

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Збірник наукових праць

Виходить два рази на рік

Заснований у червні 2011 року

Випуск 32

Київ – Полтава
2025

УДК 37.013(111.852:17)

DOI <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32>

Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава ; Київ, 2025. Вип. 32. 284 с.

Засновники та видавці:

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 14 від 24 листопада 2025 р.)

Головний редактор

Вовк М. П., доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора

Сулаєва Н. В., доктор педагогічних наук, професор

Відповідальний секретар

Лобач О. О., кандидат педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія

Ничкало Н. Г., д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, Відділення професійної освіти і освіти дорослих

Гриньова М. В., д. пед. н., проф., член-кор. НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Сотська Г. І., д. пед. н., проф., член-кор. НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Пікула Н., д. габ., проф., Інститут соціальної праці Педагогічного університету імені Комісії народної освіти у Кракові

Єрушка У., д. габ., проф., Інститут педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві

Бабушко С. Р., д. пед. н., проф., Національний університет фіз. виховання і спорту України

Дяченко-Богун М. М., д. пед. н., проф., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Жамардій В. О., д. пед. н., доц., Полтавський державний медичний університет

Палічук Ю. І., к. пед. н., доц., ВНЗ України «Буковинський державний медичний університет»

Рибалко Л. М., д. пед. н., проф., Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Фазан В. В., д. пед. н., проф., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Федій О. А., д. пед. н., проф., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Хомич Л. О., д. пед. н., проф., Інститут пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Палеха О. М., к. пед. н., доц., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти

О. М. Семенов, доктор педагогічних наук, професор

К. В. Годлевська, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Т. В. Симоненко, доктор педагогічних наук, професор (Австрія)

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 24249-14089 ПР від 21.12.2019 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку наукових фахових видань (категорія «Б») у галузі «Педагогічні науки» (Наказ Міністерства освіти і науки України №886 від 02.07.2020 р.)

Збірник наукових праць індексується наукометричними базами DOAJ, Index Copernicus International (ICI), Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory, EBSCO, BASE

ISSN 2226-4051 (Print)

ISSN 2616-6631 (Online)

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2025

© Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2025

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

AESTHETICS AND ETHICS OF PEDAGOGICAL ACTION

Collection of scientific papers

Edited twice a year

Founded in June 2011

Issue 32

Kyiv – Poltava
2025

УДК 37.013(111.852:17)

DOI <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32>

Aesthetics and ethics of pedagogical action : Collection of scientific papers / Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. Poltava ; Kyiv, 2025. Is. 32. 284 p.

Founders and editors:

Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Recommended for publication by the Academic Council of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Protocol № 14 on 24 November 2025)

Editor-in-chief

Vovk M. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

Deputy Editors

Sulaieva N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

Executive Secretary

Lobach O. O., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor

Editorial board

Nychkalo N. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Full Member of NAPS of Ukraine, Department of Professional Education and Adult Education

Grynova M. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Sotska H. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Pikula N., Doctor, Full Professor, Institute of Social Labour Commission Pedagogical University of Education in Krakow

Yerushka W., Doctor, Full Professor, Institute of Pedagogy of the Academy of Special Pedagogy of Maria Hżehozhevskoyi in Warsaw

Babushko S. R., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, National University of Physical Education and Sports of Ukraine

Diachenko-Bohun M. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Zhamardiy V. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Poltava State Medical University

Palichuk Y. I., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Higher Educational Institution of Ukraine «Bukovinian State Medical University»

Rybalko L. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

Fazan V. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Fedii O. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Homytch L. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Palekha O. M., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Reviewers

O. M. Semenog, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

K. V. Godlevska, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher

T. V. Symonenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor (Austria)

Certificate of state registration of KV № 24249-14089 IIP on 21.12.2019 p. Specialized edition of Pedagogical Sciences (Ministry of Education and Science of Ukraine №886 on 02.07.2020)

Collection of scientific works is registered in DOAJ, Index Copernicus International (ICI), Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory, EBSCO, BASE

ISSN 2226-4051 (Print)

ISSN 2616-6631 (Online)

© Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine, 2025
© Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, 2025

ЗМІСТ

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Stanisław Juszczyk

Alternatywne podejścia badawcze w naukach społecznych
(Альтернативні дослідницькі підходи в соціальних науках)9

Larysa Lukianova, Ryszard Bera

Rozwój zawodowy i osobisty nauczycieli akademickich w perspektywie
złaniania pedagogicznego: kontekst polsko-ukraiński
(Професійний та особистісний розвиток викладачів університетів
крізь призму педагогічної дії: польсько-український контекст30

Лариса Семеновська

Тьюторська технологія у змішаному навчанні: антикризовий механізм
індивідуалізації та гуманізації вищої освіти в умовах глобальних викликів49

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

Віра Бурназова

Феномен харизми викладача у процесі становлення
духовно-культурної ідентичності студентів60

Piotr Klimczyk

Counter-narratives of war: pedagogical uses of “This War of Mine”
in shaping critical empathy (Контрнарративи війни: педагогічне використання
«Цієї моєї війни» для формування критичної емпатії).....72

Лілія Батюк

Роль жінок у формуванні стратегії розвитку STEM-освіти
в Сполучених Штатах Америки81

Тетяна Апрощенко, Тетяна Кравченко

Розвиток соціальної компетентності у процесі формування
ціннісних орієнтацій старшокласників у Чехії.....102

Оксана Даниско

Педагогічні умови формування соціальної компетентності школярів
засобами фізичної культури111

Ярина Танявська

150-річний ювілей дошкільної освіти на Буковині:
особливості зародження і розвитку громадського виховання
в 1875 – 1918 роках.....126

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

Alla Rastrygina

Trauma-informed help through art: experience
of implementing it in the training of future music educational workers
(Травмоінформована допомога через мистецтво: досвід упровадження
у підготовку майбутніх музично-педагогічних працівників)142

Віталій Горголь

Науково-організаційні засади хореографічної освіти
у Сполучених Штатах Америки 155

Опанас Титенко

Методика поетапного формування пейзажної композиції:
від натурних спостережень до завершеної картини 170

Ольга Чурікова-Кушнір, Зоя Софроній

Формування професійної ідентичності
майбутніх викладачів музичного мистецтва
через участь у конкурсі-фестивалі «Хай пісня скликає друзів»..... 184

Іван Дерда

Формувальна роль вокалізу у вокально-технічному вдосконаленні
голосу співака в процесі професійної підготовки..... 196

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Наталія Філіпчук

Перспективи оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки
майбутніх учителів-бакалаврів: сучасні реалії..... 209

Марина Головченко

Розвиток медіаосвіти педагогів в Україні: тенденції і перспективи..... 226

Olha Palekha

Training future primary school teachers to develop young learners'
English vocabulary competence in blended learning settings
(Підготовка майбутніх учителів початкових класів
до формування англomовних лексичних навичок молодших школярів
в умовах змішаного навчання)..... 246

Валерій Петренко

Набуття статусу сертифікованого податкового консультанта
у професійних організаціях Великої Британії..... 258

РЕЦЕНЗІЇ

Оксана Цюняк

Інноваційний змістовий контент фахової підготовки майбутніх докторів
філософії з освітніх наук (рецензія на електронне видання: Інновації у змісті
професійної підготовки майбутніх докторів філософії: навчальний посібник /
М. П. Вовк, О. М. Семенов, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України. 2025. 323 с.
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746574/>) 271

**ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ
ТА МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ**

Мирослава Вовк

I Міжнародна конференція I-Teach 2025
«Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку вчителів» 274

Відомості про авторів 279

CONTENT

PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTION

Stanisław Juszczak

Alternative research approaches in the social sciences9

Larysa Lukianova, Ryszard Bera

Professional and personal development of university teachers
through the lens of pedagogical action:
the polish-ukrainian context30

Larysa Semenovska

Tutoring technology in blended learning:
an anti-crisis mechanism for individualization and humanization
of higher education under global challenges49

EDUCATIONAL AESTHETICS AND ETHICS

Vira Burnazova

The phenomenon of lecturer charisma in the process
of forming the spiritual and cultural identity of students60

Piotr Klimczyk

Counter-narratives of war: pedagogical uses of “This War of Mine”
in shaping critical empathy72

Liliya Batyuk

The role of women in shaping the development strategy
of stem education in the United States of America81

Tetiana Atroshchenko, Tetiana Kravchenko

Development of social competence in the process of forming value orientations
of senior grade students in the Czech republic102

Oksana Danysko

Pedagogical conditions for the development of social competence
in schoolchildren through physical education111

Yaryna Taniavska

150th anniversary of preschool education in Bukovyna:
features of formation and development of public education in 1875-1918126

ART EDUCATION: THEORY, HISTORY, METHODS

Alla Rastrygina

Trauma-informed help through art: experience
of implementing it in the training of future music educational workers142

Vitalii Horhol

Scientific and organisational foundations of choreographic education
in the United States of America 155

Opanas Titenko

A step-by-step methodology for developing landscape compositions:
from observation in nature to a completed painting 170

Olha Churikova-Kushnir, Zoia Sofronii

Formation of future music teachers' professional identity
through participation in the competition-festival
"Let the song call friends" 184

Ivan Derda

The role of vocalisation in the vocal and technical improvement
of a singer's voice during professional training 196

INNOVATIONS IN ARTS AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Nataliia Filipchuk

Prospects for updating the content of psychological and pedagogical training
of future bachelor teachers: modern realities 209

Maryna Golovchenko

Media education development for teachers in Ukraine:
tendencies and prospects 226

Olha Palekha

Training future primary school teachers to develop young learners'
English vocabulary competence in blended learning settings 246

Valerii Petrenko

Acquiring status of a chartered tax adviser through examinations
at a professional body in Great Britain 258

REVIEWS

Oksana Tsiuniak

Innovative content for the professional training of future doctors of philosophy
in educational sciences (review of the electronic edition:
Innovations in the content of professional training of future PhDs: a textbook /
M. P. Vovk, O. M. Semenog, Ivan Ziazun Institute of Pedagogical Education and
Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.
2025. 323 p. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746574/>) 271

**INFORMATION ABOUT SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL,
ART AND EDUCATIONAL ARRANGEMENTS**

Myroslava Vovk

I International Conference I-Teach 2025
«Innovative Approaches to Teacher Training and Professional Development» 274

About the Authors 279

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

UDK 316:001.891

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347808>

Stanisław Juszczyk, Katowice (Poland)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7775-6303>

ALTERNATYWNE PODEJŚCIA BADAWCZE W NAUKACH SPOŁECZNYCH

W pracy przedstawiono najważniejsze cechy alternatywnych badań naukowych, zwanych także badaniami niekonwencjonalnymi lub innowacyjnymi. Omówiono kilka najczęściej wykorzystywanych metod badań alternatywnych a w tym: etnografie, uczestniczące badania interwencyjne, studia przypadku, badania historii życia i obserwację uczestniczącą. Zwrócono również uwagę na szanse i zagrożenia wykorzystania sztucznej inteligencji w badaniach naukowych.

Słowa kluczowe: *metodologia nauk społecznych; badania alternatywne; badania niekonwencjonalne; badania innowacyjne; sztuczna inteligencja w badaniach naukowych.*

Wprowadzenie. W naukach społecznych, alternatywne (znane także jako niekonwencjonalne czy innowacyjne) podejścia naukowe, za wyjątkiem tradycyjnych badań ilościowych, obejmują wiele metod badań a wśród nich metody mieszane, uczestniczące badania interwencyjne, etnografie, badania historii życia i studia przypadku. Metody te oferują zróżnicowane sposoby eksplorowania skomplikowanych zjawisk społecznych a często także wzajemne uzupełnianie się, przez co umożliwiają uzyskanie szerszej perspektywy badanych zjawisk niż uzyskuje się z badań tradycyjnych. Wyniki alternatywnych metod badań różnią się od danych uzyskanych z badań ilościowych (np. badań eksperymentalnych czy sondażowych) poprzez zasadnicze skupienie się na danych, które nie opierają się na eksploracjach uzyskujących fakty. Podejście alternatywne jest wyrazem zniechęcenia badaczy do korzystania z tradycyjnych badań ilościowych i pewnych

jakościowych, jako w dużej mierze podejść formalnych. Badacze pragną w projektowanych badaniach terenowych wykorzystać nie tylko swoje kompetencje metodologiczne, ale także swoją wiedzę i doświadczenie badawcze, znajomość eksplorowanych zjawisk i procesów oraz umiejętności interakcji z osobami badanymi a także skłonienie ich do aktywności w procesie badawczym. To w dużej mierze podejście złożone, subiektywne, trudne, żmudne i czasochłonne, jednak satysfakcjonujące wielu badaczy, którzy zaznaczają w swych notatkach terenowych swoje opinie, przekonania i sugestie dotyczące eksplorowanych zjawisk i badanych osób. Dlatego takie badania dostarczają nam wiele niuansów i subtelności, wypełniając szczegółami konstruowany wizerunek rzeczywistości, pozwalają na głębsze zrozumienie doświadczeń jednostek i grup, a także na badanie interakcji społecznych w sposób, który pozwala na uchwycenie wielowymiarowych aspektów ludzkiego życia.

Charakterystyka badań alternatywnych. Dane w badaniach alternatywnych gromadzone są w sposób naturalny i zwykle oparte są o indywidualne doświadczenia badacza i osób badanych, znajomość terenu badań przez badacza i eksplorowanego zjawiska oraz nie wykazują zazwyczaj cechy „udowadniającej” – zawierają bowiem sporą dawkę subiektywności. Badacz wchodzi w liczne interakcje z uczestnikami badań (podmiotem badań), wykorzystuje ich doświadczenia, opinie i zachowania oraz podejmowane działania w celu szerszego spojrzenia na zjawisko w kontekście społecznym, edukacyjnym i kulturowym. Osoby badane wspólnie z badaczem konstruują znaczenie przedmiotu badań, który ma charakter wieloaspektowy – coraz częstsze są przypadki zapraszania badanych osób do aktywności w zakresie przedmiotu badań. Aktywne angażowanie uczestników w proces badawczy może prowadzić do lepszego zrozumienia wielu niuansów zjawisk społecznych i wzmacniać marginalizowane grupy. Przyjmując te niekonwencjonalne metody, naukowcy społeczni uzyskują nowe perspektywy oglądu badanych zjawisk, dokonują nowych spostrzeżeń i opracowują nowe podejścia do skomplikowanych problemów społecznych w innowacyjny sposób.

Podejście alternatywne sprzyja większej różnorodności w projektowaniu badań. Alternatywna perspektywa metodologiczna, którą przyjmowana jest coraz częściej przez badaczy, kształtuje

również interpretację zgromadzonych informacji i ich rodzajów. To prowadzi do różnych sposobów rozumienia eksplorowanych zjawisk.

David Alan Bryman i David A. Buchanan i (2018) stwierdzili, że użyte metody badań niekonwencjonalnych nie są neutralne, jakkolwiek umożliwiają badaczom nowe lub odmienne skupienie się na przedmiocie badań i kształtują nowe perspektywy spojrzenia na tradycyjne tematy, wskazując nowe aspekty a nawet kierunki badań. Rozróżnienie między konwencjonalnymi a niekonwencjonalnymi badaniami i metodami jest rozmyte, a metodologia może być niekonwencjonalna w wielu aspektach. Badane są korzenie i konsekwencje konserwatyzmu metodologicznego, a także trend w kierunku prowadzenia badań 'polimorficznych', czyli obejmujących wiele ich form.

Niekonwencjonalne metody badawcze w naukach społecznych kwestionują wartości tradycyjnych podejść badawczych, eksplorując nowe źródła danych, konteksty i techniki analityczne. Te metody często stawiają na dane jakościowe, koncentrują się na specyficznym kontekście rozumienia uzyskanych wyników i mają na celu zakwestionowanie tradycyjnych dynamik relacji między badaczami a uczestnikami. Nowe zasoby danych obejmują: uwzględnienie danych z blogów, mediów społecznościowych, narracji osobistych, wywiadów, przemówień oraz innych źródeł online i offline, które nie są typowo stosowane w formalnych badaniach – jest to wynikiem wykorzystania nowych technologii jako narzędzi badawczych, ale także np. internetu jako terenu badań (zob. netnografia – S. Juszczak, 2014). Mamy tu także do czynienia z badaniem nietypowych kontekstów: badania mogą odbywać się w centrach społecznych, internetowych forach lub innych miejscach, które oferują unikalne spojrzenie na zjawiska społeczne.

Wiele konstruktów używanych w badaniach naukowych dotyczących społeczeństwa, takich jak empatia, opór wobec zmian i uczenie się w organizacjach, jest trudnych do zdefiniowania, a tym bardziej do zmierzenia. Na przykład, ważność konstruktu musi zapewnić, że miara empatii rzeczywiście mierzy empatię, a nie współczucie, co może być trudne, biorąc pod uwagę, że te konstrukty mają pewne podobieństwa w znaczeniu.

Najczęściej z alternatywnych metod badań korzystamy w następujących sytuacjach (zob. A. Bryman, D. A. Buchanan, 2018):

- Gdy badamy złożone zjawiska społeczne, które nie mogą być łatwo skwantyfikowane.

