються ціннісні орієнтації особистості, вибір сенсу життя, формуються ідеали та прагнення до самоідентифікації, самодетермінації. Також цьому віковому періоду притаманні й такі вікові особливості, як індивідуалізм, відкритість негативним впливам, вузький практицизм (Зубчевська, 2019).

Висновки та перспективи. Формування правової культури майбутніх фахівців перебуває в залежності від правової культури самого науково-педагогічного працівника, який повинен мати правову компетентність, а також розроблений комплекс педагогічних умов, що сприятиме ефективному формуванню правової культури.

У результаті вивчення й аналізу наукової і методичної літератури з питань дослідження педагогічних умов формування правової культури майбутнього фахівця аграрної сфери розкрито сутність «правова культура здобувача вищої освіти», критерії її сформованості: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-регулятивний. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови, які сприяють формуванню правової культури майбутніх фахівців аграрної сфери й здійснено їх перевірку шляхом проведення експерименту серед студентів. Застосовано педагогічні умови формування правової культури студентів під час вивчення ними гуманітарних дисциплін «Правовий захист агробізнесу», «Заснування власної справи».

Проведене дослідження не розкриває повністю висвітлену проблему, однак враховує основні умови, які варто використовувати в процесі навчання студентів для підвищення їхнього рівня правової свідомості та правової культури. Перспективним напрямом подальших досліджень може бути вивчення педагогічних технологій і засобів, які доцільно використовувати у процесі формування правової культури майбутніх фахівців. Перспективними напрямками майбутніх досліджень можуть бути такі: вивчення педагогічних технологій і засобів, які доцільно використовувати у процесі формування правової культури майбутніх фахівців; розробка методики реалізації визначених педагогічних умов формування правової культури; вивчення результатів досліджень зарубіжних науковців із цієї проблеми.

ДЖЕРЕЛА

1. Бурковська З.Є. Педагогічні умови формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрного профілю. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2011. №5. С. 35-40.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ — Перун, 2009. 1736 с. С. 1506.
3. Ежокіна Ю. Основні детермінанти формування правової культури майбутніх кваліфікованих моряків. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2019. Вип. 1 (18). С. 47-53. doi: 10.32835/2223-5752.2019.18.47-53. С. 47-53.
4. Зубчевська С. В. Правова культура як запорука формування правової відповідальності молоді. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. № 67, Т. 1. С. 36. doi: 10.32840/1992-5786.2019.67-1.7. С. 36
5. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Методологія та організація науково педагогічних досліджень: підручник. Київ: ЦП «Компринт», 2016. С. 482.
6. Підлісний Є. Реалізація педагогічних умов формування правової культури студентів в закладах вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. Збірник наукових праць*. Вип. 1 (3), ч.1, 2020. С. 122.
7. Про культуру : Закон України від 14.13.2010 р. №2778 URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2778-17> (дата звернення: 02.06.2025).

8. Радкевич О. Розвиток правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти: теорія і практика: монографія / Олександр Петрович Радкевич. — Київ: 2020. С. 199-200.
9. Tejedor, G., Segalas, J., & Rosas-Casals, M. (2018). Transdisciplinarity in higher education for sustainability: How discourses are approached in engineering education. *Journal of Cleaner Production*, 175, 29-37. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.11.085>

REFERENCES

1. Burkovska, Z. Ie. (2011) Pedahohichni umovy formuvannia profesiinykh tsinnostei maibutnykh fakhivtsiv ahrarnoho profilu [The pedagogical conditions for shaping the professional values of future agricultural specialists]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, 5, pp. 35-40 [in Ukrainian].
2. Busel V. T. (2009) Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. VTF — Perun, 2009. — 1736 c. S. 1506 [in Ukrainian].
3. Yezhokina Yu. (2019) Osnovni determinaty formuvannia pravovoi kultury maibutnykh kvalifikovanykh moriakiv [Key determinants of the formation of legal culture among future qualified seafarers]. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika*, 1(18), pp. 47-53 <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2019.18.47-53> [in Ukrainian].
4. Zubchevska S. V. (2019). Pravova kultura yak zaporuka formuvannia pravovoi vidpovidalnosti molodi [Legal culture as a guarantee of the formation of legal responsibility among young people]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 1(67), p. 36 <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.7>. [in Ukrainian].
5. Luzan P. H., Sopivnyk I. V., Vyhovska S. V. (2016). Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovo pedahohichnykh doslidzhen [Methodology and organisation of scientific and pedagogical research]. 482 p. [in Ukrainian].
6. Pidlisnyi Ye. (2020). Realizatsiia pedahohichnykh umov formuvannia pravovoi kultury studentiv v zakladakh vyshchoi osvity [Implementation of pedagogical conditions for the formation of legal culture among students in higher education institutions]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly. Zbirnyk naukovykh prats*, 1(3), p. 122 [in Ukrainian].
7. Zakon Ukrainy «Pro kulturu» (2010). [The Law of Ukraine «On Culture»]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17?lang=en#Text> [in Ukrainian].
8. Radkevych O. (2020). Rozvytok pravovoi kultury pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv profesiinoi osvity: teoriia i praktyka [Development of legal culture among teaching staff at vocational education institutions: theory and practice]. *Monography* pp.199–200 [in Ukrainian].
9. Tejedor, G., Segalas, J., & Rosas-Casals, M. (2018). Transdisciplinarity in higher education for sustainability: How discourses are approached in engineering education. *Journal of Cleaner Production*, 175, 29-37. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.11.085> [in English].

Ivashkivskiy A.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF LEGAL CULTURE OF FUTURE AGRICULTURAL PROFESSIONALS

Abstract. In the article based on an analysis of scientific and methodological literature on the pedagogical conditions for the formation of the legal culture of future specialists, the article reveals the essence of the concept of 'legal culture of higher education seekers' and clarifies the criteria for its formation: motivational and value-based, cognitive and cognitive, activity-based and regulatory. The pedagogical conditions that will contribute to the formation of the legal culture of future specialists in the agricultural sector are identified and substantiated, and their effectiveness is verified through an experiment among students. The possibilities for the formation of students' legal culture while studying the humanities disciplines 'Legal Protection of Agribusiness' and 'Starting Your Own Business' are presented.

The work also analyses the results of applying the identified pedagogical conditions for the formation of legal culture in future specialists and their impact on students during their studies. Methods and means are presented that make it possible to motivate students and contribute to the formation of their legal culture, raise the level of legal awareness, and use the knowledge gained in everyday life and in their future professional activities.

In order to conduct an experiment on the formation of legal culture in future specialists, it was proposed that students of economic specialties take part in it while studying the discipline 'Legal Protection of Agribusiness'.

The experiment made it possible to conclude that future specialists have a low level of legal culture, which consists in a lack of understanding of what legal culture is, superficial knowledge of their rights and obligations, inadequate legal education, a lack of motivation to form and develop a legal culture, and a low level of application of legal knowledge in everyday life, which is associated with the low level of legal knowledge acquired in school. Only

a small number of students demonstrated an understanding that the legal knowledge acquired at university, the practice of applying it in their future profession, and the motivation to develop a legal culture will enable them to become not only high-quality specialists, but also, first and foremost, conscious citizens.

The study conducted confirms the relevance and promise of further research into the issues raised.

Key words: culture, law, legal culture, legal culture future specialists, legal culture of a higher education student, legal consciousness, lawful behaviour, pedagogical problem, legal education.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2025

Прийнято до друку 06.11.2025

Назаренко Л.,

учитель початкових класів
Ліцей №9 «Гармонія» м. Київ
nazarenko.school9@gmail.com

ORCID iD 0009-0009-7338-646

ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗА ПРОГРАМОЮ «ІНТЕЛЕКТ УКРАЇНИ»: ДОСВІД ВЧИТЕЛЯ

Анотація. У статті висвітлено актуальність впровадження STEM-освіти в інклюзивному середовищі початкової школи як інструменту формування базових наукових уявлень у дітей молодшого шкільного віку. Наголошено, що в умовах нової української школи особливо важливо створювати умови для опанування абстрактних понять, зокрема будови атома, за допомогою доступних практичних засобів. Метою дослідження є розробка та апробація авторської методики ігрового моделювання складових атома для дітей із різними освітніми потребами. Завдання статті полягають у розробленні ігор для формування знань про протони, нейтрони та електрони, оцінці їх ефективності в інклюзивному класі та виявленні освітніх переваг підходу на основі STEM. В описаній методиці використано капсули від кіндер-сюрпризів, повітряний пластилін, магніти та картки, що дає змогу учням створювати моделі атомів власноруч. Результати апробації методики, проведеної під час фестивалю «Наука на сцені», свідчать про підвищення пізнавальної активності, логічного мислення, моторної координації та міжпредметної інтеграції знань у дітей. Зроблено висновок, що STEM-ігри можуть бути ефективним інструментом інклюзивної освіти, особливо у викладанні природничих дисциплін у початковій школі. Матеріал може бути рекомендований до використання в освітньому процесі, гуртковій роботі та під час реалізації проектного навчання.

Ключові слова: STEM; атом; електрони; капсули; нейтрони; початкова школа; протони; ядро.

© Назаренко Л., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. STEM-освіта (Science, Technology, Engineering, Mathematics) є одним із провідних напрямів модернізації сучасної української школи, спрямованих на формування в учнів навичок критичного мислення, творчого підходу та практичного застосування знань (Іваненко, 2020). Особливу актуальність вона набуває в інклюзивних класах, де учні з різними освітніми потребами потребують адаптованих методик та інтерактивних форм навчання (Johnson, 2019).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження STEM-освіти активно досліджуються як в Україні, так і за кордоном. Зокрема, дослідження Петрової (2018) показують, що використання моделювання під час навчання природничих дисциплін сприяє кращому засвоєнню складних понять. Smith і Brown (2020) наголошують, що в інклюзивних класах ефективним є поєднання практичної діяльності та гри, оскільки це підвищує мотивацію учнів.

Дослідження Яковлевої (2017) вказують, що STEM-освіта формує міжпредметні зв'язки та розвиває креативність. Водночас, за Johnson (2019), для інклюзивного середовища необхідні спеціально адаптовані матеріали, які враховують індивідуальні можливості учнів.

Мета дослідження полягає у визначенні ефективності впровадження STEM-освіти в інклюзивному класі початкової школи за програмою «Інтелект України» та розробці методичних рекомендацій для вчителів з урахуванням особливих потреб учнів.

Для досягнення мети необхідно вирішити такі завдання:

1. Проаналізувати сучасні підходи та методики впровадження STEM-освіти в початковій школі, зокрема в інклюзивних класах.
2. Визначити ключові труднощі та особливості організації STEM-занять для дітей з різними рівнями розвитку.

3. Розробити та апробувати навчальні матеріали й ігри для формування STEM-компетентностей.

4. Оцінити вплив запропонованих методик на мотивацію та результати учнів.

5. Надати рекомендації педагогам.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою дослідження є визначення ефективності впровадження STEM-освіти в інклюзивному класі початкової школи за програмою «Інтелект України» та розробка методичних рекомендацій для вчителів з урахуванням особливих потреб учнів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сучасні підходи та методики впровадження STEM-освіти в початковій школі, з особливим акцентом на інклюзивний навчальний процес.

2. Визначити ключові труднощі та особливості організації STEM-занять для дітей з різними рівнями розвитку та потребами.

3. Розробити та апробувати методичний комплекс навчальних матеріалів і ігор, спрямованих на формування у дітей основних компетентностей STEM.

4. Оцінити вплив застосування запропонованих методик на мотивацію учнів та їх навчальні результати.

5. Надати рекомендації педагогам щодо адаптації STEM-занять для інклюзивного середовища.

1. STEM-МОДЕЛЮВАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У своїй педагогічній практиці в інклюзивному класі за програмою «Інтелект України» було впроваджено елементи STEM-освіти під час вивчення інтегрованого курсу «Я пізнаю світ». Особливо активно це відбувається в розділах, присвячених вивченню речовин, атомів, молекул, хімічних елементів. Щоб складні наукові поняття стали доступними для дітей віком до 10 років, застосовується принцип моделювання та ігрового підходу.

2. ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ

Діти створюють моделі атомів і молекул з різноманітних матеріалів: пластиліну, кульок, магнітів, капсул від кіндер-сюрпризів. Наприклад, у першій грі учні витягують капсулу з кульками, які символізують протони та нейтрони, і визначають хімічний елемент. У другій грі дитина отримує капсулу з назвою елемента й має скласти його ядро. Електрони зображуються за допомогою магнітів або кружечків, що прикріплюються на s- і p-орбіталі.

3. ОСОБЛИВОСТІ STEM В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Практична діяльність, маніпулятивні дії, створення об'ємних моделей — усе це сприяє сенсорному та логічному розвитку, особливо у дітей з ООП. Використання ігор допомагає знизити тривожність, підвищити мотивацію до навчання, розвинути навички комунікації та взаємодії. Мій проект «Від атома до планети: моделювання в STEM для дітей» поєднує елементи фізики, хімії, біології та географії.

4. МЕТОДИКА ІГОР

Гра 1: «Відкрий елемент»

Мета гри: навчити учнів розпізнавати склад атомного ядра.

Матеріали: капсули від кіндер-сюрпризів, повітряний пластилін (зелений і червоний), маркери з «+». Правила:

- Зелені кульки з плюсами — протони.

- Червоні кульки — нейтрони.

- За кількістю протонів визначається порядковий номер елемента.

Ця навчальна гра спрямована на формування первинного уявлення про хімічні елементи та їхню будову. Учні по черзі дістають із коробки капсулу, всередині якої знаходяться кольорові кульки. Зелені кульки з позначкою «+» символізують протони, а червоні — нейтрони. Діти рахують кількість зелених кульок, що відповідає зарядовому числу елемента, тобто кількості протонів у його ядрі.

Після підрахунку учень звертається до періодичної таблиці, адаптованої для молодшого шкільного віку (у вигляді яскравого постера або карток), і визначає, про який хімічний елемент ідеться. Наприклад, якщо у капсулі три протони, то за таблицею це елемент Літій (Li). Учень озвучує відповідь, а вчитель або асистент підтверджує правильність, заохочуючи дитину.

Ця гра активізує логічне мислення, тренує навички рахунку та спостереження, сприяє розвитку уважності та асоціативного мислення, особливо в учнів з ООП. Групова форма роботи дозволяє дітям співпрацювати, обговорювати відповіді та робити спільні висновки.

Гра 2: «Збери ядро атому»

Мета гри: навчити дітей створювати модель атома за назвою елемента та визначати його за кількістю протонів.

Матеріали: картки з назвою елемента; капсули з кульками (як у грі №1).

Правила:

- Учень витягує картку з назвою елемента

- Збирає ядро з відповідної кількості протонів і нейтронів.

Ця гра є логічним продовженням попередньої і спрямована на закріплення знань про склад ядра атома. Кожна дитина отримує капсулу з етикеткою, що містить назву хімічного елемента. Завдання учня — самостійно або в парі сконструювати ядро атома зазначеного елемента, розмістивши у капсулі правильну кількість протонів і нейтронів.

Для цього учень орієнтується на надану йому спрощену характеристику елемента, де вказані: кількість протонів (зарядове число), середня кількість нейтронів (на основі найпоширенішого ізотопу).

Після того як дитина склала модель ядра, вона демонструє результат іншим, пояснюючи, скільки яких частинок було використано.

Учитель або асистент перевіряє правильність складання й за потреби допомагає сформулювати уточнення або пояснення.

До гри можуть додаватися електрони, які розміщуються на орбіталях навколо ядра за допомогою магнітів. Це дозволяє наочно показати будову атома та провести аналогію з моделлю планетарної системи.

Гра розвиває моторику, просторове мислення, формує у дітей уявлення про мікросвіт і сприяє інклюзивному залученню через практичну взаємодію та ігрову діяльність.

