

НОВ 1(121)2025
ПЕД А ГОГІЧН А
ДУМК

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЖУРНАЛ ISSN 2520-6427



«НОВА ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА»

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 1 (121) 2025 р.

ISSN 2520-6427

Засновано у грудні 1994 року

DOI: 10.37026/2520-6427

Видається 1 раз на квартал

Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: серія KB № 16684-5256
ПР від 28.05.2010 р.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 17.03.2020 № 409 науково-методичний журнал Рівненського ОППО «Нова педагогічна думка» включений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі педагогічних наук (спеціальності – 011, 014, 015).

Фаховий науково-методичний журнал «Нова педагогічна думка» індексується у міжнародній наукометричній базі даних Index Copernicus International: <https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=46468>.

Друкується за рішенням Вченої ради РОППО (протокол від 06.02.2025 № 1).

Редакційна колегія не завжди поділяє точку зору авторів.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Ярослав СВЕРЛЮК, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Алла ЧЕРНІЙ, кандидат політичних наук, доцент, директор Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Володимир БОРДЮК, кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-педагогічної роботи та комунікацій Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Ольга БЕЗКОРОВАЙНА, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету.

Юлія ГЛІНЧУК, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки Рівненського державного гуманітарного університету.

Катерина ЖУРБА, доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії національно-патріотичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Юрій ЗАВАЛЕВСЬКИЙ, доктор педагогічних наук, професор, перший заступник директора ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», заслужений працівник освіти України.

Світлана ЛІСОВА, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій Рівненського державного гуманітарного університету.

Роланд ЛУКАСІЄВИЧ, доктор гуманітарних наук у галузі педагогіки І кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології Вищої школи менеджменту у Варшаві (Республіка Польща).

Вадим ЛУНЯЧЕК, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри викладання профільних дисциплін навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Вікторія ПРОКОПЧУК, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гри на музичних інструментах Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.
Здіслав СІРОЙЦ, доктор габілітований соціальних наук у галузі педагогіки, професор, професор кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології Вищої школи менеджменту у Варшаві (Республіка Польща).

Руслана СОЙЧУК, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету.

Наталія СТАНІСЛАВЧУК, доктор філософії, доцент кафедри романо-германської філології Рівненського державного гуманітарного університету.

Маргарита ШКАБАРИНА, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та інклюзивної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Тетяна ЯКОВИШИНА, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету.

Видавець: Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Адреса редакції та видавця:

Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
вул. В'ячеслава Чорновола, 74, м. Рівне, 33028

тел./факс: (067) 178-81-12

E-mail: roippo.rv@ukr.net

Сайт видавця: www.roippo.org.ua

ЗМІСТ

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ. ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ

Мишишин І., Калагурка Х., Крива М. Особливості реалізації мотиваційної функції управління керівником закладу освіти в сучасних умовах 3

Онищук І., Доманюк О. Формування культурної компетентності майбутніх керівників (директорів) закладів дошкільної освіти в умовах магістратури..... 9

Piven M., Piven V. Determinants of self-activity in the educational process of pilot cadets at aviation higher education institutions..... 15

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Бакум З., Пальчикова О., Дирда І. Розвиток культурної компетентності здобувачів профільної середньої освіти засобами цифровізації.....21

Вознюк Л. Основні підходи до реалізації педагогічних технологій в умовах євроінтеграції 29

Квак П. Систематизація типів комп'ютерних ігор та платформ для навчання програмуванню здобувачів закладу загальної середньої освіти 34

Марченко О. Штучний інтелект як інструмент формування й розвитку м'яких навичок здобувачів освіти у процесі формуального оцінювання.....41

Озарчук А., Басараба Н. Можливості чатботів на основі штучного інтелекту в контексті інклюзивного навчання..... 48

ПСИХОЛОГІЯ. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА. РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Стасюк М. Особливості захисту особистості від стресової ситуації..... 54

МОВОЗНАВСТВО ТА ЛІТЕРАТУРА

Романишина Н. Ігрове навчання української літератури в системі шкільної професійної орієнтації..... 59

Шульжук Н. Прагмалінгвістичні параметри погрози як конфліктного мовленнєвого акту 64

ІСТОРІЯ. ПРАВОЗНАВСТВО

Муляр О. Технологія вебквесту в навчанні правознавства у закладах загальної середньої освіти.....71

ПРИРОДНИЧІ НАУКИ. ТЕХНОЛОГІЇ

Алексєєва Г., Тихонова Л., Антоненко О., Овсянніков О. Компетентнісний підхід у професійній освіті та інтеграція практико орієнтованих задач для розвитку сучасної особистості81

Бобрикова Ю. Здоров'язбережувальні технології як засіб формування соціальної компетентності учнів закладу загальної середньої освіти 88

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ. ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА

Давидюк Н., Мінакова Н. Упровадження Програми національного виховання в закладах освіти Рівненщини на 2020–2025 роки: успішні практики..... 94

МУЗИКА. ЕСТЕТИКА

Столярчук Б., Остапчук-Будз М. Інтернет-фольклор як комунікативний феномен в українському мережевому просторі 100

Цюлюпа С., Цюлюпа Н., Остапчук Р. Культурно-історичні передумови становлення і розвитку школи гри на трубі на Рівненщині 109

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ. ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ

УДК [37.07.014.62:005.32-047.64]«20»
DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-3-9

Ірина МИЩИШИН,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету
імені Івана Франка,
м. Львів, Україна
ORCID: 0000-0003-2740-8092
e-mail: iryna.myshchyslyn@lnu.edu.ua

Христина КАЛАГУРКА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету
імені Івана Франка,
м. Львів, Україна
ORCID: 0000-0003-3179-4694
e-mail: khrystyna.kalahurka@lnu.edu.ua

Марія КРИВА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету
імені Івана Франка,
м. Львів, Україна
ORCID: 0000-0001-7224-570X
e-mail: mariya.kryva@lnu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОТИВАЦІЙНОЇ ФУНКЦІЇ УПРАВЛІННЯ КЕРІВНИКОМ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Анотація. Стаття присвячена аналізу процесу управління мотивацією вчителів керівником закладу освіти в сучасних умовах суспільної нестабільності та високої психоемоційної напруги. Представлено висновки поведінкових та змістових теорій розвитку мотивації. Проаналізовано сутність внутрішньої та зовнішньої мотивації діяльності педагогів, визначено більшу ефективність внутрішньої порівняно із зовнішньою.

Встановлено зв'язок між сприйняттям учителями елементів безпечного і сприятливого шкільного клімату та їхньою мотивацією й самооцінкою, залежність мотивації від якості командної роботи, від ступеня професійної свободи та автономії, відчуття фахової ефективності вчителя, а також від стилю управлінської діяльності керівника. Наголошено, що

основними мотивами діяльності педагогів в умовах війни є задоволення від процесу і результатів праці та можливість самореалізації в цій діяльності. Визначено, що для успішного управління мотивацією вчителів керівнику необхідні такі якості, як експертність, емпатія, ентузіазм і комунікабельність. З'ясовано залежність ефективності роботи від виміру мотиваційної напруги, зростання якої до певної межі має стимулюючу дію, а далі набуває деструктивного характеру. Управління професійною мотивацією педагогів в умовах суспільної нестабільності й трансформації освітнього середовища вимагає від керівника закладу значних зусиль і творчих підходів.

Ключові слова: управління, керівник закладу освіти, професійна мотивація педагогів, управління мотивацією педагогів.

Iryna MYSHCHYSHYN,
*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor Department
of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education
Ivan Franko National University of Lviv,
Lviv, Ukraine
ORCID: 0000-0003-2740-8092
e-mail: iryna.myshchyshyn@lnu.edu.ua*

Khrystyna KALAHURKA,
*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor Department
of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education
Ivan Franko National University of Lviv,
Lviv, Ukraine
ORCID: 0000-0003-3179-4694
e-mail: khrystyna.kalahurka@lnu.edu.ua*

Mariia KRYVA,
*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor Department
of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education
Ivan Franko National University of Lviv,
Lviv, Ukraine
ORCID: 0000-0001-7224-570X
e-mail: mariya.kryva@lnu.edu.ua*

CHARACTERISTIC FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE MOTIVATIONAL FUNCTION OF MANAGEMENT BY THE HEAD OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN MODERN CONDITIONS

Abstract. The article is devoted to analyzing the process of managing teachers' motivation by the head of an educational institution in modern conditions of social instability and high psycho-emotional stress. The conclusions of the theories of motivation development (A. Maslow, S. Alderfer, F. Herzberg, D. McClelland, V. Vroom, L. Porter, E. Lawler, D. McGregor, W. Ouchi) are presented, which explain employee motivation from a review of behavioral and content-based approaches. The essence of internal and external motivation in teachers' professional activity is analyzed. The greater efficiency of internal in comparison with external is indicated. The reasons for internal motivation, in particular, may include personal orientation on achieving success, professional self-affirmation and self-realization, constant self-improvement, and growth in accordance with the requirements of the modern professional environment. A connection has been established between teachers' perception of the elements of a safe and favorable school climate and their motivation and self-esteem, the dependence of motivation on the quality of teamwork practiced at school, on the degree of professional freedom and autonomy, on the degree of feeling of professional effectiveness of teachers, as well as on the style of management activity of the head. The main motives for the professional activity of teachers in war conditions are the satisfaction with the process and results of work as well as the opportunity for self-realization in this

activity. To successfully manage teacher motivation, the head of an educational institution needs such qualities as expertise, empathy, enthusiasm, and sociability. It is essential to consider the dependence of an employee's work efficiency on the measurement of motivational tension, the increase of which to a certain point has a stimulating effect, and then becomes destructive. A significant aspect of motivation management is the manager's ability to analyze the balance of costs and the obtained results, as well as the specifics of the perception of the same incentives: as motivational by some employees and, accordingly, demotivational by others. In conditions of social instability and transformation of the educational environment, managing the professional motivation of teachers requires significant efforts and creative approaches from the head.

Key words: management, head of an educational institution, professional motivation of teachers, management of motivation of teacher.

Постановка проблеми. Професійна діяльність учителів у складних умовах сьогодення пов'язана передусім із новими викликами та значними труднощами психологічної, педагогічної, методичної й матеріальної сфер. Педагоги нині змушені працювати в умовах перманентного стресу, комбінуючи різноманітні режими й організаційні форми навчання, допомагаючи учням

зберігати психологічну рівновагу, шукаючи ресурси для запобігання емоційному вигоранню. Негативні впливи значною мірою знижують продуктивність праці педагогів, демотивують їхній професійний розвиток, провокують деструкції та вигорання. Керівники освітніх установ змушені враховувати сучасні реалії в організації та здійсненні управлінської діяльності, долати всі об'єктивні труднощі, створюючи сприятливі умови для підвищення рівня мотивації професійної діяльності педагогів.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблема управління мотивацією педагогічних працівників завжди на часі, а отже, потребує переосмислення в контексті виникнення нових суспільних реалій, педагогічних реформ чи зміни умов освітнього середовища. Зарубіжні й вітчизняні вчені намагаються встановити причини динаміки рівня професійної мотивації педагогів, з'ясувати характерні тенденції і визначити критерії встановлення кількісних та якісних характеристик цього явища.

Проблему мотивації педагогічних працівників досліджувала велика когорта вітчизняних науковців, зокрема: Л. Карамушка вивчала питання психології освітнього менеджменту; Л. Пастух обґрунтував процеси управління мотивацією педагогічних працівників; О. Яковенко описала теоретичні засади системи мотивації педагогів до впровадження інновацій; В. Староста та Г. Шикітка проаналізували мотивацію професійної діяльності педагогів дошкільної й початкової освіти; С. Редько та А. Панченко дослідили мотиваційні джерела педагогічних працівників як чинника успіху школи; С. Олексенко та О. Хоменко сформулювали актуальні висновки щодо пріоритетів мотивації професійної діяльності вчителів в умовах війни в Україні.

Однак варто зауважити, що складні освітні реалії сьогодення не лише спонукають до переосмислення усталених підходів, а й спонукають до пошуку нових напрямів вирішення проблеми управління мотивацією педагогів.

Метою статті є обґрунтування та аналіз проблеми реалізації мотиваційної функції управлінської діяльності керівником закладу освіти в умовах сучасної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Створення умов для розвитку професійної мотивації педагогічних працівників – одне з найважливіших завдань управлінської діяльності керівника закладу освіти / директора школи. Не секрет, що будь-який педагогічний колектив поєднує особистостей, кожній з яких притаманна власна система цінностей, поглядів, світоглядних переконань, життєвих потреб і прагнень. Урахування індивідуальності кожної особистості ще більше ускладнює окреслену нами проблему, адже керівнику необхідно дібрати ефективні методи та засоби для взаємодії з усім колективом загалом і кожним працівником зокрема.

Сучасна наукова думка охоплює широкий спектр різноманітних теорій та концепцій, де окреслено механізми, причини, умови формування мотивації. Дослідники вибудовували певні моделі, зважаючи на різноманітні аспекти змістового та процесуального характеру.

Так, у теорії А. Маслоу акцентується увага керівника на розумінні ієрархії потреб працівників та ступені їхньої незадоволеності, визначенні можливостей їхньої реалізації в професійній діяльності. У відповідь на критику теорії потреб К. Альдерфер розробив модель ERG, в якій згрупував потреби Маслоу в три категорії, що потенційно взаємопов'язані: існування (фізіологічна та безпека), соціальні контакти (зв'язки, приналежність і повага), зростання (розвиток та самореалізація). На думку К. Альдерфера, для того, щоб виникли потреби вищого порядку, потреби нижчого порядку не мають бути задоволені. Важливість та послідовність потреб може змінюватися в часі – це залежить не тільки від поточного ступеня їхнього задоволення, а й від особистості людини, цінностей і норм, яких вона дотримується, її знань, умінь і навичок, професійної сфери тощо.

Ф. Герцберг, зі свого боку, обґрунтував модель мотивації, що охоплює два типи факторів: фрустратори й мотиватори. До фрустраторів він відносить стиль управління, стосунки, політику організації, умови праці, заробітну плату, гарантії зайнятості, професійний статус, а до мотиваторів – особистий успіх, визнання, зростання, відповідальність. До речі, роль мотиваторів, на його думку, набагато вагоміша, ніж заробітна плата, тому ефективніше мотивувати працівників, надавши їм більше автономії, свободи, складніші завдання й належну винагороду (Шпекторенко, 2013, с. 79).

Д. Мак-Клелланд досліджував індивідуальні потреби людини, що мають безпосереднє відношення до рівня її залученості та якості професійного функціонування. Як найбільш релевантні Мак-Клелланд визначив потреби в досягненнях (успіху), афіліції (взаємодії і близькості) та влади (контроль, здійснення впливу) (Szafran, 2014, с. 158).

В. Врум сформував теорію очікувань, за якою керівник має добре розуміти, на яку винагороду за свою професійну діяльність можуть розраховувати працівники та враховувати ці фактори в управлінні мотивацією. Відповідно С. Адамс обґрунтував теорію справедливості, за якою керівники мають прозоро й справедливо оцінювати та винагороджувати професійні успіхи своїх підлеглих.

За моделлю Лаймана Портера та Едварда Лоулера мотивація вважається функцією потреб, очікувань і сприйняття працівниками справедливої винагороди. Зокрема, поведінка людини є вибором найбільш виграної стратегії досягнення бажаного результату.

Теорія Д. МакГрегора являє собою полярні погляди на поведінку працівників. Зважаючи на те, що для результативної професійної діяльності працівників необхідні примус з боку керівництва й водночас не менш важливою є творча атмосфера, доречно буде замінити контроль на самоконтроль та довіру з боку адміністрації. Відповідно У. Оучі обґрунтовував потребу залучення працівників до процесу прийняття управлінських рішень як спосіб формування почуття приналежності й підвищення рівня відповідальності (Пастух, 2018, с. 310).

У процесі професійної діяльності та розвитку в педагогів можуть бути сформовані різні види мотивації, наприклад:

– внутрішня мотивація – полягає в особистій спрямованості на досягнення успіхів, професійному самоствердженні й самореалізації, постійному самовдосконаленні та зростанні відповідно до сучасних вимог;

– зовнішня мотивація – орієнтована на отримання позитивних оцінок, вдячності, захоплення зі сторони колег, учнів, батьків, здобуття різноманітних винагород;

– соціальна мотивація – виявляється в зорієнтованості на гуманістичні цінності, духовно-культурний розвиток, бажання допомагати, приносити користь, реалізувати виховну місію, налагоджувати взаємодію з учнями, колегами, батьками, працювати з локальним середовищем;

– предметна мотивація – притаманна педагогам, які особливо захоплені змістом, намагаються поділитися своїми знаннями, прагнуть зацікавити учнів предметом, удосконалювати свою компетентність;

– фінансова мотивація – передбачає пошук економічної вигоди, прагнення працювати лише для здобуття фінансової винагороди;

– мотивація престижу, іміджевого задоволення, професійної значимості – притаманна вчителям, які прагнуть кар'єрно зростати, займати керівні посади, володіти більшою професійною свободою, приймати важливі рішення;

– прагматична мотивація – викликана бажанням відчувати стабільність, уникати неприємностей, розумінням необхідності працевлаштування.

Отже, усвідомлення керівником різноманітності палітри професійних мотивів вчителів стає джерелом збагачення його управлінської діяльності.

Зважаючи на наявність у системі мотивів зовнішньої та внутрішньої мотивації, варто порівняти їхню ефективність, адже зрозуміло, що впливати на виникнення зовнішньої мотивації значно простіше, ніж на формування внутрішньої. Водночас саме внутрішня мотивація є більш важливою й ефективною, ніж зовнішня, тому створення умов для її розвитку – важливе завдання у питанні управління мотивацією керівником закладу освіти. Крім того, варто наголосити, що внутрішня мотивація пов'язана з професійною цілеспрямованістю, вірою у важливість педагогічної місії й відчуттям відповідальності. Як наслідок, педагоги, яким притаманна внутрішня мотивація, «доброзичливо, м'яко й турботливо відгукуються про учнів, вірять, що всі вони можуть досягти успіху. Вони розуміють свою роль у розвитку дитини як учня, мислителя і людини, яка вирішує проблеми впродовж усього життя» (Schwanke, 2022, р. 9). Відповідно «вчителі, мотивовані виключно зовнішніми чинниками, не пов'язаними з навчанням учнів, можуть стати токсичними для учнів і шкільного середовища загалом. Достатньо одного відстороненого або незацікавленого вчителя, щоб спричинити хвилю негативу в усій шкільній спільноті» (Schwanke, 2022, р. 10).

Мотивацію, що пов'язана з любов'ю до педагогічної діяльності, керівник може посилити завдяки постановці перед працівником завдань, які відповідають рівню його кваліфікації та очікуванням. Важливою умовою також є формування в педагога почуття впевненості, зважаючи на що, трудові угоди мають носити

довготерміновий характер (Łypaczewska, 2020).

Впливати на мотивацію вчителів керівник закладу освіти може й шляхом створення безпечного і сприятливого шкільного клімату. Учителі, які відчують безпеку та підтримку, мають значно вищу внутрішню мотивацію та самооцінку порівняно з учителями, які не почуваються захищеними. Зокрема, формулювання адміністрацією чітких очікувань щодо професійної компетентності вчителів має найбільший вплив на розвиток внутрішньої мотивації, тоді як активний контроль з боку адміністрації за їхньою професійною діяльністю найбільше впливає на самооцінку (Reaves, 2018, с. 57).

Мотивація вчителів залежить також і від якості командної роботи, яку практикують у конкретному закладі освіти. Зокрема саме робота в команді неабияк підвищує мотивацію, задоволеність, відданість, ентузіазм, покращує міжособистісне спілкування, формує довіру до колег. Високий рівень мотивації серед учителів, зумовлений досвідом командної роботи, проявляється у партнерській взаємодії, в обміні інформацією, навчальними матеріалами, ідеями та думками, а також у наданні зворотного зв'язку щодо роботи та допомоги в разі потреби. Тож саме командна робота відображає організаційну культуру педагогічного середовища.

Основним компонентом у створенні високого рівня мотивації серед учителів школи, що сприяє досягненню освітніх і соціальних результатів, є особистість директора та його управлінський стиль. Як приклад, наведемо опитування, що було проведене в Чикаго, аби дослідити взаємозв'язок між лідерством директора та мотивацією вчителів у школі. Воно засвідчило, що трансформаційне лідерство керівника закладу поєднане із залученням педагогів до впровадження змін, що неабияк підвищують рівень мотивації і вчителів, і учнів, сприяючи їхній успішності (Nachshoni, 2024, р. 13). А от дослідження, яке було проведене в Нідерландах (ним було охоплено 502 педагоги із 32 початкових шкіл), полягало у наданні вчителям можливості експериментувати в ході своєї професійної діяльності. Встановлено, що отримані результати експериментів та їхній аналіз є потужним джерелом удосконалення викладання, а відчуття власної ефективності виявилось найвагомішим мотиваційним чинником діяльності педагогів (Староста, Шикітка, 2021, с. 209).

Дослідження мотивації професійної діяльності українських учителів у воєнний період було проведене у першому півріччі 2023 року серед педагогів, які працюють у закладах освіти м. Києва. Це дослідження довело, що у більшості вчителів (77%) мотивація їхньої діяльності визначається внутрішніми чинниками і позитивним стимулюванням ззовні. Серед основних мотивів професійної діяльності педагогів в умовах викликів є задоволення від процесу та результатів праці (83,3%), а також можливість самореалізації в цій діяльності (61,1%). Крім того, суттєве значення мають: потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку оточуючих та рівень оплати праці (Олексенко, Хоменко, 2024, с. 8).

Як же керівникові освітнього закладу впливати на підвищення мотивації своїх підлеглих? У сучасних вітчизняних суспільних та економічно-правових умовах

директор школи має досить обмежені можливості для використання різних інструментів мотивування вчителів, зокрема й економічних стимулів. Як відомо, всі фінансові винагороди залежать від рівня професійного розвитку та стажу роботи педагога. Безпосередній вплив директора на професійний розвиток учителя обмежений затвердженням плану підвищення кваліфікації та оцінюванням його професійних досягнень у період атестації. Водночас опосередковано керівник може мотивувати працівників, допомагаючи їм у плануванні професійних досягнень та створенні організаційних і методичних умов для їхньої реалізації.

До інструментів, які найчастіше використовує директор школи в управлінні мотивацією педагогів, варто віднести такі: особиста похвала, похвала на педагогічній раді, скерування працівників на додаткові курси та тренінги, преміювання, клопотання про нагородження від органів управління освітою тощо. Однак можливий і зворотний ефект дії мотиваційних факторів, зокрема те, що мало б заохочувати працівника, по суті, його демотивує. Наприклад, збільшення відповідальності та додаткові обов'язки вчителів зазвичай сприймають не як результат довіри, визнання компетентності, а передусім як додаткове навантаження без належної фінансової винагороди. Трапляється, що скерування на додаткові курси чи тренінги чинить демотивуючий вплив на повсякденну роботу вчителів, оскільки тематика курсів та тренінгів часто є невдало підбраною та не відповідає безпосереднім потребам учителя, якість їхнього проведення доволі низька, а часові затрати – чималі. Крім того, у великих педагогічних колективах утверджується тенденція до порівняння своєї роботи з роботою колег, що стає джерелом демотивації відповідно до теорій Адамса та Потрера-Лоулера (Danielewicz, 2017, с. 145).

Варто зауважити, що вчителі доволі часто саме після проходження курсів підвищення кваліфікації стикаються з випадками зниження мотивації, адже вартість таких курсів з огляду на затрачений час та енергію виявляється надто високою. У зв'язку з цим директор після підвищення вчителями кваліфікації повинен провести з ними консультації та запропонувати підтримку у впровадженні здобутих знань, розвитку інноваційної діяльності (Portey, 2021).

На наше переконання, керівникові закладу освіти для мотивування персоналу стануть в нагоді принципи, запропоновані свого часу письменником Аланом Лоем Макгіннісом:

- 1) очікуйте від людей, якими ви керуєте, найкращого;
- 2) помічайте потреби інших;
- 3) встановіть високу планку вимог;
- 4) створіть середовище, де невдача не означатиме поразку;
- 5) будьте одним із тих, хто досягає успіху;
- 6) будьте вдячними і схвалюйте досягнення інших;
- 7) використовуйте у своїй роботі як позитивний, так і негативний досвід;
- 8) з обережністю ставтеся до конкуренції;
- 9) винагороджуйте співпрацю;
- 10) дозволяйте в колективі відбуватися

«штормам»;

11) на високому рівні підтримуйте власну мотивацію (McGinnis, 1992).

Окрім реалізації зазначених вище принципів керівнику закладу освіти слід також врахувати низку рекомендацій, спрямованих на оптимізацію управлінського процесу:

- з'ясовувати рівень компетентності педагогів, сфери їхніх професійних інтересів, зацікавлень, потреб і прагнень із метою більш якісного виконання фахових завдань відповідно до його очікувань;

- усебічно та своєчасно надавати підлеглим інформацію, необхідну для їхньої максимальної залученості у професійній діяльності, чіткого розуміння ними системного виміру роботи, формування командної співпраці, врахування відносин взаємозалежності з колегами, здобувачами освіти та оточенням;

- чітко окреслювати працівникам їхні професійні завдання з метою поєднання зовнішнього контролю та самоконтролю, чіткими, прозорими й вимірювальними критеріями оцінювання праці, визначення персонального внеску кожного педагога у виконаних групових завданнях;

- створювати сприятливі умови для співпраці, взаємонавчання, обміну досвідом, підвищення кваліфікації, схвалення ініціативи, інтересу до інновацій;

- визначати прозорі процедури винагородження;

- періодично оцінювати роботу педагогів задля стимулювання їхнього професійного розвитку, забезпечення методичного супроводу;

- створювати психологічно комфортний клімат у колективі, налагоджувати позитивні міжособистісні стосунки, запобігати конфліктам (Finn, 1987).

Отже, здійснюючи управління мотивацією працівників, директору школи слід зважати на стимули, які він використовує у своїй роботі, та пам'ятати, що надмірна мотивація може неабияк паралізувати дії підлеглих і викликати в колективі значне емоційне напруження (означену закономірність переконливо демонструє закон Єркс–Додсона). На нашу думку, для ефективної діяльності, особливо у процесі вирішення складних і комплексних завдань, найбільш сприятливою буде мотивація середнього рівня, яка створюватиме найбільш комфортні умови для діяльності. Такий ступінь мотивованості буде достатнім джерелом натхнення до творчості й водночас не викликатиме відчуття гіпервідповідальності, що деструктивно вплине на результативність дій.

Також керівникові закладу освіти не слід забувати про те, що за відсутності будь-яких мотивуючих факторів майже завжди з'являється демотивація, яка не лише призводить до того, що працівник не зацікавлений виконувати свою роботу, а й може бути спровокована неузгодженістю професійних завдань із потребами та інтересами особистості, якістю й змістом кадрової політики, системою винагород та організаційною культурою. Діяльність директора школи є одним із найпоширеніших факторів, що демотивують педагогів. Зокрема, деструктивні впливи керівник закладу освіти передусім реалізує через нецікаві, одноманітні завдання, несприятливі умови праці, конфлікти, відсутність чітких цілей, поганий зворотний зв'язок, невизнання

досягнень, неповагу, відсутність похвали й інтересу до потреб працівника, неконструктивну публічну критику, сумніви в його можливостях, несправедливість, непослідовність, часту зміну рішень та їхнє затягування.

Отож розуміння керівником закладу освіти процесів формування мотивації вчителів, уміння їх аналізувати та враховувати в управлінській діяльності стає особливо важливим у складних умовах сьогодення.

Висновки. Отже, зважаючи на викладене у статті, зазначимо, що сучасна реальність з її нестабільністю та значною стресогенністю висуває перед системою освіти нові виклики. У зв'язку з цим у роботі директора школи дещо знижується адміністративний вплив, унаслідок чого розширюється сфера фасилітаційної діяльності, яку неможливо успішно здійснювати без урахування мотиваційної функції. Для її розвитку керівникові закладу освіти передусім слід формувати в колективі психологічно комфортне середовище партнерської взаємодії, командної співпраці, в якому вчителі зможуть гнучко розвивати свої інтереси, здібності й таланти. Зокрема, найбільш дієвими стимулами у роботі керівника буде врахування потреб та очікувань працівників, відчуття справедливості, їхнє задоволення від процесу та результатів праці, вміння дотримуватися балансу між затратами та отриманими результатами.

Насамкінець варто зауважити, що саме директор закладу освіти повинен стати прикладом, який надихатиме й мотивуватиме його підлеглих до професійного розвитку, а його безпосередня діяльність стане для них зразком управління фаховим зростанням, раціонального використання ресурсів і часу та отримання задоволення від роботи.

Перспективи подальших досліджень. Проблема управління мотивацією учителів потребує подальшого вивчення в контексті реалізації нових менеджерських технологій адаптивного, кризового управління. Важливим напрямом подальших наукових розвідок є аналіз процесу формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності в умовах високої стресової напруги воєнних реалій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Шпекторенко, І. (2013). Теорія мотивації Ф. Герцберга у контексті структури професійної мобільності. *Аспекти публічного управління*. № 1. С. 78–83.

Szafran, J. (2014). (Nie) tylko: za ile? Motywacja jako element nowoczesnego zarządzania szkołą. *Studia Edukacyjne*. Nr 32. Poznań. P. 147–167.

Пастух, Л. (2018). Управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Проблеми сучасної психології*. Вип. 4. С. 305–320.

Schwanke, J. (2022). The Teacher's Principal: How School Leaders Can Support and Motivate Their Teachers. Association for Supervision & Curriculum Development. 2022.

Lypaczewska, I. (2020). Rola dyrektora szkoły w motywowaniu swoich pracowników. URL: <http://surl.li/ftgqbf> (data złożenia: 28.12.2024).

Reaves, Sh. J., Cozzens, J. A. (2018). Teacher Perceptions of Climate, Motivation, and Self-Efficacy.

Journal of Education and Training Studies. Freed-Hardeman University, USA. Vol. 6. No. 12. P. 48–67.

Nachshoni, A. (2024). The Impact of Principal on Teacher Motivation in Secondary Schools. *Journal of Artificial Intelligence General Science*. Vol. 4, Is. 01. Available at: <http://surl.li/zxkbic> (accessed: 17.12.2024).

Староста, В., Шикітка, Г. (2021). Мотивація професійної діяльності педагогів дошкільної та початкової освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Вип. 2 (49). С. 208–214.

Олексенко, С. В., Хоменко, О. А. (2024). Дослідження мотивації професійної діяльності вчителів в умовах війни в Україні. *Modern engineering and innovative technologies*. Is. 31. P. 4. C. 3–12.

Danielewicz, A. (2017). Rola dyrektora szkoły w motywowaniu nauczycieli. *Zeszyty naukowe WSG*. T. 29. nr. 2. S. 143–154.

Portey, A. (2021). An Administrator's Role in Motivating Teachers. *BU Journal of Graduate Studies in Education*. Volume 13. Issue 3. P. 4–7.

McGinnis, A. L. (1992). Sztuka motywacji czyli: jak wydobyć z ludzi to, co w nich najlepsze. Warszawa: Oficyna Wydawnicza «Vocation». 148 s.

Finn, Ch. E., Bennet, W. J. (1987). Motivating Teachers: The Principal's Role. Research in Brief. April.

REFERENCES

Shpektorenko, I. (2013). Teoriia motyvatsii F. Hertsberha u konteksti struktury profesiinoi mobilnosti [F. Herzberg's Motivation Theory in the Context of the Structure of Professional Mobility]. *Aspekty publichnoho upravlinnia*. № 1. S. 78–83. [in Ukrainian].

Szafran, J. (2014). (Nie) tylko: za ile? Motywacja jako element nowoczesnego zarządzania szkoła [(No) just: for how much? Motivation as part of modern school management]. *Studia Edukacyjne*. nr 32. Poznań. P. 147–167. [in Polish].

Pastukh, L. V. (2018). Upravlinnia motyvatsiieu profesiinoi diialnosti pedahohichnykh pratsivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Management of motivation of professional activity of pedagogical staff of general educational institutions]. *Problemy suchasnoi psykholohii*. Vyp. 4. S. 305–320. [in Ukrainian].

Schwanke, J. (2022). The Teachers Principal: How School Leaders Can Support and Motivate Their Teachers: Association for Supervision & Curriculum Development. 2022. [in English].

Lypaczewska, I. (2020). Rola dyrektora szkoły w motywowaniu swoich pracowników [The role of the school director in motivating his staff]. URL: <http://surl.li/wlrndu> (data złożenia: 28.12.2024). [in Polish].

Reaves, Sh. J., Cozzens, J. A. (2018). Teacher Perceptions of Climate, Motivation, and Self-Efficacy. *Journal of Education and Training Studies*. Freed-Hardeman University, USA. Vol. 6. No. 12. P. 48–67. [in English].

Nachshoni, A. (2024). The Impact of Principal on Teacher Motivation in Secondary Schools. *Journal of Artificial Intelligence General Science*. Vol. 4, Is. 01. Available at: <http://surl.li/zxkbic> (Accessed: 17.12.2024). [in English].

Starosta, V., Shykitka, H. (2021). Motyvatsiia profesiinoi diialnosti pedahohiv doshkilnoi ta pochatkovoi osvity [Motivation of professional activity of preschool and primary education teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota»*. Vyp. 2 (49). S. 208–214. [in Ukrainian].

Oleksenko, S. V., Khomenko, O. A. (2024). Doslidzhennia motyvatsii profesiinoi diialnosti vchyteliv v umovakh viiny v Ukraini [Research on the motivation of teachers' professional activity in the conditions of war in Ukraine]. *Modern engineering and innovative technologies*. Is. 31. P. 4. S. 3–12. [in Ukrainian].

Danielewicz, A. (2017). Rola dyrektora szkoly

w motywowaniu nauczycieli [The role of the school principal in motivating teachers]. *Zeszyty naukowe WSG*. T. 29. Nr. 2. S. 143–154. [in Polish].

Portey, A. (2021). An Administrators Role in Motivating Teachers. *BU Journal of Graduate Studies in Education*. Vol. 13. Is. 3. P. 4–7. [in English].

McGinnis, A. L. (1993). Sztuka motywacji czyli: jak wydobyć z ludzi to, co w nich najlepsze [The art of motivation: how to bring out the best in people]. Warszawa. 148 s. [in Polish].

Finn, Ch. E., Bennet, W. J. (1987). Motivating Teachers: The Principals Role. *Research in Brief*. April. [in English].

Дата надходження до редакції: 14.01.2025

УДК 378:373.2:37.091.113-047.22

DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-9-14

Ірина ОНИЩУК,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки,
дошкільної та початкової освіти
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної
академії імені Тараса Шевченка,
м. Кременець, Україна
ORCID: 0000-0002-1521-0428
e-mail: iomuschyk@gmail.com

Оксана ДОМАНЮК,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
дошкільної та початкової освіти
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної
академії імені Тараса Шевченка,
м. Кременець, Україна
ORCID: 0000-0002-9955-4999
e-mail: iomuschyk@gmail.com

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ (ДИРЕКТОРІВ) ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Анотація. Стаття присвячена ключовим питанням підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах сьогодення. Зокрема, основну увагу зосереджено на проблемі формування культурної компетентності здобувачів другого рівня (магістерського) вищої освіти як одного із шляхів імплементації стандарту «Керівника (директора) закладу дошкільної освіти» різними профільними інституціями, закладами вищої освіти зокрема.

Проаналізовано праці фахівців у галузі психології й педагогіки щодо ключових аспектів формування культурної компетентності як однієї із шести загальних компетентностей, визначених в Професійному стандарті, а саме: культурі самовираження, особистісному самовираженні, творчому самовираженні. У публікації висвітлено структурні

компоненти досліджуваного феномена (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий) та методи діагностики (анкетування, метод незакінчених речень, творче завдання «Вільне образотворення»), які дозволили отримати необхідну інформацію про стан проблеми на практиці. На основі аналізу результатів діагностики визначено перспективи подальшого наукового пошуку, ефективні шляхи формування культурної компетентності майбутніх керівників ЗДО в умовах магістратури.

Ключові слова: підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти, професійний стандарт, загальні компетентності керівника (директора) ЗДО, культура компетентності, культура самовираження, творче самовираження.

Iryna ONYSHCHUK,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Pedagogy,
Preschool and Primary Education,
Kremenets Regional Humanitarian Pedagogical
Academy named Taras Shevchenko,
Kremenets, Ukraine
ORCID: 0000-0002-1521-0428
e-mail: iomuschyk@gmail.com

Oksana DOMANIUK,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Preschool and Primary Education,
Kremenets Regional Humanitarian Pedagogical
Academy named Taras Shevchenko,
Kremenets, Ukraine
ORCID: 0000-0002-9955-4999
e-mail: iomuschyk@gmail.com

FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE LEADERS (PRINCIPALISTS) OF EARLY EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF MASTER'S DEGREE

Abstract. The article is devoted to the key issues of training future specialists in preschool education in the current conditions. In particular, the primary attention is focused on the problem of forming the cultural competence of students of the second level (master's) higher education as one of the ways to implement the standard «Head (Director) of Preschool Educational Institution» by various profile institutions, including higher education institutions.

The article analyses the works of specialists in psychology and pedagogy about the core aspects of cultural competence as one of the six general competencies defined in the Professional Standard: culture of self-expression, personal expression, and creative expression. The publication highlights the structural components of the studied phenomenon (cognitive, emotional and value, behavioural) and diagnostic methods (questionnaire, method of unfinished sentences, «Free Imagery» creative task), which provided the necessary information about the state of the problem in practice. Based on the analysis of the diagnostic results, the prospects for further scientific research are determined; namely, the identification of effective ways to form the cultural competence of future heads of preschool educational institutions in the conditions of the master's degree.

Key words: training of future specialists in preschool education, professional standard, general competencies of the head (director) of the preschool educational institution, cultural competence, culture of self-expression, creative expression.

Постановка проблеми. Прийняття нового Закону України «Про дошкільну освіту» (2024) об'єктивувало проблему забезпечення якості дошкільної освіти в

умовах сьогодення. На забезпечення доступності та якості дошкільної освіти як першої галузі в системі вітчизняної освіти також спрямовані такі нормативно-правові документи: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» (2014), Стандарт дошкільної освіти України, освітні стандарти та професійні стандарти, зокрема «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти». На сьогодні науковці здійснюють пошук ефективних шляхів імплементації професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» різними профільними інституціями – керівниками закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО), засновниками ЗДО, суб'єктами підвищення кваліфікації, центрами професійного розвитку педагогічних працівників, професійними спільнотами педагогічних працівників та закладами вищої освіти (Косенчук, Стягунова, 2023). Дослідники підкреслюють необхідність внесення суттєвих змін у зміст освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Це уможливить здійснення ефективної підготовки до професійної діяльності майбутніх керівників (директорів) ЗДО в умовах магістратури із максимальним урахуванням вимог Професійного стандарту, в якому визначено шість загальних і дванадцять професійних компетентностей, п'ять трудових функцій та вісімдесят необхідних знань, умінь та навичок, необхідних для сучасного фахівця (Закон України «Про вищу освіту», 2014; Косенчук, Стягунова, 2023).

Отож актуалізується необхідність оновлення змісту й упровадження інноваційних технологій в освітній процес підготовки здобувачів освіти другого (магістерського) рівня за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» з метою забезпечення належного, збалансованого

рівня сформованості їхніх компетентностей – особистісних та професійних. З-поміж ключових компетентностей, необхідних майбутнім фахівцям дошкільної освіти, науковці надають важливого значення формуванню культурної компетентності. Зважаючи на це, проблема формування культури, індивідуальної культури, творчого самовираження майбутніх керівників (директорів) закладів дошкільної освіти в умовах магістратури є досить актуальною.

Аналіз наукових досліджень та публікацій.

Упродовж останніх років фахівці здійснюють пошук ефективних шляхів імплементації професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» різними профільними інституціями, закладу вищої освіти зокрема (О. Косенчук, О. Стягунова, Н. Омеляненко та ін.). Аналіз наукових джерел також свідчить, що науковцями напрацьовано значний доробок із проблеми підготовки до професійної діяльності та особистісного становлення майбутнього фахівця дошкільної освіти (А. Анішук, А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, І. Дичківська, Л. Загородня, Л. Зданевич, О. Ковшар, О. Кононко, К. Крутий, Н. Лисенко, В. Ляпунова, Л. Мацук, О. Рейпольська, О. Семенова, Т. Танько та ін.). Цінними є результати досліджень учених, присвячені проблемі формування культури, індивідуальної культури, творчого самовираження студентської молоді (І. Бех, О. Кононко, В. Кремень, М. Рибалка, К. Роджерс). Проте варто зазначити, що питання формування культурної компетентності майбутніх керівників (директорів) закладів дошкільної освіти в умовах магістратури вивчене недостатньо. Отож необхідність в науковому обґрунтуванні та вивченні означеного феномена на практиці визначає тему нашого дослідження.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури висвітлити ключові аспекти формування культурної компетентності майбутніх керівників (директорів) закладів дошкільної освіти в умовах магістратури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Законом України «Про вищу освіту» визначено, що навчання в магістратурі має забезпечити здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності (Закон України «Про вищу освіту», 2014; Закон України «Про освіту», 2017).

Професійний стандарт визначено як затверджені у встановленому порядку вимоги до компетентностей фахівців, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій. Саме Професійні стандарти, зокрема «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» (2021), є основою освітніх стандартів вищої освіти, що використовують для розробки, оновлення та вдосконалення освітніх професійних програм підготовки майбутніх фахівців, магістрів за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» зокрема.

У Професійному стандарті «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» визначено такі загальні

компетентності, якими він має обов'язково володіти: громадянська, соціальна, цифрова, підприємницька, етична та культурна. Зокрема культурна компетентність пояснюється як здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, поважати багатоманітність і мультикультурність у суспільстві; здатність до вираження національної культурної ідентичності, творчого самовираження (Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти», 2021).

З огляду на мету нашої статті необхідно передусім розглянути суть та зміст таких понять, як «культура», «культура самовираження», «творче самовираження» детальніше у філософській, психологічній та педагогічній літературі.

Дефініція «культура» в довідкових джерелах тлумачиться як «вироснування», «вдосконалення». Культура є водночас підґрунтям і результатом процесу освіти молодшої людини, становлення її особистості в процесі освоєння цінностей культури, долучення до матеріальних та духовних здобутків людства тощо.

Поряд із поняттям «культура» постає феномен «культура самовираження», який поєднує в собі два аспекти – соціальний (вимоги культури, соціальні оцінки і межі) та психологічний (внутрішні спонуки, ціннісні орієнтації, індивідуальні особливості). Це актуалізує необхідність створення сприятливих умов для формування в майбутніх фахівців культури самовираження, яку доцільно визначати в тріаді «культура – особистість – суспільство» (Кононко, 2014; Онишук, 2019).

Проблема особистісного, творчого самовираження перебуває в колі інтересів як зарубіжних, так і вітчизняних учених (А. Анішук, І. Бех, В. Моляко, О. Кононко, В. Рибалка, К. Роджерс). За висновками науковців, самовираження є способом реалізації людиною себе як особистості в різних видах діяльності, орієнтація на життєву перспективу; активна діяльність, спрямована на реалізацію свого природного потенціалу; потреба й спроможність заявити про своє «Я» навколишнім за допомогою різноманітних засобів, способів і прийомів; реалізація себе як суб'єкта культури, об'єктивація власних здібностей й можливостей у творчості.

Із метою реалізації завдань дослідження нами було проведено експериментальну діяльність, що дала змогу з'ясувати стан проблеми розвитку творчого самовираження, культури самовираження як ключових складових формування культурної компетентності майбутніх керівників (директорів) ЗДО в умовах магістратури. Дослідження передбачало чотири етапи:

- уточнення змісту та структурних компонентів досліджуваного феномена;
- добір діагностичних методів;
- аналіз результатів діагностики;
- визначення перспективи дослідження.

На першому етапі на основі аналізу праць сучасних фахівців, нами було уточнено структурні компоненти розвитку творчого самовираження, його культури: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий (Кононко, 2014; Онишук, 2019).

Когнітивний компонент свідчить про рівень та систематизованість знань студентів-магістрантів щодо

складових культурної компетентності: культури самовираження, творчого самовираження; суті, змісту та значення в професійному становленні та особистісному зростанні майбутнього фахівця, керівника (директора) ЗДО зокрема. Когнітивний компонент досліджувався нами за допомогою діагностичного методу – анкетування.

Емоційно-ціннісний компонент дозволив визначити міру сформованості у здобувачів другого рівня вищої освіти (магістерського) ціннісних орієнтацій до майбутньої професії, до власної особистості загалом. Із метою дослідження міри сформованості у майбутніх фахівців дошкільної освіти емоційно-ціннісного

компонента нами було використано метод незакінчених речень.

Завдяки діагностиці рівня *поведінкового компонента* за допомогою спеціального творчого завдання «Вільне образотворення» нами визначалася здатність студентської молоді виявляти самостійність та креативність.

Зупинимось детальніше на характеристиці процедури дослідження. Отож, нами було здійснене анонімне анкетування здобувачів освіти, що дало змогу отримати достовірну інформацію та з'ясувати особливості сформованості когнітивного компонента (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Аналіз результатів анкетування
(сформованість когнітивного компонента)**

Феномен, що оцінювався	Варіанти відповідей	Кількість досліджуваних (у %)
Культурна компетентність, культура самовираження, творче самовираження	– знання в галузі культури і мистецтва, вираження себе з допомогою різних художніх засобів, прийомів, технік;	53,9
	– вияв внутрішнього стану, настрою, почуттів, прояв, задоволення;	16,5
	– прояв творчої уяви, фантазії, власного бачення, індивідуальності;	16,5
	– прояв здібностей та нахилів;	8,3
	– відповідь відсутня	4,8
Розвиток, культури самовираження, творчого самовираження	– реалізація своєї індивідуальності;	31,2
	– розвиток творчих здібностей;	30,3
	– збагачення знань про мистецтво та художню діяльність;	20,6
	– процес самопізнання;	8,3
	– можливість досягнути у суспільстві необхідного рівня;	4,8
	– саморозвиток та самовдосконалення;	4,8
	– відповідь відсутня	
Який ваш спосіб самовираження, творчості?	– музика;	45,8
	– малювання;	29,1
	– вишивка, бісер та ін.;	12,5
	– зовнішність, одяг;	8,3
	– хореографія;	4,8
	– відповідь відсутня	4,8
Чинники, що спонукають до творчого самовираження та формування культурної компетентності загалом	– захоплення творчим процесом, можливістю зробити щось нове;	33,3
	– прагнення до самовдосконалення,	20,6
	– інтерес до мистецтва та художньої діяльності;	16,7
	– доробок митців;	12,8
	– навколишнє середовище (люди, природа, твори мистецтва);	8,3
	– відповідь відсутня	8,3
Що, на вашу думку, заважає самовираженню та творчості, формуванню культурної компетентності?	– сумніви у своїх можливостях, страх зробити щось неправильно;	33,3
	– осуд, нерозуміння навколишніх;	28,2
	– брак часу;	16,7
	– неактуальність питання для мене на сьогодні;	12,2
	– нестача необхідних навичок;	4,8
	– не можу відповісти	4,8

Продовження таблиці 1

Які, на вашу думку, дії варто здійснити в освітньому процесі ЗВО з метою розвитку культури самовираження та творчості?	– створити творчу атмосферу;	37,4
	– проводити різноманітні заходи (виставки, конкурси, гуртки, театральні студії тощо);	20,6
	– ознайомлювати здобувачів освіти із різноманітними методиками та техніками;	16,7
	– завершення війни;	
	– інтерес, власна ініціатива;	12,2
	– естетичний, сучасний дизайн освітнього середовища ЗВО	8,3 4,8

На наступному етапі дослідження ми визначили особливості сформованості емоційно-ціннісного компонента за допомогою методу незакінчених речень. Отримані результати відображені у таблиці 2.

Таблиця 2

**Діагностика сформованості
емоційно-ціннісного компонента**

Запропонований початок речення, який необхідно самостійно продовжити	Варіанти його завершення	Кількість (у %)
Я вбачаю вираження себе у ...	– малюванні; – музиці; – художній творчості (вишивка, бісероплетіння та ін.); – кулінарії; – пізнавальній діяльності; – спілкуванні; – спорті; – не знаю	30,0 25,0 12,5 10,0 10,0 5,0 5,0 2,5
За можливості, я надаю перевагу таким видам діяльності ...	– перегляду контенту соцмереж; – музиці, малюванню, читанню; – тому, чим хочеться займатися у даний момент; – не можу відповісти	60,0 23,5 13,0 3,5
Для розвитку самовираження, творчості та культурної компетентності мені необхідні ...	– розуміння, підтримка близьких; – комфортна, затишна атмосфера; – можливість обирати, творити; – вільний час та хороший настрій; – гарний результат роботи; – не можу сказати	40,0 27,5 12,5 7,5 7,5 5,0
Неприйнятним для мене способом самовираження є ...	– нанесення шкоди іншим людям; – застосування шкідливих звичок; – нехтування правилами етики; – обмеження особистого простору інших; – відповідь відсутня	57,5 17,5 12,5 5,0 7,5
Заважає моєму самовираженню, творчості як складових культурної компетентності ...	– невпевненість у собі, комплекси; – критика оточуючих; – недостатність знань і вмінь, – брак часу; – брак коштів; – відсутність бажання, мотивації	30,0 25,0 17,5 12,5 12,5 2,5

Як свідчить якісний аналіз поданих у таблиці 2 кількісних даних, метод незакінчених речень виявився досить ефективним, дозволив отримати конкретну інформацію стосовно сформованості ціннісних уявлень магістрів щодо самовираження й творчості та їхнього значення в професійному і особистісному становленні.

Наступним методом дослідження особливостей

розвитку культурної компетентності та її складових майбутніх фахівців було творче завдання «Вільне образотворення», яке дало змогу визначити сформованість поведінкового компонента (за І. Онищук). Проаналізувавши творчі роботи, нам вдалося з'ясувати наступне: 5% респондентів виявили конструктивне прагнення до творчого самовираження; 7,5% студентів-магістрів прагнули успіху та

самоствердження; ситуативне прагнення до успіху заради визнання авторитетних людей; бажання зайняти певний соціальний статус діагностовано у 27, 5% досліджуваних; 52,5% засвідчили прагнення досягти успіху за зовнішньої підтримки, не докладаючи при цьому власних зусиль та 7,5% здобувачів продемонстрували бажання уникнути неспіху.

Завдяки проведеній діагностиці нам вдалося з'ясувати особливості сформованості структурних компонентів досліджуваного феномена, зокрема усвідомлення студентами суті, змісту та значення культури самовираження, творчого самовираження як ключових складників процесу формування культурної компетентності майбутнього керівника (директора) ЗДО в умовах магістратури. Означена інформація дозволила виокремити низку чинників формування культурної компетентності майбутніх керівників (директорів) ЗДО в освітньому процесі закладу вищої освіти, а саме: усвідомлення значущості формування культурної компетентності та її складових у процесі професійного становлення; заохочення до особистісного і професійного самовдосконалення студентів-магістрів; активізація творчих здібностей особистості та «окультурення» освітнього середовища закладу вищої освіти.

Зважаючи на зазначене вище, проблема формування культури, індивідуальної культури, творчого самовираження майбутніх керівників (директорів) закладів дошкільної освіти в умовах магістратури на сучасному етапі є досить актуальною. Усе це актуалізує необхідність створення сприятливих умов для формування в майбутніх фахівців культурної компетентності як важливої умови розвитку їхньої індивідуальності, реалізації духовно-культурного та творчого потенціалів.

Висновки. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про актуальність проблеми формування культурної компетентності майбутніх керівників (директорів) закладів дошкільної освіти в умовах магістратури. Зокрема, увагу фахівців привертає питання об'єктивації природного потенціалу, розвитку творчого самовираження здобувачів освіти та його культури як важливих складових культурної компетентності – однієї із основних загальних компетентностей, визначених професійним стандартом «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти». Науковці зазначають, що впровадження Професійного стандарту є складним і тривалим процесом, який відбувається поетапно та потребує систематичної роботи в усіх профільних інституціях, зокрема й закладах вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень в означеному напрямі бачаємо в розробці методики формування культурної компетентності магістрів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» та доведенні її ефективності на практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 01.02.2025).

Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 15.01.2025).

Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 17.01.2025).

Косенчук, О., Стягунова, О. (2023). Імплементація професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти». Запитання і відповіді. Дошкільне виховання. № 3. С. 7–9.

Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» від 28.09.2021 № 620-21. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoi-osviti> (дата звернення: 15.01.2025).

Кононко, О. Л. (2014). Формування у майбутнього фахівця базових якостей особистості. *Горизонти освіти. Серія «Психологія. Педагогіка»*. № 1. С. 49–54.

Онищук, І. А. (2019). Теоретико-методичні засади розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності: монографія. Львів: Камула. 390 с.

REFERENCES

Pro osvitu: Zakon Ukrainy [On Education: Law of Ukraine] vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Accessed: 01.02.2025). [in Ukrainian].

Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy [On preschool education: Law of Ukraine]: vid 06.06.2024 № 3788-IX. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (Accessed: 15.01.2025) [in Ukrainian].

Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy [On Higher Education: Law of Ukraine] vid 01.07.2014 № 556-VII. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Accessed: 17.01.2025). [in Ukrainian].

Kosenchuk, O., Stiahunova, O. (2023). Implementatsiia profesiinoho standartu «Kerivnyk (dyrektor) zakladu doshkilnoi osvity». Zapytannia i vidpovid. [Implementation of the Professional Standard «Head (Director) of Preschool Educational Institution»]. *Doshkilne vykhovannia*. № 3. S. 7–9. [in Ukrainian].

Profesiinyi standart «Kerivnyk (dyrektor) zakladu doshkilnoi osvity» [Professional Standard «Head (Director) of Preschool Educational Institution»] vid 28.09.2021 № 620-21. Available at: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoi-osviti> (Accessed: 15.01.2025). [in Ukrainian].

Kononko, O. L. (2014). Formuvannia u maibutnoho fakhivtsia bazovykh yakosteï osobystosti [Formation of basic personality qualities in a future specialist]. *Horyzonty osvity. Seriia «Psykhohiia. Pedahohika»*. № 1. S. 49–54. [in Ukrainian].

Onyshchuk, I. A. (2019). Teoretyko-metodychni zasady rozvytku kultury samovyrazhennia maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity u khudozhnii diialnosti [Theoretical and methodological principles of development of the culture of self-expression of future teachers of preschool educational institutions in artistic activity]: monohrafiia. Lviv: Kamula. 390 s. [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 15.02.2025

UDK 378.096:347.823.4-047.22
DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-15-20

Mykola PIVEN,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Department of Physical Training,
Rehabilitation and Drone Racing,
Ukrainian State Flight Academy,
Kropyvnytskyi, Ukraine
ORCID: 0000-0002-8777-0475
e-mail: costaluka011@gmail.com

Victoriia PIVEN,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Department of Professional and
Aviation Language Training,
Ukrainian State Flight Academy,
Kropyvnytskyi, Ukraine
ORCID: 0000-0002-6315-2197
e-mail: vita68psh@ukr.net

DETERMINANTS OF SELF-ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PILOT CADETS AT AVIATION HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article examines the conditions for organizing and conducting a workshop as a form of educational activity in which an individual independently creates the conditions for transforming self-learning skills from a knowledge-based space into a tool for self-creation. It enables the development of an individualized approach to personal self-improvement, where the content of the workshop becomes an activity of self-work. Considering this, in the educational process of future aviation professionals, particular importance is given to such issues as methods for developing the ability for self-learning; forming adequate evaluative attitudes; a stable interest and a positive mindset towards mastering autodidactic skills; the ability to engage in prolonged activities aimed at achieving subjectively significant goals; the demonstration of willpower to develop personal qualities aligned with the corresponding determinants of self-activity.

A workshop, as a metaform of organizing the educational process (self-learning) for cadet pilots, is characterized by dynamism, flexibility, independence,

and a creative atmosphere. It serves as a pedagogical condition that allows cadets to transfer their competence into a functional control panel for both professional and personal self-improvement. The content of the workshop, designed according to the «do it yourself» principle and directed by the cadet toward self-development, represents an expansion and enhancement of their initial self-learning capacity. This expansion requires a specific methodology and a decomposition of the traditional workshop structure. The self-activity of pilot cadets in workshops not only actualizes but also facilitates the realization of their potential capabilities. It allows them to understand and visually observe how the personal learning paradigm evolves in professional education, enabling cadets to explore themselves through self-movement in educational activities.

Key word: workshop, self-activity, professional and personal self-improvement, self-learning, self-creation, psychological and pedagogical conditions, integration of interdisciplinary knowledge, self-movement in educational activities.

Микола ПІВЕНЬ,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичної підготовки,
реабілітації та дрон-рейсінгу
Української державної льотної академії,
м. Кропивницький, Україна
ORCID: 0000-0002-8777-0475
e-mail: costaluka011@gmail.com

Вікторія ПІВЕНЬ,*кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри професійної**та авіаційної мовної підготовки**Української державної льотної академії,**м. Кропивницький, Україна*

ORCID: 0000-0002-6315-2197

e-mail: vita68psh@ukr.net

ДЕТЕРМІНАНТИ САМОАКТИВНОСТІ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ-ПІЛОТІВ У ЛЬОТНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті досліджуються умови організації та проведення воркшопу як різновиду навчальної діяльності, коли особистість самостійно створює умови для перетворення навичок самонавчання із простору знань на інструмент самотворення, здійснює авторський спосіб особистісного самовдосконалення, де зміст воркшопу перетворюється на діяльність над собою. Зважаючи на це, у навчальній діяльності майбутніх авіаційних фахівців особливого значення набувають питання щодо способів розвитку здатності до самонавчання; формування адекватних оцінних ставлень, стійкого інтересу та позитивного налаштування на оволодіння автодидактичними навичками; здатності до тривалої діяльності, в якій реалізується та чи інша суб'єктивно важлива мета; прояву вольових зусиль із метою розвитку в собі тих якостей, завдяки яким реалізуються відповідні детермінанти самоактивності.

Наголошується, що саме воркшоп як метафора організації навчальної діяльності (самонавчання) курсантів-пілотів, для якої характерні динамічність, гнучкість, самостійність і творча атмосфера, є тією педагогічною умовою, що дозволяє транслювати власну компетентність як реально діючу панель управління професійним та особистісним самовдосконаленням. Зміст воркшопу, сконструйований за принципом «зроби сам» і спрямований курсантом на самого себе, являє собою розширення й доповнення його вихідного стану здатності до самонавчання. Означена добудова потребує відповідної методики й декомпозиції традиційного змісту воркшопу. Самоактивність курсантів-пілотів у воркшопі не тільки актуалізує а й сприяє втіленню власних потенційних можливостей здобувачів, дозволяє їм зрозуміти й наочно продемонструвати, як у професійній освіті зростає особистісна парадигма навчання, за допомогою якої курсанти мають змогу пізнати себе через саморух у навчальній діяльності.

Ключові слова: воркшоп, самоактивність, професійне й особистісне самовдосконалення, самонавчання, самотворення, психолого-педагогічні умови, інтеграція міждисциплінарних знань, саморух у навчальній діяльності.

Formulation of the problem. At the current stage of national development, a new system of professional

education is emerging. It is oriented toward a unified global information space, significantly influencing the training process of future specialists. Today, the main requirements for preparing competitive international-level specialists include professional, practical, and creative orientations in educational content, with a focus on the individual as both a subject and a result of the educational process (Vozniuk, Dubaseniuk, 2011; Sliusarenko, Kulbatska, 2015). In the context of modern educational trends, the idea that new opportunities are being created for the professional and personal self-improvement of future aviation specialists is particularly relevant. This educational space is considered a subsystem of the sociocultural space, encompassing all its functional mechanisms (Vatkovska, 2010; Tsymbalaru, 2016). Professional and personal self-improvement of pilot cadets serves as the starting «point» in the structural composition of the educational space. This point gradually unfolds within educational activities, possessing a pronounced communicative nature and incorporating various determinants of self-activity (Denysiuk, 2012; Piven, 2018). Under these conditions, the educational activity of pilot cadets can achieve its goal to the extent that it creates a situation where personal and creative efforts are in demand. Such an interpretation presents educational activity as a creative means of developing personal competencies in future aviation specialists. It is, therefore, reasonable to consider it as a technology that translates educational activities into a mode of personal development, where the cadet becomes a subject of learning and integrates psychological and pedagogical knowledge to solve assigned tasks. A cadet, as a subject of educational activity, not only follows the traditional scheme (developing general and specialized professional competencies) but also creates a new form of self-activity. In this way, the cadet implements an individual approach to personal self-improvement, where learning transforms into working on oneself (Piven, 2018).

Review of scientific research and publications.

Justifying the potential of educational activity in personality formation, researchers (Kremen, Ilin, 2012; Kushchov, 2007; Tatenko, 2015) emphasize the decisive role of subjective activity in this process. This activity is driven by internal factors such as personal needs, attitudes, individually significant values, personal meaning, and motivation for independent, initiative-based engagement in the educational process (Maksymenko, 2013; Mid,

2000). Accordingly, higher demands are placed on educational activity, which begins to play a leading role in professional and personal self-improvement. It affirms the necessity of developing the ability for self-learning and genuine participation in the self-creation of one's own personality (Boryshevskyi, 2010; Serdiuk, 2015). Such activity should be of an innovative type, serving as a mechanism for generating new ways of self-creation, as well as new techniques and methods of creative interaction (Dubaseniuk, 2013). Thus, the ability to perceive educational activity as a space for self-creation which is built independently by the individual and aligned with personal competence allows for the release of a natural desire for self-improvement. At the same time, it creates conditions for transforming self-learning skills from a mere knowledge acquisition process into an instrument of self-creation. Self-creation, in its complete form, is interpreted as a holistic, self-determined phenomenon mediated by a complex set of personality parameters, including the value of self-development, a holistic perception of one's life path, self-acceptance, confidence in one's abilities, and readiness for self-learning (Boryshevskyi, 2010; Serdiuk, 2015). Self-learning skills provide access to an individual's internal psychological resources, facilitating the utilization of such inexhaustible wealth as the source of creative abilities and inner integrity which is embedded in the cadet's inner world. At the same time, these skills serve as a tool for integrating interdisciplinary knowledge (Kolomiets, 1999), which is necessary to eliminate «fragmentation» in the ability not only to test independent learning methodologies but also to create them autonomously. Such methodologies should define the requirements necessary for personal and professional self-improvement (Sliusarenko, Kulbatska, 2015). It is essential to emphasize that self-learning skills, due to their integrative nature and structured approach, often represent a reliable pathway to achieving internal integrity and experiencing a sense of meaningfulness in one's educational activities (Kurinskyi, 2006). Considering these aspects, certain key issues become particularly significant in the educational activities of future aviation specialists. These include:

- Developing the ability for self-learning;
- Forming adequate evaluative attitudes;
- Establishing a stable interest and a positive mindset toward mastering autodidactic skills;
- Cultivating the ability to engage in long-term activities aimed at achieving personally significant goals;
- Demonstrating willpower in developing qualities essential for self-activity determinants.

A workshop serves as a foundational element ensuring the identified determinants of self-activity in pilot cadets' educational activities. According to K. Fopel, a workshop is an intensive educational event in which participants, through their own activity, discover that they know and can do more than they previously thought and learn from people they did not expect to learn from (Fopel, 2003, p. 13).

The workshop, as a meta-form of organizing educational activities (self learning) for pilot cadets, is characterized by dynamism, flexibility, independence, and a creative atmosphere. It serves as a pedagogical condition

that enables cadets to transform their competence into a real operating control panel for professional and personal self-improvement. The content of the workshop, designed according to the «do it yourself» principle and directed by the cadets toward themselves, represents an expansion and enhancement of their initial capacity for self-learning. This extension requires a corresponding methodology and the decomposition of the traditional content of the workshop.