- Gdy dążymy do głębokiego zrozumienia ludzkich doświadczeń i perspektyw.

- Gdy chcemy wzmocnić uczestników badań i promować zmiany społeczne.

- Gdy tradycyjne metody ilościowe nie są odpowiednie lub wykonalne.

- Gdy dążymy do kwestionowania istniejących struktur władzy i nierówności.

Do najczęściej wykorzystywanych metod badań alternatywnych należą: *etnografie, studia przypadku, uczestniczące badania interwencyjne, badania historii życia oraz obserwacja uczestnicząca wraz z obserwacją uczestnictwa*. Oprócz nich mamy także całe spektrum „rzadziej” wykorzystywanych metod, takich jak (wymieniane są w kolejności częstotliwości ich użycia w opublikowanych badaniach):

- Analiza sieci społecznych: bada się relacje między jednostkami lub grupami w systemie społecznym, aby zrozumieć dynamikę władzy i wzorce komunikacji.

- Symulacje i gry społeczne: uczestnicy doświadczają różnych scenariuszy i interakcji w kontrolowanym środowisku (np. symulacje interakcji w organizacjach).

- Analiza treści: analizuje się materiały pisane lub wizualne (np. książki, gazety, media społecznościowe), aby zidentyfikować wzorce i motywy.

- Badania ewaluacyjne: oceniają skuteczność programów, polityk lub interwencji poprzez zbieranie danych na temat ich wyników i wpływu.

- Meta-analiza: która łączy wyniki wielu badań na dany temat, aby zapewnić szersze zrozumienie zjawiska.

- Badania opisowe: koncentrują się na opisywaniu cech lub właściwości zjawiska, nie próbując go wyjaśnić ani przewidzieć.

- Metoda porównawcza: analizuje podobieństwa i różnice między różnymi sytuacjami, grupami lub zjawiskami w celu wysnucia szerszych wniosków.

- Badania korelacyjne: badają relacje między różnymi zmiennymi, aby zidentyfikować potencjalne powiązania.

- Badania oparte na uczestnictwie społeczności: ma tutaj miejsce współpraca badawcza, która angażuje członków społeczności na wszystkich etapach procesu badawczego.

- Metody wizualne: wykorzystują wizualne przedstawienia danych, takie jak fotografie (np. fotografia uczestnicząca, wykonana przez uczestników badań), mapy lub diagramy, do zbierania i analizy danych; prowadzona jest analiza wizualna obrazów w kontekście społecznym (np. analiza obrazów w mediach, reklamie czy sztuce).

- Interpretatywna nauka społeczna: koncentruje się na zrozumieniu znaczeń i interpretacji, jakie ludzie nadają swoim doświadczeniom społecznym.

- Wywiady pogłębione: czyli wywiady prowadzone indywidualnie lub w małych grupach z określonymi osobami lub grupami. Wywiady te mają na celu lepsze zrozumienie doświadczeń, przekonań, wartości i postrzegania uczestników. Badacze zazwyczaj wykorzystują pytania otwarte, aby wydobyć myśli i odczucia uczestników.

- Dokumentacja badań: badacze dokumentują dane zebrane podczas procesu badawczego. Obejmuje to rejestrowanie zdarzeń, interakcji i doświadczeń, obserwacji, wywiadów, notatek terenowych oraz innych danych w formie pisemnej lub cyfrowej. Dokumentacja zwiększa poziom śledzenia procesu badawczego i zapewnia dokładność wyników, np. dokumentacja istotnych obserwacji i refleksji.

- Dyskusyjne grupy fokusowe: Są to strukturalne dyskusje z grupą ludzi (8-10 osób) na określony temat lub zagadnienie. W badaniach etnograficznych grupy fokusowe często gromadzą uczestników w ramach konkretnej grupy kulturowej lub społecznej, aby omówić szczególne tematy lub problemy.

- Zastosowanie teorii krytycznej:

- krytyczna analiza instytucji społecznych (np. szkoły, mediów, systemów prawnych, czy badanie nierówności płciowych na rynku pracy z wykorzystaniem feministycznej teorii krytycznej);

- krytyczna analiza dyskursu: badanie języka i wzorców komunikacji w celu zrozumienia społecznych znaczeń i dynamiki władzy/relacji oraz kształtowania naszego wizerunku rzeczywistości społecznej;

- krytyczna nauka społeczna: bada struktury władzy i nierówności społeczne w celu promowania sprawiedliwości społecznej i zmiany.

- Zastosowanie teorii systemów do analizy złożonych interakcji w społeczeństwie np. po wpływie decyzji politycznych na lokalne społeczności:

- analiza sieciowa: badanie relacji między jednostkami czy organizacjami;

- modelowanie systemowe: modele komputerowe odwzorowujące złożone interakcje społeczne.

- Analiza korespondencji (CA): to metoda statystyczna do badania relacji między zmiennymi w zbiorze danych, często stosowana w przypadku danych jakościowych.

- Analiza sekwencji wydarzeń (SEQ): zawiera analizowanie sekwencji wydarzeń lub zachowań w celu zrozumienia wzorców i trajektorii.

- Wykorzystanie nowych technologii do zbierania i analizy danych: obejmuje to korzystanie z wirtualnej rzeczywistości, analizy mediów społecznościowych i innych narzędzi cyfrowych (np. AI – *Artificial Intelligence*) do gromadzenia i interpretacji danych.

Te liczne alternatywne podejścia i metody (nie wymieniono tutaj wszystkich) oferują cenne narzędzia do badania złożonych zjawisk i procesów społecznych, które badacze chcą zrozumieć w ich naturalnych kontekstach i zająć się problemami rzeczywistego świata. Ich liczba i różnorodność świadczy o obszerności i złożoności problematyki badań alternatywnych. Scharakteryzujemy poniżej najważniejsze cechy najczęściej wykorzystywanych metod badań alternatywnych. Z biegiem czasu ich struktura, możliwości i kontekst zmieniały się, ponieważ badacze dostrzegali zmianę przebiegu zjawiska, zmianę siły oddziaływania dotychczasowych bodźców oraz pojawienie się nowych, większą wiedzę i świadomość osób badanych oraz szereg nowych czynników, które modelowały narzędzia badawcze i sposób podejścia.

Etnografie, czyli badania oparte na narracjach. Etnografia to metoda badawcza stosowana w naukach społecznych i antropologii, polegająca na wykorzystaniu dogłębnej i uczestniczącej obserwacji, aby zrozumieć zachowania, interakcje i style życia ludzi oraz kultur. Badacze dążą do zrozumienia struktur społecznych, wartości, przekonań, wierzeń i zachowań poprzez obserwację i bezpośrednią interakcję z uczestnikami. Dla badacza oznacza to zanurzenie się w

konkretnej kulturze lub społeczności, aby obserwować i wchodzić w interakcje z jej członkami przez dłuższy czas (nawet dwa lata). Ta metoda pozwala badaczom na dogłębną analizę praktyk kulturowych, wierzeń i dynamiki społecznej z perspektywy osób badanych. (zob. M. Burawoy, 2000).

Badania etnograficzne zazwyczaj koncentrują się na konkretnej społeczności lub grupie kulturowej, a badacze starają się zrozumieć dynamikę społeczną, normy i relacje w codziennym życiu poprzez długoterminową obserwację w grupie. Używając technik takich jak obserwacja uczestnicząca, wywiady i prace terenowe, badacze dążą do uzyskania głębokiego i kontekstowego zrozumienia. Badania etnograficzne generalnie obejmują rozbudowany proces zbierania danych, a badacze gromadzą dane w czasie spędzonym w społeczności. W trakcie tego procesu badacze wchodzić w interakcje z uczestnikami, aby lepiej zrozumieć ich. Zbierane dane są umieszczane w raportach, które są wykorzystywane do uzyskania głębszego zrozumienia i interpretacji zjawisk społecznych i kulturowych. Badania etnograficzne są szczególnie stosowane w dziedzinach takich jak antropologia, socjologia, komunikacja, edukacja i marketing. Metoda ta uważana jest za ważne narzędzie do zrozumienia procesów społecznych i interakcji w różnych kontekstach kulturowych, odkrywania różnic kulturowych oraz oferowania nowych perspektyw. (zob. G. Marcus, 1998).

Etnografia krytyczna zajmuje się badaniem struktur władzy i nierówności społecznych w konkretnych kontekstach kulturowych. Etnografowie krytyczni zajmują się akademicką krytyką kultury, część z nich prowadzi badania stosowane nad polityką społeczną a część bezpośrednio angażuje się w ruchy polityczne. Kategoria etnografii krytycznej wskazuje na wiele istotnych różnic między badaczami, stąd w publikacjach z tego zakresu widocznych jest wiele trendów ogniskujących się wokół rasy, płci, tożsamości seksualnej, czy postkolonializmu. Badacze krytyczni uczynili z badań jakościowych szczególne miejsce filozoficznego i metodologicznego buntu przeciw pozytywizmowi. Korzystają z różnorodnych epistemologii, cenią introspekcję, pracę pamięciową, autobiografię a nawet sny jako ważne sposoby poznawania. Bardziej refleksyjny etnograf krytyczny zgłębia intensywną interakcję ja-inny, która zazwyczaj cechuje badania

terenowe i pośredniczy w wytwarzaniu etnograficznych narracji (zob. D. Foley, A. Valenzuela, 2010, s. 315-340).

Etnografia performatywna, będąca metodą eksperymentalną (B. K. Alexander, 2010, s. 581-622) to w dosłownym znaczeniu sceniczne zaaranżowane odgrywanie sytuacji zapisanych w notatkach z badań etnograficznych. To podejście do studiowania i inscenizowania kultury działa na rzecz zmniejszania luki między postrzeganym a realizowanym znaczeniem siebie i innych. Jest to osiągnięte poprzez zjednoczenie dwóch wyróżniających się formacji, jak dotąd zbieżnych w obrębie dyscyplin: performatyki i etnografii. Praktycy etnografii performatywnej uznają fakt, że kultura przenosi się w opowieściach, praktykach i pragnieniach tych, którzy są w nią zaangażowani. Badacze dążący do zrozumienia kultury i życiowych doświadczeń innych mogą skorzystać z metody poznawczej skoncentrowanej na ciele, nazwanej przez Dwighta Conquergooda (1986) dialogicznym rozumieniem, w którym „akt performansu wspiera rozpoznanie odmiennych sposobów bycia bez redukowania innego do nijakiej jednakowości, projekcji przedstawianego siebie” (s. 30).

Etnografia publiczna. Etnografia publiczna jest związana z publikowaniem wyników badań etnograficznych dla niewyspecjalizowanego odbiorcy/czytelnika i miało swe początki w Paryżu, gdzie na przełomie lat 80. i 90. XX wieku w Wydawnictwie PLON publikowano pod redakcją Jeana Malaurie serię *Terre Humaine* a następnie metoda ta rozwijała się w Wielkiej Brytanii i USA. W Londynie Królewski Instytut Antropologii rozpoczął publikację czasopisma „*Anthropology Today*”, adresowany do przedstawicieli dyscyplin pokrewnych wobec antropologii, czyli np. nauk o edukacji, filmu, badań dotyczących zdrowia, rozwoju, problematyki uchodźców oraz działań pomocowych (J. Benthall, 1996). Ten dwumiesięcznik skupia się na fotografii, filmie etnograficznym, dylematach związanych z badaniami terenowymi, na antropologii tubylczej, globalizacji oraz roli antropologów w ramach programów pomocowych. Natomiast w USA sztandarowym pismem antropologicznym, w którym propagowano ideę etnografii publicznej, został „*American Anthropologist*”, czasopismo Amerykańskiego Towarzystwa Antropologicznego. Dążono do sytuacji, aby zaangażowana etnografia zarówno krytykowała, jak i „oświecała” członków własnego społeczeństwa. Dlatego na jego łamach pojawiały się dobrze

napisane, ilustrowane, pełne pasji, moralne i politycznie zaangażowane eseje (R. Rappaport, 1995).

Autoetnografia. Jest ona kolejną odmianą etnografii, będąca jakościową metodą badawczą, w której badacze wykorzystują swoje osobiste doświadczenia i refleksje, aby zrozumieć szersze konteksty kulturowe, społeczne i polityczne. Łączy ona autobiografię („auto” – spojrzenie do wewnątrz sfery prywatnej) i etnografię („etno” – spojrzenie na zewnątrz, do sfery społecznej) wykorzystując życie badacza jako dane do badania, opisu i interpretacji („grafia”) zjawisk kulturowych, doświadczeń, wierzeń i praktyk. To jest zarówno proces, jak i wytwór. W swoim najlepszym wydaniu autoetnografia stanowi kulturowy performans wychodzący poza odnoszenie się do samego siebie (autoreferencyjność) poprzez zaangażowanie w formy kulturowe bezpośrednio związane z tworzeniem kultury. Centralnym zagadnieniem staje się nie tyle dystans, obiektywność i neutralność ile raczej bliskość, subiektywność oraz zaangażowanie. Badacz kładzie nacisk na wzory oparte na relacji a nie na wzory autonomiczne, na wzajemne połączenie zamiast na niezależność oraz na dialog zamiast na monolog oraz odgrywanie kultury, zamiast jej czytania. (Zob. C. Ellis, A. Bochner, 2000, s. 733-768).

Autoetnografowie wierzą, że osobiste doświadczenie jest nasycone normami i oczekiwaniami politycznymi/kulturowymi, i zaangażowani są w rygorystyczną autorefleksję – zazwyczaj określaną jako „refleksyjność” – aby zidentyfikować i zbadać przecięcia między sobą a życiem społecznym. Z tego powodu autoetnografowie dążą do ukazania „ludzi w trakcie odkrywania, co zrobić, jak żyć i jakie jest znaczenie ich zmagania.” (Zob. T. E. Adams, C. Ellis, S. H. Jones, 2017; S. H. Jones, 2010, s. 175-218).

Etnografia interorganizacyjna: to badanie, jak zjawiska społeczne i organizacyjne manifestują się poza granicami określonej organizacji.

Analiza treści etnograficznej: to zastosowanie zasad etnograficznych do analizy materiałów tekstowych i wizualnych. W tym ujęciu mieści się **Netnografia**, charakteryzująca się wykorzystaniem nowych technologii do zbierania i analizy danych: obejmuje to korzystanie z wirtualnej rzeczywistości, Internetu a w nim m.in. do analizy mediów społecznościowych i innych narzędzi cyfrowych (np. AI) do gromadzenia i interpretacji danych. Netnografia obejmuje badanie społeczności i

interakcji kulturowych w różnych przestrzeniach cyfrowych, takich jak grupy dyskusyjne, platformy mediów społecznościowych, fora, blogi i mikroblogi w internecie (zob. R.V. Kozinets, 2012; S. Juszczak, 2014).

Uczestniczące badania interwencyjne. Od wielu lat w literaturze metodologicznej występują dwa modele badań społecznych opartych na teorii Kurta Lewina (1946): action research (AR) – badania w działaniu i participatory action research (PAR) – badania uczestniczące. Jednak pod koniec XX wieku tłumacze zaczęli podnosić poprawność językową tych pojęć oraz zakres, w jakim trafnie oddają sens tych modeli. W związku z czym termin „badanie w działaniu” zaczęło być stopniowo zastępowane pojęciem „badanie interwencyjne” a dokładnie: participatory action research, co tłumaczy się, jako uczestniczące badanie interwencyjne (zob. S. Kemmis, R. McTaggart, 2010, s. 775-832).

Uczestniczące badania w działaniu mają na celu angażowanie uczestników w cykliczny proces planowania, działania, obserwacji i refleksji w celu rozwiązania np. problemów społecznych, edukacyjnych lub organizacyjnych.

Badania te zakładają, że złożone zjawiska społeczne najlepiej rozumie się poprzez wprowadzanie interwencji lub „działań” w te zjawiska oraz obserwowanie skutków tych działań. W tej metodzie badacz jest zazwyczaj konsultantem lub członkiem organizacji osadzonym w kontekście społecznym, takim jak organizacja, który inicjuje działanie, takie jak nowe procedury organizacyjne lub nowe technologie, w odpowiedzi na rzeczywisty problem, taki jak np. spadająca rentowność lub wąskie gardła operacyjne. Wybór działań przez badacza musi opierać się na teorii (np. ugruntowanej), która powinna wyjaśniać, dlaczego i w jaki sposób takie działania mogą przynieść pożądane zmiany. Badacz następnie obserwuje wyniki tego działania, modyfikując je w razie potrzeby, jednocześnie ucząc się z tego działania i generując teoretyczne spostrzeżenia na temat docelowego problemu i interwencji. Początkowa teoria jest weryfikowana przez to, w jakim stopniu wybrane działanie skutecznie rozwiązuje docelowy problem. Jednoczesne rozwiązywanie problemów i generowanie wglądów to centralna cecha, która odróżnia badania interwencyjne od wszystkich innych metod badawczych, a zatem badania te są doskonałym sposobem do łączenia badań z praktyką. Ta metoda nadaje

się również do badania unikalnych problemów społecznych, które nie mogą być replikowane poza tym kontekstem, ale jest także podatna na stronniczość i subiektywność badacza, a ogólną możliwość uogólnienia wyników często ogranicza kontekst, w którym przeprowadzono badanie (zob. R. McTaggart, 1997).