Результати дослідження. Порівняння показало, що ігрова форма подачі матеріалу значно підвищила ключові показники:

Таблиця 1

ДИНАМІКА НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 3-Б КЛАСУ У ДВОХ НАВЧАЛЬНИХ РОКАХ

Показник	Попередній рік, %	Поточний рік, %	Приріст, %
Розуміння будови атома	46	78	+ 32
Визначення хімічного елемента за кількістю електронів і протонів	39	81	+ 42
Інтерес до теми	57	88	+ 31

Найбільший приріст (+42 %) спостерігався у вмінні визначати хімічний елемент за кількістю електронів та протонів, що пояснюється безпосереднім виконанням практичних завдань та роботою з моделями. Розуміння будови атома та інтерес до теми також зросли більш ніж на 30 %.

Отримані результати узгоджуються з висновками інших дослідників, які вказують на ефективність ігрових методик у STEM-освіті (Petrova, 2018; Smith & Brown, 2020).

Апробація досвіду. Ігри були презентовані на першому турі Національного фестивалю «Наука на сцені» 16 травня 2025 року. Педагогічна спільнота позитивно оцінила новизну і практичну спрямованість розробки. Зворотний зв'язок дозволив адаптувати ігри для інклюзивного навчання.

ВИСНОВКИ. Таким чином, запропоновані STEM-ігри, що базуються на моделюванні атомів, довели свою ефективність як інструмент пізнавального навчання у початковій школі. Вони дозволяють учням опанувати базові уявлення про склад речовини через інтерактивну діяльність, яка є зрозумілою, доступною та водночас захопливою. Особливу цінність методика має для інклюзивного освітнього серед-

овища, де візуалізація, моделювання та ігрова форма слугують ефективною альтернативою традиційному поясненню. В ігровому середовищі учні не лише краще засвоюють матеріал, а й демонструють зростання впевненості в собі, навчаються працювати в команді, брати відповідальність за результат.

Методика апробована в умовах інклюзивного класу та під час участі у Всеукраїнському фестивалі «Наука на сцені», де отримала схвальні відгуки від колег та педагогічної спільноти. Залучення дітей з ООП до STEM-діяльності довело свою доцільність як у когнітивному, так і в соціальному аспекті.

Таким чином, можна стверджувати, що запропоновані STEM-ігри є не лише ефективним дидактичним засобом, але й важливим елементом розвитку інклюзивної педагогіки.

Подальше вивчення та розвиток представленої методики передбачає низку важливих напрямів:

- розробку серії інтегрованих STEM-занять із використанням сюжетів казок, практичних задач і елементів проектної діяльності, які сприятимуть міждисциплінарному навчанню;
- створення методичних посібників для вчителів інклюзивних класів з описом практич-

них прийомів адаптації STEM-активностей під індивідуальні потреби дітей;

- проведення педагогічних експериментів щодо вивчення впливу STEM-підходів на когнітивні та емоційно-вольові характеристики учнів з ООП;

- аналіз динаміки розвитку соціальних навичок, самооцінки, здатності до самовираження та участі в командній роботі у дітей з різними формами інклюзії;

- формування електронної платформи з інтерактивними STEM-завданнями та іграми для початкової школи, з можливістю індивідуального навчання.

У комплексі ці напрями дозволять поглибити науково-методичну базу STEM-освіти в інклюзивному контексті, а також сприятимуть створенню нових моделей навчання, зорієнтованих на розвиток потенціалу кожної дитини.

ДЖЕРЕЛА

1. Іваненко І. П. STEM-освіта в сучасній школі: методичні аспекти. Київ: Освіта, 2020.
2. Johnson L. Inclusive STEM education. New York: Routledge, 2019.
3. Петрова Н. В. Моделювання в початковій школі. Харків: Ранок, 2018.
4. Smith J., Brown P. Play-based learning in STEM classrooms. London: Sage, 2020.
5. Яковлева О. М. Інтегроване навчання в початковій школі. Київ: Либідь, 2017.
6. Мельник С. П. Програма «Інтелект України» як основа для STEM-освіти. Одеса: Астропринт, 2021.
7. Vygotsky L. Mind in Society. Harvard University Press, 1978.
8. Papert S. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. Basic Books, 1980.
9. OECD. The Future of Education and Skills. OECD Publishing, 2018.
10. Bransford J. How People Learn. National Academy Press, 2000.
11. Anderson L. Classroom assessment. McGraw-Hill, 2003.
12. UNESCO. Education for Sustainable Development. Paris, 2017.
13. Hattie J. Visible Learning. Routledge, 2008.
14. Kolb D. Experiential Learning. Prentice Hall, 1984.
15. Dewey J. Experience and Education. Macmillan, 1938. <https://doi.org/10.4324/9781003070673>

REFERENCES

1. Ivanenko I. P. STEM-osvita v suchasniy shkoli: metodychni aspekty [STEM education in the modern school: methodological aspects]. Kyiv: Osvita, 2020. [in Ukrainian]
2. Johnson L. Inclusive STEM education. New York: Routledge, 2019. [in English]
3. Petrova N. V. Modeliuvannia v pochatkovii shkoli [Modeling in primary school]. Kharkiv: Ranok, 2018. [in Ukrainian]
4. Smith J., Brown P. Play-based learning in STEM classrooms. London: Sage, 2020. [in English]
5. Yakovlieva O. M. Intehrovane navchannia v pochatkovii shkoli [Integrated learning in primary school]. Kyiv: Lybid, 2017. [in Ukrainian]
6. Melnyk S. P. Prohrama «Intelekt Ukrainy» yak osnova dlia STEM-osvity [The “Intellect of Ukraine” program as a basis for STEM education]. Odesa: Astropynt, 2021. [in Ukrainian]
7. Mind in Society. Harvard University Press, 1978. [in English]
8. Papert S. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. Basic Books, 1980. [in English]
9. OECD. The Future of Education and Skills. OECD Publishing, 2018. [in English]
10. Bransford J. How People Learn. National Academy Press, 2000. [in English]
11. Anderson L. Classroom assessment. McGraw-Hill, 2003. [in English]
12. UNESCO. Education for Sustainable Development. Paris, 2017. [in English]
13. Hattie J. Visible Learning. Routledge, 2008. [in English]
14. Kolb D. Experiential Learning. Prentice Hall, 1984. [in English]
15. Dewey J. Experience and Education. Macmillan, 1938. <https://doi.org/10.4324/9781003070673> [in English]

Nazarenko L.

IMPLEMENTATION OF STEM EDUCATION IN AN INCLUSIVE PRIMARY SCHOOL CLASSROOM WITHIN THE "INTELLECT OF UKRAINE" PROGRAM: A TEACHER'S EXPERIENCE

Abstract. The relevance of implementing STEM education in primary school is increasing against the background of the challenges of modern society, which requires the development of children's critical thinking, the ability to solve complex problems, and to apply knowledge from different fields of science in practice. This issue becomes especially important in an inclusive educational environment, where it is crucial to consider various cognitive and physical abilities of students. One of the most challenging topics for younger students to master is the structure of the atom, as it is based on abstract concepts and requires the development of spatial thinking and modelling skills.

The aim of this study is to develop and test an original methodology for visualizing the structure of the atom for primary school students, including inclusive classes, through the use of the STEM approach. The article presents two educational games based on modelling chemical elements using coloured balls, Kinder Surprise capsules, cards, and other accessible materials. The game tasks help students to form an understanding of protons, neutrons, and electrons, ensure interdisciplinary integration of knowledge, and develop cooperation, logic, motor skills, and visual memory. The author's methodology was successfully tested in an inclusive class under the "Intellect of Ukraine" program during the study of the integrated course "I Explore the World". The practical component was implemented through modelling the atoms of Hydrogen, Helium, and Lithium with precise calculation of the number of particles and their placement in orbitals. The obtained results demonstrated an increase in students' cognitive interest, improved understanding of the material, greater independence, and involvement of children with special educational needs in active learning activities.

Participation in the All-Ukrainian festival "Science on Stage" allowed the developed methodology to be presented to a wider teaching community, receive professional expert evaluation, and confirm its innovativeness. The conclusions confirm that STEM games can be an effective tool both in the didactic aspect (mastering abstract concepts) and in the social aspect (involving children with special needs). Prospects for further research include expanding the methodological complex, creating integrated STEM lessons based on fairy-tale plots, developing recommendations for inclusive school teachers, and studying the impact of the methodology on the development of key competencies.

Keywords: atom; inclusion; modelling; neutrons; primary school; protons; STEM; nucleus.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2025

Прийнято до друку 19.08.2025

Семеніхіна О.,

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри інформатики
фізико-математичного факультету
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
email: e.semenikhina@fizmatsspu.sumy.ua

ORCID iD 0000-0002-3896-8151

Шамоня В.,

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики
фізико-математичного факультету
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
email: shamonawg@gmail.com

ORCID iD 0000-0002-3201-4090

Сорока М.,

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
аспірант кафедри інформатики
фізико-математичного факультету
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
email: ms.mikro.1@gmail.com

ORCID iD 0009-0001-2353-692X

Юрченко А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики
фізико-математичного факультету
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
email: a.yurchenko@fizmatsspu.sumy.ua

ORCID iD 0000-0002-6770-186X

Хворостіна Ю.,

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри математики, фізики та методик їх навчання
фізико-математичного факультету
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
email: y-y-y@fizmatsspu.sumy.ua

ORCID iD 0000-0002-8354-944X

ПРОГРАМНА РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДУ МОНТЕ-КАРЛО В MARLE ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК

Анотація. У статті розглядається дидактичний потенціал використання методу Монте-Карло в середовищі комп'ютерної математики Marle як засобу формування обчислювальних навичок студентів. Показано, що програмна реалізація чисельного інтегрування стохастичними методами дозволяє ефективно інтегрувати зміст курсів «Методи обчислень» і «Програмування», сприяючи розвитку міжпредметних компетентностей, обчислювального мислення, просторової уяви та навичок критичного аналізу похибок. У ході дослідження було реалізовано лабораторне завдання, в межах якого студенти виконували обчислення подвійного інтеграла методом Монте-Карло двома способами: через усереднення значень функції в області та через геометричну інтерпретацію об'єму під графіком функції. Обидва підходи супроводжувалися візуалізацією процесу, що сприяло кращому розумінню суті методу та структури алгоритму. Застосування Marle як навчального інструмента дозволило мінімізувати складність реалізації алгоритму та зосередити увагу на математичному і логічному змісті задачі. Результати педагогічного спостереження засвідчили зростання рівня обґрунтованості дій студентів, розширення спектра їх самостійних дій у модифікації алгоритму, формування вмінь

оцінювати точність результатів і проводити аналітичний супровід чисельних розрахунків. Запропонований підхід є придатним до масштабування, адаптації до різних рівнів складності та використання в процесі підготовки фахівців математичного, інженерного та IT-профілю. Стаття також окреслює перспективи подальших досліджень, пов'язаних із впровадженням аналітичних методик у середовищах Python, MATLAB та інших програмних платформах з акцентом на алгоритмічне мислення і візуально-орієнтоване навчання.

Ключові слова: метод Монте-Карло; Maple; обчислювальні навички; стохастичні методи; інтегрування; візуалізація; програмування; чисельні методи; алгоритмізація; міжпредметна інтеграція; інформатика; освіта.

© Семеніхіна О., Шамо́ня В., Сорока М., Юрченко А., Хворостіна Ю., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Сучасна система математичної та інформатичної освіти вимагає нових підходів до формування обчислювального мислення студентів, що включає не лише знання алгоритмів і методів розв'язання задач, а й вміння застосовувати програмні засоби для їх реалізації. Однією з актуальних тенденцій у викладанні прикладної математики та програмування є інтеграція математичних методів обчислень із засобами алгоритмізації та візуалізації результатів, що значно підвищує якість засвоєння матеріалу, дозволяє поглибити розуміння суті чисельних методів і підвищує мотивацію здобувачів освіти.

Метод Монте-Карло як один із найвідоміших стохастичних методів знаходить широке застосування у різних галузях науки й техніки для оцінювання значень інтегралів, розв'язування рівнянь та моделювання складних процесів. Його особливістю є використання генераторів випадкових чисел для наближеного обчислення математичних характеристик. Разом з тим, метод потребує правильного алгоритмічного супроводу і може стати основою для ефективного поєднання курсів «методи обчислень» і «програмування», особливо в контексті формування стійких практичних навичок. Згідно з дослідженнями (Khvorostina et al., 2025; Rudenko et al., 2022), така інтеграція забезпечує кращу дидактичну ефективність та сприяє формуванню міжпредметних компетентностей.

Однак практика викладання показує, що студенти часто сприймають методи обчислень як суто теоретичні, абстрактні конструкції, не пов'язані безпосередньо з програмною реалізацією. Водночас у курсах програмування акцент часто робиться на синтаксис і структури даних, уникаючи математичного змісту завдань. Унаслідок цього формується фрагментарне сприйняття навчального матеріалу та недостатній рівень готовності до вирішення комплексних прикладних задач, що потребу-

ють поєднання математичних методів і навичок програмування.

Використання Maple як середовища, яке поєднує символічні обчислення, чисельні методи та графічну візуалізацію, дозволяє створити умови для інтегрованого засвоєння змісту двох дисциплін. Завдяки можливостям візуального супроводу та високого рівня автоматизації обчислювальних процедур, програмна реалізація методу Монте-Карло в середовищі Maple може слугувати ефективним інструментом не лише для ілюстрації роботи алгоритмів, а й для самостійного опрацювання задач студентами з подальшим осмисленням отриманих результатів і похибок.

Проблема, яка потребує дослідження, полягає в тому, як організувати навчальну діяльність із застосуванням стохастичних методів обчислення у програмному середовищі таким чином, щоб вона не лише забезпечувала опанування теоретичних положень методу, а й сприяла розвитку обчислювальних навичок, критичного аналізу похибок та вміння моделювати математичні задачі засобами програмування.

Аналіз актуальних досліджень. Питання інтеграції математичних методів обчислень і програмування у вищій та загальній середній освіті привертає дедалі більше уваги дослідників, оскільки пов'язане з формуванням гнучких міжпредметних компетентностей, що є основою сучасної цифрової грамотності. У науковій літературі акцентується на необхідності формування обчислювального мислення, що включає здатність формалізувати задачу, визначати алгоритм її розв'язання, реалізовувати обчислювальні методи засобами програмування і критично оцінювати результати (Кобильник та ін., 2021).

Суттєвий внесок у розвиток теоретико-методичних засад навчання програмування зроблено дослідниками, які вказують на ефективність навчання через постановку мате-

матичних завдань і візуалізацію результатів (Пенко & Пенко, 2023). Такі завдання мають моделювальний характер і передбачають багатоступеневу аналітичну та програмну діяльність, що відповідає принципам інтегрованого навчання. У статті (Khvorostina et al., 2025) підкреслено зв'язок між вивченням математики та програмування, зокрема через реалізацію чисельних методів, які можуть бути основою для розвитку алгоритмічного стилю мислення студентів. Особливе місце в цьому процесі займає навчання майбутніх учителів, які мають не лише оволодіти методами програмування, а й навчитися використовувати їх для розв'язання математичних задач різного рівня складності.

Ряд досліджень також підкреслює важливість використання інструментальних програмних середовищ, які дозволяють поєднати символічні та чисельні обчислення з графічним відображенням процесів. Наприклад, Yu. Rudenko et al. (2022) акцентують на доцільності навчання програмуванню в середовищах, що забезпечують візуалізацію результатів, оскільки це сприяє глибшому розумінню суті алгоритмів. Подібну думку висловлює й Є. Демент'єв, В. Шамоня та О. Семеніхіна (2025), які наголошують, що середовище навчання має підтримувати експериментування, рефлексію та інтерпретацію результатів, що є основою конструктивістського підходу до навчання.

Крім того, дослідження О. Семеніхіної та Ю. Руденко (2018) й А. Юрченко та ін. (2019) виявляють поширені труднощі, пов'язані з недостатнім засвоєнням принципів алгоритмізації в старшій школі, що знижує рівень готовності здобувачів освіти до глибшого опанування математичних методів програмного моделювання у ЗВО. Це посилює потребу в розробці методик, які б формували ці навички вже на базовому рівні, використовуючи прикладні задачі, наближені до реального досвіду.