The purpose of this article is to examine the features of organizing and decomposing the content of a workshop as an educational space that fosters pilot cadets' self-movement in learning activities, develops their self-learning skills, and enhances their ability for constructive professional and personal self-creation.

Presentation of basic material. The workshop as a meta-form for organizing the integrative process of forming pilot cadets' self-learning skills within the interdisciplinary interaction of the subjects «Psychology», «Professional Pedagogy», and «Competency-Oriented Physical and Psychophysiological Training» allows for the creation of psychological and pedagogical conditions that emphasize cadets' internal states in learning. These conditions facilitate the engagement of personal experiences, accumulating various abilities (verbal, tactile, visual, emotional) to consolidate and assimilate interdisciplinary knowledge in a way that is both personally meaningful and conceptually linked to the collective experience of solving problem-based learning situations. In essence, this organizational meta-form provides cadets with the opportunity to find self-reliance in solving educational tasks while simultaneously forming the internal conditions necessary for perceiving «collective experience» and «collective methods» of solving educational problems, their reinterpretation, and transformation based on the «do it yourself» principle. This adaptation allows cadets to go beyond their initial level of personal competence, overcome internal barriers and obstacles to subject activity in learning, and represents a moment of unfolding their professional and personal self-improvement within educational activities (Piven, 2023). The workshop helps pilot cadets become more self-reliant in understanding that their memory, thinking, willpower, abilities, and even physical excellence largely depend on their own efforts. The «collective experience» and a creative instructor act as facilitators for their professional and personal self-creation. Given the nature of cadets' self-activity in a workshop, which not only activates but also facilitates the realization of their potential abilities, they gain insight and a clear understanding of how the personalized paradigm of learning in professional education is evolving. Through this paradigm, cadets can understand themselves by engaging in self-movement in educational activities.

So, the main goal of the workshop is to actualize cadets' self-movement in educational activities, enhance their self-learning skills, and develop their ability for constructive professional and personal self-creation. To achieve this goal, the special tasks are outlined.

The Tasks of the Workshop:

- Develop skills for activating internal resources and creative potential, recognize barriers to creativity, and create conditions for overcoming or reducing them.
- Enhance self-acceptance and self-reliance.

- Create conditions for the formation of personal competence in the context of interdisciplinary interaction.
- Teach effective self-reliance skills.
- Foster internal motivation for constructing an individual algorithm for professional and personal self-creation within educational activities.
- Encourage awareness of individual abilities that contribute to the constructive development of autodidactic skills.
- Provide cadets with opportunities for inter-subjective interaction in educational and creative activities.
- Ensure necessary conditions for active cadet engagement, including a trustful atmosphere and honest communication.
- Establish an environment of unconditional respect for each cadet's values.
- Provide maximum support for cadets in verbalizing their ideas, thoughts, and experiences.
- Create conditions where cadets have to demonstrate independence in problem-solving, explore new dimensions of problem situations, and discover new constructive solutions for supporting inter-subjective interaction.
- Ensure feedback mechanisms, where cadets receive information from peers and instructors regarding their activity within the workshop.
- Optimize self-knowledge and self-improvement processes through inter-subjective interaction and reflection techniques, self-analysis, and establishing a positive dynamic of self-creation within educational activities.
- Ensure a gradual development of meaningful activity, where the instructor only supports the cadets' initiative and activity.

Basic Rules of the Workshop:

- Self-creation is never fully complete, because the end of the workshop is merely the completion of a specific stage of personal self-improvement.
- Communication follows the principle of "here and now," meaning that discussions focus on the present moment, addressing what is currently relevant to the cadets and what is happening within the group. Kindness and tolerance are encouraged during exercises and discussions, fostering the recognition of positive qualities and actions in the process of interaction.
- The workshop encourages honesty, openness, and trust in communication.
- It is unacceptable to evaluate a person directly, because only their actions should be assessed.
- Everything that happens within the group remains confidential.

Workshop Content:

Topic 1: «Generalization of Needs, Attitudes, Personally Significant Values, Personal Meaning, and Initiative-Based Engagement in Personal Self-Knowledge and Self-Improvement» (4 hours).

Topic 2: «Self-Portrait» (6 hours).

Topic 3: «Algorithm for Developing Self-Learning Skills» (14 hours).

Topic 4: «Emotional Stability and Psychophysiological Reliability» (8 hours).

If necessary, the workshop can be conducted as separate thematic modules, focusing on developing

autodidactic skills, emotional stability, and psychophysiological reliability, which are essential factors in cadet self-realization within educational activities.

Indicators of Pilot Cadets' Self-Activity in the Workshop are:

1. Activation of internal resources and creative potential in developing self-learning skills as a tool for professional and personal self-improvement.
2. Development of effective self-reliance in educational activities, fostering self-motivation and self-creation.
3. Formation of readiness for personal self-creation within educational activities.
4. Development of skills for constructing an individual self-learning algorithm.
5. Improvement of inter-subjective interaction skills in educational and creative activities.

Evaluation of Workshop Effectiveness. The main diagnostic measure of the workshop's effectiveness is the formation of an individual self-improvement algorithm by pilot cadets, as well as specific cognitive changes that reflect their autodidactic orientation toward self-creation in educational activities.

Conclusions. The workshop contributes to the development of pilot cadets' ability to comprehensively integrate educational activities, structure their self-knowledge and self-improvement, and overcome the chaos of self-development. The process of cadets' self-movement through the content of the workshop, which incorporates various aspects of interaction among participants and reflection techniques, allows them to continuously search for foundational skills that support self-creation in educational activities. These include skills in goal-setting and achieving professional and personal self-improvement as well as becoming an active subject in educational activities. Currently, the issue of determinants of pilot cadets' self-activity in educational activities, given its complexity and multidimensionality, can be viewed as a process influenced by the educational environment on the individual. It is the cadet, through their inherent self-activity, who is capable of transforming these influences, gradually developing their own conceptual understanding of the phenomenon of self-learning. Based on this, they define their own algorithm for professional and personal self-improvement.

Prospects for further research. The urgent pedagogical issue of forming pilot cadets' autodidactic competence requires additional empirical research, the development of a step-by-step strategy for its formation during initial flight training, and the creation of a holistic structural-functional model of self-educational competence for future aviation professionals in a higher flight education institution, where the workshop will take its place among the universal means of «self-creation».

REFERENCES

- Vozniuk, O. V., Dubaseniuk, O. A. (2011). Innovatsiyni pidkhid do analizu profesiinoi kompetentnosti suchasnoho fakhivtsia [Innovative Approach to the Analysis of Professional Competence of a Modern Specialist]. Innovatsii u vyshchii osviti: problemy, dosvid, perspektyvy]: monohrafiia. Zhytomyr: Vyd-vo

ZhDU im. Ivana Franka. S. 328–346. [in Ukrainian].

Sliusarenko, N., Kulbatska, M. (2015). Subiekt-subiektnyi pidkhid do orhanizatsii pedahohichnoho protsesu [Subject-Subject Approach to the Organization of the Pedagogical Process]. *Liudynoznavchi Studii. Pedahohika*. № 1 (33). S. 194–201 [in Ukrainian].

Vatkovska, M. H. (2010). Samorealizatsiia osobystosti v osvithomu prostori [Self-Realization of Personality in the Educational Space]. Odesa. 20 s. [in Ukrainian].

Tsymbalaru, A. D. (2016). Osvitnii prostir: sutnist, struktura i mekhanizmy stvorennia [Educational Space: Essence, Structure, and Mechanisms of Creation]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi Zhurnal*. № 1. S. 41–50. [in Ukrainian].

Denysiuk, L. B. (2012). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia systemy profesiinykh tsinnosti maibutnikh fakhivtsiv aviatsiinoi haluzi [Psychological Features of the Formation of the System of Professional Values of Future Specialists in the Aviation Industry]. Kyiv. 20 s. [in Ukrainian].

Piven, M. I., Piven, V. V. (2018). Osobystist kursanta yak yadro intehtatsii psykhologo – pedahohichnykh kompetentsii v osvithomu prostori lotnoho VNZ [The Personality of a Cadet as the Core of the Integration of Psychological and Pedagogical Competencies in the Educational Space of a Flight University]. *Visnyk Hlukhivskoho Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka Ser: «Pedahohichni Nauky»*. № 1. S. 96–102 [in English].

Kremen, V. H., Ilin, V. V. (2012). Synerhetyka v osviti: kontekst liudynotsentryzmu [Synergetics in Education: The Context of Human-Centeredness]. Kyiv: Pedahohichna Dumka. 366 s. [in Ukrainian].

Kushchov, V. H. (2007). Subiektna paradyhma vyshchoi osvity [The Subject Paradigm of Higher Education]. *Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku pedahohichnoi osvity: pedahohichna maisternist, tvorchist, tekhnologii*: zb. nauk. prats. Kharkiv. S. 133–136 [in Ukrainian].

Tatenko, V. O. (2015). Subiektno-vchynkovyi pidkhid na sluzhbi u sotsialnii psykhologii [Subject-Action Approach in Service of Social Psychology]. *Psykhologhiia Osobystosti*. № 1 (6). S. 20–31 [in Ukrainian].

Maksymenko, S. D. (2013). Psykhologhiia uchinnia liudyny: henetyko-modeliuiuchy pidkhid [Psychology of Human Learning: Genetic-Modeling Approach]. Kyiv: Vydavnychy Dim «Slovo». 592 s. [in Ukrainian].

Mid, D. H. (2000). Dukh, samist i suspilstvo: z tochky zoru sotsialnoho bikheviorysta [Spirit, Self, and Society: From the Perspective of a Social Behaviorist] / per. z anhl. T. Korpalo. Kyiv: Ukr. Tsentr Dukhovnoi Kultury. 374 s. [in Ukrainian].

Boryshevskyi, M. (2010). Doroha do sebe: vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti [The Road to Oneself: From the Foundations of Subjectivity to the Heights of Spirituality]. Kyiv: Akademvydav. 416 s. [in Ukrainian].

Serdiuk, L. Z. (2015). Samotvorennia u rozvytku osobystosti [Self-Creation in Personality Development: A Scientific Perspective]. Kyiv: Pedahohichna Dumka. 93 s. [in Ukrainian].

Dubaseniuk, O. (2013). Modernizatsiia systemy

osvity v Ukraini v umovakh suchasnykh hlobalizatsiinykh protsesiv [Modernization of the Education System in Ukraine Amid Contemporary Globalization Processes]. *Osvitni reformy: misiia, diisnist, refleksii*: monohrafiia. Kyiv: TOV «Edelveis». S. 253–262 [in Ukrainian].

Kolomiiets, A. M., Kolomiiets, D. I. (1999). Mizhpredmetni zviazky u konteksti problemy intehtatsii [Interdisciplinary Connections in the Context of the Integration Problem]. *Pedahohika i psykhologhiia profesiinoi osvity*. Lviv. № 2. S. 61–66. [in Ukrainian].

Kurinskyi, O. V. (2006). Ukrainska postpsykhologichna dydaktyka [Ukrainian Post-Psychological Didactics]. Kyiv: ZAT «Vipol». 484 s. [in Ukrainian].

Fopel, K. (2003). Efektyvnyi vorkshop. Dynamichne navchannia [Effective Workshop. Dynamic Learning]. Vyd. Henezys. 368 s. [in Ukrainian].

Piven, M. (2023). Pedagogization of physical and health-improving activities for pilot cadets. Modern conceptual models and trends in the development of pedagogical education and philology: collective monograph. International Science Group. Boston: Primediae Launch. P. 145–167. doi: 10.46299/ISG.2023. MONO.PED.2.2.1 [in English].

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Вознюк, О. В., Дубасенюк, О. А. (2011). Інноваційний підхід до аналізу професійної компетентності сучасного фахівця. *Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи*: монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка. С. 328–346.

Слюсаренко, Н., Кульбацька, М. (2015). Суб'єкт-суб'єктний підхід до організації педагогічного процесу. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. № 1 (33). С. 194–201.

Ватковська, М. Г. (2010). Самореалізація особистості в освітньому просторі: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10. Одеса. 20 с.

Цимбалару, А. Д. (2016). Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. № 1. С. 41–50.

Денисюк, Л. Б. Психологічні особливості формування системи професійних цінностей майбутніх фахівців авіаційної галузі: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Київ. 20 с.

Півень, М. І., Півень, В. В. (2018). Особистість курсанта як ядро інтеграції психолога – педагогічних компетенцій в освітньому просторі льотного ВNZ. *Вісник Глухівського Національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. 1. С. 96–102

Кремень, В. Г., Ільїн, В. В. (2012). Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ: Педагогічна думка. 366 с.

Кушов, В. Г. (2007). Суб'єктна парадигма вищої освіти. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології*: зб. наук. праць. Харків: НТУ «ХПІ». С. 133–136.

Татенко, В. О. (2015). Суб'єктно-вчинковий підхід на службі у соціальній психології. *Психологія особистості*. № 1 (6). С. 20–31.

Максименко, С. Д. (2013). Психологія учіння

людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. Київ: Видавничий дім «Слово». 592 с.

Мід, Д. Г. (2000). Дух, самість і суспільство: з точки зору соціального біхевіориста / пер. з англ. Т. Корпало. Київ: Укр. центр духовної культури. 374 с.

Боришевський, М. (2010). Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ: Академвидав. 416 с.

Сердюк, Л. З. (2015). Самотворення у розвитку особистості: наук.-метод. посіб. / за ред. Л. З. Сердюк. Київ: Педагогічна думка. 93 с.

Дубасенюк, О. (2013). Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних процесів. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія*: монографія / за ред. В. Кременя та ін. Київ: ТОВ «Едельвейс». С. 253–262.

Коломієць, А. М., Коломієць, Д. І. (1999). Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів. № 2. С. 61–66.

Курінський, О. В. (2006). Українська постпсихологічна дидактика: лекції. Київ: ЗАТ «Віпол». 484 с.

Фопель, К. (2003). Ефективний воркшоп. Динамічне навчання; пер. з нім. Генезис. 368 с.

Piven, M. (2023). Pedagogization of physical and health-improving activities for pilot cadets. Modern conceptual models and trends in the development of pedagogical education and philology: collective monograph. International Science Group. Boston: Primediae Launch. Pp. 145–167. DOI: 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.2.2.1

Дата надходження до редакції: 10.02.2025

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК [373.55.091.212.7:316.77]:004
DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-21-29

Зінаїда БАКУМ,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови
Криворізького державного
педагогічного університету,
м. Кривий Ріг, Україна
ORCID: 0000-0001-7639-8383
e-mail: zinabakum@gmail.com*

Олександра ПАЛЬЧИКОВА,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри англійської філології
Криворізького державного
педагогічного університету,
м. Кривий Ріг, Україна
ORCID: 0000-0003-3275-9399
e-mail: apalchikova@ukr.net*

Ірина ДИРДА,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології
Криворізького державного
педагогічного університету,
м. Кривий Ріг, Україна
ORCID: 0000-0003-3145-7428
e-mail: dyrda.irina@gmail.com*

РОЗВИТОК КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Анотація. У статті розглянуто особливості розвитку культурної компетентності здобувачів профільної середньої освіти засобами цифровізації. Визначено культурну компетентність здобувачів профільної середньої освіти, а саме: здатність особистості до досягнення й популяризації культурних здобутків України та опанування світових; прояв поваги до розбіжностей у способах світобачення, традиціях, нормах поведінки представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; прагнення до формування власних мистецьких смаків і трансляції ідей та почуттів через творчу художню діяльність.

Встановлено, що розвиток культурної компетентності випускників закладів профільної середньої освіти засобами цифровізації передбачає шанування культурних надбань України та їхнє поширення через англомовні засоби вербалізації; поважне ставлення до культурної спадщини інших країн та наявності розбіжностей у ціннісно-нормативних системах народів;

практичне оперування лінгвістичними і культурними знаннями під час комунікування з представниками своєї і чужої культур; коректне тлумачення намірів співрозмовника і прогнозування його реакції на почуте; використання цифрових ресурсів задля активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, оптимізації пошуку навчальних завдань і створення власного контенту.

Виокремлено систему вправ для розвитку культурної компетентності, спрямованих на вдосконалення навичок застосування культурно маркованих одиниць і розвиток умінь діалогічного спілкування – рецептивно-репродуктивні некоммуникативні, рецептивно-репродуктивні умовно-коммуникативні, продуктивні коммуникативні.

Ключові слова: культурна компетентність, профільна середня освіта, складники культурної компетентності, компетентнісна парадигма, цифровізація в освіті, лексичний діапазон, навчання англійської мови.

Zinaida BAKUM,
*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department
of Ukrainian Language
at Kryvyi Rih State Pedagogical University,
Kryvyi Rih, Ukraine
ORCID: 0000-0001-7639-8383
e-mail: zinabakum@gmail.com*

Oleksandra PALCHYKOVA,
*Ph.D., Associate Professor,
Head of the Department of English Philology
at Kryvyi Rih State Pedagogical University,
Kryvyi Rih, Ukraine
ORCID: 0000-0003-3275-9399
e-mail: apalchykova@ukr.net*

Iryna DYRDA,
*Ph.D., Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of English Philology
at Kryvyi Rih State Pedagogical University,
Kryvyi Rih, Ukraine
ORCID: 0000-0003-3145-7428
e-mail: dyrda.irina@gmail.com*

DEVELOPMENT OF CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PROFILE SECONDARY EDUCATION BY MEANS OF DIGITALISATION

Abstract. *The article deals with the peculiarities of developing the cultural competence of students of profile secondary education by means of digitalisation. It is found that the modern job market is in demand for specialists who are able to critically analyse information, adapt their thinking, attention and behaviour to uncertain conditions and changing requirements, use digital resources in their studies, and cooperate with representatives of other cultures. It is defined that cultural competence of students of profile secondary education by means of digitalisation is the ability of an individual to comprehend and popularise the cultural achievements of Ukraine and master the world ones; to show respect for discrepancies in the ways of worldview, traditions, and norms of behaviour of representatives of indigenous peoples and national minorities, other states and peoples; the desire to form one's own artistic tastes and to convey ideas and feelings through creative artistic activity.*

It is established that the development of cultural competence of graduates of a profile secondary education institution by means of digitalisation involves respect for the cultural achievements of Ukraine and their promotion through English-language means of verbalisation; tolerance towards the cultural heritage of other countries and differences in the value and normative systems of peoples; practical operation of linguistic and cultural knowledge when communicating with representatives of one's own and other cultures; correct interpretation of the interlocutors' intentions and prediction of their reaction

to the things heard; the use of digital applications to enhance students' cognitive activity, optimise the search for learning tasks and create their own content.

The authors distinguish the system of exercises for the development of cultural competence – receptive-reproductive non-communicative, receptive-reproductive conditional communicative, productive communicative, aimed at improving skills in the use of culturally marked units and developing abilities of dialogical communication.

Key words: *cultural competence, profile secondary education, components of cultural competence, competence paradigm, digitalisation in education, lexical range, English language teaching.*

Постановка проблеми. У сучасному українському мовному суспільстві виникла потреба у формуванні гармонійно розвинених особистостей, готових до прийняття нестандартних рішень, реалізації творчого потенціалу в професійній діяльності, критичного аналізування явищ, швидкого адаптування до невизначених умов рідного та чужого інформаційно-культурного просторів. Так, на сучасному ринку праці нині затребувані фахівці, які вміють креативно мислити, реагують на зміни вимог та обставин, готові до контактування з репрезентантами інших культур. Відповідно суб'єкт навчання, зокрема випускник закладу профільної середньої освіти, має володіти не лише лінгвістичною та мовленнєвою компетентностями, а й культурною, що передбачає практичне послуговування набутими

знаннями у процесі спілкування з представниками як своєї, так і інших культур, прояв гнучкості під час взаємодії в команді, коректне інтерпретування мотивів співрозмовника, передбачення реакції представника іншої культури на почуте, перехоплення ініціативи в дискусії.

Так, у Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти (Common European Framework) (2020), Законах України «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011), Державній національній програмі «Освіта: Україна XXI століття» (1993) акцентовано на важливості формування особистості, яка поважає загальнолюдські й національні цінності, проявляє емпатію до партнерів у спілкуванні, уникає упереджень і стереотипів щодо інших культур, толерантно ставиться до особливостей світобачення, традицій, звичаїв, що не збігаються з тими, які є в рідній культурі. Крім того, згідно з Державним стандартом профільної середньої освіти (2024) сучасний суб'єкт навчання має критично і відповідально послуговуватися цифровими інструментами для особистісного розвитку і комунікування, навчання, встановлення соціальних контактів; дотримуватися принципів академічної доброчесності. Відповідно пріоритетним напрямом сучасної освіти, зокрема й мовної, є орієнтування на компетентнісну парадигму навчання, тоді як розвиток культурної компетентності засобами цифровізації є необхідною умовою продуктивної міжкультурної співпраці.

Аналіз досліджень і публікацій. Особливості використання цифрових ресурсів у контексті навчання англійської мови з акцентом на культурному компоненті відображено в працях О. Барвинської, М. Беніковського, Я. Бойка, А. Ворначева, Т. Гарлицької, Н. Гутарук, І. Іванюк, Д. Кочмар, О. Савченко, В. Тинного, Я. Туллера, А. Черненко, де основну увагу зосереджено на використанні цифрових технологій у межах змішаного і дистанційного навчання в закладах загальної середньої (ЗЗСО) та вищої освіти (ЗВО), ІТ-технологій у контексті розвитку міжкультурного діалогу іноземною мовою, цифрових форм реалізації міжкультурної комунікації, гейміфікації та онлайн-платформ, що сприяють розвитку міжкультурної компетентності.

Попри різновекторність студіювань щодо застосування інформаційних технологій у процесі навчання іноземних мов, відчутний брак досліджень, присвячених проблемі застосування цифрових технологій у процесі розвитку культурної компетентності в закладах профільної середньої освіти. На периферії наукового пошуку перебуває методика формування міжкультурної та соціокультурної компетентностей у закладах загальної середньої освіти. Також спостерігається обмежена кількість програмно-методичного забезпечення (навчальні програми з іноземних мов профільного рівня) та наукових праць, присвячених означеній проблематиці.

Мета статті – уточнити зміст і структуру культурної компетентності; продемонструвати можливості застосування цифрових ресурсів у процесі розвитку культурної компетентності здобувачів профільної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У закладах профільної середньої освіти філологічного спрямування іноземна мова є ключовою домінантою, оскільки слугує інструментом встановлення контактів із представниками інших культур як у повсякденному житті, так і в професійній сфері, засобом трансляції духовних цінностей, світобачення, світовідчуття етносів, що створює сприятливі умови для міжкультурного обміну та співробітництва. Цю думку відображено в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (Common European Framework) (2020), Рекомендаціях Європейського парламенту та Ради ЄС «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» (Council Recommendation on key competencies) (2018), Законі України «Про освіту» (2017), Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011), Концепції профільного навчання у старшій школі (2009), де вказано на необхідність розвитку культурної компетентності суб'єктів навчання для поглибленого вивчення власного й усвідомлення чужого культурно-історичного бекграунду, успішного адаптування в іншомовному соціумі та здійснення ефективної співпраці з репрезентантами інших культур.

Так, згідно з Концепцією профільного навчання у старшій школі сформульовано мету – забезпечення умов для якісної освіти, що враховує індивідуальні особливості, здібності та інтереси учнів; зорієнтовує суб'єктів навчання на майбутню фахову діяльність, що корелює з потребами ринку праці; гарантує формування культурного потенціалу особистості (Концепція профільного навчання у старшій школі, 2009). З огляду на це розвиток культурної компетентності є важливою умовою навчання англійської мови, позаяк розуміння світоглядної позиції, особливостей мислення, традицій, культурної спадщини рідного та інших народів уможливорює реалізацію продуктивної співпраці з іноземними партнерами.

У лінгводидактичній царині під культурною компетентністю розуміють: здатність усвідомлювати, коректно витлумачувати й послуговуватися здобутими знаннями про культурні установки, цінності й норми відповідно до мети чи ситуації спілкування (Бондаренко, 2019); вільне оперування здобутими компетентностями щодо соціально-культурних і суспільних, інституціональних і конвенціональних норм та регуляторів поведінки під час мобільної соціальної комунікації, зокрема й різними мовами (Білицька, 2019); загальну здатність і готовність людини до різноманітної творчої діяльності, що соціально орієнтує здобувача вищої освіти на самостійну й успішну життєдіяльність (Черемсін, Варнавська, 2021, с. 64); інтегроване особистісне утворення, що поєднує знання, погляди, цінності, вміння та навички у сфері національної та світової культури, спроможність сприймати, на доступному рівні аналізувати й оцінювати культурні феномени, практично застосовувати набутий досвід культурної діяльності в житті (Лобова та ін., 2020, с. 269); сукупність якостей особистості, що уможливають застосування знань з фізики у процесі оволодіння культурними й мистецькими здобутками України та світу; висловлення ідей через засоби мистецтва (Ліскович, 2022).

Варто зауважити, що в нових нормативних документах, зокрема Державному стандарті профільної середньої освіти, культурну компетентність інтерпретують як наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; здатність розуміти та цінувати творчі способи вираження й передачі ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми; прагнення до розвитку та вираження власних ідей, почуттів засобами культури та мистецтва (Державний стандарт профільної середньої освіти, 2024). Відповідно в сучасній законодавчій базі України до культурної компетентності передовсім уналежують зацікавленість в українській культурі, шанування цінностей, традицій, звичаїв українського народу, що є основою поважного ставлення до репрезентантів різних культур та розбіжностей у світоглядних позиціях. Отож зміст культурної компетентності формує глибинне усвідомлення власної національної ідентичності, патріотизм, стійку громадянську позицію, толерантність до проявів культурного вираження особистості, зокрема засобами мистецтва.

Беручи до уваги означені дефініції, визначимо **культурну компетентність здобувачів профільної середньої освіти** як здатність особистості до досягнення і популяризації культурних здобутків України та опанування світових; прояв поваги до розбіжностей у способах світобачення, традиціях, нормах поведінки представників корінних народів і національних меншин, інших держав та народів; прагнення до формування власних мистецьких смаків і транслявання ідей і почуттів через творчу художню діяльність.

Культурну компетентність, з погляду Н. Головіної, становлять:

- компетентність щодо інституціональних норм соціальної організації (економічні, політичні, правові, конфесіональні установи та ієрархії), що забезпечено в межах економіки, політології, правознавства, суспільствознавства;

- компетентність конвенціональних норм соціальної і культурної регуляції (національні традиції, мораль, цінності, звичаї, норми етикету та ін.), що розглянуто в контексті історії, філософії, соціології, мистецтвознавства тощо;

- компетентність у сфері моди, іміджу, стилю, символів, соціальних статусів, інтелектуальних та естетичних напрямів, що вивчають у межах гуманітарних дисциплін;

- володіння усною й писемною формами мови, спеціальними мовами, прийнятими в певному суспільстві етикету й церемоніалу, професійними жаргонами та ін., що відображено в змісті філологічних та історичних дисциплін (Головіна, 2015).

Зі свого боку Н. Бондаренко до компонентів культурної компетентності уналежнює відомості про культурні реалії, явища матеріальної культури; духовно-моральне підґрунтя життя українського народу; основи сімейних, соціальних процесів; історію, традиції, побут, життєвий устрій української спільноти; способи діяльності щодо культурних об'єктів, явищ і

відносин; ціннісні ставлення (Бондаренко, 2019).

На думку О. Ліскович, культурна компетентність включає такі складники:

- когнітивний – розуміння природи фізичних явищ, які використовують у царині мистецтва та уможливають інтерпретування українських народних традицій;

- діяльнісний – здатність послуговуватися знаннями з фізики у процесі аналізування творів мистецтва; реалізувати творчі ідеї для усвідомлення культурної спадщини рідного та інших народів;

- особистісний – шанобливе ставлення до традицій, звичаїв, способів мислення та життя українського та інших етносів; розуміння важливості фізичних знань для осмислення творів мистецтва (Ліскович, 2022).

З огляду на зазначене вище з-поміж ключових **складників культурної компетентності** в контексті навчання англійської мови виокремимо навички вживання культурно маркованих одиниць в іншомовному спілкуванні, обізнаність у ціннісно-нормативній системі, звичаях, традиціях, патернах поведінки народів України та країни, мову якої вивчають; дотримання правил вербального та невербального спілкування залежно від комунікативної ситуації чи соціального статусу партнера зі спілкування, демонстрування емпатії та здатності передбачити реакцію співрозмовника на почуте; знання про художню культуру та видатних діячів, оцінювання творів мистецтва української та інших культур, вираження власних ідей через розкриття творчих здібностей.

Культурний аспект найяскравіше зафіксовано на лексичному мовному рівні, де відображено відомості про соціально-історичний розвиток і національний характер народу, його традиції, звичаї, кодекс вербальної / невербальної поведінки тощо. З огляду на це коректно сформований лексичний діапазон сприяє подоланню мовних і культурних бар'єрів через застосування певного обсягу лексичних одиниць, де відображено мовну картину світу. Так, навчальною програмою з іноземних мов передбачено, що розвиток культурної компетентності на уроках англійської мови в 11-му класі має враховувати лексичний діапазон, що відповідає темам: «Харчування», «Дозвілля», «Мистецтво», «Наука і технічний прогрес», «Подорож», «Україна в світі», «Країни вивчуваної мови», «Робота і професії» (Навчальні програми з іноземних мов, 2017). Означені теми зі свого боку мають бути актуальними, задовольняти інтереси здобувачів освіти, сприяти розширенню їхнього кругозору. Відповідно добір лексичного матеріалу на заняттях з англійської мови має ґрунтуватися на практичних ситуаціях із різних сфер життєдіяльності, а лексичне наповнення навчальних текстів доцільно визначити за такими параметрами: інформативність, новизна і практична цінність, соціокультурна насиченість та доступний рівень складності (Бакум, Пальчикова, Костюк, 2019).

У зв'язку з цим апелюємо до поглядів науковців щодо особливостей навчання іноземних мов у закладах профільної середньої освіти: «У навчанні іноземних мов варто акцентувати на формуванні навичок діалогічного мовлення в ситуаціях повсякденного спілкування. Зауважимо, що на профільному рівні навчання

відбувається вдосконалення, а не формування навичок діалогічного та монологічного мовлення, а також формування навичок спілкування в навчальній та соціокультурній сферах» (Бакум, Пальчикова, 2023, с. 28). У зв'язку з цим доцільним є виокремлення класифікації вправ комунікативного спрямування, зорієнтованих на вдосконалення навичок застосування культурно маркованих одиниць та розвиток умінь діалогічного спілкування з представниками рідної та чужої культур. З огляду на зазначене апелюємо до типології вправ, розроблених С. Ніколаєвою:

1) *рецептивно-репродуктивні некомунікативні вправи* – запропоновано поєднати слова в колонці зліва з їхніми тлумаченнями справа, прослухати діалог і

здогадатися про значення нових слів у ньому, виписати з діалогу речення з культурно маркованими лексичними одиницями;

2) *рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи* – рекомендовано переглянути відео та відповісти на запитання;

3) *продуктивні комунікативні вправи* – необхідно скласти діалог за планом (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика, 2013).

Розглянемо особливості використання представленої вище класифікації вправ у межах теми «Україна в світі».

1. Match the words on the left with their definitions on the right.

Heirloom	☐	Foods that are grown and consumed during their natural harvest time
Organic	☐	Nutrient-rich foods like kale, quinoa, or chia seeds that are considered beneficial for health
Vegan	☐	A primarily plant-based diet that occasionally includes meat or fish
Superfood	☐	Foods designed to mimic the taste and texture of meat, often made from soy, pea protein, or other plant-based ingredients
Biodiversity	☐	Grown or produced without synthetic chemicals like pesticides or fertilizers
Meat Alternative	☐	A farm with its own facilities to grow, process, and serve food
Transparency	☐	Referring to old plant varieties that are preserved for their unique characteristics and flavors
Farmstead	☐	Variety in plant and animal species used in agriculture, promoting a healthy ecosystem
Flexitarian	☐	Openness about the origin and production process of food
Seasonal	☐	A diet and lifestyle that avoids all animal products, including meat, dairy, and eggs

Під час ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями доцільним буде надати їхні визначення, що уможливлено завдяки використанню інтерактивного навчального застосунку «Wordwall». Це сприяє підвищенню інтересу і мотивації до опанування лексики в

межах теми та заохоченню до спілкування (Wordwall, 2025).

2 A. Listen to two conversations about food trends. Guess the meaning of the following words: farm-to-table restaurant, plant-based food, kale, quinoa, chia seeds.



Dialogue 1

Check yourself: **farm-to-table restaurant** prioritize using fresh, locally sourced ingredients directly from farms; **plant-based food** means most of the foods you eat are from plant sources, such as fruits, vegetables, wholegrains, seeds, nuts, legumes, beans and oils; **kale** /keɪl/ – a hardy cabbage (*Brassica oleracea* var. *acephala*) with curled often finely incised leaves that do not form a dense head; **quinoa** /kiˈnəʊə/ – the seeds of a South American plant that are cooked and eaten as food; **chia seeds** /ˈtʃiːə siːdz/ – the small oval dark or pale brown seed of a flowering plant



Dialogue 2

of the mint family, used in various foods to add fibre and micronutrients.

2 B. Listen again. Write down the sentences with the word collocations used in task 1.

В інструкції до завдання № 2 учням запропоновано послухати діалоги, зашифровані в межах QR-коду, що надає заняттям пізнавально-ігрового характеру та забезпечує невимушену і розслаблену атмосферу під час навчання мови, відповідно швидкий доступ до інформації економить час і простір на аркуші (Wordwall, 2025).

3. Watch the video interview where the British and non-native speakers share their thoughts on stereotypes

about Great Britain and answer the questions below.



What is an English stereotype? | Easy English 42

1. How do people define a British stereotype?
2. What food stereotypes about British people are mentioned in the video?
3. What examples from the video show cultural attitudes towards politeness, food, or traditions?
4. How do these stereotypes shape the way people perceive British culture?
5. Can you think of any similar stereotypes about Ukrainians?

У межах означеного завдання передбачено



перегляд відеоматеріалів, що уможливило опрацювання автентичних зразків англійської мови та активізує зоровий і слуховий аналізатори, сприяючи успішному засвоєнню і запам'ятовуванню навчального матеріалу (YouTube, 2025).

4. Work in pairs. Create a conversation where you will compare and contrast the stereotypes common for Ukrainian and British culture. Scan the QR code and follow the dialogue structure.

Dialogue Structure

1. Introduction (Setting the Context)

- "Let's talk about..."
- "Have you ever noticed how different people think about...?"
- "I've heard that British people are known for... What do you think about that?"
- "I think Ukrainians are often stereotyped as... Do you agree?"

2. Presenting Stereotypes

- "It is often said that British people are very..."
- "Many people think that Ukrainians are always..."
- "I've heard that people from Britain are known for..."
- "A stereotype about British people is that they..."
- "One thing people often say about Ukrainians is that..."

3. Comparing the Stereotypes

- "On the one hand... On the other hand..."
- "In contrast to this, Ukrainians are..."
- "Although some people say that British people are... Ukrainians are often seen as..."
- "Unlike in Britain, where people... in Ukraine, people tend to..."

4. Discussing Whether the Stereotypes are True or Not

- "I think this stereotype is a bit exaggerated because..."
- "Actually, I don't think it's true because..."
- "I agree with this stereotype in some ways, but..."
- "In reality, it's more complex because..."
- "I've heard that this isn't true for everyone, especially..."

5. Providing Cultural Context and Personal Experiences

- "For example, in the UK, people are usually..."
- "In Ukraine, however, it's more common to..."
- "From my experience in Ukraine, I can say that..."
- "In my opinion, the way British people are often described is..."
- "What I've observed is that British people tend to... while Ukrainians..."

6. Concluding the Dialogue

- "So, after discussing these stereotypes, I think it's clear that..."
- "In conclusion, it's important to remember that..."
- "To sum up, while some stereotypes may have a small truth, it's unfair to generalize..."
- "Overall, I believe that both British and Ukrainian cultures are much more diverse than these stereotypes suggest."

Під час виконання представленого вище завдання учні сканують QR-код і уважно читають запропонований план з опорними кліше, після цього в парах обговорюють подібні й відмінні риси, притаманні британській та українській культурам. Важливим аспектом означеного завдання є створення учнями власного продукту мовленнєвої діяльності, що передбачає застосування навичок розпізнавання англomовного тексту, логічного і послідовного конструювання реплік, синтаксичного оформлення матеріалу, оперування культурно маркованою лексикою в комунікативних ситуаціях, наближених до реальних.

Зважаючи на викладене вище, зауважимо, що розвиток культурної компетентності здобувачів профільної середньої освіти реалізовано завдяки застосуванню системи вправ (рецептивно-репродуктивні некомунікативні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні, продуктивні, комунікативні), що містять матеріал, насичений лексикою з національно-культурним компонентом та зорієнтований на удосконалення умінь діалогічного мовлення в запланованих і спонтанних ситуаціях спілкування. Водночас слід наголосити, що імплементація цифрових застосунків на заняттях сприяє стимулюванню пізнавальних процесів та мотивації до оволодіння іншомовним матеріалом, розвитку творчих здібностей особистості під час виконання комунікативних завдань.

Висновки. Отже, значний попит на фахівців, які вміють критично аналізувати інформацію, адаптувати своє мислення, увагу та поведінку до невизначених умов і мінливих вимог сьогодення, використовувати цифрові освітні ресурси у навчанні та співпрацювати з представниками інших культур, актуалізують проблему розвитку культурної компетентності здобувачів закладів профільної середньої освіти засобами цифровізації. З огляду на це володіння культурною компетентністю у процесі навчання англійської мови передбачає поважне ставлення до культурної спадщини рідного та інших народів, сприяння поширенню національних матеріальних і духовних надбань у процесі опанування англomовного матеріалу; послугоування цифровими застосунками задля активізації когнітивних процесів під час запам'ятовування нових лексичних одиниць, завантаження, збереження та створення власного навчального продукту.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні методики розвитку культурної компетентності у процесі навчання англійської мови здобувачів закладів профільної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume. (2020). Strasbourg: Council of Europe Publishing. 274 p. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (accessed: 13.01.2025).

Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 13.01.2025).

Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov>

[ua/laws/show/463-20#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text) (дата звернення: 12.01.2025).

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п#n9> (дата звернення: 12.01.2025).

Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття»: постанова Кабінету Міністрів України від 3.11.1993 № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п#Text> (дата звернення: 13.01.2025).

Державний стандарт профільної середньої освіти: постанова від 25.07.2024 № 851. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-п#n10> (дата звернення: 13.01.2025).

Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. (2018). Official Journal of the European Union. 13 p. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (accessed: 13.01.2025).

Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі: наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 № 854. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0854290-09> (дата звернення: 13.01.2025).

Бондаренко, Н. (2019). Формування культурної компетентності як ключової на уроках української мови. *Молодь і ринок*. № 8 (175). С. 94–99. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.179415> (дата звернення: 13.01.2025).

Білицька, В. (2019). Порівняльний аналіз визначення культурної, загальнокультурної, соціокультурної, культурологічної, полікультурної та крос-культурної компетентності. *Наукові записки. Серія «Педагогіка»*. № 2. С. 77–86. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.19.2.10> (дата звернення: 13.01.2025).

Черемісін, О., Варнавська, І. (2021). Структурна характеристика культурної компетентності. *Науковий вісник Ужгородського університету*. № 1. С. 64–69. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.64-68> (дата звернення: 12.01.2025).

Лобова, О., Сбруєва, А., Бойченко, М. (2020). Формування культурної компетентності школярів у процесі мистецької освіти в «Новій українській школі». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 3–4 (97–98). С. 266–276. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.03-04/266-276> (дата звернення: 12.01.2025).

Ліскович, О. (2022). Культурна компетентність учня в контексті освітнього процесу з фізики. *Вересень*. № 3 (94). С. 6–16. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2022.02> (дата звернення: 25.01.2025).

Головіна, Н. І. (2015). Проблеми формування культурної компетентності особистості в контексті реформування вищої освіти. *Філософські обрії*. № 33. С. 147–156. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/FiloFilo_2015_33_16 (дата звернення: 13.01.2025).

Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класи. Англійська мова. Німецька мова. Французька мова. Іспанська мова. (2017). 72 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>

(дата звернення: 25.01.2025).

Бакум, З. П., Пальчикова, О. О., Костюк, С. С. (2019). Навчання іноземних мов: крос-культурний підхід: монографія. Тернопіль: ФОП Ю. Осадца 288 с. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/3691> (дата звернення: 25.01.2025).

Бакум, З. П., Пальчикова, О. О. (2023). Елітарна мовна особистість учнів та учениць профільної школи філологічного напрямку: теорія і практика формування. *Сучасні тенденції методики навчання: мовно-літературна царина*: колективна монографія / за заг. ред. проф. З. П. Бакум. Кривий Ріг: КДПУ. С. 7–36. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/7077/1/СУЧАСНІ%20ТЕНДЕНЦІЇ%20МЕТОДИКИ%20НАВЧАННЯ_МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА%20ЦАРИНА.pdf (дата звернення: 12.01.2025).

Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник. (2013) / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт. 590 с. URL: <https://kmaesm.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/bigych-o.-b.-borysko-n.-f.-boreczka-g.-e.-ta-in.-2013-metodyka-navchannya-inozemnyh-mov-i-kultur-teoriya-i-praktyka.pdf> (дата звернення: 13.01.2025).

Wordwall. Comparing food trends (farm-to-table and plant-based). (2025). URL: <https://wordwall.net/uk/resource/85363718> (accessed: 26.01.2025).

Dialogue 1. (2025). URL: <https://drive.google.com/file/d/1PdK0pR9HAXjesKclRD4lZYFp5DSzHwFP/view?usp=sharing> (accessed: 25.01.2025).

Dialogue 2. (2025). URL: https://drive.google.com/file/d/18iCpxAOzRd8PVa_wp4bEGBCP2_j7O0mg/view?usp=sharing (accessed: 25.01.2025).

What is an English stereotype? (2025). YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=MdXLiYviPPg> (accessed: 25.01.2025).

Dialogue structure. (2025). URL: <https://drive.google.com/file/d/11hKqL0LDLpZvjZFRvsWpTaC-LwAg80oI/view?usp=sharing> (accessed: 25.01.2025).

REFERENCES

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume. (2020). Strasbourg: Council of Europe Publishing. 274 p. Available at: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Accessed: 12.01.2025). [in English].

Pro osvitu: Zakon Ukrainy [On education: Law of Ukraine] vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Accessed: 13.01.2025). [in Ukrainian].

Pro povnu zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy [On complete general secondary education: Law of Ukraine] vid 16.01.2020 № 463-IX. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (Accessed: 12.01.2025). [in Ukrainian].

Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State Standard of Basic and Full Secondary Education]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.11.2011 № 1392. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p#n9> (Accessed: 12.01.2025).

[in Ukrainian].

Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita: Ukraina XXI stolittia» [State National Program «Education: Ukraine of the XXI Century»]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3.11.1993 № 896. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p#Text> (Accessed: 13.01.2025). [in Ukrainian].

Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity [State Standard of Profile Secondary Education]: postanova vid 25.07.2024 № 851. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-p#n10> (Accessed: 13.01.2025). [in Ukrainian].

Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. (2018). Official Journal of the European Union. 13 p. Available at: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (Accessed: 13.01.2025). [in English].

Pro zatverdzhennia novoi redaktsii Kontseptsii profilnoho navchannia u starshii shkoli [On approval of the new version of the Concept of profile education in high school]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 11.09.2009 № 854. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0854290-09> (Accessed: 13.01.2025). [in Ukrainian].

Bondarenko, N. (2019). Formuvannia kulturnoi kompetentnosti yak kluchovoi na urokakh ukrainskoi movy [Formation of cultural competence as a key one in Ukrainian language lessons]. *Molod i rynek*. № 8 (175). С. 94–99. Available at: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.179415> (Accessed: 13.01.2025). [in Ukrainian].

Bilytska, V. (2019). Porivnialnyi analiz vyznachen- nia kulturnoi, zahalnokulturnoi, sotsokulturnoi, kul- turolohichnoi, polikulturnoi ta kros-kulturnoi kom- petentnosti [Comparative analysis of the definition of cultural, general cultural, socio-cultural, cultural, mul- ticultural and cross-cultural competence]. *Naukovi za- pysky. Seriia «Pedahohika»*. № 2. С. 77–86. Available at: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.19.2.10> (Accessed: 13.01.2025). [in Ukrainian].

Cheremisin, O., Varnavska, I. (2021). Strukturna kharakterystyka kulturnoi kompetentnosti [Structural characteristics of cultural competence]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. № 1. С. 64–69. doi: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.64-68> (Accessed: 12.01.2025). [in Ukrainian].

Lobova, O., Sbruieva, A., Boichenko, M. (2020). For- muвання kulturnoi kompetentnosti shkolariv u protsesi mystetskoi osvity v «Novii ukrainskii shkoli» [Forma- tion of students' cultural competence in the process of art education at the New Ukrainian School]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. № 3–4 (97–98). С. 266–276. doi: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.03-04/266-276> (Accessed: 12.01.2025). [in Ukrainian].

Liskovych, O. (2022). Kulturna kompetentnist uchnia v konteksti osvitnoho protsesu z fizyky [Cultural compe- tence of a student in the context of the educational process in physics]. *Veresen*. № 3 (94). С. 6–16. doi: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2022.02> (Accessed: 25.01.2025). [in Ukrainian].

Holovina, N. I. (2015). Problemy formuvannia kul- turnoi kompetentnosti osobystosti v konteksti reformuvan- nia vyshchoi osvity [Problems of formation of cultural com- petence of a personality in the context of higher education

reform]. *Filosofski obrii*. № 33. S. 147–156. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/FiloFilo_2015_33_16 (Accessed: 13.01.2025). [in Ukrainian].

Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchenniam inozemnykh mov 10–11 klasy. Anhliiska mova. Nimetska mova. Frantsuzka mova. Ispanska mova [Foreign language curricula for secondary educational establishments and specialized schools with in-depth study of foreign languages in 10–11th grades. English language. German language. French language. Spanish language]. (2017). 72 s. Available at: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (Accessed: 25.01.2025). [in Ukrainian].

Bakum, Z. P., Palchukova, O. O., Kostiuk, S. S. (2019). *Navchannia inozemnykh mov: kros-kulturnyi pidkhid* [Teaching foreign languages: a cross-cultural approach]: monohrafiia. Ternopil: FOP Yu. Osadtsa. 288 s. <https://doi.org/10.31812/123456789/3691> (Accessed: 25.01.2025). [in Ukrainian].

Bakum, Z. P., Palchukova, O. O. (2023). *Elitarna movna osobystist uchniv ta uchenyts profilnoi shkoly filolohichnoho napriamu: teoriia i praktyka formuvannia* [Elite language personality of school students of a profile school in philological profile: Theory and Practice of Formation]. *Suchasni tendentsii metodyky navchannia: movno-literaturna tsarina: kolektyvna monohrafiia* / za zah. red. prof. Z. P. Bakum. Kryvyi Rih: KDPU. S. 7–36. Available at:

<https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/7077/1/СУЧАСНІ%20ТЕНДЕНЦІЇ%20МЕТОДИКИ%20НАВЧАННЯ%20МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА%20ЦАРИНА.pdf> (Accessed: 12.01.2025). [in Ukrainian].

Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]: pidruchnyk. (2013) / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Boretska ta in. / za zah. red. S. Yu. Nikolaievvoi. Kyiv: Lenvit. 590 s. Available at: <https://kmaecm.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/bigych-o-b.-borysko-n.-f.-boreczka-g.-e.-ta-in.-2013-metodyka-navchannia-inozemnykh-mov-i-kultur-teoriya-i-praktyka.pdf> (Accessed: 13.01.2025). [in Ukrainian].

Wordwall. Comparing food trends (farm-to-table and plant-based). (2025). Available at: <https://wordwall.net/uk/resource/85363718> (Accessed: 26.01.2025). [in English].

Dialogue 1. (2025). Available at: <https://drive.google.com/file/d/1PdK0pR9HAXjesKcIRD4lZYFp5DSzHwFP/view?usp=sharing> (Accessed: 25.01.2025) [in English].

Dialogue 2. (2025). Available at: https://drive.google.com/file/d/18iCpxAOzRd8PVa_wp4bEGBCP2_j7O0mg/view?usp=sharing (Accessed: 25.01.2025). [in English].

What is an English stereotype? (2025). YouTube. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=MdXLYviPPg> (Accessed: 25.01.2025). [in English].

Dialogue structure (2025). Available at: <https://drive.google.com/file/d/11hKqL0LDLpZvjZFRvsWpTaC-LwAg80oI/view?usp=sharing> (Accessed: 25.01.2025). [in English].

Дата надходження до редакції: 28.01.2025

УДК 37.091.3: 339.92

DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-29-34

Лідія ВОЗНЮК,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри освітнього менеджменту,
державної політики та економіки
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради,
м. Дніпро, Україна
ORCID: 0000-0002-3681-8811
e-mail: livoznuk@ukr.net

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Анотація. У статті висвітлено основні підходи до реалізації педагогічних технологій в умовах євроінтеграції – технологічний, компетентнісний, аксіологічний, синергетичний, сутність яких полягає у новому баченні концепції педагогічної діяльності, нових формах та методах навчання. Визначено чинники змін, зокрема цифровізацію освітнього процесу, зорієнтованість на індивідуалізацію та інтерактивність навчання, спрямованість змісту освіти на розвиток м'яких навичок та критичного мислення. Обґрунтовано євроінтеграційну спрямованість розвитку

вітчизняної освіти, що забезпечило інтенсивне запровадження нових педагогічних технологій. Акцентовано увагу на військовій агресії російської федерації в Україні, що спонукало до пошуку нових та ефективних педагогічних технологій, які у непростих умовах сьогодення забезпечують якість вітчизняної освіти на рівні європейських та міжнародних стандартів.

Доведено, що функціональна ефективність учителя в реалізації технологічного, компетентнісного, аксіологічного та синергетичного підходів характеризується вміннями адаптувати нові педагогічні

технології відповідно до особливостей класу, можливостей здобувачів освіти; урізноманітнювати форми і методи навчальної діяльності; здійснювати психологічну підтримку здобувачів освіти з урахуванням стресових ситуацій та нестабільних емоційних станів; забезпечувати оптимальний супровід програм індивідуального розвитку учнів; реалізовувати принципи

партнерства та співробітництва з усіма суб'єктами освітньої діяльності.

Ключові слова: педагогічна технологія, інноваційні освітні технології, євроінтеграція, нові педагогічні підходи, освітній процес, якість освіти, заклад загальної середньої освіти.

Lidiya VOZNYUK,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor Educational, Management,
Public policy and Economics Department,
Dnipro Academy of Continuing Education
of Dnipropetrovsk Regional Council,
Dnipro, Ukraine
ORCID: 0000-0002-3681-8811
e-mail: livoznuk@ukr.net

MAIN APPROACHES TO THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION

Abstract. The article highlights the main approaches to the implementation of pedagogical technologies in the conditions of European integration, the essence of which is a new vision of the concept of educational and pedagogical activity, new forms and methods of learning.

Among the factors of such changes, digitalization of the educational process, focus on individualization and interactivity of learning, orientation of the content of education on the development of soft skills and critical thinking have been identified. Attention was paid to the European integration orientation of the development of national education, which ensured the intensive introduction of new pedagogical technologies.

The majority of researchers are inclined to the opinion that in the conditions of European integration processes and at the same time martial law, it is necessary to maintain a high level of educational standards, strengthen international cooperation and activate the use of new pedagogical technologies.

It is noted that military aggression by the Russian Federation led to the search for new effective pedagogical technologies that would ensure the quality of domestic education at the level of European and international standards in such difficult conditions.

Attention is drawn to the fact that the functional effectiveness of the teacher in the implementation of technological, competence, axiological and synergistic approaches is characterized by the ability to adapt new pedagogical technologies in accordance with the characteristics of the class and the capabilities of the students; diversify the forms and methods of educational activity taking into account the peculiarities of the educational situation and the environment in which the educational process takes place; to provide psychological support to students taking into account stressful situations and unstable emotional states; to provide optimal support for programs of individual

development of students; implement the principles of partnership and cooperation with all subjects of educational activity.

It is noted that in the conditions of European integration, domestic education is oriented towards the formation of a new generation of citizens who are able to actively and creatively act in the conditions of modern challenges.

Key words: pedagogical technology, innovative educational technologies, European integration, new pedagogical approaches, educational process, quality of education, general secondary education institution.

Постановка проблеми. Євроінтеграційне спрямування вітчизняної освіти зумовило суттєві зміни в усіх її сферах: від новизни в освітніх програмах та стандартах, інновацій та цифровізації освіти, доступності й інклюзивності освіти до мовної політики, міжнародної співпраці, трансформацій у структурі та організації освіти. Насамперед це стосується реалізації нових підходів до організації освітньої діяльності, індивідуалізації навчання як важливої умови забезпечення потреб і запитів здобувачів освіти, підвищення ролі соціальних навичок, інтеграції глобальних тенденцій щодо стандартів освіти, як-от: гнучкість та адаптивність освітніх програм; міждисциплінарність та інтеграція знань; навчання впродовж життя (lifelong learning) тощо. Зважаючи на це, в умовах постійних змін та євроінтеграції реалізація нових підходів до застосування педагогічних технологій є визначальним чинником у забезпеченні якості освіти. Це стосується як впровадження інноваційних методик навчання, орієнтованих на розвиток критичного мислення, так і цифрових компетенцій та міжкультурного діалогу.

Військова агресія з боку російської федерації щодо України зумовила потребу пошуку нових ефективних педагогічних технологій, які б у таких

непростих умовах забезпечували якість вітчизняної освіти на рівні європейських та міжнародних стандартів. Відповідно до цього важливе завдання вчителя сьогодні – забезпечення необхідної якості освіти, незважаючи на складні обставини, викликані війною та її наслідками. Передусім це стосується гнучкості у формах та методах навчання, емоційної підтримки здобувачів освіти, підтримки інклюзивності та розвитку пізнавальної активності як важливої умови європейської інтеграції освіти.

Отож важливо, що в умовах євроінтеграції вітчизняна освіта насамперед орієнтується на формування нового покоління громадян, здатних активно і творчо діяти в контексті сучасних викликів. Зважаючи на це, вагомого значення набуває здатність учителя ефективно використовувати нові підходи до реалізації педагогічних технологій, які б забезпечували оптимальний результат у сучасних складних реаліях. Саме дослідженню цих питань ми присвятили нашу розвідку.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Філософські та методологічні засади євроінтеграційних процесів в освіті відображено в працях низки українських дослідників: В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, С. Клепка, О. Співаковського та ін. Серед учених-педагогів проблематика євроінтеграції знайшла своє висвітлення у дослідженнях М. Євтуха, Б. Гуменюка, О. Дубасенюк, Л. Калініної, В. Паламарчук, О. Пометун, О. Пехоти та ін. На думку означених вище вчених, євроінтеграція суттєво впливає на сучасні освітні підходи, забезпечуючи їхню відповідність європейським принципам та стандартам. Відповідно це вимагає від освітніх систем адаптації до нових умов, орієнтації на розвиток ключових компетентностей та забезпечення високої якості освіти. Крім того, більшість дослідників схиляються до думки, що в умовах євроінтеграційних процесів та одночасної дії військового стану необхідно зберігати високий рівень освітніх стандартів, посилити міжнародне співробітництво, а також активізувати застосування нових педагогічних технологій.

Мета статті полягає в обґрунтуванні нових підходів до реалізації педагогічних технологій в умовах євроінтеграції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток вітчизняної освіти в контексті євроінтеграційних процесів сприяє інтенсивному запровадженню нових педагогічних технологій, спрямованих на забезпечення якості освіти України на рівні міжнародних стандартів. Важливим складником проєвропейської системи освіти є запровадження й активне використання сучасних інформаційно-освітніх технологій та їхня орієнтація на вирішення проблем сталого розвитку (Гуменюк, 2020). Стратегії таких змін передусім відображено в Концепції «Нова українська школа» (2016), у новому законодавстві, а також у нових освітніх та професійних стандартах, що найбільш повно характеризують ідеологію модернізаційних процесів у вітчизняній освіті.

Водночас військова агресія російської федерації проти України спричинила організаційні та технологічні зміни в системі освітньої галузі, зокрема й ті, що стосуються шкільної освіти. За цих умов нові підходи до реалізації педагогічних технологій стають суттєвим

чинником забезпечення якості шкільної освіти, адже процеси євроінтеграції охоплюють усі аспекти освіти: від змісту навчальних програм до методів викладання та оцінювання. Крім того, в умовах воєнного часу та надзвичайних ситуацій професійна компетентність учителя визначається не тільки загальними та професійними компетентностями, а й умінням адаптувати педагогічні технології до тих умов, в яких здійснюється освітній процес (Освіта і наука України в умовах воєнного стану, 2023).

Серед основних підходів, які суттєво впливають на якість освіти, відносимо технологічний, компетентнісний, аксіологічний та синергетичний, адже їхнє поєднання дозволяє максимально використовувати потенціал нових педагогічних технологій та відповідати викликам сучасного суспільства. Детально проаналізуємо кожен із цих підходів.

Оскільки педагогічні технології тісно пов'язані з **технологічним підходом**, доцільно окреслити його роль та наголосити, що означений підхід у системі закладів загальної середньої освіти насамперед орієнтований на використання конкретних технологій для досягнення цілей навчання. Він охоплює широкий спектр інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема використання: онлайн-платформ та інших ресурсів для організації й проведення навчальних занять; електронних підручників та навчальних матеріалів; інтерактивних дошок; елементів штучного інтелекту для моделей адаптивного навчання тощо. Крім того, євроінтеграція спонукає до активного впровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема йдеться про електронні платформи для навчання, цифрові бібліотеки, онлайн-курси та ресурси. В умовах воєнного стану технологічний підхід дозволяє вчителю зробити освітній процес більш гнучким та доступним. На думку В. Паламарчук та О. Барановської, технологізація освітнього процесу суттєво впливає на його якість та сприяє широкому впровадженню в педагогічний процес інноваційних підходів (Паламарчук, Барановська, 2018).

Педагогічна практика доводить, що використання технологічного підходу відрізняється від традиційного своєю інтерактивністю, стимулюванням пізнавальної активності учнів, процесами взаємодії та співпраці між усіма учасниками освітньої діяльності. Тому, незважаючи на складні умови організації освітнього процесу, ефективне використання технологічного підходу дозволяє вчителю більш ефективно досягати запланованих результатів.

Важливою особливістю технологічного підходу в реалізації нових педагогічних технологій є проєктування цілей і завдань освітнього процесу, зокрема йдеться про ключові принципи, моделі освітнього процесу, а також механізми застосування нововведень. Серед основних принципів, на нашу думку, передусім варто виокремити: цілісність, відтворюваність, прогностичність, інструментальність та результативність педагогічних технологій.

До важливих механізмів застосування нових педагогічних технологій сучасні дослідники, зокрема І. Дичківська, відносять: готовність учителя до застосування новизни, рівень його професійної

компетентності та умови, які дозволяють учителю ефективно реалізувати нові педагогічні технології. Зважаючи на це, технологічна організація сучасного освітнього процесу має ознаки, що характеризують його в умовах сучасних викликів, серед яких:

- розуміння вчителем технологізації освітнього процесу як важливої умови модернізації вітчизняної освіти у контексті її євроінтеграції;
- формування системи освітніх цілей відповідно до нових освітніх стандартів, в яких технологічний підхід є одним із педагогічних інструментів оптимізації освітнього процесу;
- забезпечення якості шкільної освіти завдяки технологізації освітнього процесу на засадах інтеграції національної системи освіти у європейський освітній простір;
- включення в освітній процес нових інформаційних технологій як важливого складника інформаційного потенціалу сучасного суспільства;
- досягнення позитивних результатів запровадження новизни завдяки партнерству, творчій взаємодії між учасниками освітнього процесу (Дичківська, 2015).

Зважаючи на викладене вище, зауважимо, що основною метою технологічного підходу є здатність проєктувати та моделювати освітній процес з урахуванням освітніх орієнтирів нової української школи, її цілей та змісту навчання й виховання, а також урахування умов воєнного стану. Особливістю технологічного підходу є постійний зворотний зв'язок, який взаємоузгоджується з адаптацією до європейських освітніх стандартів та відповідає викликам сьогодення.

Окреслений вище технологічний підхід тісно взаємопов'язаний з **компетентнісним**, який є одним із ключових у новій українській школі, оскільки спрямований на розвиток ключових компетентностей здобувачів освіти. У процесі використання нових педагогічних технологій він є особливо актуальним, оскільки тісно пов'язаний з євроінтеграцією в освіті. Європейські освітні системи, орієнтуючись на ключові компетентності (цифрова грамотність, багатомовність, критичне мислення, соціальна компетентність, підприємливість), спрямовані не лише на передачу знань, а й на розвиток критичного мислення, креативності, комунікацій та здатності до співпраці. Тобто, це підхід якнайкраще відповідає потребам ХХІ століття.

Аналіз наукових джерел дає змогу визначити такі основні характеристики компетентнісного підходу, як: орієнтація на результат, інтеграція знань і вмінь, формування життєвих навичок, індивідуалізація навчання.

Зважаючи на означене вище, в сучасній педагогічній науці виділяють такі аспекти компетентнісного підходу щодо використання нових педагогічних технологій:

- нові педагогічні технології зорієнтовані на формування компетентностей, визначених новими освітніми стандартами (вони створюють передумови для практичного засвоєння таких компетентностей);
- нові педагогічні технології враховують індивідуально-психологічні особливості здобувачів освіти та їхні можливості, що сприяє особистісно зорієнтованому навчанню та реалізації навчальних програм

(це дозволяє кожному здобувачеві освіти на власному рівні розвивати ключові та програмні компетентності);

- завдяки новим педагогічним технологіям значно активізується роль учня в освітньому процесі: зі слухача він перетворюється на співучасника навчання, здійснює вибір навчальних проєктів, інтерактивних методів тощо;
- відповідальне використання та взаємодія з цифровими технологіями у навчанні та в особистому житті сприяє ефективному розвитку цифрової компетентності (Паламарчук, Барановська, 2018);
- використання технологій віртуальної реальності (симуляційних ігор) сприяє розвитку пізнавальної активності, формуванню навичок креативного мислення та соціальних умінь.

Тож варто наголосити, що компетентнісний підхід, на думку науковців, сприяє розвитку навичок критичного мислення, здатності до розв'язання не тільки навчальних проблем, а й складних життєвих ситуацій (Дубасенюк, 2014).

Отже, компетентнісний підхід у сучасній освіті зорієнтований на ефективну організацію освітнього процесу та формування компетентностей, необхідних особистості впродовж життя. Реалізація цього підходу забезпечує високу якість освіти, конкурентоспроможність та успішність випускників, а здатність до самозбереження та безпеки свого життя та життя оточуючих в умовах воєнного часу стає надважливою компетенцією сьогодення (Освіта і наука України в умовах воєнного стану, 2023).

Серед інших важливих підходів до реалізації педагогічних технологій у системі закладів загальної середньої освіти необхідно виокремити **аксіологічний (ціннісний) підхід**. Цей підхід ґрунтується на тому, що впровадження нових технологій в освітню практику повинно бути визначено цінностями та моральними принципами особистості. В умовах євроінтеграції аксіологічний підхід насамперед пов'язаний із розвитком особистості, здатної ефективно взаємодіяти з представниками різних культур, володіти не лише знаннями, а й специфічними ціннісними орієнтирами, що характеризують сучасний глобальний простір, як-от: демократія, толерантність, права людини, свобода слова, рівність та соціальна справедливість.