W badaniach tych dominuje współpraca i podejście partycypacyjne, w którym badacze pracują bezpośrednio z osobami lub grupami, aby rozwiązać konkretny problem lub zagadnienie w ich społeczności lub otoczeniu. Badacze mogą zbierać dane poprzez obserwację, wywiady, ankiety, filmy i zdjęcia, aby zrozumieć problem, a następnie współpracować z uczestnikami w celu opracowania i wdrożenia rozwiązań.

Studia przypadku. Badania przypadku są dogłębną eksploracją problemu w jednym lub więcej rzeczywistych ustawieniach (miejscach przypadków) przez dłuższy czas. Zawierają szczegółową analizę konkretnego przypadku, który może dotyczyć jednostki, grupy, wydarzenia lub organizacji. Głównym zadaniem badacza jest wyznaczenie granic przypadku oraz konceptualizacja przedmiotu badania.

Dane mogą być zbierane za pomocą kombinacji różnych wywiadów, osobistych obserwacji oraz dokumentów wewnętrznych lub zewnętrznych. Studium przypadków może być pozytywistyczne (ilościowe, do testowania hipotez) lub interpretacyjne (jakościowe, do budowania teorii) – zob. R. S. Stake, 2010, s. 623-654. Siłą tej metody badawczej jest jej zdolność do odkrywania szerokiej gamy czynników społecznych, kulturowych i politycznych, które mogą być związane z interesującym zjawiskiem, ale mogą nie być znane z wyprzedzeniem. Analiza ma zazwyczaj charakter jakościowy, ale jest mocno kontekstualizowana i subtelna. Jednak interpretacja wyników może zależeć od zdolności obserwacyjnej i integracyjnej badacza, a brak kontroli może utrudnić ustalenie przyczynowości, a wyniki z jednego miejsca przypadków mogą nie być łatwo uogólniane na inne miejsca przypadków. Uogólnienie może być poprawione przez powtórzenie i porównanie analizy w innych miejscach badanych przypadków (zob. R. K. Yin, 2015).

Studia przypadków są często wykorzystywane do szczegółowego badania złożonych zjawisk społecznych, takich jak wpływ danej polityki na społeczność lub doświadczenia jednostek zmagających się z konkretnym problemem społecznym czy edukacyjnym a w szczegól-

ności jest wykorzystywane w pedagogice specjalnej i psychologii klinicznej. Pozwalają na doprecyzowanie teorii, prowokują do prowadzenia dalszych badań oraz ustalają granice dopuszczalnej ingerencji.

Badania historii życia: autobiografie i biografie. Badania historii życia to jakościowa metoda badawcza, która koncentruje się na zrozumieniu doświadczeń życiowych jednostek lub grup poprzez szczegółowe analizowanie ich osobistych narracji i wydarzeń życiowych. Jej celem jest stworzenie zniuansowanego, całościowego i uwarunkowanego kontekstem zrozumienia, w jaki sposób jednostki postrzegają i interpretują swoją przeszłość oraz w jaki sposób te interpretacje kształtują ich działania w teraźniejszości i przyszłości. „Historie życia są zapisem osobistych doświadczeń jednostek oraz związku między nimi a przeszłymi wydarzeniami społecznymi, podczas gdy autobiografia/biosfera traktuje te relacje nie jako ustalone fakty, ale jako konstrukcje społeczne wymagające dalszego badania i reinterpretacji.” (zob. I. Goodson, 2001).

Ten typ badań często przeprowadza się poprzez szczegółowe wywiady z osobami na temat ich życia lub określonych wydarzeń, które miały miejsce w ich życiu; często korzysta się z dokumentów osobistych i urzędowych. Czasami te badania są przechowywane jako historie ustne, w których słowa osoby będącej poddawanej wywiadowi są nagrywane i przedstawiane „takimi, jakie są.” Skupiają się na szczegółowych wywiadach i narracjach, aby zgłębić indywidualne doświadczenia i trajektorie.

Obserwacja uczestnicząca i obserwacja uczestnictwa. Bogatą historię posiada obserwacja uczestnicząca: obejmująca badaczy aktywnie uczestniczących w środowisku społecznym, które badają, jednocześnie obserwując. Narodziła się u schyłku XIX wieku, jako etnograficzna metoda badań terenowych w małych, homogenicznych kulturach. Polega ona na tym, że badacz prowadzi długoterminowe obserwacje (ideałem byłoby mieszkanie badacza minimum 2 lata w badanej grupie) w konkretnej społeczności lub grupie kulturowej, mając na celu zrozumienie dynamiki społecznej, norm, wartości i relacji w codziennym życiu. Badacze często działają jako część społeczności i angażują się w interakcje z uczestnikami (istnieją różne poziomy uczestnictwa: pełny i aktywny uczestnik, uczestnik bierny oraz obserwator, który nie bierze udziału w aktywnościach grupy

kulturowej). Czynne uczestniczenie w życiu codziennym jego członków oraz dokładne obserwacje ich radości i problemów, pozwala pozyskać materiał do badań społecznych. Sądzone powszechnie, że metoda ta pozwoli uzyskać informacje dokumentacyjne, które nie tylko są „prawdziwe”, ale również odzwierciedlają „tubylczy punkt widzenia na rzeczywistość” (zob. B. Malinowski, 2005). Od ponad 20 lat etnografowie uprawiają nową odmianę obserwacji uczestniczącej, podejmując „obserwację uczestnictwa” (zob. B. Tedlock, 1991, 2000, 2010). Polega ona na krytycznej refleksji dotyczącej własnego uczestnictwa badacza w ramach etnografii, z którego narodził się nowy gatunek antropologiczny, nazywany „autoetnografią”.

Sztuczna inteligencja (AI) w badaniach naukowych. Ponieważ nowe technologie już od dłuższego czasu wykorzystujemy z powodzeniem w metodologii badań naukowych, w sposób naturalny zaczęła być również wykorzystywana w tym celu sztuczna inteligencja. (zob. S. Ivanov, 2025; R. Runcan et al., 2025). Przed naukowcami stoi jednak przeszkoda polegająca nie tylko na pokonaniu trudności technicznych w poznaniu, zrozumieniu i poprawnym użyciu AI, które zaczynają się od potrzeby posiadania większej wiedzy na temat zastosowania narzędzi AI w swoich projektach, a kończą na trudnościach w interpretacji uzyskanych wyników. W różnych uczelniach wyższych na świecie istnieje silne zróżnicowanie w dostępie naukowców i studentów do AI, poziomie wiedzy o niej oraz o możliwościach jej praktycznego wykorzystania. W związku z tym edukacja (alfabetyzacja) w zakresie prawidłowego korzystania z generatywnej AI powinna obejmować również umiejętności etyczne, społeczne i krytyczne. W tym sensie kształcenie nauczycieli akademickich i badaczy musi uwzględniać wykorzystanie narzędzi AI oraz zdolność do refleksji nad wpływem tych technologii, biorąc pod uwagę ryzyko związane z algorytmicznymi uprzedzeniami, prywatnością danych oraz możliwymi konsekwencjami dla społeczeństwa (zob. R. Limongi, C. B. Marcolin, 2024). Stan rozwoju współczesnej AI nie przypomina jeszcze ogólnej inteligencji człowieka (załączki Artificial General Intelligence (o3 mini) są przedmiotem badań firmy OpenAI), ponieważ na razie istnieją jedynie specjalizowane grupy oprogramowania wsparte algorytmami, zgrupowane wokół określonych zagadnień, np. grafiki komputerowej, przeglądania dużych zbiorów danych, przetwarzania

informacji, zarządzania urządzeniami domowymi i nawigacją (np. Alexa), zarządzania robotami czy przeprowadzeniem diagnozy a nawet operacji medycznych – ogólnie są to centra wykonawcze dla złożonych systemów, korzystających z zewnętrznych narzędzi do poznawania świata i działania w nim.

W środowisku akademickim ogólnie interesujemy się możliwościami AI w zakresie dokonywania określonych operacji na informacjach, wykonywania specjalistycznych obliczeń, przeglądania literatury, selekcjonowania tekstów, wyszukiwania interesujących akapitów, redagowania z nich „nowego” tekstu, omawiania wyników publikowanych badań, podejmowania prób ich interpretacji i dokonywania porównań. Można także przy pomocy AI zaprojektować konkretne badania naukowe włącznie z badaniami eksperymentalnymi. Zwiększa efektywność badań, automatyzuje zadania i poprawia analizę danych (wskazując ukryte zależności czy korelacje w dużej liczbie danych). AI może także pomóc a nawet wyręczyć badaczy w pisaniu manuskryptów (pomocne tutaj stają się duże generatywne modele językowe LLM), umożliwiając badaczom skupienie się na bardziej złożonych aspektach ich pracy. Chociaż sztuczna inteligencja oferuje znaczące korzyści, kluczowe jest uznanie potencjalnych wyzwań, takich jak uprzedzenia algorytmów, obawy dotyczące prywatności danych oraz konieczność wprowadzenia zasad etycznych w jej wdrażaniu. Z tych powodów staje się ona bardzo ważnym narzędziem zarówno w rękach naukowców jak i studentów (zob. M. Khalifa, M. Albadawy, 2024; S. Juszczak, 2025).

Kilka refleksji z badań własnych przeprowadzonych w kilku polskich (np. Uniwersytet Śląski w Katowicach czy Politechnika Śląska) i zagranicznych uniwersytetów (np. Hankuk University of Foreign Studies w Seulu), z wykorzystaniem wywiadów pogłębionych, obserwacji uczestniczącej oraz analizy dokumentacji i wytworów działania. W Polsce wiedza na temat AI wśród nauczycieli akademickich jest stosunkowo wysoka (deklaracja respondentów w przeprowadzonych przez autora wywiadach), jednak mają oni wiele problemów z oceną prac studenckich, opracowanych poza uczelnią, ponieważ AI staje się nie tylko ich współautorką, ale coraz częściej autorką. Studenci masowo wykorzystują AI w swej edukacji i realizacji różnego rodzaju zadań i poleceń nauczycieli akademickich, ale nie chcą na ten temat

rozmawiać. Dziś jeszcze możemy wskazać tekst (np. esej czy rozdział pracy dyplomowej) napisany przez AI lub z jej pomocą: brak w nim akapitów (zbyt duże bloki tekstów) i brak wcięć w akapitach, liczne półpauzy (-) – studenci nie potrafią wskazać kombinacji odpowiednich klawiszy, aby ją napisać), zbyt idealna treść: poprawna gramatycznie, stylistycznie i uporządkowana struktura, natomiast brak refleksji, własnej opinii, czy pogłębionej analizy. AI ma problem z generacją tekstu na temat np. porażek życiowych, relacji z przyjacielem czy członkiem rodziny, charakterystyki problemów w pracy, czy refleksji na tematy osobiste. Po prostu generuje ogólniki, nie wchodząc w konkrety, szczegóły czy niuanse. Nieuważni studenci zostawiają na początku tekstu także prompty (czyli instrukcje lub pytania generowane przez użytkownika w narzędziu AI) w rodzaju: napisz streszczenie książki:....., podaj i omów trzy przykłady najczęstszych zachowań społecznych, etc., wskazujące na zadanie „pytania”/komendy AI. Należy dodać, że skuteczny prompt ma mieć jasno określony cel, styl odpowiedzi, długość oraz kontekst i powinien być zrozumiały, jednoznaczny i dopasowany do celu.

W takiej sytuacji pod znakiem zapytania stoi pisanie prac licencjackich i magisterskich w obecnym ujęciu, ponieważ ich autorem może stać się AI. Z tego powodu zadania realizowane przez studentów nie powinny podlegać stereotypowym zaliczeniom, ale nauczyciele akademicki powinni podejmować dyskusję z nimi na ten temat i oczekiwać uzasadnienia koncepcji, wykorzystania stosownej literatury czy struktury i zawartości treści pracy. To ma przypominać „obronę” swej koncepcji i demonstrację zrozumienia eksplorowanego zagadnienia. Z roku na rok sytuacja udziału AI w pracy „samodzielnej” studentów będzie ulegała zwiększeniu i coraz trudniej będzie można to udowodnić. Przecież coraz częściej sami badacze wykorzystują AI do redakcji artykułów naukowych, dlatego w coraz większym stopniu redakcje czasopism wykorzystują wybrane narzędzia AI do wykrycia tych procedurów, ale niestety z różnym skutkiem. Redakcje czasopism naukowych o międzynarodowym zasięgu żądają od autorów przesłania wraz z artykułem, nie tylko deklaracji o jego oryginalności, ale także raportu programu antyplagiatowego, wykorzystującego AI. Dlatego tak ważne jest stosowanie się do zasad etyki akademickiej zarówno przez studentów, jaki i nauczycieli akademickich.

Istnieje również ryzyko nadmiernego polegania użytkowników na tych narzędziach bez odpowiedniego zrozumienia ich ograniczeń, co może wpłynąć na jakość realizowanych badań. Do najczęściej wykorzystanych narzędzi AI należą obecnie: ChatGPT-4 i nowy GPT-5, Bard/Gemini, Sonet, Haiku, Copilot oraz Canva; jednak Chiny proponują inne modele, takie jak: DeepSeek, Zhipu AI czy Moonshot AI, coraz bardziej konkurencyjne w stosunku do technologii z USA. Dla bardziej doświadczonych badaczy wyzwaniem może być także ciągła potrzeba aktualizowania wiedzy w obliczu szybkich innowacji technologicznych oraz przyjęcie krytycznej postawy w obliczu powszechnie rosnącego entuzjazmu wokół sztucznej inteligencji. (zob. Z. Bi et al., 2024)

Z wywiadów prowadzonych przez autora z naukowcami z kilku polskich i zagranicznych uniwersytetów wynika, że AI wykorzystywana w szeroko rozumianej twórczości naukowej sprzyja pojawieniu się następujących zagrożeń (które nie wyczerpują jednak omawianej tutaj problematyki):

1) ryzyko popełnienia plagiatu (przepisywanie ‘akapitów’ a nawet dużych fragmentów tekstów przez AI);

2) ryzyko wprowadzenia „halucynacji” danych (hallucination - poprzez użycie nieprawdziwych informacji wygenerowanych przez AI bez empirycznego ich potwierdzenia czy odniesienia się/cytowania opisanych przypadków a nawet podsuwa fałszywe cytaty, czy nieistniejące źródła, etc.; a treść wydaje się (zbyt) idealna;

3) użycie LLM (czterech generatywnych dużych modeli językowych – chatbots, np. ChatGPT) jako współautora tekstu (konstruują streszczenia, dokonują zmian w rozmiarze tekstu a nawet omawiają wyniki – już niedługo będzie można mówić nawet o interpretacji tych wyników przez AI) – zob. L. Banh, G.Strobel (2023).

4) stosowanie LLM jako doradcy w projektowaniu badań (pomagają w analizie różnych opcji, podejmowaniu decyzji badawczych, czy interpretacji danych). Zob. R. Limongi, C. B. Marcolin (2024).

Te wyzwania stanowią fundamentalną zmianę w sposobie prowadzenia twórczości naukowej, wprowadzając do niej nowe, dynamiczne czynniki, które bezpośrednio wpływają na integralność i rzetelność badań akademickich. Na przykład, ryzyko popełnienia plagiatu może być coraz częstsze z powodu używania narzędzi AI do

przepisywania tekstów, co utrudnia wykrywanie nieautoryzowanych kopii. Podobnie, gdy generowane są informacje bez „dowodów”, bo przecież „halucynacje” danych zagrażają ważności wniosków wysnutych z badań, które nadużywają AI. Dodatkowo rosnąca rola dużych modeli językowych (LLM) stających się współautorami tekstów lub doradcami rodzi pytania dotyczące autonomii badacza i oryginalności redagowanych tekstów. Takie ryzyka mogą zagrozić jakości badań i podważyć zaufanie do nauki, co czyni niezbędnym opracowanie jasnych wytycznych i wzmocnienie umiejętności korzystania z AI (i weryfikowanie jej użycia) w środowisku akademickim. Na razie środowiska naukowe oczekują na jakieś systemowe rozwiązania, jednak sytuacja staje się coraz bardziej dynamiczna, ze względu na wykładniczy rozwój AI oraz jej możliwości.

W takiej sytuacji sugerowana jest nowa rola dla naukowców, którzy powinni być kimś więcej niż tylko pasywnymi konsumentami technologii; powinni działać jako krytyczni recenzenci, projektanci i wdrożeniowcy tzw. dobrych praktyk pedagogicznych, które mogą być wspomagane przez AI. Oznacza to, że umiejętności w obszarze AI nie powinny ograniczać się tylko do wiedzy technicznej, ale powinny obejmować również, jak napisano już wyżej, umiejętności etyczne, społeczne i krytycznego myślenia. Młodzież powinna rozwijać także umiejętności adaptacji, inteligencji emocjonalnej oraz znajomości podstaw finansów. W tym sensie kształcenie nauczycieli i badaczy musi uwzględniać wykorzystanie narzędzi AI oraz zdolność do refleksji nad wpływem tych technologii, biorąc pod uwagę ryzyko związane z algorytmicznymi uprzedzeniami, prywatnością danych oraz możliwymi, dalekosiężnymi konsekwencjami dla społeczeństwa. (Zob. H. Du et al., 2024; S. Juszczak, 2025).