Також слід відзначити новітні підходи до вивчення програмування за участі штучного інтелекту (Чайка & Ярошук, 2025), які, попри інноваційність, не повинні підмінювати розуміння математичних основ програмування, зокрема чисельних методів. Тому саме стохастичні методи, як метод Монте-Карло, мають значний дидактичний потенціал, оскільки дозволяють поєднати елементи теорії й практики, програмування та аналізу похибок.

Таким чином, аналіз наукових публікацій підтверджує актуальність дослідження, спрямованого на створення методики формування обчислювальних навичок через реалізацію сто-

хастичних методів у програмному середовищі, зокрема на прикладі методу Монте-Карло в Maple. Це дозволяє не лише поглибити знання студентів з методів чисельного інтегрування, а й сприяє розвитку здатності до алгоритмізації, використання програмних засобів та візуалізації результатів, що є ключовими складовими сучасної математико-інформатичної підготовки.

Мета і методи дослідження. Метою даного дослідження є обґрунтування та експериментальна перевірка можливостей застосування методу Монте-Карло в середовищі Maple як засобу формування обчислювальних навичок у процесі інтегрованого вивчення математичних методів та основ програмування. Така постановка мети зумовлена потребою забезпечити практичну орієнтованість математичної підготовки майбутніх фахівців, розвивати їх алгоритмічне мислення та здатність до застосування стохастичних методів у контексті реальних задач.

Для досягнення мети були визначені такі завдання: (1) розробити навчальне завдання, що моделює обчислення подвійного визначеного інтеграла методом Монте-Карло у двох варіаціях (усереднення значень функції та об'єм геометричного тіла); (2) реалізувати обидва алгоритми засобами мови Maple із візуалізацією процесу; (3) організувати виконання лабораторної роботи студентами технічних спеціальностей; (4) зібрати і проаналізувати результати виконання, зокрема рівень розуміння алгоритму, точність розрахунків, сформованість навичок аналізу похибок та самостійної модифікації коду.

Методологічну основу дослідження становить поєднання кількісного та якісного аналізу. Зокрема, було використано елементи педагогічного експерименту з метою виявлення змін у рівні засвоєння теми після виконання завдань, що поєднують математичні розрахунки та програмну реалізацію. Для оцінки рівня сформованості обчислювальних навичок було запропоновано студентам розв'язати додаткове завдання з оцінюванням точності наближеного результату та графічним представленням області інтегрування. Крім того, проводилося самооцінювання рівня впевненості у використанні методу Монте-Карло та розуміння алгоритму після виконання завдання.

Практична частина дослідження реалізована у формі лабораторної роботи з використанням середовища Maple, що поєднує символічні та чисельні обчислення, можливості генерації випадкових чисел, побудови графіків

та обробки масивів. Було використано стандартні засоби створення псевдовипадкових чисел, візуалізації області інтегрування, побудови тривимірної моделі функції та підрахунку кількості точок, що потрапили в тіло інтегрування.

Метод Монте-Карло реалізовано у двох варіантах. У першому варіанті наближене значення інтеграла визначалося через усереднення значень функції у випадкових точках області інтегрування. У другому оцінювався об'єм тіла, обмеженого функцією та площиною $z=0$, через частку точок, що потрапляють під графік функції. Обидва методи супроводжувалися візуалізацією у вигляді дво- та тривимірних точкових графіків, що сприяло формуванню просторових уявлень та підвищувало наочність обчислювального процесу.

Таким чином, застосовані методи дозволили не лише реалізувати чисельне обчислення інтегралів стохастичним методом, але й забезпечити умови для розвитку навичок

аналізу, моделювання, інтерпретації результатів, що в комплексі свідчить про доцільність використання подібних завдань для інтеграції курсів «Методи обчислень» та «Програмування».

Результати дослідження. Практична реалізація методу Монте-Карло здійснювалася у форматі лабораторної роботи, яка передбачала обчислення подвійного визначеного інтеграла на заданій області двома способами: через усереднення значень функції у випадкових точках та через оцінку об'єму тіла, обмеженого поверхнею функції. Завдання передбачало не лише чисельні обчислення, а й побудову графічного супроводу, аналіз похибок, модифікацію алгоритму для різної кількості точок та самостійне обчислення інтеграла іншою функцією.

На рисунку (рис. 1) подано візуальний супровід розв'язання $\int_0^1 dx \int_{x^2}^{\sqrt{x}} (x+y) dy$ у середовищі СКМ.

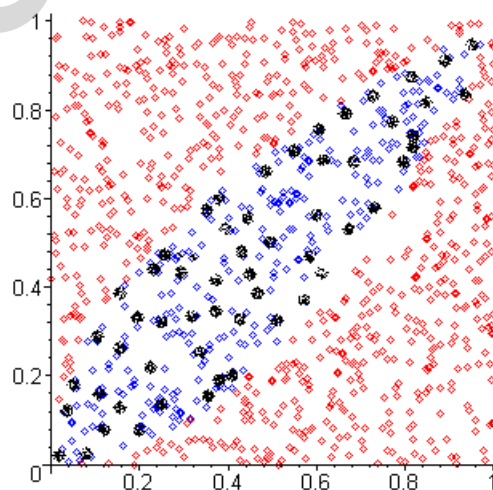
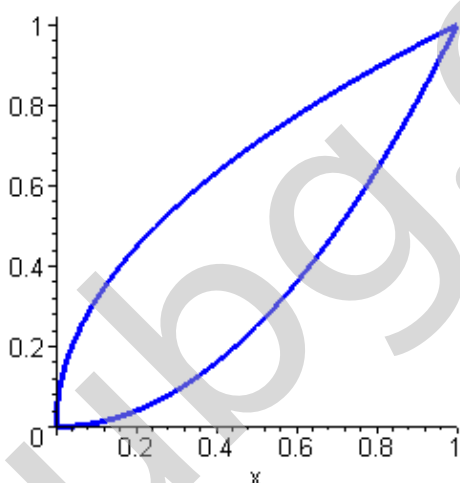


Рис. 1. Візуальний супровід розв'язання у середовищі СКМ

Візуалізація результатів першого методу забезпечувала кольорове представлення точок, що потрапили у область (сині), і тих, що не потрапили (червоні), що сприяло осмисленню просторового характеру інтегрування.

Другий метод передбачав генерацію тривимірних точок з координатами (x, y, z) , де значення z генерувалося з урахуванням мінімального і максимального значень функції на області інтегрування. Тут наводимо фрагмент коду (послідовність команд, рис. 2).

У завданні № 2 студенти мали самостійно реалізувати метод Монте-Карло для однови-
мірного інтеграла заданої функції на інтервалі $[0; 1]$, використовуючи рівномірно розподілені точки. Це дозволило перевірити сформованість не лише розуміння алгоритму, але й уміння модифікувати його під нові умови. У більшості студентських робіт спостерігалася правильна реалізація як обчислювального алгоритму, так і аналітичної частини: оцінювання точного значення інтеграла, похибки, аналіз розбіжності між підходами.

```

>m:=minimize(f,x=0..1,y=0..1);
                                     m:= 0
>M:=maximize(f,x=0..1,y=0..1);
                                     M:= 2

>k:=0:>q:='q':
>for p from 1 to 4 do
>n:=10^p/2:
>for i from 1 to n do
>x[i]:=rand()/1e12: y[i]:=rand()/1e12:
>z[i]:=m+(M-m)*rand()/1e12:
>if y[i]>evalf(subs(x=x[i],y1)) and
y[i]<evalf(subs(x=x[i],y2)) and
z[i]<evalf(subs(x=x[i],y=y[i],f))
then k:=k+1:q[i]:=pointplot3d([x[i],y[i],z[i]]),
color=blue,symbol=CIRCLE,axes=BOXED):
else q[i]:=pointplot3d([x[i],y[i],z[i]]),
color=grey,symbol=CIRCLE,axes=BOXED):
>fi: od:
>K:=k:>T_m_k:=(M-m)*k/n;display(convert(q,list));
>od;

```

Рис. 2. Послідовність команд для другого методу

Загалом результати виконання завдань свідчать про досягнення навчальних цілей: студенти набули навичок програмної реалізації стохастичних методів, розвинули вміння працювати з генераторами випадкових чисел, аналізувати похибки, здійснювати просторову візуалізацію і самостійно адаптувати загальні алгоритми під конкретні задачі. Таким чином, було підтверджено ефективність використання методу Монте-Карло в Maple як інструмента формування обчислювальних навичок та інтеграції математичних і програмних дисциплін.

Обговорення. Отримані результати свідчать про значний дидактичний потенціал реалізації методу Монте-Карло в навчальному процесі, особливо в контексті інтеграції дисциплін математичного і програмного циклів. Емпіричні дані, отримані під час виконання лабораторної роботи, дозволяють зробити низку узагальнень щодо ефективності такої інтеграції як засобу формування обчислювальних навичок та аналітичного мислення здобувачів освіти.

По-перше, важливо відзначити, що реалізація чисельних методів у Maple сприяє глибшому розумінню не лише математичної суті обчислюваної задачі, але й структури самого алгоритму. Завдяки можливості візуального представлення області інтегрування та побудови графіків функцій, студенти мають змогу встановити зв'язок між аналітичним описом задачі та її геометричним змістом. Такий підхід активізує когнітивні процеси, пов'язані з просторовим мисленням, та формує цілісне

уявлення про сутність обчислювальних процедур, що узгоджується з висновками досліджень В. Пенко і О. Пенка (2023).

По-друге, метод Монте-Карло, за своєю природою ймовірнісного наближення, вимагає розуміння концептів випадковості, варіативності, похибки та статистичної стабільності. Робота з цими поняттями сприяє розвитку критичного мислення: студенти навчаються оцінювати точність результатів, проводити рефлексію над ефективністю методу, зіставляти наближене і точне значення. Застосування двох варіантів методу (усереднення та об'ємна інтерпретація) дозволило побачити, що навіть одна й та сама задача може бути розв'язана з різних підходів, кожен з яких має свою обчислювальну специфіку та наочну інтерпретацію.

По-третє, в контексті розвитку програмних навичок використання Maple дозволяє уникнути надмірного технічного навантаження, пов'язаного із синтаксисом мов загального призначення, та зосередитися на побудові алгоритму та логіці програмування. Це є особливо цінним на етапі початкового формування алгоритмічного стилю мислення, коли головною метою є засвоєння принципів побудови послідовних обчислювальних процедур. Як зазначає Кобильник та ін. (2021), саме здатність учнів чи студентів бачити алгоритм у математичній задачі є базовою передумовою для подальшого опанування програмування як діяльності.

Варто також підкреслити, що лабораторна робота має потенціал бути адаптованою до різних рівнів складності: від базового із фік-

сованими вхідними даними, до просунутого із можливістю варіювання області інтегрування, функцій, кількості точок, аналізу похибок. Така адаптивність відповідає принципам персоналізованого навчання та створює умови для поступового нарощування складності, що є актуальним як у середній школі, так і в закладах вищої освіти.

Нарешті, важливо відзначити роль інтерактивності та візуального зворотного зв'язку у процесі формування обчислювальних навичок. Зміна кольору точок залежно від їх належності до області інтегрування або до об'єму під графіком функції створює момент негайної перевірки правильності побудованої моделі, що сприяє розвитку рефлексивного компонента навчальної діяльності. Це підтверджується вітчизняними й міжнародними дослідженнями, які наголошують на значенні візуалізації у навчанні програмування як засобу зниження когнітивного навантаження та підвищення мотивації (Ou et al., 2023; Coşkunserçe, 2023).

Таким чином, реалізація методу Монте-Карло в Maple не тільки забезпечує засвоєння одного з ефективних чисельних методів, але й виступає інструментом розвитку обчислювального мислення, інтерпретаційних навичок, рефлексії та здатності до самостійного розв'язання прикладних задач. Отримані результати свідчать про доцільність подальшого впровадження подібних інтегрованих завдань у курси з програмування, чисельного аналізу, математичного моделювання та методів обчислень.

Висновки. У межах проведеного дослідження було обґрунтовано доцільність використання методу Монте-Карло як засобу інтеграції математичних методів обчислень і програмування з метою формування обчислювальних навичок студентів. Реалізація лабораторного завдання у середовищі Maple надала змогу забезпечити повний навчальний цикл: від постановки задачі до аналізу резуль-

тату з урахуванням статистичної похибки, що є характерним для методу Монте-Карло. Обидва варіанти реалізації через усереднення значень функції та через об'ємну інтерпретацію продемонстрували наочність та алгоритмічну гнучкість, дозволяючи адаптувати завдання до різних рівнів підготовки студентів.

Результати практичного впровадження засвідчили ефективність такої форми навчання для розвитку міжпредметних компетентностей. Студенти демонстрували здатність до самостійного програмного моделювання математичних об'єктів, аналізу похибок, візуального представлення обчислювального процесу та рефлексії над результатами. Візуалізація області інтегрування, використання кольорового маркування точок, а також побудова тривимірного зображення функції відіграли важливу роль у формуванні просторового мислення та глибшого розуміння суті обчислювального методу.

Інструментальні можливості Maple створили умови для зосередження уваги на сутнісних аспектах алгоритмізації задачі, без потреби вирішення додаткових технічних проблем, пов'язаних із синтаксисом мов програмування загального призначення. Це дозволило сформувати обчислювальні навички як частину професійної математичної грамотності, що відповідає сучасним вимогам до підготовки фахівців у галузях STEM.

Таким чином, розроблений і апробований підхід має потенціал до широкого впровадження в освітню практику не лише як засіб засвоєння конкретного методу чисельного інтегрування, а як модель формування алгоритмічної, програмної та обчислювальної компетентностей у майбутніх фахівців. Перспективи подальших досліджень вбачаються в порівняльному аналізі ефективності реалізації подібних методик у різних програмних середовищах (Python, MATLAB, R) та в розробці системи завдань із адаптивною складністю для підтримки індивідуальної траєкторії навчання.

ДЖЕРЕЛА

- Coşkunserçe O. Comparing the use of block-based and robot programming in introductory programming education: Effects on perceptions of programming self-efficacy. *Computer Applications in Engineering Education*, 2023. Vol. 31(5). Pp. 1234–1255. <https://doi.org/10.1002/cae.22637>
- Khvorostina Yu., Shamonia V., Semenikhina O. The connection between the study of mathematics and programming through the prism of scientific and pedagogical research. *Вісник науки та освіти*, 2025. Том (4)34. С. 932–945. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4\(34\)-932-945](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-932-945)
- Ou Q., Liang W., He Z., Liu X., Yang R., Wu X. Investigation and analysis of the current situation of programming education in primary and secondary schools. *Heliyon*, 2023. Vol. 9(4). No e15530. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15530>

Rudenko Y., Drushlyak M., Osmuk N., Shvets O., Kolyshkin O., Semenikhina O. Problems of Teaching Pupils of Non-Specialized Classes to Program and Ways to Overcome Them: Local Study. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 2022. Vol. 22(1). Pp. 105–112. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.1.16>

Дементьев Е., Шамоня В., Семеніхіна О. Підготовка ІТ-фахівців до створення мобільних додатків: огляд актуальних досліджень. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2022. Том 13, №1. С. 7–14. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i1-001>

Кобильник Т., Когут У., Жидик В. Методичні аспекти вивчення основ алгоритмізації і програмування мовою Python у шкільному курсі інформатики у старших класах. *Фізико-математична освіта*, 2021. Том 31, №5. С. 36–44. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-031-5-006>

Пенко В., Пенко О. Використання візуалізації на різних етапах вивчення дисципліни «Програмування». *Освіта. Інноватика. Практика*, 2023. Том 11, №2. С. 31–39. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i2-005>

Семеніхіна О. В., Руденко Ю. О. Проблеми навчання програмувати учнів старших класів та шляхи їх подолання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2018. Том 66(4). С. 54–64.

Чайка В., Ярошук І. Штучний інтелект як засіб створення і реалізації індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, №6. С. 69–79. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i6-010>

Юрченко А. О., Семеніхіна О. В., Хворостіна Ю. В., Удовиченко О. М. Навчання програмувати в старшій школі крізь призму чинних навчальних програм. *Фізико-математична освіта*, 2019. Вип. 2(20), Ч.2. С. 47–54.