Серед основних ознак аксіологічного підходу в новій українській школі варто виокремити такі:

- орієнтація на «наскрізний процес виховання, що базується на цінностях»;
- наявність нових педагогічних технологій, спрямованих на формування морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) цінностей;
- особистість здобувача освіти розглядається як цінність, яку необхідно розвивати на засадах поваги до індивідуальності, самобутності особистості, її потреб і запитів;
- застосування нових педагогічних технологій передбачає наявність в учителя педагогічної етики, що

характеризується рівнем взаємодії педагога та здобувачів освіти, стилем спілкування, культурою професійної діяльності (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Отож аксіологічний підхід у контексті євроінтеграції передбачає впровадження нових педагогічних технологій, що спрямовані на формування європейських демократичних цінностей. Серед технологій, що активно використовуються в сучасній педагогічній практиці, передусім варто назвати: проектні технології, інтерактивні методи навчання, міжкультурні діалоги, різноманітні кейси соціального характеру, які, на нашу думку, створюють сприятливі умови для особистісного і соціального розвитку здобувачів освіти, освоєння ними нових соціальних ролей.

Важливе значення у використанні нових педагогічних технологій має також *синергетичний підхід*, що характеризується поєднанням сучасної дидактики та теорії виховання з активним використанням інноваційних технологій.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що синергетичний підхід має міждисциплінарну природу та є результатом інтеграції знань із різних галузей, що дозволяє йому ефективно застосовуватися в педагогіці та інших сферах (Вознюк, 2008). Слід наголосити, що педагогічна синергетика ґрунтується на законах та закономірностях відкритості, самоорганізації й саморозвитку складних освітніх систем. Це дозволяє враховувати індивідуальність здобувача освіти, динаміку його позитивних змін в освітній діяльності.

Педагогічна синергетика як основа саморозвитку складних освітніх систем розглядає нові педагогічні технології в контексті співтворчості, взаємодії та орієнтації на саморозвиток особистості. Серед суттєвих ознак реалізації синергетичного підходу варто акцентувати увагу на:

- відкритості до нових ідей, технологій і культурних впливів, що сприяє формуванню толерантності, міжкультурної взаємодії та демократичних цінностей;
- зорієнтованості на фідбек (зворотний зв'язок) в освітньому процесі як важливий метод корекції змісту навчання з метою задоволення індивідуальних потреб здобувача освіти;
- взаємодії та партнерстві у співпраці між учителем та учнем, підтримці командної роботи, спрямованої на розвиток комунікативних і соціальних навичок, що відповідає основним принципам європейської освіти;
- індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, оскільки реалізація синергетичного підходу передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх здібностей та інтересів.

Сучасні дослідження у сфері педагогічної синергетики дають змогу зробити висновок, що синергетичний підхід у використанні нових педагогічних технологій органічно поєднує тенденції розвитку сучасної педагогічної науки з теорією самоорганізації складних систем, в якій освітня діяльність розглядається як нова методологія в системі освіти України (Вознюк, 2008). До педагогічних технологій, які суттєво відображають синергетичний підхід, можна віднести й технології розвитку критичного мислення, проектні, інтерактивні

технології, проблемне, індивідуалізоване навчання. Передусім ці технології спрямовані на досягнення синергії – спільної взаємодії всіх суб'єктів освітньої діяльності, що призводить до якісно нових результатів освітньої діяльності.

Зважаючи на викладене вище, зазначимо, що синергетичний підхід дозволяє розглядати освітній процес як складну систему в усій своїй взаємозалежності та взаємодії основних його елементів, він не лише стимулює процеси саморозвитку особистості, а й сприяє формуванню сучасного освітнього середовища, що є важливим чинником інтеграції європейських освітніх цінностей у систему закладів загальної середньої освіти України.

Отже, обґрунтовані нами підходи, а саме технологічний, компетентнісний, аксіологічний та синергетичний, відіграють ключову роль у підвищенні якості освіти, оскільки забезпечують комплексний підхід до навчання. Поєднання цих підходів сприяє створенню гнучких, ефективних та ціннісно орієнтованих педагогічних технологій.

Висновки. Узагальнюючи важливість нових підходів в умовах євроінтеграції, можемо зробити висновок, що цей процес впливає не лише на зміст освіти, а й на підходи до її організації. Вони спрямовані на впровадження нових освітніх стандартів, інноваційних педагогічних технологій та задоволення потреб і запитів здобувачів освіти, що стосуються: модернізації освітніх програм відповідно до європейських стандартів; впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес; розвитку цифрової освіти та інтеграції новітніх технологій; забезпечення академічної мобільності здобувачів освіти та педагогів; створення умов для формування конкурентоспроможних фахівців на глобальному ринку праці. Такі зміни сприяють підвищенню якості освіти, розширенню міжнародного співробітництва та інтеграції у європейський освітній простір.

Перспективи подальших досліджень в означеному напрямі передбачають визначення впливу нових педагогічних технологій на активізацію пізнавальної сфери здобувачів освіти, їхню мотивацію до саморозвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Гуменюк, Б. І. (2020). Державна політика України в сфері освіти, науки та культури у контексті європейської інтеграції. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Вип. 29. С. 30–39. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34116/Humeniuk.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 20.11.2024).
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.12.2024).
- Освіта і наука України в умовах воєнного стану: інформаційно-аналітичний збірник. (2023) / МОН України; ДНУ «Інститут інноваційної аналітики». Київ. 64 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/>

serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf (дата звернення: 10.12.2024).

Паламарчук, В. Ф., Барановська, О. В. (2018). Педагогічні технології навчання в умовах Нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*. № 3. С. 60–66.

Дичківська, І. М. (2015). Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав. 304 с.

Дубасенюк, О. А. (2014). Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: збірник науково-методичних праць. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка. С. 12–28.

Вознюк, О. В. (2008). Загальнонаукові засади педагогічної синергетики. *Вісник Житомирського державного університету*. № 37. С. 139–143.

REFERENCES

Humeniuk, B. I. (2020). Derzhavna polityka Ukrainy v sferi osvity, nauky ta kultury u konteksti yevropeiskoi intehtatsii [State policy of Ukraine in the field of education, science and culture in the context of European integration]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanyva*. Vyp. 29. S. 30–39. Available at: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34116/Humeniuk.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Accessed: 20.11.2024). [in Ukrainian].

Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly [The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/>

media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (Accessed: 10.12.2024). [in Ukrainian].

Osvita i nauka Ukrainy v umovakh voiennoho stanu: informatsiino-analitychnyi zbirnyk [Education and science of Ukraine under martial law: an informational and analytical collection]. (2023) / MON Ukrainy; DNU «Institut innovatsiinoi analityky». Available at: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf> (Accessed: 10.12.2024) [in Ukrainian].

Palamarchuk, V. F., Baranovska, O. V. (2018). Pedahohichni tekhnolohii navchannia v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly: vektor rozvytku [Pedagogical technologies of learning in the conditions of the New Ukrainian School: vector of development]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. № 3. S. 60–66. [in Ukrainian].

Dychkivska, I. M. (2015). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]: navch. posib. Kyiv: Akademvydav. 304 s. [in Ukrainian].

Dubaseniuk, O. A. (2014). Innovatsii v suchasni osviti. Innovatsii v osviti: intehtatsiia nauky i praktyky [Innovations in modern education: Innovation in education: integrating science and practice]: zbirnyk naukovometodychnykh prats. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka. S. 12–28. [in Ukrainian].

Vozniuk, O. V. (2008). Zahalnonaukovi zasady pedahohichnoi synerhetyky. [General scientific principles of pedagogical synergy]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu*. № 37. S. 139–143. [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 11.01.2025

УДК 378.147:004

DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-34-40

Павло КВАК,

аспірант Запорізького
національного університету,
м. Запоріжжя, Україна
ORCID: 0009-0003-1911-3435
e-mail: kvakpavlo@proton.me

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ТИПІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР ТА ПЛАТФОРМ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОГРАМУВАННЮ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Сучасна освіта в Україні перебуває в стані активних змін, спричинених як технологічним прогресом, так і соціальними викликами, зокрема необхідністю адаптації до дистанційного та змішаного навчання. У цьому контексті навчання програмуванню набуває особливої актуальності, оскільки сприяє розвитку критичного мислення, креативності та технічних навичок учнів. Стаття присвячена систематизації типів комп'ютерних ігор і платформ, що використовуються для навчання програмуванню

здобувачів закладу загальної середньої освіти. Проведено аналіз різних середовищ для розробки ігор, таких як Scratch, Roblox Studio, Unity, CodeCombat, та їхній вплив на мотивацію і навчальні досягнення учнів. Визначено критерії відбору платформ для ефективного навчання програмуванню, враховуючи вікові особливості та рівень підготовки здобувачів закладу загальної середньої освіти. Запропоновано класифікацію комп'ютерних ігор за рівнем складності та освітньою метою, що дозволяє вчителям ефективніше

адаптувати методики до потреб учнів. Дослідження доводить, що інтеграція ігрових платформ у процес навчання програмуванню є ефективним інструментом для підвищення мотивації учнів, забезпечення якісного засвоєння матеріалу та формування базових

програмних навичок.

Ключові слова: програмування, комп'ютерні ігри, навчальні платформи, мотивація, дистанційне навчання, ігровий підхід, середовища програмування, освітня методика.

Pavlo KVAK,
Postgraduate Student
Zaporizhzhia National University,
Zaporizhzhia, Ukraine
ORCID: 0009-0003-1911-3435
e-mail: kvakpavlo@proton.me

SYSTEMATIZATION OF TYPES OF COMPUTER GAMES AND PLATFORMS FOR TEACHING PROGRAMMING OF STUDENT'S OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

Abstract. Modern education in Ukraine is undergoing significant transformations driven by both technological advancements and social challenges, particularly the need to adapt to distance and blended learning formats. In this context, programming education has become increasingly important, as it fosters critical thinking, creativity, and technical skills among students. This article focuses on the systematization of types of computer games and platforms used for teaching programming to secondary school students. An analysis has been conducted on various game development environments, such as Scratch, Roblox Studio, Unity, and CodeCombat, and their impact on students' motivation and academic performance.

Key criteria for selecting platforms have been identified, emphasizing accessibility, alignment with educational objectives, and ease of use. Special attention is given to the adaptation of these tools to the conditions of distance and blended learning, which is particularly relevant for contemporary Ukrainian education. The use of games enhances students' motivation and engagement in the learning process. The transformation of theoretical knowledge into functional programs or interactive games helps students experience success and boosts their self-confidence.

Criteria for selecting platforms for effective programming education have been determined, taking into account the age-specific characteristics and preparation levels of secondary school students. A classification of computer games based on complexity and educational objectives is proposed, enabling teachers to better tailor teaching methods to students' needs. The study demonstrates that integrating game-based platforms into the programming education process is an effective tool for increasing student motivation, ensuring better material comprehension, and developing essential programming skills.

Key words: programming, computer games, educational platforms, motivation, distance learning, game-based approach, programming environments, educational methodology.

Постановка проблеми. Освітні інновації в

сучасному світі стрімко розвиваються, зокрема в галузі навчання програмуванню. В умовах цифровізації суспільства програмування стає ключовою компетенцією, що сприяє не лише професійному розвитку, а й формуванню критичного мислення, креативності та здатності вирішувати складні завдання. В Україні, яка через війну та соціальні потрясіння стикається з викликами дистанційного навчання, актуальність упровадження сучасних методик навчання програмуванню є особливо високою.

Одним із ефективних підходів до навчання є використання комп'ютерних ігор, які не лише підвищують мотивацію учнів, а й роблять складний матеріал доступнішим і зрозумілішим. Упровадження ігрового підходу дозволяє створювати інтерактивне середовище, де здобувачі закладу загальної середньої освіти можуть практично застосовувати свої знання та навички. Інтеграція ігор у навчання комп'ютерним наукам має потенціал для розвитку обчислювального мислення, формування програмних навичок та покращення освітніх результатів. Проте більшість досліджень зосереджені на університетському рівні, залишаючи поза увагою здобувачів закладу загальної середньої освіти особливо в контексті української освітньої системи.

Навчання програмуванню стає однією з ключових компетенцій сучасної освіти, адже розвиток цифрових технологій вимагає від молоді вміння адаптуватися до динамічних змін у суспільстві. Зокрема, в Україні, яка переживає виклики війни, особливо гостро постає питання забезпечення доступу до якісної освіти та впровадження інноваційних методів навчання в умовах дистанційного формату. Традиційні підходи до викладання програмування часто не враховують інтересів та особливостей сприйняття сучасних здобувачів закладу загальної середньої освіти, що призводить до низької мотивації та складнощів у засвоєнні матеріалу.

Водночас використання ігрових платформ у навчальному процесі демонструє високий потенціал для активізації уваги учнів, підвищення їхньої зацікавленості та формування ключових навичок програмування. Проте систематизація типів комп'ютерних ігор,

що можуть бути використані в освітньому процесі, та аналіз середовищ для їхнього створення залишається недостатньо дослідженою темою. Відсутність стандартизованого підходу до впровадження ігрових методик у навчання програмуванню обмежує можливості їхнього широкого застосування.

Актуальність проблеми обумовлюється також необхідністю врахування сучасних викликів освітнього середовища в Україні, таких як перехід до дистанційного та змішаного навчання, що зумовлений війною та іншими соціальними факторами. Це потребує розробки ефективних методик навчання, які б враховували потреби учнів різного віку та рівня підготовки, а також забезпечували інтерактивність, доступність і практичну орієнтованість освітнього процесу.

Отже, проблема систематизації типів комп'ютерних ігор та платформ для навчання програмуванню здобувачів закладу загальної середньої освіти є надзвичайно актуальною. Вона потребує глибокого наукового аналізу, який дозволить визначити найефективніші підходи до їхнього використання та сприятиме підвищенню якості освіти в Україні.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. В Україні значний внесок у дослідження питань комп'ютеризації та інформатизації освітнього процесу зробили провідні вітчизняні науковці. Зокрема, вивченням цих питань займалися В. Биков (2022; 2019), О. Буров, Т. Габай, Ю. Горошко, Т. Гергей, А. Гуржій, М. Жалдак (2019), Т. Коваль, А. Коломієць, В. Кремень (Морзе та ін., 2022), Ю. Машбиць, В. Олійник, А. Пеньков, І. Підласий, С. Раков, О. Співаковський, Н. Тализіна, А. Яцишин, С. Яшанов та інші. Їхні роботи зосереджені на впровадженні цифрових технологій в освітній процес, розробці методик використання комп'ютерних засобів у викладанні та оцінці їхньої ефективності.

Окрему увагу приділяли питанням навчання програмуванню, що є важливою складовою сучасної цифрової освіти. У цьому напрямі працювали такі українські дослідники, як Т. Вдовичин, М. Жалдак, У. Когут (2018), І. Мінтій, Н. Морзе, З. Сейдаметова, С. Семеріков, О. Спирін, Ю. Триус та інші. Їхні дослідження охоплюють методики навчання основам алгоритмізації та програмування, адаптацію навчальних платформ до вікових і психолого-педагогічних особливостей учнів, а також упровадження інноваційних підходів у підготовку майбутніх фахівців.

Отже, систематизація напрацювань українських дослідників демонструє багатогранність підходів до інформатизації освіти, а також акцентує увагу на важливості розробки ефективних методик для навчання програмуванню в умовах сучасної цифрової трансформації.

Літературний аналіз іноземних авторів засвідчив, що використання комп'ютерних ігор як інструменту навчання програмуванню є активно досліджуваним напрямом. S. Abbasi та співавтори (2017) вказують на значний потенціал серйозних ігор у вивченні об'єктно орієнтованого програмування, підкреслюючи важливість якості таких ігор. G. Fraser та ін. (2020) детально аналізують ефективність використання ігрових середовищ для навчання тестуванню програмного

забезпечення, демонструючи покращення навчальних результатів студентів. P. Chen та співавтори (2023) акцентують увагу на підході без технологій («unplugged activities») для розвитку обчислювального мислення, вказуючи на його доповнювальний характер до цифрових інструментів.

Глибоке дослідження гейміфікації в навчанні програмуванню представлене К. Daungcharone та ін. (2017), які продемонстрували, що використання ігор-компіляторів може мотивувати студентів до освоєння мови C. A. Funke та співавт. (2017) акцентують увагу на Scratch як ефективному інструменті для початкового навчання, що підтверджує його популярність у початковій школі. A. Groza та співавт. (2020) пропонують навчальну гру MineFOL, орієнтовану на логіку першого порядку, яка підсилює розуміння базових комп'ютерних концепцій.

P. Cheng та ін. (2023) досліджують вплив ігрових платформ на формування обчислювального мислення через стратегічне формулювання питань учнями, підкреслюючи взаємозв'язок між інтерактивністю та результатами навчання.

Дослідження J. Denner та ін. (2012) підтверджують, що створення ігор серед учнів середніх шкіл дозволяє оцінювати розуміння базових комп'ютерних концепцій. Загалом аналіз літератури свідчить про необхідність подальших досліджень адаптації ігрових платформ до освітніх реалій України, особливо у контексті дистанційного навчання.

Метою статті є систематизація типів комп'ютерних ігор та платформ, що використовуються для навчання програмуванню здобувачів закладу загальної середньої освіти, з урахуванням їхніх вікових особливостей, рівня підготовки та специфіки сучасних освітніх умов в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Щоб дослідити використання комп'ютерних ігор та платформ для навчання програмуванню здобувачів закладу загальної середньої освіти, необхідно проаналізувати існуючі середовища, їхній освітній потенціал та відповідність потребам учнів різного віку. Потрібно визначити критерії, за якими обираються найефективніші платформи для засвоєння програмування, враховуючи вікові особливості та рівень підготовки. Також важливо розглянути, як адаптація цих платформ до умов дистанційного та змішаного навчання може сприяти кращому засвоєнню матеріалу.

Зважаючи на викладене вище, передусім проаналізуємо наявні типи комп'ютерних ігор та середовищ для їхнього створення.

Сучасні умови в Україні, зокрема виклики, пов'язані з війною, значно вплинули на освітній процес, висуваючи на перший план необхідність адаптації навчання до дистанційних і змішаних форматів. У цьому контексті використання комп'ютерних ігор як засобу навчання програмуванню набуває особливого значення (Конюхов, 2016). Цей підхід не лише стимулює мотивацію учнів, але й дозволяє інтегрувати новітні технології в освітній процес, що відповідає глобальним тенденціям.

Навчальні ігри, такі як Scratch і CodeCombat, стають важливими інструментами для знайомства

здобувачів закладу загальної середньої освіти із базовими поняттями програмування (Сікора та ін., 2024). Scratch, з його візуальним підходом і блоковим програмуванням, дозволяє навіть молодшим здобувачам закладу загальної середньої освіти створювати власні анімації чи прості ігри. Водночас CodeCombat, орієнтований на вирішення задач і виконання місій, сприяє засвоєнню основ алгоритмічного мислення. Умови в Україні, які зумовлюють потребу у використанні платформ, доступних для самостійного навчання, роблять ці інструменти надзвичайно актуальними.

Симуляційні ігри, такі як Unity і Roblox Studio, стають цінними для старшокласників (Jovanović, 2023). Unity пропонує можливості для створення 2D та 3D ігор, які дозволяють здобувачам закладу загальної середньої освіти працювати з такими складними концепціями, як фізика об'єктів чи алгоритми взаємодії. Roblox Studio, окрім технічних навичок, сприяє розвитку творчого мислення та командної роботи, що є важливими у сучасному суспільстві. Однак в Україні існує потреба у ширшій локалізації подібних платформ для полегшення їхньої інтеграції в освітній процес.

Ігри, спрямовані на розвиток алгоритмічного мислення, такі як Lightbot та Blockly, дозволяють учням освоїти основи програмування через візуальні інструменти (Pavlenko et al., 2017). Вони пропонують інтерактивний підхід до навчання, який полегшує розуміння складних технічних концепцій. Особливо важливо, що ці платформи доступні навіть для використання в

умовах обмеженого доступу до складного обладнання, що є типовим для багатьох українських шкіл.

Різноманітність ігрових середовищ дозволяє враховувати індивідуальні особливості учнів та адаптувати навчальний процес до їхніх потреб. Візуальні платформи, такі як Scratch, надають змогу учням легше засвоювати матеріал завдяки інтуїтивно зрозумілому інтерфейсу. Професійні середовища, такі як Unity, забезпечують можливість глибокого вивчення програмування, але потребують значної підготовки вчителів для їхнього ефективного використання. Умови дистанційного навчання, що широко використовуються в Україні, вимагають пошуку компромісів між доступністю та складністю ігрових платформ (Alieksieieva, 2024).

Використання ігрових середовищ у навчанні програмування в Україні стикається з певними викликами. По-перше, багато шкіл не мають достатніх технічних ресурсів для інтеграції таких інструментів у повсякденне навчання. По-друге, існує нагальна потреба в навчанні педагогів, які мають недостатній досвід роботи з ігровими платформами. Також важливо враховувати, що більшість популярних платформ розроблені без урахування специфіки українського освітнього контексту, що потребує адаптації як змісту, так і підходів до навчання. У зв'язку з цим розглянемо основні типи комп'ютерних ігор та платформи для навчання програмуванню здобувачів закладу загальної середньої освіти (див. табл.).

Таблиця

**Типи комп'ютерних ігор та платформи
для навчання програмуванню здобувачів
закладу загальної середньої освіти**

Тип гри	Платформа / середовище	Цільова аудиторія	Освітні цілі	Особливості
Навчальні ігри	Scratch, CodeCombat, Tynker	молодші та середні класи	вступ до основ програмування	інтуїтивний інтерфейс, візуальне програмування
Симуляційні ігри	Unity, Roblox Studio	старші класи	створення інтерактивних середовищ	підтримка 2D- та 3D-проектів, розвиток творчості
Ігри для алгоритмічного мислення	Lightbot, Blockly	молодші класи	розвиток логіки та алгоритмічного мислення	візуалізація алгоритмів, інтерактивні вправи
Ігри для тестування знань	Kahoot, Quizizz	усі вікові категорії	перевірка знань, закріплення матеріалу	швидкий зворотний зв'язок, ігрові механіки
Ігри для розвитку складних навичок	CodeCombat, Greenfoot	середні та старші класи	освоєння складних концепцій програмування	поглиблене навчання завдяки вирішенню задач

Отже, в таблиці ми систематизували ключові типи ігрових платформ, які використовуються для навчання програмуванню здобувачів закладу загальної середньої освіти, що дозволяє краще зрозуміти їхні освітні можливості та особливості. Вона враховує потреби українських здобувачів закладу загальної середньої освіти у контексті змішаного та дистанційного навчання. Навчальні ігри, як-от Scratch, створюють основу для засвоєння базових понять, тоді як більш складні

середовища, як Unity, спрямовані на розвиток глибших знань та практичних навичок. Ігри для алгоритмічного мислення, зокрема Blockly, допомагають формувати логічне мислення навіть у молодших учнів, що є важливим етапом підготовки до вивчення програмування.

Попри ці труднощі, аналіз доводить, що ігрові середовища є потужним інструментом для навчання програмуванню. Вони сприяють формуванню не лише технічних знань, але й розвитку ключових

компетентностей, таких як критичне мислення, креативність і навички вирішення проблем. В українських умовах ці платформи можуть стати основою для модернізації освіти та подолання бар'єрів, пов'язаних із дистанційним та змішаним навчанням. Для досягнення цього необхідно забезпечити їхню доступність, локалізацію та інтеграцію в освітні програми.

Наступним нашим завданням є визначення критеріїв відбору ігрових платформ і середовищ для ефективного навчання програмуванню здобувачів закладу загальної середньої освіти різного віку.

У контексті навчання програмуванню здобувачів закладу загальної середньої освіти різного віку важливо розробити критерії, які дозволять обрати найефективніші ігрові платформи та середовища. Особливої уваги потребує врахування специфічних умов освіти в Україні, зокрема дистанційного та змішаного навчання, а також обмеженого доступу до сучасного обладнання у багатьох школах (Краснопольов та ін., 2025). Розроблені критерії базуються на сучасних дослідженнях, практичному досвіді педагогів та аналізі популярних ігрових платформ.

Ігрові платформи повинні відповідати когнітивним можливостям та рівню підготовки учнів різного віку. Для молодших здобувачів закладу загальної середньої освіти доцільно обирати візуальні середовища програмування, такі як Scratch або Blockly, які забезпечують легкий ігровий інтерфейс та мінімальні технічні вимоги. Для старших здобувачів закладу загальної середньої освіти, які вже мають базові знання у програмуванні, можна використовувати складніші середовища, такі як Unity або Roblox Studio, які дозволяють створювати повноцінні інтерактивні ігри. Особливу увагу слід приділяти доступності платформ, враховуючи наявність безкоштовних версій, простоту інсталяції та роботи з ними. Наприклад, Scratch є безкоштовним і працює безпосередньо у веббраузері, що робить його доступним навіть для шкіл з обмеженими технічними ресурсами.

Ігрові платформи повинні бути здатними підтримувати високий рівень мотивації учнів. Вони мають включати елементи змагальності, можливості отримувати нагороди чи досягнення, а також забезпечувати миттєвий зворотний зв'язок. Наприклад, CodeCombat активно залучає учнів завдяки своїм місіям і нагородам за виконання завдань. Також важливим є адаптування платформ до специфіки української освіти. Важливо, щоб вони дозволяли інтегрувати навчальний матеріал з урахуванням державних стандартів та програм. Такі інструменти, як Kahoot чи Quizizz, дозволяють створювати контент відповідно до навчальних планів (Basuki et al., 2019).

Для забезпечення ефективного використання платформ у школах слід враховувати її технічні вимоги, а також наявність локалізації українською мовою. Платформи, які підтримують багатомовність, зокрема українську, значно спрощують їхнє впровадження у навчальний процес. Оцінюючи платформу, слід зважати на її здатність розвивати в учнів навички програмування, алгоритмічного мислення, роботи в команді та творчого підходу до вирішення завдань. Платформи, такі як Roblox Studio, дозволяють розвивати як

технічні, так і соціальні навички через спільні проекти.

Застосування зазначених критеріїв дозволяє систематизувати вибір платформ залежно від навчальних цілей, рівня складності та умов використання. Наприклад, Scratch і Blockly є оптимальними для початкового навчання через свою доступність та простоту. Unity та Unreal Engine можуть бути ефективними для поглибленого вивчення програмування, але вимагають попередньої підготовки вчителів і кращих технічних умов. Платформи Kahoot та Quizizz чудово працюють для інтерактивної перевірки знань на різних рівнях освіти.

В сучасних умовах важливо забезпечити системну підтримку вчителів, включаючи навчання роботі з обраними платформами. Крім того, необхідно створити локальні ресурси, які допоможуть адаптувати ігрові середовища до реалій української школи. Завдяки цьому можна підвищити ефективність навчання програмуванню та забезпечити конкурентоспроможність українських учнів у глобальному освітньому середовищі.

Отже, використання ігрового підходу в навчанні програмуванню здобувачів закладу загальної середньої освіти є надзвичайно ефективним інструментом. Він дозволяє не лише підвищити рівень мотивації та покращити академічні досягнення учнів, а й сприяє формуванню низки важливих компетентностей, серед яких критичне мислення, креативність, здатність до вирішення проблем та вміння працювати в команді. Завдяки інтерактивним ігровим завданням учні отримують практичний досвід застосування програмувальних навичок у реальних проєктах, що позитивно впливає на їхню впевненість у власних силах і стимулює до подальшого навчання.

Ігрові методики також створюють умови для розвитку адаптивного навчання, що є особливо важливим у сучасних умовах дистанційного та змішаного навчання в Україні. Вони сприяють інтеграції новітніх цифрових технологій в освітній процес, забезпечуючи учням доступ до якісної освіти навіть у складних соціально-економічних обставинах. Крім того, впровадження таких платформ, як Roblox Studio, Unity та CodeCombat, дозволяє учням освоювати складні програмувальні концепції, що стає важливим підґрунтям для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Дослідження було спрямоване на систематизацію типів комп'ютерних ігор і платформ, які сприяють навчанню здобувачів закладу загальної середньої освіти програмуванню. У ньому враховано вікові особливості, рівень підготовки учнів та сучасні освітні умови в Україні. Було проаналізовано численні ігри та платформи, що використовуються для навчання програмуванню. Виявлено, що вони суттєво відрізняються залежно від віку та рівня підготовки учнів. Молодші здобувачі закладу загальної середньої освіти ефективно опановують базові концепції програмування через прості середовища, як-от Scratch і Blockly. Старші учні більш зацікавлені у складніших платформах, таких як Unity чи Unreal Engine, що дозволяють працювати над реалістичними проєктами. Визначено ключові критерії відбору платформ, які включають доступність, відповідність освітнім цілям

і зручність у використанні. Особливу увагу приділено адаптації інструментів до умов дистанційного та змішаного навчання, що є актуальним для українських шкіл. Ігри сприяють мотивації учнів та підвищують їхню зацікавленість у навчанні. Перетворення знань на працюючі програми або інтерактивні ігри значно підвищує впевненість здобувачів закладу загальної середньої освіти у власних силах. Наприклад, використання Roblox Studio чи Stencyl дозволяє не лише вивчати програмування, а й розвивати творчі здібності. Крім того, у дослідженні було запропоновано класифікацію ігор за рівнем складності та освітньою метою, що допомагає адаптувати інструменти до потреб учнів. Від найпростіших ігор для початківців до складних платформ для старшокласників – кожна з них має свої переваги й може бути корисною для глибшого розуміння програмування.

Отже, нами визначено, що навіть за умов дистанційного навчання ігрові платформи залишаються ефективним освітнім інструментом. Вони сприяють формуванню відчуття спільної роботи та забезпечують можливість взаємодії, навіть коли учні знаходяться у різних кутках країни, що є особливо важливим для України в сучасних умовах. Дослідження підтверджує, що інтеграція ігрових платформ у навчання програмуванню є не лише сучасним, а й необхідним підходом. Отримані результати можуть стати основою для розробки нових методик, які зроблять освітній процес більш адаптивним і привабливим для здобувачів закладу загальної середньої освіти.

Перспективи подальших досліджень плануємо спрямувати на розробку стандартних методик використання ігрових платформ для навчання програмуванню в умовах дистанційного та змішаного навчання, зокрема вивченню впливу ігрового підходу на формування навичок командної роботи та креативного мислення серед здобувачів закладу загальної середньої освіти і аналізу ефективності різних платформ у навчанні більш складних тем програмування, серед яких алгоритми та структури даних.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Биков, В. Ю., Литвинова, С. Г., Шишкіна, М. П. (2022). Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. № 4 (2). С. 1–49.

Биков, В., Буров, О. (2019). Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Освітній простір України*. № 15. С. 12–19.

Жалдак, М. І., Михалін, Г. О., Біляй, І. М. (2019). Використання міжпредметних зв'язків та аналогій у процесі навчання теорії. *Наукові записки кафедри педагогіки*. № 45. С. 22–29.

Морзе, Н. В., Кремень, В. Г., Биков, В. Ю. (2022). Цифрова трансформація закладів вищої освіти в умовах діджиталізації суспільства: виклики і перспективи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. № 2 (51). С. 157–162.

Когут, У. П., Вдовичин, Т. Я. (2018). Використання технологій віртуалізації unix-подібних операційних систем у підготовці бакалаврів інформатики.

Інформаційні технології і засоби навчання. № 65 (3). С. 34–45.

Abbasi, S., Kazi, H., Khawaja, K. (2017). A systematic review of learning object-oriented programming through serious games and programming approaches. In *2017 4th IEEE International Conference on Engineering Technologies and Applied Sciences (ICETAS)*. IEEE. Pp. 1–6. DOI: 10.1109/ICETAS.2017.8277894.

Fraser, G., Gambi, A., Rojas, J. M. (2020). Teaching software testing with the Code Defenders testing game: Experiences and improvements. In *2020 IEEE International Conference on Software Testing, Verification and Validation Workshops (ICSTW)*. IEEE. Pp. 461–464. DOI: 10.1109/ICSTW50294.2020.00082.

Chen, P., Yang, D., Metwally, A. H. S., Lavonen, J., Wang, X. (2023). Fostering computational thinking through unplugged activities: A systematic literature review and meta-analysis. *International Journal of STEM Education*. № 10 (1). Pp. 1–25. DOI: 10.1186/s40594-023-00434-7.

Daungcharone, K., Panjaburee, P., Thongkoo, K. (2017). Using digital game as compiler to motivate C programming language learning in higher education. In *2017 6th IIAI International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI)*. IEEE. Pp. 533–538. DOI: 10.1109/IIAI-AAI.2017.77.

Funke, A., Geldreich, K., Hubwieser, P. (2017). Analysis of Scratch projects of an introductory programming course for primary school students. In *2017 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. IEEE. Pp. 1229–1236. DOI: 10.1109/EDUCON.2017.7943005.

Groza, A., Baltatescu, M. M., Pomarlan, M. (2020). MineFOL: A game for learning first order logic. In *2020 IEEE 16th International Conference on Intelligent Computer Communication and Processing (ICCP)*. IEEE. Pp. 153–160. DOI: 10.1109/ICCP51029.2020.9266174.

Chen, P., Yang, D., Metwally, A. H. S., Lavonen, J., Wang, X. (2023). Fostering computational thinking through unplugged activities: A systematic literature review and meta-analysis. *International Journal of STEM Education*. № 10 (1). Pp. 1–25. DOI: 10.1186/s40594-023-00434-7.

Denner, J., Werner, L., Ortiz, E. (2012). Computer games created by middle school girls: Can they be used to measure understanding of computer science concepts? *Computers & Education*. № 58 (1). Pp. 240–249. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.08.006.

Конюхов, С. Л. (2016). Використання ігрових технологій у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування. *Молодь і ринок*. № 9 (140). С. 132–136.

Сікора, О. В., Пазюк, Р. І. (2024). Формування позитивної мотивації до навчання засобами ігрових прийомів. *Таврійський науковий вісник. Серія «Технічні науки»*. № 3. С. 62–69.

Jovanović, A. (2023). Virtuelno kolaborativno okruženje za učenje na daljnu zasnovano na gejmfikaciji i blokčejn tehnologijama: doctoral dissertation. Ниш: Универзитет у Нишу. 206 s.

Pavlenko, M., Varava, T. (2017). Information tools for teaching the basics of programming in high school. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information*

Technology. № 5 (3). Pp. 58–72.

Aliexsieieva, H. (2024). Integration of digital technologies and artificial intelligence into the dual methodology of teaching bachelors of vocational education. *Scientia et societas*. № 1 (3). 39–47.

Краснопольов, П. В., Воронюк, В. І., Вишатицька, І. Р. (2025). Аналіз ефективності сучасних методик викладання іноземних мов в українських закладах вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. № 14.

Basuki, Y., Hidayati, Y. (2019). Kahoot! or Quizizz: The students' perspectives. In *Proceedings of the 3rd English Language and Literature International Conference (ELLiC)*. Pp. 202–211.

REFERENCES

Bykov, V. Yu., Lytvynova, S. H., Shyshkina, M. P. (2022). Naukovo-metodychne zabezpechennia tsyfrovizatsii osvity Ukrainy: stan, problemy, perspektyvy [Scientific and methodological support for the digitalization of education in Ukraine: state, problems, perspectives]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*. № 4 (2). S. 1–49. [in Ukrainian].

Bykov, V. Yu., Burov, O. (2019). Tsyfrovo navchalne sere-dovyshe: novi tekhnologii ta vymohy do zdobuvachiv znan [Digital learning environment: New technologies and requirements for knowledge seekers]. *Osvitnii prostir Ukrainy*. № 15. S. 12–19. [in Ukrainian].

Zhalak, M. I., Mikhali, H. O., Biliai, I. M. (2019). Vyko-rystannia mizhpredmetnykh zviazkiv ta analohii u protsesi navchannia teorii [Using interdisciplinary connections and analogies in the process of teaching theory]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. № 45. S. 22–29. [in Ukrainian].

Morze, N. V., Kremen, V. H., Bykov, V. Yu. (2022). Tsyfrova transformatsiia zakladiv vyshchoi osvity v umovakh didzhytal-izatsii suspilstva: vyklyky i perspektyvy [Digital transformation of higher education institutions in the context of society digitaliza-tion: Challenges and prospects]. *Naukovi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya «Pedahohika. Sotsialna robota»*. № 2 (51). S. 157–162. [in Ukrainian].

Kohut, U. P., Vdovych, T. Ya. (2018). Vykorystannia tekhnologii virtualizatsii UNIX-podobnykh operatsiinykh system u pidhotovtsi bakalavriv informatyky [The use of virtualization technologies of UNIX-like operating systems in the training of computer science undergraduates]. *Informatsiini tekhnologii i za-soby navchannia*. № 65 (3). S. 34–45. [in Ukrainian].

Abbasi, S., Kazi, H., Khowaja, K. (2017). A systematic review of learning object-oriented programming through serious games and programming approaches. In *2017 4th IEEE International Conference on Engineering Technologies and Applied Sciences (ICETAS)*, pp. 1–6. IEEE. doi: 10.1109/ICETAS.2017.8277894 [in English].

Fraser, G., Gambi, A., Rojas, J. M. (2020). Teaching software testing with the Code Defenders testing game: Experiences and improvements. In *2020 IEEE International Conference on Software Testing, Verification and Validation Workshops (ICSTW)*, pp. 461–464. doi: 10.1109/ICSTW50294.2020.00082 [in English].

Chen, P., Yang, D., Metwally, A. H. S., Lavonen, J., Wang, X. (2023). Fostering computational thinking through unplugged activities: A systematic literature review and meta-analysis. *International Journal of STEM Education*. № 10 (1), pp. 1–25. doi:

10.1186/s40594-023-00434-7 [in English].

Daungcharone, K., Panjaburee, P., Thongkoo, K. (2017). Using digital game as compiler to motivate C programming language learning in higher education. In *2017 6th IIAI International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI)*, pp. 33–538. IEEE. doi: <https://doi.org/10.1109/IIAI-AAI.2017.77> [in English].

Funke, A., Geldreich, K., Hubwieser, P. (2017). Analysis of Scratch projects of an introductory programming course for primary school students. In *2017 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, pp. 1229–1236. doi: 10.1109/EDUCON.2017.7943005 [in English].

Groza, A., Baltatescu, M. M., Pomarlan, M. (2020). Mine-FOL: A game for learning first order logic. In *2020 IEEE 16th International Conference on Intelligent Computer Communication and Processing (ICCP)*, pp. 153–160. doi: 10.1109/ICCP51029.2020.9266174 [in English].

Chen, P., Yang, D., Metwally, A. H. S., Lavonen, J., Wang, X. (2023). Fostering computational thinking through unplugged activities: A systematic literature review and meta-analysis. *International Journal of STEM Education*, 10 (1), pp. 1–25. doi: 10.1186/s40594-023-00434-7 [in English].

Denner, J., Werner, L., Ortiz, E. (2012). Computer games created by middle school girls: Can they be used to measure understanding of computer science concepts? *Computers & Education*, 58 (1), pp. 240–249. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.006> [in English].

Koniukhov, S. L. (2016). Vykorystannia iohrovykh tekhnologii u protsesi vyvchennia ob'ektno-oriento-vanoho prohramuvannia [The use of game technologies in the study of object-oriented programming]. *Molod i rynek*. № 9 (140). S. 132–136. [in Ukrainian].

Sikora, O. V., Paziuk, R. I. (2024). Formuvannia pozytyvnoi motyvatsii do navchannia zasobamy iohrovykh pryiomiv [Formation of positive motivation for learning through game techniques]. *Tavriiskyi naukovi visnyk. Seriya «Tekhnichni nauky»*. № 3. S. 62–69. [in Ukrainian].

Jovanović, A. (2023). Virtuelno kolaborativno okruženje za učenje na daljinu zasnovano na gejmfikaciji i blokčejn tehnologijama [Virtual collaborative environment for distance learning based on gamification and blockchain technologies]: doctoral dissertation. Ниш: Универзитет у Нишу. 206 s. [in Serbian].

Pavlenko, M., Varava, T. (2017). Information tools for teaching the basics of programming in high school. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 5 (3), pp. 58–72. [in English].

Aliexsieieva, H. (2024). Integration of digital technologies and artificial intelligence into the dual methodology of teaching bachelors of vocational education. *Scientia et societas*, 1 (3), pp. 39–47. [in English].

Krasnoporov, P. V., Voroniuk, V. I., Vyshatytska, I. R. (2025). Analiz efektyvnosti suchasnykh metodyk vykladannia inozemnykh mov v ukrainskykh zakladakh vyshchoi osvity [Analysis of the effectiveness of modern teaching methods for foreign languages in Ukrainian higher education institutions]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*. № 14. [in Ukrainian].

Basuki, Y., Hidayati, Y. (2019). Kahoot! or Quizizz: The students' perspectives. In *Proceedings of the 3rd English Language and Literature International Conference (ELLiC)*, pp. 202–211. [in English].

Дата надходження до редакції: 01.02.2025

УДК 37.016:51:94(44):37.014
DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-41-48

Олена МАРЧЕНКО,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методики викладання
і змісту освіти
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-5363-9110
e-mail: elena.marchenko63@gmail.com

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ М'ЯКИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Анотація. У статті проаналізовано проміжні підсумки за результатами досліджень щодо формування й розвитку м'яких навичок здобувачів освіти в новій українській школі, визначено перспективні шляхи й актуальний інструментарій їхнього подальшого розвитку в процесі формувального оцінювання, зокрема й за допомогою сервісів штучного інтелекту. Висвітлено проблему необхідності розширення застосування інструментарію формувального оцінювання за рахунок найновіших інформаційно-комунікаційних технологій із метою результативного формування м'яких навичок здобувачів освіти.

Обґрунтовано нові вітчизняні й зарубіжні напрацювання щодо необхідності врахування фактора впливу штучного інтелекту на навчальний процес у сучасній школі, а також вивчення дидактичних аспектів його використання у процесі реалізації ідей і методів

формувального оцінювання.

Наведено приклади методичних прийомів використання чат-бота ChatGPT для практичного визначення рівнів навчальних досягнень та стану розвитку м'яких навичок здобувачів освіти в процесі реалізації діагностичної функції формувального оцінювання. Наголошується на необхідності систематичного й системного наукового дослідження та практичного становлення інноваційних методів використання актуальних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема й ChatGPT, із метою забезпечення неперервного розвитку м'яких навичок здобувачів освіти як однієї з основ успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві.

Ключові слова: штучний інтелект, формувальне оцінювання, м'які навички, Нова українська школа, освітні компетенції.

Olena MARCHENKO,
Candidate of pedagogical sciences,
Associate professor of teaching methods
and content of education,
Rivne Regional Institute
of Postgraduate Pedagogical Education,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-5363-9110
e-mail: elena.marchenko63@gmail.com

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS OF STUDENT'S IN THE PROCESS OF FORMATIVE ASSESSMENT

Abstract. The article analyzes intermediate results of research on the formation and development of soft skills of students in the New Ukrainian School. The analysis is based on data of the Ukrainian Center for Evaluation of the Quality of Education, which examines the effectiveness of the implementation of the New Ukrainian School Reform. The results of this study indicate that from 28% to 47% of students have soft skills as initiative, critical and systemic thinking, justification of one's position, ability to

express one's orally, creativity etcetera at an average and low level.

The study also actualized the problem of preserving and further developing the principles of formative assessment, because middle and high school teachers need to prepare for educational cooperation with students who were taught to work in a different way. That is why the problem of development of the soft skills in the process of formative assessment is important.

Recently, the list of the latest trends in the expansion of formative assessment tools has included the use of artificial intelligence, in particular, a chat-bot with artificial intelligence developed by the company OpenAI. The possibilities of using a chat-bot for the development of soft skills are already being discussed in the international pedagogical press.

In Ukraine, research into the possibilities of using artificial intelligence in pedagogy is just beginning. The purpose of our research is to carry out an analysis of promising areas of application of artificial intelligence as a formative assessment tool aimed at the effective formation of soft skills.

The purpose of using ChatGPT in the process of formative diagnostic assessment was the determination from which cognitive position starts the particular student's teaching, what are his/her strengths/weaknesses, which educational strategies are the most acceptable for this student. For this, we developed a didactic game «the competition with ChatGPT», which demonstrated its suitability for determining the educational achievements of students according to B. Bloom's taxonomy.

On the other side, as an example, we show the usage of ChatGPT in the process of application the formative diagnostic assessment to find out the levels of development student's critical thinking.

As a result of our research, it has been determined that the completing such tasks creates for the students an unique educational environment for the development of soft skills, as it provides opportunities for cognitive autonomy, motivation for self-education in the chosen direction, reasons for the students to «think like an expert» according to the criteria, consciously choosing an individual educational trajectory.

Key words: artificial intelligence, formative assessment, soft skills, New Ukrainian School, educational competencies.

Постановка проблеми. Процес неперервного моніторингу результатів досліджень ефективності впровадження у вітчизняну освітню практику Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016) щодо формування й розвитку так званих м'яких навичок здобувачів освіти дає підстави для засвідчення не лише безумовних досягнень у цьому напрямі, а й низку актуальних проблем, що постали перед сучасною дидактикою. У зв'язку з цим Тетяна Вакуленко, директорка Українського центру оцінювання якості освіти, зазначає, що, згідно з результатами комплексного дослідження (далі – *Дослідження*) ефективності впровадження реформи «Нова українська школа», більше ніж половина учнів, які взяли в ньому участь, на достатньому та високому рівнях мають усі наскрізні вміння, що визначені в Державному стандарті початкової освіти. Водночас «такими вміннями, як ініціативність, критичне та системне мислення, обґрунтування власної позиції, здатність висловлювати свої думки усно, творчість від 28 % до 47 % учнів володіють на низькому та середньому рівнях» (Марковська, 2022).

Поступальний і неухильний рух ідей Нової

української школи (далі – *НУШ*) протягом адаптивного періоду та першого етапу базової середньої освіти (5–7 класи), а також подальшими періодами розвитку НУШ, висуває актуальні завдання й формує нові виклики щодо професійного розвитку педагогів. Так, дослідження актуалізувало проблему подальшого розвитку методів і прийомів формувального оцінювання, адже вчителям середньої і старшої школи потрібно готуватися до освітньої співпраці з учнями, які протягом попередніх років навчання в НУШ привчені працювати по-іншому: вільно висловлювати свої думки, аргументувати власні висновки, критично осмислювати значущість здобутих знань, розуміти критерії, за якими оцінюються їхні досягнення тощо.

Значущість проблеми формування м'яких навичок здобувачів освіти в НУШ підсилюється ще й тим, що моніторинг процесу формування визначених груп результатів, що репрезентують стан їхньої сформованості, може бути реалізований передовсім завдяки застосуванню інноваційного інструментарію формувального оцінювання. Зокрема, йдеться про досягнення цілей, що визначаються загальними критеріями оцінювання результатів навчання здобувачів освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти (2020), як, наприклад, «аналізує інформацію, отриману з різних джерел; оцінює інформацію за заданими критеріями; вирізняє проблемні ситуації; усвідомлює ризики й прогнозує наслідки; конструктивно взаємодіє в групі» тощо (Наказ МОН України «Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання», 2024).

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблемі розвитку м'яких навичок в умовах практичної реалізації ідей та методології Нової української школи присвячено значну кількість наукових досліджень та розвідок. Ольга Стрелюк, експертка з моніторингу ефективності реформи Команди підтримки реформ при Міністерстві освіти і науки України, зазначає, що дані, отримані у процесі Дослідження, дозволили ідентифікувати водночас як «проблему (низький та середній рівні сформованості умінь, що свідчать про результативне формування м'яких навичок), так і причини (незбалансованість методів роботи вчителя, націлених на формування наскрізних умінь)» (Головіна, 2021).

Юрій Жук і Антоніна Гривко, провідні наукові співробітники інституту педагогіки НАПН України, зауважують, що існують «два основні підходи до формувального оцінювання – діяльнісний та інструментальний» (Жук, Гривко, 2022), які репрезентують певну дихотомію процесів моніторингу успішності навчання учнів. У той час як діяльнісний підхід до формувального оцінювання визначається пріоритетними завданнями постановки цілей навчання, відстеження динаміки їхнього досягнення, визначенням стратегій індивідуального просування учня / учениці обраною освітньою траєкторією тощо, то інструментальний підхід концентрується на аргументованому виборі й результативному застосуванні інструментів формувального оцінювання, які дають змогу з'ясовувати напрямки реалізації потенційно найрезультативніших способів пізнавальної діяльності здобувачів освіти, орієнтири для коригування навчального процесу

відповідно виявленим навчальним втратам й освітнім утрудненням, а також визначати найсприятливіші педагогічні стратегії формування наскрізних вмінь та м'яких навичок.

Останнім часом до переліку найновіших трендів розширення інструментарію формувального оцінювання й подальшого розвитку в процесі його реалізації м'яких навичок здобувачів освіти додалося використання штучного інтелекту (далі – ШІ), зокрема чат-бота зі штучним інтелектом, розробленого компанією OpenAI, – ChatGPT (англ. – *Generative Pre-trained Transformer*, укр. – *Попередньо навчений генеруючий перетворювач (трансформер)*).

Найвпливовіші у світі гуманітарні й освітні організації, серед яких UNESCO (ЮНЕСКО), відзначають високий потенціал штучного інтелекту для розв'язання деяких найбільших викликів у сучасній освіті, впровадження інноваційних методів навчання. Розроблений ЮНЕСКО основоположний документ «Штучний інтелект і освіта: путівник для розробників освітньої політики» на фундаментальному рівні висвітлює питання про нинішню й майбутню взаємодію ШІ з освітою. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує один із розділів цього документа – «*How can education prepare humans to live and work with AI?*» («Як освіта може підготувати людей до життя й роботи поруч з ШІ?»), в якому, зокрема, йдеться про можливості розвитку саме м'яких навичок здобувачів освіти – критичного мислення, ефективної комунікації й співпраці, креативності та ін. (AI and education: guidance for policy-makers, 2021).

Мета статті – проаналізувати перспективні напрями застосування штучного інтелекту як інструменту формувального оцінювання, спрямованого на результативний розвиток м'яких навичок здобувачів освіти в умовах нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Трансформування вітчизняних освітніх закладів відповідно до принципів НУШ передбачає поступовий перехід від пріоритету школи «переважного трансферу знань» до школи діяльнісного формування інтегрованих компетентностей та особистісних якостей людини ХХІ століття, зокрема й м'яких навичок, до складу яких входить, наприклад, усвідомлення і критичне осмислення власних пізнавальних потреб і способів їхньої реалізації.

На противагу традиційному навчанню, здебільшого орієнтованому на опанування учнями певного обсягу знань шляхом їхньої безпосередньої трансляції вчителем / вчителькою, повторення отриманої інформації, її запам'ятовування та подальше відтворення й застосування у стандартизованих навчальних ситуаціях, Нова українська школа визначає нові освітні компетенції як актуальні соціально задані норми освіти. Серед пріоритетів варто визначити розвиток навичок мислення високого рівня, зокрема критичного мислення, формування навичок успішної життєдіяльності в соціумі, продуктивної комунікації та ін.

Отже, маємо тенденцію переходу від фокусування освітнього процесу на формуванні так званих *твердих навичок (hard skills)*, наприклад, уміння розв'язувати математичні задачі за стандартним алгоритмом,

читати, спілкуватись іноземною мовою у заздалегідь визначених ситуаціях тощо, до формування *м'яких навичок (soft skills)*, наприклад, умовлене бажання саморозвитку й самонавчання, критичне осмислення інформації, здобутої з різних джерел, креативність тощо. Неабияким викликом для освітянської спільноти, пов'язаним з цією тенденцією, є те, що результат формування твердих навичок можна достатньо точно виміряти й аргументовано оцінити, тоді як процес формування, вимірювання й оцінювання м'яких навичок потребує інноваційного інструментарію, що характеризується широким різноманіттям ефективних форм і методів, передусім найновіших, серед яких – штучний інтелект.

У процесі формувального оцінювання вчитель / вчителька НУШ як педагог-фасилітатор, який розмістився на застосуванні доцільного інструментарію надання дитині допомоги, зорієнтованої на її особисті пізнавальні труднощі й освітні втрати, не лише співпрацює з дитиною, аби досягти зрозумілого їй і бажаного освітнього результату. Важливою місією педагога НУШ є навчити дитину не боятися ймовірних помилок і тимчасових невдач на шляху пізнання, шукати альтернативні способи вирішення значущих для дитини проблем, адекватно оцінювати свої зусилля і здобутки, виявляти винахідливість і креативність, тобто формувати в собі саме ті м'які навички, які на даний момент є вирішальним фактором успішності людини в соціумі.

Оскільки педагог-фасилітатор нової української школи не повинен бути домінантним і безальтернативним джерелом знань і оцінних суджень для дитини, то використання ним / нею найновіших інструментів, які розширяють для здобувачів освіти способи і методи здобуття знань, їхнього критеріального оцінювання стає актуальною реальністю для вчителів НУШ.

Одним із найновіших помічників педагогів у процесі досягнення означених вище амбіційних цілей є штучний інтелект. На підтвердження цього положення можна навести ключові ідеї та шляхи їхньої реалізації, викладені в Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні, а саме: вдосконалення навчально-методичної бази у сфері загальної середньої освіти, поширення цифрової грамотності серед вчителів та учнів тощо (Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні», 2020). За умови розуміння й ефективного використання вчителями НУШ потужних інформаційних і генеративних можливостей штучного інтелекту він також може стати дієвим інструментом формування й розвитку м'яких навичок здобувачів освіти.

Початок дидактичних розвідок в означеному напрямі, фактично, був покладений у розробках педагога-дослідника Ендрю Герфта, який пропонує використовувати можливості ChatGPT, зокрема, для реалізації ідей формувального оцінювання й розвитку м'яких навичок здобувачів освіти (Гайд із ChatGPT-промптами для вчителів, 2023). Значний перелік запитів-промптів до ChatGPT, пов'язаних із цією тематикою, надає також Еліс Кілер, викладачка математики, сертифікована інноваторка й експертка Google. У своїх науково-методичних публікаціях вона звертає особливу увагу на створення з допомогою ChatGPT найефективніших

умов для реалізації принципово важливого для формувального оцінювання завдання – налагодження дієвого зворотного зв'язку з учнями (*Students Feedback*). Так, в одному з таких промптів (№ 50) вона пропонує на основі аналізу штучним інтелектом роботи здобувача освіти розробити форми зворотного зв'язку, який дозволить з'ясувати аспекти сильних і слабких сторін цієї роботи (*both the strengths and weaknesses of the student's response*), а також сформулювати персоналізовані (специфічні) пропозиції щодо її покращення (*specific suggestions for improvement*) (Keeler, 2023).

Одним із видів формувального оцінювання, яке репрезентує інструментальний підхід, за класифікацією William W. Cobern та ін., є формувальне діагностичне оцінювання, спрямоване на визначення того, з якої знаннєвої позиції стартує пізнавальний процес конкретної дитини, у чому полягають його / її сильні / слабкі сторони, які навчальні стратегії є найприйнятнішими для конкретної дитини. Отже, такий вид формувального оцінювання зосереджується на індивідуальних аспектах пізнавального зростання дитини. Використання ChatGPT на цьому етапі може бути достатньою ефективним для визначення фаз знання й розуміння навчального матеріалу, подальшого його застосування, а також формування навичок рефлексії, самооцінювання й взаємооцінювання (Cobern, Schuster, Adams, et al, 2014).

Розглянемо декілька перспективних напрямів застосування ChatGPT щодо розвитку навичок умотивованої пізнавальної діяльності учнів, а також можливостей розроблення ними у співпраці з педагогом критеріїв само- і взаємооцінювання.

Першим етапом такого оцінювання може стати

з'ясування ступеня оволодіння навчальним матеріалом відповідно до таксономії Б. Блума (або її розширеної версії за Л. Андерсоном, Д. Кратволом). Як приклад, наведемо завдання з алгебри для учнів 8 класу у формі дидактичної гри «Змагання зі штучним інтелектом», спрямованої на визначення стартового рівня володіння матеріалом. Завдання такого типу, з одного боку, допомагають учителям з ефективною подальшою диференціацією завдань у контексті особистісно зорієнтованого підходу до навчання учнів, а з іншого – мотивують учнів до критичного осмислення власного рівня навчальних досягнень, використання нової інформаційної технології, що характеризується найширшими можливостями діалогової взаємодії.

Отже, двом групам учнів на вибір пропонуються диференційовані завдання на кшталт «Напишіть етапи розв'язування квадратного рівняння (перша група). Порівняйте записи, зроблені першою групою, з відповіддю, згенерованою ChatGPT (друга група). Проведіть спільне для обох груп обговорення результатів, порівняйте й проаналізуйте отримані записи й ухваліть аргументоване рішення про те, чия відповідь була найбільш точною» (визначення рівня «знання, запам'ятовування»).

Завдання наступного рівня може бути таким: «Придумайте квадратне рівняння, яке б ви хотіли розв'язати (перша група). Запропонуйте зробити це саме ChatGPT (друга група). Порівняйте й обговоріть записи, отримані обома групами, обґрунтуйте, приклад якої групи був цікавішим, а записи – докладнішими?» (визначення рівня «розуміння, застосування») тощо. Відповідь, що її надав чат-бот на виконання другого завдання, може мати такий вигляд (див. рис. 1, 2):

EL вибери сам рівняння, яке хочеш розв'язати



Добре, розглянемо наступне квадратне рівняння:

$$2x^2 - 5x + 2 = 0.$$

Для розв'язання цього рівняння спочатку визначимо коефіцієнти: $a = 2$, $b = -5$, $c = 2$.

Тепер можемо обчислити дискримінант:

$$\begin{aligned} D &= b^2 - 4ac \\ &= (-5)^2 - 4 \cdot 2 \cdot 2 \\ &= 25 - 16 \\ &= 9. \end{aligned}$$

Рис. 1. Екранна копія сторінки спілкування з чат-ботом ChatGPT

Дискримінант D дорівнює 9. Так як $D > 0$, ми знаємо, що рівняння має два різних дійсних корені. Використовуючи формулу, ми можемо обчислити значення коренів:

$$\begin{aligned} x_1 &= (-b + \sqrt{D}) / (2a) \\ &= -(-5) + \sqrt{9} / (2 * 2) \\ &= (5 + 3) / 4 \\ &= 8 / 4 \\ &= 2. \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} x_2 &= (-b - \sqrt{D}) / (2a) \\ &= -(-5) - \sqrt{9} / (2 * 2) \\ &= (5 - 3) / 4 \\ &= 2 / 4 \\ &= 0.5. \end{aligned}$$

Отже, розв'язками квадратного рівняння $2x^2 - 5x + 2 = 0$ є $x_1 = 2$ і $x_2 = 0.5$.

Рис. 2. Екранна копія сторінки спілкування з чат-ботом ChatGPT

У процесі реалізації окреслених вище завдань учителям важливо фокусуватися не лише на суто технологічному аспекті використання цього чат-бота, а й на тому, наскільки ефективно за цих умов відбувається процес формування м'яких навичок, як-от: групова взаємодія у процесі мозкової атаки щодо організації й аналізу спільної пізнавальної діяльності в групі, креативний підхід до способів спілкування з ChatGPT, обговорення й розробка критеріїв оцінювання повноти отриманих відповідей тощо.

Варто зауважити, що ChatGPT може слугувати

ефективним помічником педагога для створення унікальних критеріїв оцінювання рівня сформованості критичного мислення, а також інших м'яких навичок учнів ще й тому, що його застосування неабияк економить час, необхідний для їхньої розробки. Наступний приклад являє собою зразок критеріїв, згенерованих ChatGPT, що можуть бути взяті за основу вчителем / вчителькою у процесі діагностики рівнів розвитку наскрізних умінь учнів НУШ, які відображають ступені розвитку їх критичного мислення (копія зі сторінки спілкування з чат-ботом ChatGPT) (див. табл.).

Таблиця

Критерії, згенеровані ChatGPT, які можуть бути взяті за основу реалізації процесу діагностики рівнів розвитку критичного мислення учнів НУШ

1. Здатність формулювати проблеми та запитання (до 10 балів). Високий рівень (8–10 балів): ☐ Учень формулює чіткі, логічні та релевантні запитання, які виявляють суть проблеми. ☐ Пропонує проблемні питання, що спонукають до глибокого аналізу та пошуку відповідей. Середній рівень (4–7 балів): ☐ Учень формулює запитання, які відповідають темі, але вони поверхневі або загальні. ☐ Проблема сформульована, але потребує уточнення. Низький рівень (0–3 бали): ☐ Учень не може самостійно визначити проблему або сформулювати запитання. ☐ Формулювання нечітке, не стосується суті теми.
2. Здатність аналізувати інформацію (до 20 балів). Високий рівень (15–20 балів): ☐ Учень глибоко аналізує факти, робить зв'язки між різними джерелами інформації. ☐ Уміє визначати основні та другорядні ідеї, враховує контекст. Середній рівень (8–14 балів): ☐ Учень частково аналізує інформацію, але робить поверхневі висновки. ☐ Може знаходити основні ідеї, але інколи плутає важливе і другорядне. Низький рівень (0–7 балів): ☐ Учень не аналізує інформацію, приймає її без критичного оцінювання. ☐ Висновки не мають логічного обґрунтування.

3. Здатність перевіряти достовірність інформації (до 15 балів). Високий рівень (11–15 балів): ☐ Учень перевіряє джерела інформації, уміє розпізнати науково обгрунтовані дані. ☐ Аналізує факти на основі доказів і перевіряє їх логічність. Середній рівень (6–10 балів): ☐ Учень частково перевіряє інформацію, але не завжди розрізняє достовірні джерела. ☐ Частково опирається на докази, але припускається помилок. Низький рівень (0–5 балів): ☐ Учень приймає будь-яку інформацію без перевірки джерел або аргументації. ☐ Не здатний відрізнити науково обгрунтовані факти від хибних.
4. Уміння формулювати аргументовані висновки (до 20 балів). Високий рівень (15–20 балів): ☐ Учень формулює чіткі, логічні та аргументовані висновки, спираючись на факти й аналіз. ☐ Висновки демонструють розуміння теми та враховують різні аспекти проблеми. Середній рівень (8–14 балів): ☐ Висновки частково обгрунтовані, але недостатньо деталізовані. ☐ Є логічні прогалини або суперечності у висновках. Низький рівень (0–7 балів): ☐ Висновки не обгрунтовані або базуються на помилкових даних. ☐ Аргументи нелогічні або суперечать темі.
5. Уміння шукати альтернативні рішення (до 15 балів). Високий рівень (11–15 балів): ☐ Учень пропонує різні варіанти вирішення проблеми, оцінює їх переваги та недоліки. ☐ Здатний обгрунтувати свій вибір найкращого рішення. Середній рівень (6–10 балів): ☐ Учень пропонує кілька варіантів рішень, але не завжди оцінює їх ефективність. ☐ Є труднощі у виборі найкращого варіанту. Низький рівень (0–5 балів): ☐ Учень пропонує лише одне рішення або взагалі не шукає альтернатив. ☐ Альтернативи необгрунтовані або поверхневі.
6. Саморефлексія та оцінка власної роботи (до 10 балів). Високий рівень (8–10 балів): ☐ Учень оцінює свої успіхи та помилки, пропонує шляхи для вдосконалення. ☐ Аналізує свій підхід до вирішення завдань. Середній рівень (4–7 балів): ☐ Учень частково оцінює свої дії, але аналіз поверхневий. ☐ Виявляє труднощі у визначенні шляхів вдосконалення. Низький рівень (0–3 бали): ☐ Учень не проводить аналізу власної роботи або оцінка необ'єктивна.
Рівні сформованості критичного мислення 90–100 балів – високий рівень – учень демонструє розвинене критичне мислення у всіх аспектах. 75–89 балів – достатній рівень – критичне мислення сформоване, але є окремі недоліки. 50–74 бали – середній рівень – учень розуміє основи критичного мислення, але використовує його частково. Менше 50 балів – низький рівень – критичне мислення потребує значного вдосконалення

Як бачимо з наведеного прикладу, згенерований ChatGPT докладний перелік критеріїв оцінювання рівнів сформованості критичного мислення учнів цілком може бути взятий за основу учителем / вчителькою НУШ для подальшого його опрацювання й уточнення з метою інтегрування у власну педагогічну стратегію формувального оцінювання рівнів розвитку навичок мислення високого рівня. Цей та інші подібні приклади використання ChatGPT для розробки найрізноманітніших критеріїв оцінювання результативності етапів розвитку м'яких навичок учнів не лише сприяють значній економії часу та інтелектуальних зусиль педагога, а й дозволяють, узявши їх за основу, доопрацювати та модифікувати їх відповідно до унікальних психолого-педагогічних особливостей своїх учнів, досягаючи високого ступеня персоналізації.