Z wywiadów przeprowadzonych przez autora z nauczycielami akademickimi, reprezentującymi różne dyscypliny naukowe (pedagogika, socjologia, zarządzanie, filologie) wynika, że uczelnie rzadko organizują dla nich szkolenia z zakresu możliwości edukacyjnych i badawczych AI. Natomiast wielu specjalistów na świecie podkreśla wagę alfabetyzacji nauczycieli akademickich i badaczy oraz nauczycieli szkolnych w tym zakresie. Koncepcja takiej alfabetyzacji AI odnosi się do zdolności rozumienia podstaw AI, jej zastosowań, ograniczeń,

ryzyka i etycznego wykorzystania technologii. Według Sperlinga i in. (2024), centralnymi wymiarami tych zdolności byłyby:

1. Wiedza techniczna: odnosi się do zrozumienia podstaw AI, w tym jej koncepcji, algorytmów i działania technologii AI. Obejmuje to pojęcia uczenia maszynowego, przetwarzania danych oraz podstawowej architektury systemów AI.

2. Umiejętności praktyczne: polegają na zdolności używania narzędzi i platform AI. Dla badaczy może to oznaczać zdolność do stosowania modeli AI w swoich badaniach, analizy dużych zbiorów danych (biga data) za pomocą algorytmów AI oraz interpretację wyników uzyskanych z tych narzędzi.

3. Cyfrowa alfabetyzacja: odnosi się do zdolności poruszania się i używania technologii cyfrowej w ogóle, w tym systemów wspierających AI, takich jak bazy danych/bazy wiedzy, oprogramowanie do wizualizacji danych oraz platformy symulacyjne.

4. Krytyczne i etyczne myślenie: obejmuje zdolność do krytycznej oceny wyników generowanych przez sztuczną inteligencję, z uwzględnieniem jej ograniczeń, uprzedzeń, potencjalnych implikacji etycznych oraz społecznych skutków. Dlatego ważne jest, aby zapewnić, że wykorzystanie sztucznej inteligencji jest odpowiedzialne i zgodne z zasadami etyki badawczej.

5. Zrozumienie kontekstowych zastosowań: odnosi się do zrozumienia, jak sztuczna inteligencja może być stosowana w różnych kontekstach badawczych, uwzględniając specyficzną dziedzinę badań (taką jak administracja, edukacja, polityka publiczna itd.). Obejmuje to także ocenę ryzyka i korzyści w każdym zastosowaniu.

6. Współpraca człowieka z AI: zdolność do owocnej współpracy z systemami sztucznej inteligencji, maksymalizując możliwości tych narzędzi, jednocześnie rozumiejąc ich ograniczenia. Obejmuje to wiedzę, sytuacje kiedy ufać AI, a kiedy być wobec niej krytycznym i się uczyć.

Pora, aby władze uczelni wyższych podjęły stosowne działania w celu wdrożenia alfabetyzacji w zakresie AI nie tylko wśród nauczycieli akademickich i przeciwdziałania jej negatywnym skutkom.

Konkluzje. Przedstawiony szkic najważniejszych zagadnień z zakresu badań alternatywnych, wybranych subiektywnie, uzmysławia obszerność i złożoność tej problematyki. Jakkolwiek scharakteryzowano najważniejsze cechy najczęściej wykorzystywanych metod, znanych

już od dawna, to pokazano jednocześnie ewolucję wiedzy wśród badaczy na ich temat, znaczące modernizacje ich użycia, nowe warianty oraz współczesne konteksty. Jednak tematu tego nie sposób zamknąć w jednym, krótkim referacie. Każda z wymienionych metod mogłaby stać się przedmiotem dyskusji oddzielnej konferencji naukowej. Dlatego celem pracy było pokazanie nie tylko ogromu złożonej problematyki badań alternatywnych, ale także bogactwa i wieloaspektowości wykorzystywanych metod badań, ich kontekstu, niuansów, zróżnicowania znaczeń i sposobów prowadzących do konstruowania wizerunku rzeczywistości. Ważnym aspektem pracy było także omówienie wykorzystania AI w projektach a następnie badaniach naukowych oraz redakcji tekstów naukowych. Zagadnienie to jest także niezwykle obszerne a ponadto ze względu na potencjał AI i jej wykładniczy rozwój zmusza badaczy do śledzenia zmian i możliwości korzystania z AI, uwzględniając zasady etyki oraz krytycznego myślenia.

Bibliografia

- Adams, T. E., Ellis, C., & Jones, S. H. (2017). *Autoethnography, The International Encyclopedia of Communication Research Methods*. Jörg Matthes (General Editor), Christine S. Davis and Robert F. Potter (Associate Editors). John Wiley & Sons, Inc. Published 2017 by John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118901731.iecrm0011. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/318858682_Autoethnography
- Alexander, B. K. (2010). Etnografia performatywna. Odkrywanie i pobudzanie kultury. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych* (Tom 1, ss. 581-622). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Banh, L., & Strobel, G. (2023). Generative artificial intelligence. *Electronic Markets*, 33 (1), 63. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12525-023-00680-1>
- Benthall, J. (1996). Enlarging the context of anthropology: The case of Anthropology Today. In J. McClancy, & Ch. McDonough (Eds.), *Popularizing anthropology* (pp. 135-141). London: Routledge.
- Bi, Z., Cheng, S., Chen, J., Liang, X., Xiong, F., & Zhang, N. (2024). Relphormer: Relational graph transformer for knowledge graph representations. *Neurocomputing*, 566 (6), 127044. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neucom.2023.127044>
- Bryman, A., & David A., Buchanan (Eds.). (2018). *Unconventional Methodology in Organization and Management Research*. Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780198796978.001.0001>
- Burawoy, M. (2000). *Global ethnography: Forces, connections, and imaginations in a postmodern world*. Berkeley: University of California Press.
- Conquergood, D, Thao, P. (1989). *I am a Shaman: A Hmong Life Story with Ethnographic Commentary*. Minneapolis: Southeast Asian Refugee Studies.
- Du, H., Sun, Y., Jiang, H., Islam, A. Y. M., & Gu, X. (2024). Exploring the effects of AI literacy in teacher learning: An empirical study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 559. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03101-6>

- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 733-768). Thousand Oaks CA: Sage.
- Foley, D., & Valenzuela, A. (2010). Etnografia krytyczna. Polityka współpracy, tłum. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych* (Tom 1, ss. 315-340). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goodson, I. (2001). The Story of Life History: Origins of the Life History Method in Sociology. *Identity*, 1 (2), 129-142. DOI:10.1207/S1532706XID0102_02
- Ivanov, S. (2025). Responsible Use of AI in Social Science Research. *The Service Industries Journal*, 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/02642069.2025.2537115>.
- Jones, S. H. (2010). Autoetnografia. Polityka tego, co osobiste. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych* (Tom 2, ss. 175-218). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Juszczyk, S. (2014). Ethnography of Virtual Phenomena and Processes on the Internet, *The New Educational Review*, 36, 2, 206-216.
- Juszczyk, S. (2025). Sztuczna inteligencja a wartości w funkcjonowaniu współczesnej młodzieży. In J. Jęcej, & K. Chałas (Red.), *Młodzież szkolna w przestrzeni medialnej – perspektywa aksjologiczna*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2010). Uczestniczące badanie interwencyjne. Działanie komunikacyjna i sfera publiczna. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych* (Tom 1, ss. 775-832). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Khalifa, M., & Albadawy, M. (2024). Using artificial intelligence in academic writing and research: An essential productivity tool. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update*, 5, 100145.
- Kozinets, R. V. (2012). *Netnografia. Badania etnograficzne online, tłum. Maja Brzozowska-Brywczyńska*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Limongi, R., & Marcolin, C. B. (2024). AI Literacy Research: Frontier for High Impact Research and Ethics. *Brazilian Administration Review*, 21 (3), e240162. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2024240162>.
- Malinowski, B. (2005). *Argonauci zachodniego Pacyfiku, tłum. Barbara Olszewska-Dyoniziak, Sławoj Szynkiewicz*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marcus, G. (1998). *Ethnography though thick and thin*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory action research: International contexts and consequences*. Albany: State University of New York Press.
- Stake, R. E. (2010). Jakościowe studium przypadku. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych* (Tom 1, ss. 623-654). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rappaport, R. (1995). Disorders of our own. In S. Forman (Ed.), *Diagnosing America: Anthropology and public engagement* (pp. 235-294). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Runcan, R., Haćegan, V., Toderici, O., Croitoru, G., Gavrilă-Ardelean, M. & Dughi, T. (2025). Ethical AI in Social Sciences Research: Are we Gatekeepers or Revolutionaries. *Societies*, 15 (3), 62. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc15030062>.
- Sperling, K., Stenberg, C. J., McGrath, C., Åkerfeldt, A., Heintz, F., & Stenliden, L. (2024). In search of artificial intelligence (AI) literacy in teacher education: A scoping review. *Computers and Education Open*, 6, 100169. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100169>
- Tedlock, B. (2010). Obserwowanie uczestnictwa i narodziny etnografii publicznej. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych* (Tom 1, ss. 655-676). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Yin, R. K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Stanisław Juszczyk

ALTERNATIVE RESEARCH APPROACHES IN THE SOCIAL SCIENCES

In the social sciences, alternative (also known as non-traditional or innovative) research approaches encompass a variety of research methods, including mixed methods, participant-involved intervention studies, ethnographies, life history studies, and case studies. These methods offer different, often complementary ways of studying complex social phenomena. The alternative approach is complex, subjective, difficult, exhausting, and labor-intensive, but useful.

Such studies provide numerous nuances and subtleties, supplementing the constructed image of reality with details, allowing for a deeper understanding of the experiences of individuals and groups, as well as exploring social interactions in order to encompass the multidimensional aspects of human life.

This review characterizes the most common methods, highlights the evolution of knowledge about them, significant modernization in their use, new options, and the current context, various meanings, and ways in which they construct the image of reality. In addition, the article discusses the opportunities and threats of using AI, which encourages researchers to monitor changes in the development of AI, taking into account the principles of ethics and critical thinking.

Keywords: methodology of social sciences; alternative research; unconventional research; innovation research; artificial intelligence in scientific research.

Станіслав Ющик

АЛЬТЕРНАТИВНІ ДОСЛІДНИЦЬКІ ПІДХОДИ В СОЦІАЛЬНИХ НАУКАХ

У соціальних науках альтернативні (також відомі як нетрадиційні або інноваційні) дослідницькі підходи, охоплюють різноманітні методи дослідження, включаючи змішані методи, інтервенційні дослідження за участю учасників, етнографії, дослідження життєвої історії та тематичні дослідження. Ці методи пропонують різні, часто взаємодоповнюючі способи дослідження складних соціальних явищ. Альтернативний підхід є складним, суб'єктивним, важким, виснажливим і трудомістким, проте корисним. Такі дослідження надають численні нюанси та тонкощі, детально доповнюючи сконструйований образ реальності, дозволяючи глибше зрозуміти досвід окремих осіб і груп, а також досліджувати соціальні взаємодії так, щоб охопити багатовимірні аспекти людського життя. Представлений огляд характеризує найпоширеніші методи, висвітлює еволюцію знань про них, значну модернізацію в їх використанні, нові варіанти та сучасний контекст, різноманітні значення та способи, якими вони конструюють образ реальності. Окрім того, у статті обговорюються можливості та загрози використання ШІ, що спонукає дослідників стежити за змінами в розвитку ШІ, враховуючи принципи етики та критичного мислення.

Ключові слова: методологія соціальних наук; альтернативні дослідження; нетрадиційні дослідження; інноваційні дослідження; штучний інтелект у наукових дослідженнях

Одержано 08.09.2025 р.

UDK 378.091.12:005.963(477+438)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347810>

Larysa Lukianova, Kyiv (Ukraine)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-6162>

Ryszard Bera, Lublin (Poland)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0463-0547>

ROZWÓJ ZAWODOWY I OSOBISTY NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W PERSPEKTYWIE ZIAŁANIA PEDAGOGICZNEGO: KONTEKST POLSKO-UKRAIŃSKI

W artykule przeanalizowano podstawy teoretyczne, ramy prawne oraz praktyczne aspekty zawodowego i osobistego rozwoju nauczycieli akademickich w Ukrainie i w Polsce. Omówiono filozoficzne oraz psychologiczno-pedagogiczne podstawy rozwoju zawodowego, przedstawiono jego strategiczne kierunki i zasady zawarte w krajowych i międzynarodowych aktach prawnych, w tym w ustawach Ukrainy i Polski, koncepcjach, strategiach oraz dokumentach UNESCO.

Autorzy podkreślają potrzebę rewizji podejść do ustawicznego rozwoju zawodowego w warunkach współczesnych wyzwań. Wskazano kluczowe problemy hamujące proces rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Ukrainie: nieskuteczna diagnoza potrzeb edukacyjnych, niska motywacja kadry akademickiej, niewystarczające uznawanie wyników kształcenia nieformalnego i pozaformalnego, ograniczony udział podmiotów prywatnych w świadczeniu usług edukacyjnych, brak systematyzacji doświadczeń zagranicznych. Zaproponowano konkretne rozwiązania tych problemów.

Szczególną uwagę poświęcono polskiemu doświadczeniu w zakresie rozwoju zawodowego kadry akademickiej, które charakteryzuje się elastycznością, decentralizacją zarządzania, aktywnym wsparciem umiejętności miękkich i kompetencji cyfrowych oraz integracją edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. Dokonano porównawczej analizy systemów rozwoju zawodowego w Polsce i Ukrainie.

Autorzy proponują adaptację konstruktywnych elementów polskiego modelu do realiów ukraińskich: instytucjonalizację mentoringu, doskonalenie mechanizmów certyfikacji edukacji nieformalnej, wdrożenie krajowych ram kompetencji cyfrowych oraz rozwój systemu grantowego wsparcia kadry akademickiej.

Wnioski zawarte w opracowaniu mogą okazać się użyteczne dla twórców polityki edukacyjnej, kierownictwa uczelni, naukowców oraz nauczycieli akademickich zainteresowanych własnym rozwojem zawodowym.

Słowa kluczowe: *rozwój zawodowy; rozwój osobisty; nauczyciel akademicki; Polska; Ukraina; kształcenie ustawiczne; doświadczenia europejskie.*

Wstęp. Historia rozwoju nauki jednoznacznie potwierdza, że rozwój stanowi uniwersalną cechę Wszechświata. W kontekście interdyscyplinarnym jest on ściśle powiązany z rozwojem jednostki, ponieważ kształtowanie i doskonalenie człowieka stanowi istotę jego egzystencji. Jednocześnie, jako złożone i wielowymiarowe zjawisko, rozwój posiada różnorodne, często sprzeczne definicje w poszczególnych dziedzinach wiedzy – psychologii, socjologii, filozofii i pedagogice. W literaturze naukowej można wyróżnić trzy główne podejścia do jego interpretacji: jako przejście od możliwości do rzeczywistości; jako rozumienie ruchu jako takiego; oraz jako powstawanie nowego, gdzie rozwój utożsamiany jest z postępem.

W kontekście omawianej problematyki, najbardziej adekwatne jest postrzeganie rozwoju jako przejścia od jednego jakościowego stanu jednostki do innego, wyższego, co ukazuje jego związek z samorealizacją i samourzeczywistnieniem, osiągnięciem „znaczącego poziomu ekspresji” oraz zdolnością do stawania się bardziej dojrzałym intelektualnie i duchowo, osiągania nowych szczytów i wysokiego poziomu w określonej dziedzinie. Istota rozwoju polega na dążeniu jednostki do pełnego ujawnienia i realizacji własnego potencjału życiowego. Rozwój jest procesem ciągłym przez całe życie; zmieniać się może jedynie jego wektor (postęp/regres), intensywność (przyspieszenie/spowolnienie), charakter (nierównomierność, zachowanie elementów wcześniejszych w nowych) i jakość. Szczególne miejsce w tym procesie zajmują prawidłowości rozwoju, które w dużym stopniu determinowane są zasadami samorealizacji jednostki. W psychologii pedagogicznej rozwój zawodowy rozumiany jest jako złożony proces inwolucyjno-ewolucyjny, w ramach którego zachodzą zarówno postępowe, jak i regresywne zmiany intelektualne, osobowościowe, behawioralne i działalnościowe człowieka.

Dlatego też pojawia się oczywista potrzeba ponownego przemyślenia podejść do ustawicznego rozwoju zawodowego, wynikająca z faktu, że w technicznie zaawansowanym i ekonomicznie niestabilnym świecie jednostka znajduje się w warunkach konieczności prowadzenia działalności polifunkcyjnej, co wymaga ciągłego doskonalenia, przede wszystkim w sferze zawodowej, a także zdolności do skutecznego działania w obliczu dynamicznych zmian społecznych i rynku pracy.

Problem tworzenia skutecznego systemu zawodowego i osobistego rozwoju nauczycieli akademickich ma kompleksowy charakter psychologiczno-pedagogiczny, a jego różne aspekty odzwierciedlone

są w strategicznych oraz normatywno-prawnych dokumentach regulujących reformę szkolnictwa wyższego, Narodowych Strategiach Rozwoju Edukacji, programach państwowych i koncepcjach modernizacji szkolnictwa wyższego.