REFERENCES

Coşkunserçe, O. (2023). Comparing the use of block-based and robot programming in introductory programming education: Effects on perceptions of programming self-efficacy. *Computer Applications in Engineering Education*, 31(5), 1234–1255. <https://doi.org/10.1002/cae.22637>

Khvorostina, Yu., Shamonia, V., & Semenikhina, O. (2025). The connection between the study of mathematics and programming through the prism of scientific and pedagogical research. *Bulletin of Science and Education*, (4)34, 932–945. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4\(34\)-932-945](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-932-945)

Ou, Q., Liang, W., He, Z., Liu, X., Yang, R., & Wu, X. (2023). Investigation and analysis of the current situation of programming education in primary and secondary schools. *Heliyon*, 9(4), e15530. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15530>

Rudenko, Y., Drushlyak, M., Osmuk, N., Shvets, O., Kolyshkin, O., & Semenikhina, O. (2022). Problems of Teaching Pupils of Non-Specialized Classes to Program and Ways to Overcome Them: Local Study. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(1), 105–112. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.1.16>

Diementiev, Ye., Shamonia, V., & Semenikhina, O. (2025). Pidhotovka IT-fakhivtsiv do stvorennia mobilnykh dodatkov: ohliad aktualnykh doslidzhen [Preparing IT specialists for mobile application creating: a review of current research]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka — Education. Innovation. Practice*, 13(1), 7–14. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i1-001> [in Ukrainian]

Kobylnyk, T., Kohut, U., & Zhydyk, V. (2021). Metodichni aspekty vyvchennia osnov alhorytmizatsii i prohramuvannia movoiu Python u shkilnomu kursu informatyky u starshykh klasakh [Methodical aspects of studying the fundamentals of algorithmization and programming language Python school course in informatics in high school]. *Fizyko-matematychna osvita — Physical and Mathematical Education*, 31(5), 36–44. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-031-5-006> [in Ukrainian]

Penko, V., & Penko, O. (2023). Vykorystannia vizualizatsii na riznykh etapakh vyvchennia dystsypliny «Prohramuvannia» [Using visualization at different stages of studying the discipline «Programming»]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka — Education. Innovation. Practice*, 11(2), 31–39. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i2-005> [in Ukrainian]

Semenikhina, O. V., & Rudenko, Yu. O. (2018). Problemy navchannia prohramuvaty uchniv starshykh klasiv ta shliakhy yikh podolannia [Problems of teaching programming to high school students and ways to overcome them]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia — Information technologies and teaching aids*, 66(4), 54–64. [in Ukrainian]

Chaika, V., & Yaroshchuk, I. (2025). Shtuchnyi intelekt yak zasib stvorennia i realizatsii indyvidualnykh prohram rozvytku ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy [Artificial intelligence as a tool for developing and implementing individual development programs for children with special educational needs]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka — Education. Innovation. Practice*, 13(6), 69–79. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i6-010> [in Ukrainian]

Yurchenko, A. O., Semenikhina, O. V., Khvorostina, Yu. V., & Udovychenko, O. M. (2019). Navchannia prohramuvaty v starshii shkoli kriz pryzmu chynnykh navchalnykh prohram [Learning to program in high school through the prism of current curricula]. *Fizyko-matematychna osvita — Physical and Mathematical Education*, 2(20), 2, 47–54. [in Ukrainian]

Semenikhina O., Shamonia V., Soroka M., Yurchenko A., Khvorostina Yu.

SOFTWARE IMPLEMENTATION OF THE MONTE CARLO METHOD IN MAPLE AS A TOOL FOR DEVELOPING COMPUTATIONAL SKILLS

Abstract. The article examines the didactic potential of using the Monte Carlo method within the Maple computer mathematics environment as a means of developing students' computational skills. It is demonstrated that the software implementation of numerical integration through stochastic methods allows for the effective integration of the content of the courses Numerical Methods and Programming, promoting the development of interdisciplinary competencies, computational thinking, spatial imagination, and skills in critical error analysis. During the study, a laboratory task was implemented in which students performed the calculation of a double integral using the Monte Carlo method in two ways: by averaging the values of the function over the domain and through the geometric interpretation of the volume under the surface of the function. Both approaches were accompanied by process visualization, which contributed to a better understanding of the method's essence and the algorithm's structure.

The use of Maple as a learning tool made it possible to minimize the complexity of algorithm implementation and focus students' attention on the mathematical and logical content of the problem. The results of pedagogical observation revealed an increase in the substantiation level of students' actions, an expansion of their ability to independently modify algorithms, and the formation of skills in evaluating the accuracy of results and conducting analytical support for numerical calculations.

The proposed approach is scalable, adaptable to various levels of complexity, and applicable in the training of students in mathematics, engineering, and IT fields. The article also outlines prospects for further research related to the implementation of similar methods in environments such as Python and MATLAB, emphasizing algorithmic thinking and visually oriented learning.

Keywords: Monte Carlo method, Maple, computational skills, stochastic methods, integration, visualization, programming, numerical methods, algorithmization, interdisciplinary integration, informatics, education.

Стаття надійшла до редакції 14.10.2025
Прийнято до друку 28.10.2025

Розділ IV

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

УДК 37.015.3:378.14

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4416>

Шаповаленко Н.,

молодший науковий співробітник
ННЦ розвитку персоналу та лідерства
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка
n.shapovalenko@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0001-6189-4966

Руднік Ю.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
і методик їх навчання
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка
y.rudnik@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0002-5171-4762

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ЗМІН

Анотація. Формування професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти є ключовим чинником ефективності освітнього процесу в умовах реформування та соціальних трансформацій. Метою статті є визначити психолого-педагогічні чинники розвитку професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти та окреслити шляхи її підтримки в умовах освітніх змін. Для реалізації вищезазначеної мети дослідження застосовано такі методи дослідження, як от: теоретичний аналіз, систематизація, узагальнення, порівняльний аналіз підходів, педагогічне спостереження, елементи тренінгової роботи. Теоретичною основою дослідження є класичні субстантивні та процесуальні теорії мотивації, а також сучасні концепції внутрішньої мотивації. У статті окреслено сучасні тенденції у контексті професійної мотивації та фактори, які впливають на її формування. Представлено результати впровадження програми професійно-психологічного тренінгу «Формування професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти в умовах сучасності: психологічні та педагогічні аспекти», апробовану у процесі підвищення кваліфікації викладачів Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Представлено використані методи, які було апробовано у ході тренінгу (диференціація мотиваційних чинників, SWOT-аналіз, рефлексивні вправи) та підкреслено вплив тренінгу на формування усвідомленої професійної мотивації, розвитку внутрішніх мотивів та рефлексивного ставлення до власної діяльності (суб'єктивного та об'єктивного). Професійна мотивація викладачів закладів вищої освіти формується у взаємодії внутрішніх (психологічних) і зовнішніх (педагогічних) чинників. Психологічні аспекти мотивації пов'язані з особистісними потребами, тоді як педагогічні аспекти охоплюють організацію освітнього середовища, міжособистісну взаємодію та управлінську підтримку. Розроблений підхід має практичну значущість для системи післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: мотивація, професійна мотивація, викладач закладу вищої освіти, психологічні чинники мотивації, педагогічні чинники мотивації.

© Шаповаленко Н., Руднік Ю., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. У контексті модернізаційних змін, реформування та трансформаційних процесів у системі вищої освіти, а також з урахуванням актуальної соціально-політичної ситуації в Україні, мотивація викладачів закладів вищої освіти постає не лише як управлінський чи професійний чинник, але й як вагомий психологічний феномен. Структурними компонентами мотивації у сучасних умовах виступають рівень професійної компетентності, задоволеність професійною діяльністю та готовність до впровадження інновацій. Доведено, що вмотивованість безпосередньо впливає на ефективність діяльності викладача, яка значною мірою зумовлюється рівнем внутрішньої зацікавленості, можливістю професійної самореалізації та усвідомленням соціальної значущості своєї праці. Оскільки від того, як педагог розуміє свою трудову діяльність і якими мотивами він керується, залежить його ставлення до власної професійної діяльності (Цогла, 2020). Відтак, поєднання сильної мотивації до педагогічної діяльності і професійної майстерності гарантують досягнення результату (Ziółkowski et al., 2020). У зв'язку з цим дослідження психолого-педагогічних аспектів мотивації викладачів набуває особливої актуальності, оскільки сприяє не лише їхньому професійному розвитку, а й підвищенню конкурентоспроможності вітчизняної освіти на ринку праці загалом. Крім того, у сучасних умовах глобалізаційних процесів і зростання конкурентного соціального середовища особливої ваги набуває створення сприятливих передумов для підтримки внутрішньої мотивації викладачів. Сучасний педагог потребує постійного професійного та особистісного саморозвитку, що можливе лише за наявності впевненості у належному визнанні та підтримці його діяльності як на інституційному, так і на суспільному рівнях. Отже, мотивація виступає визначальним чинником, який одночасно забезпечує професійний і особистісний розвиток викладачів та зумовлює їхню ефективність у сучасному освітньому просторі.

Незважаючи на зростання уваги науковців до проблеми професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти, сучасні дослідження демонструють фрагментарність підходів та відсутність цілісних моделей, що враховують як психологічні, так і педагогічні чинники формування мотивації у контексті динамічних змін освітнього середовища. У науковому дискурсі недостатньо висвітлено питання інтеграції мотиваційних концепцій у систему підвищення кваліфікації та професійного розвитку педагогічних кадрів. З огляду на вищезазначене вини-

кає потреба у систематизації існуючих теоретичних підходів і визначенні чинників, що впливають на професійну мотивацію викладачів закладів вищої освіти.

Метою статті є на теоретичному рівні визначити й актуалізувати роль психолого-педагогічних чинників у формуванні професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти в сучасних умовах, а також представити результати впровадження програми професійно-психологічного тренінгу «Формування професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти в умовах сучасності: психологічні та педагогічні аспекти». Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання статті: проаналізувати наукові підходи до розуміння феномену професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти; здійснити огляд актуальних публікацій із тематики дослідження та визначити ступінь наукової розробленості проблеми; окреслити ключові психологічні та педагогічні чинники, що зумовлюють належний рівень професійної мотивації викладачів; висвітлити результати апробації програми професійно-психологічного тренінгу та обґрунтувати її значення для підвищення мотиваційної сфери педагогічних працівників.

Методологія та методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення сучасної педагогіки та психології професійної діяльності, зокрема теорії професійної мотивації, концепція компетентнісного підходу до професійної підготовки педагогічних працівників, а також принципи системності та наукової об'єктивності. Застосування системного підходу дало змогу розглядати мотивацію викладача закладу вищої освіти як багатокомпонентне явище, що формується під впливом психологічних, організаційних та соціально-професійних чинників. Теоретико-методологічні положення слугували підґрунтям для визначення логіки дослідження, обґрунтування його ключових категорій, а також вибору відповідних методів аналізу наукових джерел.

Для досягнення поставленої мети та завдань дослідження застосовано комплекс взаємодоповнювальних теоретичних методів. Систематизація та класифікація використовувалися для впорядкування наукових уявлень про структурні компоненти та чинники професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти. Аналіз і синтез дали змогу виокремити ключові наукові підходи, встановити логічні зв'язки між елементами мотиваційних моделей та сформулювати узагальнену теоретичну позицію авторів статті. Порівняльний аналіз забезпечив

зіставлення трактувань поняття «мотивація» у працях вітчизняних та зарубіжних учених, що дозволило з'ясувати спільні тенденції та відмінності між науковими школами та освітніми системами. Узагальнення наукових джерел дало можливість визначити провідні психологічні й педагогічні чинники, що впливають на формування мотивації викладачів закладів вищої освіти, а також окреслити прогалини у сучасних наукових підходах. Застосування зазначених методів забезпечило комплексність і наукову аргументованість отриманих результатів.

Наукова новизна дослідження полягає у визначенні взаємозв'язку між психологічними та педагогічними чинниками професійної мотивації викладачів, а також у розробленні та реалізації тренінгової моделі її розвитку. Практична значущість полягає у можливості використання запропонованої моделі в системі підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти та у внутрішніх програмах професійного розвитку.

Аналіз праць з проблеми дослідження. Дослідження різноманітних аспектів мотивації завжди були актуальними серед науковців та переосмислювались в різні часи. Серед найвідоміших змістовних теорій ієрархія потреб А. Маслоу, модель ERG К. Альдерфера, двофакторна теорія мотивації Ф. Герцберга, дослідження Д. Макклелланда про три основні потреби професійної мотивації. У контексті представників процесуальних теорій мотивації варто зазначити про внесок В. Врума та його теорію очікувань, С. Адамс та її теорію справедливості, а також Е. Лока та його теорію постановку цілей. Вищезазначені дослідження є основоположними щодо сучасних уявлень про професійну мотивацію.

Серед зарубіжних дослідників питанням мотивації професійної діяльності викладачів займалися Wahyudi (2022), Mather та Bam (2025), Richter та ін. (2025). Відтак, у своїх дослідженнях науковці суголосні щодо багатовимірності поняття мотивації, а саме Richter визначає три чіткі профілі вищезазначеного явища (реформа, зручність, взаємодія), тоді як Mather та Bam зазначають про їх множинність (внутрішня та зовнішня мотивація, соціальні потреби, професійний розвиток). До того ж, дослідники акцентують увагу на ключовій ролі професійного розвитку. Серед вітчизняних наукових досліджень останніх років проблему професійної мотивації до педагогічної діяльності розглядали О. Дубасенюк та ін. (2024), Є. Мороз та ін. (2024), Л. Цибулько та М. Роганов (2023), І. Іваненко (2024).

Аналіз сучасних наукових джерел свідчить про багатогранний і комплексний характер проблематики професійної мотивації. Узагальнення зарубіжних і вітчизняних досліджень дає підстави стверджувати, що мотивація викладача закладу вищої освіти формується під впливом низки взаємопов'язаних чинників: індивідуально-психологічних характеристик, професійних потреб, особливостей організаційного середовища, можливостей для розвитку, рівня соціальної підтримки та умов праці, тощо. Попри наявність широкого спектра теоретичних підходів, дослідники наголошують на необхідності більш ґрунтовних емпіричних студій мотиваційних процесів, а також створення комплексних програм формування професійної мотивації з урахуванням інтеграції психологічних, педагогічних й організаційних складових.

Виклад основного матеріалу. Різноманітні аспекти мотивації цікавили людство у різні періоди. Відтак, ще Аристотель у творі «Поетика і риторика» зазначав: «Все, що люди роблять, вони роблять з семи причин: випадково, відповідно до вимог природи, з примусу, за звичкою, під впливом роздумів, гніву, пристрасті». На сьогодні, вивченням різноманітних чинників, що мають вплив на мотивацію викладачів закладів вищої освіти займається окрема галузь психології — психологія педагогічної мотивації (Іваненко, 2024, 80). Результати її діяльності є надзвичайно важливими, оскільки доведено, що без належної мотивації педагоги можуть бути менш продуктивними та не розкрити свій потенціал.

У сучасній науковій літературі поняття мотивації трактується неоднозначно, інколи ототожнюється з поняттям мотиву (Кісіль та Швець, 2023). Мотивація (від фр. *motif*, від середньовічної латини *motivus*, від лат. *motus*) — спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, керуючий поведінкою людини, який визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби. Таким чином, мотивація є психологічним явищем, яке зумовлює поведінку людини, визнає спрямованість та інтенсивність її діяльності.

Поділяємо думку науковців Дубасенюк О. та ін. щодо розуміння мотивації до певного виду діяльності, як одного з провідних чинників розвитку професійних ідеалів, ціннісних орієнтацій, педагогічної спрямованості, підвищення ефективності майбутніх викладачів ЗВО та методологічної культури освітян, спрямованої на підвищення рівня їх професійної ком-

петентності і педагогічної майстерності засобами традиційних та інноваційних технологій (Дубасенюк та ін., 2024, 90).