Отже, ChatGPT як один із найновіших дидактичних засобів розробки ефективних інструментів формувального оцінювання сприяє результативному розвитку актуальних для успішного життя в сучасному суспільстві м'яких навичок, серед яких – здатність до критичного осмислення інформації, креативного вирішення проблем, творчий підхід до визначення індивідуальних освітніх потреб і власних цінностей, синтез фактологічних, концептуальних, процедурних і метакогнітивних знань.

Висновки. Стрімка інтеграція штучного інтелекту в сучасний освітній процес є справжнім викликом для традиційної системи освіти, спрямованої передусім на знаннево-оперувальний вимір цінностям минулих часів. Натомість відкрита до інновацій Нова українська

школа, дотримуючись принципу академічної свободи, рекомендацій ЮНЕСКО щодо імплементації сервісів штучного інтелекту в освіту, а також Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні, розширює новітню інструментальну базу освітнього процесу, залучаючи, зокрема й широкі інформаційні можливості штучного інтелекту. Вітчизняна система освіти лише розпочинає експериментувати із залученням штучного інтелекту до свого подальшого розвитку, тому важливо досліджувати його застосування в усіх сферах сучасного освітнього процесу, у тому числі й при реалізації ідей та принципів формувального оцінювання, спрямованого, серед інших важливих функцій, на розвиток навичок успішної життєдіяльності людини XXI століття – м'яких навичок.

Формувальне оцінювання як важливий складник сукупності педагогічних технологій, що забезпечують розвиток Нової української школи, перебуває в стадії неперервного наукового дослідження й практичного становлення. Зважаючи на це, питання впливу штучного інтелекту на розробку інструментарію моніторингу пізнавального прогресу учнів та розвитку у зв'язку з цим м'яких навичок у процесі реалізації ідей і принципів формувального оцінювання стає важливим елементом сучасної дидактики й методики навчання в контексті всіх освітніх галузей НУШ.

Перспективи подальших досліджень передбачають науковий аналіз питань комплексного проектування стратегії взаємодії педагогів і учнів Нової української школи зі штучним інтелектом в усьому різноманітті освітніх галузей НУШ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.12.2024).

Марковська, М. (2022). Як змінюються діти в НУШ: розповідь батьків, учителів та результати дослідження. *Медіа «Нова українська школа»*. URL: <https://nus.org.ua/2022/12/29/yak-zminyuyutsya-dity-v-nush-rozpovid-batkiv-uchyteliv-ta-rezultaty-doslidzhennya/> (дата звернення: 22.12.2024).

Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavnyi-standart-bazovoi-serednoi-osviti> (дата звернення: 19.12.2024).

Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 02.08.2024 № 1093. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannia-rezultativ-navchannia> (дата звернення: 12.08.2024).

Головіна, О. (2021). Наскільки ефективна НУШ – аналіз результатів моніторингу. *Медіа «Нова українська школа»*. URL: <https://nus.org.ua/2021/05/06/naskilky-efektyvna-nush-analiz-rezultativ-monitoryngu/> (дата звернення: 20.12.2024).

Жук, Ю. О., Гривко, А. В. (2022). Особливості оцінювання учнів 5–6 класів. *Загальна середня освіта*

України в умовах воєнного стану та відбудови: методичний поради́ник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового навчального року: методичні рекомендації. Київ: Видавничий дім «Освіта». С. 55–78. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/08/7.pdf> (дата звернення: 20.12.2024).

AI and education: guidance for policy-makers. (2021). URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> (accessed: 20.12.2024).

Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні: розпорядження Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 №1556-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 20.12.2024).

Гайд із ChatGPT-промптами для вчителів. (2023). *EdEra: студія онлайн-освіти*. URL: https://znayshov.com/News/Details/gaid_iz_chat-gpt_promptamy_dlia_vchyteliv (дата звернення: 29.05.2023).

Keeler, Alice. (2023). 100 Prompts for Teachers to Ask ChatGPT. URL: <https://alicekeeler.com/2023/03/09/100-prompts-for-teachers-to-ask-chatgpt/> (accessed: 21.12.2024).

Cobern, William W., Schuster, David, Adams, Betty, Ann Skjold, Brandy, Zeynep Muğaloğlu, Ebru, Bentz, Amy & Sparks, Kelly. Pedagogy of Science Teaching Tests: Formative assessments of science teaching orientations. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500693.2014.918672> (accessed: 22.12.2024).

REFERENCES

Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Accessed: 10.12.2024). [in Ukrainian].

Markovska, M. (2022). Yak zminiuiutsia dity v NUSH: rozpovid batkiv, uchyteliv ta rezultaty doslidzhennia [How children change in NUSH: the story of parents, teachers and research results]. *Media «Nova ukrainska shkola»*. Available at: <https://nus.org.ua/2022/12/29/yak-zminyuyutsya-dity-v-nush-rozpovid-batkiv-uchyteliv-ta-rezultaty-doslidzhennya/> (Accessed: 22.12.2024). [in Ukrainian].

Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy [State standard of basic secondary education] vid 30.09.2020 № 898. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (Accessed: 19.12.2024). [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia rekomendatsii shchodo otsiniuvannia rezultativ navchannia: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [On the approval of recommendations regarding the evaluation of study results: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] vid 02.08.2024 № 1093. Available at: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannia-rezultativ-navchannia> (Accessed: 12.08.2024). [in Ukrainian].

Holovina, O. (2021). Naskilky efektyvna NUSH – analiz rezultativ monitoryngu [How effective is New Ukrainian School]. *Media «Nova ukrainska shkola»*. Available at: <https://nus.org.ua/2021/05/06/>

naskilky-efektyvna-nush-analiz-rezultativ-monitoryngu/ (Accessed: 20.12.2024). [in Ukrainian].

Zhuk, Yu. O., Hryvko, A. V. (2022). Osoblyvosti ot-siniuvannia uchniv 5–6 klasiv [Peculiarities of assessment of students of grades 5–6]. *Zahalna serednia osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta vidbudovy: metodychnyi poradyk naukovtsiv Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy do pochatku novoho navchalnoho roku: metodychni rekomendatsii*. Kyiv: Vydavnychi dim «Osvita». S. 55–78. Available at: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/08/7.pdf> (Accessed: 20.12.2024). [in Ukrainian].

AI and education: guidance for policy-makers. (2021). Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> (Accessed: 20.12.2024). [in English].

Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shuchnoho intelektu v Ukraini: rozporiadzhennia Kabinetu ministriv Ukrainy [On the approval of the Concept of the development of artificial intelligence in Ukraine: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 02.12.2020 №1556-r.

Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> (Accessed: 20.12.2024). [in Ukrainian].

Gaid iz ChatGPT-promptamy dlia vchyteliv [A guide with ChatGPT-prompts for teachers]. (2023). *EdEra: studiia onlain-osvity*. Available at: https://znayshov.com/News/Details/gaid_iz_chat-gpt_promptamy_dlia_vchyteliv (Accessed: 29.05.2023). [in Ukrainian].

Keeler, Alice. (2023). 100 Prompts for Teachers to Ask ChatGPT. Available at: <https://alicekeeler.com/2023/03/09/100-prompts-for-teachers-to-ask-chatgpt/> (Accessed: 21.12.2024). [in English].

Cobern, William W., Schuster, David, Adams, Betty, Ann Skjold, Brandy, Zeynep Muğaloğlu, Ebru, Bentz, Amy & Sparks, Kelly. Pedagogy of Science Teaching Tests: Formative assessments of science teaching orientations. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500693.2014.918672> (Accessed: 22.12.2024). [in English].

Дата надходження до редакції: 25.12.2024

УДК 373.5:376.056-26:004.8
DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-48-53

Андрій ОЗАРЧУК,
старший викладач
кафедри психології та інклюзивної освіти
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
науковий співробітник відділу технологій STEM
та штучного інтелекту в освіті
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0009-0001-5909-7279
e-mail: a.ozarchuk@roippo.org.ua

Наталія БАСАРАБА,
методист кабінету
ліцензування та навчальної роботи
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0009-0000-2702-2494
e-mail: n.basaraba@roippo.org.ua

МОЖЛИВОСТІ ЧАТ-БОТІВ НА ОСНОВІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті досліджено потенціал застосування штучного інтелекту в інклюзивному навчанні, зосереджено увагу на можливостях ChatGPT та чат-бота Рое. Підкреслено, що інноваційні технології на базі ШІ дозволяють розширити доступність, індивідуалізацію та ефективність освітнього процесу для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. У роботі представлено аналіз функціоналу та переваг обох платформ, таких як генерація адаптованих навчальних матеріалів, автоматичний переклад,

створення багатомовного контенту, а також підтримка соціально-емоційного розвитку учнів.

Схарактеризовано ChatGPT як універсальний інструмент, здатний моделювати діалоги, пояснювати складні концепції спрощеною мовою, адаптувати завдання до індивідуального рівня підготовки учнів, а також інтегруватися з технологіями доступності, як-от шрифти Брайля або програми перетворення тексту в мовлення. Доведено, що важливою при цьому є підтримка педагогів у створенні навчальних

матеріалів та аналізі успішності учнів, що сприяє оптимізації навчального процесу.

Чат-бот Poe відзначено завдяки його здатності інтегруватися з декількома мовними моделями (GPT-4, Claude, Gemini) та високій гнучкості налаштувань. Платформа дозволяє швидко створювати персоналізовані навчальні інструменти, забезпечувати зворотний зв'язок для учнів і спрощувати роботу вчителів. Особлива увага приділена етичним аспектам, зокрема конфіденційності даних і уникненню

алгоритмічної упередженості.

Акцентовано увагу на потенціалі ІІІ в інклюзивній освіті, наголошено на необхідності високих стандартів безпеки й етичного використання, а також рівного доступу до технологій для всіх учнів. Запропоновано рекомендації щодо впровадження та оптимізації роботи ChatGPT і Poe в освітньому середовищі.

Ключові слова: штучний інтелект, ChatGPT, Poe, інклюзивна освіта, персоналізація, адаптація, етичні аспекти, педагогічні інновації.

Andrii OZARCHUK,

Senior Lecturer of the Department
of Psychology and Inclusive Education
of the Rivne Regional Institute
of Postgraduate Pedagogical Education,
Researcher of the Department of STEM Technologies
and Artificial Intelligence in Education
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine,
Rivne, Ukraine

ORCID: 0009-0001-5909-7279

e-mail: a.ozarchuk@roippo.org.ua

Natalia BASARABA,

Methodologist of the Office of
Licensing and Educational Work,
Rivne Regional Institute of
Postgraduate Pedagogical Education,
Rivne, Ukraine

ORCID: 0009-0000-2702-2494

e-mail: n.basaraba@roippo.org.ua

CAPABILITIES OF CHATBOTS BASED ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. This study explores the potential of artificial intelligence (AI) in inclusive education, focusing on ChatGPT and the Poe chatbot. AI-driven technologies enhance accessibility, adaptability, and efficiency, particularly for students with special educational needs. These tools automate educational processes, generate personalized learning materials, support multilingual education, and facilitate real-time translations. AI also improves student engagement by providing interactive and customized learning experiences.

ChatGPT is recognized as a versatile tool that models human-like dialogues, simplifies complex concepts, and adjusts tasks to students' proficiency levels. It integrates with accessibility technologies such as Braille displays, speech-to-text software, and screen readers, ensuring inclusivity. Additionally, it assists educators by generating adaptive teaching materials, assessing student performance, and offering personalized learning pathways, optimizing the educational process.

The Poe chatbot stands out for integrating multiple language models (GPT-4, Claude, Gemini) and offering extensive customization. It enables the rapid development of instructional content, real-time feedback, and

automation of administrative tasks, reducing teacher workload. Its multilingual capabilities create an inclusive learning environment for students from diverse linguistic backgrounds. Ethical considerations, including data privacy, algorithmic bias, and responsible AI deployment, are emphasized.

The study highlights AI's transformative role in inclusive education, addressing its ability to bridge learning gaps, promote independent learning, and enhance student-teacher interactions. However, effective implementation requires adherence to security standards, ethical guidelines, and equitable technology access. Recommendations are provided for optimizing AI-based tools in education, emphasizing continuous evaluation, teacher training, and policy development to ensure sustainable and responsible AI adoption.

Key words: artificial intelligence, ChatGPT, Poe, inclusive education, personalization, adaptation, ethical considerations, pedagogical innovations.

Постановка проблеми. Зростання потреби в інклюзивному навчанні сприяє розробці нових методів, що забезпечують рівні можливості отримання якісної

освіти для всіх учнів, незалежно від їхніх фізичних, розумових чи соціальних особливостей. У цьому контексті використання штучного інтелекту (*далі – ШІ*) в освіті відкриває нові перспективи для подолання перешкод, з якими стикаються учні з особливими освітніми потребами (*далі – ООП*). Проте впровадження таких інновацій вимагає ретельного аналізу їхнього потенціалу, а також вирішення відповідних етичних, технічних і методичних аспектів.

Сучасні досягнення в сфері обробки природної мови, зокрема мовні моделі та чат-боти, свідчать про значний потенціал персоналізації навчального процесу. Вони здатні створювати адаптовані навчальні матеріали, надавати швидкий зворотний зв'язок і підтримувати багатомовність, що робить їх корисними для покращення якості інклюзивної освіти. Наприклад, мовні моделі можуть пояснювати складні теми простою мовою, адаптувати завдання до індивідуальних потреб учнів, а також інтегруватися з технологіями доступності, такими як шрифт Брайля або перетворення тексту в аудіо. Чат-боти завдяки підтримці різних мовних моделей забезпечують ще більшу гнучкість у персоналізації навчання.

Однак виникає ряд важливих питань, які потребують уваги та вирішення:

1) Як гарантувати дотримання етичних норм при використанні інструментів ШІ, зокрема щодо захисту конфіденційності даних учнів з особливими освітніми потребами?

2) Які підходи допоможуть зменшити алгоритмічну упередженість мовних моделей і забезпечити їхню справедливості для всіх категорій учнів?

3) Як ефективно інтегрувати ШІ у навчальні програми, враховуючи різні технічні можливості шкіл та рівень підготовки вчителів?

Означені питання підкреслюють ключові виклики, з якими стикається освітня система у процесі впровадження мовних моделей і чат-ботів.

В Україні питання використання штучного інтелекту для навчання осіб із ООП ще недостатньо досліджене, що зумовлює необхідність подальшої наукової роботи. Однак аналіз іноземних публікацій свідчить про значний потенціал ШІ у створенні адаптованого освітнього середовища. Удосконалення цих технологій та їхня інтеграція у навчальні програми можуть стати ефективним кроком до підвищення якості інклюзивної освіти.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Упровадження та використання штучного інтелекту в освітній процес цікавить багатьох українських та іноземних науковців. Хоча його застосування для навчання учнів з особливими освітніми потребами є вузькопрофільною проблемою, проте серед вітчизняних фахівців вартують уваги напрацювання та дослідження А. Бондар, Т. Жирової, О. Жихорської, Н. Котенко, С. Миронової, О. Самар, М. Сербі, Н. Фурманчук та ін.

З-поміж іноземних науковців широкий спектр питань щодо впровадження та використання штучного інтелекту в інклюзивному освітньому середовищі, а також застосування чат-ботів для навчання учнів з особливими освітніми проблемами досліджували

Е. Адамопулу Й. Вейдліх, А. Гарроте, Р. Дессемонте, Х. Драхслер, А. Жанг, К. Кін, Д. Ді Мітрі, Л. Муссіадес, Ч. Ніхаріка, Е. Опітц, Т. Прімо, П. Піньйо, М. Ріт-тбергер, Й. Ріязуддін, Я. Снайдер, С. Уолнай, Дж. Чен, Д. Янг, М. Ясунага.

На сучасному етапі значна кількість досліджень присвячена використанню чат-ботів на основі штучного інтелекту для навчання учнів з особливими освітніми потребами. Ці роботи висвітлюють потенціал ШІ у створенні персоналізованих навчальних підходів, адаптивної підтримки та інтерактивної взаємодії, що є важливими складовими інклюзивної освіти.

Одним із ключових аспектів досліджень є можливість мовних моделей і чат-ботів генерувати адаптовані навчальні матеріали, надавати миттєвий зворотний зв'язок і сприяти багатомовному навчанню. Нами було реалізоване дослідження щодо ролі ШІ в інклюзивній освіті, зокрема на адаптивному навчанні та інтеграції асистивних технологій у навчальний процес. Особливий інтерес викликають можливості ШІ щодо індивідуалізації навчального контенту для учнів з ООП (Озарчук, 2024, с. 202–204).

Крім того, окреслені аспекти обговорювалися під час II Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції «Сучасні виклики реалізації концепції «Нова українська школа». Нами було висвітлено практичні аспекти впровадження чат-ботів у навчання осіб із ООП, зокрема можливості для покращення комунікації та індивідуалізації навчання. Водночас у межах Міжнародної наукової конференції «Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024)» було розглянуто шляхи інтеграції ШІ в інклюзивне освітнє середовище, зокрема його потенціал для підтримки учнів із фізичними та когнітивними особливостями.

Мета статті полягає в дослідженні впливу штучного інтелекту на навчання осіб із особливими освітніми потребами, а також огляд інструментів штучного інтелекту, зокрема чат-ботів, що можуть бути корисними для навчання в інклюзивному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система освіти знаходиться на перетині інноваційних технологій і дедалі більших соціальних викликів. Інклюзивна освіта як одна з ключових складових освітньої парадигми XXI століття вимагає впровадження рішень, що забезпечують доступність, рівність і якість навчання для всіх категорій учнів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей чи потреб. Цей процес передбачає не лише адаптацію методик викладання, а й інтеграцію новітніх технологій, які здатні підвищити ефективність освітнього процесу. Інноваційні навчальні середовища можуть покращити інклюзивну освіту шляхом поєднання універсального дизайну, інклюзивної практики та інклюзивної педагогіки (Page, Anderson, Charteris, 2023).

Упровадження штучного інтелекту в освіту осіб з особливими освітніми потребами вимагає міждисциплінарного підходу, що передбачає експертизу в галузях педагогіки, психології, інформаційних технологій та інклюзивної освіти (Озарчук, 2024, с. 202–204). Одним із перспективних напрямів означеного дослідження є використання чат-ботів для надання зворотного

зв'язку здобувачам освіти. Інтерактивні помічники на основі ШІ здатні оперативнo відповідати на запитання, пояснювати складні теми та допомагати у розв'язанні задач тощо. В одному з останніх досліджень, опублікованих у *Journal of University Teaching and Learning Practice*, наведено приклади ефективного використання чат-ботів, що допомагає здобувачам освіти значно покращити результати тестування, підвищити залученість та загальну задоволеність від навчального процесу (*Enhancing Student Engagement Using Artificial Intelligence (AI) and Chatbots Like ChatGPT*, 2024). У цьому контексті використання штучного інтелекту, зокрема його інструментів, таких як ChatGPT і чат-бот Poe, відкриває нові можливості для розвитку інклюзивного навчання.

ChatGPT і Poe є представниками новітніх розробок у сфері обробки природної мови (Qin та ін., 2023). Їхній функціонал дозволяє ефективно вирішувати багато завдань, зокрема: генерацію текстів, пояснень і завдань на основі індивідуальних потреб здобувачів освіти; автоматичний переклад або створення матеріалів кількома мовами для роботи з учнями, які стикаються з мовними бар'єрами; супровід і підтримку учнів через симуляцію навчального діалогу, коли бот виступає в ролі вчителя.

Однією з ключових переваг ChatGPT є його здатність індивідуалізувати навчальний процес. Завдяки алгоритмам обробки природної мови ШІ може створювати навчальні матеріали, що відповідають рівню знань і стилю навчання кожного учня. Це відіграє особливу роль в інклюзивних класах, де учні мають різні здібності та потребують персоналізованого підходу. Наприклад, ChatGPT здатний спрощувати складні концепції для кращого їхнього розуміння, використовувати метафори або реальні приклади, які відповідають контексту учня.

Ще однією вагомою перевагою є створення адаптованих завдань. Завдяки цій функції учні з труднощами в навчанні можуть отримувати завдання, що враховують їхній рівень розвитку. Це можуть бути вправи з меншою кількістю тексту, спрощеними інструкціями чи додатковими підказками. Водночас обдаровані учні мають змогу працювати над більш складними задачами, що стимулюють їхній інтелектуальний розвиток. Крім того, ChatGPT забезпечує швидкий і детальний зворотний зв'язок, що допомагає учням виправляти помилки та краще розуміти матеріал (Liang та ін., 2024).

ШІ також може стати важливим інструментом підтримки учнів із фізичними порушеннями. Інтеграція ChatGPT із технологіями доступності, такими як програми для перетворення тексту в мовлення чи шрифт Брайля, дозволяє учням із вадами зору отримувати необхідну інформацію. Для учнів із порушеннями слуху ШІ може створювати текстові субтитри до відеоматеріалів або надавати відповіді у письмовій формі (Neeharika, Riyazuddin, 2023). Це розширює можливості доступу до знань і сприяє інтеграції таких учнів у навчальний процес.

Окрему увагу слід приділити впливу ChatGPT на розвиток соціально-емоційних компетенцій учнів. Для дітей із розладами аутичного спектру (РАС) або

комунікативними труднощами важливо моделювати соціальні ситуації, що допомагають відпрацьовувати навички спілкування (Kim та ін., 2023, с. 507). ШІ може генерувати діалоги, які дозволяють учням практикувати ведення розмов, вирішення конфліктів чи участь у дискусіях. Крім того, ChatGPT здатен забезпечувати базову емоційну підтримку, що особливо важливо для учнів у стресових ситуаціях. Він може виступати в ролі «слухача», який допомагає впоратися із тривогою або навчитися розпізнавати власні емоції.

Ще однією перевагою є здатність ChatGPT надавати підтримку педагогам, які працюють у сфері інклюзивної освіти. ШІ може автоматично генерувати навчальні матеріали, такі як посібники, презентації чи сценарії уроків, що значно скорочує час підготовки. Також він може надавати рекомендації щодо адаптації матеріалів для учнів із особливими освітніми потребами, враховуючи їхній рівень знань і можливостей (Neeharika, Riyazuddin, 2023). Водночас ChatGPT здатен аналізувати відповіді учнів, визначаючи їхні сильні й слабкі сторони. Це допомагає педагогам отримувати детальну інформацію про прогрес учнів і відповідно коригувати навчальний процес.

Важливо підкреслити роль ChatGPT у розширенні доступу до навчання. Однією з найвагоміших його характеристик є багатомовність, що дозволяє використовувати його в навчанні учнів із різних культурних середовищ (Lai та ін., 2023). Це особливо важливо для дітей-мігрантів, які змушені були виїхати з України внаслідок повномасштабної війни.

Інноваційні технології відіграють ключову роль у вдосконаленні освітніх процесів, особливо в умовах інклюзивного навчання. Одним із ефективних інструментів, який стає дедалі популярнішим у цій сфері, є чат-бот Poe. Цей бот, створений компанією Quora, пропонує широкий спектр можливостей для підтримки учнів із різними потребами. Завдяки здатності до персоналізації, адаптації контенту та інтеграції з іншими технологіями, Poe стає важливим помічником як для педагогів, так і для учнів із особливими освітніми потребами (Ramandanis, Xinogalos, 2023).

Однією з головних переваг Poe є його можливість інтегруватися з популярними мовними моделями, такими як ChatGPT, Claude, Gemini. Це дозволяє створювати персоналізовані інструменти навчання, що враховують унікальні потреби кожного учня. Наприклад, учень із труднощами у сприйнятті великого обсягу текстової інформації може отримувати стислу, адаптовану версію навчального матеріалу, водночас зберігаючи основний зміст. Це значно полегшує засвоєння інформації й підвищує мотивацію до навчання.

Використання Poe також дозволяє учням отримувати миттєві відповіді на свої запитання, що важливо для формування самостійності у навчанні. Учні можуть звертатися до чат-бота за роз'ясненнями складних тем, отримувати підказки щодо виконання завдань або навіть вивчати нові концепції в інтерактивній формі. Для учнів із когнітивними порушеннями це створює безпечне середовище, де вони можуть працювати у своєму темпі й отримувати підтримку відповідно до їхніх індивідуальних потреб.

Для педагогів Poe стає корисним інструментом,

який спрощує процес створення та адаптації навчальних матеріалів. Використовуючи цей чат-бот, вчителі можуть швидко генерувати завдання, текстові або мультимедійні матеріали, які відповідають індивідуальним потребам учнів. Також можливість аналізу відповідей учнів дозволяє педагогам отримувати зворотний зв'язок і краще розуміти сильні та слабкі сторони кожного учня.

Створення персоналізованого чат-бота на основі Рое є простим і ефективним способом підтримки учнів з особливими освітніми потребами, допомагаючи їм отримувати якісну освіту у зручній формі. Пропонуємо покрокову інструкцію зі створення персонального чат-бота на основі Рое для інклюзивного навчання:

1. Реєстрація та доступ до Рое. Щоб створити персоналізований чат-бот на основі Рое, спочатку необхідно зареєструватися на платформі Quora та отримати доступ до Рое. Для цього варто перейти на офіційний сайт Рое (доступ за покликанням: <https://roe.com>) і створити обліковий запис.

2. Вибір мовної моделі. Оберіть одну з доступних мовних моделей (наприклад, GPT-4 від OpenAI чи Claude від Anthropic), яка найкраще відповідає вашим завданням.

3. Налаштування параметрів чат-бота. У розділі налаштувань виберіть мову спілкування, тон відповіді (формальний, дружній тощо) і додайте інструкції для чат-бота. Наприклад, зазначте, що бот повинен надавати роз'яснення у простій формі або адаптувати відповіді для учнів із когнітивними порушеннями.

4. Додавання навчального контенту. Завантажте до бота навчальні матеріали, які він використовуватиме у своїй роботі. Це можуть бути підручники, презентації чи текстові матеріали. Для цього скористайтеся інструментами інтеграції Рое із зовнішніми базами даних чи сховищами файлів.

5. Тестування та оптимізація бота. Перевірте, як чат-бот реагує на різні запити. Спробуйте поставити запитання, які часто задають учні, та оцініть точність і зрозумілість відповідей.

6. Оптимізація функціоналу. На основі тестування внесіть корективи до налаштувань або додайте додаткові інструкції для бота. Наприклад, якщо бот відповідає надто складно, спростіть його інструкції щодо пояснення матеріалу.

7. Використання в навчанні. Інтегруйте чат-бот в освітній процес. Розкажіть учням, як користуватися ботом, і забезпечте доступ до пристроїв із підключенням до інтернету.

8. Моніторинг і вдосконалення. Регулярно аналізуйте ефективність роботи бота, враховуючи відгуки учнів і педагогів. У разі потреби оновлюйте навчальні матеріали чи алгоритми взаємодії.

Упровадження штучного інтелекту, зокрема таких інструментів як ChatGPT та Рое, в освітній процес відкриває нові горизонти для інклюзивного навчання та підвищення його ефективності. Ці інструменти здатні адаптувати навчальний матеріал до індивідуальних потреб кожного учня, надавати миттєву зворотну інформацію та стимулювати критичне мислення. Однак разом із численними перевагами виникає низка етичних питань, які потребують уваги. Одним з найважливіших

аспектів є забезпечення конфіденційності даних учнів (Озарчук, 2024, с. 202–204). Коли ми довіряємо алгоритмам обробляти персональну інформацію, виникає необхідність упровадження надійних систем захисту даних, адже будь-яке зловживання цією інформацією може мати серйозні наслідки.

Іншим важливим аспектом є упередженість алгоритмів. Штучний інтелект навчається на великих обсягах даних, які можуть містити в собі соціальні упередження. Це означає, що відповіді, які генерує ШІ, можуть бути несправедливими або дискримінаційними щодо певних груп учнів. Тому необхідно ретельно моніторити роботу алгоритмів та вносити необхідні корективи. Крім того, важливо забезпечити рівний доступ до технологій для всіх учнів. Не всі мають можливість користуватися сучасними пристроями та інтернетом. Тому, впроваджуючи ШІ в освіту, необхідно враховувати потреби учнів з особливими освітніми потребами та забезпечити їхню інклюзію в навчальний процес.

З іншого боку, ChatGPT та Рое мають значний потенціал для сприяння інклюзивному навчанню. Їхні можливості адаптації, багатомовність та здатність до інтеграції роблять ці чат-боти цінним ресурсом для роботи з учнями, які мають особливі потреби. Штучний інтелект може забезпечити індивідуальний підхід до навчання, що дозволяє кожному учневі розвиватися в своєму темпі та відповідно до своїх інтересів.

Висновки. Отже, адаптація штучного інтелекту для інклюзивного навчання передбачає не лише технічну реалізацію, але й створення етичного, доступного та результативного середовища. З одного боку, мовні моделі та чат-боти пропонують нові можливості для індивідуалізації, адаптації та підтримки учнів, з іншого – їхнє впровадження вимагає обережного підходу, враховуючи зазначені виклики. Лише за таких умов штучний інтелект зможе стати потужним інструментом для вдосконалення освітнього процесу та створення більш справедливого та інклюзивного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Озарчук, А. (2024). Використання штучного інтелекту у навчанні здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. *Нова педагогічна думка*. № 119 (3). С. 38–43. URL: <http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/645> (дата звернення: 26.01.2025).

Page, A., Anderson, J., Charteris, J. (2023). Teachers Working with Students with High and Very High Needs and Their Perceptions of Innovative Learning Environments. *Asia Pacific Journal of Education*. Vol. 54. Is. 5. Pp. 1–17. DOI: 10.1080/02188791.2023.2177614.

Enhancing Student Engagement Using Artificial Intelligence (AI) and Chatbots Like ChatGPT. (2024). *Journal of University Teaching and Learning Practice*. Vol. 21. No. 06. DOI: 10.53761/pzd17z29.

Qin, C., Zhang, A., Zhang, Z., Chen, J., Yasunaga, M., Yang, D. (2023). Is ChatGPT a General-Purpose Natural Language Processing Task Solver? In *Proceedings of the 2023 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*. Singapore: Association for Computational Linguistics. Pp. 1339–1384. URL: <https://aclanthology.org/2023.emnlp-main.85.pdf>

(Accessed: 01.02.2025).

Liang, W., Zhang, Y., Cao, H., Wang, B., Ding, D. Y., Yang, X., Vodrahalli, K., He, S., Smith, D. S., Yin, Y., McFarland, D. A., Zou, J. (2024). Can Large Language Models Provide Useful Feedback on Research Papers? A Large-Scale Empirical Analysis. NEJM AI. URL: <https://ai.nejm.org/doi/full/10.1056/AIoa2400196> (accessed: 01.02.2025).

Chitta Hrudaya Neeharika, Yeklor Mohammed Riyazuddin. (2023). Developing an Artificial Intelligence Based Model for Autism Spectrum Disorder Detection in Children. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*. № 32 (1), Pp. 57–72. DOI: 10.37934/araset.32.1.5772.

Kim, B., Kim, Y. C., Son, J. J., Song, D.-Y., Lee, I. J., Han, J. H., Kim, D., Yoo, H. J., Kim, J.-I. (2023). Game-Driven Practices for Social Skills: Exploring Usability for Children with Autism Spectrum Disorder. *In Proceedings of the 2023 ACM Conference on Information Technology for Social Good (GoodIT '23)*. Association for Computing Machinery, pp. 504–509. URL: <https://doi.org/10.1145/3582515.3609574> (accessed: 01.02.2025).

Lai, V. D., Ngo, N. T., Veyseh, A. P. B., Man, H., Dernoncourt, F., Bui, T., Nguyen, T. H. (2023). ChatGPT Beyond English: Towards a Comprehensive Evaluation of Large Language Models in Multilingual Learning. URL: <https://arxiv.org/pdf/2304.05613> (accessed: 01.02.2025).

Ramandanis, D., Xinogalos, S., (2023). Investigating the Support Provided by Chatbots to Educational Institutions and Their Students: A Systematic Literature Review. *Multimodal Technologies and Interaction*. № 7 (103). DOI: 10.3390/mti7110103.

REFERENCES

Ozarchuk, A., (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u navchanni zdobuvachiv osvity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Artificial Intelligence in Education of Learners with Special Educational Needs]. *Nova pedagogichna dumka*. № 3 (119). S. 38–43. DOI: 10.37026/2520-6427-2024-119-3-38-43 (data zvernennia: 26.01.2025). [in Ukrainian].

Page, A., Anderson, J., Charteris, J., (2023). Teachers Working with Students with High and Very High Needs and Their Perceptions of Innovative Learning Environments. *Asia Pacific Journal of Education*. Vol. 54. Is. 5. Pp. 1–17. doi: 10.1080/02188791.2023.2177614. [in

English].

Enhancing Student Engagement Using Artificial Intelligence (AI) and Chatbots Like ChatGPT. (2024) *Journal of University Teaching and Learning Practice*. Vol. 21. No. 06. DOI: 10.53761/pzd17z29. [in English].

Qin, C., Zhang, A., Zhang, Z., Chen, J., Yasunaga, M., & Yang, D. (2023). Is ChatGPT a General-Purpose Natural Language Processing Task Solver? *In Proceedings of the 2023 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*. Singapore: Association for Computational Linguistics. Pp. 1339–1384. Available at: <https://aclanthology.org/2023.emnlp-main.85.pdf> (Accessed: 01.02.2025). [in English].

Liang, W., Zhang, Y., Cao, H., Wang, B., Ding, D. Y., Yang, X., Vodrahalli, K., He, S., Smith, D. S., Yin, Y., McFarland, D. A., Zou, J., (2024). Can Large Language Models Provide Useful Feedback on Research Papers? A Large-Scale Empirical Analysis. NEJM AI. Available at: <https://ai.nejm.org/doi/full/10.1056/AIoa2400196> (Accessed: 01.02.2025). [in English].

Chitta Hrudaya Neeharika, Yeklor Mohammed Riyazuddin, (2023). Developing an Artificial Intelligence Based Model for Autism Spectrum Disorder Detection in Children. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*. № 32 (1), pp. 57–72. doi: 10.37934/araset.32.1.5772 [in English].

Kim, B., Kim, Y. C., Son, J. J., Song, D.-Y., Lee, I. J., Han, J. H., Kim, D., Yoo, H. J., Kim, J.-I. (2023). Game-Driven Practices for Social Skills: Exploring Usability for Children with Autism Spectrum Disorder. *In Proceedings of the 2023 ACM Conference on Information Technology for Social Good (GoodIT 23)*. Association for Computing Machinery, pp. 504–509. doi: 10.1145/3582515.3609574 [in English].

Lai, V. D., Ngo, N. T., Veyseh, A. P. B., Man, H., Dernoncourt, F., Bui, T., Nguyen, T. H. (2023). ChatGPT Beyond English: Towards a Comprehensive Evaluation of Large Language Models in Multilingual Learning. Available at: <https://arxiv.org/pdf/2304.05613> (Accessed: 01.02.2025). [in English].

Ramandanis, D., Xinogalos, S. (2023). Investigating the Support Provided by Chatbots to Educational Institutions and Their Students: A Systematic Literature Review. *Multimodal Technologies and Interaction*. № 7 (103). doi: 10.3390/mti7110103. [in English].

Дата надходження до редакції: 04.02.2025

ПСИХОЛОГІЯ. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА. РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

УДК 159.9:612.176

DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-54-58

Марія СТАСІЮК,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри суспільних дисциплін
Національного університету водного
господарства і природокористування,
м. Рівне, Україна

ORCID: 0009-0007-5818-565X

e-mail: m.i.stasiuk@nuwm.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ ВІД СТРЕСОВОЇ СИТУАЦІЇ

Анотація. Статтю присвячено феномену психологічного захисту як неусвідомленому реагуванню психіки особистості на реальну чи уявну небезпеку. На основі теоретичного аналізу наукових праць окреслено психоаналітичний, психотерапевтичний, психологічний та філософський напрями вивчення психологічного захисту.

Розглянуто прикметні ознаки психологічного захисту як механізму усунення та зменшення емоційного напруження, тривоги, пов'язаних з усвідомленням внутрішньоособистісного конфлікту. Обґрунтовано особливості позитивного впливу психологічного захисту особистості на підвищення здатності до самопідтримки, довіри до власних поглядів, зокрема наголошено, що психологічний захист сприяє досягненню інтегрованої поведінки. Психологічний захист визначено умовою формування психологічної захищеності особистості, що виявляється в адекватному рівневі

домагань та нормативній самооцінці, відповідальності, почутті приналежності до групи, здатності до надситуативної активності, відсутності підвищеного рівня страхів, тривожності.

Емпірично виявлено особливості психологічної захищеності респондентів завдяки адекватній самооцінці, високому рівневі стресостійкості й соціальної адаптації. Наголошено, що психологічний захист спрямований на збереження психологічної захищеності особистості, недоторканності та цілісності її внутрішнього світу. Відповідно завищена й занижена самооцінки, низький рівень стресостійкості й соціальної адаптації деструктивно впливають на особистість, тому вона психологічно не захищена, а поведінка її може бути дезадаптованою.

Ключові слова: психологічний захист, особистість, самооцінка, стрес, психологічна захищеність, психологічна незахищеність.

Mariia STASIUK

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of
Social Sciences
National University of Water
and Environmental Engineering,
Rivne, Ukraine

ORCID: 0009-0007-5818-565X

e-mail: m.i.stasiuk@nuwm.edu.ua

FEATURES OF PERSONALITY DEFENCE FROM A STRESSFUL SITUATION

Abstract. The article is devoted to the phenomenon of psychological defence as an unconscious reaction of the individual's psyche to real or imaginary danger. On the basis of theoretical analysis of scientific works, the authors identify psychoanalytic, psychotherapeutic, psychological and philosophical directions of studying psychological

defence. It considers the peculiarities of psychological defence as a mechanism for eliminating and reducing emotional stress and anxiety associated with the awareness of intrapersonal conflict.

The article explores the conditions and consequences of the positive and negative effects of psychological

defence aimed at distorting reality and reducing the impact of stress, which leads either to personality development or neurosis. It reveals how psychological defence fosters self-support and confidence in one's own perspectives. It is emphasised that psychological defence contributes to more cohesive and adaptive behaviour.

It is established that psychological defence is a condition for the formation of psychological security of the individual, which is manifested in an adequate level of aspirations and normative self-esteem, responsibility, a sense of belonging to a group, the capacity for proactive and self-directed action, the absence of an increased level of fear and anxiety.

It is noted that psychological defence performs adaptive and regulatory roles, affects the personality constructively and destructively. It makes the behaviour adapted or maladapted. The article empirically identifies the peculiarities of the psychological security of the respondents due to adequate self-esteem, high level of stress resistance and social adaptation. Inflated or deflated self-esteem, low level of stress resistance and social adaptation have a destructive effect on the personality, so he or she is not psychologically protected, and his or her behaviour may be maladapted. The article notes that psychological defence is aimed at preserving the psychological security of an individual, inviolability and integrity of his or her inner world.

Key words: *psychological defence, personality, self-esteem, stress, psychological security, psychological insecurity.*

Постановка проблеми. Сучасні складні та драматичні реалії українського соціуму негативно позначаються на психічному стані кожного українця. Сьогодні, в умовах російсько-української війни, ми всі знаходимося в стані хронічного стресу, що неабияк перешкоджає самореалізації. Зважаючи на це, постає питання – чи можливо навіть в умовах стресу жити повноцінним життям, працювати, навчатися, реалізовуватися, організовувати власний побут і дозвілля.

Психологічний захист як неусвідомлене реагування психіки особистості на реальну чи приховану небезпеку дозволяє уникати зовнішнього та внутрішнього руйнівних впливів, оберігає від деструктивних думок, неспокою, стресу й тривожності. Саме він є необхідною умовою формування в особистості психологічної захищеності задля збереження її психологічного здоров'я.

Аналіз наукових досліджень і публікацій засвідчує зацікавленість феноменом психологічного захисту та особливостями його застосування особистістю в стресовій ситуації. Зокрема, можемо констатувати про наявність психоаналітичного (З. Фрейд, А. Фрейд, М. Кляйн, К. Хорні та ін.), психотерапевтичного (Ф. Перлз, Н. Каліна та ін.), психофізіологічного (В. Розенберг), психологічного (М. Варій, О. Винославська, В. Злишков, Т. Яценко та ін.), філософського (О. Ілляк) напрямів вивчення психологічного захисту.

Проблемі психологічного захисту як механізму усунення та зниження емоційного напруження, тривоги, пов'язаних з усвідомленням внутрішньоособистісного конфлікту, присвячено праці Н. Каліної,

Г. Келлермана, С. Карпенка, Ф. Перлза, Р. Плутчика, А. Фрейд, З. Фрейда, Е. Фромма, К. Хорні, Т. Яценко та інших учених. Психологічний захист як реакцію особистості на чинники внутрішнього чи зовнішнього середовища розглядають А. Адлер, К. Роджерс, К. Хорні, В. Франкл, А. Фрейд та ін.

Наукові доробки Я. Андрушко, Ж. Вірної, Дж. Грінберга, О. Ілляка та ін. виявляють особливості використання психологічного захисту як феномену професійної життєстійкості. Зокрема, Я. Андрушко розглядає психологічний захист у структурі професійної ідентичності правоохоронців, генезу психозахистів у процесі професіоналізації (Андрушко, 2016), а О. Ілляк окреслює структурні компоненти психологічного захисту та пропонує структуру системи психологічного захисту особового складу (Ілляк, 2016).

Задля зменшення впливу стресу на життя особистість використовує психологічний захист, щоб стабілізувати власну діяльність в умовах надмірного тиску обставин. За цих умов психологічний захист не лише може вказувати на психологічну незахищеність, а й позитивно впливати на життєдіяльність особистості.

Мета статті – теоретично дослідити своєрідність психологічного захисту та емпірично перевірити захищеність особистості від стресової ситуації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «психологічний захист» увів у психологію З. Фрейд, використовуючи його на позначення заходів з убезпечення «Его», що знаходиться у свідомій сфері психіки, від конфлікту з «Ід» і «Супер-Его», котрі містяться в несвідомому. Основним завданням психологічного захисту в психоаналізі є збереження цілісності «Его».

Учений вбачає полярність впливу психологічного захисту, що спотворює реальність і зменшує вплив стресу, тому може призвести або до розвитку особистості, або до неврозу. Якщо особистість перебуває в безпеці, її «Его» збережене, відповідно небезпека призводить до виникнення неврозів. Тобто, все залежить від тривалості використання психологічного захисту та його зрілості. Крім того, засновник психоаналізу використовував термін «психологічний захист» для позначення конфронтації «Его» з нестерпними чи хворобливими афектами й думками.

А. Фрейд погоджується з поглядами З. Фрейда і вважає, що «Его» особистості захищається в умовах активної діяльності під тиском інстинктів «Воно» чи морально-етичних заборон «Супер-Его». Зважаючи на це, А. Фрейд зауважувала, що психологічний захист є перепорою у психоаналітичній роботі з клієнтом, а сам феномен пояснювала наявністю минулих конфліктів із афектами й інстинктами, тому особистість для захисту «Я» обирає однакові засоби, що убезпечують її від реальних чи інстинктивних («Ід»), морально-етичних («Над- Я») загроз, внутрішніх (вина, сором, страх тощо) або зовнішніх (конфлікт, стрес тощо).

На думку А. Адлера, психологічний захист – це почуття меншовартості та прагнення до його компенсації. Комплекс меншовартості стає стимулом до переваг, а стиль життя – компенсацією визначеної меншовартості. Якщо особистість підтримують і розуміють, то комплекс меншовартості може компенсуватися, а

отже, слабкість стає силою. І навпаки, вороже оточення, негативно налаштоване до особистості в дитинстві, сприяє формуванню патологічного життєвого стилю і комплексу меншовартості.

Ф. Перлз, один із представників гештальтпсихології, зауважував, що особистість, яка не може збалансувати відносини із соціумом, переживає небезпеку в собі, використовує невротичні психологічні захисти як вади контактної межі між нею й оточенням. На його думку, п'ятиетапний невроз має соціальне походження і створює умови для уникнення небезпеки, дотримання рівноваги, саморегуляції особистості. Учений вважав, що зростання відбувається від кліше, рольового етапу, глухого кута (страху, фобій, болю), смерті (імплузії) до вибуху (експлозії). Порушення балансу вказує на неповний гештальт і спонукає до пошуку ресурсів для його відновлення через творення за принципом «тут і тепер», адже минулого вже нема, а майбутнє ще не настало. Позитивний вплив психологічного захисту, за Ф. Перлзом, вказує на наявність в особистості самодовіри, довіри до своїх поглядів та інтуїції, здатності до самопідтримки (опори на себе). За негативного впливу психологічного захисту особистість маніпулює іншими людьми (опора на інших) задля задоволення власних потреб. Отже, маніпулювання особистістю іншими людьми спрямоване на підтримку власної меншовартості, пошук шляхів змусити їх підтримувати, а не на розвиток, не на навчання самопідтримки. Крім того, Ф. Перлз виокремив основну функцію психологічного захисту як знищення всього ворожого й небезпечного, що загрожує цілісності особистості чи її частин. Н. Каліна підтримує бачення Ф. Перлза про психологічний захист як невроз, мимовільний захист для досягнення балансу між особистістю й оточенням під час порушення взаємодії (Каліна, 2010).

Згідно з думкою М. Варія, на особистість як позитивно, так і негативно впливають діяльність і відносини із соціумом. Систематичний тиск викликає значне напруження і позначається на душевному благополуччі. Науковець зазначає, що погіршення самопочуття особистості відбувається тоді, коли ідеальне уявлення про себе суперечить реальному (Варій, 2009). Психологічний захист покликаний зберегти душевну рівновагу, зменшити неприємні переживання. Бажання особистості захиститися спрацьовує як на несвідомому, так і свідомому рівнях. Основна функція психологічного захисту, за М. Варієм, ґрунтується на інтерпретації всіх подій у позитивному для особистості напрямі, що зменшує значущість психотравмуючого факту.

М. Варій зауважує, що психологічний захист використовується як у повсякденних обставинах, так і в екстремальних, витісняючи у несвідоме негативну психоенергію завдяки зміні установок, складових переконань, наявності додаткових джерел позитивної

психоенергії для формування нових цілей, поглядів, стратегій поведінки тощо (Варій, 2009). По іншому, науковець вказує на наявність компенсаторних властивостей психологічного захисту: певного Я-образу як уявлення про себе, емоційного блокування критики зі сторони інших, неусвідомленого бажання знищити травмуючі переживання, витіснивши їх у несвідоме.

Т. Яценко, розглядаючи психологічний захист як фільтр свідомості, який не повинен допустити думок про негативні якості характеру, зауважує, що саме «ідеалізоване Я» бере участь у формуванні механізму психологічного захисту. З погляду психодинамічного напрямку Т. Яценко виокремлює два співіснуючі взаємопов'язані психологічні захисти – особистісний та ситуативний.

У сучасному тлумачному психологічному словнику В. Шапара психологічний захист трактується як «спеціальна регулятивна система стабілізації особистості, зорієнтована на зведення до мінімуму чи усунення почуття тривоги, пов'язаної з усвідомленням конфлікту» (Шапар, 2007).

Психологічний захист оберігає свідому сферу особистості від негативних травмуючих подій завдяки зниженню емоційних навантажень, підвищенню самооцінки, адаптації до оточення, досягненню інтегрованої поведінки. Саме захист є неодмінною умовою формування психологічної захищеності особистості. «Захищеність психологічна – відносно стійке позитивне емоційне переживання й усвідомлення індивідом можливості задоволення основних потреб і забезпеченості прав...» (Шапар, 2007, с. 151). Навіть за несприятливої ситуації запорукою психологічної захищеності особистості є адекватні самооцінка й рівень домагань, відповідальність, почуття приналежності до групи, здатність до надситуативної активності, відсутність підвищеного рівня страхів і тривожності. Якщо в особистості діагностується неадекватний рівень домагань та самооцінка, безвідповідальність, відсутність почуття приналежності до групи і порушення схильності до надситуативної активності, наявний високий рівень стресу і тривожності, то виникає почуття незахищеності психологічної.

Як зазначалося вище, психологічний захист є передумовою формування захищеності психологічної, вивчення якої проводилося на базі Національного університету водного господарства та природокористування. Зокрема, вивчалися особливості самооцінки, стресостійкості та соціальної адаптації. Загальна вибірка складала 29 респондентів.

Самооцінка як суб'єктивне відчуття власної значущості виявляє, наскільки особистість вважає себе самоцінністю. Результати опитування за шкалою самооцінки М. Розенберга представлено на *рисунку 1*.

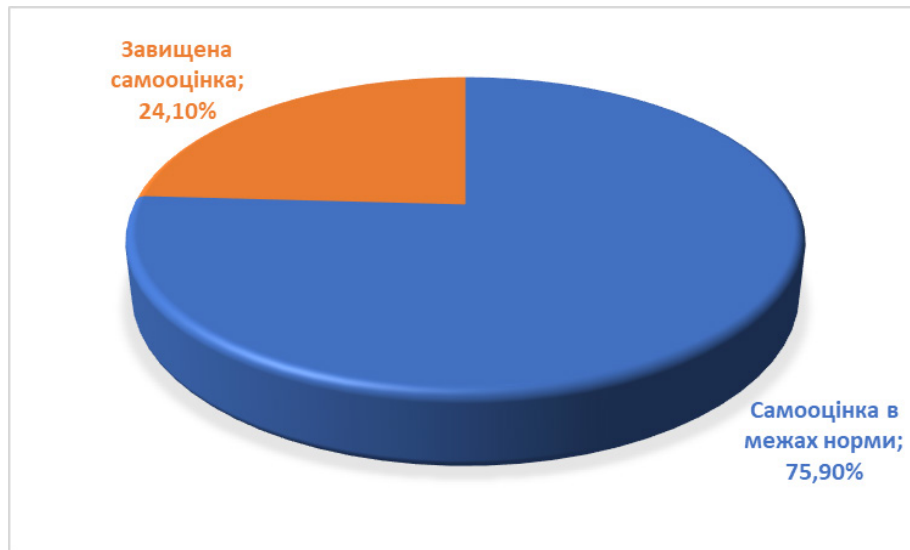


Рис. 1. Особливості самооцінки респондентів за шкалою М. Розенберга

Згідно з результатами вивчення самооцінки в межах норми було виявлено у 75,9 % респондентів, які мають реалістичні й адекватні очікування, розуміють власні здібності та потреби, здатні їх виражати, підтримують здорові взаємовідносини, адекватно ставляться до успіхів та невдач.

24,1 % респондентів мають завищену самооцінку, можуть переоцінювати власні здібності та навички, заціклені на тому, щоб завжди бути правим і досконалим, досвідченим і неперевершеним. Респонденти із завищеною самооцінкою у відносинах з іншими

людьми не прислухаються до критики, що в подальшому призводить до проблем, непорозумінь і конфліктів.

Для вивчення рівня стресостійкості та соціальної адаптації було використано методику американських учених Д. Хомса і К. Раге, які вважали, що наслідки стресу визначаються силою і частотою впливу стрес-факторів, а не лише індивідуальними ознаками особистості. Отримані результати опитування респондентів за методикою стресостійкості та соціальної адаптації (Д. Хомса і К. Раге) представлено на рисунку 2.

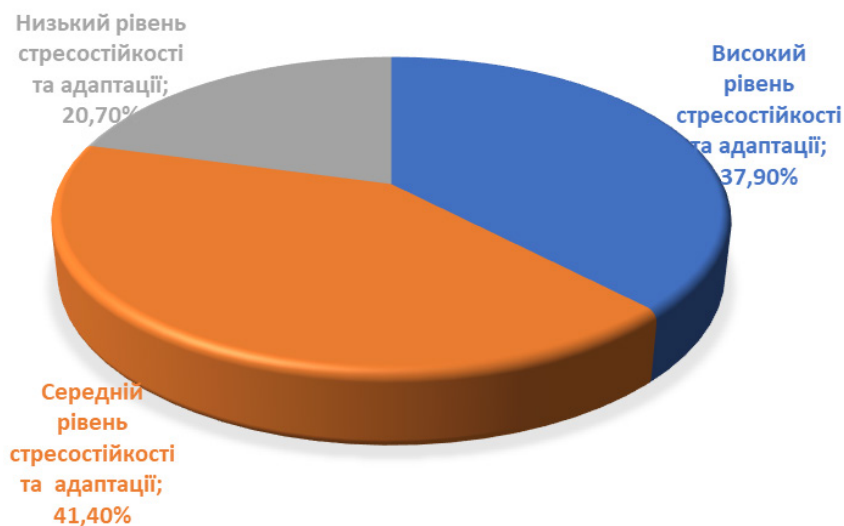


Рис. 2. Особливості прояву стресостійкості та соціальної адаптації респондентів за методикою Д. Хомса та К. Раге

Високий рівень стресостійкості та соціальної адаптації виявлено у 37,9% респондентів, які здатні приймати виважені рішення, передбачати життєві обставини, акумулювати вольові зусилля тощо. Високий

рівень стресостійкості вказує на здатність особистості справлятися зі стресом без шкоди для власного здоров'я, успішно виконувати професійні обов'язки та навіть в екстремальних умовах зберігають високий

рівень працездатності.

Середній (межовий) рівень стресостійкості та соціальної адаптації виявлено у 41,4% респондентів. Уразливими, відповідно до методики Д. Хомса і Е. Рге, є 20,7% опитаних низького рівня стресостійкості й адаптації, оскільки їм загрожує психосоматичне захворювання чи вигорання. Середній і низький рівень стресостійкості й адаптації вказують на середній та низький щаблі адаптації психіки у стресових умовах, а отже, вважаємо це показником психологічної незахищеності особистості.

Цікавим є і той факт, що респонденти середнього рівня стресостійкості мають адекватну самооцінку. Українці вже одинадцятий рік живуть в умовах війни, тобто в стані хронічного стресу. Результати бесіди з опитаними середнього і низького рівнів стресостійкості й адаптації виявили несприятливі ситуації (загибель на війні рідних, друзів, знайомих, повітряні тривоги, систематичне «застрягання» у стрічці новин тощо), що спричинило погіршення стресостійкості й адаптації. Однак наявність адекватної самооцінки є запорукою психологічної захищеності у 75,9% опитаних, які мають реалістичні, адекватні очікування, ставлення до успіхів та невдач, розуміють власні цілі, потребують конструктивних взаємин. Завищена самооцінка 24,1 % респондентів дозволяє їм балансувати з метою збереження психічного благополуччя.

Отже, на сьогодні психологічний захист допомагає особистості конструктивно реагувати на реальні, приховані чи уявлені загрози, балансувати в стані хронічного стресу, створювати умови для навчання і самореалізації завдяки формуванню захищеності психологічної. За цих умов стрес вважаємо позитивним, адже він сприяє розвитку психологічно захищеної особистості, а також її самоздійсненню.

Висновок. Психологічний захист виконує адаптаційну й регулятивну ролі, впливає на особистість конструктивно й деструктивно, тому поведінка може бути адаптована й дезадаптована.

Психологічний захист є неконструктивним способом вирішення внутрішньоособистісного конфлікту, обмежує розвиток особистості, її активність, а отже, сприяє формуванню незахищеності психологічної, що виявляється у підвищеній тривожності, завищеній чи заниженій самооцінці, безвідповідальності, конфліктності.

Конструктивний вплив психологічного захисту розглядаємо як продуктивний механізм зняття психоемоційного напруження під час дезорганізаційної взаємодії свідомого й несвідомого або протистояння усвідомлюваних позицій. Особистість, відповідальна й готова до надситуативної активності, виявляє ознаки психологічної захищеності.

Зважаючи на викладене вище, підсумуємо, що психологічний захист сприяє збереженню психологічної захищеності особистості: недоторканності та цілісності її внутрішнього світу, самооцінки завдяки усуненню конфліктних переживань або їхньої трансформації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні компонентів і ресурсів стресостійкості особистості в умовах війни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Андрушко, Я. С. (2016). Психологічні захисти в структурі професійної ідентичності майбутнього працівника органів внутрішніх справ: монографія. Львів: ЛьвДУВС. 276 с.

Ілляк, О. О. (2016). Структура системи психологічного захисту особового складу. *Честь і закон*. № 2 (57). С. 58–66.

Каліна, Н. Ф. (2010). Психологічний захист, його призначення та види. Психотерапія: підручник. Київ: Академвидав. URL: <http://westudents.com.ua/knigi/535-psyhoterapyakalna-nf.html> (дата звернення: 06.12.2017).

Варій, М. Й. (2009). Психологічні захисти. Загальна психологія: підручник. 3-тє вид., випр. і доп. Київ: Центр учбової літератури. С. 814–845.

Шапар, В. Б. (2007). Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор. 640 с.

REFERENCES

Andrushko, A. Ia. (2016). *Psykhologichni zakhysty v strukturі profesiinoi identychnosti maibutnoho pratsivnyka orhaniv vnutrishnikh sprav: monohrafiia* [Psychological Protections in the Structure of the Professional Identity of the Future Employee of the Internal Affairs Bodies: monograph]. Lviv: LvDUVS. 276 s. [in Ukrainian].

Illiuk, O. O. (2016). *Struktura systemy psykhologichnoho zakhystu osobovoho skladu* [Structure of the system of psychological protection of personnel]. *Chest i zakon*. № 2 (57). S. 58–66. [in Ukrainian].

Kalina, N. F. (2010). *Psykhologichnyi zakhyst, yoho pryznachennia ta vydy* [Psychological protection, its purpose and types]. *Psykhoterapiia: pidruchnyk*. Kyiv: Akademvydav. Available at: <http://westudents.com.ua/knigi/535-psyhoterapyakalna-nf.html> (Accessed: 06.12.2017). [in Ukrainian].

Varii, M. I. (2009). *Psykhologichni zakhysty* [Psychological defenses]. *Zahalna psykhologhiia: pidruchnyk*. 3-tie vyd., vypr. i dop. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury. S. 814–845. [in Ukrainian].

Shapar, V. B. (2007). *Suchasnyi tлумachnyi psykhologichnyi slovnyk* [Modern Explanatory Psychological Dictionary]. Kharkiv: Prapor. 640 s. [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 13.02.2025

МОВОЗНАВСТВО ТА ЛІТЕРАТУРА

УДК 371.5.016:821.161

DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-59-64

Наталя РОМАНИШИНА,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри української
та зарубіжної літератури
Рівненського державного
гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0009-0001-3512-4703
e-mail: kul@rshu.edu.ua

ІГРОВЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

Анотація. У статті обґрунтовано інноваційність ігрового навчання української літератури в системі сучасної освітньої гейміфікації та профілізації старшої школи. Визначення профорієнтаційного змісту предмета, організація роботи з епізодами прочитаних програмових художніх творів, цікавими з проблем професій, професійної діяльності, рольова імітація певних сторін професійної діяльності, виконання «професійних» завдань у розроблених іграх-тренінгах «У світі філологічних професій», «Професія – журналіст», «Майстер інтерпретацій» та ін. формує предметний зміст спеціальностей, пов'язаних із роботою з текстом, майстерністю володіння словом; сприяє свідомому вибору майбутнього профілю навчання, фаху; розумінню власного покликання, розвитку талантів, здібностей.

«Ігровий» спосіб організації навчального матеріалу передбачає знайомство й відпрацювання

«літературних» навичок креативності, генерування оригінальних ідей, застосування практичного інструментарію художнього письма у затребуваних, високооплачуваних ІТ-спеціалізаціях: геймдизайнер, координатор онлайн-платформи, рерайтер, блогер та ін. Потенціал української літератури у системному та комплексному процесі, яким має стати профорієнтація в новій українській школі, – в актуалізації м'яких універсальних міжпрофесійних навичок: розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей, комунікативності, здатності до роботи в команді, розв'язанні проблемних ситуацій, застосуванні теоретичних знань на практиці, до майбутнього професійного самовизначення.

Ключові слова: методика навчання української літератури, освітня гейміфікація, профілізація старшої школи, профорієнтаційні ігри.

Natalia ROMANYSHYNA,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Ukrainian
and Foreign Literature
of Rivne State University of Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-8408-3784
e-mail: kul@rshu.edu.ua

GAME-BASED TEACHING OF UKRAINIAN LITERATURE IN THE SYSTEM OF SCHOOL PROFESSIONAL ORIENTATION

Abstract. The article substantiates the innovativeness of game-based teaching of Ukrainian literature in the system of modern educational gamification and profiling of high school. Determining the career guidance content of the subject, organizing work with episodes of read program works of art that are interesting in terms of problems of professions, professional activity, role-playing imitation of certain aspects of professional activity, performing

«professional» tasks in the developed training games «In the world of philological professions», «Profession – journalist», «Master of interpretations», etc. forms the subject content of specialties related to working with text, mastery of the word; contributes to the conscious choice of the future profile of study, profession; understanding one's own calling, development of talents, abilities.

For example, in the game «Master of Interpretations»,

with indicative stages: sequential presentation by players of hypotheses (interesting, new, unexpected considerations regarding the read work of art); discussion of the originality of the proposed ideas (makes you think, opens up something new; alternative to the stereotypical literary interpretation); if the option is uninteresting, the player drops out - the professional skills of a literary critic are developed. The practice of «expert» comprehension of new books will contribute to a thorough analysis of works of art as a solid background for the next level - professional; initiative, independence in selecting works for additional reading; formation of a culture of media consumption, life-building skills.

The «gaming» method of organizing educational material includes familiarization and practice of «literary» skills of creativity, generation of original ideas, application of practical tools of artistic writing in popular, highly paid IT specializations: game designer, online platform coordinator, rewriter, blogger, etc.

The potential of Ukrainian literature in a systemic and complex process, which should be career guidance in the New Ukrainian School, is in the actualization of soft universal interprofessional skills: development of critical thinking, analytical abilities, communication, ability to work in a team, solving problem situations, application of theoretical knowledge in practice, to future professional self-determination.

School study of literature using game forms and methods opens up space for fantasy, reading as acquaintance and pleasure, is an alternative to the «current», «standard» understanding of program works limited by formal factors. «Literary» games in the classification by educational subject especially correspond to the essential characteristics of the game: use in various roles, involvement of players in active participation through fantasy, narration, storyline; the game nature of artistic creativity, reading, their creative, emotional, conditional character.

Key words: Ukrainian literature teaching methodology, educational gamification, high school profiling, career guidance games

Постановка проблеми. Гейміфікація як глобальний тренд ХХІ сторіччя, переорієнтація української освіти на нові цілі й цінності актуалізували дидактичний потенціал ігрових технологій. Новим у педагогічному напрямі теорії ігрового навчання є пояснення відповідності сучасним вимогам освіти: конструювання навчальної діяльності в новій українській школі для одержання радості від пізнання, орієнтування на інтереси, здібності, побажання учня. Ігрове навчання сприяє формуванню ключових компетентностей: гра тлумачиться як метод взаємодії; поле самовираження, творчості, спрямоване на розв'язання проблемних ситуацій, прийняття рішень, застосування теоретичних знань на практиці; сприяє особистісному розвитку, соціалізації, успішному професійному становленню випускників закладів загальної середньої освіти.