Analiza najnowszych badań i publikacji. Zagadnienie rozwoju zawodowego i osobistego stanowi interdyscyplinarny kierunek badań, podejmowany przez szereg nauk społeczno-humanistycznych, wśród których szczególne miejsce zajmuje filozofia edukacji, psychologia i pedagogika.

Filozoficzny aspekt kształcenia ustawicznego został przedstawiony w pracach naukowych W. Andruszczenki, W. Kremenia, B. Suchodolskiego, K. Najder-Stefaniak i in. Psychologiczno-pedagogiczne uzasadnienie istoty potrzeb edukacyjnych osób dorosłych, w tym nauczycieli akademickich, zostało odzwierciedlone w badaniach M. Wowk, O. Dubaseniuk, O. Kuczeriwego, L. Chomycz, B. Lejzerowicz-Zajączkowskiej i in. Psychologiczne aspekty samorealizacji jednostki badali ukraińscy naukowcy (E. Pomytkin, W. Rybałka, Z. Stanowskich i in.) oraz polscy badacze (K. Dąbrowski, J. Piwowski, J. Jagieła).

Problem gotowości nauczycieli akademickich do rozwoju osobistego i zawodowego od dawna znajduje się w centrum uwagi ukraińskich badaczy (O. Antonowa, A. Kołomijec, O. Kuczeriwij, O. Ławrinenko, N. Łazarenko, O. Semenoh, L. Choruża i in.). Wśród polskich naukowców zajmujących się tą tematyką należy wymienić J. Bugaj, która badała procesy tworzenia strategii rozwoju kadry akademickiej w uniwersytetach w Polsce (Bugaj, 2016); K. Zwolińską-Gładys, która analizowała potrzeby pracowników akademickich i naukowych w zakresie ich rozwoju zawodowego (Zwolińska-Gładys, Lorenc, Kowalska & Pomykała, 2024); A. Szplit, która przedstawiła przykłady polskich inicjatyw w tej dziedzinie (Szplit, 2017); M. Waligórskiego, który badał rozwój zawodowy nauczycieli akademickich jako wyzwanie dla polityki edukacyjnej (Waligórski, 2014), a także K. Deneka, P. Kwolika, E. Wilczkowskiego i in., których prace analizują cechy i mechanizmy rozwoju kompetencji zawodowo-pedagogicznych nauczycieli akademickich w Polsce.

Współcześnie problem ten nabiera szczególnego znaczenia i wymaga pogłębionych badań, ponieważ to właśnie ustawiczny rozwój zawodowy i osobisty przyczynia się do przezwyciężenia szeregu negatywnych zjawisk, takich jak kryzysy wieku, wypalenie zawodowe

czy stagnacja zawodowa, co czyni go jednym z najważniejszych zagadnień współczesnej praktyki pedagogicznej.

Istota i treściowe wypełnienie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich. W badaniach naukowych poświęconych problematyce rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich istota tego zjawiska określana jest różnymi terminami: „rozwój kariery” (career development), „rozwój personelu” (staff development), „rozwój zasobów ludzkich” (human resource development), „rozwój zawodowy” (professional development), „kształcenie ustawiczne” (continuing education), „uczenie się przez całe życie” (lifelong learning), „formacja zawodowa” (professional formation) itp.

Analiza kontekstualna wskazuje, że rozwój zawodowy nauczycieli akademickich uczelni wyższych jest interpretowany przez badaczy jako:

- proces ciągłego nabywania nowych i doskonalenia już posiadanych kompetencji zawodowych i ogólnych, niezbędnych do skutecznego wykonywania działalności zawodowej (Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, 2020);
- proces, w którym nauczyciel samodzielnie lub we współpracy z kolegami przegląda i aktualizuje swoje cele oraz zobowiązania dydaktyczne (Day, 1999);
- proces związany z rozwojem osobowości jako całości, realizowany poprzez zdobywanie nowego doświadczenia, wiedzy i umiejętności, który przekształca motywację oraz zainteresowania konkretnej osoby (Khorzhevskaya, 2016);
- proces ciągłego doskonalenia działalności zawodowej poprzez uczenie się od kolegów, refleksję nad przeszłym doświadczeniem, aktywność oraz kreatywność (Avsheniuk, 2016);
- wzajemne wzmacnianie (koherencja) aspektów osobowościowych i zawodowych nauczyciela, prowadzące do kształtowania systemowych cech zintegrowanej osobowości (Voznyuk, Dubaseniuk, 2010);
- proces obejmujący zarówno doświadczenie nauczyciela, jak i planowane działania, dzięki którym przegląda on swoje umiejętności, podnosi kwalifikacje i zdobywa nowe kompetencje (Giebułtowska, 2017);
- proces ciągłego doskonalenia umiejętności, wiedzy i kompetencji, niezbędnych do osiągnięcia sukcesów w karierze zawodowej (Makula, 2016);
- proces oparty na wiedzy fachowej, doświadczeniu i kompetencjach, w którym kluczowe znaczenie ma aktywne zaangażowanie

nauczyciela w swój własny rozwój przez cały okres jego kariery zawodowej (Waligórski, 2014).

Tym samym rozwój zawodowy nauczycieli akademickich jawi się jako złożone, wielowymiarowe i dynamiczne zjawisko, obejmujące integrację wzrostu osobistego i doskonalenia zawodowego, zakładające systematyczną refleksję, aktywne uczestnictwo w praktykach edukacyjnych, aktualizację celów zawodowych i kompetencji oraz ukierunkowane na kształtowanie spójnej tożsamości pedagogicznej w warunkach nieustannych zmian środowiska edukacyjnego.

Do głównych cech rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich należą:

- ciągłość, polegająca na trwaniu tego procesu przez całe życie zawodowe nauczyciela, niezależnie od etapu jego kariery;
- celowość, wyrażająca się w orientacji na jasno określone cele edukacyjne i zawodowe;
- kreatywny charakter, który zakłada stosowanie innowacyjnych podejść, myślenia krytycznego i kreatywności w rozwiązywaniu zadań zawodowych;
- uwarunkowanie osobiste, gdyż rozwój zawodowy jest nierozzerwalnie związany z samorealizacją, wartościami i indywidualną trajektorią rozwoju specjalisty;
- refleksyjność, która umożliwia analizę wcześniejszego doświadczenia, formułowanie nowych strategii pedagogicznych i podnoszenie poziomu świadomości w działalności zawodowej;
- kontekstualność, oznaczająca wpływ środowiska edukacyjnego, społecznego i kulturowego na treść, formy i dynamikę rozwoju zawodowego;
- integracyjność, objawiająca się w interakcji komponentów: osobistego, zawodowego, psychologiczno-pedagogicznego oraz cyfrowego.

Ogólnie rozwój zawodowy nauczycieli akademickich obejmuje dwa główne składniki:

1. Teoretyczny: zdobywanie wiedzy o podstawach danego zawodu, jego historii, teorii i metodologii.
2. Praktyczny: kształtowanie umiejętności i kompetencji potrzebnych do wykonywania zadań zawodowych.

W ramach każdego z tych składników realizowane są główne kierunki: naukowo-fachowy, psychologiczno-pedagogiczny, zarządczy, cyfrowy.

Wdrażanie reform edukacyjnych w Ukrainie, w szczególności w systemie szkolnictwa wyższego, wymaga wysokiego poziomu kompetencji zawodowej i ciągłego rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich jako integralnego komponentu edukacji ustawicznej.

W warunkach procesów integracji europejskiej i wyzwań społecznych, które towarzyszą wzrostowi i przyspieszeniu dynamicznych zmian, adaptacja do nowych warunków wymaga stałej aktualizacji wiedzy i umiejętności zawodowych. To determinuje wzrost znaczenia udoskonalenia organizacji i wsparcia psychologiczno-pedagogicznego oraz wzmocnienia motywacji, a także modernizacji form i metod rozwoju zawodowego i osobistego nauczycieli akademickich.

Normatywno - prawne zapewnienie współczesnej praktyki rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich Ukrainy. Głównymi aktami normatywno - prawnymi regulującymi zasady rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich uczelni wyższych jako część polityki kadrowej oraz określającymi zasady i warunki realizacji tego procesu są:

Ustawa Ukrainy „Oświata” z dnia 05.09.2017 r. nr 2145-VIII, która ustanawia prawo i obowiązek podnoszenia kwalifikacji zgodnie z zasadami kształcenia ustawicznego (art. 59).

Ustawa Ukrainy „Szkolnictwo wyższe” z dnia 01.07.2014 r. nr 1556-VII, która ustanawia obowiązek odbycia podnoszenia kwalifikacji nie rzadziej niż raz na pięć lat (art. 59).

Rozporządzenie nr 1341: „O zatwierdzeniu Wytycznych metodycznych dla rozwoju zawodowego pracowników naukowo-pedagogicznych” (2020).

Projekt uchwały dotyczący wprowadzenia zmian do Procedury podnoszenia kwalifikacji nauczycieli i pracowników naukowo-pedagogicznych (2025).

Wewnętrzne akty normatywne („Własne przepisy Uczelni”), które określają porządek i warunki podnoszenia kwalifikacji i muszą być zgodne z obowiązującym ustawodawstwem.

Znaczenie i priorytet rozwoju potencjału kadrowego uczelni wyższych potwierdzają kluczowe dokumenty strategiczne, między innymi: Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego Ukrainy 2022 – 2032 (2022); Program dużej transformacji „Edukacja 4.0: ukraiński świt” (grudzień 2022) i inne.

Konieczność kształtowania kompetencji zawodowych pedagogów oraz ich zdolności do uczenia się przez całe życie została również utrwalona w dokumentach międzynarodowych, w tym UNESCO: „Teaching and Learning: Achieving Quality for All” (2014) oraz Deklaracji Incheon: Edukacja 2030 (2015).

Badanie, analiza i uogólnienie podejść do organizacji rozwoju zawodowego pracowników naukowo-pedagogicznych uczelni wyższych Ukrainy pozwoliły na zidentyfikowanie zbioru problemów oraz uzasadnienie dróg ich rozwiązania.

Problemy rozwoju zawodowego pracowników naukowo-pedagogicznych uczelni wyższych Ukrainy i drogi ich rozwiązania.

Problem nieskutecznego określania potrzeb edukacyjnych pracowników naukowo-pedagogicznych uczelni wyższych jest wielowymiarowa i wymaga podejścia systemowego.

Można ją rozwiązać poprzez wdrożenie kompleksowego systemu diagnozy potrzeb edukacyjnych, personalizację kształcenia, integrację nowoczesnych technologii oraz kształtowanie kultury ciągłego rozwoju. Takie działania zapewnią zarówno rozwój osobisty, jak i zawodowy wykładowców, przyczynią się do podniesienia jakości procesu edukacyjnego i konkurencyjności uczelni wyższej. Ważnym elementem jest personalizacja podejścia do rozwoju zawodowego poprzez tworzenie indywidualnych trajektorii edukacyjnych; opracowywanie osobistych planów rozwoju zawodowego z uwzględnieniem potrzeb i strategicznych celów każdego wykładowcy; zaangażowanie mentorów lub profesjonalnych coachów do wsparcia procesu rozwoju kompetencji.

Niski poziom motywacji pracowników naukowo-pedagogicznych uczelni wyższych do ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego oraz praktycznie całkowity brak systemu zachęt do jego realizacji.

Problem ten stanowi jeden z kluczowych barier dla efektywnego funkcjonowania uczelni wyższych. Jego rozwiązanie wymaga wielopoziomowego podejścia oraz rozwiniętego systemu bodźców, który obejmuje zarówno metody materialne, jak i niematerialne.

Stworzenie skutecznego systemu materialnego stymulowania zakłada wprowadzenie godziwego poziomu wynagrodzenia odpowiadającego kwalifikacjom i osiągnięciom pracowników. Ważnym czynnikiem motywacyjnym są również dodatkowe wypłaty lub premie za publikacje naukowe w czasopismach o wysokim współczynniku cytowań, uczestnictwo w międzynarodowych konferencjach,

projektach badawczych. Znaczącą zachętą jest także uzyskanie grantów wewnętrznych i zewnętrznych na udział w programach podnoszenia kwalifikacji oraz refundacja kosztów kształcenia lub uzyskania dodatkowych kwalifikacji.

Nie mniej istotne są niematerialne środki motywowania – w tym wprowadzenie systemu odznaczeń i honorowych tytułów, wręczenie dyplomów i certyfikatów, nadawanie statutow „Prof. honorowy”, „Doktor honorowy”.

Niedostateczna uwaga poświęcona opracowaniu i wdrożeniu mechanizmów uznawania wyników podnoszenia kompetencji zawodowych pracowników naukowo-pedagogicznych uczelni wyższych osiągniętych w warunkach edukacji nieformalnej i pozaformalnej.

Skuteczne uznanie rezultatów zdobytych poza formalnym systemem edukacyjnym możliwe jest tylko przy istnieniu jasnych kryteriów oceny wiedzy, umiejętności i kompetencji, co wymaga opracowania efektywnych metod oceny, takich jak testowanie, portfolio osiągnięć zawodowych, realizacja zadań praktycznych lub analiza studiów przypadku.

Niska konkurencyjność rynku usług edukacyjnych, zamknięcie dla podmiotów niepublicznych świadczących usługi edukacyjne związane z rozwojem zawodowym. Brak efektywnego mechanizmu koordynacji działalności różnych podmiotów realizujących ten proces.

Problem ten wymaga podejścia kompleksowego, które obejmuje zmiany normatywno-prawne, skuteczne mechanizmy koordynacji oraz stymulowanie udziału prywatnych dostawców usług edukacyjnych. Nieodzownym krokiem w jego rozwiązaniu jest wprowadzenie zmian legislacyjnych i liberalizacja rynku usług edukacyjnych w celu zapewnienia równych warunków dla podmiotów niepublicznych. Pracownicy naukowo-pedagogiczni powinni uzyskać prawo swobodnego wyboru dostawcy zarówno publicznego, jak i niepublicznego.

Niedostateczny poziom systematyzacji i uogólnienia światowego doświadczenia w zakresie rozwoju zawodowego i osobistego pracowników naukowo-pedagogicznych uczelni wyższych oraz wyodrębnienia jego konstruktywnych idei i mechanizmów w odniesieniu do implementacji ich w krajowej praktyce edukacyjnej.

Jednym ze skutecznych sposobów rozwiązania wskazanego problemu jest opracowanie jednolitych kryteriów oraz metodologicznych podejść do analizy światowego oraz krajowego doświadczenia rozwoju zawodowego pracowników naukowo-pedagogicznych. Przeprowadzenie analizy porównawczej systemów rozwoju

zawodowego, opartej na takich kryteriach, pozwoli wyodrębnić konstruktywne idee i dostosować je do ukraińskiej rzeczywistości, uwzględniając cechy narodowe i potrzeby sektora edukacji.

Kompleksowe wdrożenie wskazanych kroków wymaga zbadania najlepszych światowych praktyk oraz ich adaptacji do warunków ukraińskich.

Europejski kontekst rozwoju zawodowego i osobistego pracowników naukowo-pedagogicznych uczelni wyższych.

Utworzenie Jednolitej Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego, wspólność strategicznych celów i zadań, a także podobieństwo wyzwań, przed którymi stoi system szkolnictwa wyższego jako całość oraz proces rozwoju zawodowego i osobistego pracowników naukowo-pedagogicznych (PNP) w szczególności, warunkują konieczność uwzględnienia doświadczenia zagranicznych krajów w tej dziedzinie.

Systemowa analiza, uogólnienie oraz krytyczne przemyślenie takiego doświadczenia, a także wyodrębnienie konstruktywnych idei umożliwiają identyfikację efektywnych modeli, mechanizmów i narzędzi, odpowiednich do adaptacji na Ukrainie. To z kolei otwiera nowe możliwości dla udoskonalenia krajowego systemu kształcenia ustawicznego PNP uczelni wyższych oraz tworzenia nowoczesnego, konkurencyjnego modelu ich rozwoju zawodowego.

W wielu krajach UE i na świecie problemowi rozwoju zawodowego i osobistego kadry pedagogicznej uczelni wyższych poświęca się znaczną uwagę. Doświadczenie pokazuje, że zazwyczaj mamy do czynienia z dynamicznymi, elastycznymi i adaptacyjnymi systemami, zdolnymi szybko i adekwatnie reagować na potrzeby społeczeństwa, konkretnej uczelni i samego wykładowcy.

Takie systemy zazwyczaj łączą:

- instytucjonalne programy podnoszenia kwalifikacji i mentoringu;
- zindywidualizowane trajektorie rozwoju zawodowego;
- integrację edukacji formalnej, nieformalnej i informacyjnej;
- ścisłą współpracę z profesjonalnymi stowarzyszeniami i środowiskami naukowymi;
- wykorzystanie technologii cyfrowych i otwartych zasobów edukacyjnych.

Adaptacja tych elementów do ukraińskiego kontekstu z uwzględnieniem narodowych priorytetów edukacyjnych może stać się silnym zasobem dla modernizacji i zwiększenia efektywności systemu rozwoju zawodowego PNP.