Як зазначає у своєму дослідженні В. Фрицюк мотивація професійного саморозвитку поділяється на зовнішню та внутрішню. Зовнішня мотивація виникає в результаті впливу на особистість об'єктивних стимулів, що ініціюють та регулюють його діяльність. Зовнішня мотивація передбачає очікування винагород, заохочень, або навпаки — покарань чи інших мотивів, які можуть викликати як бажання до діяльності так і гальмувати небажану поведінку. Внутрішня мотивація до професійного саморозвитку зумовлюється сформованою світоглядною позицією та духовними потребами особистості (Фрицюк, 2016).

У дослідженні О. Захарко («Внутрішня мотивація як психологічний феномен») підкреслюється, що мотивація виступає провідним чинником активності людини та визначає спрямованість її поведінки. Авторка зазначає, що мотивація має багатовимірний характер і проявляється як у різній інтенсивності, так і у різних видах мотиваційних факторів. Особливу увагу приділено внутрішній мотивації, яка зумовлює діяльність особистості за відсутності зовнішніх стимулів і ґрунтується на внутрішньому інтересі та задоволенні від процесу. Свій висновок дослідниця підтверджує наведенням наступних прикладів: дитина, яка грається з іграшкою, учень, що складає конструктор, студент, який організовує захід, чи митець, котрий створює новий твір. Попри різницю в їхній діяльності, об'єднує їх те, що вони діють із захопленням, без зовнішніх стимулів і винагород. Це свідчить про наявність у них внутрішньої (інтринсивної) мотивації, яка виникає як внутрішній імпульс до активності. (2008, 143).

Аспекти розвитку мотивації торкається М. Чіксентміхайї (Чіксентмігаї) у своїх працях, присвячених феномену «поток» (2014). Вивчаючи особливості спонтанної діяльності різних людей, він сформулював теорію потоку. Головною характеристикою інтринсивної мотивації, за М. Чіксентміхайї, є відчуття радості від самого процесу активності та задоволення від діяльності. Цей стан описується через центральне поняття «потік», що трактується як повне занурення у процес, цілковита самовіддача та злиття з предметом діяльності. У такому стані людина отримує глибоке задоволення від того, що робить; вона ніби забуває про навколишній світ і власне «Я», повністю розчиняючись у виконуваній справі. Насолода від процесу та почуття захоплення діяльністю, а не

прагнення зовнішніх цілей, становлять основу цього феномена.

Діяльність, що супроводжується переживанням стану потоку, тісно пов'язана з ігровою активністю. Так, дитина, захоплена грою, повністю занурюється у внутрішній світ діяльності та радісно переживає цей стан. М. Чіксентміхайї досліджував осіб, які описували досвід подібного задоволення від навчання чи роботи, аналізуючи феноменологію їхніх переживань у процесі діяльності. У результаті він виокремив основні показники стану «поток» — суб'єктивного переживання процесуальної мотивації: відчуття повної (фізичної та розумової) зануреності у діяльність; концентрація уваги, думок і почуттів на виконуваній справі; чітке усвідомлення мети діяльності; ясне розуміння того, наскільки вдало виконується завдання; відсутність тривоги щодо можливих невдач чи помилок; відчуття суб'єктивної зупинки часу; втрата звичного усвідомлення себе та оточення, «розчинення» у діяльності.

Одним із провідних теоретиків у сфері мотиваційних досліджень є Фредерік Герцберг, автор двофакторної теорії (теорії мотиваційної гігієни), запропонованої у 1959 році, яка розрізняє гігієнічні фактори, що усувають незадоволення роботою, та мотиватори, що сприяють підвищенню задоволення та продуктивності (Gimpl, 2024). Формування цієї теорії відбулося на основі систематичного аналізу великого масиву експериментальних даних. Респондентів просили описати конкретні ситуації, в яких вони відчували максимальне задоволення або, навпаки, незадоволення від виконуваної роботи. Отримані відповіді були класифіковані за групами. У процесі аналізу зібраного матеріалу Ф. Герцберг дійшов висновку, що задоволеність і незадоволення роботою обумовлюються різними чинниками. Таким чином, були виділені «мотиватори» — чинники, що позитивно впливають на мотивацію, та «контекстуальні» або «гігієнічні чинники» — елементи, що визначають незадоволення роботою, негативно впливаючи на мотивацію.

Слід відзначити, що мотивуючі фактори Ф. Герцберга, за своєю суттю, корелюють із потребами вищих рівнів ієрархії Маслоу, тоді як гігієнічні фактори відповідають потребам нижчих рівнів. Основна відмінність між цими теоріями полягає в тому, що, відповідно до Маслоу, забезпечення працівника можливістю задовольнити базові потреби стимулює його до підвищення продуктивності. Натомість, згідно з Ф. Герцбергом, працівник починає звертати увагу на гігієнічні фактори лише у випадку,

якщо вважає їхнє забезпечення несправедливим або недостатнім.

Згідно з теорією Ф. Герцберга, всі чинники, що впливають на задоволеність працівника роботою, можна класифікувати на дві основні групи: гігієнічні та мотивуючі. **Гігієнічні чинники** визначають незадоволеність роботою. До них належать: політика та стиль управління організацією; умови праці; міжособистісні відносини на робочому місці (з керівником, колегами, підлеглими); рівень заробітної плати; ступінь контролю над виконанням роботи та вплив роботи на особисте життя. Добре організовані гігієнічні фактори сприяють утриманню працівників на підприємстві та стабілізації персоналу, проте не обов'язково стимулюють підвищення продуктивності. Іншими словами, гігієнічні фактори не збільшують виробіток, але запобігають свідомому зниженню продуктивності або утриманню від активної праці.

Мотивуючі чинники формують задоволеність роботою. Вони включають: можливість досягнення успіху та його визнання; інтерес до виконуваної діяльності; рівень відповідальності; можливість просування по службі та перспективи професійного та особистісного розвитку. Мотивуючі чинники стимулюють активну участь працівника в роботі та підвищують його продуктивність, оскільки задовольняють високорівневі потреби особистості. Вони створюють умови для самореалізації, а також стійкого професійного зростання.

До чинників, що сьогодні впливають на трансформацію освітньої системи України, зокрема вищої освіти, належать наслідки світової епідемії, вимушений перехід до дистанційної освіти, повномасштабне вторгнення, наявність технічних перепон у процесі викладання (системні повітряні тривоги та періоди блекаутів), активні реформи вищої школи (Мороз et al., 2024, 52). Не зважаючи на міграційні процеси, відтік педагогічних кадрів, більшість не втрачають мотивацію до праці й продовжують виконувати свої функціональні обов'язки у надскладних умовах попри все.

У своєму дослідженні з вивчення динаміки професійного вигорання серед українських науково-педагогічних працівників у період повномасштабної війни Н. Цибуляк та інші констатують тривожну динаміку рівнів вигорання та визначають професійну мотивацію як основний чинник стабільності системи вищої освіти (2023). В умовах сучасності пролонгований стрес знижує рівень внутрішньої зацікавленості та призводить до відчуття виснаження, що в свою чергу впливає на рівень емоційного

залучення викладачів закладів вищої освіти та їхньої готовності продовжувати ефективну освітню діяльність.

У ході дослідження було виявлено ряд тенденцій, які характерні для розвитку професійної мотивації сучасного викладача. Дедалі більше науковців звертають увагу на необхідності самоосвіти, саморозвитку, самопроекування, що свідчить про зсув акценту з зовнішніх стимулів на внутрішню мотивацію викладача (Горохівська, 2020). Наступною тенденцією є врахування психоемоційного стану викладача як ключового фактору підвищення залученості та продуктивності, зокрема розвитку емоційного інтелекту та зростання значення психологічної підтримки. Означена тенденція актуалізується в сучасних кризових умовах, у яких викладачі мають адаптуватись до нових обставин, з урахуванням безпечного освітнього середовища, а також емоційного та психологічного благополуччя (Shcherbyna, 2024). Саме емоційний інтелект допомагає педагогам підтримувати емоційну стабільність, внутрішню мотивацію та професійне задоволення (Wang & Qin, 2025). Ще однією тенденцією є потреба викладачів у систематичних тренінгах, семінарах, воркшопах з підвищення кваліфікації, що обумовлено потребою бути компетентним, належати до професійної спільноти, розвиватися та професійно самоідентифікуватися (Purwanti & Octavia, 2022). У результаті аналізу наукових джерел було виявлено достатню кількість теоретичних досліджень щодо структури професійної мотивації викладачів та не достатню представленість системних тренінгів та емпірично перевірених програм, які інтегрують педагогічні технології з психологічними механізмами, що актуалізувало необхідність розробки та реалізації такого формату.

Сучасна освіта вимагає від викладачів не лише високого рівня професійної компетентності у володінні предметом, а й розвитку додаткових навичок, пов'язаних із особистісним та професійним зростанням. До таких навичок належать: розвиток емоційного інтелекту, ефективні комунікативні здібності, уміння застосовувати сучасні цифрові та інформаційно-комунікаційні технології, а також здатність розуміти та враховувати актуальні потреби студентської аудиторії.

В ідеалі мотивація ґрунтується на внутрішньому бажанні діяти, коли винагородою є сам процес; проте на практиці такий стан зустрічається не часто і зазвичай є короткочасним. Тому активність працівників, у тому числі викладачів закладів вищої освіти зазвичай стимулюється

зовнішніми чинниками, зокрема заробітною платою, кар'єрним зростанням та нагородами. Однак і в цьому випадку ситуація є складнішою. Дослідження демонструють, що зовнішні заохочення можуть суттєво знижувати внутрішню мотивацію та задоволення від виконуваної діяльності (Bardach & Murayama, 2025). Якщо особа спочатку захоплена певною діяльністю, а згодом отримує зовнішнє заохочення, це може створювати внутрішню напругу і тиск, внаслідок чого задоволення від діяльності знижується, особливо якщо подальші заохочення не забезпечуються. Цей приклад наочно демонструє взаємодію внутрішніх психологічних механізмів і зовнішніх педагогічних умов.

Процес формування професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти передбачає врахування двох ключових компонентів — психологічного та педагогічного, які визначають внутрішню готовність до роботи та зовнішні умови її реалізації (Іваненко, 2024; Цибулько & Роганов, 2023). Під психологічними аспектами розуміють ті чинники, що стосуються безпосередньо внутрішнього світу викладача, його потреб, особистісних якостей та процесів самоприйняття. До педагогічних аспектів відносять такі фактори, як-от організацію освітнього середовища, умови праці та взаємодію в педагогічному колективі.

Погоджуємось з думкою науковців проте що «мотивація викладацтва до педагогічної діяльності є типом професійної мотивації, специфіка якої простежується у змісті означеної праці з яскраво вираженою комунікативною креативною компонентою та необхідністю постійного самовдосконалення» (Мороз та ін., 2024, 54). У представлених результатах дослідження серед ключових мотивів до педагогічної діяльності виступають соціальний мотив (взаємодія з людьми), суб'єкти освітнього процесу (студентство, колеги), процесуальні виміри праці (її динамічність, активний саморозвиток), а також суб'єктивної почуття (задоволення та розуміння сенсу власної професійної приналежності) (Мороз та ін., 2024, 55).

У дослідженні Цибулько Л. та Роганова М. зазначають, що мотиви професійної діяльності викладачів різних категорій (асистентів, доцентів, професорів) відрізняються за змістом: від орієнтації на матеріальні блага та комфорт до прагнення до наукового пошуку, творчості, альтруїзму (2023). Науковці акцентують увагу на тому, що зрілі педагоги демонструють більш виражену ціннісно-гуманістичну мотивацію, а саме прагнення служити суспільству, навчати, допомагати іншим. Серед важливих чинни-

ків підвищення мотивації викладачів закладів вищої освіти дослідники визначають організаційно-управлінські умови у закладі освіти такі як підтримку адміністрації, визнання досягнень, створення можливостей для професійного зростання.

Сучасні виклики у сфері вищої освіти вимагають від викладачів ЗВО не лише високого рівня професійної компетентності, а й здатності до саморефлексії, усвідомлення власних мотивів діяльності та пошуку ефективних способів їх підтримки. В умовах зростання навантаження, цифровізації освітнього процесу та зміни поколінь студентів питання професійної мотивації набуває особливої актуальності, адже саме вона визначає рівень залученості, творчості та якості педагогічної взаємодії. У цьому контексті постала потреба створити практичний інструмент, який допоможе викладачам глибше усвідомити власні мотиваційні чинники та знайти ефективні способи їх розвитку. Щоб глибше зрозуміти механізми формування мотивації, визначити ефективні методи її підтримання та навчитися організовувати робочий процес без зовнішнього примусу, у межах програми підвищення кваліфікації викладачів Київського столичного університету імені Бориса Грінченка було розроблено та проведено тренінг «Формування професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти в умовах сучасності: психологічні та педагогічні аспекти». В онові побудови змісту програми тренінгу було реалізовано двофакторну теорію Ф. Герцберга та теорію набутих потреб Д. Макклелланда, оскільки вони дозволяють комплексно розглядати мотиви професійної діяльності, враховувати як зовнішні так і внутрішні фактори задоволення працею, так і домінуючі потреби особистості.

Метою тренінгу було сформувати в учасників сучасне розуміння структури особистої професійної мотивації, усвідомлення власних мотивів і потреб, а також опанувати навички використання практичних інструментів підтримання мотиваційної залученості в професійній діяльності, що передбачає поєднання психологічних та педагогічних чинників формування професійної мотивації. Основними задачами було: ознайомити учасників тренінгу із базовими мотиваційними теоріями Ф. Герцберга та Д. Макклелланда, сприяти визначенню індивідуальних мотиваційних чинників і потреб, розвинути навички рефлексії та саморегуляції в контексті професійної діяльності, надати інструменти задля побудови індивідуальних алгоритмів мотивації.

Тренінг проводився у дводенному форматі на базі Київського столичного університету імені Бориса Грінченка для наукових та науково-педагогічних співробітників, які виявили зацікавленість у розвитку власної професійної мотивації та вдосконаленню самоактуалізації у психологічному просторі культури праці. Програма тренінгу складалася з двох основних модулів: «Спілкування як інструмент ефективної взаємодії, форми надання конструктивного зворотного зв'язку» та «Дослідження мотиваційної сфери. Теорія Макклелланда та способи її застосування в управлінській діяльності освітян». У свою чергу модулі були поділені на теоретичний та практичний блоки.

Під час теоретичного блоку, присвяченого двофакторній мотиваційній теорії Ф. Герцберга, учасники ознайомлювалися з поняттями «мотиваційні» та «гігієнічні» фактори, зосереджуючи увагу на їхніх відмінностях та характерних особливостях. Під час практичного блоку учасники досліджували гігієнічні та мотиваційні фактори у власному професійному контексті, застосовуючи метод диференціації. Зокрема, вони створювали індивідуальну шкалу, на якій визначали релевантні фактори — від максимально бажаних до максимально небажаних — шляхом їх розміщення за визначеними (індивідуально обраними) критеріями у діапазоні від 1 до 10, де 1 позначав максимально позитивний критерій, а 10 — максимально негативний. Також учасники тренінгу аналізували реальні кейси зі свого професійного досвіду, опановуючи вміння коректно розмежовувати гігієнічні та мотиваційні фактори.

Наступним етапом тренінгу було вивчення домінуючих потреб відповідно до теорії потреб Д. Макклелланда. Спираючись на створену тренером авторську типологію потреб — досягнення, влади та приналежності — за теорією Д. Макклелланда, учасники розробляли індивідуальний алгоритм мотивації, який відображав їхні особистісні пріоритети та ціннісні орієнтири для кожного типу потреб. Метод SWOT-аналізу було запропоновано як інструмент мотивації до постановки та реалізації особистісних завдань у професійній діяльності. Особливістю його застосування стало використання метафорично-асоціативних карток «Який я лідер» (автор — Наталія Шаповаленко). За допомогою карток учасники інтерпретували власні сильні та слабкі сторони, а також зовнішні можливості й загрози. Такий формат планування сприяв глибшому зануренню у підсвідомі аспекти досвіду та актуалізації прихованих особистісних ресурсів кожного

учасника. Отже, серед методів, застосованих у межах тренінгу, було використано диференціацію мотиваційних чинників, SWOT-аналіз професійної діяльності, групові дискусії, рефлексивні вправи та аналітичні завдання.