Обговорюючи Україну в координатах майбутнього взаємопов'язаного світу, аналітики Всесвітнього Економічного форуму в Давосі у 2024 році побачили й українську перспективу: попри війну, не допустити, за Олівером Гірліхсом, «втрачених років для країни», її

економіки, інвестуючи не лише в розвиток технологічних знань, штучний інтелект, а й в людський капітал, кваліфікованих працівників. Риторичне питання, чи відбулися очікувані зміни у профосвіті, щоб заперечити висновок авторів публікації «Професійна орієнтація в НУШ»: наші здобувачі освіти переважно несвідомі власного покликання, не здатні обирати траєкторії свого майбутнього (Професійна орієнтація в НУШ, 2020, с. 5).

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Грі – дивовижному феномену життя і діяльності людини, багатовимірному й складному явищу – присвячено широкий спектр напрямів дослідження в гуманітаристичі (філософії, культурології, антропології, педагогіці тощо). Філософське тлумачення гри запропонували Йоган Гейзінга («Людина, що грає»), Роже Каюа («Ігри та людина»). Теоретичні засади навчання через гру обґрунтовували Ян Амос Коменський, Джон Локк, Франсуа Рабле, Василь Сухомлинський, Фрідріх Фребель та ін. Методичне осмислення проблеми ігрового навчання літератури розвивають Ніна Пихтіна (літературні ігри на уроках читання), Анжела Мельник (гейміфікація при вивченні творів з «ігровим» способом організації художнього матеріалу), Юрій Бондаренко (можливості шляхів аналізу літературного матеріалу для організації літературних ігор) та ін. У історичних реаліях повномасштабного вторгнення рф в Україну, довготривалого воєнного стану, – обґрунтовує Катерина Корнілова, – такі актуальні інтерактивні методи, як імітаційні та рольові ігри, сприяючи «здобуттю нових знань, нового досвіду їх опанування», ефективні для застосування «у критичних умовах», допомагають впоратися з «викликами» профільного навчання української літератури (Корнілова, 2023). Переважно вчителі літератури описують досвід використання ігрових завдань, творення різних видів ігор, погоджуємося, що в методико-літературному аспекті назване питання розкривається «більш практично, ніж теоретично», не набуло «комплексного осмислення з погляду навчання літератури» (Бондаренко, 2021, с. 34), системної професійної орієнтації у освітньому процесі закладу ЗСО.

Мета статті: враховуючи здобутки в галузі гейміфікації освіти, професійну спрямованість загальноосвітніх предметів, розкрити потенціал організації ігрового навчання української літератури у системному та комплексному процесі, яким має стати професійна орієнтація в новій українській школі, для формування у ЗО як профільних знань, так і м'яких універсальних міжпрофесійних навичок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вираженню ігрового характеру «Homo ludens» сприяє глобальна гейміфікація, використання елементів ігор в неігрових контекстах внаслідок розвитку цифрових технологій: навчальні курси у форматі онлайн-ігор, тренінгів, квестів, модифікація «традиційних» ігор із урахуванням правил, рівнів цифрової гри, сутності, принципів геймдизайну тощо – звичне інформаційно-освітнє середовище. Шкільне вивчення літератури із застосуванням ігрових форм та методів, що відкриває простір для «фантазії та маневрів», читання як «знайомства й насолоди», за Марією Горбач, протиставляють обмеженому «формальними» факторами

«поточному», «стандартному» осмисленню програмового твору. «Літературні» ігри (класифікація за навчальним предметом) особливо відповідають сутнісним характеристикам гри: «вживання» в різні ролі, залучення гравців до активної участі через фантазування, розповідь, сюжетну лінію; «ігрову природу» художньої творчості, читання, їх креативний, емоційний, умовний характер тощо.

Незважаючи на критику «нинішнього стану організації профорієнтаційної роботи у школах», обґрунтовано ефективність ігор з-поміж «форм та інструментів профорієнтації» на різних циклах навчання в закладах ЗСО (Професійна орієнтація в НУШ, 2020, с. 28). Однак щодо вибору пов'язаних із літературою профільних напрямів майбутнього навчання та сфери професійної діяльності, – як дослідила у студії «Ділова гра як передумова успішної профілізації учнівської молоді» Наталія Голова, – здобувачам освіти вони виявилися не цікавими, порівняно з «престижними» та «високооплачуваними» (з позицій молоді) інформаційними технологіями, спортом, медициною, журналістикою, іноземними мовами чи юриспруденцією. З-поміж «викликів» профільного викладання курсу української літератури Катерина Корнілова називає фактор «читання творів для багатьох нецікаве», що зумовлює потребу роботи з «розширення сфери гуманітарних інтересів» школярів (Корнілова, 2023).

Оскільки в сучасній середній школі є проблема із фахівцями для проведення профорієнтації, яку переважно проводять класні керівники, про зміст цієї роботи здобувачі освіти часто відгукуються: «нецікаво», «нічого особливого», відповідали на «неякісні тести» (Професійна орієнтація в НУШ, 2020, с. 6). Потенціал навчальних предметів у системному та комплексному процесі, яким має стати профорієнтація в новій українській школі, хоч вчителям-предметникам доцільно набувати відповідних фахових знань, підвищуючи кваліфікацію з цієї теми, – в актуалізації м'яких універсальних міжпрофесійних навичок. На досягнення інтегральних результатів у навчанні, як-от формування ключових компетентностей орієнтує й нещодавно затверджений Державний стандарт профільної середньої освіти, 2024. У Стратегії розвитку читання на 2021–2025 роки «Читання як життєва стратегія» із «критично важливою» трудністю шкільної української освіти – непривченість до щоденного читання, порівняно зі школярами в країнах із тривалою книжковою традицією (Швеція, Франція, Данія, Норвегія, Канада та ін.), пов'язані відставання у здатності критичного мислення, застосування відомих категорій у новому контексті, висування припущень, самореалізації особистості й задоволення життям в умовах інформаційного перенасичення, нестабільної політичної, економічної ситуації. У контексті трансформаційних процесів викладання літератури, узагальнення світового досвіду, вчителя-словесника в Україні спонукають відмовитися від застарілої практики – стандартно опрацьовувати разом із учнями програмові твори для успішного складання атестаційних тестів, але готувати уроки літератури як простір виховання ставлень до літератури як до мистецтва, до читання як до ресурсу для особистісного розвитку. За оприлюдненими

результатами низки досліджень про вплив геймифікації для активнішого включення школярів у процес навчання літератури (проведення книжкових битв, визначення рейтингу, нагородження лідерів читання, підготовка електронних портфоліо читачів, творчих звітів тощо), позитивний вплив цього методу на мотивацію до читання, більш детальне занурення у текст, розвиток читацьких здібностей, збагачення словникового запасу, подальше збереження читацьких звичок тощо «вже доведено» (Марценюк, 2022).

На різних циклах середньої освіти (початкова, базова, профільна) застосовують профорієнтаційні ігри: «Мої ресурси», «Сучасні навички», «Освіта впродовж життя», «Планування розвитку», «Прийняття рішень» та ін. (Професійна орієнтація в НУШ, 2020, с. 28). Як зазначає Таміла Яценко у статті «До проблеми вивчення літератури в умовах профільного навчання», зорієнтованість змісту курсу на майбутню професію передбачає організацію зустрічей із представниками «філологічних професій»: філолог, викладач, учитель, журналіст, диктор радіо/телебачення, редактор, коректор, перекладач, письменник, працівник прес-служби тощо, усвідомлення специфіки їхньої роботи. Подібні завдання вирішуються здобувачами освіти в процесі імпровізованого розігрування ситуації. Набувати умінь та навичок, необхідних для виконання різних видів практичної діяльності – завдання організованих ділових ігор. У профільному навчанні української літератури Вікторія Цьома пропонує учням імітувати реальні ділові (професійні, побутові та ін.) ситуації: «Прийом на роботу», «Перший робочий день», «Прийом відвідувачів», «Нарада» тощо. Ігрові ситуації, ділові й рольові ігри, ігри дискусійного характеру, які моделюють майбутню професійну діяльність, ділові стосунки у виробничому колективі, максимально наближені до реальних умов спілкування формують у школярів «професійно важливі комунікативні уміння, розвивають інтелект, пізнавальну активність, творче мислення», спонукають до самостійного пошуку інформації (Цьома, 2014).

Поєднуючи ігрові та неігрові симулятивні методи, учні не лише виконують ролі, імітуючи певні сторони професійної діяльності, а й аналізують досліджувані об'єкти, дії. Гра-тренінг «У світі філологічних професій» має мету поглибити знання про професії, зокрема пов'язані з літературою, заохотити до свідомого вибору майбутнього профілю навчання, фаху, зрозуміти та розвинути власні здібності. «Ведучий» до початку тренінгу готує картки із назвами професій. Під час гри «учасники» обирають одну зі складених надписом донизу варіантів професій, розповідають, що про неї знають. Інші гравці доповнюють. «Експерти» фахово інформують. Наприклад, рерайтер – майстер створення текстів, не обов'язково авторських, скопійованих із різних джерел; цінується не механічний копі-пейст, а майстерне поєднання різних текстів у цілість. Він відповідає не лише за добір «правильних» джерел, а й за грамотність. Схожі професії: копірайтер, спічрайтер, коректор, новинний менеджер, оглядач, блогер тощо. «Експерти» демонструють навички роботи (проекти): «Важливі літературні заходи в Україні упродовж року», «Новини про відзначення пам'ятних

літературних дат», «Огляд рецензій на цікаву книжку» тощо. Оформляти проєкти можна за зразками вебсторінок популярних сайтів пошуку роботи, як-от Work.ua з «рубриками»: визначення професії, затребуваність, перелік обов'язків, орієнтовний розмір зарплати, знання з яких предметів потрібні, загальногалузеві та ключові компетентності, переваги та недоліки в роботі. Відчуття максимального наближення до реалій професії дасть вивчення відгуків, оцінювання, наприклад, за 5-бальною шкалою в номінаціях: «кар'єрне зростання», «оплата», «задоволення», «безпека», «баланс між роботою та життям» тощо. Старшокласникам стане в нагоді докладна покрокова інструкція зі вступу на спеціальність (де вчитися, які іспити складати, як перекваліфікуватися тощо).

Відповідальний за профорієнтаційну роботу вчитель-предметник має моніторити зміни на ринку праці, вивчати дослідження кадрових порталів. Наприклад, пов'язана не лише з програмуванням, математикою, фізикою, дизайном, а й із літературою, навичками креативності, генерування оригінальних ідей, володінням практичним інструментарієм художнього письма, затребувана, цікава, високооплачувана, перспективна професія геймдизайнера. Ці талановиті професіонали створюють образи різних ігрових персонажів, зі своїми «історіями», планують, які емоції має відчувати геймер на кожному етапі гри тощо. Сучасна професія IT-спеціалізації, але потребує володіння як технічними, так і гуманітарними знаннями, перспективна, затребувана, завдяки розвитку глобальної інформаційної мережі, дистанційного навчання – координатор онлайн-платформи.

Гру моделюємо як варіант традиційної профорієнтаційної «Яка це професія?». Етапи гри: 1. Обраний ведучий називає професію. 2. Ведучий розповідає «легенду»: він – космічний прибулець, цікавиться «земними» професіями. 3. Учні вгадують, занотовують характеристики, вимоги до координатора онлайн-платформи: вільне володіння українською, іноземними мовами, досвід написання текстів, роботи з комп'ютером, пошуку інформації в інтернеті, знання соціальних мереж, креативність, досвід співпраці з інформаційними, освітніми порталами тощо. 4. «Вписування» професії у роздану учням відому «Схему аналізу професій», визначивши якнайбільше відповідних критеріїв у блоках «предмет праці» (тексти, інформація в мережі інтернет; художній образ), «мета праці» (винахідництво, творення, власний розвиток), «засоби праці» (електронні пристрої, зокрема комп'ютери, функціональні – мова, міміка, зір, слух; теоретичні – знання, способи мислення); «умови праці» (сидяча робота, в офісі, віддалена або дистанційна, можливий неповний робочий день або взагалі фріланс); «характер спілкування» (індивідуальна робота, робота в команді, користувачі онлайн-платформ, українських та зарубіжних інформаційних, освітніх порталів); «рівень освіти» (вища освіта з гуманітарних дисциплін, сертифікат про завершення програм навчання на онлайн-платформах). 5. Клас ділиться на пари, кожен гравець обирає професію, записує, щоб не бачив партнер, «закодовує» відповідні характеристики фаху, обмінюється аркушем із однокласником, який намагається вгадати професію упродовж п'яти хвилин. 6. Разом із ведучим (учителем), доцільно обговорити, чи

правильно визначені ознаки певної професії. У малій групі кожен «закодовує» свою професію, розкодують всі учасники. Завдання учасникам для відпрацювання професійних навичок координатора онлайн-платформи: знайдіть літературні онлайн-платформи (Літота, Лепорт та ін.); проаналізуйте мету, завдання їхнього створення; вивчіть контент, тематичні, інформаційні матеріали, думки користувачів платформи; підготуйте пропозиції щодо удосконалення її роботи; поміркуйте, як організувати онлайн-літературну платформу для дітей.

Укладачі нових модельних програм із української літератури закладають основи професіоналізації особистості, наприклад, за програмою Марії Чумарної 2021 року п'ятикласники вчать створювати рекламу повісті «36 і 6 котів-детективів» Галини Вдовиченко. Сучасні методисти у вищезгаданому творі рекомендують вчителям-предметникам працювати із епізодами, цікавими з проблем професій, професійної діяльності. Розумінню певною мірою змісту, специфіки професій Пр-менеджера, копірайтера, фахівця з маркетингу сприятиме професійне завдання: впоратися з «викликом», що у кав'ярні Стаса «і музика хороша, і кава смачна, і булочки», а з відвідувачів – «майже нікого», проаналізувати креативну економічну поведінку вусато-хвостатих героїв (Романишина, 2024). До речі, Brainstorming, який практикують персонажі цієї повісті Галини Вдовиченко, у шкільній практиці – один із трендових методів вирішення проблем шляхом вибору кращого варіанта з якнайбільшої кількості запропонованих креативними «гравцями», має «ігрову» структурованість (правила проведення, відбір учасників, визначення «ведучого» й розподіл інших «ролей», обов'язкові етапи проведення тощо).

Ураховуючи кінцеві результати навчання української літератури як комплексу «літературних» знань, способів діяльності, компетентностей, прийнято вважати, що дисципліна формує предметний зміст спеціальностей, традиційно пов'язаних із роботою з текстом, майстерністю володіння словом (письменник, журналіст, редактор, адвокат, філософ, історик тощо). Організуючи ігрове навчання, комунікуючи щодо прочитаних художніх творів із профорієнтаційною метою, вчитель-предметник може сприяти відкриттю здобувачами освіти певної професії в сукупності соціальних зв'язків, специфіки, пропонованих до її представників вимог, набуттю практичних навичок виконання професійних завдань. Наприклад, вивчаючи пригодницьку повість про мандрівку історичними місцями сучасної України, «екзотику старовинних українських замків» «Таємниці козацької шаблі» Зірки Мезантьюк, учні виконують ролі журналістів. Аргументи трудової мотивації: професія популярна, особливо затребувана в інформаційну епоху; забарвлена романтикою, якою наділяють героїв-журналістів автори книг, кінофільмів. Професійні якості сучасного журналіста (співробітника ЗМІ, автора інформаційних та аналітичних матеріалів із різних тем): літературні здібності, аналітичний розум, вміння висловлювати свої думки, невичерпна цікавість, допитливість, вміння знаходити інформацію, увага до деталей, грамотне володіння мовою, широкий світогляд, ерудованість тощо. Спрямовуємо читачів-журналістів відчувати переваги професії: можливість багато подорожувати,

переживати нові враження, знайомитися й спілкуватися з цікавими людьми, розвиватися, постійно дізнаючись щось нове тощо. Орієнтовні «журналістські» завдання: інформативно й захопливо розповісти про одну з описаних у повісті Зірки Мезантьюк пам'яток культури України; доповнити інформацією про події сучасного життя, підготувати повідомлення у певному жанрі (стаття, репортаж, аудіо-, фото-, відеорепортаж, інтерв'ю, журналістське розслідування тощо), врахувати види, тематичні, аудиторні спеціалізації журналістики; розмістити матеріал у своєму профілі, блозі чи публічному сервері.

За спостереженням письменниці і видавчині Мар'яни Савки, українці, які читають, «інтелектуально зростають» і «вимагають найкращого», що вплинуло на професійний, освітній рівень, художню якість, креативність творців нашого книжкового світу. Сучасну українську літературу вивчають одинадятикласники за програмами рівнів стандарту та профільного, набуваючи компетентностей узагальнювати риси нового літературного покоління, оцінювати найвагоміші здобутки, жанрове й стиліське розмаїття, експериментаторство у поезії тощо. У новому Державному стандарті профільної середньої освіти вимоги до випускників мовно-літературної освітньої галузі – здатність «інтерпретувати» художні тексти, «спостерігати за /.../ літературними явищами» й аналізувати їх, використовувати «інформацію для збагачення власного досвіду», «досягнення життєвих цілей» (Державний стандарт профільної середньої освіти, 2024) – співвідносні з кращими зарубіжними освітніми практиками. Професорка Дженніфер Бюллер із провідного університету США Saint Louis University вважає, що дидактична функція навчання літератури має поступитися комунікативній, учитель не обмежується стандартним опрацюванням програмових творів вимогами знання програми, підготовкою до іспитів, а зорієнтовує школярів у літературному процесі, сучасній літературі, організовує читання як діалог, пошук відповідей на особисті проблеми й запитання; у класі, який стає «читацькою спільнотою» (Buehler, 2016). Опановуючи програмові твори Юрія Андруховича, Оксани Забужко, Сергія Жадана, Ігоря Римарука, Галини Пагутяк та ін., доцільно організувати гру «Майстер інтерпретацій», у якій може брати участь і вчитель-читач. Орієнтовний алгоритм гри: 1. Учасники послідовно висувають гіпотези: цікаві, нові, несподівані міркування щодо прочитаного. 2. Визначається право кожної думки на оригінальність (змушує задуматися, відкриває нове; альтернативне шаблонному літературознавчому тлумаченню). 3. Якщо варіант нецікавий, учасник вибуває. Перемагають два гравці, які лишилися. У грі розвиваються професійні вміння літературного критика, спеціальності, на яку зараз формується попит, адже кількість виданої літератури зростає, як і потреба в фахівцях, здатних зорієнтувати у різноманітному просторі літпроцесу. Практика «експертного» осмислення нових книжок сприятиме ґрунтовному аналізу художніх творів як міцному бекграундові наступного рівня – професійного; ініціативності, самостійності у доборі творів для додаткового читання; формуванню культури медіаспоживання, навичок життєконструювання.

Емпіричне дослідження учених Університету Південно-Східної Норвегії із навчання читання восьми-класників виявило продуктивність методу «Письмо в ролях»: учні в парі розігрують діалог між двома персонажами; індивідуально – монолог від імені одного героя прочитаного твору. Застосована методика проведення рольової гри ефективна у відпрацюванні професійних дій літературного критика: моделювання ситуації, в якій учасники грають ролі критика та відомого автора, у якого беруть інтерв'ю за підготовленими запитаннями для діалогу «на полі тексту», щоб «розкрити» майстра слова; з цікавими інтерпретаціями, розпізнаванням підтексту, багатозначності чи іронії прочитаних творів. Перевагами вигаданого «сценарію» гри є практика написання не, як в реальній ситуації, замовлених редакторами ЗМІ статей, а можливість обирати цікаву літературному критикові тему (наприклад, читання під час війни, чому, за словами Віктора Круглова, начитаний українець озброєний і проти ракет, і ворожого ІПСО тощо); рецензувати книгу, яка справила найбільше враження, відчитуючи її емоційність, окреслюючи, що схвилювало, здалося найбільш значимим.

Відзначаючи доцільність застосування «технологій» у навчанні літератури, одна із кращих наших вчительок, за версією Global Teacher Prize Ukraine, Діана Мельникова порекомендувала пропонувати здобувачам освіти пов'язані з ними інтерактивні завдання, зокрема грати і створювати ігри.

Висновки. Інноваційність ігрового навчання української літератури, обґрунтованого у традиційній методології навчання, в системі сучасної освітньої гейміфікації, – у «професійній» зорієнтованості; визначенні профорієнтаційного змісту предмета для посилення практики застосування набутих знань, умінь, здійснення професійних проб; інформування про нові спеціальності на ринку праці, майбутні переваги й ризики побудови кар'єри у безпосередньо пов'язаних із літературою професіях та, зокрема ІТ-спеціалізаціях, які потребують володіння і гуманітарними, і технічними знаннями. У системному і комплексному процесі, яким має стати профорієнтація в новій українській школі, ігрове навчання української літератури сприяє формуванню компетентностей у галузі літературної творчості також м'яких універсальних міжпрофесійних: креативності, аналітичних здібностей, комунікативності, здатності до роботи в команді, до майбутнього професійного самовизначення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у застосуванні в навчанні української літератури програмно підтримуваного ігрового принципу, хмарного геймінгу; розробленні рольових комп'ютерних ігор за творами українських літераторів, подібно «Відьмакові», яка сприяла популярності польського письменника Анджея Сапковського, заохотила до читання його однойменного фентезійного літературного циклу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Професійна орієнтація в НУШ: посібник за програмою ЄС «EU4Skills». (2020). Київ: Український інститут розвитку освіти. 36 с.

Корнілова, К. (2023). Вивчення української

літератури в профільній школі: переваги та виклики. URL: www.apfn-journal.in.ua/archive/66_2023/part_2/40.pdf (дата звернення: 05.08.2024).

Бондаренко, Ю. (2021). Дидактичні ігри в процесі вивчення літератури. *Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя*. № 4. С. 33–41.

Державний стандарт профільної середньої освіти. (2024). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#n212> (дата звернення: 08.09.2024).

Марценюк, Т. (2022). Читацький імідж учителя літератури та методи навчання. URL: <https://osvitalnityka.kubg.edu.ua/2022/01/14/chytatska-spilnota-v-klasi> (дата звернення: 13.11.2024).

Романишина, Н. (2024) Інтерпретаційна модель детективу (за програмою з літератури Нової української школи). *Інноватика у вихованні*. № 20. С. 25–35.

Цьома, В. (2014). Проблеми організації профільного навчання української мови та літератури в умовах гімназії. URL: <https://doslidniks.at.ua> (дата звернення: 15.10.2024).

Buehler, J. (2016). Teaching reading with YA literature: complex texts, complex lives. Urbana, IL: NCTE.

REFERENCES

Profesiyna orientatsija v NUSH [Professional orientation at New Ukrainian School]: posibnyk za programou ES «EU4Skills». (2020) . Kyiv. 36 s. [in Ukrainian].

Kornilova, K. (2023). Bybchennja ukrainskoi Literatury v profilnij shkoli: perevagy ta vyklyky [Studying Ukrainian literature in a specialized school: advantages and challenges]. Available at: www.apfn-journal.in.ua/

archive/66_2023/part_2/40.pdf (Accessed: 05.08.2024). [in Ukrainian].

Bondarenko, U. (2021). Dydaktychni igry v prothesy vyvchennja Literatury [Didactic games in the process of studying literature]. *Naukovi zapyski NDU imeni Mykoly Gogolja*. № 4. S. 33–41. [in Ukrainian].

Derzhavnyj standart profilnoi serednjoi osvity [State standard of specialized secondary education]. (2024). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#n212> (Accessed: 08.09.2024). [in Ukrainian].

Marthenuk, T. (2022). Chytatskyj imidzh uchitelja Literatury ta metody navchannja [The reader's image of a literature teacher and teaching methods навчання]. Available at: <https://osvitalnityka.kubg.edu.ua/2022/01/14/chytatska-spilnota-v-klasi> (Accessed: 13.11.2024). [in Ukrainian].

Romanyshyna, N. (2024). Interpretatsijna model detektiv (za programou novoi ukrainskoi shkoly) [Interpretative model of the detective (according to the literature program of the new ukrainian school)]. *Innovatyka u vykhovanni*. № 20. S. 25–35. [in Ukrainian].

Tsjoma, V. (2014). Problemy organizatsii profilno-go navchannja ukrainskoi movy ta Literatury v umovah gimnazii [Problems of organizing specialized teaching of Ukrainian language and literature in a gymnasium]. Available at: <https://doslidniks.at.ua> (Accessed: 15.10.2024). [in Ukrainian].

Buehler, J. (2016). Teaching reading with YA literature: complex texts, complex lives. Urbana, IL: NCTE. [in English].

Дата надходження до редакції: 10.02.2025

УДК 81'27:[316.6:316.4]

DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-64-70

Наталія ШУЛЬЖУК,

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови
Рівненського державного
гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-6177-3336
e-mail: n_shulzhuk@i.ua

ПРАГМАЛІНГВІСТИЧНІ ПАРАМЕТРИ ПОГРОЗИ ЯК КОНФЛІКТНОГО МОВЛЕННЄВОГО АКТУ

Анотація. У статті розглянуто вплив як між-дисциплінарний феномен, активізація уваги науковців до якого пов'язана з інтенсифікацією соціальної напруги та толеруванням насильства в суспільстві. У поле дослідницької уваги потрапляє такий різновид негативного вияву впливу, як мовленнєва агресія, наслідком якої нерідко стає конфліктна комунікативна взаємодія. Серед конфліктогенів для докладного лінгвістичного опису обрано погрозу, кваліфіковано її як комунікативно-прагматичне явище, що поєднує ознаки

таких мовленнєвих жанрів, як директив та комісив.

Із-поміж засобів вербалізації погрози авторка на матеріалі художніх діалогів схарактеризувала прагматичний потенціал лексичних (експресивно забарвленої лексики негативної конотації), морфологічних (переважно різних форм дієслова), що формують як експліцитні погрози, так і передають ірреальність намірів мовця, та фразеологічних, що переважно потребують спільного когнітивного досвіду адресанта й адресата. Типовою формою презентації погрози

на синтаксичному рівні вона вважає моделі складно-підрядного та безсполучникового речень із причинно-наслідковими відношеннями між предикативними частинами, конфліктогенний потенціал яких нерідко підтримують такі засоби експресивного синтаксису, як повтори, синтаксичний паралелізм, парцеляція, риторичні запитання, незакінчені (обірвані) та окличні

конструкції. У функційно-прагматичне поле мовленнєвого акту погрози потрапляють і невербальні (оптико-кінетичні), пара- та екстралінгвальні засоби, посилюючи категоричність висловлювань мовців.

Ключові слова: мовленнєва агресія, конфліктний мовленнєвий акт, мовленнєвий жанр, погроза, мовленнєва ситуація, адресант, адресат.

Natalia SHULZHUK,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of Department
of the Ukrainian Language
of Rivne State University of the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 000-0002-6177-3336
e-mail: n_shulzhuk@i.ua

PRAGMALINGUISTIC PARAMETERS OF THE THREAT AS A CONFLICTUAL SPEECH ACT

Abstract. The author of the article considers influence as an interdisciplinary phenomenon, the intensification of scholars' attention to which is associated with the intensification of social tension and tolerance of violence in society. The field of research focuses on such a type of negative influence as speech aggression, which often results in conflictual communication interaction. The author chooses a threat as a conflictogen for a detailed linguistic description, qualifying it as a communicative and pragmatic phenomenon that combines the features of such speech genres as directives and commissives. The author does not equate a threat with such speech acts as a request, advice, or warning, since they, unlike a threat, are not binding.

Among the means of verbalizing a threat, the author characterized the pragmatic potential of lexical (expressively colored vocabulary of negative connotation), morphological (mainly different forms of the verb), which form both explicit threats and convey the unreality of the speaker's intentions, and phraseological, which often require a common cognitive experience of the addressee and the addressee.

She considers models of complex and non-conjunctive sentences with cause-and-effect relations between predicate parts as a typical form of threat presentation at the syntactic level, the conflictogenic potential of which is often supported by such means of expressive syntax as repetition, syntactic parallelism, parcellation, rhetorical questions, incomplete (interrupted) and exclamatory constructions. Non-verbal (optical-kinetic), para- and extralinguistic means are also "woven" into the functional and pragmatic field of the speech act of threatening, strengthening the categorical nature of the statement.

The author also made some brief remarks on the gender specificity of the threat, noting that speakers of both sexes use confrontational influences to strengthen their social status and express their attitude to the interlocutor; but the choice of verbal and non-verbal conflictogens in the act of threat determines the degree of formality of the communicative interaction of speakers, as well as such components of the speech situation as the social,

communicative and psychological roles of its participants, their motives, intentions, attitudes towards the interlocutor, place, time and method of presenting the threat, as well as the common cognitive experience of the addressee and the addressee. With regard to the latter, the common background knowledge of communicators in the context of a particular linguistic culture makes it possible to appeal to precedent phenomena.

Key words: speech aggression, conflict speech act, speech genre, threat, speech situation, addressee, addressee.

Постановка проблеми. Когнітивно-дискурсна мовознавча парадигма спонукала мовознавців зосередитися на вивченні продукту мовленнєвої діяльності людини – дискурсу, природу якого більшість учених пов'язує із двома аспектами – прагматичним, спрямованим на комунікативну адекватність тексту, породженого в умовах конкретної мовленнєвої ситуації, та когнітивним, зорієнтованим на ментальність співрозмовників, що визначає правила породження й декодування мовлення в цій ситуації. Стосовно останньої варто зауважити, що соціальне оточення нерідко провокує членів суспільства на порушення встановлених у ньому комунікативних норм і правил, наслідком чого може стати мовленнєва агресія учасників спілкування, яка з великою вірогідністю призводить до комунікативного конфлікту. Це активізує дослідження науковців, предметом вивчення яких є мова як засіб впливу.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Вплив як феномен життєдіяльності людини в соціумі – міждисциплінарна сфера наукового аналізу. У межах гуманітарної парадигми ідеї про потенційні можливості впливу передусім представлені у філософських (Л. Вітгенштайн, М. Гайдеггер, Т. Ковалевська, Х.-Г. Гадамер та ін.) і релігійних (Д. Співак, М. Бубліченко, О. Слободяник, Н. Кравченко, М. Лінецький, Н. Мечковська, О. Петренко, Н. Слухай та ін.) наукових студіях. Покликаючись на результати вдалої спроби Н. Кутузової з'ясувати філософську й релігійну природу впливу та

виявити чинники, які спонукали лінгвістів до вивчення впливових потенцій слова, зауважимо, що вчені, аналізуючи вплив мови на духовний світ її носія, зосереджували свою увагу на таких питаннях, як-от: магічність слова (Р. Барт, М. Гайдеггер, П. Флоренський); вплив мови на світосприйняття людини (В. Гумбольдт, Л. Вайсгербер, Е. Сепір, Б. Ворф); варіативність інтерпретації реальності (Ф. Бекон, М. Гайдеггер, А. Коржибський, Дж. Локк); мова як діяльність (Х. Вайхінгер, Л. Вітгенштайн) та ін. (Кутуза, 2019, с.24). Теоретичні виміри наукової кваліфікації впливу представлені й у працях медиків, психологів, педагогів, соціологів, правників, політологів, істориків. На міждисциплінарному характері впливу наполягають українські дослідниці Т. Ковалевська (2008) та О. Селіванова (2008).

Інтенсифікація соціальної напруги, толерування насилля в суспільстві спонукали вчених до вивчення негативного вияву впливу – мовленнєвої агресії. Так, психологи спрямували свою дослідницьку увагу на сутність агресії, її витоки (Є. Керрол, К. Лоренц, Д. Річардсон, Л. Казміренко, С. Максименко, С. Яковенко, І. Бойко, О. Столяренко, Л. Бурлачук та ін.). Правові аспекти агресії досліджували В. Андросюк, Л. Балабанова, Т. Морозова, О. Тімченко та ін. Особливості вияву агресії у працівників слідчих підрозділів вивчала О. Матвєєва (2016). Проте викінченої теорії цього міждисциплінарного феномена науковці й досі не напрацювали, що й актуалізує визначену проблему.

Оскільки наслідком мовленнєвої агресії нерідко стає конфлікт, то останнім часом предметом наукового аналізу стають вербальні або невербальні складники мовленнєвої поведінки особи (групи осіб), які сприяють його виникненню / ескалації та виявляють міру агресивності мовця. Їх називають конфліктогенами («саботажниками») спілкування. З-поміж них дослідники виокремлюють такі, що визначають психологічний вплив на співрозмовника, – негативну критику, насмішку, образливі прізвиська (навішування ярликів), порушення етичних норм, обман, маніпулювання, категоричність судження, цинічне ставлення до мовця, погрозу та ін. Зупинимося докладніше на останній.

Погроза – предмет наукових розвідок у багатьох галузях знань. Зокрема, увагу лінгвістів привернули способи її вербалізації (Н. Борисенко (2014), Н. Войцехівська (2014), Ю. Кекало (2019), К. Коротич (2009), О. Можейко (2011), Т. Нікітюк (2016), М. Шевченко (2014), О. Шевчук (2009) та ін.).

Мета статті – схарактеризувати засоби вербалізації погрози як комунікативно-прагматичного явища, що призводить до конфліктної комунікативної взаємодії мовців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз літератури з теми дослідження засвідчив відсутність єдиної лінгвістичної інтерпретації погрози. Натрапили на такі її кваліфікації, як комунікативний прийом (О. Іссерс), комунікативна тактика (І. Бублик, Л. Білоконенко), мовленнєвий акт (Дж. Остін, Дж. Серль, Т. Стексова, Р. Шиленко), комунікативна стратегія (К. Коротич), окремий клас – менасив (Г. Почепцов, Н. Арутюнова, А. Вежицька, Р. Шиленко, З. Вендлер, Ю. Малінович, С. Семенова, Н. Войцехівська, І. Мартинова), гібридний мовленнєвий акт, що

суміщає ознаки таких іллокутивних сил, як спонукальна та комісивна (І. Гродський), конфронтаційна стратегія (О. Шевчук). Науковці представляють погрозу і у вигляді когнітивних схем (Л. Фоміна, В. Мозгунова, А. Приходько).

Нам імпонує наукова інтерпретація погрози як комунікативно-прагматичного явища, що вписується у площину «несиметричних відносин між формою висловлень і їхнім змістом» (Гродський, 2014, с. 76) та поєднує ознаки директива (мета – змусити адресата виконати певну дію) й комісива («виражене в пропозиції зобов'язання мовця виконати майбутню дію, яка може призвести до несприятливих для адресата наслідків») (Можейко, 2011, с. 70). Слушними видаються й міркування І. Гродського щодо розмежування мовленнєвих актів поради і погрози. Остання, на його думку, є модифікацією поради як «спроби примусити адресата щось (не) зробити задля його ж власної бенефактивності, водночас у нього залишається право вибору» (Гродський, 2014, с. 77). Доцільно розмежовувати й такі мовленнєві акти, як погроза і попередження, що «лише повідомляє слухача про можливі наслідки й не є спробою примусити його уникнути можливих неприємностей» (Гродський, 2014, с. 78).

Отже, прохання, порада, попередження не є обов'язковими для виконання, тоді як умовою реалізації погрози, яка вербалізує невідворотність покарання внаслідок ігнорування вимоги, є намір адресанта примусити адресата до (не) виконання певної дії. Інакше кажучи, один мовець досягає мети всупереч інтересів іншого. Це уможливило кваліфікацію погрози як конфліктного мовленнєвого акту, який супроводжується негативними емоціями, що й впливає на вибір мовних засобів його презентації.

Мовна реалізація погрози була предметом вивчення небагатьох закордонних (Т. ван Дейк, А. Вежицька, Р. Карчевський, Е. Апельтауер, Г. Фалькенберг, Ю. Щербиніна та ін.) та українських (І. Бублик, Г. Завражина, І. Гродський, К. Коротич, Н. Войцехівська, О. Можейко, Ю. Кекало та ін.) лінгвістів, які здійснили спробу з'ясувати семантичні, структурні та прагматичні особливості цього мовленнєвого акту. Так, А. Вежицька визначила формули опису погрози, Ю. Щербиніна схарактеризувала її типи та відмежувала від мовленнєвих жанрів попередження і нагадування. К. Коротич, маючи досвід вивчення мови тоталітарного соціуму, виокремила комунікативні стратегії погрози в українській пресі XX – XXI ст. (Коротич, 2009). Гендерні параметри погрози у конфліктній комунікації дослідили Ю. Кекало (2019) та Н. Войцехівська (2014).

У який же спосіб мовець може реалізувати мовленнєвий акт погрози?

Наші спостереження засвідчують, що репрезентантами погрози можуть бути одиниці лексико-семантичного рівня – емоційно та експресивно забарвлені лексеми (переважно негативної конотації), які використовують для номінації загрозливих явищ дійсності (мають у структурі значення семи «загроза», «небезпека»). Наприклад: *«Тобі піздець того літа, чюєш? ТИ ВЖЕ ТРУП!»* (Л. Дереш); *«Ну, бля, якщо я найду шота, то я базарю, я тебе тута поламаю... Тікі напробує смахатись, я тобі тута глотку через жопу*

вирву» (О. Ірванець). Нерідко такі лексеми вербалізують погрозу в діалогічній єдності за підтримки одиниць інших мовних рівнів, які презентують не лише мовленнєву агресію, а й фізичну, як у такому діалозі з роману «Молоко з кров'ю» Л. Дашвар:

– *Одягайся, паскудо! Поїдемо у місто! Дітей мертвих додому заберемо.*

– *Не можна, не можна. – труситься. – Я бомагу підписала.*

– *Я на тобі зараз так рознишуся, що й кісток не збереш! – гаркнув. – Вдягайся, стерво, бо голою потягну!*

– *Не поїду, не поїду. – Знай своє. Він її за волосся вхопив і потягнув з хати* (Л. Дашвар).

Щодо морфологічної кваліфікації вказаних лексем, то вони можуть бути представлені іменниками, прикметниками, прислівниками, дієсловами, заперечними займенниками. Пріоритетною ж в акті погрози є динамічна небезпека (термін К. Коротич (2009)), яку презентують дієслова у формі першої особи однини майбутнього часу: «*Я тобі зараз покажу, як матір не слухатися! Я тобі покажу* Максика і 43 кеме! Ач, самотійного життя їй захотілося, від батьків заходила звільнитися!» (А. Багряна); «*Я розкидала: не мети свого сміття під мою призьбу, бо я тебе ним колись нагородю*» (І. Нечуй-Левицький); «*Дасть закурити хто-небудь, чи не? Замоchu щас яку-нібудь падлу!..*» (О. Ірванець). Помітили, що репліки-погрози, в складі яких представлені дієслова у формі другої особи однини, потребують підтримки саркастичної інтонації: «*Зараз ти в мене будеш вільною...*» (А. Багряна).

Оскільки погроза передбачає спонукання адресата до виконання (або невиконання) певних дій, то засобом її вербалізації в діалогічних репліках закономірно є дієслова наказового способу: «*Мовчи!.. Замоchu, падла!*» (О. Ірванець); «*Піди попиy чаю, поки я тебе не послала*» (С. Пиркало).

Дієслова у формі теперішнього часу в розмовному мовленні пом'якшують репліку-погрозу («*Дасть закурити хто-небудь, чи не? (Бігом підбігає до Чоловіка з сумкою, штовхає його грубо, зненацька). – Ну, ти даєш закурити, фраєр? Пока ще по-доброму!*» (О. Ірванець)), тоді як інфінітив у складеному дієслівному присудку таких реплік називає дію, яку мовець може виконати потенційно («– *Лавріне! Одривай їх хату, бо я ладна й до сусід вибратись*» (І. Нечуй-Левицький)). Якщо ж адресант немає можливості реалізувати на сильницьку дію в момент мовлення, він виражає погрозу, послуговуючись дієсловами умовного способу: «*Та був би я твоїм батьком, зараз би стяг з тебе твої штани і так надавав би тобі по тому місцю, відразу би тобі перехотілося!*» (Є. Кононенко).

Експлікувати погрозу можуть фразеологічні одиниці, які не лише виконують номінативну функцію, даючи образні найменування небезпечним явищам дійсності, а й прагматичну – через посередництво створених образів впливають на співбесідника: «*Не мети до порога, бо візьму тебе за шию, як кішку, та натовчу мордою в сміття, щоб удруге так не робила*» (І. Нечуй-Левицький); «*Кажи, курвего, хто тебе пробив, бо тут тобі буде смерть!*» (М. Матіос). Фразеологізми можуть вербалізувати погрозу непрямо: «*Ти*

своє «простотак» при собі держи, поняв?..» (О. Ірванець); «*Зроби так, щоб я тебе шукав!*» (М. Матіос).

Оскільки «семантика менасива двокомпонентна: по-перше, вимога, що висувається мовцем до адресата (протазис чи ввідна частина), та, по-друге, обіцянка негативних наслідків у випадку невиконання цієї вимоги (аподозис або заключна частина)» (Войцехівська, 2014, с. 18), то пріоритетною формою погрози на синтаксичному рівні є модель складного речення, між предикативними частинами якого сформувалися причинно-наслідкові семантико-синтаксичні відношення. Наведемо приклади: «– Бери, Карпе, сокиру, та зараз одривай хату. *А як ти не хочеш, то я сама візьму сокиру та й заходжусь коло хати*» (І. Нечуй-Левицький); «*Не кидай, бо я тобі голову провалю кочергою*» (І. Нечуй-Левицький); «*Тільки хай хтось пискне – зараз же полетить слідом за цими красавцями!*» (С. Андрухович); «*Будеш зо мною – буде тобі добре. Не захочеш – все одно візьму*» (М. Матіос).

Перлюкутивний ефект акту погрози помітно посилюють засоби експресивного синтаксису: парцеляція («– *Прошу не забувати, що ви перебуваєте у високій державній установі. Образа державного службовця під час виконання ним службових обов'язків за законами Румунської держави карається. Штрафом. Великим. Леями. ... Зараз, пане Чев'юк молодший, закони обов'язко-о-ові для виконання. І для вас також, перепрошую*» (М. Матіос)), незакінчені (обірвані) конструкції («*Ну, стривай же! Я тебе...; Йди звідси, бо як...*» (В. Шулаков)), окличні речення («*Закрию в капезе, будеш там красиво говорити з бомжами! ... Будеш, сволоч, з ними шутити!*» (С. Андрухович); «*Я тобі зараз покажу, як заважати іншим спокійно спати!!!*» (С. Андрухович)), а також синтаксичний паралелізм («*Нікуди ти не підеш, шльондро мала! Я тобі зараз покажу, як матір не слухатися! Я тобі покажу Максика і 43 кеме!*» (А. Багряна)) та риторичні запитання («*Скільки можна галдіти? Я що казала? Я що казала? Рот тобі заткнути? Язик тобі вирвати?*» (С. Андрухович)), що за підтримки синтаксичних повторів створюють ефект градації, посилюючи градус негативних емоцій.

Не називаючи конкретні види небезпеки, розправи, покарання, що загрожують співрозмовникові, мовні засоби можуть набувати значення погрози у відповідному контексті: «*Попереджаю вас, що ще раз, і я подам заяву до місцевого...*» (В. Підмогильний). У такому разі обов'язковими стають спільні фонові знання учасників комунікативної взаємодії, які дозволяють правильно інтерпретувати наслідки неприйняття пропозиції опонента.

Кілька міркувань щодо гендерних виявів погрози. Конфронтаційними мовленнєвими впливами для зміцнення свого соціального статусу послуговуються представники обох статей, проте їхній вибір і реакція на них залежить від ситуації мовлення. Чоловіки з вищим соціальним статусом в офіційному спілкуванні з жінками вербалізують погрозу переважно імпліцитно, намагаючись зберегти комунікативну рівновагу: «*Сільський голова кивнув. Зухвало пояснив: – Владу треба поважати, шановна пані. Без влади ви й кілометра не проїдете*» (Л. Дашвар). Тоді як під час

комунікативної взаємодії з чоловіками в такій ситуації експліцитно виражена погроза звучить більш категорично: «Ну, от і сталося. Я втратив роботу. Фірма скорочує п'ятдесят осіб, мене викликали до шефа.

– Спокійно, – сказав він. – Пиши заяву, за згодою сторін.

– Але я не згоден! – сказав я.

– Твоя справа, – виставив він долоню вперед. – В такому разі пиши: за власним бажанням.

– Я напишу: за твоїм бажанням.

– Не раджу. Такої форми нема, – змикнув він. – **Не вертуйся, пиши.**

– Ах ти ж гад! – сказав я, і не було лорда у білій перуці, який би пом'якшив цей вираз.

– **Пиши**, – сказав він. – **Бо я тобі таке напишу, що тебе ніде не візьмуть** (Л. Костенко).

Жінки адресують погрозу чоловікові, коли мають однаковий (або вищий) соціальний статус, і роблять це більш емоційно:

– **Маленька потворо!** – **просичала** вона. – **Я знаю все, бо вносила за Івана заставу. Але якщо ти, підла твоя душко, – вона заліпила карлику гучного ляпаса, – ще хоч раз розпускатимеш плітки...**

Тепер ляпаса горбун отримав з іншого боку.

– **Тоді скуштуєш ось цього!** – показала вона Піні батоза. – **А тепер геть звідси, і щоб я бачила тебе тільки під час виступів!** (О. Гаврош).

Звернімо увагу, що в художньому діалозі мовленнєвий акт погрози підтримують і мовні одиниці (переважно дієслова), які вказують на фонаційні особливості мовлення (просичала) та зосереджують увагу читача на міміці, жестах персонажа (заліпила гучного ляпаса; показала батоза).

У розмовно-побутовому мовленні чоловіки й жінки в актах погрози виявляють більшу агресивність. Прикладом може слугувати діалог між сусідами у творі Люко Дашвар «РАЙ. Центр»:

– **Ах ви ж паскудники!** – **не на жарт розсердилася старенька.** – **Як же ви всі мені остогиділи! Дали би мені автомата, я б вас усіх одним патроном!**

– **Розо Сигзмундівно!** – **спокійно сказав лисий дядько у великих окулярах.** – **Я вас порішу без жодного патрона! Йдіть уже спати! П'ять хвилин для прийняття добровільного й усвідомленого рішення, а потім я за себе не відповідаю!** (Л. Дашвар).

Щодо комунікації в родинному колі, то чоловіки вербалізують погрозу переважно прямо як факт домінування, розраховуючи на поступливість жінки. Проте переосмислення ролі сучасної жінки в сім'ї уможливило її реакцію на погрозу чоловіка у доволі агресивній формі:

– **Та розлучуся...**

– **Що?! – жінка вухам не повірила.** – **Ти зі мною розлучишся?**

– **Розлучуся... Знайду покинуту хату, що ще не обвалилася, поремонтую...**

– **От чуло моє серце! Курву знайшов, падло недобите? Кажі!** – **Раїса вхопилася за сокиру** (Л. Дашвар).

У діалогічному мовленні акт погрози супроводжують мовні одиниці, що відображають психоемоційний стан учасників комунікації, вказуючи на їхню міміку, жести, особливості вияву фонації, посмішки,

подиху, кашлю та ін., наприклад: «– **Я од тебе не втікатииму і мовчать тобі не буду. Ось тобі на, ось тобі на!** (Мотря кинулась до Мелашки та й **почала видирати деркача з рук**)» (І. Нечуй-Левицький); «**Рита (з лукаво-радісною непомітною усмішкою).** Ну, месьє Мулен не дурень. Це вже, мій Білий Медведик, трошки занадто. Месьє Мулен – перш усього знаменитий критик. І коли ти на нього будеш ревіти, то він тебе так одрекламує, що...» (В. Винниченко); «**МУЛЬТИК (нагнувшись до них ближче, загрозливим шепотом):** Ви, пацани, базар би фільтрували. ... Щас тіки я свисну... Не встиг Мультік пояснити, що буде, коли він свисне, Алік, не підводячися з лавки, **бере його шию в зажим, тяжко і впевнено**» (О. Ірванець).

Спільні фонові знання комунікантів у контексті певної лінгвокультури уможливають апеляцію до прецедентних феноменів, оскільки «зміни в когнітивних системах адресанта відбуваються передусім за допомогою використання стереотипів, ідеологічно зумовлених опозицій і опозицій української мовної картини світу, фактів історичної пам'яті» (Коротич, 2009, с. 143). Наведемо приклад: «– **Карпе! Одривай хату, бо я підпалю й їх, і себе та й на Сибір піду**» (І. Нечуй-Левицький).

Наведені приклади дозволяють констатувати, що вибір вербальних і невербальних конфліктогенів в акті погрози визначають такі складники комунікативної ситуації, як соціальні, комунікативні та психологічні ролі учасників, їхні мотиви, інтенції, ставлення до співрозмовника, місце, час і спосіб презентації погрози, а також спільний когнітивний досвід адресанта й адресата.

Висновки. Високий рівень агресивності в сучасному соціумі провокує порушення комунікативної рівноваги в процесі комунікації його членів, наслідком чого стає конфлікт. Носії мови сприймають його як типову ситуацію, що виникає внаслідок небажання або невміння адресанта адекватно добирати невербальні та вербальні засоби різних рівнів для передачі змісту висловлювання, виправдовуючи очікування адресата. Виявом деструктивного мовленнєвого акту є погроза, прагматичні параметри якої уможливають її кваліфікацію як вербального насилля, внаслідок якого адресат у стані страху виконує (або не виконує) дії в інтересах адресанта.

Презентувати погрозу можуть одиниці різних мовних рівнів: експресивно забарвлена лексика негативної оцінки, дієслова майбутнього часу у формі першої особи, які формують експліцитні погрози, а також дієслова умовного способу, що, передаючи ірреальність намірів мовця, вербалізують погрозу менш категорично. Типовою формою презентації погрози на синтаксичному рівні є моделі складнопідрядного та безсполучникового речень із причинно-наслідковими відношеннями між предикативними частинами, конфліктогенний потенціал яких нерідко підтримують такі засоби експресивного синтаксису, як повтори, синтаксичний паралелізм, парцеляція, риторичні запитання, незакінчені (обірвані) та окличні конструкції. У функційно-прагматичне поле мовленнєвого акту погрози вписуються і невербальні (оптико-кінетичні), пара- та екстралінгвальні засоби, посилюючи категоричність висловленого.

Для зміцнення соціального статусу та вияву свого ставлення до співрозмовника конфронтаційними впливами послуговуються мовці обох статей, однак вибір вербальних і невербальних конфліктогенів в акті погрози визначають параметри мовленнєвої ситуації.

Перспективи подальших досліджень. Із метою гармонізації суперечливих комунікативних учинків учасників мовленнєвої ситуації перспективним вважаємо вивчення таких складників адекватної інтерпретації комунікативних смислів у межах останньої, як пресупозиції та імплікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Кутуза, Н. В. (2019). Теоретичні виміри наукової кваліфікації впливу: філософський та релігійний аспекти. *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 7. Т. 1. С. 24–30.

Ковалевська, Т. Ю. (2008). Комунікативні аспекти нейролінгвістичного програмування: монографія. Одеса: Астропринт. 344 с.

Селіванова, О. О. (2008). Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми: підруч. Полтава: Довкілля-К. 710 с.

Матвєєва, О. А. (2016). Гендерні особливості агресивної поведінки у працівників слідчих підрозділів. *Ўридічна психологія*. № 2 (19). С. 139–146.

Борисенко, Н. Д. (2014). Менасивна комунікативна поведінка персонажів британської драми: гендерний аспект. *Мовні і концептуальні картини світу*: зб. наук. пр. Вип. 47 (1). С. 123–130.

Войцехівська, Н. К. (2014). Гендерні особливості агресивної комунікативної поведінки (на матеріалі українського діалогічного дискурсу). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. № 9. С. 7–10.

Кекало, Ю. В. (2019). Мовні засоби вираження погрози в гендерному конфліктному спілкуванні. *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 7. Т. 1. С. 20–24.

Коротич, К. (2009). Комунікативні стратегії погрози та подолання страху в дискурсі української преси ХХ – ХХІ століть: мовні механізми впливу на реципієнта. *Вісник Львівського університету*. Вип. 46. Ч. 1. С. 140–145.

Можейко, О. О. (2011). Засоби вираження мовленнєвого акту погрози в англomовному діалогічному дискурсі. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. № 972. С. 69–73.

Нікітюк, Т. В. (2016). Особливості актуалізації мовленнєвого жанру погрози в турецькій лінгвокультурі (на матеріалі художнього дискурсу). *Проблеми семантики слова, речення та тексту*. Вип. 36. С. 88–96.

Шевченко, М. Ю. (2014). Лексико-граматичні засоби вираження мовленнєвого акту менасива в англійській мові. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія «Філологія. Мовознавство». Т. 221. Вип. 209. С. 112–116.

Шевчук, О. О. (2009). Конфронтативна стратегія в мовленні персонажів сучасної англomовної прози: гендерний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип. 46. С. 187–190.

Гродський, І. Я. (2014). Мовні засоби вираження погрози в англійських лицарських романах ХІІ–ХV

століть. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія «Філологія». № 12. С. 76–79.

Войцехівська, Н. (2014). Засоби вираження погрози в українському конфліктному діалогічному дискурсі. *Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах*. Вип. 30. С. 17–30.

REFERENCES

Kutuza, N. V. (2019). Teoretychni vymiry naukovoi kvalifikatsii vplyvu: filosofskyi ta relihiinyi aspekty [Theoretical dimensions of scientific qualification of influence: philosophical and religious aspects]. *Zakarpatski filolohichni studii*. Vyp. 7. T. 1. S. 24–30 [in Ukrainian].

Kovalevska, T. Yu. (2008). Komunikatyvni aspekty neirolinhvistychnoho prohramuvannia: monohrafiia [Communicative aspects of neurolinguistic programming: monograph]. Odesa: Astroprint. 344 s. [in Ukrainian].

Selivanova, O. O. (2008). Suchasna linhvistyka: napriamy i problemy: pidruch. [Modern linguistics: trends and issues: textbook]. Poltava: Dovkillia-K. 710 s. [in Ukrainian].

Matvieieva, O. A. (2016). Henderni osoblyvosti ahresyvnoi povedinky u pratsivnykiv slidchykh pidrozdiliv [Gender characteristics of aggressive behavior among employees of investigative units]. *Ŭridichna psihologii*. № 2 (19). S. 139–146 [in Ukrainian].

Borysenko, N. D. (2014). Menasyvna komunikatyvna povedinka personazhiv brytanskoi dramy: hendernyi aspekt [Menacing communicative behavior of characters in British drama: a gender aspect]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu : zb. nauk. pr. Vyp. 47 (1)*. S. 123–130 [in Ukrainian].

Voitsekhivska, N. K. (2014). Henderni osoblyvosti ahresyvnoi komunikatyvnoi povedinky (na materialii ukrainskoho dialohichnoho dyskursu) [Gender features of aggressive communicative behavior (based on the material of the Ukrainian dialogical discourse)]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*. № 9. S. 7–10 [in Ukrainian].

Kekalo, Yu. V. (2019). Movni zasoby vyrazhennia pohrozy v hendernomu konfliktnomu spilkuванні [Linguistic means of expressing threat in gender conflict communication]. *Zakarpatski filolohichni studii*. Vyp. 7. T. 1. S. 20–24 [in Ukrainian].

Korotych, K. (2009). Komunikatyvni stratehii pohrozy ta podolannia strakhu v dyskursi ukrainskoi presy XX – XXI stolit: movni mekhanizmy vplyvu na retsyipienta [Communicative strategies of threat and overcoming fear in the discourse of the Ukrainian press of the 20th–21st centuries: linguistic mechanisms of influence on the recipient]. *Visnyk Lvivskoho universytetu*. Vyp. 46. Ch. 1. S. 140–145 [in Ukrainian].

Mozheiko, O. O. (2011). Zasoby vyrazhennia movlennievoho aktu pohrozy v anhlomovnomu dialohichnomu dyskursi [Means of expressing the speech act of threat in the English-language dialogic discourse]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V. N. Karazina*. № 972. S. 69–73 [in Ukrainian].

Nikitiuk, T. V. (2016). Osoblyvosti aktualizatsii movlennievoho zhanru pohrozy v turetskii linhvokulturi (na materialii khudozhnoho dyskursu) [Peculiarities of the actualization of the threat speech genre in the Turkish

linguistic culture (based on the material of fiction discourse)]. *Problemy semantyky slova, rechennia ta tekstu*. Vyp. 36. S. 88–96 [in Ukrainian].

Shevchenko, M. Yu. (2014). Leksyko-hramatychni zasoby vyrazhennia movlennievoho aktu menasyva v anhliiskii movi [Lexical and grammatical means of expressing a threat speech act in the English language]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia»*. Serii «Filolohiia. Movoznavstvo». T. 221. Vyp. 209. S. 112–116 [in Ukrainian].

Shevchuk, O. O. (2009). Konfrontatyvna stratehiia v movlenni personazhiv suchasnoi anhlo movnoi prozy: hendernyi analiz [Confrontational strategy in the speech

of characters in modern English prose: a gender analysis]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu*. Vyp. 46. S. 187–190 [in Ukrainian].

Hrodskyi, I. Ya. (2014). Movni zasoby vyrazhennia pohrozy v anhliiskykh lytsarskykh romanakh XII–XV stolit [Linguistic means of expressing threat in English chivalric romance of the 12th–15th centuries]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Serii «Filolohiia»*. № 12. S. 76–79 [in Ukrainian].

Voitsekhivska, N. (2014). Zasoby vyrazhennia pohrozy v ukrainskomu konfliktnomu dialohichnomu dyskursi [Means of expressing threat in Ukrainian conflict dialogic discourse]. *Humanitarna osvita u tekhnichnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh*. Vyp. 30. S. 17–30 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 04.02.2025

ІСТОРІЯ. ПРАВОЗНАВСТВО

УДК 7.018.43:004.056

DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-71-80

Оксана МУЛЯР,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики
викладання шкільних предметів
Волинського інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна
ORCID: 0000-0003-4774-3947
e-mail: mulyarop@gmail.com

ТЕХНОЛОГІЯ ВЕБКВЕСТУ В НАВЧАННІ ПРАВОЗНАВСТВА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто особливості використання технології вебквесту в освітньому процесі як форми інтерактивного навчання. Наведено практичні поради для вчителів, які бажають упроваджувати вебквести на уроках правознавства, зокрема, для стимулювання самостійного наукового пошуку серед учнів. Розглядаються методичні підходи до застосування вебквестів як інструменту формування дослідницьких навичок учнів у контексті навчання правознавства.

У роботі висвітлено теоретичні основи вебквесту, його структуру, методичні прийоми та практичні аспекти застосування у навчальній діяльності. Автор обґрунтовує переваги вебквестів у розвитку критичного мислення, творчих здібностей, взаємодії та співпраці учнів. Наведено класифікацію вебквестів за різними критеріями та описано етапи їхнього створення. За допомогою цього методу учні активно залучаються до пошуку та аналізу інформації в інтернеті,

що сприяє глибокому засвоєнню знань і формуванню стійких навчальних мотивацій. Доведено, що вебквест перетворює учня з пасивного споживача знань на активного учасника освітнього процесу, підвищуючи відповідальність за результати своєї роботи.

На основі проведеного дослідження автор робить висновок про перспективність використання вебквестів у навчанні правознавства та пропонує напрями для подальших наукових досліджень у цій галузі. Стаття містить конкретний приклад вебквесту з правознавства, що дозволяє вчителям адаптувати цей досвід до власної педагогічної практики. Запропонована наукова праця буде корисною для вчителів, які бажають удосконалити свою педагогічну діяльність та впроваджувати інноваційні методи навчання в освітньому процесі Нової української школи.

Ключові слова: вебквест, правознавство, освітні технології, платформа, інтерактивне навчання, інтернет-ресурси, проєкт, інформаційні ресурси.

Oksana MULYAR,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Theory and Methods of Teaching School Subjects,
Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education,
Lutsk, Ukraine
ORCID: 0000-0003-4774-3947
email: mulyarop@gmail.com

WEBQUEST TECHNOLOGY IN LEGAL EDUCATION AT GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The article examines the utilization of webquest technology in the educational process as an interactive learning form. Practical advice is provided for teachers aiming to incorporate webquests into law lessons to stimulate independent scientific research among students.

The article explores methodological approaches to using webquests as tools for developing students' research skills within the context of legal studies.

The paper outlines the theoretical foundations of the webquest, its structure, methodological techniques, and

practical application aspects. The author argues the benefits of webquests in fostering critical thinking, creativity, and collaboration among students. It presents a classification of webquests based on various criteria and describes the stages of their creation. Through webquests, students engage actively in searching and analyzing online information, enhancing knowledge retention and establishing enduring learning motivations.

The article posits that webquests transform students from passive knowledge consumers into active participants in the educational process, thereby increasing their responsibility for their work outcomes. Based on the research conducted, the author concludes that webquests hold promise in legal and suggests directions for further scientific inquiry in this field. The article includes a specific example of a law webquest, enabling teachers to tailor this experience to their pedagogical practices. This article serves as a valuable resource for educators seeking to enhance their teaching methods and integrate innovative approaches.

Key words: *webquest, law, technology, platform, interactive learning, platform, Internet resources, project, information resources.*

Постановка проблеми. Сучасна освіта спрямована на формування інформаційного суспільства, де ключова роль належить комп'ютерним технологіям та програмам. Учителі нової української школи мають адаптуватися до цих змін, впроваджуючи інновації у свою педагогічну діяльність (Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016). Освітня трансформація вимагає використання сучасних методів та форм навчання, які стимулюють інтерес учнів до пізнання та самовдосконалення (Наказ МОН України «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти», 2018). Зокрема, важливо застосовувати підходи, що розвивають критичне і творче мислення, а також формують у школярів нові знання та вміння.

Однією з таких інноваційних методик в освітньому процесі є вебквест, що є ефективним для всіх вікових груп – від молодших школярів до старшокласників. Уроки побудовані у форматі вебквестів, набувають все більшої популярності, оскільки сприяють зростанню мотивації учнів, їхній активній участі у виконанні завдань, розвитку навичок візуалізації, а також стимулюють пошук нестандартних рішень. Означена технологія дозволяє учням проявити креативність, лідерські якості та навички співпраці.

За структурою вебквест передбачає: вступ (визначення теми, розподіл ролей, сценарій та план дій), основне завдання (питання, на які учні мають знайти відповіді в ході самостійного дослідження), інформаційні ресурси, опис етапів роботи та підсумкові результати (Кононець, 2012).

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблемі розробки та використання вебквестів в освітньому процесі присвятили свої дослідження Б. Додж, М. Андрєєв, О. Гапєєв, М. Шаповалов, Т. Марч, В. Шмідт та інші (Шмідт, 2014). Тема вебквесту окреслюється також у роботах Л. Желізняк, С. Маївки, І. Сокола, О. Харіної та Л. Харлаш, які досліджували

застосування вебквестів на різних предметах та їхній вплив на різноманітні аспекти освітнього процесу (Желізняк, 2012). За твердженням І. Сокола, технологія вебквестів дозволяє учням ефективно здійснювати пошук, аналізувати та систематизовувати інформацію, розвиваючи за цих умов пізнавальні здібності та ключові компетентності. Водночас Л. Харлаш підкреслює актуальність пошуку інноваційних підходів до організації навчального процесу, а О. Харіна зазначає, що успішне застосування вебквестів безпосередньо залежить від чіткого розуміння їхньої сутності та мети (Харіна, 2013).

На відміну від сучасних методів, педагогічні технології, зокрема вебквест, мають більш систематичний характер. Згідно з дослідженнями Є. Полата структура вебквесту передбачає чіткий поділ на вступну частину, формулювання навчального завдання, визначення джерел інформації, опис етапів виконання та формулювання висновків.