Analiza doświadczeń w zakresie rozwoju zawodowego wykładowców akademickich w uczelniach wyższych Rzeczypospolitej Polskiej. Status wykładowców akademickich oraz ich rozwój zawodowy w Polsce jest regulowany przepisami Ustawy Rzeczypospolitej Polskiej „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce” (*Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r., 2018*), która określa główne kierunki działalności uczelni oraz wymagania wobec kadry.

Zgodnie z przepisami polskiego prawa o szkolnictwie wyższym (*Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r., 2018*), na uniwersytetach w Polsce funkcjonuje szeroki zakres form rozwoju zawodowego i awansu pracowników naukowo-dydaktycznych (w kontekście polskim stosuje się termin „wykładowcy akademicy” jako odpowiednik ukraińskiego określenia „pedagogiczni i naukowo-pedagogiczni pracownicy ZWO”). Formy te obejmują różne sfery działalności zawodowej – dydaktyczną, naukową i organizacyjną – i są wspierane poprzez zastosowanie nowoczesnych narzędzi i metod nauczania.

Rzeczypospolitej Polskiej. Status wykładowców akademickich w polskich uczelniach wyższych ukierunkowany jest na systematyczne doskonalenie czterech podstawowych grup kompetencji:

- 1) naukowo-specjalistycznych – zakłada pogłębianie wiedzy i rozwijanie umiejętności w ramach wybranej specjalizacji;
- 2) psychologiczno-pedagogicznych – wspiera efektywność interakcji ze studentami i środowiskiem zawodowym (Szplit, 2017);
- 3) zarządczych – obejmuje rozwój umiejętności planowania, organizowania i zarządzania procesem edukacyjnym (Bugaj, 2016);
- 4) kompetencji informacyjno-komunikacyjnych (ICT) – polega na opanowaniu nowoczesnych narzędzi cyfrowych, technologii i zasobów wykorzystywanych w nauczaniu i działalności naukowej (*Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r., 2018*).

W zależności od formy organizacyjnej, rozwój zawodowy wykładowców akademickich dzieli się na formalny i nieformalny.

Formalny rozwój zawodowy obejmuje udział w zinstytucjonalizowanych formach podnoszenia kwalifikacji, takich jak mentoring, coaching, dyskusje pedagogiczne podczas rad profesorskich, udział w seminariach naukowo-praktycznych, konferencjach, a także realizacja oficjalnych programów szkoleniowych.

Nieformalny rozwój zawodowy obejmuje indywidualne formy działalności autoedukacyjnej, które zawierają samodzielne działania poszukiwawcze, analityczne i syntetyczne, prowadzenie indywidualnych badań oraz praktykę refleksyjną (Jashapara, 2014).

We współczesnych polskich uczelniach wyższych obserwuje się rosnące zainteresowanie rozwojem kompetencji psychologiczno-pedagogicznych wykładowców akademickich, które uznaje się za niezbędny element ich profesjonalnego kształtowania. Szczególny nacisk kładzie się na rozwijanie wewnętrznej motywacji do ciągłego wzrostu zawodowego i osobistego, budowanie pewności siebie, odporności na stres oraz równowagi emocjonalnej, które są kluczowe dla skutecznej interakcji pedagogicznej w warunkach zmieniającego się środowiska edukacyjnego (Szplit, 2017; Yakovenko, 2021; Madalińska-Michalak, 2024).

Dla wsparcia tego kierunku uniwersytety organizują konferencje naukowo-praktyczne, warsztaty, treningi, okrągłe stoły, gry symulacyjne oraz inne interaktywne formy kształcenia, które sprzyjają rozwojowi inteligencji emocjonalnej, umiejętności komunikacyjnych, zdolności krytycznego myślenia i autorefleksji (Bugaj, 2016; Noben, 2021; *Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r.*, 2018).

W warunkach rosnących wymagań wobec kompetencji cyfrowych w Centrach Kształcenia Ustawicznego prowadzi się szkolenia w ramach szkół „Technologie informacyjne w edukacji”, a także warsztaty „Nauczanie zdalne”, „Oprogramowanie do nauki na odległość”, treningi w zakresie nowych technologii informacyjnych i internetowych (Yakovenko, 2021).

Analiza danych empirycznych wskazuje, że skuteczne programy rozwoju zawodowego mają istotny wpływ na samoświadomość wykładowców, poziom ich mistrzostwa pedagogicznego oraz ogólną samoocenę zawodową, co potwierdzają wyniki badań ankietowych i obserwacyjnych w ramach badań krajowych i międzynarodowych (Zwolińska Gładys et al., 2024; Denek, Kwolik, & Wilczkowski, 2020).

Wyniki uogólnienia rozwoju zawodowego i osobistego pracowników naukowo-pedagogicznych uczelni wyższych na Ukrainie i w Rzeczypospolitej Polskiej według odpowiednich kryteriów przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1.

Charakterystyka porównawcza systemów rozwoju zawodowego pracowników nauczycieli akademickich/naukowo-pedagogicznych w Polsce i Ukrainie

Kryterium	Polska	Ukraina
1. Poziom regulacji	Regulacja w ramach Ustawy o szkolnictwie wyższym i nauce (2018). Obowiązują normy krajowe, ale uczelnie mają dużą autonomię	Jasna, scentralizowana baza normatywna: ustawy „O oświacie”, „O szkolnictwie wyższym”, rozporządzenie Rady Ministrów nr 800, zarządzenia Ministerstwa Oświaty i Nauki
2. Poziom obowiązkowości	Wymóg doskonalenia zawodowego w ramach procedur awansowych	Obowiązkowe podnoszenie kwalifikacji co najmniej raz na 5 lat dla wszystkich
3. Poziomy organizacji	Krajowy, regionalny, instytucjonalny; udział prywatnych dostawców	Krajowy, regionalny, instytucjonalny; nacisk na uczelnie wyższe i kształcenie podyplomowe
4. Formy	Kursy, seminaria, staże, programy badawcze, mobilność międzynarodowa	Edukacja formalna, nieformalna i pozaformalna; staże, kursy, szkolenia, autoedukacja
5. Elastyczność	Średnia: obowiązują wymagania krajowe, ale istnieje elastyczność w wyborze form i dostawców	Rosnąca dzięki systemowi kumulacyjnemu, uznawaniu edukacji nieformalnej, uregulowana normatywnie
6. Finansowanie	Państwowe, uniwersyteckie, grantowe	Możliwe ze środków państwowych, lokalnych, grantów

Konstruktywne elementy polskiego modelu rozwoju zawodowego wykładowców: adaptacja dla ukraińskiego kontekstu.
 Uogólnienie powyższych podejść do rozwoju zawodowego personelu akademickiego w Rzeczypospolitej Polskiej odbywa się w ramach wielowektorowego modelu, który łączy normatywną przejrzystość z elastycznością w realizacji strategii instytucjonalnych. To doświadczenie stanowi cenne źródło pomysłów na udoskonalenie ukraińskiego systemu wsparcia rozwoju wykładowców.

W szczególności pewne jego składniki mogą być zaadaptowane do ukraińskich realiów.

1. *Decentralizacja zarządzania rozwojem zawodowym.* Jedną z wiodących cech polskiego systemu jest wysoki poziom autonomii uczelni wyższych, w tym w obszarze tworzenia polityki rozwoju zawodowego. Każdy uniwersytet samodzielnie określa formy, etapy i treści podnoszenia kwalifikacji personelu, tworząc wewnętrzne programy mentoringowe, mikroprogramy, szkoły doskonalenia dydaktycznego (Bugaj, 2016). Pozwala to dostosować ścieżki edukacyjne do rzeczywistych potrzeb wykładowców i konkretnego środowiska edukacyjnego. Dla Ukrainy wartościowa jest sama zasada elastycznego zarządzania instytucjonalnego, która powinna zastąpić sztywno scentralizowany i reglamentowany model.

2. *Wsparcie psychologiczno - pedagogiczne jako komponent strukturalny.* W polskich uczelniach systemowo wdraża się rozwój „miękkich umiejętności” (soft skills) wykładowców, w tym inteligencji emocjonalnej, komunikacji interpersonalnej, odporności na stres. W tym celu odbywają się regularne szkolenia, zajęcia interaktywne, gry biznesowe, praktyki refleksyjne (Szplit, 2017; Yakovenko, 2021). Dla ukraińskich uczelni wyższych celowe jest instytucjonalizowanie wsparcia psychologicznego dla wykładowców, tworząc wyspecjalizowane centra wsparcia.

3. *Oficjalne uznawanie uczenia się nieformalnego i pozaformalnego.* Podstawa prawna w Polsce umożliwia uznawanie efektów uczenia się zdobytych poza formalnym systemem edukacji – w tym certyfikatów z kursów online, udziału w warsztatach zawodowych i programach zewnętrznych dostawców. Takie osiągnięcia mogą być oficjalnie włączone do indywidualnego planu rozwoju zawodowego (*Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r.*, 2018). W systemie szkolnictwa wyższego Ukrainy aktualne jest stworzenie jednolitego mechanizmu certyfikacji i uznawania kształcenia pozaformalnego i nieformalnego (samokształcenia) wykładowców.

4. *Mentoring jako forma wsparcia młodych wykładowców.* Na polskich uczelniach funkcjonują instytucjonalne programy mentoringu i coachingu dla nowo mianowanych wykładowców. Takie podejście sprzyja skutecznej adaptacji do środowiska akademickiego, przekazywaniu doświadczenia dydaktycznego i tworzeniu pozytywnego klimatu zawodowego (Denek et al., 2020). Ukraina powinna wprowadzić

mentoring do dokumentów normatywnych jako obowiązkowy element rozpoczęcia kariery młodych nauczycieli akademickich.

5. *Cyfryzacja rozwoju zawodowego*. Kompetencje cyfrowe wykładowców w Polsce są traktowane jako strategiczne. Uczelnie organizują tematyczne szkolenia IT, warsztaty z zakresu pedagogiki cyfrowej, przygotowanie do nauczania zdalnego, a także włączają te moduły do programów CPD (Zwolińska Gładys et al., 2024). Dla Ukrainy istotne jest stworzenie cyfrowego profilu nauczyciela akademickiego oraz wdrożenie krajowych ram kompetencji cyfrowych.

6. *Wsparcie finansowe i mobilność akademicka*. Rozwój zawodowy w Polsce finansowany jest z różnych źródeł: funduszy uczelni, programów państwowych oraz grantów unijnych. Wykładowcy aktywnie uczestniczą w międzynarodowych stażach, wymianach i projektach (Madalińska-Michalak, 2024). Dla Ukrainy strategicznie ważne jest utworzenie Narodowego Funduszu Wsparcia Mobilności Akademickiej Wykładowców z otwartymi konkursami i przejrzystymi warunkami finansowania.

Te elementy tworzą model elastycznego, kompetencyjnego i psychologicznie wspieranego rozwoju wykładowcy, który Ukraina może w pełni zaadaptować, uwzględniając własne realia.

Wnioski. Rozwój zawodowy i osobisty pracowników naukowo-dydaktycznych szkół wyższych stanowi kluczowy warunek modernizacji systemu szkolnictwa wyższego w kontekście globalizacji, cyfryzacji i integracji europejskiej. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na potrzebę przemyślenia podejść do organizacji rozwoju zawodowego wykładowców jako procesu całościowego, ciągłego i zorientowanego na jednostkę.

W warunkach dynamicznych zmian społeczno-gospodarczych, wojny hybrydowej, masowej migracji, transformacji cyfrowych i niestabilnego rynku pracy rola rozwoju zawodowego nabiera jeszcze większego znaczenia. Staje się on nie tylko narzędziem podtrzymywania kompetencji zawodowych, lecz także czynnikiem stabilności psychicznej, adaptacji osobistej i zachowania tożsamości akademickiej wykładowcy.

Analiza porównawcza doświadczeń ukraińskich i polskich ujawniła szereg konstruktywnych elementów polskiego modelu (decentralizacja, wsparcie psychologiczno-pedagogiczne, mentoring,

uznawanie uczenia się nieformalnego, cyfryzacja i wsparcie grantowe), które mogą zostać zaadaptowane do ukraińskiego kontekstu z uwzględnieniem krajowych priorytetów edukacyjnych.

Aktualnymi zadaniami na tej drodze są:

- opracowanie efektywnego systemu diagnozowania potrzeb edukacyjnych pracowników akademickich;
- rozwój narzędzi motywacji i zachęcania do rozwoju zawodowego;
- wdrożenie mechanizmów certyfikacji wyników uczenia się nieformalnego i pozaformalnego;
- tworzenie centrów wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla wykładowców;
- wdrożenie krajowych ram kompetencji cyfrowych.

Kompleksowa realizacja tych kroków przyczyni się do podniesienia jakości procesu edukacyjnego, wzmocnienia autonomii akademickiej, ukształtowania nowej kultury rozwoju zawodowego oraz zapewnienia konkurencyjności krajowego systemu szkolnictwa wyższego w przestrzeni europejskiej.

Bibliografia

- Bugaj, J. M. (2016). *Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/309194065>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Denek, K., Kwoлик, P., & Wilczkowski, E. (2020). *Characteristics of developing professional-pedagogical competency in university teachers in the context of modern Polish higher education*. Retrieved from <https://scispace.com/pdf/characteristics-of-developing-professional-pedagogical-3s1aq1lwg8.pdf>
- Giebułtowska, S. (2017). Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning. *Labor et Educatio*, 5, 125-139. Retrieved from <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/3181>
- Jashapara, A., & Wiedzą, Z. (2014). *Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne*.
- Lukianova, L. (2016). Motivation factors of adult learning. *The New Educational Review*, 44, 223-229. DOI: <https://doi.org/10.15804/tner.2016.44.2.18>
- Madalińska-Michalak, J. (2024). *Teacher education in Poland (1970–2024): Socio-political and economic analysis*. *Journal of Education for Teaching*. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2413457>
- Makula, Ł. (2016). Rozwój zawodowy. In *Słownik pojęć edukacyjnych*. EITT. Retrieved from <https://eitt.pl/slownik/rozwoj-zawodowy>
- Noben, I. (2021). How is a professional development programme related to university teachers' self-efficacy beliefs and teaching? *Studies in Higher Education*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101007>
- Szplit, A. (2017). Inquiry-based continuing professional development for university teachers: Polish initiatives and concerns. In P. Boyd & A. Szplit (Eds.), *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives* (pp. 181-190). Kielce; Kraków: Wydawnictwo Atyka.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz. U. 2018 poz. 1668). Retrieved from <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668>

- Waligórski, M. (2014). Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich jako wyzwanie polityki edukacyjnej. *Przegląd Uniwersytecki Uniwersytetu Wrocławskiego*, 2, 12-15. Retrieved from <https://repozytorium.uni.wroc.pl/Content/89419>
- Włodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Yakovenko, O. (2021). *Professional development of academic teachers in modern Poland*. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/355839654>
- Zwolińska-Gładys, K., Lorenc, S., Kowalska, N., & Pomykała, R. (2024). *Higher education staff development: A need-oriented approach based on survey research*. *Scientific Reports*, 14 (1), Article 31455. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-83053-8>
- Авшенюк, Н. М. (2016). *Учитель як суб'єкт міжнародної освітньої діяльності: досвід англomовних країн: метод. рекомендації*. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
- Верховна Рада України. (2014). *Закон України «Про вищу освіту»* № 1556-VII від 01.07.2014 (зі змінами). Взято з <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Верховна Рада України. (2017). *Закон України «Про освіту»* № 2145-VIII від 05.09.2017 (зі змінами; у редакції від 21.11.2021). Взято з https://urist.com.ua/download_act/pro_osvitu
- Вознюк, О. В., Дубасенюк, О. А. (2010). Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість*, 12 (22), 17-20.
- Кабінет Міністрів України. (2019, 21 серпня). *Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників*: постанова № 800. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
- Кабінет Міністрів України. (2022). *Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки*: розпорядження №286-р від 23.03.2022. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/zakon/c/28-2022-p>
- Міністерство освіти і науки України. (2020, 30 жовтня). *Про затвердження Методичних рекомендацій для професійного розвитку науково-педагогічних працівників*: наказ №1341. Взято з <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-dlya-profesijnogo-rozvitku-naukovo-pedagogichnih-pracivnikov>
- Міністерство освіти і науки України. (2022). *Програма великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок»*. Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyu.svitanok.pdf>
- Міністерство освіти і науки України. (2025, 11 червня). *Проект постанови щодо внесення змін до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників*. Взято з <https://mon.gov.ua/news/mon-proponuie-dlia-hromadskoho-obhovorennia-proiekt-normatyvno-pravovoho-akta-pro-vnesennia-zmin-do-poriadku-pidvyshchennia-kvalifikatsii-pedahohichnykh-i-naukovo-pedahohichnykh-pratsivnykiv>
- Міністерство освіти і науки України. (2025, 13 травня). *Про затвердження Змін до Порядку визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти*: наказ № 724. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0818-25>
- Хоржевська, І. М. (2016). Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наука і освіта*, 11, 55-60. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-11-11>
- ЮНЕСКО. (2014). *Викладання та навчання: досягнення якості для всіх (Звіт глобального моніторингу EFA 2013/4)*. Взято з <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225660>
- ЮНЕСКО. (2015). *Інчхонська декларація: Освіта 2030 – до інклюзивної та справедливої якісної освіти та навчання впродовж життя для всіх*. Взято з <https://pon.org.ua/international/4171-inchxonska-deklaraciya-koncepciya-rozvitku-osviti.html>
- Яковенко, О. І. (2021). Професійний розвиток академічних викладачів в сучасній Польщі. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 3 (136). DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2021-3-1>

Larysa Lukianova, Ryszard Bera

**PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY
TEACHERS THROUGH THE LENS OF PEDAGOGICAL ACTION:
THE POLISH-UKRAINIAN CONTEXT**

The article analyzes the theoretical foundations, legal frameworks, and practical aspects of the professional and personal development of academic teachers in Ukraine and Poland. It discusses the philosophical and psycho-pedagogical underpinnings of professional development, outlines its strategic directions and principles as articulated in national and international legal acts, including laws of Ukraine and Poland, national concepts, strategies, and UNESCO documents.