Аналіз групової рефлексії засвідчив, що участь у тренінгу сприяла трансформації уявлень про мотиваційні та гігієнічні фактори професійної діяльності, підвищенню усвідомлення внутрішніх мотивів і ролі особистісних потреб у професійному розвитку. Учасники відзначали, що виконання SWOT-аналізу допомогло їм об'єктивніше оцінити власні ресурси, можливості та ризики у професійній сфері. Вправи, побудовані відповідно до моделі Д. Макклелланда, дали змогу чіткіше розмежувати потреби досягнення, влади та приналежності, а також усвідомити, які саме чинники визначають їхню продуктивність і рівень задоволення від праці.

Такий результат відкриває перспективу подальших досліджень, спрямованих на виявлення балансу між внутрішньою та зовнішньою мотивацією викладачів, а також на розроблення гнучких моделей мотиваційної підтримки у системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Висновки. Питання формування професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти в умовах сучасності є не лише актуальним, а й надзвичайно складним та багатовимірним, в вплив педагогічних та психологічних аспектів на вищезазначений процес визначальним для забезпечення якості вищої освіти загалом, та освітньої діяльності зокрема. Психологічні аспекти серед іншого визначають внутрішню готовність викладачів закладів вищої освіти до професійної діяльності та самовдосконалення, тоді як педагогічні мають вплив на зовнішні стимули й ресурси для їхньої реалізації. Саме у взаємодії психологічних та педагогічних аспектів відбувається формування стійкої професійної мотивації педагога. Отримані у ході тренінгу результати засвідчили, що ефективна мотиваційна підтримка викладачів потребує комплексного підходу.

Перспективи подальших досліджень. Матеріал, викладений в межах статті не вичерпує тему дослідження, тому перспективою подальших розвідок є продовження дослідження формування професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти, зокрема, у подальшій науковій перспективі передбачено розробку діагностичних інструментів для оцінювання рівня професійної мотивації викладачів та дослідження впливу корпоративної культури університету на підвищення мотивації працівників.

ДЖЕРЕЛА

1. Горохівська, Т. М. (2020). Професійна мотивація як педагогічна умова розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реальність та перспективи*, 74, 18–23. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.04>
2. Дубасенюк, О., Вознюк, О., Пастовенський, О. (2024). Формування методологічної культури здобувачів педагогічної освіти як мотиваційна основа їх професійного та особистісного акмеєзростання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 2(117), 88–100. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(117\).2024.8](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(117).2024.8)
3. Захарко, О. (2008). Внутрішня мотивація як психологічний феномен. *Соціогуманітарні проблеми людини*, 3, 143–149.
4. Іваненко, І. (2024). Психологія педагогічної мотивації викладачів у закладах вищої освіти. *Молодий вчений*, 1(125), 79–84. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-1-125-9>
5. Кісіль, З., Швець, Д. (2023). *Мотивація діяльності людини: Навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях*. Одеса: Видавництво ОДУВС, 154 с.
6. Мороз, Є., Олійник, М., Січка, В., & Юріна, М. (2024). Мотивація викладацтва до педагогічної діяльності в закладах вищої освіти України за кризових умов. *Молодий вчений*, 3(127), 51–55. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-3-127-14>
7. Фрицюк, В. (2016). Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 6, 107–114.
8. Цибулько, Л., Роганов, М. (2023). Формування мотивації професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти як умови їх високого професіоналізму. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 1 (103), 100–109.
9. Цогла, О. (2020). Актуальність формування мотиваційної компетентності педагога. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*. 11 (40). 245 — 262.
10. Bardach, L. G., & Murayama, K. (2025). The role of rewards in motivation—Beyond dichotomies. *Learning and Instruction*, 96, 102056. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102056>
11. Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (Vol. 3). Dordrecht, Netherlands: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9>
12. Gimpl, N. (2024). Herzberg's Motivation-Hygiene Theory Revisited in the Information Age — Ending a Sixty-Year-Old Odyssey about Employee Satisfaction. SSRN. <http://doi.org/10.2139/ssrn.5061822>
13. Mather, M.F. and Bam, N.E. (2025), Factors Influencing Academic Staff Satisfaction and Retention in Higher Education: A Literature Review. *Eur J Educ*, 60: e70025. <https://doi.org/10.1111/ejed.70025>
14. Purwanti, E. & Octavia, S. (2022). Examining teachers' motivation in conducting teacher professional development: A self-determination theory perspective. *English Language Teaching Educational Journal*, 5 (3), 202–213.
15. Richter, E., Fütterer, T., Eisenkraft, A., & Fischer, C. (2025). Profiling Teachers' Motivation for Professional Development: A Nationwide Study. *Journal of Teacher Education*, 76(1), 90–103. <https://doi.org/10.1177/00224871241247777>
16. Shcherbina Yu.M. (2024). Analysis of factors influencing the development of motivation of university teachers' professional and pedagogical performance under martial law. *Інноваційна педагогіка*, 78(2). 130–133. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.2.27>
17. Tsybuliak, N., Suchikova, Y., Shevchenko, L., Popova, A., Kovachev, S. & Hurenko, O. (2023). Burnout dynamic among Ukrainian academic staff during the war. *Scientific Reports*.13(1):17975. <http://doi.org/10.1038/s41598-023-45229-6>
18. Wahyudi, W. (2022). Five Components of Work Motivation in the Achievement of Lecturer Performance. *Scientific Journal of Reflection : Economic, Accounting, Management and Business*, 5(2), 466–473. <https://doi.org/10.37481/sjr.v5i2.528>
19. Wang, D., & Qin, J. (2025). Research development of teachers' emotional intelligence in the 21st century: A bibliometric analysis. *Acta Psychologica*, 257, 105067. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105067>
20. Ziółkowski, P., Pojasok, T. B., Bepartochna, O. I., & Moskalik, H. F. (2020). Педагогічні умови забезпечення навчально-професійної мотивації майбутнього педагога. *Zeszyty Naukowe WSG: Edukacja — Rodzina — Społeczeństwo*, 36(5), 177–192.

REFERENCES

1. Horokhivska, T. M. (2020). Profesijna motyvaciya yak pedahohichna umova rozvytku profesijno-pedahohichnoi kompetentnosti vykladachiv tekhnichnykh zakladiv vyshchoi osvity. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 74, 18–23 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.04>
2. Dubaseniuk, O., Vozniuk, O., Pastovenskyi, O. (2024). Formuvannia metodolohichnoi kultury zdobuvachiv pedahohichnoi osvity yak motyvatsiina osnova yikh profesiinoho ta osobystisnoho akmeztostannia [Formation of the methodological culture in pedagogical education students as a motivation basis for their professional and personal growth]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*, 2(117), pp. 88–100 [in Ukrainian]. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(117\).2024.8](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(117).2024.8)
3. Zakharko O. (2008). Vnutrishnia motyvatsiia yak psykholohichniy fenomen [Intrinsic motivation as a psychological phenomenon]. *Sotsiohumanitarni problemy liudyny*, 3, pp. 143–149 [in Ukrainian].
4. Ivanenko, I. (2024). Psykholohiia pedahohichnoi motyvatsii vykladachiv u zakladakh vyshchoi osvity [Psychology of pedagogical motivation of teachers in higher education institutions] *Molodyi vchenyi*, 1(125), pp. 79–84 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-1-125-9>
5. Kisil, Z., Shvets, D. (2023). *Motyvatsiia diialnosti liudyny: Navchalnyi posibnyk u skhemakh, tablytsiakh, komentariakh* [Motivation of human activity: a study guide in diagrams, tables, comments]. Odesa: Vydavnytstvo ODUVS, 154 S [in Ukrainian].
6. Moroz, Ye., Oliinyk, M., Sichkar, V., & Yurina, M. (2024). Motyvatsiia vykladatstva do pedahohichnoi diialnosti v zakladakh vyshchoi osvity Ukraini za kryzovykh umov [Motivation of university teachers for pedagogical labor in Ukraine under crisis conditions]. *Molodyi vchenyi*, 3(127), pp. 51–55 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-3-127-14>
7. Frytsiuk, V. (2016). Formuvannia motyvatsii profesiinoho samorozvytku maibutnikh pedahohiv u tvorchomu osvitnomu seredovyshchi VNZ [Formation of professional motivation self-development future teachers in a creative learning environment universities]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*, 6, pp. 107–114 [in Ukrainian].
8. Tsybulko L., Rohanov, M. (2023). Formuvannia motyvatsii profesiinoy diialnosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity yak umovy yikh vysokoho profesionalizmu [Formation of motivation for professional activity of university teachers as a condition for their high level of professionalism]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 1 (103), pp. 100–109 [in English].
9. Tsohla, O. (2020). Aktualnist formuvannia motyvatsiinoi kompetentnosti pedahoha. *Visnyk pisladiplomnoi osvity: zbirnyk naukovykh prats. Seriya «Pedahohichni nauky»*. 11 (40). 245 — 262 [in Ukrainian].
10. Bardach, L. G., & Murayama, K. (2025). The role of rewards in motivation—Beyond dichotomies. *Learning and Instruction*, 96, 102056. [in English] <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102056>
11. Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (Vol. 3). Dordrecht, Netherlands: Springer [in English]. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9>
12. Gimpl, N. (2024). Herzberg's Motivation-Hygiene Theory Revisited in the Information Age — Ending a Sixty-Year-Old Odyssey about Employee Satisfaction. SSRN. [in English] <http://doi.org/10.2139/ssrn.5061822>
13. Mather, M.F. and Bam, N.E. (2025), Factors Influencing Academic Staff Satisfaction and Retention in Higher Education: A Literature Review. *Eur J Educ*, 60: e70025 [in English]. <https://doi.org/10.1111/ejed.70025>
14. Purwanti, E. & Octavia, S. (2022). Examining teachers' motivation in conducting teacher professional development: A self-determination theory perspective. *English Language Teaching Educational Journal*, 5 (3), 202–213. [in English]
15. Richter, E., Fütterer, T., Eisenkraft, A., & Fischer, C. (2025). Profiling Teachers' Motivation for Professional Development: A Nationwide Study. *Journal of Teacher Education*, 76(1), 90–103 [in English]. <https://doi.org/10.1177/00224871241247777>
16. Shcherbyna Yu.M. (2024). Analysis of factors influencing the development of motivation of university teachers' professional and pedagogical performance under martial law. *Innovatsiina pedahohika*, 78(2). 130–133 [in English]. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.2.27>
17. Tsybuliak, N., Suchikova, Y., Shevchenko, L., Popova, A., Kovachev, S., & Hurenko, O. (2023). Burnout dynamic among Ukrainian academic staff during the war. *Scientific Reports*. 13(1):17975 [in English]. <http://doi.org/10.1038/s41598-023-45229-6>
18. Wahyudi, W. (2022). Five Components of Work Motivation in the Achievement of Lecturer Performance. *Scientific Journal of Reflection : Economic, Accounting, Management and Business*, 5(2), 466–473 [in English] <https://doi.org/10.37481/sjr.v5i2.528>

19. Wang, D., & Qin, J. (2025). Research development of teachers' emotional intelligence in the 21st century: A bibliometric analysis. *Acta Psychologica*, 257, 105067 [in English] <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105067>
20. Ziółkowski, P., Pojasok, T. B., Bespartochna, O. I., & Moskalik, H. F. (2020). Pedagogiczne umowy zabezpieczenia navchalno-profesiinoi motyvatsii maibutnoho pedahoha. *Zeszyty Naukowe WSG: Edukacja — Rodzina — Społeczeństwo*, 36(5), 177–192 [in Ukrainian].

Shapovalenko N., Rudnik Y.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF UNIVERSITY TEACHERS IN THE MODERN CONTEXT

Abstract. The formation of professional motivation among university teachers is a crucial factor in the effectiveness of the educational process, particularly in the context of reforms and social transformations. The aim of this article is to identify the psychological and pedagogical factors influencing the development of professional motivation in university teachers and to outline ways to support it under conditions of educational change. To achieve this aim, the study employed research methods such as theoretical analysis, systematisation, generalisation, comparative analysis of approaches, pedagogical observation, and elements of training activities. The theoretical basis of the study is the classical substantive and procedural theories of motivation, as well as modern concepts of intrinsic motivation. The article highlights current trends in the context of professional motivation and the factors that affect its formation. The results of implementing the professional-psychological training program "Formation of Professional Motivation of University Teachers in Modern Conditions: Psychological and Pedagogical Aspects," which was piloted during the professional development of university teachers at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, are presented. The methods tested during the training (differentiation of motivational factors, SWOT analysis, reflective exercises) are described, and the impact of the training on the formation of conscious professional motivation, the development of intrinsic motives, and reflective attitudes toward one's professional activity (both subjective and objective) is emphasised. Professional motivation of university teachers is formed through the interaction of internal (psychological) and external (pedagogical) factors. The psychological aspects of motivation are related to personal needs, while the pedagogical aspects are related to the organisation of the educational environment, interpersonal interaction, and managerial support. The developed approach has practical significance for the system of post-graduate pedagogical education.

Keywords: motivation, professional motivation, university teachers, psychological factors of motivation, pedagogical factors of motivation.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2025
Прийнято до друку 24.09.2025

Соломнікова К.,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри дошкільної освіти Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, Київ, 04053
k.solomnikova.asp@kubg.edu.ua

ORCID iD 0009-0002-1750-5702

**РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ РОЗВИТКУ
ВІДЧУТТЯ РИТМУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ
ІГОР**

Анотація. У статті розкрито значення музики як чинника гармонійного розвитку дітей раннього віку. Автором проаналізовано наукові підходи до розуміння впливу музики на фізичний та емоційний розвиток дитини. Визначено, що музична діяльність сприяє формуванню рухових навичок, координації, ритмічності та загальної моторики. Особлива увага приділяється емоційному впливу музики, яка виступає засобом розвитку чуттєвої сфери, позитивних переживань і соціальної взаємодії. У статті підкреслено, що музика стимулює пізнавальну активність, мовленнєвий розвиток та здатність до самовираження. Розкрито роль музично-ритмічних ігор у становленні почуття ритму й емоційної чутливості дітей. Автор наголошує, що раннє залучення до музики формує естетичні потреби та сприяє розвитку особистісних якостей. Проаналізовано педагогічні умови ефективного впливу музики, зокрема створення емоційно позитивного середовища й використання різних форм музичної активності. Визначено, що педагог має враховувати індивідуальні особливості кожної дитини під час організації музичних занять. Музика розглядається не лише як мистецтво, а як засіб комплексного розвитку дитини. У роботі акцентовано увагу на єдності фізичного, емоційного та пізнавального розвитку через музичну діяльність. Обґрунтовано необхідність інтеграції музики в освітній процес закладів дошкільної освіти. Аналіз даних, зібраних під час спостережень за дітьми раннього віку, а також анкетування фахівців і родин, дає підстави стверджувати: значна частина малюків демонструє не достатньо сформоване почуття ритму. Така ситуація обґрунтовує необхідність і доцільність запровадження спеціально розробленої методики, спрямованої на розвиток ритмічних навичок за допомогою музично-ігрових засобів. Таким чином, результати первинної оцінки чітко засвідчують потребу в систематичній роботі з розвитку почуття ритму у дітей раннього віку.

Ключові слова: діагностика; діти раннього віку; заклад дошкільної освіти; кількісний та якісний аналіз даних; констатувальний експеримент; критерії; експериментальне дослідження; відчуття ритму.