Мета статті – розкриття концепції технології вебквесту як форми інтерактивного навчання, що передбачає планування пошукової діяльності учнів та встановлення часових обмежень; представлення методичних рекомендацій для проведення уроків з використанням вебквесту, зокрема в межах правознавства, з акцентом на розвиток дослідницьких навичок учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі освітнього розвитку вчителі перехідного етапу активно впроваджують інноваційні технології, поширюють свій досвід і стають новаторами, допомагаючи іншим пристосуватися до змін. Сучасні форми роботи, орієнтовані на потреби учнів і формування цифрових компетентностей як «ключових комбінацій знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій» (Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації», 2021). Одним із потужних інструментів підвищення якості навчання є вебквест, що поєднує елементи проєктного та ігрового методів навчання.

Термін «вебквест» уперше був запропонований у 1995 році професором Берні Доджем з Університету Сан-Дієго. Він класифікував вебквести за трьома критеріями: часом виконання (короткострокові та довгострокові), тематикою (монотематичні та міждисциплінарні), а також типом завдань (наприклад, переказ, творчі завдання, суперечливі питання, аналітичні, наукові завдання). Портал університету містить інструкції, приклади та шаблони, що допомагають створювати власні вебквести (Dodge, 1997).

Загалом квести як форма навчальної гри вимагають від учнів застосування знань та досвіду для досягнення конкретних цілей, забезпечуючи інтерактивність та мотивацію. Вебквест – пошукова діяльність із чітко визначеними ролями для учасників, що призводить до кінцевої мети і виконується з використанням інтернет-ресурсів (Маївка, 2013). Цей формат також передбачає елементи рольової гри, що робить його особливо цінним у педагогіці як проблемне завдання, що допомагає розвивати дослідницькі навички учнів.

Аналіз теоретичних і практичних аспектів вебквесту дає змогу виокремити його основні переваги, зокрема: він об'єднує проблемно-ігрове навчання з інтегрованими інформаційно-комунікаційними технологіями, має структуру, що передбачає послідовний пошук рішень, і використовує сюжетні лінії для підтримки зацікавленості учнів. Важливою характеристикою технології вебквесту є попередньо визначені інформаційні ресурси, що сприяють ефективному вирішенню навчальних проблем.

Методологічний базис вебквесту ґрунтується на активному навчанні, де учні перетворюють нову інформацію на знання, які можуть застосовувати на практиці. Освітні продукти, що створюються в результаті квестів, включають мультимедійні презентації, відео, сайти тощо, надаючи можливість для практичного застосування знань і розвитку креативності (Кононець, 2012).

Існує два основні різновиди вебквестів: короткострокові, які зазвичай займають від одного до трьох занять, і довгострокові, що можуть тривати кілька місяців, семестр або навіть цілий навчальний рік (Маївка, 2013).

Методи, які застосовуються у квест-технології, поділяються на кілька типів:

- за видами пізнавальної діяльності: відтворення, алгоритмічні дії, тестування;
- розв'язання задач: аналіз проблемних ситуацій, пошукові та експериментальні підходи, евристичні методи;
- активні методи: розбір ситуацій, мозковий штурм, тренінги, майстер-класи, рефлексії;
- інтерактивні методи: моделювання професійної діяльності, кейс-методи, проєктні підходи, симуляції.

Завданнями квест-технології є:

- розвиток логічного мислення та здатності до інтелектуальних експериментів;
- стимулювання творчого мислення та розкриття потенціалу здобувачів освіти;
- формування пізнавальної мотивації у процесі навчання;
- використання нових освітніх форматів із міждисциплінарним підходом;
- аналіз індивідуальних особливостей учнів, що дозволяє адаптувати навчання до їхніх потреб;
- поширення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній практиці (Ільченко, 2012).

Завдання вебквесту поділяються на рівні, що відповідають розвитку учнів. Ця структура ґрунтується на моделі розумової діяльності Б. Блума, створеній у середині XX століття. Завдання поділяються на такі рівні:

1. Репродуктивний рівень: відтворення інформації з різних джерел без внесення змін (наприклад, підготовка виставок або презентацій культурних здобутків різних країн).

2. Репродуктивно-пізнавальний рівень: переосмислення матеріалу та представлення його в нових форматах (статті, повідомлення, виступи), висвітлення актуальних проблем, таких як екологія або економічна криза.

3. Пізнавальний рівень: пошук і систематизація

інформації з конкретних тем (наприклад, аналіз міжнародної фінансової діяльності).

4. Пізнавально-творчий рівень: розробка проєктів чи планів на задану тему (бізнес-плани, міжкультурні дослідження).

5. Творчий рівень: реалізація творчих проєктів (музичні виступи, літературні вечори, театральні постановки) з можливістю обґрунтування власної позиції щодо поставленої проблеми (Сокол, 2013).

Цей підхід допомагає учням здобувати навички, необхідні як у навчанні, так і в реальному житті.

Ефективність вебквестів, створених учителем, забезпечується за умови, якщо основні питання квесту охоплюють усі рівні класифікації. Крім того, вони має бути цікавими для учня та пов'язаними з його попередніми знаннями, реальним середовищем та навчальною програмою.

Вебквест передбачає такі основні елементи:

- вступ: обов'язково вказує на умови роботи та вихідну ситуацію або завдання;
- покликання на мережеві ресурси, що містять матеріали, необхідні для вебквестів: електронні адреси, тематичні форуми, бібліотечні ресурси чи методичні посібники;
- покрокове окреслення процесу виконання завдання з поясненням принципів обробки інформації, додатковими супровідними запитаннями, схемами, таблицями, діаграмами, графіками тощо;
- висновок, що повинен містити приклад оформлення результатів виконання завдання або його презентацію, варіанти подальшої самостійної роботи з певної теми та сфери практичного застосування отриманих результатів і навичок (Харлаш, 2019).

На першому етапі вчитель проводить підготовчу роботу, знайомить учнів з темою та формулює основну проблему.

Завдання вебквесту розміщуються в окремих блоках запитань та списках адрес в інтернеті, де можна отримати необхідну інформацію.

Питання повинні бути складені так, щоб, відкриваючи сайт, учні розуміли принципи відбору матеріалів та могли обрати найважливіше з усієї знайденої інформації.

Окреслений етап вебквесту має найбільший потенціал для розвитку здобувачів освіти. У пошуках відповідей на запитання удосконалюється критичне та абстрактне мислення, вміння порівнювати й аналізувати, класифікувати предмети та явища. Контроль процесу з боку вчителя може здійснюватися шляхом надання переліку запитань, роздачі прикладів та схем.

На наступному етапі відбувається осмислення результатів дослідження та формування підсумкових матеріалів, виокремлюється ключова інформація та презентується в таких формах, як слайд-шоу, буклет, анімація, постер або фоторепортаж. Презентацію результатів роботи над вебквестами доцільно організовувати у форматі конференції, що надає учням можливість продемонструвати свої практичні досягнення.

Звіт щодо результатів вебквесту може бути поданий в різних формах, зокрема у вигляді: бази даних; діалогу, історії чи навчального кейсу; онлайн-документу з аналізом неоднозначної ситуації, основними тезами

та можливістю додавати коментарі або висловлювати незгоду з авторами; псевдоінтерв'ю з експертом або його публікація онлайн. На цьому етапі у здобувачів освіти формується відповідальність за виконану роботу, розвивається самокритичність, взаємопідтримка та вміння виступати перед аудиторією.

Заключним етапом є оцінювання, однак перед початком роботи слід озвучити критерії оцінки, які можуть включати тривалість презентації, оригінальність та новаторство. Під час оцінювання узагальнюється досвід учнів, набутий у результаті виконання завдань вебквесту. У деяких випадках в заключну частину доцільно включити риторичні питання з метою стимулювання пошукової активності.

Урок із застосуванням вебквесту має чітку структуру. Вступна частина передбачає традиційні елементи, як-от: організаційні моменти, мотивація та актуалізація попередніх знань. Подання нового матеріалу здійснюється за схемою: завдання – питання – робота з інтернет-ресурсами – аналіз отриманої інформації – наступне запитання. Завдяки послідовним відповідям на запитання досягається основна мета заняття (Харлаш, 2019).

У процесі підготовки та проведення уроку з використанням вебквесту необхідно чітко усвідомити ролі кожного учасника освітнього процесу та розподілити їхні обов'язки для досягнення максимальної ефективності.

Завдання для учня передбачають:

- формулювання уже відомих умов до завдання;
- виявлення необхідних, але ще невідомих даних та їхній пошук;
- аналіз, обробка, узагальнення та обговорення отриманої інформації;
- оцінка того, наскільки наявність нових даних змінює проблему;

– узагальнення знайденої інформації та оформлення результатів роботи.

Учитель зі свого боку:

- надає кілька покликань на інтернет-ресурси, що спрямовують пошук і визначають його основні акценти;
- демонструє приклади, що слугують орієнтирами та показують різні погляди на проблему;
- розробляє бланки з критеріями оцінювання;
- координує процес пошуку.

Із метою ефективної організації уроку з технологією вебквесту рекомендовано: визначити ключові слова для пошуку (за потреби адаптувати їх на різних етапах); знайти відповідну інформацію в інтернеті; проаналізувати й обговорити отримані дані; за потреби скоригувати ключові слова та повторити пошук; підсумувати отриману інформацію та обговорити висновки (Ільченко 2012).

Отже, методика вебквесту активізує освітній процес, сприяючи індивідуалізації навчання та покращенню його якості.

Нині існує чимало платформ для створення вебквестів, що надають зручні інструменти для розробки інтерактивних навчальних матеріалів. Зокрема, платформа «Всеосвіта» пропонує зрозумілий інтерфейс, що дозволяє легко й швидко створювати завдання різного рівня складності (див. рис. 1). Також дуже популярною є платформа LearningApps, яка дозволяє розробляти інтерактивні вправи та ігри. Завдяки простому інтерфейсу та великому вибору готових шаблонів і завдань LearningApps підходить як для досвідчених користувачів, так і для початківців (див. рис. 2). Наприклад, платформа пропонує різні навчальні ігри, які доступні за покликанням: <https://learningapps.org/watch?v=pzunfjt8c24>.

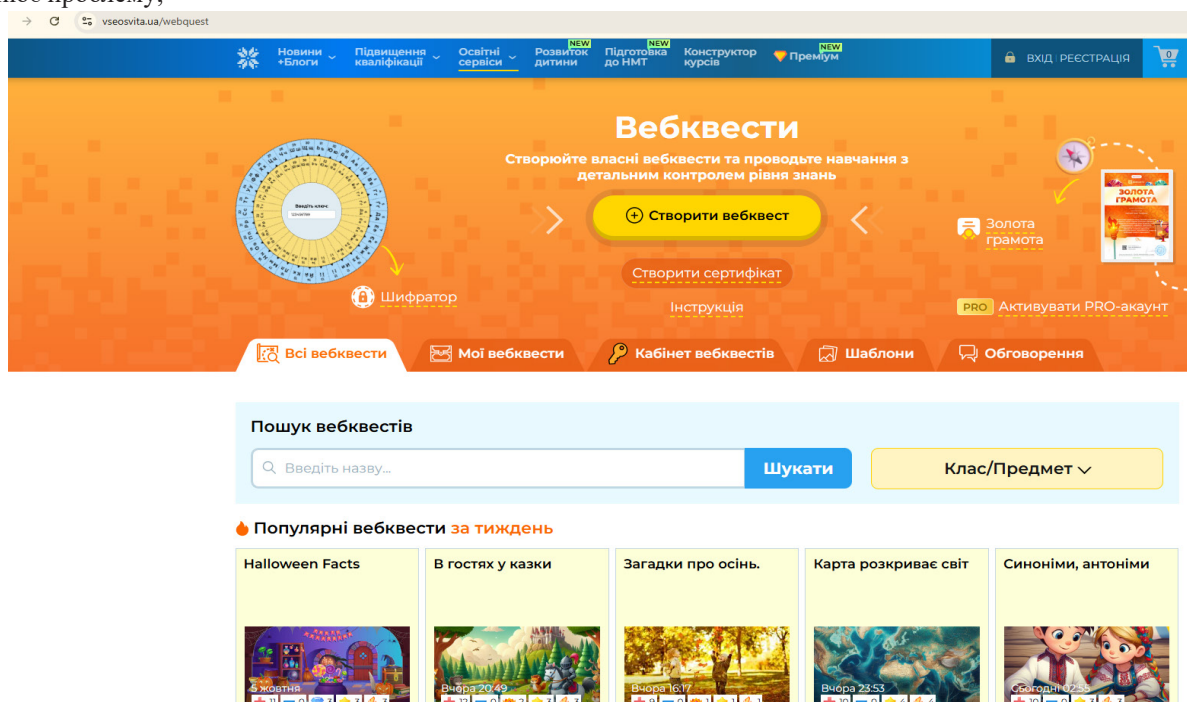


Рис. 1. Скриншот інтерфейсу освітніх сервісів платформи «Всеосвіта»

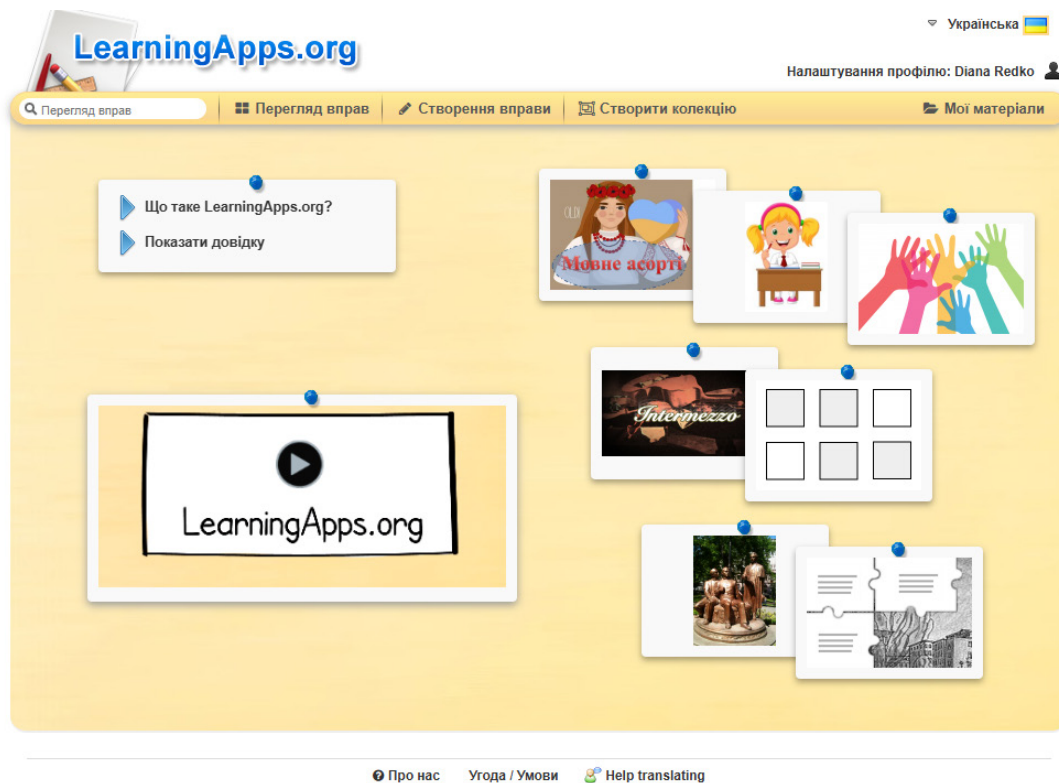


Рис. 2. Скриншот інтерфейсу платформи LearningApps

Розглянемо детальніше можливості використання технології вебквесту на уроках правознавства у закладах загальної середньої освіти. За основу візьмемо тему «Трудове право, праця неповнолітніх» (див. рис. 3).

Вебквест з теми «Трудове право.

Працевлаштування неповнолітніх»

(Вебквест з правознавства для учнів 9 класу)

Тип: короткостроковий.

Мета: поглиблювати знання з правознавства;

удосконалювати вміння працювати в команді, навички дослідницької діяльності, здатність аналізувати отриману інформацію; виховувати почуття патріотизму до Батьківщини.

Загалом вебквест з теми «Трудове право. Працевлаштування неповнолітніх» складається з шести рівнів (доступ за покликанням: <https://vseosvita.ua/webquest/vebkvest-z-pravoznavstva-na-temu-trudove-pravo-pratsevlashtuvannia-nepovnolitnikh-17530.html>).

Вебквест: Вебквест з правознавства на тему "Трудове право. Працевлаштування неповнолітніх"

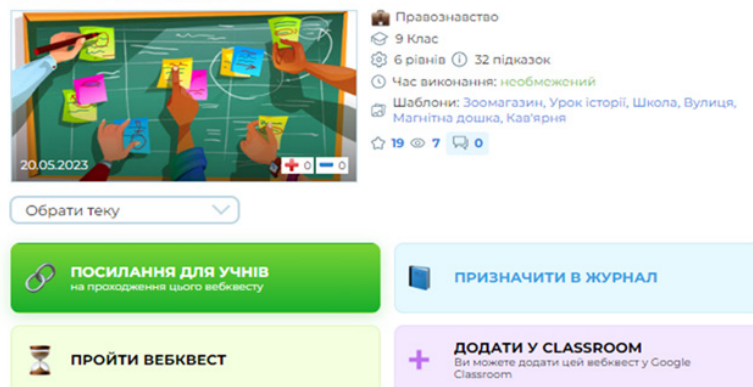


Рис. 3. Скрин розробленого вебквесту на платформі «Всеосвіта»

Запропонований вебквест складається із шести кімнат, в яких розміщені завдання різного рівня складності.

I етап – інформативний. На цьому етапі подається інформація для вивчення обраної теми. Перевагою такої форми подання інформації є її структурність та чіткість викладу, що допомагає учням ефективно

засвоїти найголовніші визначення та факти.

Кімната першого етапу містить приховані підказки, які учням необхідно знайти для проходження рівня (5 підказок). Натиснувши на інтерактивний елемент в кімнаті вебквесту, відкривається приховане повідомлення, за допомогою якого учні мають змогу опрацювати інформацію, що міститься на слайді (див. рис. 4).



Рис. 4. Скриншот шаблону рівня «Магнітна дошка» та повідомлення при кліку на інтерактивний елемент вебквесту на платформі «Всеосвіта»

Після відкриття усіх п'яти підказок, в яких розміщена інформація з теми «Трудове право. Працевлаштування неповнолітніх», зокрема визначення термінів, умов укладання трудового договору, види трудового договору та обов'язки сторін договору, учні зможуть

перейти на наступний рівень.

II етап. Рівень «Шкільний клас» містить 4 завдання з варіантами відповіді. Виконавши усі запропоновані тестові завдання, учні успішно переходять на наступний рівень (див. рис. 5).

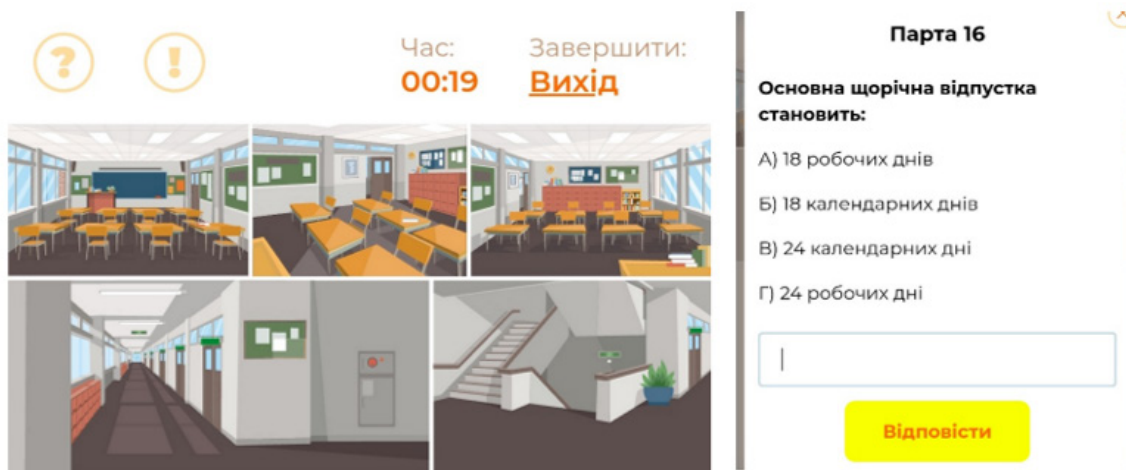


Рис. 5. Скриншот шаблону рівня «Шкільний клас» та завдання при кліку на інтерактивний елемент вебквесту на платформі «Всеосвіта»

III етап. Рівень «Вулиця», містить 3 завдання, які необхідно знайти та вирішити. На цьому етапі використана технологія розв'язання ребусів. Для

успішного проходження рівня учням необхідно відгадати зашифровані у ребусах слова, що стосуються обраної теми (див. рис. 6).

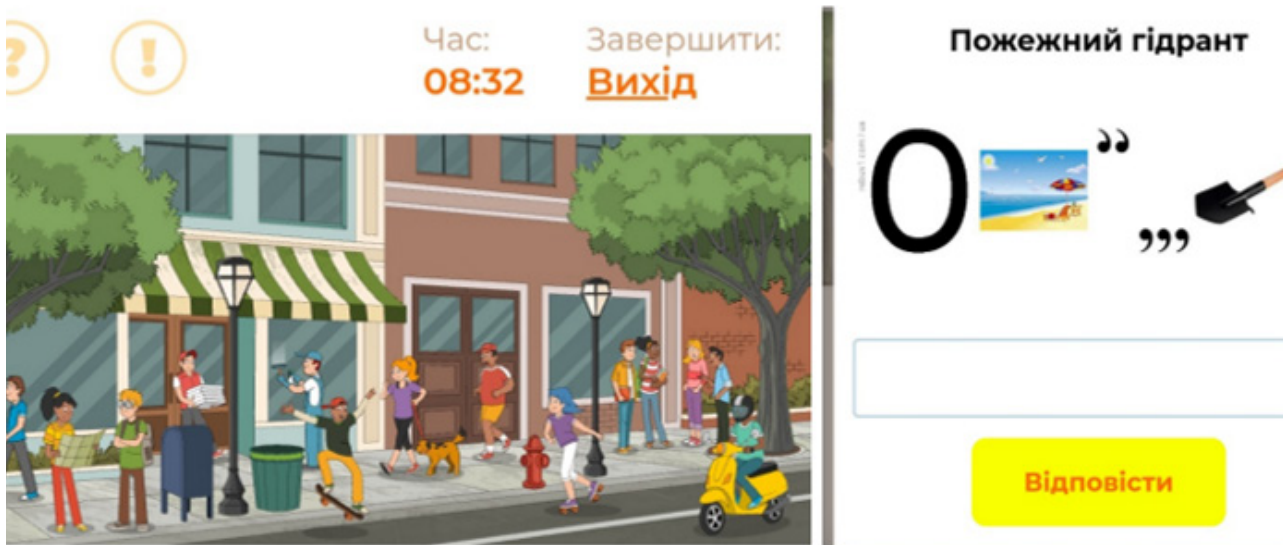


Рис. 6. Скриншот шаблону рівня «Вулиця» та завдання при кліку на інтерактивний елемент вебквесту на платформі «Всеосвіта»

IV етап. Рівень «Питання – відповідь», містить в собі завдання із запитаннями, на які потрібно дати чітку та конкретну відповідь. Для проходження на наступний рівень необхідно правильно відповісти на усі

запитання та віднайти прихований вихід. Запропонований рівень є важливим для закріплення необхідної інформації з обраної теми (див. рис. 7).

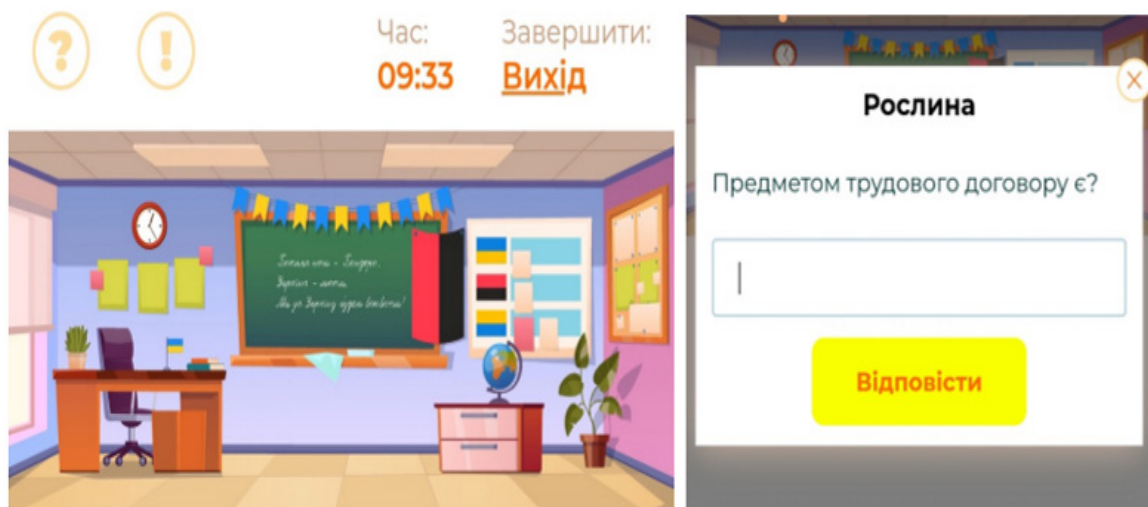


Рис. 7. Скриншот шаблону рівня «Питання – відповідь» та завдання при кліку на інтерактивний елемент вебквесту на платформі «Всеосвіта»

V етап. Рівень «Праця неповнолітніх» містить завдання для аналізу тверджень із обраної теми, що сприяє розвитку критичного мислення. Перед учнями

виникає завдання, з'ясувати чи вказана інформація відповідає дійсності (див. рис. 8).

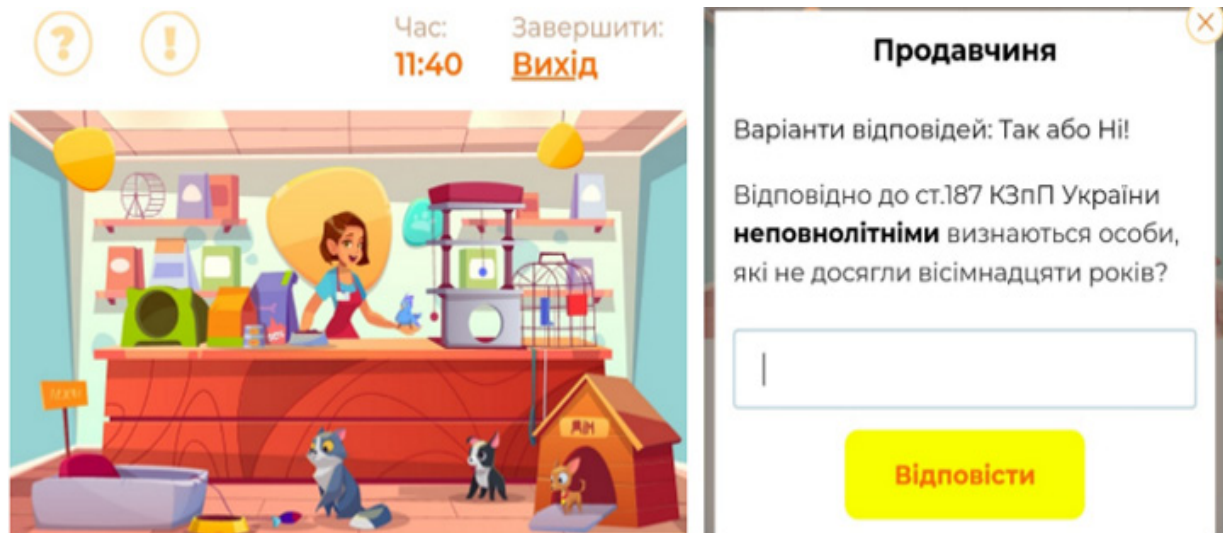


Рис. 8. Скриншот шаблону рівня «Праця неповнолітніх» та завдання при кліку на інтерактивний елемент вебквесту на платформі «Всеосвіта»

VI етап. Рівень «Моя перша робота» містить завдання практичного характеру. Учні пропонуються влаштуватися на уявну роботу. Необхідно відшукати

та розташувати у правильній послідовності етапи влаштування на роботу неповнолітніх (див. рис. 9).

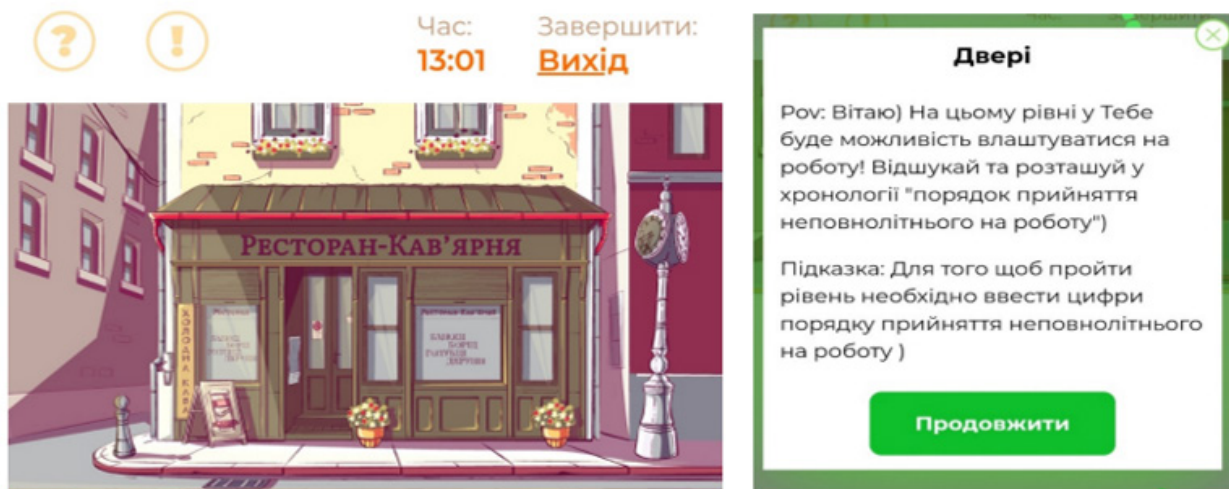


Рис. 9. Скриншот шаблону рівня «Праця неповнолітніх» та завдання при кліку на інтерактивний елемент вебквесту на платформі «Всеосвіта»

Після того, як учні зможуть відшукати всі приховані підказки до завдання та правильно відповісти на

поставлені запитання, вебквест буде успішно завершеним (див. рис. 10).

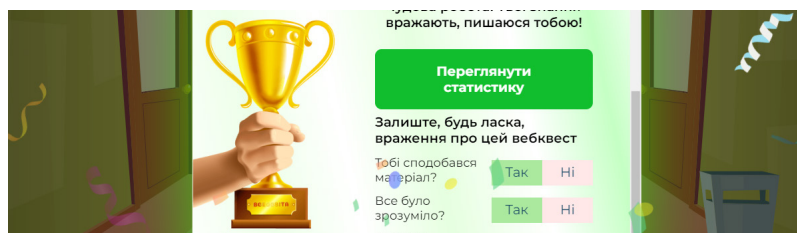


Рис. 10. Скриншот шаблону успішного завершення вебквесту на платформі «Всеосвіта»

Після проходження вебквесту учні можуть переглянути результати своєї роботи та залишити відгуки про особисте враження від гри. Рефлексія після проходження вебквесту є важливою складовою освітнього процесу. Вона допомагає учням усвідомити свої досягнення, виявити труднощі та зрозуміти, що вони дізналися нового. Оскільки вебквест передбачає активну взаємодію з матеріалом в ігровій формі, то рефлексія є досить цікавою для учнів. У процесі її проведення педагогу важливо звернути увагу учнів на те, які емоції виникали в них під час проходження вебквесту, що нового вони дізналися, які труднощі виникли під час виконання завдань та які моменти були найцікавішими. Особливо важливо дати учням зворотний зв'язок щодо їхніх відповідей, підкреслити досягнення та створити атмосферу довіри та відкритості, де учні можуть вільно висловлювати свої думки. Це допоможе педагогу оцінити ефективність використання вебквесту та окреслити напрями подальшого застосування означеної технології.

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, варто підкреслити, що вебквест можна вважати однією з ефективних моделей інтеграції інтернет-ресурсів в освітній процес. Навчальні завдання спонукають учнів до самостійного пошуку інформації в мережі, розвивають їхні дослідницькі навички. Дидактична структура вебквесту дає змогу вчителю регулювати параметри і тривалість навчальної діяльності, водночас підтримуючи самостійну дослідницьку роботу учнів, де вчитель стає не стільки джерелом знань, скільки організатором процесу їхнього формування.

Застосування вебквестів сприяє розвитку самостійності здобувачів освіти, адаптує їх до реального життя, сприяє формуванню критичного мислення, здатності орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиває пізнавальні й творчі навички. Застосування означеної технології в освітньому середовищі створює умови для мотивації учнів, творчого осмислення навчального матеріалу та більш глибокого засвоєння знань. Така модель навчання перетворює учня на активного учасника освітнього процесу, що підвищує інтерес до процесу здобуття знань. Означені переваги роблять вебквест сучасним і перспективним методом навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці вебквестів, які автоматично підлаштовуються під індивідуальні потреби та темп навчання кожного учня, а також вивчення питань доступності вебквестів для учнів з особливими освітніми потребами. Окрім цього, важливе значення в контексті навчання правознавства в закладах загальної середньої освіти має розробка вебквестів, які будуть спрямовані на розв'язання реальних правових проблем, з якими можуть зіткнутися учні в повсякденному житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016) / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.11.2024).

Про затвердження Концепції розвитку

педагогічної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 20.11.2024).

Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації: розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 20.11.2024).

Кононець, Н. В. (2012). Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Вип. 54. Полтава. С. 76–80.

Шмідт, В. В. (2014). Технологія веб-квеста при навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей. URL: <http://www.winner.se-ua.net/page26/1/10> (дата звернення: 20.11.2024).

Желізняк, Л. Д. (2012). Технологія «веб-квест» на уроках інформатики. *ОСВІТА. UA*. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30734/ (дата звернення: 20.11.2024).

Харіна, О. О. (2013). Веб-квест як сучасна технологія навчання на уроках літератури. URL: http://www.confcontact.com/2013-rol-ukrainovedeniya/6_harina_web.htm3 (дата звернення: 20.11.2024).

Dodge, B. (1997). Some Thoughts About WebQuests. URL: https://jotamac.typepad.com/jotamac_weblog/files/WebQuests.pdf (accessed: 20.11.2024).

Маївка, С. В. (2013). Веб-квест як засіб розвитку інформаційної культури та ІКТ-компетентностей на уроках інформатики: методичний посібник для вчителів інформатики. Полонне. 52 с.

Льченко, О. В. (2012). Використання вебквестів у навчально-виховному процесі. *ОСВІТА. UA*. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/ (дата звернення: 20.11.2024).

Сокол, І. (2013). Веб-квест як інноваційний метод формування творчої особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 2. С. 28–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2013_2_8 (дата звернення: 20.11.2024).

Харлаш, Л. М. (2019). Технологія Веб-квест у методичному арсеналі сучасного вчителя. URL: <http://mk.osvita-dnepr.com/vprovadzhennya-innovatsijnikh-tehnologij/26> (дата звернення: 20.11.2024)

REFERENCES

Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform] (2016). / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennia: 20.11.2024). [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [On the approval of the Concept of the development of pedagogical education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] vid 16.07.2018 № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (data zvernennia:

20.11.2024). [in Ukrainian].

Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovyykh kompetentnosti ta zatverdzhennia planu zakhodiv z yii realizatsii: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy [On approval of the Concept of Development of Digital Competencies and approval of the Action Plan for its Implementation: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 03.03.2021 № 167-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (data zvernennia: 20.11.2024). [in Ukrainian].

Kononets, N. V. (2012). Pedahohichni innovatsii vyshchoi shkoly: resursno-orientovane navchannia [Pedagogical innovations of higher education: resource-oriented learning]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats*. Vyp. 54. Poltava. S. 76–80. [in Ukrainian].

Schmidt, V. V. (2014). Tekhnolohiia veb-kvesta pry navchanni anhliiskoi movy studentiv nemovnykh spetsialnosti [WebQuest Technology in Teaching English to Students of Non-Language Majors]. Available at: <http://www.winner.se-ua.net/page26/1/10> (Accessed: 20.11.2024). [in Ukrainian].

Zheliznyak, L. D. (2012). Tekhnolohiia «Veb-kvest» na urokakh informatyky [Web-quest technology in computer science lessons]. *OSVITA.UA*. Available at: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30734/ (Accessed: 20.11.2024). [in Ukrainian].

Kharina, O. O. (2013). Veb-kvest yak suchasna tekhnolohiia navchannia na urokakh literatury [Web-quest as a modern teaching technology in literature lessons]. Available at: http://www.confcontact.com/2013-rol-ukrainovedeniya/6_harina_web.htm3 (Accessed: 20.11.2024). [in Ukrainian].

com/2013-rol-ukrainovedeniya/6_harina_web.htm3 (Accessed: 20.11.2024). [in Ukrainian].

Dodge, B. (1997). Some Thoughts About WebQuests. Available at: https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/WebQuests.pdf (Accessed: 20.11.2024). [in English].

Mayivka, S. V. (2013). Web-kvest yak zasib rozvytku informatychnoi kultury ta IKT-kompetentnosti na urokakh informatyky [Web-quest as a means of developing information culture and ICT competencies in computer science lessons]: metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv informatyky. Polonne. 52 p. [in Ukrainian].

Ilchenko, O. V. (2012). Vykorystannia web-kvestiv u navchalno-vykhovnomu protsesi [Using web-quests in the educational process]. *OSVITA.UA*. Available at: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/ (Accessed: 20.11.2024). [in Ukrainian].

Sokol, I. (2013). Veb-kvest yak innovatsiynyi metod formuvannia tvorchoi osobystosti [Web-quest as an innovative method of forming a creative personality]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*. № 2. S. 28–30. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2013_2_8 (Accessed: 20.11.2024). [in Ukrainian].

Kharlash, L. M. (2019). Tekhnolohiia Veb-kvest u metodychnomu arsenali suchasnoho vchytelia [Web-Quest Technology in the Methodical Arsenal of a Modern Teacher]. Available at: <http://mk.osvita-dnepr.com/vprovadzhennya-innovatsijnikh-tekhnologij/26> (Accessed: 20.11.2024). [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 02.12.2024

ПРИРОДНИЧІ НАУКИ. ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 37.532.5

DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-81-88

Ганна АЛЕКСЕЄВА,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри комп'ютерних технологій
та інформатики
Бердянського державного педагогічного університету,
м. Бердянськ, Україна
ORCID: 0000-0003-3204-3139
e-mail: alekseeva@ukr.net

Лариса ТИХОНОВА,

студентка магістратури
Бердянського державного педагогічного університету,
учитель хімії та біології
Добропільської ЗОШ № 19 I–III ступенів
Добропільської міської ради Донецької області,
м. Бердянськ, Україна
ORCID: 0009-0002-4021-8728
e-mail: larisa.tixonova2013@gmail.com

Олександр АНТОНЕНКО,

кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри комп'ютерних технологій
та інформатики
Бердянського державного педагогічного університету,
м. Бердянськ, Україна
ORCID: 0000-0002-9542-4791
e-mail: antalex@ukr.net

Олександр ОВСЯННИКОВ,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри комп'ютерних технологій
та інформатики
Бердянського державного педагогічного університету,
м. Бердянськ, Україна
ORCID: 0000-0003-4972-3472
e-mail: ovsyannikov@ukr.net

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ ТА ІНТЕГРАЦІЯ ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАДАЧ ДЛЯ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті досліджується вплив практико орієнтованих задач на процес навчання біології та хімії в контексті компетентнісного підходу. Підкреслюється, що сучасна освіта потребує не лише глибоких теоретичних знань, але й здатності їх творчо та ефективно застосовувати у різних життєвих ситуаціях. Традиційний диференційований підхід до викладання предметів природничого циклу призводить до ізолюваності дисциплін та ускладнює формування системного сприйняття навчального матеріалу. У світовій практиці все більше уваги приділяється компетентнісному підходу, який спрямований на розвиток

загальної життєвої компетентності учнів, включаючи навички аналізу, прийняття рішень та вирішення комплексних проблем.

Окреслюється одним із ефективних методів інтеграції міжпредметних знань – використання практико орієнтованих задач на уроках біології та хімії. У статті наведено кілька прикладів таких задач, які сприяють розвитку критичного мислення, комунікаційних навичок та самостійного навчання учнів. Практико орієнтовані задачі пов'язують теоретичні знання з реальними життєвими ситуаціями, що підвищує мотивацію учнів та забезпечує більш стійке засвоєння

інформації.

Методи дослідження включають аналіз нормативно-правових документів, наукової літератури, навчальних матеріалів та спостереження за уроками біології та хімії. Результати дослідження підтверджують, що впровадження практико-орієнтованих задач сприяє розвитку міжпредметної компетентності учнів, підвищенню ефективності навчального процесу та підготовці компетентних випускників, здатних успішно адаптуватися до змін у сучасному мінливому світі.

Доведено, що використання практико

орієнтованих задач є важливим інструментом для інтеграції міжпредметних знань та розвитку необхідних компетентностей в учнів, що відповідає вимогам сучасної освіти та сприяє підготовці випускників, готових до самостійної та продуктивної діяльності у різних сферах життя.

Ключові слова: практико орієнтовані задачі, міжпредметні зв'язки, компетентнісний підхід, інтегроване навчання, біологія, хімія, розвиток компетентностей, критичне мислення, проблемне вирішення, навчальний процес.

Hanna ALIEKSEIEVA,

*Ph.D. in Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Faculty of physical, mathematical,
computer and technological education,
Department of Informatics and Computer Technologies
in Management and Learning;
Berdyansk State Pedagogical University,
Berdyansk, Ukraine
ORCID: 0000-0003-3204-3139
e-mail: alekseeva@ukr.net*

Larisa TIKHONOVA,

*Master's student,
Berdyansk State Pedagogical University,
Teacher of Chemistry and Biology at Dobropil
General Education School No. 19, Grades I—III,
Dobropil City Council, Donetsk Oblast,
Berdyansk, Ukraine
ORCID: 0009-0002-4021-8728
e-mail: larisa.tixonova2013@gmail.com*

Oleksandr ANTONENKO,

*Ph.D. in Technical Sciences, Associate Professor,
Faculty of physical, mathematical,
computer and technological education,
Department of Informatics and Computer
Technologies in Management and Learning,
Berdyansk State Pedagogical University,
Berdyansk, Ukraine
ORCID: 0000-0002-9542-4791
e-mail: antalex@ukr.net*

Oleksandr OVSYANNIKOV,

*Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Faculty of physical, mathematical,
computer and technological education,
Department of Informatics and Computer Technologies
in Management and Learning,
Berdyansk State Pedagogical University,
Berdyansk, Ukraine
ORCID: 0000-0003-4972-3472
e-mail: ovsyannikov@ukr.net*

COMPETENCY-BASED APPROACH IN PROFESSIONAL EDUCATION AND INTEGRATION OF PRACTICE-ORIENTED TASKS FOR THE DEVELOPMENT OF THE MODERN INDIVIDUAL

Abstract. *This article explores the impact of practice-oriented tasks on the teaching process of biology and chemistry within the framework of the competency-based approach. Modern education necessitates not only profound theoretical knowledge but also the ability to creatively and effectively apply it in various real-life situations. The traditional differentiated approach to teaching natural science subjects leads to the isolation of disciplines and complicates the formation of a systemic understanding of the learning material. In global practice, increasing emphasis is being placed on the competency-based approach, which aims to develop students' overall life competencies, including skills in analysis, decision-making, and solving complex problems.*

One of the effective methods for integrating interdisciplinary knowledge is the use of practice-oriented tasks in biology and chemistry lessons. This article presents several examples of such tasks that foster the development of critical thinking, problem-solving, communication skills, and independent learning among students. Practice-oriented tasks link theoretical knowledge with real-life scenarios, thereby enhancing student motivation and ensuring more robust assimilation of information.

The research methods employed include the analysis of regulatory documents, scientific literature, educational materials, and observations of biology and chemistry lessons. The study's findings confirm that the implementation of practice-oriented tasks promotes the development of interdisciplinary competencies in students, enhances the effectiveness of the educational process, and prepares competent graduates capable of successfully adapting to changes in the modern dynamic world.

In conclusion, the use of practice-oriented tasks is a vital tool for integrating interdisciplinary knowledge and developing the necessary competencies in students. This approach aligns with the requirements of modern education and contributes to the preparation of graduates who are ready for independent and productive activity in various spheres of life.

Key words: *practice-oriented tasks, interdisciplinary connections, competency-based approach, integrated learning, biology, chemistry, competency development, critical thinking, problem-solving, educational process.*

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується стрімкими змінами та зростаючою доступністю інформації, що суттєво впливає на вимоги до освіти. Традиційна модель навчання, орієнтована на накопичення великого обсягу теоретичних знань, втратила свою ефективність у контексті швидкого зростання інформаційного простору та необхідності швидкої адаптації до нових умов. Виникає потреба не лише у глибоких знаннях, але й у здатності їх творчо та практично застосовувати в різних сферах життя.

Однією з ключових проблем сучасної освіти є диференційований підхід до навчання предметів природничого циклу, що призводить до ізоляваності дисциплін та ускладнює формування системного сприйняття навчального матеріалу. Це обмежує можливості учнів у розвитку загальної життєвої компетентності, необхідної для успішної соціалізації та самореалізації. Традиційні методи навчання не сприяють формуванню навичок аналізу, прийняття рішень та вирішення комплексних проблем, що є критично важливими у сучасному світі.

Особливо гострою постає проблема інтеграції знань на уроках біології та хімії, де міжпредметні зв'язки часто залишаються недостатньо розвиненими. Це обумовлено як традиційною організацією навчального процесу, так і відсутністю ефективних методик, що сприяють поєднанню теоретичних знань із практичними навичками.

Використання практико орієнтованих задач є одним із ефективних способів реалізації міжпредметних зв'язків на уроках біології та хімії. Такі задачі дозволяють учням застосовувати знання з різних предметів для вирішення реальних проблем, сприяють глибшому розумінню матеріалу та розвитку критичного мислення. Практико орієнтовані задачі стимулюють учнів до активної участі в навчальному процесі, підвищують їхню мотивацію та зацікавленість у навчанні.

Державні стандарти освіти вже визнали необхідність переходу до компетентнісного підходу, проте впровадження міжпредметних зв'язків та інтегрованого пізнання стикається з низкою викликів. Основними перешкодами є збільшення термінів навчання, зниження ефективності засвоєння знань та недостатня підготовка вчителів до нових методик викладання. Крім того, існує потреба у створенні навчальних матеріалів та завдань, які б інтегрували знання з різних предметів та стимулювали учнів до практичного застосування отриманих знань.

У зв'язку з цим перед системою освіти стоїть завдання реформування освітнього процесу з акцентом на розвиток міжпредметної компетентності учнів. Це передбачає необхідність упровадження інтегрованих навчально-творчих задач, зокрема практико орієнтованих, які сприятимуть формуванню цілісного уявлення про природу та суспільство, розвитку критичного мислення та здатності до самонавчання. Лише вирішення цих проблем дозволить підготувати компетентних випускників, здатних ефективно діяти в умовах сучасного мінливого світу.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. На сучасному етапі до розробки компетентнісного підходу в навчанні активно залучалися як науковці, зокрема В. Краєвський, А. Хуторський, О. Топузов, В. Яценко, так і вчителі-практики, серед яких І. Журавля, В. Кость,

П. Скавронський. Теоретико-методологічні основи компетентнісного підходу досліджували В. Байденко, Г. Бішкік, Е. Сееер, І. Сімя, А. Маркову, О. Овчарук, В. Петрук, О. Пометун, С. Раков, О. Савченко та А. Хуторський.

Упровадженню компетентнісного підходу в професійну підготовку фахівців значну увагу приділяли такі дослідники, як А. Алексюк, В. Бондар, Г. Дем'яненко, В. Вдокимов, Г. Каранішена, А. Капська, М. Лазарєв, О. Мармоза, В. Олійник, Г. Пустовіт та інші. Ці фахівці розробили методики та рекомендації щодо інтеграції компетентнісного підходу в освітній процес, що сприяло підвищенню якості професійної підготовки та адаптації випускників до вимог сучасного ринку праці.

Шляхи модернізації освіти на компетентній основі були розроблені такими науковцями, як Б. Гершунський, Б. Ельконін, Г. Кузьміна, А. Маркова, В. Сериков, В. Шадриков, С. Шишовим та інші. Їхні дослідження спрямовані на вдосконалення освітніх програм, упровадження міжпредметних зв'язків та розвиток ключових компетентностей учнів, що відповідають сучасним вимогам суспільства та професійної діяльності.

Отже, внесок означених вище науковців та практиків є суттєвим у розвитку та впровадженні компетентнісного підходу в професійну освіту, що забезпечує комплексний розвиток учнів та підготовку компетентних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах швидких змін та невизначеності.

Метою статті є обґрунтування використання практико орієнтованих задач для реалізації міжпредметних зв'язків на уроках біології та хімії з акцентом на розвиток компетентностей, необхідних для професійної освіти сучасної особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна людина повинна володіти не тільки глибокими теоретичними знаннями, а й здатністю творчо застосовувати їх (Кравченко та ін., 2022). Великий обсяг знань у мінливому світі практично втратив свою цінність, оскільки інформація стала легкодоступною, а її обсяг в світі стрімко зростає. Збагатити людину знаннями, достатніми для успішної соціалізації, на тривалий час стає все важче, терміни навчання збільшуються, а його ефективність падає (Алексеева та ін., 2018). Необхідними стають не самі знання, а знання про те, де і як їх застосовувати.

У пошуках напрямів реформування освіти світова практика обрала *компетентнісний підхід*, завдяки якому випускник закладу освіти формується як компетентна особистість, готова до самореалізації в соціумі й особистому житті. Можна й ширше схарактеризувати такого випускника: володіє інформацією, здатний до аналізу ситуації та прийняття рішення, налаштований на діяльність, спрямовану на успішне розв'язування проблем на основі здобутих знань, і досвіду, готовий до самонавчання, комунікабельний. Отже, йдеться про загальну життєву компетентність людини (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Традиційно у основній та старшій школі навчальні предмети природничого циклу вивчаються диференційовано, що породжує деяку ізольованість навчальних предметів, відсутність системного сприйняття об'єкта

навчання, ускладнює формування узагальнених знань. І. Підласий так окреслив означену проблему сучасної школи: «...в українській школі між різними дисциплінами побудовано міцну бетонну стіну. Але ж світ за вікном – єдиний!» (Підласий, 2013).

Із метою подолання цієї проблеми у державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти акцентується увага на компетентнісному підході до освітнього процесу. Компетентнісний підхід – «місток, який поєднує школу з реальним світом і тими потребами, які ставить перед людиною життя», а компетентність трактується як «поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити діяльність у нових непередбачуваних умовах» (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Увага звертається на формування міжпредметної компетентності, тобто здатності учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020). Формування міжпредметної компетентності можливо лише за активного використання міжпредметних зв'язків у процесі вивчення навчальних предметів, які сприяють кращому розумінню та засвоєнню навчального матеріалу, адже вони забезпечують усвідомлення понять та термінів, дають можливість учням встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

У сучасній педагогіці міжпредметні зв'язки переросли в проблему інтегрованого пізнання, у проблему формування інтегрованих знань за час перебування у закладі загальної середньої освіти. У процесі інтегрованого навчання створюється цілісна система наукових знань, яким притаманний високий ступінь усвідомлення, мобільності та міцності (Левашова, 2008). Визначення зв'язку між предметами формує самостійність мислення учнів, розвиває логічне та абстрактне мислення, що сприяє розвитку мовлення з використанням біологічних, фізичних, хімічних термінів, а увага до мовного оформлення думки робить її точною та логічною (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Фізика, біологія, хімія, географія тісно пов'язані між собою, адже вивчають будову та особливості функціонування живої й неживої природи, їх об'єднує ідея єдності походження світу та безперервного руху речовин та енергії. Міжпредметні зв'язки, які можна використовувати у цих навчальних предметах, сприяють створенню цілісного образу природи (Левашова, 2008).

У процесі проведення уроків природничого циклу з використанням міжпредметних зв'язків потрібно враховувати такі групи понять: спільність явищ, які проходять у живій та неживій природі (фізика, хімія); фізико-хімічні закони для пояснення біологічних явищ; використання законів природи людиною; взаємозв'язок і розвиток явищ природи (фізика, хімія, історія); людина як соціальна істота (історія і література); охорона природи як закономірність соціального буття (фізика, хімія, географія, історія, література, екологія).

Одним зі шляхів реалізації інтегративних зв'язків

в освітньому процесі є підготовка та виконання на уроках комплексних завдань, які потребують всебічної характеристики об'єкта на основі використання знань з інших предметів. У педагогіці вони отримали назву «інтегровані навчально-творчі задачі» або «практико орієнтовані проблемно-творчі задачі».

За О. Кендіван, «практико орієнтованою задачею є задача, що спрямована на розвиток ключових компетенцій учнів та виявлення сутності об'єктів природи, виробництва, побуту, з якими людина взаємодіє в процесі практичної дії». За допомогою цих задач реалізуються цілі творчого саморозвитку особистості (Данилюк, 2014).

На уроках природничого циклу досить часто використовуються завдання, які майже не пов'язані з повсякденним життям, містять мінімальний об'єм інформації. Такі задачі мають низький мотивуючий потенціал, тому що не пов'язані з практикою. Однак сучасний процес навчання спрямований на формування в учнів умінь застосовувати отримані знання в різних ситуаціях.

Із метою реалізації означеної мети потрібні завдання, що інтегрують знання з різних предметів, демонструють певне явище не ізольовано, а у взаємозв'язку з іншими, містять науково-популярну інформацію, зміст якої сприяє підвищенню компетентності учнів (Івашенко та ін., 2018).

Навчання з використанням практико орієнтованих завдань призводить до більш стійкого засвоєння інформації. Це пов'язано з тим, що в учнів виникають певні асоціації з конкретними діями та природними явищами. Наприклад, учнів зацікавить пошук відповідей на такі запитання: «Чому орел має дуже добрий зір і скільки грамів фісташок потрібно споживати людині для збереження гарного зору?» (тема «Органи чуття», біологія 8 клас); «Чому місце мурашиного укусу свербить і яким чином можна вгамувати біль в домашніх умовах?» (учням пропонується обчислити формулу мурашиної кислоти за масовими частками, скласти рівняння реакції нейтралізації мурашиної кислоти, за допомогою додаткової літератури визначити, які природні об'єкти можуть «жалити») («Основні класи органічних сполук», хімія 9, 11 класи).

Виконуючи такі завдання, учні зможуть відкрити для себе нові знання, сформувати вміння порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, систематизувати, робити висновки, працювати з науково-популярною літературою. Такі завдання можна використовувати на уроках, факультативах, у процесі позакласної роботи чи виконання дослідницьких робіт.

Наведемо приклади практико орієнтованих задач на уроках біології та хімії, що є ефективним способом інтеграції міжпредметних знань та розвитку ключових компетентностей учнів. Крім того, представимо кілька прикладів таких задач, що відповідають поставленій меті нашого дослідження та сприяють досягненню навчальних цілей:

I. Добрий зір орла та споживання фісташок.

Тема: Органи чуття (біологія, 8 клас).

Задача: Чому орел має дуже добрий зір і скільки грамів фісташок потрібно споживати людині для збереження гарного зору?

Пояснення: Ця задача поєднує біологічні знання про будову та функціонування органів чуття з хімічними аспектами харчування та впливу певних речовин на організм. Учні повинні дослідити анатомію ока орла, визначити ключові фактори, що забезпечують гострий зір, та розглянути роль нутрієнтів у підтримці здоров'я людського зору.

Компетентності:

1. Аналіз та інтерпретація біологічної інформації.
2. Розрахунки харчової цінності продуктів.
3. Застосування хімічних знань у життєвих ситуаціях.

II. Мурашиний укус та нейтралізація мурашиної кислоти.

Тема: Основні класи органічних сполук (хімія, 9 та 11 класи).

Задача: Чому місце мурашиного укусу свербить і яким чином можна вгамувати біль у домашніх умовах? Учні пропонуються:

- обчислити формулу мурашиної кислоти за масовими частками;
- скласти рівняння реакції нейтралізації мурашиної кислоти;
- за допомогою додаткової літератури визначити, які природні об'єкти можуть «жалити».

Пояснення: Означена задача інтегрує хімічні знання про органічні сполуки з біологічними аспектами реакції організму на подразники. Учні повинні зрозуміти хімічний склад мурашиної кислоти, розрахувати її молекулярну формулу, а також розробити методи нейтралізації кислотного впливу, що може бути корисним у повсякденному житті.

Компетентності:

1. Хімічні розрахунки та складання рівнянь реакцій.
2. Вміння знаходити та використовувати додаткові джерела інформації.
3. Практичне застосування хімічних знань для вирішення біологічних проблем.

III. Взаємозв'язок фізико-хімічних законів та біологічних процесів.

Тема: Фізико-хімічні закони в біології (біологія та хімія, 10 клас).

Задача: Як фізико-хімічні закони пояснюють процес фотосинтезу в рослинах? Розглянути енергійну ефективність процесу та вплив умов навколишнього середовища на його протікання.

Пояснення: Учні повинні застосувати знання з фізики та хімії для аналізу біологічного процесу фотосинтезу. Це включає розуміння енергетичних перетворень, впливу температури та світла на реакції фотосинтезу, а також обговорення практичних аспектів підвищення ефективності цього процесу в сільському господарстві.

Компетентності:

1. Інтеграція знань із різних наукових дисциплін.
2. Аналіз впливу фізико-хімічних факторів на біологічні процеси.
3. Розробка практичних рекомендацій на основі наукових досліджень.

IV. Охорона природи та екологічні законодавства.

Тема: Охорона природи (географія, хімія, екологія, 11 клас).

Задача: Які фізико-хімічні процеси є основою забруднення водних ресурсів та які заходи можна вжити для їхнього очищення? Розробити план дій для місцевої громади щодо зменшення забруднення води.

Пояснення: Ця міжпредметна задача вимагає від учнів застосувати хімічні знання про забруднювачі та їхні реакції з очищувальними агентами, географічні аспекти розподілу водних ресурсів, а також екологічні принципи збереження довкілля. Учні повинні створити комплексний план, що включає наукові, технічні та соціальні заходи для вирішення проблеми.

Компетентності:

1. Розуміння екологічних процесів та законодавчих аспектів охорони природи.
2. Застосування хімічних методів для очищення води.
3. Розробка та реалізація екологічних проєктів на місцевому рівні.

V. Вплив людської діяльності на біохімічні цикли.

Тема: Біохімічні цикли та антропогенний вплив (біологія, хімія, географія, 11 клас).

Задача: Яким чином промислова діяльність впливає на кругообіг вуглецю та азоту в природі? Проаналізувати наслідки для екосистем та запропонувати заходи для мінімізації негативного впливу.

Пояснення: Учні повинні зрозуміти біохімічні

цикли вуглецю та азоту, а також розглянути, як промислова діяльність порушує ці цикли. Завдання передбачає аналіз впливу забруднення на різні екосистеми, а також розробку заходів щодо зменшення викидів та відновлення природних процесів.

Компетентності:

1. Глибоке розуміння біохімічних процесів та їх взаємозв'язку з людською діяльністю.
2. Аналіз екологічних проблем та розробка рішень.
3. Здатність до міжпредметного мислення та інтеграції знань.

Отже, використання наведених вище практико орієнтованих задач сприяє не лише глибшому засвоєнню навчального матеріалу, а й розвитку в учнів таких навичок, як:

- критичне мислення: аналіз та синтез інформації з різних джерел;
- проблемне вирішення завдання: здатність знаходити рішення для реальних життєвих ситуацій;
- комунікаційні навички: вміння пояснювати свої думки та результати досліджень;
- самостійне навчання: здатність знаходити та використовувати додаткову інформацію для вирішення завдань.

Крім того, варто зазначити, що практико орієнтовані задачі є важливим інструментом для інтеграції міжпредметних знань та розвитку компетентностей, необхідних для успішної самореалізації учнів у сучасному світі (див. табл.).

Таблиця

Приклади практико орієнтованих задач та їхній вплив на розвиток компетентностей учнів

Назва задачі	Тема	Задача	Компетентності
I. Добрий зір орла та споживання фіташок	Органи чуття (біологія, 8 клас)	Запитання. Чому орел має дуже добрий зір і скільки грамів фіташок потрібно споживати людині для збереження гарного зору? Завдання: дослідити анатомію ока орла, визначити ключові фактори гостроти зору та роль нутрієнтів у підтримці здоров'я зору людини	1. Аналіз та інтерпретація біологічної інформації. 2. Розрахунки харчової цінності продуктів. 3. Застосування хімічних знань у життєвих ситуаціях
II. Мурашиний укус та нейтралізація мурашиної кислоти	Основні класи органічних сполук (хімія, 9 та 11 класи)	Запитання. Чому місце мурашиного укусу свербить і яким чином можна вгамувати біль в домашніх умовах? Завдання: обчислити формулу мурашиної кислоти за масовими частками; скласти рівняння реакції нейтралізації мурашиної кислоти; визначити за допомогою додаткової літератури, які природні об'єкти можуть «жало»	1. Хімічні розрахунки та складання рівнянь реакцій. 2. Уміння знаходити та використовувати додаткові джерела інформації. 3. Практичне застосування хімічних знань для вирішення біологічних проблем
III. Взаємозв'язок фізико-хімічних законів та біологічних процесів	Фізико-хімічні закони в біології (біологія та хімія, 10 клас)	Питання. Як фізико-хімічні закони пояснюють процес фотосинтезу в рослинах? Завдання: аналіз енергетичної ефективності фотосинтезу, вплив умов навколишнього середовища на його протікання та розробка рекомендацій для підвищення ефективності цього процесу в сільському господарстві	1. Інтеграція знань з різних наукових дисциплін. 2. Аналіз впливу фізико-хімічних факторів на біологічні процеси 3. Розробка практичних рекомендацій на основі наукових досліджень

Продовження таблиці

IV. Охорона природи та екологічні законодавства	Охорона природи (географія, хімія, екологія, 11 клас)	Питання. Які фізико-хімічні процеси лежать в основі забруднення водних ресурсів та які заходи можна вжити для їхнього очищення? Завдання: розробити план дій для місцевої громади щодо зменшення забруднення води, що передбачає наукові, технічні та соціальні заходи	1. Розуміння екологічних процесів та законодавчих аспектів охорони природи 2. Застосування хімічних методів для очищення води. 3. Розробка та реалізація екологічних проєктів на місцевому рівні
V. Вплив людської діяльності на біохімічні цикли	Біохімічні цикли та антропогенний вплив (біологія, хімія, географія, 11 клас)	Питання. Яким чином промислова діяльність впливає на кругообіг вуглецю та азоту в природі? Завдання: аналіз наслідків для екосистем та пропозиція заходів для мінімізації негативного впливу, зокрема зменшення викидів та відновлення природних процесів	1. Глибоке розуміння біохімічних процесів та їхнього взаємозв'язку з людською діяльністю. 2. Аналіз екологічних проблем та розробка рішень. 3. Здатність до міжпредметного мислення та інтеграції знань

Використання практико орієнтованих задач сприяє не лише глибокому засвоєнню навчального матеріалу, але й розвитку в учнів критичного мислення, що передбачає аналіз та синтез інформації з різних джерел. Такі задачі стимулюють здатність до проблемного вирішення, дозволяючи учням знаходити рішення для реальних життєвих ситуацій. Крім того, вони сприяють розвитку комунікаційних навичок, оскільки учні вчаться ефективно пояснювати свої думки та результати досліджень. Разом із тим, практико орієнтовані задачі не тільки заохочують самостійне навчання, розвиваючи здатність здобувачів освіти знаходити та використовувати додаткову інформацію для вирішення поставлених завдань, а також є важливим інструментом для інтеграції міжпредметних знань та розвитку компетентностей, необхідних для успішної самореалізації учнів у сучасному світі.