The authors highlight the need to revise approaches to continuous professional development in light of contemporary challenges. Key issues hindering the professional development of academic staff in Ukraine are identified: ineffective diagnosis of educational needs, low motivation among academic personnel, insufficient recognition of non-formal and informal learning outcomes, limited involvement of private actors in providing educational services, and lack of systematization of international experiences. Specific solutions to these problems are proposed.

Special attention is devoted to the Polish experience in the professional development of academic staff, which is characterized by flexibility, decentralized management, active support for soft skills and digital competencies, and the integration of formal, non-formal, and informal education. A comparative analysis of the professional development systems in Poland and Ukraine is presented.

The authors propose adapting constructive elements of the Polish model to Ukrainian realities: institutionalizing mentoring, improving mechanisms for certifying non-formal education, implementing a national digital competence framework, and developing a grant support system for academic staff.

The conclusions presented in the study may be useful for education policymakers, university leadership, researchers, and academic teachers interested in their professional development.

Keywords: professional development; personal development; academic teacher; Poland; Ukraine; lifelong learning; European experiences.

Лариса Лук'янова, Рішард Бера

**ПРОФЕСІЙНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК
ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ КРИЗЬ ПРИЗМУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ:
ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ**

У статті аналізуються теоретичні основи, правові бази та практичні аспекти професійного і особистісного розвитку академічних викладачів в Україні та Польщі. У ній розглядаються філософські та психолого-педагогічні основи професійного розвитку, окреслюються його стратегічні напрямки і принципи, сформульовані в національних і міжнародних правових актах, включаючи закони України та Польщі, національні концепції, стратегії та документи ЮНЕСКО.

Автори наголошують на необхідності перегляду підходів до безперервного професійного розвитку з урахуванням сучасних викликів. Визначено ключові проблеми, що перешкоджають професійному розвитку академічних працівників в Україні: неефективна діагностика освітніх потреб, низька мотивація серед академічних працівників, недостатнє визнання результатів неформального та інформального навчання, обмежена участь приватних суб'єктів у наданні освітніх послуг та відсутність систематизації міжнародного досвіду. Запропоновано конкретні шляхи вирішення цих проблем.

Особлива увага приділяється польському досвіду професійного розвитку академічних працівників, який характеризується гнучкістю, децентралізованим управлінням, активною підтримкою м'яких навичок і цифрових компетенцій, а також інтеграцією формальної, неформальної та інформальної освіти. Представлено порівняльний аналіз систем професійного розвитку в Польщі та Україні.

Автори пропонують адаптувати конструктивні елементи польської моделі до українських реалій: інституціоналізацію наставництва, вдосконалення механізмів сертифікації неформальної освіти, впровадження національної рамки цифрових компетенцій та розробку системи грантів для академічних працівників.

Висновки, представлені в дослідженні, можуть бути корисними для розробників освітньої політики, керівництва університетів, дослідників і викладачів, зацікавлених у своєму професійному розвитку.

Ключові слова: професійний розвиток; особистісний розвиток; викладач; Польща; Україна; навчання протягом усього життя; європейський досвід.

References

- Avsheniuk, N. M. (2016). *Uchytel yak sub'yekt mizhnarodnoi osvitnoi diialnosti: dosvid anhlomovnykh krain* [The teacher as a subject of international educational activity: the experience of English-speaking countries]: metodychni rekomendatsii. Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Bugaj, J. M. (2016). *Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/309194065> [in Polish].
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Denek, K., Kwolik, P., & Wilczkowski, E. (2020). Characteristics of developing professional-pedagogical competency in university teachers in the context of modern Polish higher education. Retrieved from <https://scispace.com/pdf/characteristics-of-developing-professional-pedagogical-3s1aq1lw8.pdf>
- Giebułtowska, S. (2017). Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning. *Labor et Educatio*, 5, 125-139. Retrieved from <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/3181>
- Jashapara, A., & Wiedza, Z. (2014). *Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne*.
- Kabinet Ministriv Ukrainy. (2019, 21 serpnia). *Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i nauково-pedahohichnykh pratsivnykiv* [Some issues of advanced training of pedagogical and scientific-pedagogical workers]: postanova № 800. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Kabinet Ministriv Ukrainy. (2022). *Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky* [Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032]: rozporiadzhennia № 286-r vid 23.03.2022. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/zakon/c/28-2022-p> [in Ukrainian].
- Khorzhevskaya, I. M. (2016). Profesionalizm ta profesiynyi rozvytok osobystosti [Professionalism and professional development of the individual]. *Nauka i osvita* [Science and education], 11, 55-60. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-11-11> [in Ukrainian].
- Lukianova, L. (2016). Motivation factors of adult learning. *The New Educational Review*, 44, 223-229. DOI: <https://doi.org/10.15804/tner.2016.44.2.18>
- Madalińska-Michalak, J. (2024). Teacher education in Poland (1970–2024): Socio-political and economic analysis. *Journal of Education for Teaching*. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2413457>
- Makula, Ł. (2016). Rozwój zawodowy. In *Słownik pojęć edukacyjnych*. EITT. Retrieved from <https://eitt.pl/slownik/rozwoj-zawodowy>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020, 30 zhovtnia). *Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii dlia profesiinoho rozvytku nauково-pedahohichnykh pratsivnykiv* [On approval of Methodological recommendations for the professional development of scientific and pedagogical workers]: nakaz № 1341. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-dlya-profesijnogo-rozvitku-nauково-pedahogichnih-pracivnykiv> [in Ukrainian].
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Prohrama velykoi transformatsii "Osvita 4.0: ukraïnskyi svitanok"* [The Great Transformation Program "Education 4.0: Ukrainian Dawn"]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyi.svitanok.pdf> [in Ukrainian].

- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2025, 11 chervnia). *Proiekt postanovy shchodo vnesennia zmin do Poriadku pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv* [Draft resolution on amendments to the Procedure for advanced training of pedagogical and scientific-pedagogical employees]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/news/mon-proponuie-dlia-hromadskoho-obhovorennia-proiekt-normatyvno-pravovoho-akta-pro-vnesennia-zmin-do-poriadku-pidvyshchennia-kvalifikatsii-pedahohichnykh-i-naukovo-pedahohichnykh-pratsivnykiv> [in Ukrainian].
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2025, 13 travnia). *Pro zatverdzhennia Zmin do Poriadku vyznannia u vyshchii ta fakhovii peredvyshchii osviti rezultativ navchannia, здобутих shliakhom neformalnoi ta/abo informalnoi osvity* [On approval of Amendments to the Procedure for recognition of learning outcomes acquired through non-formal and/or informal education in higher and professional pre-higher education]: nakaz № 724. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/o/z0818-25> [in Ukrainian].
- Noben, I. (2021). How is a professional development programme related to university teachers' self-efficacy beliefs and teaching? *Studies in Higher Education*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101007>
- Szplit, A. (2017). Inquiry-based continuing professional development for university teachers: Polish initiatives and concerns. In P. Boyd & A. Szplit (Eds.), *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives* (pp. 181-190). Kielce; Kraków: Wydawnictwo Atyka.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz. U. 2018 poz. 1668). Retrieved from <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668>
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2014). *Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu"* [Law of Ukraine "On Higher Education"] № 1556-VII vid 01.07.2014 (zi zminamy). Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). *Zakon Ukrainy "Pro osvitu"* [Law of Ukraine "On Education"] № 2145-VIII vid 05.09.2017 (zi zminamy; u redaktsii vid 21.11.2021). Retrieved from https://urist.com.ua/download_act/pro_osvitu [in Ukrainian].
- Vozniuk, O. V., & Dubaseniuk, O. A. (2010). Intehrativnyi pidkhid do profesiinoho rozvytku osobystosti pedahoha v umovakh tsyvilizatsiinykh zmin [Integrative approach to the professional development of a teacher's personality in the context of civilizational changes]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 16: Tvorchia osobystist* [Scientific journal of the M. P. Dragomanov NPU. Series 16: Creative personality], 12 (22), 17-20 [in Ukrainian].
- Waligórski, M. (2014). Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich jako wyzwanie polityki edukacyjnej. *Przegląd Uniwersytecki Uniwersytetu Wrocławskiego*, 2, 12-15. Retrieved from <https://repozytorium.uni.wroc.pl/Content/89419>
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Yakovenko, O. (2021). *Professional development of academic teachers in modern Poland*. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/355839654>
- Yakovenko, O. I. (2021). Profesiinyi rozvytok akademichnykh vykladachiv v suchasni Polshchi [Professional development of academic teachers in modern Poland]. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 3 (136). DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2021-3-1> [in Ukrainian].
- YUNESCO. (2014). *Vykladannia ta navchannia: dosiahnennia yakosti dlia vsikh* (Zvit hlobalnoho monitorynhu EFA 2013/4) [Teaching and Learning: Achieving Quality for All (EFA Global Monitoring Report 2013/4)]. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225660> [in Ukrainian].
- YUNESCO. (2015). *Inchkhonska deklaratsiia: Osvita 2030 – do inkliuzyvnoi ta spravedlyvoi yakisnoi osvity ta navchannia vprodovzh zhyttia dlia vsikh* [Incheon Declaration: Education 2030 – Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all]. Retrieved from <https://pon.org.ua/international/4171-inchkhonska-deklaraciya-koncepciya-rozvitku-osviti.html> [in Ukrainian].
- Zwolińska-Gładys, K., Lorenc, S., Kowalska, N., & Pomykała, R. (2024). *Higher education staff development: A need-oriented approach based on survey research*. *Scientific Reports*, 14 (1), Article 31455. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-83053-8>

Одержано 28.09.2025 р.

УДК: 378.147:004.738.5

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347814>

Лариса Семеновська, м. Полтава
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9881-7307>

ТЬЮТОРСЬКА ТЕХНОЛОГІЯ У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ: АНТИКРИЗОВИЙ МЕХАНІЗМ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

У статті теоретично обґрунтовано педагогічні засади реалізації тьюторської технології в архітектурі змішаного навчання. Ця інтеграція концептуалізується як стратегічний антикризовий механізм для нівелювання кумулятивних освітніх втрат та забезпечення резилієнтності української вищої освіти. Здійснено системний аналіз методологічних підходів тьюторства, доведено, що тьютор виступає каталізатором інтринсивної мотивації студентів, зміцнюючи їхню академічну стійкість. Окреслено етичні та методологічні виклики цифровізації, здійснено прогнозування еволюції ролі тьютора як навігатора в системі мікрокваліфікацій для євроінтеграції.

Ключові слова: тьюторська технологія; змішане навчання; освітні втрати; індивідуалізація; мотивація; індивідуальна освітня траєкторія.

Постановка проблеми. Глобальні суспільні трансформації, спричинені військовою агресією та тектонічними технологічними змінами, радикально змінили вищу освіту України. Руйнування інфраструктури, вимушене переміщення учасників освітнього процесу та хронічна невизначеність спрямували освіту до нових, часто гібридних, форматів. В умовах, коли освітні втрати набули кумулятивного ефекту, а інтеграція в європейський освітній простір вимагає інтернаціоналізації педагогічних технологій, постає нагальна потреба у впровадженні адаптивних і людиноцентричних педагогічних технологій. Однією з найбільш релевантних інноваційних моделей є змішане навчання (blended learning). Як слушно зазначають провідні дослідники, ця модель є органічним синтезом очної взаємодії та опосередкованого, технологічно-детермінованого дистанційного середовища, що забезпечує «оптимальну комбінацію соціального спілкування та технологічної гнучкості» (Graham, 2006, с. 5). У контексті воєнних викликів змішане навчання

з використанням тьюторської технології є дієвим засобом організації навчального процесу та подолання освітніх втрат. Тьюторство як технологія індивідуалізованого супроводу органічно доповнює змішану модель, забезпечуючи персоніфіковану підтримку в умовах інформаційного перевантаження та емоційної нестабільності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема тьюторської технології в умовах змішаного навчання студіювалася низкою вітчизняних та зарубіжних учених. Аналіз літератури дає підстави виокремити чотири ключові напрями висвітлення проблеми. По-перше, виділяється напрям освітньої резилієнтності та компенсаторного потенціалу. Дослідження, зокрема S. Allen, C. Graham, D. Ure (2006), Т. Ковальової і Т. Лукіної (2009) та ін., розглядають тьюторство як антикризовий компенсаторний механізм, мета якого – точкова корекція дидактичних і психоемоційних втрат, спричинених зовнішніми травматичними чинниками. По-друге, актуальним є психолого-педагогічний дискурс та внутрішня мотивація. Цей напрям досліджує вплив тьюторства на суб'єктність: у працях А. Бойко, Н. Дем'яненко (2018), Т. Швець (2023) та ін. доведено, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія є мотиваційною інтервенцією, яка відновлює у студента відчуття контролю, задовольняючи його базові потреби в автономії та компетентності. По-третє, важливе місце займає етичний вимір і гуманізація освіти. Такі дослідження акцентують на морально-етичній функції тьютора та принципах «Етики Турботи» (Ethics of Care), запропонованих К. Gilligan (1982), згідно з якими тьютор зобов'язаний забезпечувати конфіденційність і психологічну безпеку. По-четверте, вивчається технологічна еволюція ролі тьютора. Цей напрям досліджує вплив штучного інтелекту (далі – ШІ) та навчальної аналітики (R. Baker, G. Siemens, 2012; В. Кухаренко, 2016 та ін.). Таким чином, у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях тьюторство позиціонується як багатовимірний механізм, що ефективно поєднує технологічну індивідуалізацію з морально-етичною гуманізацією освітнього простору.

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічні засади реалізації тьюторської технології в умовах змішаного навчання як провідного засобу організації навчального процесу, спрямованого на подолання освітніх втрат і забезпечення стійкості системи вищої освіти.

Методи дослідження. Фундаментом студіювання проблеми стали теоретичні методи аналізу. Зокрема, порівняльний і системний аналіз дозволили простежити еволюцію феномену тьюторства – від класичних традицій до сучасних кризових і цифрових контекстів – і систематизувати його навколо чотирьох ключових вимірів (гуманістичного, технологічного, компенсаторного та антикризово-резилієнтного). Методи синтезу та узагальнення забезпечили інтеграцію розрізнених наукових ідей (індивідуалізація, мотиваційні теорії, етичні концепції тощо) для формування цілісної картини функціонування тьюторської технології через чотири взаємопов'язані виміри (цифровий, методичний, психолого-емоційний та організаційно-педагогічний). Систематизація та класифікація використовувалися для структурування засобів, функцій і наукових підходів. Окрім того, застосовувалися методи прогнозування та наукового судження.

Виклад основного матеріалу. Феномен тьюторства має багаті традиції, що сягають XIV століття і пов'язаний із традиціями Оксфордського та Кембриджського університетів, де тьютор (від лат. «tutor» – «спостерігаю», «піклуюся», «захищаю») був не лише наставником, а й фактичним «адвокатом студента» (Дем'яненко, 2006, с. 72). Історично його функції були переважно виховними, поступово набуваючи освітнього пріоритету, а сьогодні знову повертаються до виховних і соціальних аспектів.

Комплексний аналіз проблеми дозволяє систематизувати підходи до тьюторства навколо чотирьох ключових вимірів:

1. Гуманістично-персоналістичний вимір (тьюторство як засіб створення суб'єкт-суб'єктної взаємодії). Цей підхід протистоїть «дегуманізації освіти» та освіті, що не забезпечує головного – самовизначення особистості. Тьютор створює суб'єкт-суб'єктну, морально-естетичну взаємодію (Дем'яненко, 2006), що є умовою тьюторської технології. Тьютор є педагогом-наставником, який «піклується про індивідуальне формування певного студента, про окремі, лише йому притаманні засоби навчання і виховання» (Костіна, Рибалкіна, 2007, с. 7-9). Тьютор «працює не лише з освітнім складником, супроводжуючи індивідуальну освітню траєкторію учня, а також є тією особою, що опікується моральним

становленням особистості, розвитком її соціально-особистісних компетентностей» (Швець, 2023, с. 129).

2. Технологічно-індивідуалізуючий вимір (тьюторство як засіб створення індивідуальної освітньої траєкторії). Найбільш поширеним підходом є розуміння тьюторства як технології індивідуалізації освіти (Дем'яненко, 2018), що передбачає створення реальних умов для управління суб'єктом своєю власною індивідуальною освітньою траєкторією. Тьютор надає допомогу в розробці індивідуальної освітньої парадигми та забезпечує успішність індивідуальних професійних спроб.