© Соломнікова К., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

ВСТУП. Тенденція нестачі музичних керівників у закладах дошкільної освіти (ЗДО) є актуальною проблемою сучасної освіти. Вона має як об'єктивні соціально-економічні, так і суб'єктивні причини. Про це свідчать основні аспекти проблеми: кадровий дефіцит у системі освіти; недооцінка ролі музичного виховання; міграційні процеси, і, як наслідки, високі професійні вимоги при низькому рівні підтримки та нерівномірний розподіл кадрів. Всі

ці аспекти безпосередньо впливають на зменшення кількості та якості музично-естетичного виховання дітей дошкільного віку. У педагогічних університетах України таких міст як, Київ, Харків, Чернівці, Херсон, Умань, Запоріжжя, Ізмаїл, Одеса, дійсно забезпечується підготовка майбутніх фахівців з питань методики проведення музичних занять у закладах дошкільної освіти (Матвієнко, 2021, с. 14–22). Проте обсяг і зміст цієї підготовки визначаються

специфікою освітньої програми. Зокрема, для студентів, які здобувають освіту за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Музичне виховання» чи «Музичне мистецтво», дисципліни, що стосуються методики музичного виховання, входять до обов'язкової складової навчального плану та охоплюють теоретичні й практичні аспекти організації музичної діяльності дітей (Михайличеко, 2025, с. 8–13). Натомість у програмах, де музичне виховання представлено як додатковий або вибірковий модуль (наприклад, курс «Музичне виховання в закладах дошкільної освіти»), ці питання розглядаються в обмеженому обсязі – переважно на рівні ознайомлення або формування базових методичних умінь.

Постановка проблеми. Актуалізація удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів до викладання та інтеграції музики у сферу дошкільної освіти зростає, а також усвідомлення значущості раннього розвитку та догляду як чинників, що забезпечують позитивну динаміку особистісного становлення та тривалі освітні результати. Попри наявність переконливих наукових доказів, які підтверджують вагомий роль музики у процесах розвитку дитини раннього віку, у нормативно-правових документах та освітній політиці раннього віку ця роль залишається недостатньо визнаною. Водночас спостерігається дефіцит цілеспрямованої підготовки та фахової освіти сучасних педагогів дошкільної ланки щодо ефективного використання музики як педагогічного інструмента.

З огляду на зазначене, дане дослідження спрямоване на виявлення ціннісних орієнтацій та професійних переконань педагогів дітей раннього віку стосовно застосування музики у своїй діяльності. Це дозволить глибше зрозуміти чинники, що сприяють або, навпаки, перешкоджають упровадженню музичного компонента у програми дошкільної освіти та системи догляду за дітьми раннього віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На міжнародному рівні ЮНЕСКО (2016) визначило чотири основні профільні сфери, за якими здійснюється оцінювання розвитку раннього дитинства: психічні процеси, соціально-емоційний розвиток, руховий розвиток, а також мовленнєвий та сенсорно-пізнавальний розвиток. Зростаючий обсяг наукових досліджень підтверджує, що кожен із цих напрямів може ефективно розвиватися завдяки систематичній участі дітей у музичній діяльності. Зокрема, результати емпіричних досліджень засвідчують позитивний вплив музичних занять на розви-

ток психічних процесів (Moreno et al., 2011; Zuk et al., 2014; Bowmer et al., 2018), соціально-емоційної сфери (Hallam, 2010; Barrett, 2011, 2016, 2017; Welch et al., 2014), моторики (Derri et al., 2001), а також на формування навичок мовлення та сенсорних еталонів (Anvari et al., 2002; Moritz et al., 2013; Williams et al., 2015; Cohrdes et al., 2016).

Наукові дані свідчать, що ранній музичний досвід сприяє гармонійному розвитку дитини, позитивно впливаючи на когнітивну, емоційну, фізичну та соціальну сфери. Це підтверджується результатами численних досліджень (Bengtsson et al., 2005; Chen et al., 2012; Krätsch et al., 2016; Dingle et al., 2012; Eerola & Eerola, 2013; Forgeard et al., 2008; Fujioka et al., 2006; Gaser & Schlaug, 2003; Gordon et al., 2015; Habib et al., 2016; Halwani et al., 2011; Hetland, 2000; Ho et al., 2003; Hyde et al., 2009; Knight et al., 2016; Masataka & Perlovsky, 2012; Moreno & Besson, 2006); Узагальнення результатів цих робіт подано у дослідженнях Hallam (2015), Schlaug (2015), Silvia et al. (2016), а також у більш розгорнутих аналітичних викладах Henricksson-Macauley (2014).

Важливо підкреслити, що позитивний вплив музичної діяльності на розвиток дитини виявлено навіть у дослідженнях, які враховували соціально-економічний статус (SES) та етнічну належність. Характерними ознаками ефективної музичної практики є систематичність, активна участь (спів, гра на музичних інструментах), творчий компонент (імпровізація, композиція), а також емоційна привабливість – відчуття радості та задоволення під час діяльності (Barrett, 2012; Hallam, 2015). У контексті цього важливо наголосити на музичній практиці, яку дитина отримує в сім'ї.

Новітні дослідження свідчать, що індивідуальна та колективна музична активність у сімейному середовищі сприяє формуванню позитивних моделей батьківства (Barrett, 2009) та розвитку особистісної ідентичності дитини (Barrett, 2011, 2016, 2017). Так, масштабне австралійське дослідження показало, що діти, які у трирічному віці беруть участь у спільному музикуванні з батьками, демонструють кращу готовність до шкільного навчання у п'ятирічному віці (Williams et al., 2015).

Отже, сукупність наукових даних засвідчує, що музика є потужним чинником розвитку дітей раннього віку, а також важливим педагогічним інструментом у практиці фахівців дошкільної освіти. Участь у музичній діяльності сприяє вдосконаленню слухового сприймання, мовленнєвої пам'яті, просторових уяв-

лень, саморегуляції, просоціальної поведінки та підвищенню загальних навчальних досягнень дитини.

Переконання педагогів щодо природи дитячої освіти, виступають вагомими чинниками, що визначають характер їхньої професійної діяльності у практиці дошкільного середовища. Ставлення до музики як активного засобу розвитку дитини, а не лише як до додаткового збагачувального елементу, формується насамперед під впливом їхнього особистого досвіду та рівня музичної підготовки (Kim & Kemple, 2011). Окреслена ситуація притаманна й українській системі дошкілля, про що свідчать статистичні дані нашого дослідження.

Попри окремі результати, загальний рівень знань про музичні переконання фахівців системи дошкільної освіти та догляду (ЕСЕС) залишається обмеженим. Наше дослідження спрямоване на заповнення цієї наукової прогалини шляхом аналізу уявлень і ставлення педагогів до ролі музики як засобу розвитку дітей раннього віку. Це дозволить у перспективі сформувати відчуття ритму дітей через активну взаємодію слуху, руху, мови та емоцій у процесі музично-ігрової діяльності. Для цього, на нашу думку, необхідно використовувати доступний музичний матеріал, легкий для сприймання дітьми раннього віку.

Вивчення науково-педагогічної літератури, теоретичний аналіз сутності та особливостей процесу розвитку відчуття ритму дітей раннього віку дали змогу окреслити стратегію та тактику експериментальної діяльності, сформувати необхідні вихідні положення, на яких буде ґрунтуватися впровадження умов розвитку відчуття ритму дітей раннього віку в умовах ЗДО.

Мета статті. Обґрунтувати необхідність інтеграції музики в освітній процес закладів дошкільної освіти. Провести аналіз даних, зібраних під час спостережень за дітьми раннього віку, а також анкетування фахівців і родин.

Метою збору емпіричних даних для констатувального дослідження проведено відповідну діагностику. Вибір музичного матеріалу відповідає віковим особливостям дітей. Завданнями констатувального етапу експерименту були:

- визначення критеріїв та рівнів розвитку відчуття ритму дітей раннього віку;
- визначити початковий рівень розвитку відчуття ритму, відтворення ритму та синхронізації рухів з ритмом у дітей раннього віку;
- з'ясування впливу емоційного сприймання дітей на музику;

- отримання кількісних та якісних даних для подальшого порівняння та оцінки ефективності формувального впливу. Експериментальне дослідження складалося з чотирьох етапів:

1. розроблення програми констатувального етапу експерименту;
2. реалізація констатувального етапу експерименту;
3. кількісний та якісний аналіз результатів експерименту;
4. визначення рівнів розвитку відчуття ритму дітей в умовах ЗДО;

Експериментом було охоплено 13 закладів дошкільної освіти всієї України. (місто Київ та Київська область, Одеська область, Рівненська область, Хмельницька область, Полтавська область, Чернігівська область, Закарпатська область). Опрацювання психологічної, педагогічної, філософської літератури та нормативних документів дозволило змодельовати структуру педагогічного експерименту. Актуалізація потреби у попередньому діагностувальному скрінінгові педагогів зумовили проведення анкетування вихователів та батьків експериментальних ЗДО, з метою з'ясування уявлень про розвиток відчуття ритму дітей раннього віку. Вхідні анкетування надали змогу скорегувати та деталізувати алгоритм педагогічного експерименту. В анкетуванні взяли участь 33 вихователя. Отримані відповіді дали розуміння необхідності проведення роботи стосовно роз'яснення таких дефініцій як « відчуття ритму», «сильна доля». Аналіз даних, отриманих від вихователів, виявив такі ключові закономірності у формуванні ритмічних навичок дошкільнят:

1. Рівень Відтворення Ритму та Руху

Спостереження під час музично-ритмічних занять засвідчили варіативний рівень розвитку ритмічних здібностей:

- Майже чверть опитаних (23,21 %) відзначила, що діти впевнено відстукують заданий ритм (плескають), і ще 21,43 % точно тупають у такт музиці чи мовленнєвим зразкам.

- Водночас, значна частина (14,29 %) відчуває труднощі з підлаштуванням під заданий темп, а 12,50 % намагаються, але часто збиваються з ритму.

2. Творчий Потенціал та Імпровізація

Внутрішній потенціал до ритмічної творчості у дітей є помітним, хоча і проявляється з різною інтенсивністю:

- Найбільша частка респондентів (28,26 %) спостерігає самостійну імпровізацію ритмічних рухів іноді, а 26,09 % – досить часто. Лише

19,57 % вказують на поодинокі прояви такої творчості.

3. Адаптація до Змін Темпу

Процес адаптації до змін музичного темпу та ритму виявився складним для більшості дошкільнят:

- Більшість (35,85 %) помірно адаптуються до змін, відчуваючи невеликі труднощі.
- Проте, 22,64 % відзначили значні труднощі при зміні темпу, тоді як легка адаптація спостерігається лише у 3,77 % дітей.

4. Основні Труднощі у Навчанні

Вихователі найчастіше стикаються з двома основними перешкодами:

- Складність у відтворенні ритмічних малюнків (19,67 %) та неувважності дітей (19,67 %) названі найбільш поширеними.
- Третя за частотою проблема – нездатність дітей відчувати ритм музики (16,39 %). Це підтверджує необхідність розробки більш ефективних навчальних методик.

5. Найбільш Ефективні Методи

Педагоги вважають, що комплексний підхід є ключовим для розвитку ритмічних навичок:

- Найбільш дієвими визнано музично-ритмічні ігри та вправи (26,87 %).
- Важливу роль також відіграють танці та рухливі ігри (14,93 %) та гра на музичних інструментах (13,43 % для кожного інструменту).

Статистичний аналіз відповідей батьків щодо ритмічних проявів їхніх дітей доповнив картину, розкривши сімейний контекст.

1. Частота Ритмічних Проявів

Ритмічні прояви є поширеним, але варіативним явищем:

- Найбільша частка батьків (33,33 %) помічає, що діти виступають ритм іноді.
- Однак, чверть опитаних (25,00 %) ніколи не спостерігали таких проявів, що може свідчити як про індивідуальні особливості дитини, так і про недостатню увагу до цих деталей у побуті.

2. Способи Виразу Ритму

Діти використовують різноманітні кінестетичні способи виразу ритму:

- Найчастіше це ноги (тупання, відбивання ритму – 20,09 %) та долоні (по собі або по предмету – 16,67 %).
- Також використовується ігровий інвентар (іграшки, предмети – 11,11 %).

3. Ситуації, що Провокають Ритм

Ритмічні прояви тісно пов'язані з емоційним станом та залученістю дитини:

- Найчастіше це відбувається під час гри (24,02 %) або коли дитина чимось захоплена/сконцентрована (24,02 %).

- Ритм також може виступати як засіб регуляції, з'являючись, коли дитина нудьгує (7,82 %) або нервує (3,35 %).

4. Супровід Співом

Вокалізація часто є частиною ритмічної активності, але не є обов'язковою:

- У 40,38 % випадків ритм іноді супроводжується співом або наспівуванням.
- Проте, 25,00 % батьків ніколи не помічали такого поєднання.

5. Реакція Батьків та Музичні Вподобання

- Позитивне ставлення: Переважна більшість батьків (60,19 %) заохочують та підтримують ритмічні прояви своїх дітей, що є важливим чинником розвитку.

- Музичні переваги: Більше половини опитаних (53,77 %) відзначають наявність улюблених пісень, мелодій чи ритмів у їхніх дітей, що створює основу для подальшого розвитку їхньої музичності.

Отримані результати як від педагогів, так і від батьків, однозначно підтверджують актуальність проблеми розвитку ритмічних навичок у дошкільнят. Дані свідчать про те, що, незважаючи на природний потенціал дітей до ритму (особливо в імпровізації), систематичні труднощі виникають при відтворенні складних малюнків та адаптації до змін темпу. Це підкреслює необхідність розробки та впровадження ефективних, цілеспрямованих методик для оптимізації цього важливого аспекту загального розвитку дитини.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.

Проведений аналіз демонструє, що ритмічні прояви є поширеним явищем у дітей, часто пов'язаним з їхнім емоційним станом та залученістю до діяльності. Діти використовують різноманітні кінестетичні методи для виразу ритму, і ці прояви нерідко супроводжуються співом. Позитивна реакція батьків на такі прояви є домінуючою, що може сприяти розвитку музичності та самовиразу дітей. Наявність улюблених мелодій та дотримання розпорядку дня також є важливими факторами, що впливають на ці аспекти розвитку. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на глибше вивчення кореляції між частотою ритмічних проявів, їхніми формами та загальним розвитком дитини, а також на розробку рекомендацій для батьків та педагогів щодо стимулювання музично-ритмічних здібностей.

Аналіз і вивчення наукових джерел в історіографічному контексті дали змогу виокремити дві основні концептуальні складові впливу музики на розвиток дитини раннього віку:

вплив музики на фізичний розвиток та вплив музики на емоційний розвиток. Зазначені складові визначено як провідні критерії оцінювання сформованості відчуття ритму у дітей раннього віку. У межах проведеного дослідження також було визначено конкретні поведінкові показники, що відображають рівень розвитку відчуття ритму. При цьому акцентовано увагу на двох основних критеріях — діяльнісному та емоційному, які комплексно відображають особливості ритмічного розвитку дітей раннього віку.

З метою виявлення рівня розвитку відчуття ритму було використано такі методики: спостереження за дітьми під час виконання музично-ритмічних рухів, участі в музично-рухливих іграх, прослуховування та відтворення ритмічних фраз, а також оцінювання здатності дітей узгоджувати рухи з музичним супроводом. Якісний аналіз результатів показав, що значна частина дітей раннього віку, (близько 70 %) має початковий (середній) рівень сформованості відчуття ритму. Такі діти виконують рухи невпевнено, не потрапляють у музичний такт, плутають послідовність рухів, не розуміють, коли потрібно починати чи закінчувати дію. Їм властиве слабе сприймання темпоритмічної структури музики, рухи мають уривчастий, механічний характер.

Близько 20 % дітей виявили достатній рівень розвитку відчуття ритму. Вони здатні повторювати ритмічні малюнки після показу дорослого, правильно реагують на зміну темпу чи динаміки, однак потребують постійного словесного чи рухового підкріплення. Такі діти вже відчують зв'язок між музикою та рухом, але ще не завжди можуть самостійно утримувати ритм протягом усієї гри.

Високий рівень сформованості продемонстрували приблизно 5 % дітей. Вони легко орієнтуються у ритмічній структурі музичних фраз, упевнено рухаються в темпі, здатні змінювати характер рухів відповідно до музики, відтворюють ритм плесканням, тупанням, грою на дитячих інструментах. Їхні рухи узгоджені, виразні, що свідчить про емоційно-позитивне ставлення до музики та активне залучення у музично-ігрову діяльність.