Висновки. Отже, впровадження в навчальний процес практико орієнтованих задач сприяє формуванню компетентнісного випускника, який не тільки володіє необхідними життєвими навичками та компетенціями, але й здатен ефективно їх застосовувати в реальних життєвих ситуаціях. Такий випускник має можливість самостійно вирішувати різноманітні життєві завдання, з якими він зустрічатиметься у різних сферах власної життєдіяльності, включаючи професійну діяльність, особистісний розвиток та соціальну взаємодію. Практико орієнтовані задачі не лише підвищують рівень академічних знань учнів, але й розвивають їхню здатність до критичного мислення, творчого вирішення проблем та адаптивності, що є невід'ємними складовими успіху в сучасному мінливому світі. Крім того, такі задачі сприяють розвитку комунікаційних навичок, оскільки здобувачі освіти вчаться ефективно співпрацювати, обговорювати та представляти свої ідеї та рішення. Інтеграція практико орієнтованих задач у навчальний процес забезпечує всебічний розвиток учнів, готуючи їх до активної та ефективної участі в суспільному житті, а також сприяє їхній особистісній самореалізації та професійному зростанню. Зважаючи на зазначене вище, використання практико орієнтованих задач є ключовим фактором у підготовці компетентних випускників, здатних ефективно діяти в

умовах швидких змін та невизначеності, забезпечуючи їхню успішну адаптацію та процвітання у різних сферах діяльності.

Перспективи подальших досліджень передбачають вивчення довгострокового впливу практико орієнтованих задач на академічні досягнення учнів та їхню професійну готовність. Крім того, необхідно розробити та протестувати нові методики інтеграції міжпредметних зв'язків у інших навчальних дисциплінах із метою більш комплексного розвитку компетентностей учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Кравченко, Н., Алексєєва, Г., Горбатюк, Л., Хоменко, С. (2022). Організація виховної роботи закладу освіти під час карантину засобами інформаційно-комп'ютерних технологій. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Бердянськ: БДПУ. Вип. 1. С. 177–188. URL: <https://pedagogy.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2022/08/20.pdf> (дата звернення: 25.12.2024).
- Алексєєва, Г., Антоненко, О., Жадан, К., Лифенко, М. (2018). Досвід використання засобів електронного навчання у інклюзивному освітньому ВНЗ. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Вип. 4 (18). С. 17–25. URL: <http://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/publ/6-1-0-430> (дата звернення: 22.12.2024).
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016) / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 29.12.2024).
- Підласий, І. П. (2013). Чи буде PISA в Україні? Харків: Вид. група «Основа». 128 с. (Бібліотека журналу «Управління школою». Вип. 8 (128)).
- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p> (дата звернення: 29.12.2024).
- Левашова, В. М. (2008). Міжпредметні зв'язки природничих дисциплін як засіб формування наукового світогляду школярів. *Вісник Національного*

технічного університету України «КПІ»: Філософія. Психологія. Педагогіка. № 1. С. 154–158.

Данилюк, І. Ю. (2014). Розв'язування розрахункових задач як засіб формування знань учнів про хімічну реакцію. *Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 25–26 квітня 2014 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика». С. 25–28.

Івашенко, О. Д., Нікозять Ю. Б., Цубер В. Ю. (2018). Організація навчального процесу на кафедрі медичної хімії. *Актуальні питання медичної (фармацевтичної) освіти іноземних громадян: проблеми та перспективи*: збірник статей навчально-наукової конференції з міжнародною участю (м. Полтава, 22 листопада 2018 р.). Полтава: УМСА. С. 39–41.

REFERENCES

Kravchenko, N., Aliksieieva, H., Horbatiuk, L., Khomenko, S. (2022). Orhanizatsiia vykhovnoi roboty zakladu osvity pid chas karantynu zasobamy informatiino-kompiuternykh tekhnolohii [Organization of educational work in educational institutions during quarantine using information and computer technologies]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia «Pedahohichni nauky»*. Berdiansk: BDP. Vyp. 1. S. 177–188. Available at: <https://pedagogy.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2022/08/20.pdf> (Accessed: 25.12.2024). [in Ukrainian].

Aliksieieva, H. M., Antonenko, O. V., Zhadan, K. O., Lyfenko, M. V. (2018). Dosvid vykorystannia zasobiv elektronnoho navchannia u inkluzyivnomu osvithomu VNZ [Experience of Utilizing E-Learning Tools in Inclusive Higher Education Institutions]. *Fizyko-matematychna osvita: naukovyi zhurnal*. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka. Vyp. 4 (18). S. 17–25. Available at: <http://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/publ/6-1-0-430> (Accessed: 22.12.2024). [in Ukrainian].

Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady

reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016) / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Accessed: 29.12.2024). [in Ukrainian].

Pidlasyi, I. P. (2013). Chy bude PISA v Ukraini? [Will PISA be in Ukraine?]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova». 128 s. (Biblioteka zhurnalu «Upravlinnia shkoloiu». Vyp. 8 (128)). [in Ukrainian].

Derzhavnyi standart zahalnoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education]. (2020). Available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p> (Accessed: 29.12.2024).

Levashova, V. M. (2008). Mizhpredmetni zviazky pryrodnykh dystsyplin yak zasib formuvannia naukovoho svitohliadu shkoliariv [Interdisciplinary connections of natural sciences as a means of forming students' scientific worldview]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «KPI»: Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika*. № 1. S. 154–158. [in Ukrainian].

Danyliuk, I. Yu. (2014). Rozviazuvannia rozrakhunkovykh zadach yak zasib formuvannia znan uchniv pro khimichnu reaktsiiu [Solving Calculation Problems as a Means of Developing Students' Knowledge of Chemical Reactions]. *Suchasna pedahohika: teoriia, metodyka, praktyka*: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Kyiv, 25–26 kvitnia 2014 r.). Kherson: Vydavnychiy dim «Helvetyka». S. 25–28. [in Ukrainian].

Ivashchenko, O. D., Nikoziat, Yu. B., Tsuber, V. Yu. (2018). Orhanizatsiia navchalnoho protsesu na kafedri medychnoi khimii [Organization of the Teaching Process in the Department of Medical Chemistry]. *Aktualni pytannia medychnoi (farmatsevtichnoi) osvity inozemnykh hromadian: problemy ta perspektyvy*: zbirnyk statei navchalno-naukovoї konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (m. Poltava, 22 lystopada 2018 r.). Poltava: UMSA. S. 39–41. [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 29.12.2024

УДК 378(045/046)

DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-88-93

Юлія БОБРИКОВА,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки й освітніх інновацій
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-9035-0535
e-mail: y.bobrikova@roippo.org.ua

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто значення здоров'язберезувальних технологій як інструменту

формування соціальної компетентності учнів у сучасній освіті, що в процесі навчання учнів покликані

забезпечити високий рівень їхнього психосоматичного здоров'я, розумової працездатності, сформувати мотивацію до ведення здорового способу життя та високої культури здоров'я.

Визначено, що під здоров'язбережувальними освітніми технологіями варто розуміти: сприятливі умови навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання); оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм); повноцінний та раціонально організований руховий режим. Звертається увага на те, що розроблення здоров'язбережувальних технологій та впровадження

їх в освітній процес закладу освіти забезпечить формування в дітей та молоді здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей, відповідної культури здоров'я, утвердження пріоритету здорового способу життя.

Зроблено висновок, що здоров'язбережувальні технології у процесі навчання учнів загалом покликані забезпечити високий рівень їхнього психосоматичного здоров'я, розумової працездатності, сформувати мотивацію до ведення здорового способу життя та високої культури здоров'я.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальна педагогіка, здоров'язбережувальне освітнє середовище, здоров'язбережувальні технології, освітній процес.

Yulia BOBRYKOVA,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor Department
of Pedagogical and Educational Innovations,
Rivne Regional Institute
of Postgraduate Pedagogical Education,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-9035-0535
e-mail: y.bobrikova@roippo.org.ua

HEALTH-SAFE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING SOCIAL COMPETENCE OF STUDENT'S INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Abstract. The article considers the importance of health-saving technologies as a tool for the formation of social competence of students in modern education, which in the process of teaching students are designed to ensure a high level of their psychosomatic health, mental performance, to form motivation to lead a healthy lifestyle and high health culture.

It is determined that under the health-saving educational technologies should be understood: favorable conditions for teaching a child at school (lack of stressful situations, adequacy of requirements, methods of training and upbringing); optimal organization of the educational process (in accordance with age, gender, individual characteristics and hygienic norms); full and rationally organized motor mode.

In view of the above, under the health-saving training should be understood: a complex of systematic knowledge and ideas about changes in the state of one's own health and the health of others; the ability to make a program to preserve their health and an effective program (plan) to preserve the health of students in the educational process; the ability to create a healthy educational environment; ownership of the ways of organizing health prevention and health protection activities; possession of educational technologies that preserve the health of students; study of the effectiveness of the educational process in health issues; the ability to organize and implement prevention and health protection activities.

Attention is drawn to the fact that the development of health-saving technologies and their introduction into

the educational process of an educational institution will ensure the formation in children and youth of health-saving and health-developing competencies, an appropriate health culture, and the establishment of a priority for a healthy lifestyle.

It is concluded that health-saving technologies in the process of teaching students in general are designed to ensure a high level of their psychosomatic health, mental performance, to form motivation to lead a healthy lifestyle and high health culture.

Key words: health, health-saving pedagogy, health-saving educational environment, health-saving technologies, educational process.

Постановка проблеми. Для України на сучасному етапі важливою проблемою, що пов'язана з майбутнім держави, є забезпечення та зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді. Особливої актуальності означене питання набуло спочатку у зв'язку з уведенням карантинних заходів, спричинених пандемією COVID-19, а згодом – через повномасштабне вторгнення росії на територію України, коли глобально змінилися пріоритети суспільства та його повсякденні звички. За цих умов проблема здорового способу життя та рухової активності є, як ніколи, важливою, адже, як свідчать дослідження останнього часу, здоров'я українців, зокрема дітей та молоді, суттєво погіршилося. Так, у здобувачів освіти прослідковуються песимістичні погляди на життя, погіршилася успішність, з'явилися тривожні розлади, дратівливість тощо.

Найпоширенішими хворобами серед дітей віком до 17 років є нині: зниження гостроти зору, слуху, порушення мовлення, постави, сколіоз та ін. (Як змінився стан здоров'я дітей за час війни, 2023).

Модернізація змісту сучасної вітчизняної освіти в напрямі інтеграції до європейського освітнього простору передбачає розроблення та впровадження інноваційних освітніх систем і технологій, передусім тих, що мають здоров'язбережувальну та оздоровчу спрямованість, адже молоде покоління матиме успіх і перспективу лише за умов збереження та зміцнення власного здоров'я в усіх його проявах. Зважаючи на це, сьогодні у світі особливе значення в освітньому середовищі надається організації здоров'язберігаючої діяльності.

Метою сучасної школи є збереження духовного, фізичного, психічного здоров'я здобувачів освіти, формування в них відповідального ставлення до власного життя, тобто виникає необхідність у формуванні соціальної компетентності учнів засобами освітніх технологій, що забезпечують дитині можливість збереження здоров'я під час навчання в школі, формують в неї необхідні знання, вміння та навички щодо здорового способу життя, навчають використовувати їх у повсякденні.

Сучасна освіта покликана не лише передавати знання, а й сприяти гармонійному розвитку особистості. У цьому контексті здоров'язбережувальним технологіям відведено особливу роль, оскільки саме вони спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я учнів, формування в них культури здорового способу життя та розвиток соціальних компетенцій.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблема збереження здоров'я учнів та впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес свідчить про її актуальність та привертає неабияку увагу як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Серед вітчизняних дослідників, які заклали підґрунтя педагогічної науки із формування здоров'язбережувального середовища, – О. Анастасов, О. Ващенко, Л. Демінська, О. Дубогай, Л. Сущенко. Трактують та аналізують сутності поняття «здоров'язбережувальні технології», виокремлюють їхні типи, видів, підходів присвячено праці Л. Антонова, О. Ващенко, С. Лупаренко, М. Смірнов, І. Потапшук, Т. Шульга. Проблеми валеологічної грамотності, ціннісні орієнтації на здоровий спосіб життя розглянуто такими науковцями, як С. Лапаєнко, В. Оржеховська, А. Сологуб, Л. Сущенко, С. Юрочкіна.

Особлива увага питанням здоров'язбереження в освіті звертається в колективній монографії «Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі» (2019) за загальною редакцією Л. Рибалко, де окреслено різні аспекти проблеми здоров'язбереження та застосування здоров'язбережувальних технологій у освітньому середовищі: ергономічний й екоінтедиференційний підходи до організації освітнього здоров'язбережувального середовища, оздоровчо-рекреаційні заходи системи фізичного виховання в закладах освіти, організаційно-методичні основи застосування здоров'язбережувальних технологій, фітнес-технології, основи використання веборієнтованих

технологій у здоров'язбережувальному навчанні тощо.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених проблемам здоров'язбереження в освіті, означене питання і надалі залишається актуальним та на часі, зокрема особливої уваги потребують здоров'язбережувальні технології як засіб формування соціальної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти, аналізу яких ми і присвятили нашу статтю.

Мета статті – схарактеризувати теоретичні та практичні аспекти здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі, окреслити їхній вплив на формування культури здорового способу життя учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до Конституції України «людина, її життя і здоров'я визнаються найвищою соціальною цінністю, формування якої має забезпечити освіта і впродовж життя» (Конституція України, 1996). У зв'язку з цим постає об'єктивна потреба в розробленні здоров'язбережувальних технологій та впровадженні їх в освітній процес закладів дошкільної, загальної середньої та вищої освіти, що забезпечить формування в учнівської та студентської молоді здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей, відповідної культури здоров'я, утвердження пріоритету здорового способу життя. Крім того, застосування означених технологій сприятиме комплексному вдосконаленню змісту освітнього процесу та його навчального середовища в аспекті здоров'язбереження (Рибалко, 2019).

Аналізуючи проблему здоров'язбереження молоді, передусім варто схарактеризувати такі основні поняття, як: «здоров'я», «здоров'язбережувальне середовище» та «здоров'язбережувальні технології».

У преамбулі Статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я зазначається, що «здоров'я – це не просто відсутність хвороб чи недуг, а стан повного фізичного, психічного та соціального добробуту» (Статут ВООЗ, 1946). Разом із тим, здоров'я є суспільною цінністю, яка має бути забезпечена системою наукових і практичних заходів його збереження і зміцнення, діяльністю структур, що їх реалізують та усвідомленою турботою кожного члена суспільства про особисте і громадське здоров'я. Означені якості виховуються як у родині, так і в процесі навчання, оскільки освіта – це цілеспрямована пізнавальна діяльність людей щодо отримання знань, умінь та навичок або їхнього вдосконалення. Відповідно під «здоров'язбереженням» варто розуміти активність особистості, що спрямована на покращення і збереження здоров'я, а також узгодженість і єдність усіх рівнів життєдіяльності людини. Вагома роль у вирішенні цієї проблеми насамперед відводиться закладам загальної середньої освіти.

Актуальною проблемою сьогодення є збереження здоров'я дітей та формування здорового способу життя як цінності уже в середовищі закладу освіти. Відповідно до цього завданням сучасної школи є вироблення в учнів потреби зберігати та зміцнювати своє здоров'я завдяки формуванню в закладі здоров'язбережувального освітнього середовища.

Здоров'язбережувальне освітнє середовище

– це середовище, яке спеціально створюється в системі освіти та передбачає сукупність певних умов, здоров'язбережувальних технологій, що використовуються навчальним закладом та спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я дітей, покращення їхнього настрою та самопочуття, функціонування стану організму, підвищення адаптаційних можливостей учнів і формування мотивації на здоровий спосіб життя. Здоров'язбережувальне середовище закладу освіти включає дотримання санітарно-гігієнічних норм, повітряного та світлового режимів в усіх сферах організації життєдіяльності дитини в закладі освіти. Для того, щоб дитина могла піклуватись про своє здоров'я та фізичний розвиток, потрібно виробити у неї свідоме ставлення до життя як ключової людської цінності.

Отже, здоров'язбережувальне освітнє середовище розглядається як «середовище закладу освіти, яке охоплює сукупність певних умов, використання здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я учнів і студентів, покращення їхнього самопочуття, функціонування стану організму, підвищення адаптаційних можливостей і формування мотивації щодо здорового способу життя».

У контексті окресленої проблематики у вихованні молодого покоління чільне місце займають здоров'язбережувальні освітні технології. Означене поняття об'єднує в собі всі напрями діяльності закладу освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів та студентської молоді. Зважаючи на це, під здоров'язбережувальними освітніми технологіями варто розуміти:

- сприятливі умови навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);
- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);
- повноцінний та раціонально організований руховий режим.

Отож під здоров'язбережувальними освітніми технологіями слід розуміти усі педагогічні технології, які не шкодять здоров'ю учнівської молоді, створюють безпечні умови для її перебування і навчання в закладі освіти (Йопа, 2023).

Ефективність здоров'язбережувальних технологій залежить від цілеспрямованої взаємодії вчителя та учнів, послідовної системи активних дій всіх учасників освітнього процесу, спрямованої на створення здорового середовища, формування таких життєвих навичок, що зумовлюють збереження, зміцнення та відтворення здоров'я й орієнтують на утвердження здорового способу життя, розвиток фізично здорової особистості.

Також варто зауважити, що робота закладу освіти зі збереження та зміцнення здоров'я учнів лише тоді вважатиметься повноцінною й ефективною, якщо професійно та в єдиній системі реалізуються здоров'язбережувальні й здоров'яформувальні технології (Люленко, 2021), адже батьків і педагогів сьогодні надзвичайно хвилює питання «Як допомогти дітям бути здоровими, сильними, витривалими?». Однак, на

жаль, несприятливі соціально-економічні умови сьогодення, важка екологічна ситуація, інформаційне переенасичення та інтенсифікація навчального процесу спонукають до погіршення як фізичного, так і психічного здоров'я дітей та учнівської молоді.

Загалом здоров'язбережувальне навчання має формувати в дітей активну життєву позицію щодо дотримання здорового способу життя. У зв'язку з цим Ю. Танасійчук у своїх дослідженнях визначає здоров'язбережувальне навчання як:

- комплекс систематичних знань і уявлень про зміни в стані власного здоров'я та здоров'я оточуючих;
- здатність складати програму збереження свого здоров'я і дієву програму (план) збереження здоров'я учнів в умовах освітнього процесу;
- уміння створювати здоров'язберігаюче освітнє середовище;
- володіння способами організації діяльності щодо профілактики здоров'я і здоров'язбереження;
- володіння освітніми технологіями, що зберігають здоров'я учнів;
- дослідження ефективності освітнього процесу в питаннях здоров'язбереження;
- здатність організувати і реалізувати діяльність з профілактики та здоров'язбереження (Танасійчук, 2018).

Зі свого боку О. Ващенко, аналізуючи наявні здоров'язберігаючі технології, дає можливість виокремити такі типи технологій у сфері збереження та зміцнення здоров'я:

- здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;
- оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;
- технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеve виховання (Ващенко, 2006).

Отже, одним із пріоритетних напрямів діяльності сучасного закладу освіти має стати збереження та зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді, формування в здобувачів освіти компетентного ставлення до власного здоров'я, що неможливе без реалізації фізичного, соціального, психічного та духовного складників здоров'я.

За цих умов основними завданнями вчителя є такі: формувати здоров'язбережувальне освітнє середовище; володіти засобами організації профілактики здоров'я й здоров'язбереження дітей та здоров'язбережувальними освітніми технологіями; вміннями досліджувати освітнє середовище з метою здоров'язбереження, застосування та реалізації здоров'язбережувальних технологій в освітньому

процесі сучасного закладу освіти.

Зважаючи на основні принципи здоров'язбережувальної педагогіки, у процесі навчання варто:

- урахувати вікові та індивідуальні особливості учнів;
- удосконалювати політику закладу освіти щодо зміцнення здоров'я та формування здорового способу життя;
- контролювати дотримання правил, в основу яких покладено здоров'язбережувальний і профілактичний зміст (наприклад, не вживати в закладі освіти психоактивних речовин, не палити, не зловживати алкоголем тощо);
- поліпшувати санітарно-гігієнічні умови закладу освіти, його матеріально-технічну та навчальну базу;
- покращувати соціально-психологічний клімат у колективі;
- залучати дітей до планування спільної діяльності та аналізу результатів виконаної роботи;
- формувати сприятливий мікроклімат усередині педагогічного та учнівського колективів, у відносинах між учителями та учнями;
- здійснювати періодичну оцінку ефективності використання здоров'язбережувальних технологій;
- залучати до роботи зі збереження і зміцнення здоров'я учнів батьківську громадськість;
- практикувати в закладі освіти особистісно орієнтований стиль викладання;
- висвітлювати в засобах масової інформації діяльність закладу освіти щодо виховання здорового способу життя (Рибалко, 2019).

Також варто зауважити, що підтримувати високу працездатність на уроці допомагає не лише правильна регламентація його тривалості, а й раціональне чергування різноманітних видів діяльності. Для створення сприятливого емоційного мікроклімату важливе значення відіграє ставлення вчителя до учнів, наприклад, похвала, тоді як образа, навпаки, призводить до пригніченого стану дітей. Взаємини між педагогами й учнями повинні будуватися виключно на повазі, справедливості та доброзичливості (Луценко, 2022).

Учитель, взаємодіючи з учнями та їхніми батьками, медичними працівниками та практичними психологами, має змогу планувати та організовувати свою діяльність з урахуванням принципів збереження та зміцнення здоров'я всіх суб'єктів педагогічного процесу. Усе це сприятиме формуванню соціальної зрілості зростаючої особистості, допоможе учням реалізувати свій потенціал та зберегти й підтримати рівень власного здоров'я.

Загалом здоров'язбережувальні технології у процесі навчання учнів покликані забезпечити високий рівень їхнього психосоматичного здоров'я, розумової працездатності, сформувати мотивацію до ведення здорового способу життя та високої культури здоров'я (Белкова, 2023).

Вирішення проблеми збереження здоров'я дітей та молоді потребує постійної уваги всіх зацікавлених у цьому (педагогів, медиків, батьків, представників громадськості), однак особливе місце та відповідальність в оздоровчій діяльності відводиться освітній системі,

яка повинна й має всі можливості для того, щоб зробити освітній процес здоров'язберегаючим.

Висновки. Отже, збереження здоров'я та дотримання здобувачами освіти здорового способу життя є найважливішою нормою загальної культури особистості в цивілізованому світі, що залежить передусім від ефективної організації здоров'язберегаючого освітнього середовища. Його створення передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, формування в них цінностей культури здоров'я, навичок здорового способу життя, дбайливого ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих. Здоров'язберегаюче освітнє середовище є важливим етапом в організації здоров'язбережувальної діяльності закладу освіти.

За умови використання в освітньому процесі здоров'язбережувальних технологій, а саме здоров'язберегаючих, оздоровчих, технологій навчання здоров'ю, без сумніву, матимемо здорових, щасливих, гармонійно розвинених, працездатних, спроможних долати будь-які труднощі дітей.

Перспективи подальших досліджень в означеному напрямі вбачаємо в розробці та впровадженні в освітній процес закладів освіти здоров'язберегаючих технологій як один із пріоритетних напрямів у визначенні збереження і зміцнення здоров'я учнівської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Як змінився стан здоров'я дітей за час війни: результати першого великого дослідження щодо фізкультури та спорту. (2023). *Рубрика*. URL: <https://rubryka.com/2023/09/07/yak-zminyvsya-stan-zdorovya-ditej-za-chas-vijny-rezultaty-pershogovevelykogo-doslidzhennya-shhodo-fizkultury-ta-sportu/> (дата звернення: 19.12.2024).

Рибалко, Л. М. (2019). Здоров'язбережувальні технології як педагогічна і соціальна проблема. *Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі*: колективна монографія / за заг. ред. Л. М. Рибалко. Тернопіль: Осадца В. М. С. 8–29. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27912/1/T_Miier_ZTOS.pdf (дата звернення: 16.12.2024).

Конституція України, ухвалена Верховною Радою України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 26.12.2024).

Статут Всесвітньої організації охорони здоров'я від 22.07.1946. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MU46004> (дата звернення: 26.12.2024).

Йопа, Т. В. (2023). Види здоров'язбережувальних технологій в освіті й фізичній культурі і спорті. *Тези 75-ї Наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»*. Полтава: Національний університет імені Юрія Кондратюка. Т. 2. С. 322–324. URL: <https://reposit.nupp.edu.ua/bitstream/PolNTU/12669/1/75%20%D0%A2.2-323-325.pdf> (дата звернення: 26.12.2024).

Люленко, С. О. (2021) Поняття «здоров'язберегаючих технологій» як засобу формування здорового способу життя. *Фаховий коледж Національного*

фармацевтичного університету: статті та тези. URL: <https://college.nuph.edu.ua/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-%D1%82%D0%B0-%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8-3/> (дата звернення: 14.12.2024).

Танасійчук, Ю. М. (2018). Важливість створення здоров'язбережувального середовища в закладах вищої освіти. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції «Здоров'я для всіх»*. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/8796> (Дата звернення 16.12.2024).

Ващенко, О., Свириденко, С. (2006). Готовність вчителів до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*. № 8. С. 1–6.

Луценко, Т. (2022). Здоров'язбережувальні технології як засіб формування соціальної компетентності учнів Нової української школи. *Педагогічні науки та освіта*. Вип. 38–39. С. 61–68. URL: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=ZFB3rugAAAAJ&hl> (дата звернення: 17.12.2024).

Белкова, Т. (2023). Здоров'язберігаючі технології в контексті освітнього середовища. *Health & Education*. Вип. 4. С. 235–239. URL: <https://journals.medacad.rivne.ua/index.php/health-education/article/view/93/86> (дата звернення: 14.12.2024).

REFERENCES

Yak zminyvsia stan zdorovia ditei za chas viiny: rezultaty pershoho velykoho doslidzhennia shchodo fizkultury ta sportu [How children's health has changed during the war: results of the first major study on physical education and sports]. (2023). *Rubryka*. Available at: <https://rubryka.com/2023/09/07/yak-zminyvsia-stan-zdorov-ya-ditej-zachas-vijny-rezultaty-pershogovelykogo-doslidzhennya-shchodo-fizkultury-ta-sportu/> (Accessed: 19.12.2024). [in Ukrainian].

Rybalko, L. M. (2019). Zdoroviazberezhuvalni tekhnologii yak pedahohichna i sotsialna problema [Health-saving technologies as a pedagogical and social problem]. *Zdoroviazberezhuvalni tekhnologii v osvithno-mu seredovyshchi: kolektyvna monohrafiia / za zah. red. L. M. Rybalko. Ternopil: Osadtsa V. M. S. 8–29*. Available at: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27912/1/T_Mii_er_ZTOS.pdf Accessed: 16.12.2024). [in Ukrainian].

Konstytutsiia Ukrainy [Constitution of Ukraine] vid 28.06.1996 № 254k/96-VR. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (Accessed: 26.12.2024). [in Ukrainian].

Statut Vsesvitnoi orhanizatsii okhorony zdorovia [Charter of the World Health Organization] vid 22.07.1946.

Available at: <https://ips.ligazakon.net/document/MU46004> (data zvernennia: 26.12.2024). [in Ukrainian].

Yopa, T. V. (2023). Vydy zdoroviazberezhuvalnykh tekhnologii v osviti y fizychnii kulturi i sporti [Types of health-saving technologies in education and physical culture and sports]. *Tezy 75-yi naukovoï konferentsii profesoriv, vykladachiv, naukovykh pratsivnykiv, aspirantiv ta studentiv Natsionalnoho universytetu «Poltavska politekhnika imeni Yurii Kondratiuka»*. *Poltava: Natsionalnyi universytet imeni Yurii Kondratiuka*. T. 2. S. 322–324. Available at: <https://reposit.nupp.edu.ua/bitstream/PoltNTU/12669/1/75%D0%A2-2-323-325.pdf> (Accessed: 26.12.2024). [in Ukrainian].

Liulenko, S. O. (2021) Poniattia «zdoroviazberihaiuchykh tekhnologii» yak zasobu formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia [The concept of «health-saving technologies» as a means of forming a healthy lifestyle]. *Fakhovyi koledzh Natsionalnoho farmatsychnoho universytetu: statti ta tezy*. Available at: <https://college.nuph.edu.ua/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-%D1%82%D0%B0-%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8-3/> (Accessed: 14.12.2024). [in Ukrainian].

Tanasiichuk, Yu. M. (2018). Vazhlyvist stvorennia zdoroviazberezhuvalnogo seredovyshcha v zakladykh vyshchoi osvity [The importance of creating a health-preserving environment in higher education institutions]. *Materialy Vseukrainskoi nauko-vo-praktychnoi internet konferentsii «Zdorovia dlia vsikh»*. Available at: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/8796> (Accessed: 16.12.2024). [in Ukrainian].

Vashchenko, O., Svyrydenko, S. (2006). Hotovnist vchytelia do vykorystannia zdoroviazberihaiuchykh tekhnologii u navchalno-vykhovnomu protsesi [Teacher's readiness to use health-preserving technologies in the educational process]. *Zdorovia ta fizychna kultura*. № 8. S. 1–6. [in Ukrainian].

Lutsenko, T. (2022). Zdoroviazberezhuvalni tekhnologii yak zasib formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv Novoi ukrainskoi shkoly [Health Saving Technologies as a Means of Forming Social Competence of Students of the New Ukrainian School]. *Pedahohichni nauky ta osvita*. Vyp. 38–39. S. 61–68. Available at: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=ZFB3rugAAAAJ&hl> (Accessed: 17.12.2024). [in Ukrainian].

Bielkova, T. (2023). Zdoroviazberihaiuchi tekhnologii v konteksti osvithnoho seredovyshcha [Health-saving technologies in the context of the educational environment]. *Health & Education*. Vyp. 4. S. 235–239. Available at: <https://journals.medacad.rivne.ua/index.php/health-education/article/view/93/86> (Accessed: 14.12.2024). [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 31.01.2025

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ. ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 37.091.214:[37.017.4+17.035.3](477.81)
DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-94-99

Наталія ДАВИДЮК,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри психології
та інклюзивної освіти,
методист лабораторії
національного виховання
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0009-0002-6085-8511
e-mail: dnyu@ukr.net

Наталія МІНАКОВА,
методист лабораторії
національного виховання,
старший викладач кафедри
педагогіки й освітніх інновацій
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0009-0008-2487-7313
e-mail: botsun@ukr.net

УПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ РІВНЕНЩИНИ НА 2020–2025 РОКИ: УСПІШНІ ПРАКТИКИ

Анотація. У статті звертається увага на призначення програм виховання, причини їхнього розроблення, вимоги до подачі змістового контенту. Акцентовано увагу на спрямованості Програми національного виховання в закладах освіти Рівненщини на 2020–2025 роки щодо формування в здобувачів освіти таких груп цінностей: загальнолюдських, національних, духовних, громадянських, особистих, родинних, екологічних. Презентовано практичну складову реалізації Програми на обласному та локальних рівнях. Схарактеризовані успішні практики реалізації Програми, серед яких: короткотермінові та довготривалі проєкти, зокрема благодійні, волонтерські, до яких залучалися педагогічні працівники закладів загальної середньої та позашкільної освіти, здобувачі

освіти, їхні батьки, а також інші активності, зокрема, ігри, тренінги, акції, флешмоби тощо, тематична спрямованість яких дозволила систематизувати їх за групами цінностей. Акцентовано увагу на тому, що ефективність означених форм та методів значною мірою визначалася змістовим наповненням та організованою взаємодією. Зроблений висновок, що гнучкість структурної побудови Програми дозволила вносити корективи у виховний процес закладів освіти після введення воєнного стану в країні. Визначені перспективи подальших досліджень щодо виявлення кількісних та якісних показників сформованості ціннісних ставлень у здобувачів освіти.

Ключові слова: програма виховання, групи цінностей, метод проєктів, учасники освітнього процесу.

Natalia DAVYDYUK,
PhD in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department
of Psychology and Inclusive Education,
Methodologist at the Laboratory of National Education,
Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0009-0002-6085-8511
e-mail: dnyu@ukr.net

Natalia MINAKOVA,
*Methodologist at the Laboratory
 of National Education,
 Senior Lecturer at the Department of
 Pedagogy and Educational Innovations,
 Rivne Regional Institute of
 Postgraduate Pedagogical Education,
 Rivne, Ukraine
 ORCID: 0009-0008-2487-7313
 e-mail: botsun@ukr.net*

IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL EDUCATION PROGRAM IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RIVNE REGION FOR 2020-2025: SUCCESSFUL PRACTICES

Abstract. *The article highlights the purpose of educational programs, emphasizing that their development is driven by societal challenges and transformations that necessitate changes in approaches to educating children and youth. Such programs should have a flexible, non-regulatory framework that allows for adaptable modeling of the educational process, considering real-life conditions and circumstances. They should also ensure the right of educators to academic freedom and the ability to freely choose forms, methods, and means of activity.*

The National Education Program in the educational institutions of Rivne Region for 2020–2025 aims to cultivate the following value groups in students: universal, national, spiritual, civic, personal, family, and environmental. The program's practical component has been implemented both at the regional and local levels, particularly in general secondary and extracurricular education institutions.

Successful practices of program implementation are characterized, including short-term and long-term projects, such as charitable and volunteer initiatives involving educators, students, their parents, and other participants. Additional activities such as games, trainings, campaigns, flash mobs, and other initiatives have been categorized based on their thematic focus and corresponding value groups.

The article emphasizes that the effectiveness of these forms and methods largely depended on their content and the structured interaction among participants. It concludes that the flexible structure of the program allowed for adjustments to the educational process in response to the introduction of martial law in the country. Future research directions are identified, focusing on assessing the quantitative and qualitative indicators of value formation among students.

Key words: *education program, value groups, project-based method, participants in the educational process.*

Постановка проблеми. Із 2020 року в Рівненській області впроваджується Програма національного виховання в закладах освіти Рівненщини на 2020–2025 роки (далі – *Програма*), схвалена Вченою радою Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (протокол від 25.09.2020 № 5) і рекомендована до впровадження в закладах освіти області

(Програма національного виховання у закладах освіти Рівненщини на 2020–2025 роки, 2020).

Змістове наповнення Програми узгоджено з пріоритетами національного виховання на цінностях і спрямовано на формування ціннісних ставлень особистості, національного самоусвідомлення здобувачів освіти. Структура Програми включає низку виокремлених груп цінностей: загальнолюдські, національні, духовні, громадянські, особисті, родинні, екологічні. У межах кожної групи цінностей пропонується реалізувати практичний складник, що представлений такими проектами, як «Колесо життя», «Моя Україна», «Храм людської душі», «Держава починається з тебе», «У твоїх руках щастя», «Намісто роду», «Жива планета» (Гавлігіна, Мінакова, 2023, с. 68–76). Кожен проект передбачає гнучке наповнення змісту, форм та способів діяльності здобувачів освіти, що відповідає їхнім віковим особливостям та пізнавальним потребам (Мінакова та ін., 2021).

Крім того, зазначені вище проекти можуть включати не тільки окремі активності, але й підпроекти, мініпроекти, проекти-дослідження тощо з різною кількістю учасників та реалізуватися на рівні певної групи / класу, закладу освіти, територіальної громади, району чи області.

Ураховуючи напрацьований досвід роботи з реалізації Програми, виникла необхідність в його всебічному осмисленні, узагальненні, рефлексії щодо отриманих педагогічних здобутків.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Усебічно проблему розроблення програм виховання аналізує Ольга Сухомлинська (Сухомлинська, 2012, с. 13–17), яка відзначає її багатоплановість, багатаспектність та контрверсійність. Учена зазначає, що «виховання – це складний багаторівневий процес, у якому цілеспрямований організований процес посідає лише певне місце – велика частина, якщо не вся, лежить у площині соціального, економічного життя – саме звідти й саме воно дає нам, виховуючи нас, взірці, приклади, ідеали». Водночас вона погоджується, що організовані виховні впливи, які ініціюються закладами освіти, громадськими організаціями відіграють важливу роль у вихованні дітей та молоді. Досліджуючи історичну ретроспективу розроблення програм

виховання, вчена акцентує увагу на появі важливого означення «національне» до слова «виховання», яке поряд із громадянським та патріотичним стало визначальним в тематиці програмних документів. Серед причин розроблення програм виховання Ольга Сухомлинська називає суспільні трансформації, що потребують змін у підходах до виховання дітей та молоді. Це підтверджується тими програмами, що розроблялися впродовж тривалого часу на всеукраїнському рівні, зокрема це Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004), Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, 2014 р. (Бех, Чорна, 2015), Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей, 2018 р. (Бех та ін., 2020), Програма виховання смисложиттєвих цінностей підлітків в умовах євроінтеграційного поступу України, 2022 р. (Журба та ін., 2022).

Крім того, на регіональному рівні авторськими колективами розроблялися обласні програми виховання, зокрема у Рівненській області – Програма національного виховання учнівської молоді Рівненщини (2008–2020 роки) (Гавриш та ін., 2012), Програма національного виховання в закладах освіти Рівненщини на 2020–2025 роки (Гавлітіна та ін., 2020).

На думку Ольги Сухомлинської, важливо, щоб такі програми мали рамковий, нерегламентований характер, дозволяли гнучко моделювати виховний процес, враховуючи всі умови та обставини реального життя (Сухомлинська, 2012, с. 15), а також забезпечували право педагогічних працівників на академічну свободу, вільний вибір форм, методів і засобів, педагогічну ініціативу, розроблення та впровадження авторських освітніх методик і технологій, методів і засобів тощо (Закон України «Про освіту», 2017).

Про те, що метод проєктів сприяє формуванню певних рис особистості, ціннісних ставлень, що закріплюються у поведінці, вчинках та діях, зазначають у своїх працях Олександр Кoberник (Кoberник, 2022), Альона Данілова (Данілова, 2014), Марія Уйсімбаєва (Уйсімбаєва, 2014), Юрій Солобай (Солобай, 2013) та ін. Роботи вчених переконують, що це один із ефективних методів виховання особистості.

Мета статті – представити успішні практики впровадження Програми національного виховання в закладах освіти Рівненщини на 2020–2025 роки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах Програми реалізовано низку короткотермінових обласних проєктів для учасників освітнього процесу закладів загальної середньої та позашкільної освіти. Зокрема, обласний культурно-освітній проєкт «Пам'ятки моєї родини» (2021). Участь у проєкті передбачала презентацію пам'яток родини у таких номінаціях: «Фото з історії родини», «Документ з історії родини», «Нагорода члена родини», «Предмет (матеріальний артефакт) з історії родини», «Інші пам'ятки родини». Участь у проєкті взяли 323 учні 7–11 класів та 170 педагогів. Серед презентованих робіт: «Родинне дерево з 1881 року» (Д. Вежичанін), «Рушник прабабусі» (І. Воробей), «Нагорода прабабусі» (А. Конончук), «Нагороди та фото прадідуся, учасника Другої світової війни» (В. Миرونюк), «Праска прабабусі» (А. Янковський), «Церковний служебник» (І. Дудчак),

«Фото та книжки Михайла та Івана Носалів» (К. Носаль), «Срібна ложечка, подарунок від Миколи II та його сина Олексія (1915 р)» (А. Савчук), «Нескорений долею герой АТО» (Д. Тихончук), «Свідectво церковно-приходської школи» (С. Франко), «Фото прадідуся, учасника зустрічі радянських та американських воїнів на р. Ельба у квітні 1945 року під час Другої світової війни» (О. Шершун), «Шабля прадідуся» (Н. Черкас) та інші. Учасники проєкту були відзначені подяками та подарунками. Зацікавив учнівську молодь області інформаційно-аналітичний проєкт «Сталий розвиток моєї територіальної громади – 2021». Проєкт реалізувався у формі конкурсу творчих проєктів, учасниками якого були учні 9–11 класів, які презентували свої ініціативи у сферах соціального проєктування, відповідального ставлення до проблем суспільства та природного середовища, зокрема такі: «Будівництво спортивного комплексу в селищі Острожець» (В. Воробчук), «Міцне здоров'я та благополуччя мешканців Рокитнівської ТГ» (А. Довгаль), «Ефективне використання лісових відходів у Степанській ТГ (Т. Іллюк), «Промисловість, інновації та інфраструктура Сарненської ТГ» (А. Кухарчук), «Відповідальне споживання та виробництво в Гошанській ТГ» (О. Кучер), «Створення екологічно-чистих рекреаційних зон Дубенської ТГ (К. Саюк), «Гендерна рівність як фактор сталого розвитку Рівненської ТГ» (Д. Панчук), «Якісна освіта в Острозькій ТГ (Н. Пінчук) та інші. За результатами участі 23 учні та 15 учителів отримали відзнаки. У межах проєкту «Моя рідна школа у різні пори року» учні 1–10 класів проводили фотосесії із життя свого класу та школи впродовж навчального року і представляли свої портфоліо у формі фотоальбому. Конкурсне журі проєкту визначило 12 кращих робіт у 4-х номінаціях: «Естетика творення», «Команда+», «Барвистість слова» та «Оригінальність ідей». Всього було подано 25 робіт. Переможці отримали грамоти та призи. Зазначені вище проєкти реалізувалися за ініціативи Олеси Кириленко, доктора соціологічних наук, голови ГО «Сталий розвиток – майбутнє» та Таміли Джаман, кандидата педагогічних наук, завідувача кабінету виховної роботи та позашкільної освіти Рівненського ОШПО (2018–2022).

В обласному проєкті «Сучасні тренди позашкільної освіти» (2022), що був присвячений 166-й річниці з дня народження Софії Русової, взяли участь 59 педагогічних працівників із 13 закладів позашкільної освіти, які разом із вихованцями презентували діяльність закладу у формі відеоролику. Всього було підготовлено 27 відеоісторій, кожна з яких – це історія успіху, унікальний погляд на партнерство педагогів, вихованців та їхніх батьків, де творчість дітей поєднується з народними звичаями і традиціями, мистецькою культурною спадщиною українського народу, сучасними STEM-технологіями. Відеороботи вдало продемонстрували сучасні підходи до розвитку обдарованості дітей різних вікових категорій, створені умови для вихованців з різними можливостями та інтересами, їхньої професійної орієнтації, зокрема, «Від обдарованої дитини до творчого педагога», «Дивовижна пора – дитинство», «Результативно, тому що креативно...», «Освітній потенціал школи народного танцю», «Мій

шлях до успіху», «Музей як осередок національно-патріотичного виховання», «Барвисті вироби з паперу», «Творчість в кожній дитині», «Зимові мандрівки» та інші. Плейлист відеоробіт розміщений на ютуб-каналі Рівненського ОІППО.

Серед довготривалих обласних проєктів, які передбачають щорічне підбиття підсумків, – Інтернет-фестиваль відеороликів музеїв при закладах освіти «Музей – жива пам'ять народу». Метою фестивалю є посилення впливу музейної педагогіки на формування в здобувачів освіти ціннісного ставлення до історичних, культурних і духовних надбань рідного краю.

Варто наголосити, що за п'ять років реалізації означеного вище проєкту було створено та презентовано 214 відеороликів у номінаціях: «Школа крізь призму століть», «Мій рідний край, ти славен і донині...», «Особистості творять історію...», «З криниці роду ми берем насагу», «Вічна слава солдату-герою і солдатові без нагород...», «А сотню вже зустріли небеса...», «Мій край завжди людьми багатий», «Етномотиви моєї місцини». Усі учасники інтернет-фестивалю за результатами його роботи отримують сертифікати. Особливі відзнаки передбачені за оригінальність ідей, силу емоційного впливу відеоролика, зокрема їх отримали такі відеороботи: «Герої не вмирають», «Щоб цвіли мирні ранки», «Пам'яті Миколи Карнаухова присвячується», «Олександр Храпаченко – герой небесної сотні», «Берегині народної пісні» та інші. Прикметно, що у 2024 році в інтернет-фестивалі взяли участь педагоги та учні комунального закладу освіти «Криворізький ліцей «Джерело» Дніпропетровської обласної ради». Така співпраця є особливо корисною для педагогів та дітей, адже не тільки мотивує до подальшої діяльності, а й об'єднує різні регіони України. Упорядкований плейлист відеофайлів із роботами учасників фестивалю можна переглянути на ютуб-каналі Рівненського ОІППО.

Нами були систематизовані успішні практики закладів загальної середньої та позашкільної освіти області щодо формування в здобувачів відповідних груп цінностей, а саме:

– *загальнолюдських цінностей* (гра «Всі ми рівні – всі ми різні», гра-мандрівка «Школа друзів та подруг», колаж «Ми – справжні друзі», тренінг «Світ без насильства», флешмоб «Ми за мирне небо України», майстер-клас «Голуб миру», акція «Твори добро, бо ти – людина» та ін.);

– *національних цінностей* (віртуальна-подорож «Мандрівка Україною», флешмоб «В єдності сила народу», конкурсна програма «Мова – скарб народу», мовна гра «Антисуржик», квест «Пароль – паляниця», проєкт «Українська література в коміксах», мовний квіз «Знавці української мови», гра «Як український соловейко світом мандрував», флешмоби «Одягни українську хустку» та «Одягни вишиванку, Україно моя», акція «Запали свічку пам'яті», година спілкування «Нація нескорених», уроки історичної пам'яті: «Роки, обпалені війною...», «Вони боролися за волю...» та ін.);

– *духовних цінностей* (година спілкування «Слова та вчинки», тренінг «Емоції та характер», диспут «Не будьмо байдужими», мотиваційна гра «Лист до самого

себе», віршований челендж «Крилатим ґрунту не треба!», проєкти: «Світова велич Шевченка», «День у краєзнавчому музеї / картинній галереї», «День книги» та ін.);

– *громадянських цінностей* (усний журнал «Українські звितяжці. Історична подорож у часі. Славетні імена України», уроки мужності: «Герої мого краю: сторінками книги пам'яті», «Незламні захисники України: від козаків до ЗСУ» та «Україна понад усе», інтерактивний урок «Антикорупція», тренінги «Як протистояти маніпуляціям» і «Моя медіаграмотність – моя відповідальність», сократівська бесіда «Мистецтво бачити правду», квест «Як дотримуватися академічної доброчесності», антифейкова гра «НотаСнота», вікторина «Вибори та доброчесність» та ін.);

– *особистих цінностей* (вікторина «Безпечний інтернет», відеолекторій «Торгівля людьми – сучасний прояв рабства», тренінги «Як досягти успіху в житті» та «Я вчуся приймати рішення», уроки ментального здоров'я «Руханка сили» та «Ти як?», квест-гра «Маршрут безпеки», флешмоб «Веселка щастя», інформаційний дайджест «У світі професій» та ін.);

– *родинних цінностей* (фоточеленджі «Моя сім'я – мої крила!» та «Літопис мого родоводу», розмова в дружньому колі «Світ захоплень моєї родини», проєкт «Традиції моєї родини», виставка-конкурс малюнків, фотографій та творчих робіт «Сімейний альбом» та ін.);

– *екологічних цінностей* (екологічні акції «Посади дерево миру!» та «Турбота про птахів і тварин», біологічний фотоквест «Юний натураліст», вікторина «Цікавий світ навколо нас», година спілкування «Україна без сміття», інтерактивна гра «Відновлювані й невідновлювані джерела енергії», тренінг «Екологічний конфлікт. Зміни клімату і здоров'я людини», віртуальна подорож «Заповідні куточки України та світу», екологічні виставки «Життя в стилі ЕКО» й «Дивосвіт навколо нас», виставка інфографіки «Новітні досягнення в галузі біології та біотехнології» та ін.).

Варто наголосити, що практична діяльність, до якої залучалися здобувачі освіти, сприяла формуванню в них не лише певної означеної групи цінностей, а й інших цінностей із різним ступенем значимості. Крім того, ефективність таких активностей значною мірою визначалася конкретним змістом та організованою взаємодією.

Посиленню реалізації змісту Програми сприяє методичний супровід, що здійснюється в різних формах, серед яких – Інтернет-фестиваль методичних розробок із питань створення безпечного освітнього середовища, що п'ять років поспіль об'єднує творчі зусилля педагогічних працівників закладів загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти області. За час реалізації інтернет-фестивалю 298 педагогічних працівників презентували сценарії виховних заходів, конспекти уроків, посібники, зокрема й електронні, методичні розробки, ігри, тренінги, наприклад: «Територія безпеки кожної житини», «Світ без насильства», «Мої емоції та почуття», «Добро завжди перемагає», «Безпечний інтернет», «Протидія маніпуляціям» тощо.

Використання онлайн-дошки Padlet для розміщення робіт дає змогу учасникам не лише презентувати

свої напрацювання, а й ознайомлюватися з досвідом роботи колег. Така педагогічна синергія формує спільний простір для розроблення якісного навчального та методичного контенту, що спрямований на формування в здобувачів освіти цінностей життя, здоров'я (як фізичного, так і ментального), сприяє протидії різним формам насильства.

На допомогу педагогічним працівникам в упровадженні Програми були спрямовані тренінги, вебіари, майстер-класи, низка фахових тематичних консультацій тощо.

Сучасним публічним майданчиком для обговорення актуальних питань національно-патріотичного виховання дітей та молоді є Обласний форум патріотичного єднання «Україна єдина». Щороку учасниками заходу є понад сотня освітян, а також громадські активісти, менеджери, військові та ін. Активна взаємодія учасників форуму відбувається під час роботи дискусійних платформ, практико орієнтованих секцій та локацій, де обговорюються такі питання, як-от: «Національна ідентичність як фактор національної та духовної безпеки», «Формування громадянських та патріотичних ціннісних орієнтирів зростаючої особистості», «Формування оборонної свідомості засобами військово-патріотичної гри «Джура», «Виховуємо патріотів: інноваційні форми та методи роботи на уроках «Захист України»», «Мова – маркер національної ідентичності: зброя та лінія оборони», «Роль і значення домедичної підготовки у формуванні безпечного освітнього середовища», «БПЛА в сучасній війні», «Надзвичайні історії маленьких українців: психоемоційна підтримка дітей в умовах воєнного стану» та ін.

Війна неабияк вплинула і продовжує впливати на життя кожного українця. Із перших днів повномасштабного вторгнення заклади освіти області стали гуманітарними хабами, діяльність яких передусім була спрямована на допомогу, захист та підтримку всіх, хто цього потребував. Такі хаби й надалі продовжують бути своєрідними осередками збереження української ідентичності, формування в дітей та молоді загальнолюдських і моральних цінностей. Реалізація благодійних та волонтерських проєктів не припиняється, серед них варто виокремити: благодійні ярмарки, концерти на підтримку ЗСУ, акції зі створення оберегів для воїнів і мотиваційних патріотичних малюнків, приготування для військових смаколиків, виготовлення окопних свічок, плетіння маскувальних сіток, організація дозвіллевих локацій для дітей з числа внутрішньо-переміщених осіб тощо.

Висновки. Отже, Програма національного виховання в закладах освіти Рівненщини на 2020–2025 роки об'єднала зусилля педагогічних колективів закладів освіти області в прагненні до створення таких умов, які б сприяли формуванню в здобувачів освіти загальнолюдських, національних, духовних, громадянських, особистих, родинних та екологічних цінностей. Гнучкість структурної побудови Програми дозволила внести корективи у виховний процес закладів загальної середньої та позашкільної освіти після введення в державі воєнного стану.

Реалізація Програми відбувалася як на обласно-му рівні, так і на більш локальних, зокрема на рівні

закладів загальної середньої та позашкільної освіти. Метод проєктів у Програмі хоча і розглядається як такий, що дозволяє досягти змін у ціннісних ставленнях здобувачів освіти, однак він не абсолютизувався і педагоги мали змогу використовувати й інші форми і методи, що сприяли досягненню мети. Проєкти передбачали добровільну активну (короткотермінову чи довготривалу) участь педагогів, здобувачів освіти, їхніх батьків у певній діяльності, що носила як суспільно-корисний характер, так і відповідала індивідуальним прагненням учасників.

Перспективи подальших досліджень щодо впровадження Програми національного виховання в закладах освіти Рівненщини на 2020–2025 роки можуть стосуватися проведення моніторингових досліджень із метою виявлення кількісних та якісних показників сформованості ціннісних ставлень у здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Програма національного виховання у закладах освіти Рівненщини на 2020–2025 роки. (2020) / кол. авт.: Т. Гавлітіна, Н. Мінакова, Н. Давидюк та ін. Рівне: РОШПО. 54 с.

Гавлітіна, Т. М., Мінакова, Н. Г. (2023). Програма національного виховання в закладах освіти Рівненщини на 2020–2025 роки: виховні орієнтири. *Нова педагогічна думка*. № 1. С. 68–76.

Науково-методичне забезпечення Програми національного виховання в закладах освіти Рівненщини на 2020–2025 роки: посібник. (2021) / упор.: Н. Г. Мінакова, Н. Ю. Давидюк, Т. В. Джаман. Рівне: РОШПО. 126 с.

Сухомлинська, О. В. (2012). Програми національного виховання – чи є альтернатива. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал*: матеріали звіту наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2011 рік / за ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Беха та ін.; літ. ред. І. П. Білоцерківець. Івано-Франківськ: Типовіт. Вип. 2. С. 13–17.

Бех, І., Чорна, К. (2015). Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. *Гірська школа Українських Карпат*. № 12–13. С. 26–37.

Програма «Нова українська школа» в поступі до цінностей. (2020) / авт. кол.: І. Д. Бех, Т. Ф. Алексеєнко, К. О. Журба та ін. *Шкільний світ*. № 11–12 (107–108). С. 90–119.

Програма виховання смисложиттєвих цінностей підлітків в умовах євроінтеграційного поступу України. (2022) / уклад.: К. О. Журба, І. Д. Бех, О. М. Докукіна та ін. Київ. 27 с.

Гавриш, Н. П., Ситник, Г. І., Коломієць, Н. М. (2012). Національне виховання учнів: регіональний аспект (з досвіду роботи загальноосвітніх навчальних закладів Рівненської області): у 2 ч. Рівне: РОШПО. Ч. 1. 280 с.

Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 07.02.2025).

Коберник, О. М. (2022). Проєктна діяльність як ефективна технологія громадянського виховання учнів.

Перспективи та інновації науки. Вип. 3. С. 109–118.

Данілова, А. П. (2014). Теоретичні засади організації добродійної проектної діяльності школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Вип. 18 (1). С. 197–205.

Уйсїмбаєва, М. (2014). Проектна діяльність: теоретичні аспекти. *Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. 13. С. 258–263.

Солобай, Ю. В. (2013). Проектні технології як інструмент впровадження екологічного імперативу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. № 17 (2). С. 293–302.

REFERENCES

Prohrama natsionalnoho vykhovannia u zakladakh osvity Rivnenshchyny na 2020–2025 roky [National Education Program in Educational Institutions of Rivne Region for 2020–2025]. (2020) / kol. avt.: T. Havlitina, N. Minakova, N. Davydiuk ta in. Rivne: ROIPPO. 54 s. [in Ukrainian].

Havlitina, T. M., Minakova, N. H. (2023). Prohrama natsionalnoho vykhovannia v zakladakh osvity Rivnenshchyny na 2020–2025 roky: vykhovni oriientyry [National Education Program in Educational Institutions of Rivne Region for 2020–2025: Educational Guidelines]. *Nova pedahohichna dumka*. № 1. S. 68–76. [in Ukrainian].

Naukovo-metodychne zabezpechennia Prohramy natsionalnoho vykhovannia v zakladakh osvity Rivnenshchyny na 2020–2025 roky [Scientific and Methodological Support for the National Education Program in Educational Institutions of Rivne Region for 2020–2025]: posibnyk. (2021) / upor.: N. H. Minakova, N. Yu. Davydiuk, T. V. Dzhaman. Rivne: ROIPPO. 126 s. [in Ukrainian].

Sukhomlynska, O. V. (2012). Prohramy natsionalnoho vykhovannia – chy ye alternatyva [Programs of National Education – Is There an Alternative?]. *Suchasnyi vykhovnyi protses: sutnist ta innovatsiyni potentsial: materialy zvit. nauk.-prakt. konf. In-tu problem vykhovannia NAPN Ukrainy za 2011 rik / za red. O. V. Sukhomlynskoï, I. D. Bekha ta in.; lit. red. I. P. Bilotserkivets. Ivano-Frankivsk: Typovit*. Vyp. 2. S. 13–17. [in Ukrainian].

Bekh, I., Chorna, K. (2015). Prohrama ukrainskoho patriotychnoho vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi [Program of Ukrainian Patriotic Education for Children and Student Youth]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat*. № 12–13. S. 26–37. [in Ukrainian].

Prohrama «Nova ukrainska shkola» v postupi do tsinnostei [The «New Ukrainian School» Program on the Path to Values]. (2020) / avt. kol.: I. D. Bekh, T. F. Aliksieienko, K. O. Zhurba ta in. *Shkilnyi svit*. № 11–12 (107–108). S. 90–119. [in Ukrainian].

Prohrama vykhovannia smyslozhyttievykh tsinnostei pidlitkiv v umovakh yevrointehratsiinoho postupu Ukrainy [Education Program for the Development of Meaningful Life Values in Adolescents in the Context of Ukraine's European Integration Progress]. (2022) / uklad.: K. O. Zhurba, I. D. Bekh, O. M. Dokukina ta in. Kyiv. 27 s. [in Ukrainian].

Havrysh, N. P., Sytnyk, H. I., Kolomiets, N. M. (2012). Natsionalne vykhovannia uchniv: rehionalnyi aspekt (z dosvidu roboty zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Rivnenskoï oblasti) [National Education of Students: Regional Aspect (Based on the Experience of General Educational Institutions of Rivne Region)]: u 2 ch. Rivne: ROIPPO. Ch. 1. 280 s. [in Ukrainian].

Pro osvitu: Zakon Ukrainy [«On Education»: Law of Ukraine] vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua> (Accessed: 07.02.2025). [in Ukrainian].

Kobernyk, O. M. (2022). Proiektna diialnist yak efektyvna tekhnolohiia hromadianskoho vykhovannia uchniv [Project-Based Activity as an Effective Technology for Civic Education of Students]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. Vyp. 3. S. 109–118. [in Ukrainian].

Danilova, A. P. (2014). Teoretychni zasady orhanyzatsii dobrochynnoi proektnoi diialnosti shkolariv [Theoretical Foundations for Organizing Charitable Project Activities of Schoolchildren]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Vyp. 18 (1). S. 197–205. [in Ukrainian].

Uisimbaieva, M. (2014). Proiektna diialnist: teoretychni aspekty [Project Technologies as a Tool for Implementing the Ecological Imperative]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriya «Pedahohichni nauky»*. Vyp. 13. S. 258–263. [in Ukrainian].

Solobai, Yu. V. (2013). Proiektni tekhnolohii yak instrument vprovadzhennia ekolohichnoho imperatyvu [Project Technologies as a Tool for Implementing the Ecological Imperative]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. № 17 (2). S. 293–302. [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 15.02.2025

МУЗИКА. ЕСТЕТИКА

УДК 398:002:004.738.5

DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-100-108

Богдан СТОЛЯРЧУК,
доцент, професор кафедри музикознавства,
фольклору та музичної освіти
Рівненського державного
гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-1718-6652
e-mail: kmfim@ukr.net

Марія ОСТАПЧУК-БУДЗ,
доцент кафедри естрадної музики
Рівненського державного
гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0001-6903-7096
e-mail: maria.budz.ostapchuk@gmail.com

ІНТЕРНЕТ-ФОЛЬКЛОР ЯК КОМУНІКАТИВНИЙ ФЕНОМЕН В УКРАЇНСЬКОМУ МЕРЕЖЕВОМУ ПРОСТОРІ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню еволюції фольклору під впливом сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. З моменту виникнення фольклору він постійно вдосконалюється і набуває нових форм, жанрів і тем, залежно від соціокультурного контексту. Важливу роль у цьому процесі відіграє інтернет, який став платформою для поширення і розвитку інтернет-фольклору.

Проаналізовано основні особливості інтернет-фольклору, що виник під впливом цифрової комунікації, його жанрове різноманіття, комунікативні властивості та способи поширення. Автори розглядають інтернет-фольклор як комунікативний феномен із характерними рисами, такими як анонімність, варіативність, віральність, креативність та

мультимедійність.

Окреслено різноманітні жанри інтернет-фольклору, включаючи мему, демотиватори, фотожоби, вірші-пиріжки, порошки, вебкомікси, листи щастя та крипінасти, а також їх роль у формуванні суспільної свідомості, знятті соціальної напруги та підтримці культурної ідентичності.

Інтернет-фольклор визначено як динамічне явище, яке відображає актуальні соціальні, культурні та політичні процеси і демонструє інноваційність сучасного суспільства у використанні цифрових медіа для самовираження та комунікації.

Ключові слова: фольклор, інтернет-фольклор, фольклорні жанри, мем, демотиватор, крипінаста, листи щастя.

Bohdan STOLIARCHUK,
Associate Professor,
Professor of the Department of Musicology,
Folklore and Music Education
Rivne State University of the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-1718-6652
e-mail: kmfim@ukr.net

Maria OSTAPCHUK-BUDZ,
Associate Professor
of the Department of Pop Music
Rivne State University of the Humanities
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0001-6903-7096
e-mail: maria.budz.ostapchuk@gmail.com

INTERNET FOLKLORE AS A COMMUNICATIVE PHENOMENON IN THE UKRAINIAN NETWORK SPACE

Abstract. *The article is devoted to the study of the evolution of folklore under the influence of modern information and communication technologies. Since the emergence of folklore, it has been constantly improving and acquiring new forms, genres and themes, depending on the socio-cultural context. An important role in this process is played by the Internet, which has become a platform for the dissemination and development of Internet folklore.*

The article analyzes the main features of Internet folklore that emerged under the influence of digital communication, its genre diversity, communicative properties, and methods of dissemination. The authors consider Internet folklore as a communicative phenomenon with characteristic features such as anonymity, variability, fidelity, creativity and multimedia.

Special attention is paid to visualization and hybrid combination of different forms of communication. Examples of popular genres such as Internet memes (in particular, war-related memes), demotivators, photo frogs, pie poems, poetry powders, webcomics, «happiness letters» and cripepasts are considered. Specific examples are given, such as the meme «Are you one of the Avengers? No, I am from the Ukraine Post» and a Ukrainian cripepast about a nuclear disaster.

The role of Internet folklore as a tool for relieving social tension and supporting ideology is analyzed separately. Popular Ukrainian Internet resources specializing in Internet folklore are mentioned. The conclusions emphasize that Internet folklore reflects the transformation of traditional forms in the digital age, preserving its essence and acquiring new characteristics. It is an important indicator of socio-cultural processes and changes in modern society.

Thus, Internet folklore appears as a dynamic phenomenon that reflects current social, cultural, and political processes and demonstrates the innovation of modern society in using digital media for self-expression and communication.