Аналіз участі дітей у музично-ритмічних іграх (таких як «Тихо на носочках», «Тук-тук», «Ритмічна весела музика») показав, що переважна більшість дітей відгукується на музику емоційно, але недостатньо координує рухи з ритмом. Деякі діти реагують переважно на зовнішні сигнали дорослого (жест, слово, показ), а не на саму музичну структуру, що вка-

зує на несформованість самостійного ритмічного сприймання.

У процесі діагностики виявлено також індивідуальні особливості дітей:

- діти з більш розвиненою мовленнєвою пам'яттю краще відтворюють ритмічні фрагменти;
- ті, хто проявляє підвищену емоційність, легше входять у ритм і підтримують його;
- у дітей із низьким рівнем моторної координації частіше спостерігаються труднощі у відтворенні ритму.

Для вивчення емоційно-ціннісного критерію застосовувалися такі методи: спостереження за поведінкою дітей під час музично-ритмічних ігор, бесіди, а також аналіз емоційних проявів у невербальних реакціях (міміка, жести, рухи).

Отримані результати свідчать, що більшість дітей раннього віку виявляють ситуативний інтерес до музично-ігрової діяльності. У 38 % дітей спостерігаються **достатній рівень** реакції під час слухання музики: вони посміхаються, пританцьовують, повторюють рухи за дорослим. Проте їхні емоції є переважно короточасними та не завжди узгоджуються з характером музичного твору.

Близько 47 % дітей демонструють **середній рівень**: вони слухають музику із зацікавленням, але не виявляють бажання брати активну участь у грі. Їхня реакція обмежується спогляданням або повторенням окремих рухів після нагадування вихователя.

Водночас 15 % дітей показали **високий**. Діти активно реагують на музику, самостійно ініціюють рухи, прагнуть брати участь у спільній діяльності з дорослим і ровесниками, виражають позитивні емоції – радість, захоплення, сміх, аплодування. Такі діти легко входять у музичний образ, емоційно відгукуються на зміну ритму, темпу, динаміки, виявляють співпереживання казковим чи ігровим персонажам.

Загалом, якісний аналіз отриманих даних показав, що у більшості дітей спостерігається фрагментарність емоційних проявів, недостатня стійкість позитивних переживань, слабкий розвиток емпатії та співпереживання у спільних іграх

Отже, результати спостережень за дітьми, анкетування педагогів і батьків дозволили відзначити, що більшість дітей раннього віку мають недостатньо сформоване відчуття ритму, що зумовлює потребу в цілеспрямованій роботі з розвитку ритмічних здібностей засобами музично-ігрової діяльності. Це підтвердило доцільність подальшого впровадження

спеціально розробленої технології розвитку відчуття ритму через музично-ритмічні ігри. Таким чином, результати констатувального

етапу свідчать про необхідність систематичного впливу на розвиток відчуття ритму дітей раннього віку.

ДЖЕРЕЛА

1. Матвієнко, С. (2021). Музичне виховання дошкільників в умовах передшкільної освіти. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*, № 3, 14–22. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
2. Міністерство освіти і науки України. (2022). Методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Київ: МОН України.
3. Михайличенко, О. В. (2025). Особливості виявлення та розвитку музичної обдарованості дітей дошкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, № 1, 8–13.
4. ЮНЕСКО. (2016). Звіт про моніторинг глобальної освіти. *Освіта для людей і рослин: створення сталого майбутнього для всіх* (2-е видання). Париж: ЮНЕСКО.
5. Abad, V., Barrett, M. S., Broughton, M., Williams, K. E., & Welch, G. F. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 113–124. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.004>
6. Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111–130. [https://doi.org/10.1016/s0022-0965\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/s0022-0965(02)00124-8)
7. Barrett, M. S. (2010). Musical narratives: A study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychology of Music*, 39(4), 403–423. <https://doi.org/10.1177/0305735610373054>
8. Barrett, M. S. (2012). Music learning and education in early childhood: An overview. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 227–228). Oxford University Press.
9. Barrett, M. S. (2015). Attending to “culture in the small”: A narrative analysis of the role of play, thought and music in young children's world-making. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 41–54. <https://doi.org/10.1177/1321103X15603557>
10. Barrett, M. S. (2017). From small stories: Laying the foundations for narrative identities in and through music. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (1st ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0004>
11. Bengtsson, S. L., Nagy, Z., Skare, S., Forsman, L., Forssberg, H., & Ullén, F. (2005). Extensive piano practicing has regionally specific effects on white matter development. *Nature Neuroscience*, 8(9), 1148–1150. <https://doi.org/10.1038/nn1516>
12. Bowmer, A., Mason, K., Knight, J., & Welch, G. (2018). Investigating the impact of a musical intervention on preschool children's executive function. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2389. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02389>
13. Cohrdes, C., Grolig, L., & Schroeder, S. (2016). Relating language and music skills in young children: A first approach to systemize and compare distinct competencies on different levels. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1616. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01616>
14. Derri, V., Tzarakidou, A., Zachopoulou, E., & Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a music and movement programme on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age. *European Journal of Physical Education*, 6(1), 16–25. <https://doi.org/10.1080/1740898010060103>
15. Dingle, G. A., Brander, C., Ballantyne, J., & Baker, F. A. (2012). “To be heard”: The social and mental health benefits of choir singing for disadvantaged adults. *Psychology of Music*, 41(4), 405–421. <https://doi.org/10.1177/0305735611430081>
16. Eerola, P. S., & Eerola, T. (2013). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428>
17. Gaser, C., & Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *Journal of Neuroscience*, 23(27), 9240–9245. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.23-27-09240.2003>
18. Gordon, R. L., Fehd, H. M., & McCandliss, B. D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1777. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01777>
19. Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J., & Besson, M. (2016). Music and dyslexia: A new musical training method to improve reading and related disorders. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 26. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00026>
20. Hallam, S. (2015). The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Music Education Research Centre (iMerc). https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1541288/1/hallam_imerc_mec_2014_with_cover_ROYAL.pdf

21. Halwani, G. F., Loui, P., Rueber, T., & Schlaug, G. (2011). Effects of practice and experience on the arcuate fasciculus: Comparing singers, instrumentalists, and non-musicians. *Frontiers in Psychology*, 2, Article 156. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00156>
22. Hargreaves, D. (2014). Foreword to *The music miracle: The scientific secret to unlocking your child's full potential*. In L. Henriksson-Macaulay (Ed.), *The music miracle: The scientific secret to unlocking your child's full potential*. Earnest House Publishing.
23. Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 179–238. <https://doi.org/10.2307/3333643>
24. Ho, Y. C., Cheung, M. C., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439–450. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439>
25. Kim, H. K., & Kemple, K. M. (2011). Is music an active developmental tool or simply a supplement? Early childhood preservice teachers' beliefs about music. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 135–147. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.572228>
26. Masataka, N., & Perlovsky, L. (2012). The efficacy of musical emotions provoked by Mozart's music for the reconciliation of cognitive dissonance. *Scientific Reports*, 2, 694. <https://doi.org/10.1038/srep00694>
27. Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22(11), 1425–1433. <https://doi.org/10.1177/0956797611416999>
28. Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., et al. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26, 739–769. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9389-0>
29. Schlaug, G. (2015). Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. *Progress in Brain Research*, 217, 37–55. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.020>
30. Silvia, P. J., Thomas, K. S., Nusbaum, E. C., Beaty, R. E., & Hodges, D. A. (2016). How does music training predict cognitive abilities? A bifactor approach to musical expertise and intelligence. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(2), 184–190. <https://doi.org/10.1037/aca0000058>
31. Williams, K. E., Barrett, M. S., Welch, G. F., Abad, V., & Broughton, M. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 113–124. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.004>
32. Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., & Gaab, N. (2014). Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. *PLoS ONE*, 9(6), e99868. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099868>

REFERENCES

1. Matvienko, S. (2021). *Muzychno vykhovannia doshkil'nykiv v umovakh peredshkil'noi osvity* [Music education of preschool children in pre-primary education]. *Naukovi zapysky. Seriya "Psykhologhohopedahohichni nauky"*, (3), 14–22. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. [in Ukrainian]
2. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2022). *Metodyka muzychnoho vykhovannia ditei doshkil'noho viku: navchal'no-metodychnyi posibnyk* [Methods of music education for preschool children: Educational-methodical manual]. Kyiv: MON Ukrainy. [in Ukrainian]
3. Mykhailichenko, O. V. (2025). *Osoblyvosti vyivlennia ta rozvytku muzychnoi obdarovanosti ditei doshkil'noho viku* [Features of identifying and developing musical giftedness of preschool children]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, (1), 8–13. [in Ukrainian]
4. UNESCO. (2016). *Zvit pro monitorynh hlobal'noi osvity. Osvita dlia liudei i roslyn: Stvorennia staloho maibutnioho dlia vsikh* [Global Education Monitoring Report. Education for people and plants: Creating a sustainable future for all] (2nd ed.). Paris: UNESCO. [in Ukrainian]
5. Abad, V., Barrett, M. S., Broughton, M., Williams, K. E., & Welch, G. F. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 113–124. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.004> [in English]
6. Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111–130. [https://doi.org/10.1016/s0022-0965\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/s0022-0965(02)00124-8) [in English]
7. Barrett, M. S. (2010). Musical narratives: A study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychology of Music*, 39(4), 403–423. <https://doi.org/10.1177/0305735610373054> [in English]

8. Barrett, M. S. (2012). Music learning and education in early childhood: An overview. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 227–228). Oxford University Press. [in English]
9. Barrett, M. S. (2015). Attending to “culture in the small”: A narrative analysis of the role of play, thought and music in young children’s world-making. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 41–54. <https://doi.org/10.1177/1321103X15603557> [in English]
10. Barrett, M. S. (2017). From small stories: Laying the foundations for narrative identities in and through music. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (1st ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0004> [in English]
11. Bengtsson, S. L., Nagy, Z., Skare, S., Forsman, L., Forssberg, H., & Ullén, F. (2005). Extensive piano practicing has regionally specific effects on white matter development. *Nature Neuroscience*, 8(9), 1148–1150. <https://doi.org/10.1038/nn1516> [in English]
12. Bowmer, A., Mason, K., Knight, J., & Welch, G. (2018). Investigating the impact of a musical intervention on preschool children’s executive function. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2389. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02389> [in English]
13. Cohrdes, C., Grolig, L., & Schroeder, S. (2016). Relating language and music skills in young children: A first approach to systemize and compare distinct competencies on different levels. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1616. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01616> [in English]
14. Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E., & Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a music and movement programme on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age. *European Journal of Physical Education*, 6(1), 16–25. <https://doi.org/10.1080/1740898010060103> [in English]
15. Dingle, G. A., Brander, C., Ballantyne, J., & Baker, F. A. (2012). ‘To be heard’: The social and mental health benefits of choir singing for disadvantaged adults. *Psychology of Music*, 41(4), 405–421. <https://doi.org/10.1177/0305735611430081> [in English]
16. Eerola, P. S., & Eerola, T. (2013). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428> [in English]
17. Gaser, C., & Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *Journal of Neuroscience*, 23(27), 9240–9245. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.23-27-09240.2003> [in English]
18. Gordon, R. L., Fehd, H. M., & McCandliss, B. D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1777. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01777> [in English]
19. Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J., & Besson, M. (2016). Music and dyslexia: A new musical training method to improve reading and related disorders. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 26. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00026> [in English]
20. Hallam, S. (2015). The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Music Education Research Centre (iMerc). https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1541288/1/hallam_imerc_mec_2014_with_cover_ROYAL.pdf [in English]
21. Halwani, G. F., Loui, P., Rueber, T., & Schlaug, G. (2011). Effects of practice and experience on the arcuate fasciculus: Comparing singers, instrumentalists, and non-musicians. *Frontiers in Psychology*, 2, Article 156. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00156> [in English]
22. Hargreaves, D. (2014). Foreword to *The music miracle: The scientific secret to unlocking your child’s full potential*. In L. Henriksson-Macaulay (Ed.), *The music miracle: The scientific secret to unlocking your child’s full potential*. Earnest House Publishing. [in English]
23. Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 179–238. <https://doi.org/10.2307/3333643> [in English]
24. Ho, Y. C., Cheung, M. C., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439–450. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439> [in English]
25. Kim, H. K., & Kemple, K. M. (2011). Is music an active developmental tool or simply a supplement? Early childhood preservice teachers’ beliefs about music. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 135–147. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.572228> [in English]
26. Masataka, N., & Perlovsky, L. (2012). The efficacy of musical emotions provoked by Mozart’s music for the reconciliation of cognitive dissonance. *Scientific Reports*, 2, 694. <https://doi.org/10.1038/srep00694> [in English]
27. Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22(11), 1425–1433. <https://doi.org/10.1177/0956797611416999> [in English]
28. Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., et al. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26, 739–769. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9389-0> [in English]

29. Schlaug, G. (2015). Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. *Progress in Brain Research*, 217, 37–55. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.020> [in English]
30. Silvia, P. J., Thomas, K. S., Nusbaum, E. C., Beaty, R. E., & Hodges, D. A. (2016). How does music training predict cognitive abilities? A bifactor approach to musical expertise and intelligence. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(2), 184–190. <https://doi.org/10.1037/aca0000058> [in English]
31. Williams, K. E., Barrett, M. S., Welch, G. F., Abad, V., & Broughton, M. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 113–124. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.004> [in English]
32. Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., & Gaab, N. (2014). Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. *PLoS ONE*, 9(6), e99868. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099868> [in English]

Solomnikova K.M.

RESULTS OF THE EXPLORATORY STAGE OF THE STUDY ON THE LEVELS OF RHYTHM PERCEPTION DEVELOPMENT IN YOUNG CHILDREN DURING MUSICAL-RHYTHMIC PLAY ACTIVITIES

Abstract. The article examines the significance of music as a factor in the harmonious development of young children. The author analyzes scientific approaches to understanding the impact of music on the physical and emotional development of the child. It is determined that musical activities contribute to the formation of motor skills, coordination, rhythmicity, and overall motor development. Special attention is given to the emotional influence of music, which serves as a means of developing the sensory sphere, positive experiences, and social interaction. The article emphasizes that music stimulates cognitive activity, speech development, and the ability for self-expression. The role of musical-rhythmic games in the formation of rhythm perception and emotional sensitivity in children is highlighted. The author notes that early engagement in music fosters aesthetic needs and contributes to the development of personal qualities. Pedagogical conditions for the effective impact of music are analyzed, including the creation of a positive emotional environment and the use of various forms of musical activity. It is emphasized that educators should consider the individual characteristics of each child when organizing music lessons. Music is viewed not only as an art form but also as a means of comprehensive child development. The study underscores the unity of physical, emotional, and cognitive development through musical activity. The necessity of integrating music into the educational process of preschool institutions is substantiated. Analysis of data collected during observations of young children, as well as surveys of specialists and families, indicates that a significant number of children demonstrate an underdeveloped sense of rhythm. This situation justifies the need and feasibility of implementing a specially designed methodology aimed at developing rhythmic skills through music-based play activities. Thus, the results of the initial assessment clearly demonstrate the need for systematic work on the development of rhythm perception in young children.

Keywords: diagnostics; young children; preschool institution; quantitative and qualitative data analysis; exploratory experiment; criteria; experimental study; sense of rhythm.

ї

Стаття надійшла до редакції 11.11.2025

Прийнято до друку 25.11.2025

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

- Психологія
- Педагогіка

PEDAGOGICAL EDUCATION:
THEORY AND PRACTICE

- Psychology
- Pedagogy

Збірник наукових праць № 44 (2) • 2025

Науково-методичний центр видавничої діяльності
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Завідувачка НМЦ видавничої діяльності
Марія ПРЯДКО

Відповідальна за випуск
Антоніна ДАНИЛЕНКО

Над виданням працювали
Ольга МАРЮХНЕНКО, Людмила СТОЛІТНЯ,
Тетяна НЕСТЕРОВА, Наталія ПОГОРЕЛОВА

Підписано до оприлюднення на вебсайті видання 02.01.2026.

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 8052 від 29.01.2024 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі «Інтернет» без письмового дозволу Київського столичного університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.