Key words: *folklore, internet folklore, folklore genres, meme, demotivator, cripepaste, letters of happiness.*

Постановка проблеми. Упродовж усієї історії людства, з моменту виникнення фольклору, відбувається безперервний процес його вдосконалення, створюються нові жанри і з'являються нові теми. Кожен період культурного розвитку суспільства характеризується своїми особливостями, які наділяють його певною специфікою та відмінними рисами. Мінливе соціокультурне середовище чинить значний вплив і на фольклор, який виник і традиційно сприймається як усна народна творчість. Однак винахід алфавіту переключив людство на письмову, книжкову комунікацію, з появою якої фольклор став існувати, побутувати, передаватися не тільки в усній формі, а й на папері. Наприкінці XX століття відбувся новий комунікаційний переворот – інформаційний. Поява електронних ресурсів та носіїв зробила свій внесок у побутування фольклору

та розширила можливості його фіксації.

На формування культурних особливостей нашого часу великий вплив справило виникнення єдиного інформаційного простору – інтернету, який породив таке явище, як віртуалізація спілкування, та спричинив зміни в словесній творчості. Очевидно, що «перехід» словесної творчості в інтернет-середовище вплинув на художні, жанрові, стилістичні та мовні особливості, що призвело, по суті, до формування такого нового явища словесної культури, як інтернет-фольклор.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Інтернет-фольклор став об'єктом наукових розвідок наприкінці 90-х років XX ст. та дотепер перебуває в полі наукового дослідження фольклористів, лінгвістів, філософів, фахівців із масової комунікації. Серед українських науковців було проведено чимало досліджень фольклору в інтернеті, використовуючи різноманітні методологічні підходи. Ґрунтовно питання побутування постфольклору дослідила Ж. Денисюк (2018) у дисертації «Постфольклор комунікативних інтернет-практик у функціонуванні аксіосфери суспільства» та чисельних статтях (Денисюк, 2016; Денисюк, 2017а; Денисюк, 2017b). Такі вчені, як Т. Ван (2023), В. Вошенко (2023), І. Григоренко (2019), І. Грищенко (2022), Н. Лисюк (2013) звертали увагу на такі аспекти, як зміни в традиційних фольклорних формах під впливом цифрових технологій, трансформація усної народної творчості в умовах нових медіаплатформ, а також вплив інтернет-фольклору на соціальні та культурні процеси в сучасному суспільстві. Втім, багато питань, що стосуються появи та розвитку нових жанрів фольклору, які еволюціонують під впливом культурних, соціальних і технологічних змін в сучасному інтернет-просторі, залишаються відкритими.

Метою статті є дослідження та аналіз нових жанрів інтернет-фольклору, що з'явилися в сучасному цифровому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Потенціал інтернету, різноманітні застосунки і додатки, соціальні мережі тощо створюють широкі можливості для міжособистісного спілкування, задовольняють потребу в необмеженому доступі до інформації, позитивно впливають на збереження та ретрансляцію фольклору. Інтернет стає генератором форм, жанрів, типів та тем фольклорної комунікації. Раніше фольклор переходив від людини до людини і від покоління до покоління, тепер став формою передачі інформації через інтернет від однієї особи до іншої, незважаючи на відстань. Фольклор у вебпросторі дозволяє зберегти основні традиційні цінності культури не у вигляді музейних експонатів, а живої форми сучасної художньої практики і культури, оскільки інтернет-фольклор побудований не на писаних правилах, а значною мірою відображає мовні та культурні особливості сучасного покоління (Григоренко, 2019).

Вихідним пунктом аналізу жанрів інтернет-фольклору є визначення ключових термінів. Так,

інтернет-фольклор визначається як гібридна народна творчість в умовах нових комунікаційних можливостей, заснованих на інтернет-технологіях. При цьому пріоритетним є середовище поширення (інтернет), яке і стає генератором форм, жанрів, типів та тем фольклорної комунікації (Григоренко, 2019). Фольклор традиційний відрізняється від інтернет-фольклору: модель виконання традиційного (усного) – оповідач – текст – аудиторія; модель інтернет-фольклору (віртуальне спілкування) – користувач – інформація – простір спілкування (Гасанова, 2020). У науковому дискурсі як синонімічні вживаються терміни «постфольклор», «мережевий фольклор», «віртуальний фольклор», «інтернетлор».

Інтернет-фольклор розглядається як комунікативний феномен, загальноновизнаними характеристиками якого є креативність (художність), анонімність (колективність), варіативність (мінливість), віральність (масовість), мультимедійність (технологічність). Остання ознака, тобто гібридне поєднання усних, письмових, візуальних, аудіальних форм комунікації, та використання як засобу комунікації комп'ютера, смартфона, планшета чи ноутбука, є визначальною особливістю сучасного інтернет-фольклору (Грищенко, 2022).

Інтернет-фольклор спрямований на широку аудиторію та поширюється за допомогою багаторазових репостів та лайків. Швидкість розповсюдження творів інтернет-фольклору серед значної аудиторії інтернет-користувачів дозволяє говорити про їхню вірусну природу. У процесі свого циркулювання мережею та численного відтворення вони зазнають варіативних змін, утворюючи нові тематично-жанрові тексти.

Інтернет-фольклору притаманні значний рівень актуальності, злободенності та політичного потенціалу. Фольклорні твори в інтернеті відображають дійсність, виражають погляди аудиторії на події, що відбуваються, і в результаті набувають політичного забарвлення. Ця особливість мережевих фольклорних творів пояснює їхню недовговічність, адже як і

в усному побутуванні, твір проживає в мережі період, коли він більш-менш активно поширюється, модифікується, потім стає загальноновідомим і виходить з активного обігу, архівується.

Інтернет-фольклор служить інструментом для зняття соціальної напруги в суспільстві та засобом підтримки домінуючої ідеології через висміювання чи виправдання певних явищ. Він надає вихід для соціально небезпечних емоцій, дозволяючи виразити придушені бажання, агресивні та сексуальні імпульси, страхи, гнів, відчуття провини та інші почуття, які зазвичай не допускаються у цивілізованому суспільстві. Отже, він допомагає знизити стрес і може навіть запобігти соціальним конфліктам.

Ще однією особливістю інтернет-фольклору є його належність до певних спільнот та субкультур. В інтернет-просторі створюються свої мережеві спільноти зі своїми мистецькими уподобаннями, смаками, етичними нормами та правилами спілкування, соціальними механізмами, що будуються на спільності мовної стилістики та культури. В українському мережевому просторі існує ряд ресурсів, що спеціалізуються на інтернет-фольклорі та набули значної популярності серед користувачів. Зокрема, до таких ресурсів належать вебсайти «Дурдом», «Чоткий паца», «Баба і кіт», «Церква свідків покращення», «Міністерство еміграції», «Телебачення Торонто» та «Цинічний бандера» (Денисюк, 2017b). Додатково слід звернути увагу на групу у соціальній мережі «Фейсбук» під назвою «Віршики-пиріжки», яка демонструє активний приріст аудиторії. Кожен з названих ресурсів характеризується унікальною тематикою та стилістикою контенту, що забезпечує широкий спектр жанрового різноманіття.

Однією з особливостей інтернет-фольклору є інтертекстуальність, що проявляється в компіляції як прямих цитат, так і алюзій на відомі фольклорні, літературні тексти, ще більшою мірою – на кінофільми. Приклад подібної компіляції представлено на *рисунку 1*.



Рис. 1. Інтертекстуальність як особливість інтернет-фольклору

На нашу думку, комунікативна природа інтернет-фольклору виражається у фольклорних жанрах двох груп. Перша група жанрів інтернет-фольклору – ті, що співвідносяться з жанрами традиційного фольклору переважно малих форм та їхнє побутування в інтернеті є вторинним щодо усної форми – анекдоти, прислів'я та приказки, прикмети, казки, чутки та інші жанри, які користувачі у процесі мережевої комунікації іноді трансформують, «переробляють» або залишають незмінними. Із початком повномасштабного вторгнення росії в Україну в інтернеті спостерігається «перео-смищення вже відомих і поява нових взірців воєнного фольклору чи не всіх малих жанрів», що має на меті «підняття бойового духу і моральної стійкості української нації для перемоги над ворогом» (Офіцинський, 2022).

Друга група – абсолютно нові (неканонічні) жанри, що зародилися в межах інтернету, не можуть існувати поза ним і не мають традиційних фольклорних аналогів – інтернет-меми, демотиватори, фотожаби, крипипасти, вірші-пірижки, вірші-порошки, вебкомікси, гіфки, комічні відео, інтернет-вітання тощо, для яких інтернет є первинним середовищем побутування. Вони розраховані не на аудіальне, а на візуальне сприйняття, завдяки доданим до тексту різноманітним зображенням – графічним схемам, кресленням, рисункам, малюнкам, фотографіям, мультиплікації, відеоряду, фільмам тощо.

Окремі персонажі нових жанрів інтернет-фольклору стають масовими та виходять за межі інтернету у реальний світ. Наприклад, Почекун / Ждун – спочатку відома лише в межах Лейденського університетського медичного центру скульптура нідерландської мисткині Маргріт ван Бреворт, яка у січні 2017 року після розміщення її фотографії в інтернеті стала фольклорним явищем, тобто тим, що «всім відомо», що не потребує ніяких спеціальних пояснень, – головним і найчастіше репродукованим світовим інтернет-мемом 2017 року. Невдовзі копії скульптури і варіації на її тему були встановлені у різних містах, Почекун з'явився в комп'ютерних іграх, кінофільмах, картинах художників, у вигляді іграшок, крісел-мішків, навіть на трибуні Верховної Ради України як символ очікувань українського суспільства (Чому Почекун опинився в Раді, 2017).

І. Григоренко вважає, що варто розмежовувати терміни «фольклор в інтернеті» та «інтернет-фольклор», зважаючи, що останній «виникає, продукується виключно в мережі, зокрема у різноманітних соцмережах завдяки можливостям середовища Web 2.0» (Григоренко, 2019). Дійсно, нові жанри інтернет-фольклору виникли завдяки середовищу Web 2.0, інформаційні технології якого дозволяють користувачам створювати та поширювати власний контент у мережі.

Нові жанри інтернет-фольклору демонструють значний акцент на візуалізації, тобто поряд із вербальним містять певний візуальний компонент, які, взаємодіючи в єдиному семантичному просторі один з одним, забезпечують цілісність і зв'язність креолізованого твору та його комунікативний ефект. Креолізований фольклорний твір передбачає використання знакових методів передачі інтонації, емоції, темпу

висловлювання, що наповнює письмовий текст живою інтонацією, – малюнків, фото, карикатур, схем, таблиць, емотиконів тощо. Візуальні образи сучасній людині замінюють об'єктивну реальність та також є способом передачі інформації, яка більше «стиснута» і має глибший контекст інтерпретації (Денисюк, 2018).

Існування нових жанрів інтернет-фольклору стало можливим, зокрема, завдяки додаткам Vine та Snapchat, могогенераторам на кшталт Clipchamp, I love img та ін., які породили нові режими роботи із зображеннями, неможливі ще зовсім нещодавно (навіть в епоху YouTube). Тобто, в умовах панування віртуального типу комунікації та модифікації поняття «текст», усність як характерна ознака фольклорного твору втрачає домінантність, отримуючи доповнення у вигляді візуального компонента (Грищенко, 2022).

Яскравим прикладом цього явища є такий жанр інтернет-фольклору, як меми. Поняття «мем» увів свого часу Р. Докінз, розуміючи його, як одиницю культурної інформації, яка передається від людини до людини («з одного мозку в інший») за допомогою імітації. Сучасний мем – це певна смислова одиниця, що здатна передавати інформацію та відображати емоційні реакції під час спілкування. Сьогодні спосіб і швидкість поширення мемів обумовлюються технічними можливостями мережі «Інтернет», а також зростанням цифрової активності користувачів, спочатку у зв'язку з пандемією коронавірусної хвороби, а тепер – через війну, яка породила значну кількість мемів воєнної тематики не тільки в українському сегменті інтернету, а й у світі загалом (див. рис. 1). Прикладом останнього є мем «Are you one of the Avengers? No, I am from the Ukraine Post» («Ти один з Месників? Ні, я з Укрпошти»), який з'явився після того, як український поштовий працівник Сергій Чижиков збив російський літак Су-35 біля Харкова. Мем висміює російську агресію та підкреслює героїзм пересічних українців.

Із метою збереження мемів, які створили українці, починаючи з 24 лютого 2022 року, Медіацентр України запустив англomовний сайт War Memes Museum. «Завдання платформи – розповісти світовій аудиторії, як українці навіть у скрутні часи не втрачають силу духу та оптимізм, продовжують протистояти ворогу та йти до перемоги» (Дуран, 2024). Про роль мемів у російсько-українській війні та про те, як вони стали частиною українського опору, знятий документальний фільм «Битва мемів», який вийшов на екрани у грудні 2024 р. (Сліпченко, 2024).

Найбільш затребуваними виявляються тексти та знаки (меми), які несуть у собі максимум інформації та потребують мінімум часу на її сприйняття. Від середньостатистичної смішної картинки в інтернеті мем відрізняється символом / головним героєм і контекстом, у якому він був створений. Однак «інтернет-мемом стає не будь-яка інформація, а лише та, яка залишає користувачів небайдужими, тобто для появи певного мема є передісторія, пов'язана з реальними явищами суспільного життя, яка сприяє збагаченню й розумінню його значення» (Теглівець, 2022). Наприклад, на *рисунку 2* представлено один із прикладів інтернет-мемів російсько-української війни.



Рис. 2. Приклад інтернет-мемів російсько-української війни

Ще одним із нових жанрів інтернет-фольклору є демотиватор – постер у вигляді скомпонованого за певним форматом графічного зображення (картинки,

фото) в чорній рамці, та підпису-коментаря, який пояснює зображуване, зазвичай гумористичного чи абсурдного змісту (див. рис. 3).

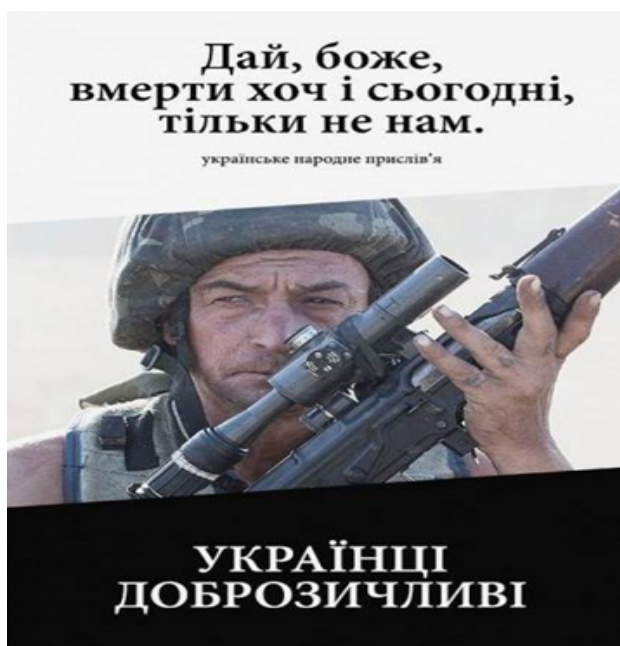


Рис. 3. Приклад українського демотиватора воєнної доби

Демотиватори походять від американських та радянських мотиваційних постерів із закликом до роботи. Вони виникли як реакція на стереотипність і прямолінійність останніх, висвітлюючи пропоновані ситуації й гасла в іронічній формі.

До неканонічних жанрів інтернет-фольклору належать «фотожаби», які є результатом творчої трансформації користувачами інтернету певного зображення за допомоги графічного реактора та мають

карикатурний характер. «Фотожаби» базуються на популярних фотографіях з новин чи кумедних випадкових фотографіях. Поява таких творів у контексті постфольклорної творчості є результатом стереотипного сприйняття інформації, що транслюється комунікативними потоками, прецедентнозначимих ситуацій, які слугують відображенням світоглядно-ціннісної картини світу, актуальної аксіосфери суспільства (Денисюк, 2017а).

В українському сегменті інтернету популярними є такі малі жанри інтернет-фольклору, як «вірші-пиріжки» та «порошки». Так, «вірші-пиріжки» – це дотепні чотиривірші без рими, цифр, розділових знаків і дефісів, написані чотиристопним ямбом і малими літерами, наприклад:

*і знов на нас летять ракети
і все палає навкруги
та зціплюєм міцніше зуби
вогнем гартуємо мечі.*

Відповідно «порошки» відрізняються від «віршів-пиріжків» тим, що парні рядки в них римуються, а останній рядок виділяється своєю довжиною: він складається лише із двох (максимум – чотирьох) складів. Кінцівка «порошків» – це їхня основна особливість, що допомагає створити дотепну мініатюру з несподіваною розв'язкою, наприклад:

*прислали орків воювати
лиш дупи із куців стирчать
які там «бравые солдаты»
з курчат.*

Такі вірші характеризуються відображенням повсякденних реалій як українського соціокультурного простору, так і подій загальносвітового значення крізь призму стереотипів і цінностей українського менталітету, що створює дещо комічний ефект (Денисюк, 2018).

Важливою частиною сучасного інтернет-фольклору завдяки креативності та індивідуальності своїх авторів стали вебкомікси (див. рис. 4) – послідовна низка малюнків, що супроводжуються короткими текстами, обрамленими у форму хмари, які передають думку або мовлення персонажа та загалом являють собою зв'язну історію, яка публікується в інтернеті (Довженко та ін., 2022).



Рис. 4. Приклад вебкоміксів воєнної доби

Один із поширених жанрів інтернет-фольклору – «листи щастя» – виник ще до появи інтернету, коли вони розповсюджувалися в паперовому вигляді. Нині сферою побутування подібних текстів стали передусім мережа та мобільна телефонія, причому в них активно використовується відеоряд – від картинок до мініфільмів. Структура типового «листа щастя» проста: за привабливо-таємничою назвою слідує «легенда» про чудесне походження листа, розповідь про його чудесну силу, про нещастя, які впадуть на тих, хто проігнорує

цей лист, й зрештою – прохання про переписування та розсилку певної кількості листів у певний термін з обіцянкою різноманітних благ за це та попередження про покарання в разі непослуху.

Цей жанр інтернет-фольклору часто апелює до емоцій адресатів, викликаючи страх перед можливими неприємностями, або дають надію на удачу, тобто є маніпулятивним (див. рис. 5). Крім цього, створення ланцюжка листів є одним із механізмів отримання бази достовірних адрес спамерами.



*Цей хрест повинен обійти весь світ,
весь світ бажає Миру для всіх людей
та Держав земної кулі.
Посилайте далі ради Миру в цьому світі.*

Рис. 5. Зразок сучасного «листа щастя»

Помітним феноменом мережевої культури, що належить до галузі «страшної» інтернет-творчості загальною та інтернет-фольклору зокрема є крипіпаста.

Крипіпаста – це жанр інтернет-фольклору, невеликі оповідання, легенди, зображення та анімація, що поширюються в інтернеті. Їхня мета – викликати почуття страху та занепокоєння в читача чи глядача. Термін «крипіпаста» виник внаслідок поєднання слів

«копіпаста» та англійського прикметника «сгееру» – «моторошний» і означає готичний контент та «страшилки», що поширені в інтернеті шляхом копіювання-вставлення (Чорнобильський, Кирилова, 2021). Прикладом української крипіпасти, що виникла після неодноразових погроз володимира путіна застосувати ядерну зброю, є моторошна історія про ядерний апокаліпсис під назвою «Світ, який вже зник» (див. рис. 6).



Рис. 6. «Світ, який вже зник» – українська крипіпаста на тему ядерної катастрофи

Отже, зміни в суспільних цінностях і культурних контекстах сприяють появі нових форм цифрової творчості. Без сумніву, нові жанри інтернет-фольклору виникатимуть і надалі у зв'язку з розвитком технологій, які надають користувачам мережі нові інструменти для самовираження.

Висновки. Інтернет-фольклор як нове явище словесної культури відображає процеси трансформації традиційних фольклорних форм у цифрову епоху. В умовах нових комунікаційних можливостей, заснованих на інтернет-технологіях, фольклор набуває нових форм, жанрів та типів, що сприяють збереженню і розвитку культурних традицій. Отже, фольклор адаптується до нових середовищ, зберігаючи свою сутність і додаючи нові характеристики.

Виникнення та розвиток нових жанрів інтернет-фольклору свідчить про його динамічний характер та актуальність у сучасному суспільстві. Комунікативна природа інтернету забезпечує широкий вплив фольклору на аудиторію, сприяючи активній участі користувачів у створенні та поширенні контенту.

Нові жанри інтернет-фольклору показують, як сучасні технології впливають на народну творчість, дозволяючи створювати та поширювати культурні артефакти з неймовірною швидкістю. Вони відображають інноваційність і адаптивність суспільства у використанні цифрових медіа для самовираження.

Отже, інтернет-фольклор є вагомим індикатором соціокультурних процесів та змін у сучасному суспільстві, що відображає інноваційні підходи до збереження і трансформації культурної спадщини в цифрову епоху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Денисюк, Ж. (2018). Постфольклор комунікативних інтернет-практик у функціонуванні аксіосфери суспільства: автореф. дис. ... д-ра культурології: 26.00.01 / Нац. акад. кер. кадрів культури і мистецтв. Київ. 40 с.

Денисюк, Ж. (2016) Сучасні комунікативні практики у формуванні й поширенні постфольклору. *Культура і сучасність*. № 2. С. 3–7.

Денисюк, Ж. (2017а) Постфольклорні креолізовані твори у вимірі візуальної інтернет-комунікації. *Мистецтвознавчі записки*. Вип. 31. С. 134–143. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mz_2017_31_16 (дата звернення: 10.01.2025).

Денисюк, Ж. (2017б). Постфольклор у парадигмі постмодерну: до постановки проблеми. *Культура і сучасність*. № 1. С. 3–8.

Ван, Т. (2023). Фольклор у соціальних мережах (з прикладу Twitter і Telegram). *Філологія: наукові дослідження*. № 2. С. 10–16. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39253 (дата звернення: 13.01.2025).

Вощенко, В. (2023). Постфольклор як соціокультурний феномен мережевого суспільства. *Філософські обрії*. № 47. С. 61–68. URL: <https://philosobr.npu.edu.ua/article/view/282558/279256> (дата звернення: 10.01.2025).

Григоренко, І. (2019). Інтернет-фольклор: основні теоретичні підходи до визначення поняття. *Гуманітарний корпус: зб. наук. статей з актуал.*

проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. Вип. 23. Т. 1. С. 70–72. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/28647/Hryhorenko_70_72.pdf?sequence=1 (дата звернення: 10.01.2025).

Грищенко, І. В. (2022). Модифікація побутування фольклору в інформаційну добу. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Філологія. Журналістика»*. С. 117–121. URL: https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2022/1_2022/part_3/20.pdf (дата звернення: 13.01.2025).

Лисюк, Н. (2013) Специфіка постфольклору України. *Літературознавчі студії*. Вип. 40 (2). С. 9–14.

Гасанова, Г. М. (2020). Віртуальний фольклор у соціально-культурному середовищі. *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 14. Т. 2. С. 263–267.

Офіцинський, Р. (2022) Воєнний фольклор сучасної України. *XIII Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik «Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht»*. München: Ludwig-Maximilians-Universität. С. 391–399.

Чому Почекун опинився в Раді. (2017). *Politeka*. URL: <https://web.archive.org/web/20170306144409/https://politeka.net/ua/409465-chomu-pochekun-vyuvavysya-v-radi/> (дата звернення: 07.01.2025).

Дуран, Я. (2024). В Україні створили онлайн-музей мемів війни для іноземців. *Bazilik: інтернет-видання*. URL: <https://bazilik.media/v-ukraini-stvoryly-onlajn-muzej-memiv-vijny-dlia-inozemtsiv/> (дата звернення: 08.01.2025).

Сліпченко, К. (2024). Фільм «Битва мемів» став доступним онлайн: документальна картина досліджує гумор під час війни. *Zaxid.net: аналітичне інтернет-видання*. URL: https://zaxid.net/film_bitva_memiv-stav-dostupnim-onlajn_n1599500 (дата звернення: 10.01.2025).

Телгівець, Ю. В. (2022). Інтернет-мем як особлива одиниця комунікації. *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 24. Т. 2. С. 23–27.

Довженко, І., Коберник, О., Шаповал, А., Батрак, В. (2022). Специфіка створення вебкоміксу. *IV Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасного дизайну»*. Київ: КНУТД. С. 229–231.

Чорнобильський, А., Кирилова, О. (2021). Соціальний обмін емоціями у системі соціальних медіа: результати аналізу коментарів до крипіпасти на платформі Reddit. *Синопсис: текст, контекст, медіа*. Вип. 27 (4). С. 245–251. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-259x.2021.4.7>.

REFERENCES

Denysiuk, Zh. (2018). Postfolklor komunikatyvnykh internet-praktyk u funktsionuvanni aksiosfery suspilstva [Postfolklore of communicative Internet practices in the functioning of the axiosphere of society]: avtoref. dys. ... d-ra kulturolohi: 26.00.01 / Nats. akad. ker. kadriv kultury i mystetstv. Kyiv. 40 s. [in Ukrainian].

Denysiuk, Zh. (2016). Suchasni komunikatyvni praktyky u formuvanni u poshyrenni postfolkloru [Contemporary communication practices in the formation and dissemination of postfolklore]. *Kultura i suchasnist*. № 2.

S. 3–7. [in Ukrainian].

Denysiuk, Zh. (2017a) Postfolklorni kreolizovani tvory u vymiri vizualnoi internet-komunikatsii [Postfolklore creolized works in the dimension of visual Internet communication]. *Mystetstvoznavchi zapysky*. Vyp. 31. S. 134–143. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mz_2017_31_16 (Accessed: 10.01.2025). [in Ukrainian].

Denysiuk, Zh. (2017b). Postfolklor u paradyhmi postmodernu: do postanovky problemy [Postfolklore in the postmodern paradigm: to the problem statement]. *Kultura i suchasnist*. № 1. S. 3–8. [in Ukrainian].

Van, T. (2023). Folklor u sotsialnykh merezhakh (z prykladu Twitter i Telegram) [Folklore on social networks (from the example of Twitter and Telegram)]. *Filolohiia: naukovyi doslidzhennia*. № 2. S. 10–16. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39253 (Accessed: 13.01.2025). [in Ukrainian].

Voshchenko, V. (2023). Postfolklor yak sotsiokulturnyi fenomen merezhevoho suspilstva [Postfolklore as a socio-cultural phenomenon of the network society]. *Filosofski obrii*. № 47. S. 61–68. Available at: <https://philosobr.pnpu.edu.ua/article/view/282558/279256> (Accessed: 10.01.2025). [in Ukrainian].

Hryhorenko, I. (2019). Internet-folklor: osnovni teoretychni pidkhody do vyznachennia poniattia Internet folklor: the main theoretical approaches to defining the concept]. *Humanitarnyi korpus: zb. nauk. statei z aktual. problem filosofii, kulturolohii, psykholohii, pedahohiky ta istorii*. Vyp. 23. T. 1. S. 70–72. Available at: http://enpui.pnpu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/28647/Hryhorenko_70_72.rdf?sequence=1 (Accessed: 10.01.2025). [in Ukrainian].

Hryshchenko, I. V. (2022). Modyfikatsiia pobutuvannia folkloru v informatsiinu dobu [Modification of folklore use in the information age]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriiia «Filolohiia. Zhurnalistyka»*. C. 117–121. Available at: https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2022/1_2022/part_3/20.pdf (Accessed: 13.01.2025). [in Ukrainian].

Lysiuk, N. (2013) Spetsyfika postfolkloru Ukrainy [The specifics of postfolklore in Ukraine]. *Literaturoznachnyi studii*. Vyp. 40 (2). S. 9–14. [in Ukrainian].

Hasanova, H. M. (2020). Virtualnyi folklor u sotsialno-kulturnomu seredovyshchi [Virtual folklore in the

socio-cultural environment]. *Zakarpatski filolohichni studii*. Vyp. 14. T. 2. S. 263–267. [in Ukrainian].

Ofitsynskyi, R. (2022) Voiennyi folklor suchasnoi Ukrainy [Military folklore of modern Ukraine]. *XIII Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik «Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht»*. München: Ludwig-Maximilians-Universität. C. 391–399. [in Ukrainian].

Chomu Pohekun opynyvsia v Radi [Why Pohekun ended up in the Rada]. (2017). *Politeka*. Available at: <https://web.archive.org/web/20170306144409/https://politeka.net/ua/409465-chomu-pohekun-vyyavyvsya-v-radi/> (Accessed: 07.01.2025). [in Ukrainian].

Duran, Ya. (2024). V Ukraini stvoryly onlain-muzei memiv viiny dlia inozemtsiv [Ukraine creates online museum of war memes for foreigners]. *Bazilik: internet-vydannia*. Available at: <https://bazilik.media/v-ukraini-stvoryly-onlajn-muzej-memiv-vijny-dlia-inozemtsiv/> (Accessed: 08.01.2025). [in Ukrainian].

Slipchenko, K. (2024). Film «Bytva memiv» stav dostupnym onlain: dokumentalna kartyna doslidzhuie humor pid chas viiny [The film Battle of the Memes is now available online: the documentary explores humor during the war]. *Zaxid.net: analitychne internet-vydannia*. Available at: https://zaxid.net/film_bitva_memiv_stav_dostupnim_onlajn_n1599500 (Accessed: 10.01.2025). [in Ukrainian].

Tehlivets, Yu. V. (2022). Internet-mem yak osoblyva odyynytsia komunikatsii [Internet meme as a special unit of communication]. *Zakarpatski filolohichni studii*. Vyp. 24. T. 2. S. 23–27. [in Ukrainian].

Dovzhenko, I., Kobernyk, O., Shapoval, A., Batrak, V. (2022). Spetsyfika stvorennia vebkomiksu [Specifics of creating a web comic]. *IV Mizhnarodna naukovo-praktmchna konferentsiia «Aktualni problemy suchasnoho dyzainu»*. Kyiv: KNUTD. S. 229–231. [in Ukrainian].

Chornobylskyi, A., Kyrylova, O. (2021). Sotsialnyi obmin emotsiiami u systemi sotsialnykh media: rezultaty analizu komentariv do krypypasty na platformi Reddit [Social sharing of emotions in social media system: results of the analysis of creepypasta's comments on Reddit]. *Synopsys: tekst, kontekst, media*. Vyp. 27 (4). S. 245–251. doi: <https://doi.org/10.28925/2311-259x.2021.4.7>. [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 03.01.2025

УДК 780.8:780.64(091)(477.81)
DOI: 10.37026/2520-6427-2025-121-1-109-114

Степан ЦЮЛЮПА,
кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри духових та ударних інструментів
факультету музичного мистецтва
Рівненського державного
гуманітарного університету,
заслужений діяч мистецтв України,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-1555-0836
e-mail: tsiuliuyra@ukr.net

Наталія ЦЮЛЮПА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри естрадної музики
факультету музичного мистецтва
Рівненського державного
гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0001-7063-420
e-mail: ntsiuliuyra@ukr.net

Роман ОСТАПЧУК,
студент магістратури
факультету музичного мистецтва
Рівненського державного
гуманітарного університету
м. Рівне, Україна,
ORCID: 0009-0004-8663-3796
e-mail: ostapchuk0507@gmail.com

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ШКОЛИ ГРИ НА ТРУБІ НА РІВНЕНИЦІНІ

Анотація. У статті схарактеризовано культурно-історичні передумови становлення та розвитку школи гри на трубі на Рівненщині. Обґрунтовано ключові чинники, як-от історичний контекст, розвиток музичної освіти, діяльність професійних та аматорських колективів, що вплинули на формування виконавських традицій регіону. Особливу увагу приділено внеску викладачів, музикантів та диригентів, які сприяли популяризації труби як інструмента, а також особливостям репертуарної політики й методичним засадам, що сформувалися на Рівненщині.

Проаналізовано взаємодію між локальними традиціями та загальноукраїнськими тенденціями розвитку виконавської школи гри на духових інструментах. Висвітлено значення фестивалів, конкурсів та інших культурних ініціатив у популяризації виконавської

школи гри на трубі.

Доведено, що музичні заклади Рівненщини, як-от Рівненська дитяча музична школа № 1 імені Миколи Лисенка, Рівненська дитяча музична школа № 2, Рівненський музичний фаховий коледж, Дубенське училище культури, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, підтримуючи багатовікові традиції, забезпечують стабільний розвиток музичної освіти регіону, готуючи висококваліфікованих музикантів, зокрема демонструють, як школа гри на трубі в Рівненському регіоні інтегрує елементи української музичної ідентичності, зберігаючи при цьому власну унікальність.

Ключові слова: школа гри на трубі, культурно-історичні передумови, духові інструменти, виконавські традиції, національна музична культура.

Stepan TSYULYUPA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department
of Wind and Percussion Instruments
Rivne State Humanities University,
Honored Art Worker of Ukraine,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-1555-0836
e-mail: tsiuliuyra@ukr.net

Natalia TSYULYUPA,
*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor Department
of Popular Music
Rivne State Humanitarian University,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0001-7063-420X
e-mail: ntsiuliuyupa@ukr.net*

Roman OSTAPCHUK,
*Master's student
of Department of Wind
and Percussion Instruments
Rivne State Humanities University,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0009-0004-8663-3796
e-mail: ostapchuk0507@gmail.com*

CULTURAL AND HISTORICAL PREREQUISITES FOR THE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF THE TRUMPET PERFORMANCE SCHOOL IN THE RIVNE REGION

Abstract. *The article examines the cultural and historical prerequisites for the development of the trumpet school in the Rivne region, shedding light on its unique evolution within the broader context of Ukrainian music culture. It delves into key factors such as the historical backdrop of the region, the advancement of music education, and the role of both professional and amateur ensembles in shaping the local trumpet tradition. Particular attention is given to the contributions of leading educators, musicians, and conductors who played pivotal roles in popularizing the trumpet and fostering its growth.*

The article explores the features of educational programs, repertoire policies, and methodological principles that developed locally, reflecting the interplay between regional traditions and broader Ukrainian trends in wind instrument performance schools. Festivals, competitions, and cultural initiatives that promote trumpet performance are highlighted as crucial elements in enhancing the school's visibility and prestige. The pedagogical contributions of prominent musicians, as well as the influence of local educational institutions, orchestras, and ensembles, are thoroughly evaluated.

Moreover, the dynamics of collaboration between local and national institutions are analyzed, emphasizing cross-regional exchanges that enriched the Rivne trumpet school's development. These interactions not only facilitated the dissemination of innovative teaching methods and repertoire but also strengthened the integration of the Rivne school into the national musical framework.

The research underscores the significance of studying regional characteristics within the broader Ukrainian cultural landscape. It reveals how the Rivne trumpet school embodies Ukrainian musical identity while preserving its distinctive regional traits. This duality ensures that local traditions are both celebrated and adapted to contemporary trends in music education and performance.

By examining these aspects, the study contributes to academic discourse on trumpet performance schools in Ukraine. It provides valuable insights for future research, highlighting the importance of preserving and developing this rich cultural heritage for generations to come.

Key words: *trumpet playing school, cultural and historical preconditions, wind instruments, performance traditions, national music culture.*

Постановка проблеми. Рівненщина з її багатую музичною спадщиною відіграє важливу роль у розвитку української музичної культури. Однак варто зауважити, що еволюція виконавської школи гри на трубі в нашому регіоні залишається малодослідженою. Вивчення специфіки становлення цієї школи дозволяє окреслити основні етапи розвитку музичної освіти на Рівненщині, а також простежити вплив культурних, соціальних і економічних чинників на формування музичної ідентичності регіону. Аналіз взаємодії традицій і новаторських підходів у навчанні гри на трубі в різні історичні періоди допоможе краще усвідомити значення цього інструмента для розвитку регіональної музичної культури та його роль у контексті загальноукраїнської музичної традиції.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Питання еволюції виконавської школи гри на трубі в Україні висвітлено в працях таких науковців, як В. Апатський, В. Богданов, П. Круль, В. Посвалюк. Особливу увагу заслуговують дослідження, присвячені питанням розвитку музичного виконавства на теренах Рівненщини. Так, у роботах Т. Прокопович, Я. Сверлюка, Б. Столярчука та С. Цюлюпи досліджуються різноманітні аспекти музичної культури краю, зокрема діяльність музичних освітніх закладів, участь місцевих виконавців у конкурсах та фестивалях, вплив регіональних традицій на формування виконавської майстерності та ін.

Водночас варто наголосити, що питання еволюції школи гри на трубі на Рівненщині досі залишаються недостатньо вивченими. Відсутність комплексних досліджень і важливість цієї тематики спонукали нас до написання означеної публікації.

Метою статті є дослідження культурно-історичних передумов становлення і розвитку школи гри на трубі на Рівненщині, визначення ключових етапів її формування та обґрунтування специфіки виконавських і педагогічних традицій регіону.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «виконавська школа» – доволі багатомірне явище, адже об'єднує в собі музичні надбання, педагогічний досвід та стиліові особливості, які передаються з покоління в покоління. Така школа не лише зберігає національну самобутність, а й розвивається, враховуючи сучасні світові тенденції. Вона також включає відображення процесу пізнання і передачі накопичених знань, наявність перевіреної практикою, визнаної фахівцями системи навчання. Приналежність до конкретної виконавської школи визначається низкою характерних рис, серед яких – стиль виконання, методи викладання, традиції формування репертуару та індивідуальні підходи до інтерпретації музичних творів. Означені складники формують унікальність кожної виконавської школи. Важливим аспектом виконавської школи є увага до звуку як основи виконавської майстерності. Унікальний звук кожного музиканта відображає художній і технічний рівень школи, ставши її своєрідною візитівкою (Посвалюк, 2008).

Виконавська школа гри на трубі на Рівненщині базується на поєднанні місцевих традицій із загальноукраїнськими та світовими тенденціями. Вона нерозривно пов'язана як із діяльністю музичних закладів освіти загалом, так і конкретних педагогів, які активно формують нове покоління музикантів-трубачів. Зважаючи на це, важливо провести детальне дослідження процесів формування та розвитку професійного виконавства гри на трубі на Рівненщині, що дозволить висвітлити характерні риси регіональної школи, простежити зміни в підходах до викладання, а також оцінити роль педагогів у збереженні музичної спадщини та вихованні нових поколінь трубачів, які примножують культурне багатство краю.

Музична культура Рівненщини має глибокі історичні корені, а її розвиток значною мірою пов'язаний із впливом чеських переселенців, які оселялися на теренах тогочасної Волині, починаючи із другої половини XIX століття. Їхня активна участь у культурному житті краю не лише збагатила місцеве середовище, а й сприяла становленню нових виконавських традицій, що стали невід'ємною частиною мистецької спадщини регіону.

Чеські громади на Волині створювали сприятливі умови для розвитку музичної освіти. Завдяки їхній ініціативі з'являлися аматорські оркестри та хорові колективи, що стали основою для професійного зростання музикантів різного походження. Особливе місце серед інструментів займали духові, зокрема труба, яка користувалася неабиякою популярністю.

Процес формування духових ансамблів та оркестрів у чеському середовищі відображав

суспільно-культурні трансформації тогочасної епохи. Прагнення міщан до збереження й розвитку власної культурної ідентичності сприяло пошуку нових музичних форм, що поєднували місцеві традиції та європейський вплив. Джерелом натхнення й прикладом професіоналізму для чеських музикантів слугували австрійські військові капели.

Важливу роль у формуванні духових оркестрів того часу відіграли музиканти, які після служби в армії поверталися до цивільного життя. Їхній багатий досвід став підґрунтям для зростання виконавської майстерності, а технічне вдосконалення інструментів, зокрема впровадження вентильного механізму, відкрило нові горизонти для розвитку духової музики.

Із часом духові оркестри, створені чеськими переселенцями та представниками інших етнічних груп, поступово дистанціювалися від військової музики й стали невід'ємною частиною культурного життя Волині. Вони активно долучалися до святкування, фестивалів і громадських заходів, збагачуючи культурну спадщину місцевих громад. Чеські переселенці значною мірою вплинули на розвиток музичної спадщини Волині, активно зберігаючи свою культурну ідентичність та сприяючи соціально-економічному прогресу регіону. Їхня діяльність мала позитивний вплив на розвиток місцевої економіки, освіти, культури та укріплення соціальної згуртованості. Чеська культура стала важливим елементом історії Волині, органічно доповнивши культурний ландшафт нашого краю (Цюлюпа, Барабаш, 2019).

На початку XX століття Волинь опинилася під впливом політичних амбіцій різних держав, зокрема Німеччини, Польщі, Угорщини та Румунії. Місцевій інтелігенції бракувало можливостей для організованого опору зовнішньому тиску, що призвело до помітного впливу на розвиток краю культурних факторів іззовні. Водночас цей період став початком активних процесів взаємного збагачення культур, коли різні національні традиції почали змішуватися, формуючи нові культурні синтети (Цюлюпа, Сергійчук, 2021).

Під час Першої світової війни в Україні значно зросла кількість військових частин, що спричинило збільшення чисельності військових духових оркестрів. Це явище набуло ще більшого розвитку в міжвоєнний період, коли на західноукраїнських землях активно дислокувалися військові підрозділи різних держав – польські, російські, українські. Кожен із підрозділів мав свій духовий оркестр, який брав участь у військових урочистостях і громадських заходах. За цих умов військова музика набула статусу ключового елемента культурного та мистецького життя, ставши невід'ємним складником як військових церемоній, так і громадських чи культурних подій того часу.

Зі збільшенням кількості оркестрів виникла необхідність у кваліфікованих музикантах, оскільки духові інструменти стали важливим складником військової музики. Це дало поштовх для відкриття спеціалізованих музичних шкіл і курсів для навчання гри на духових інструментах. Зростання кількості оркестрів вимагало чимало зусиль для підготовки виконавців, що зі свого боку сприяло розвитку музичної освіти та культурного життя в регіоні. Військові духові оркестри

стали не лише важливим елементом військової структури, а й невід'ємною частиною культурної спадщини того часу, оскільки концертно-просвітницька діяльність військових музикантів сприяла формуванню художніх смаків та культурних уподобань населення (Прокопович, 2013).

Перші спроби організувати музичні школи на Рівненщині датуються початком XX століття, коли в межах загальноосвітніх установ почали створювати музичні класи. Спочатку це були факультативні заняття, на яких учні вивчали гру на різних інструментах, вокал та основи музичної теорії. Із часом, на тлі зростаючого інтересу до музичного навчання та розвитку культурної сфери регіону, ці класи поступово перетворювалися на музичні заклади, які пропонувати для молодих музикантів більш організовану і системну професійну підготовку.

Важливим етапом у розвитку музичної освіти Рівненщини стало відкриття у 1939 році в Рівному дитячої музичної школи. Цей навчальний заклад став основою для подальшого становлення та розвитку музичної культури в регіоні. Школа активно розвивалася, поступово розширювалися відділи для навчання гри на різних інструментах, вокалу та опанування теоретичних дисциплін, що сприяло підготовці висококваліфікованих музикантів. У 1993 році за вагомі творчі здобутки Рівненській дитячій музичній школі № 1 було присвоєно ім'я видатного українського композитора Миколи Віталійовича Лисенка.

Від самого початку діяльності закладу тут функціонував відділ духових та ударних інструментів, де працювали талановиті педагоги-трубачі Є. Назарець, М. Невірковець, М. Дзядук, Л. Дубчак, які зробили вагомий внесок у тогочасне музичне життя регіону. Нині клас гри на трубі у Рівненській дитячій музичній школі № 1 імені М. В. Лисенка очолює завідувач відділу, викладач-методист Михайло Гамбель. Паралельний клас труби веде Роман Ковальчук (Столярчук, 2009).

У 1955 році у Рівному було засновано музичне училище (нині – Рівненський музичний фаховий коледж) – головний осередок підготовки музикантів середньої ланки – виконавців, диригентів, педагогів, музикознавців. Ця подія неабияк вплинула на розвиток музичної культури та освіти регіону. Із часом Рівненське музичне училище перетворилося на важливий центр музичної освіти в Західній Україні, сприяючи формуванню нових талантів та збереженню місцевих музичних традицій. Клас труби в закладі в різні часи очолювали Ю. Бокій, В. Прибора, С. Корнілов, А. Кібіта, Г. Козійчук, В. Борінов. Нині на відділі духових та ударних інструментів Рівненського музичного фахового коледжу працює молодий педагог по класу труби Дмитро Сиротюк.

Практично з перших днів існування училища на його базі було створено оркестр духових інструментів, відомий як на Рівненщині, так і далеко за її межами. Його першим керівником був Олександр Островський. Більше 40 років оркестром керував Андрій Кібіта, заступник працівник культури України. Нині оркестр часто виступає перед молоддю міста, учнями музичних шкіл області, є активним учасником мистецьких заходів коледжу, всеукраїнських та міжнародних конкурсів

і фестивалів. Сьогодні цей колектив очолює старший викладач Ігор Данилюк (Духовий оркестр Рівненського музичного фахового коледжу, 2024).

У 60-ті роки XX століття на Рівненщині функціонували загальнонауковий факультет Київського університету імені Т. Г. Шевченка та Рівненський філіал Київського технологічного інституту легкої промисловості, на базі яких у 1969 році було створено Рівненський культурно-освітній факультет Київського інституту культури імені О. Є. Корнійчука. У вересні 1971 року в закладі відбувся перший набір на відділ духових та ударних інструментів. Клас труби очолювали талановиті педагоги М. Литвак та О. Садовий.

На сьогодні клас труби кафедри духових та ударних інструментів факультету музичного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету ведуть Степан Цюлюпа, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри, заслужений діяч мистецтв України, та Олександр Сіончук, доцент, заслужений артист України.

Кафедра духових та ударних інструментів є головним осередком підготовки висококваліфікованих музикантів регіону. Викладачі кафедри впроваджують унікальні методики, що гармонійно поєднують академічні традиції із сучасними підходами до музичної освіти, інтерактивні методи навчання, організовують майстер-класи за участю провідних музикантів, заохочуючи студентів до участі в концертах, конкурсах і фестивалях. Така діяльність сприяє вдосконаленню виконавської майстерності, розширенню творчого світогляду та здобуттю безцінного сценічного досвіду майбутніх музикантів. Особлива увага приділяється індивідуальній роботі зі студентами, що дає змогу враховувати їхні особисті потреби, здібності та потенціал для професійного розвитку й зростання.

Окрім педагогічної роботи, викладачі кафедри займаються науковою, творчою та громадською діяльністю: організовують конференції, а також видають збірник наукових праць, де публікуються дослідження знаних в Україні та за кордоном науковців і педагогів.

Із 2005 року кафедра духових та ударних інструментів РДГУ започаткувала проведення Всеукраїнського, а згодом Міжнародного конкурсу виконавців (ансамблів) на духових та ударних інструментах імені В'ячеслава Старченка, що неабияк сприяє популяризації жанру духової музики та покращенню якості набору здобувачів вищої освіти в музичних закладах Рівненщини. Цей конкурс став своєрідним методичним центром підвищення кваліфікації викладачів класів духових та ударних інструментів, у програмі якого – проведення різноманітних майстер-класів, презентацій сучасних науково-методичних та нотних видань духовиків України і зарубіжжя, а також проведення Міжнародної науково-практичної конференції «Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя».

Сьогодні, у нелегкий час російсько-української війни, кафедра духових та ударних інструментів не стоїть осторонь подій, що відбуваються в Україні, активно співпрацює з благодійними фондами («Ми Переможемо», «Фонд Сергія Притули», «Повернись Живим»),

проводить низку мистецьких заходів та проєктів, організовуючи збір коштів на підтримку Збройних Сил України. Така активна діяльність сприяє патріотичному вихованню студентської молоді, формуванню її громадянської позиції.

Відрадно, що на квітень 2025 року кафедрою духових та ударних інструментів заплановано проведення XI Міжнародного (дистанційного) конкурсу виконавців (ансамблів) на дерев'яних духових інструментах імені В'ячеслава Старченка, в журі якого – запрошені педагоги та музиканти зі США, Німеччини, Польщі, Іспанії, Чехії, Італії та України.

Комплексний підхід до освітнього процесу на кафедрі сприяє формуванню не лише високопрофесійних виконавців, а й усебічно розвинених творчих особистостей, здатних працювати в різних музичних жанрах – від класичної музики до сучасних стилів. Завдяки цьому випускники кафедри досягають успіху на професійній сцені, стають педагогами, які передають свій досвід молодому поколінню, залишаються затребуваними як в Україні, так і за її межами.

Важливим складником мистецького освітнього процесу Рівненщини завжди залишався клас гри на трубі і в Дубенському училищі культури. Його очолювали знані педагоги, які своїм досвідом і майстерністю сприяли формуванню талановитих музикантів-трубачів. У різні часи за цим напрямом у закладі працювали Б. Козлов, А. Михасик, В. Самчук, М. Федорук, П. Штихалюк, М. Бакульський.

Ще один осередок з підготовки музикантів-трубачів у регіоні – Рівненська дитяча музична школа № 2, що була заснована у 1974 році. У закладі в різні часи працювали такі педагоги-трубачі, як Ю. Шапіро, В. Хрін, Ю. Островський, В. Чорноморець, С. Климчик.

Саме на Рівненщині було започатковано низку всеукраїнських та міжнародних конкурсів, що відіграли важливу роль у розвитку музичної освіти та культурного життя регіону. Серед них – Міжнародний конкурс духових оркестрів «Сурми», заснований талановитим педагогом, трубачем і диригентом Андрієм Кібітою. У 2005 році за ініціативи завідувача кафедри духових та ударних інструментів Інституту мистецтв РДГУ Степана Цюлюпи було започатковано Всеукраїнський конкурс молодих виконавців (ансамблів) на духових та ударних інструментах імені В'ячеслава Старченка. Також на цій кафедрі ініціювали проведення всеукраїнського конкурсу виконавців (ансамблів) на ударних інструментах імені Людвіга Котлара.

Означені вище конкурси слугують виявленню нових талантів серед молодих музикантів, зокрема й трубачів, сприяють обміну досвідом між виконавцями з різних країн. Вони не тільки стимулюють творчий розвиток учасників, а й допомагають популяризувати регіональну музичну культуру на національному та міжнародному рівнях. Отож Рівненщина утверджується як центр культурної взаємодії, де поєднуються багаті регіональні традиції з новаторськими ідеями та досвідом світового музичного середовища. Завдяки злагоженій роботі педагогів, організаторів конкурсів та культурних діячів наш регіон упевнено зберігає статус одного з провідних центрів музичної освіти в

Україні, що відіграє ключову роль у збагаченні національної мистецької спадщини.

Висновки. Отже, виконавська школа гри на трубі на Рівненщині розвивалася завдяки інтеграції місцевих, національних та світових музичних традицій, що надало їй неповторного колориту та значної ролі в культурному просторі регіону. Важливим фактором цього процесу стала чеська громада, що мешкала на Волині, саме вона сприяла створенню духових оркестрів і вдосконаленню їхніх виконавських стандартів. Поєднання чеських традицій з українськими культурними рисами стало основою для формування місцевої музичної ідентичності та розвитку виконавської майстерності.

Музичні заклади Рівненщини, як-от Рівненська дитяча музична школа № 1 імені Миколи Лисенка, Рівненська дитяча музична школа № 2, Рівненський музичний фаховий коледж, Дубенське училище культури, факультет музичного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету, підтримуючи багатовікові традиції, забезпечили стабільний розвиток музичної освіти регіону, підготувавши численні покоління висококваліфікованих музикантів. Педагогічний досвід, накопичений поколіннями, продовжує передаватися завдяки талановитим викладачам, які формують нових майстрів музики.

Школа гри на трубі на Рівненщині – важливе культурне явище, що поєднує історичні традиції та сучасні педагогічні підходи. Вона сприяє розвитку музичного потенціалу нових поколінь та укріплює культурну ідентичність регіону, інтегруючи Рівненщину в національний та світовий музичний простір.

Перспективи подальших досліджень в означеному напрямі вбачаємо у більш ґрунтовному аналізі історичних передумов формування виконавської школи гри на трубі на Рівненщині, детальному вивченні внеску окремих педагогів і виконавців у розвиток школи, а також у дослідженні репертуару трубачів регіону, еволюції педагогічних методик та інтеграції сучасних технологій в освітній процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Посвалок, В. Т. (2008). Шляхи становлення і проблеми розвитку української школи виконавства на трубі: історичний, професійно-виконавський, теоретико-методичний аспекти: автореф. дис. ... док. мистецтвознавства: 17.00.03. Київ. 38 с.

Цюлюпа, С., Барабаш, В. (2019). Виконавство на трубі в культурно-мистецькому житті Рівненщини. *Нова педагогічна думка*. № 2 (98). С. 171–174.

Цюлюпа, Н. Л., Сергійчук, Д. Р. (2021). Культурно-історичні передумови становлення і розвитку фортепіанного мистецтва на Рівненщині. *Мистецтвознавчі записки*. Київ: НАКККіМ. Вип. 39. С. 145–148.

Прокопович, Т. Ю. (2013). Військові духові оркестри в культурі провінційного міста: Рівне музичне між двома світовими війнами (1920–1939 роки). *Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя*. Рівне: Волинські обереги. Вип. 5. С. 151–156.

Столярчук, Б. Й. (2009). Рівненський дитячий

музичній школі № 1 ім. М. В. Лисенка – 70 (1939 – 2009): біогр.-бібліогр. довідник. Рівне: видав. О. Зень. 196 с.: іл.

Духовий оркестр. (2024). *Рівненський музичний фаховий коледж Рівненського державного гуманітарного університету*: вебсайт. URL: <https://muz.rv.ua/%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8/%D0%B4%D1%83%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B9-%D0%BE%D1%80%D0%BA%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%80/> (дата звернення: 10.01.2025).

REFERENCES

Posvaliuk, V. T. (2008). *Shliakhy stanovlennia i problemy rozvytku ukrainskoi shkoly vykonavstva na trubi: istorychni, profesiino-vykonavskiy, teoretyko-metodychni aspekty* [Ways of Formation and Challenges in the Development of the Ukrainian Trumpet Performance School: Historical, Professional-Performance and Theoretical-Methodological Aspects]: avtoref. dys. ... dok. mystetstvosnavstva: 17.00.03. Kyiv. 38 s. [in Ukrainian].

Tsuliupa, S., Barabash, V. (2019). *Vykonavstvo na trubi v kulturno-mystetskomu zhytti Rivnenshchyny* [Trumpet Performance in the Cultural and Artistic Life of Rivnenshchyna]. *Nova pedahohichna dumka*. № 2 (98). S. 171–174. [in Ukrainian].

Tsuliupa, N. L., Serhiichuk, D. R. (2021). *Kulturno-istorychni peredumovy stanovlennia i rozvytku*

fortepiannoho mystetstva na Rivnenshchyni [Cultural and Historical Preconditions for the Formation and Development of Piano Art in Rivnenshchyna]. *Mystetstvosnavchi zapysky*. Kyiv: NAKKKiM. Vyp. 39. S. 145–148. [in Ukrainian].

Prokopovych, T. Yu. (2013). *Viiskovi dukhovi orkestry v kulturi provintsiinoho mista: Rivne muzychne mizh dvoma svitovymi viinamy (1920–1939 roky)* [Military Brass Bands in the Culture of a Provincial City: Musical Rivne Between the Two World Wars (1920–1939)]. *Istoriia stanovlennia ta perspektyvy rozvytku dukhovoï muzyky v konteksti natsionalnoi kultury Ukrainy ta zarubizhzhia*. Vyp. 5. S. 151–156. [in Ukrainian].

Stoliarchuk, B. Y. (2009). *Rivnenskii dytiiachii muzychnii shkoli № 1 im. M. V. Lysenka – 70 (1939 – 2009)* [Rivne Children's Music School No. 1 Named After M.V. Lysenko – 70 Years (1939–2009)]: biohrafichno-bibliohrafichnyi dovidnyk. Rivne: vydav. O. Zen. 196 s. : il. [in Ukrainian].

Духовий оркестр [Wind orchestra]. (2024). *Рівненський музичний фаховий коледж Рівненського державного гуманітарного університету*: вебсайт. Available at: <https://muz.rv.ua/%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8/%D0%B4%D1%83%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B9-%D0%BE%D1%80%D0%BA%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%80/> (Accessed: 10.01.2025). [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 27.01.2025

ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЙ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНОМУ ЖУРНАЛІ «НОВА ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА»

Науково-методичний журнал «Нова педагогічна думка» входить до переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі педагогічних наук (спеціальності – 011, 014, 015). У журналі друкуються статті з питань: філософії освіти, порівняльної педагогіки та історії освіти, теорії і практики педагогіки, дидактики, методики і сучасних освітніх технологій навчання та виховання, психології, соціальної педагогіки, дошкільної і початкової освіти, мовознавства та література, естетичного і фізичного виховання, внеску діячів науки та освіти у розвиток національної школи тощо.

Стаття повинна відповідати тематиці журналу і сучасному стану педагогічної науки і освітньої практики.

Стаття подається українською, англійською та/або офіційними мовами країн Європейського Союзу обсягом не менше 10 сторінок машинописного тексту, на аркушах білого паперу стандартного формату з використанням шрифту Times New Roman 14 розміру текстового редактора Word через півтора інтервала.

Електронний варіант статті виконується в редакторі Word і форматі * doc, а копія – у форматі * rtf; файл називати за прізвищем автора статті. Ім'я файлу набрати латинськими літерами (напр.: Petrenko. rtf; Petrenko. doc). Формат сторінки А4, шрифт Times New Roman, розмір 14, міжрядковий інтервал 1,5, абзацний відступ 1,25 см, всі поля – 2 см.

Для авторів, які не мають наукового ступеня, обов'язково потрібно додати зовнішню рецензію.

ВИМОГИ ДО АВТОРСЬКИХ РУКОПИСІВ

1. **Індекс УДК** (універсальний десятичний класифікатор) розташовують перед заголовком статті, окремим рядком, у лівому верхньому куті. Індекс УДК вказує автор (розмір 14, вирівнювання по лівому краю, без відступів першого рядка, напівжирний шрифт).

2. **Відомості про автора (авторів)** без скорочень: прізвище та ім'я (вирівнювання по правому краю тексту, напівжирний шрифт, розмір 14).

3. **Науковий ступінь**, вчене звання, посада (без скорочень, вирівнювання по правому краю, розмір 14, шрифт курсив).

4. **Місце роботи:** назва установи (без скорочень), населеного пункту, країни (вирівнювання по правому краю, розмір 14, шрифт курсив).

5. **ORCID** (реєстрація на сайті – <http://orcid.org/>), (вирівнювання по правому краю, шрифт звичайний, розмір 14).

6. **E-mail** (вирівнювання по правому краю, шрифт курсив, розмір 14).

7. **Заголовок статті** (розмір 14, напівжирний шрифт, прописні літери, абзац без відступів першого рядка, вирівнювання по центру).

8. **Слово «Анотація»** (напівжирний шрифт, розмір 14). Далі в тому ж рядку анотація статті (шрифт

звичайний, по ширині, розмір 14). Анотація українською та/або офіційними мовами Європейського Союзу має бути обсягом не менше 1200 знаків.

Назва статті, ПІБ та дані про авторів, анотація та ключові слова англійською мовою (не менше 1800 знаків) оформляються аналогічно як українською мовою.

Важливо! Якщо ж стаття друкується англійською мовою та/або офіційними мовами країн Європейського Союзу, то анотація українською мовою має бути обсягом не менше як 1800 знаків, відповідно анотація англійською мовою та/або офіційними мовами країн Європейського Союзу – 1200 знаків.

9. **«Ключові слова»** (напівжирний шрифт, розмір 14) – слова з тексту матеріалу, які з точки зору інформаційного пошуку несуть змістовне навантаження. Ключові слова подаються у називному відмінку, загальна кількість ключових слів – не менше п'яти і не більше десяти (шрифт звичайний, розмір 14).

10. **Основна частина статті** (шрифт звичайний, розмір 14) повинна містити такі структурні елементи:

Постановка проблеми.

Аналіз наукових досліджень і публікацій.

Мета статті.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Усі частини статті повинні бути виділені.

Якщо у тексті наявні рисунки, вони повинні мати підписи, відповідно кожна таблиця – заголовок.

11. **Підзаголовок «СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ»** (мовою оригіналу) оформляється окремим абзацом, розмір 14, прописними літерами, вирівнювання по центру; оформлюється відповідно до Гарвардського стилю (Harvard referencing style);

– у випадку написання статті англійською мовою посилання здійснюється на транслітерованний варіант літератури та джерел.

– перелік посилань не нумерується та оформляється відповідно до послідовності згадування в тексті;

– список використаних джерел рекомендуємо складати з не більш ніж 15–20 найменувань (шрифт звичайний, розмір 14).

12. **Після списку використаних джерел і літератури подається «REFERENCES».**

Автоматизувати процес транслітерації можна, скориставшись програмним забезпеченням, доступним за відповідними адресами. Для транслітерації українського тексту слід опиратися на Постанову Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. № 55.

Після автоматичного транслітерування необхідно перевірити правильність отриманого результату і внести відповідні корективи. Транслітеровані література та джерела повинні містити тільки значущі для аналітичної обробки елементи (ПІБ авторів, назву першоджерела, вихідні дані). У списку літератури назви робіт на мовах, де використовуються нелатинізовані

алфавіти, повинні бути перекладені англійською та поміщені у квадратних дужках; назви джерел повинні бути транслітеровані, у кінці слід вказати мову оригіналу у квадратних дужках. У випадку цитування книги назва видавництва (якщо це назви установ) повинна бути перекладена англійською мовою, в усіх інших випадках – транслітерована, місце видання перекладено.

13. **Рядок «Дата надходження до редакції** _ . **.202_»** (шрифт курсив, розмір 12, вирівнювання справа).

14. **Окремо необхідно вказати адресу і контактні телефони** (службова чи домашня), e-mail, № відділення «Нової пошти» для отримання примірника журналу «Нова педагогічна думка».

Рубрики науково-методичного журналу «Нова педагогічна думка»:

– Філософія освіти. Порівняльна педагогіка. Історія освіти.

– Управління освітою. Профільне навчання.

– Сучасні освітні технології.

– Психологія. Соціальна педагогіка. Робота з обдарованими дітьми.

– Мовознавство та література.

– Історія. Правознавство.

– Фізика. Математика.

– Дошкільна та початкова освіта.

– Природничі науки. Технології.

– Виховання особистості. Позашкільна освіта.

– Музика. Естетика.

– Фізична культура.

– Зустрічі з педагогами-новаторами.

Вартість однієї сторінки друкованого тексту (за один стандартний аркуш (A4) машинопису через півтора інтервала) – **80 грн.**

Оплату вартості статті потрібно здійснювати на рахунок Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти лише після затвердження публікації до друку.

Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен, оголошень несуть автори публікацій.

Статті, що не відповідають зазначеним вимогам, не розглядаються.

Редакція залишає за собою право здійснювати наукове редагування назви і змісту статті.

Подача статті здійснюється на адресу: кабінету інформаційних комунікацій і видавничої діяльності Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (redakciya_roippo@ukr.net) або на сайт видання (www.npd.roippo.org.ua).

Адреса редакції: 33028, м. Рівне, вул. В'ячеслава Чорновола, 74, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кабінет інформаційних комунікацій і видавничої діяльності.

E-mail: redakciya_roippo@ukr.net; тел. (067)178 85 18.

Розміщення журналу в міжнародній наукометричній базі Index Copernicus: <https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=46468>.

Матеріали підготовлені до друку кабінетом інформаційних комунікацій і видавничої діяльності Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Завідувач кабінету інформаційних комунікацій і видавничої діяльності
Мирослава Мазурок

Коректори:
Леся Заводна, Мирослава Мазурок

Комп'ютерне складання та верстка:
Валентина Волосюк

Підписано до друку 17.03.2025 р.
Формат 60х84/8. Умов. друк. арк.
Тираж 100 прим. Зам. №

Надруковано у Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти.
Україна, м. Рівне,
вулиця В'ячеслава Чорновола, 74,
тел. (067)178 81 12