3. Компенсаторний вимір (тьюторство як засіб вирівнювання та подолання освітніх втрат). Цей підхід фокусується на «ліквідації чи компенсації факторів, що заважають навчанню» (Ковальова, Лукіна, 2009, с. 15–19). Його практичний намір полягає у використанні тьютора на етапі «вирівнювання» знань студентів, що є критично необхідним в умовах освітніх втрат. Це включає корекцію засобів взаємодії та визначення ідеалів (Бойко, Дем'яненко, 2018).

4. Антикризисно-резилієнтний вимір (тьюторство як засіб забезпечення освітньої стійкості). Тьюторство є засобом інтернаціоналізації та піднесення якості освіти в умовах глобальних викликів. В. Кухаренко (2016) переконаний, що «функція тьютора у дистанційному та змішаному навчанні є центральною для мінімізації труднощів дистанційних студентів та забезпечення належної адаптації до динамічної конфігурації освітнього процесу» (с. 72). Тьютор – це посередник між загальнокультурним та індивідуальним, особистісним та корпоративним, який об'єднує не лише навчання, а й формування системи цінностей та способу життя, слугуючи зразком професійної досконалості (Дем'яненко, 2018).

Проведене дослідження свідчить, що змішане навчання є ідеальним полем для реалізації тьюторської технології, оскільки їхній дидактичний фундамент є спільним. Тьюторська технологія посилює дидактичні функції змішаного навчання та доводить свою значущість через низку дидактичних актуалітетів, як-от:

1. Індивідуалізація та індивідуальна освітня траєкторія. Тьюторство забезпечує індивідуалізацію навчання, надаючи здобувачам освіти більшої автономії. Тьютор – це той, хто

контролює виконання індивідуальної освітньої траєкторії, допомагаючи студенту самостійно працювати над певними завданнями, відповідати на запитання та одержувати необхідні поради (Лукіна, 2008). Це ключовий механізм для адресної ліквідації освітніх втрат.

2. Фасилітація навчання. Тьюторська взаємодія стимулює мотиваційно-ціннісний аспект і формує потребу в самостійній пізнавальній активності. Тьютор включає студентів у різні види самостійної роботи – проєкту, дослідницьку, організаційну, що сприяють критичному розумінню ними своїх досягнень, рефлексії та саморуку (Дем'яненко, 2018).

3. Гуманізація та відкритий простір. Тьюторство гуманізує навчально-виховний процес, «забезпечуючи відкритий освітній простір» (Рибалкіна, 2007, с. 331). Ідеал цього простору полягає у виборі викладача, закладу, методів. Важливо, що цей простір сприяє набуттю особистістю досвіду самовизначення. Тьютор стає найближчим радником студента у виборі лекцій, складанні плану навчальної роботи та підготовці до іспитів, що реалізує принцип відкритості сучасної вищої освіти.

4. Діагностика та контроль в умовах цифровізації. Тьютор, використовуючи інструменти навчальної аналітики LMS-систем, здійснює детальний моніторинг індивідуального прогресу, виявляє прогалини (освітні втрати) і забезпечує оперативне коригування дидактичних стратегій.

Ефективна реалізація тьюторської технології в архітектурі змішаного навчання імперативно вимагає застосування комплексу засобів, які охоплюють чотири взаємопов'язані сфери: цифрову (ІКТ) – роль тьютора зводиться до контролю й діагностики автономної роботи студента (LMS-платформи, електронні портфоліо та інструменти навчальної аналітики); методичну – тьютор виконує функцію керівництва самостійною роботою, проєктуючи індивідуальну траєкторію та стимулюючи рефлексивність (індивідуальні освітні маршрути (ІОМ), рефлексивні щоденники та індивідуальні тьюторські завдання); психолого-емоційну – основна функція тьютора полягає у підтримці мотиваційно-ціннісного аспекту, зокрема подолання тривожності та формування системи цінностей (коуч-сесії, техніки активного

слухання та онлайн-групи підтримки); організаційно-педагогічну – ключова функція тьютора полягає у гуманізації навчального процесу, забезпеченні цілісності курсу та фасилітації колаборації (суб'єкт-суб'єктні консультації та співтворчість у виборі завдань).

Таким чином, тьюторська технологія в змішаному навчанні функціонує як система, де цифрова діагностика доповнюється методичною індивідуалізацією, психологічною підтримкою та гуманістичною організацією, забезпечуючи цілісний та ефективний супровід здобувача освіти.

В умовах хронічного психоемоційного стресу та технологічно опосередкованого змішаного навчального середовища критичної гостроти набуває проблема забезпечення академічної стійкості (резиліентності) та інтринсивної (внутрішньої) мотивації студентів. У цій динамічній архітектоніці тьюторська технологія функціонує як потужний мотиваційний каталізатор, активно імплементуючи ключові принципи теорії самодетермінації (SDT), яка є фундаментальною для розуміння автономного розвитку особистості.

Ефективність тьюторської позиції у форматі змішаного навчання визначається її спроможністю комплексно задовольняти три фундаментальні психологічні потреби здобувача освіти: автономію (через фасилітацію вибору в індивідуальних освітніх траєкторіях), компетентність (через своєчасний, конструктивний зворотний зв'язок) та спорідненість/приналежність (через створення педагогічної морально-етичної взаємодії). За таких умов тьютор еволюціонує від контролера до фасилітатора суб'єктності, що критично підсилює відчуття самоконтролю та значущості студента.

Доцільно також зауважити, що окремого осмислення вимагає етичний імператив тьюторства. У суб'єкт-суб'єктних відносинах, які розгортаються на цифрових платформах, зростає відповідальність тьютора за дотримання високих етичних стандартів, що безпосередньо впливає на формування ціннісно-нормативної бази студента. Згідно з концепцією «Етики Турботи» (*Ethics of Care*) (Gilligan, 1982), тьюторство є не лише академічним супроводом, а й реалізацією педагогічної турботи, що інтегрує емоційну підтримку та емпатію.

У контексті цифровізації, що є основою змішаного навчання, етичні виклики посилюються. Використання даних,

отриманих через навчальну аналітику (*Learning Analytics*) (Siemens & Baker, 2012), повинно мати виключно діагностичний характер. Етичний кодекс тьютора вимагає абсолютної прозорості та гарантії конфіденційності цих даних, що є необхідною умовою для формування психологічної безпеки та відкритого обговорення освітніх труднощів. Тьютор має трансформувати аналітичні дані на дієвий інструмент саморозвитку, а не лише контролю.

Таким чином, тьюторський діалог виходить за межі традиційної консультації, перетворюючись на мотиваційну інтервенцію, що здійснює ціннісний зсув від екзогенної (зовнішньої) до ендогенної/ інтринсивної (внутрішньої) мотивації. Це системно зміцнює академічну стійкість і формує цілісну особистісну суб'єктність здобувача освіти, підтверджуючи визрівання тьюторства як ключової парадигми індивідуалізованого навчання-консультування (Дем'яненко, 2006).

Варто також вказати на те, що перспективи розвитку тьюторства тісно пов'язані з інтелектуально-аналітичним етапом змішаного навчання. Так, учені підкреслюють, що майбутнє тьюторства буде детерміноване інтеграцією ІІІ. ІІІ-системи можуть взяти на себе значну частину рутинних функцій цифрового виміру навчання: автоматичну діагностику знань, моніторинг LMS та генерацію персоналізованих тренувальних завдань. Тьютор-людина при цьому не зникає, а змінює фокус, зосереджуючись на людиноцентричній фасилітації та емоційному супроводі (New, 2021). Тьютор майбутнього – це стратегічний ментор і коуч, який керує складними освітніми траєкторіями.

Інтеграція вищої освіти України до Європейського освітнього простору детермінує необхідність радикальної гнучкості освітніх шляхів, ключовим елементом якої є система мікрокваліфікацій (*micro-credentials*) (Рекомендація Ради, 2022). У цій парадигмі індивідуальна освітня траєкторія студента трансформується з лінійного плану на динамічне портфоліо – конгломерат базових академічних знань і короткострокових, цільових, ринково-орієнтованих кваліфікацій. У цьому контексті роль тьютора набуває стратегічної ваги, перетворюючись на «навігатора кар'єрних шляхів». Його функція стає критичною для фасилітації усвідомленого вибору та валідації здобувачем освіти цих мікрокваліфікацій. Тьютор забезпечує системну відповідність обраних освітніх

елементів довгостроковим кар'єрним цілям студента та актуальним вимогам глобального ринку праці. Фактично тьютор виступає як архітектор компетенцій, допомагаючи здобувачеві освіти «конструювати» унікальний і конкурентоспроможний професійний профіль із різноманітних, сертифікованих освітніх модулів.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави для концептуалізації тьюторської технології як ключової ціннісно-стратегічної парадигми, інтегрованої в модель змішаного навчання. Ця технологія є життєво необхідним антикризовим механізмом для забезпечення резилієнтності української вищої освіти в умовах глобальних трансформацій. Ключова цінність тьюторства полягає у його здатності забезпечити справжню індивідуалізацію навчання через розробку та супровід індивідуальних освітніх траєкторій, функціонуючи як персоніфікований компенсаторний механізм. Завдяки використанню цифрової аналітики, тьютор здійснює точкове усунення освітніх прогалин, дозволяючи здобувачеві освіти набутти активної суб'єктності, що є необхідною умовою для подолання кумулятивного ефекту академічних втрат. Водночас тьюторство виконує найважливішу гуманістичну місію, реалізуючи суб'єкт-суб'єктні, морально-етичні взаємини та принципи Етики Турботи. Ця взаємодія слугує потужною мотиваційною інтервенцією, зміщуючи фокус на інтринсивну мотивацію та зміцнюючи психоемоційну стійкість, а також академічну резилієнтність студентів. Прогностичний аналіз свідчить про еволюцію ролі тьютора в майбутньому, де ШІ візьме на себе рутинні функції діагностики, звільняючи людського тьютора для стратегічного менторства, ціннісного коучингу та навігації студента у формуванні конкурентоспроможного профілю компетенцій через систему мікрокваліфікацій. Таким чином, тьюторська технологія перетворюється на інтегральний чинник, що забезпечує баланс між діджиталізацією та гуманізацією, гарантуючи гнучкість і безперервність освітнього процесу перед будь-якими зовнішніми викликами.

Перспективи подальших досліджень у сфері тьюторської технології в умовах змішаного навчання мають сфокусуватися на емпіричній валідації теоретичних моделей. Критично важливим є розгортання лонгітюдних досліджень для кількісної оцінки компенсаторної функції тьютора у мінімізації освітніх втрат, зокрема серед внутрішньо переміщених здобувачів освіти.

Необхідно поглибити психолого-педагогічний аналіз, встановивши кореляційні зв'язки між морально-етичною взаємодією та динамікою академічної резилієнтності студентів в умовах кризового стресу. Стратегічний вектор досліджень – методологічне забезпечення інтеграції ІІІ у функціонал тьютора: від розробки етичних регуляторів застосування навчальної аналітики до визначення оптимальної синергії між автоматизованою діагностикою та людиноцентричною фасилітацією.

Список використаної літератури

- Бойко, А. М., Дем'яненко, Н. М. (2018). Тьюторство як модель партнерських відносин викладач-студент. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*, 1 (7), 18-22.
- Дем'яненко, Н. М. (2018). Тьюторство як професія та інструмент індивідуального супроводу в освіті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Історико-педагогічні студії*, 11/12, 5-11.
- Дем'яненко, Н. М. (2006). Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Великої Британії. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Педагогічні науки*, 6, 72-75.
- Ковальова, Т. М., Лукіна, Т. О. (2009). *Тьюторський супровід в освіті*. Київ: Логос.
- Костіна, Н. А., Рибалкіна, Н. В. (2007). *Тьюторська позиція у вищій школі*. Київ: Логос.
- Кухаренко, В. М. (2016). *Теорія та практика змішаного навчання*. Львів: Видавництво Львівського національного університету імені Івана Франка.
- Лукіна, Т. О. (2008). Тьютор. В кн. Кремень, В. Г. (Гол. ред.). *Енциклопедія освіти* (с. 924). Київ: Юрінком Інтер.
- Рибалкіна, Н. В. (2007). *Відкрита освіта і сучасні тьюторські практики*. Київ: ВД "Стилос".
- Рекомендація Ради від 16 червня 2022 року щодо європейського підходу до мікрокваліфікацій для навчання протягом життя та працевлаштування. (2022). *Офіційний вісник Європейського Союзу. Серія C*, 243, 10-19. Взято з https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2022.243.01.0010.01.ENG&toc=OJ:C:2022:243:TOC
- Семеновська, Л. (2014). Методичні аспекти реалізації тьюторського супроводу вивчення педагогічних дисциплін. *Естетика і етика педагогічної дії*, 8, 121-133. Взято з <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/4492>.
- Швець, Т. (2023). Тьюторські технології розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*, 4, 128-133. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.19>
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard: University Press.
- Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2006). Blended learning environments: A review of the research literature. In Moore, M. G. (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 3-21). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hew, K. F. (2021). Promoting student self-regulation in online learning environments: The role of scaffolding and artificial intelligence in digital learning. *Education Technology Research and Development*, 69, 1373-1400.
- Siemens, G., & Baker, R. (2012). Learning Analytics and Educational Data Mining: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist*, 56 (7), 899-908.

Larysa Semenovska

TUTORING TECHNOLOGY IN BLENDED LEARNING: AN ANTI-CRISIS MECHANISM FOR INDIVIDUALIZATION AND HUMANIZATION OF HIGHER EDUCATION UNDER GLOBAL CHALLENGES

This article theoretically substantiates the pedagogical foundations for implementing Tutoring Technology within a Blended Learning framework. This synergy is conceptualized as a strategic anti-crisis mechanism vital for mitigating cumulative educational losses and ensuring the resilience and quality of Ukrainian higher education amidst ongoing challenges. The research provides a systemic analysis of tutoring's multifaceted methodological approaches – including the humanistic, compensatory, and resilience dimensions – and argues that this integration facilitates deep individualization through the design and supervision of Individual Educational Trajectories (IETs). The compensatory function of the tutor is critical, utilizing learning analytics via LMS platforms to provide pinpoint diagnosis and correction of knowledge gaps caused by external factors. Furthermore, tutoring fulfills a crucial humanistic mission. By implementing subject-subject, morally-ethical interactions (resounding with the principles of the Ethics of Care), the tutor acts as a powerful catalyst for intrinsic motivation. This directly enhances students' psycho-emotional stability and academic resilience by satisfying their psychological needs for autonomy and competence (based on Self-Determination Theory). The tutor's dialogue is framed as a decisive motivational intervention.

Prognostic analysis anticipates the evolution of the tutor's role. Artificial Intelligence (AI) will assume routine diagnostic tasks, liberating the human tutor for higher functions, specifically strategic mentorship, values-based coaching, and navigation. In the context of European integration, the tutor will play a key role in helping students create unique competency profiles through the system of micro-credentials. Tutoring Technology is confirmed as an integrating factor that ensures a balance between digitalization and humanization, guaranteeing the flexibility and continuity of the educational process.

Keywords: tutoring technology; blended learning; educational losses; individualization; motivation; individual educational trajectory.

References

- Boiko, A. M., & Demianenko, N. M. (2018). Tiutorstvo yak model partnerskykh vidnosyn vykladach-student [Tutoring as a model of partnership relations between a lecturer and a student]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohika ta psykhohiia [Scientific Herald of Mukachevo State University. Pedagogy and Psychology]*, 1 (7), 18-22 [in Ukrainian].
- Rekomendatsiia Rady vid 16 chervnia 2022 roku shchodo yevropeiskoho pidkhotu do mikrokvalifikatsii dlia navchannia protiahom zhyttia ta pratsevlashtuvannia [Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability]. (2022). *Ofitsiinyi visnyk Yevropeiskoho Soiuzu. Serii S [Official Journal of the European Union. C]*, 243, 10-19. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2022.243.01.0010.01.ENG&toc=OJ:C:2022:243:TOC.
- Demianenko, N. M. (2006). Systema tiutorstva: aktualizatsiia retrodosvidu Velykoi Brytanii [The tutoring system: actualization of the retro-experience of Great Britain]. *Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka. Pedahohichni nauky [Scientific Works Collection of V. G. Korolenko Poltava State Pedagogical University. Pedagogical Sciences]*, 6, 72-75 [in Ukrainian].
- Demianenko, N. M. (2018). Tiutorstvo yak profesiia ta instrument indyvidualnoho suprovodu v osviti [Tutoring as a profession and a tool for individual support in education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Istoryko-pedahohichni studii*

- [*Scientific Journal of Drahomanov National Pedagogical University. Historical and Pedagogical Studies*], 11/12, 5-11 [in Ukrainian].
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2006). Blended learning environments: A review of the research literature. In Moore, M. G. (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 3-21). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hew, K. F. (2021). Promoting student self-regulation in online learning environments: The role of scaffolding and artificial intelligence in digital learning. *Education Technology Research and Development*, 69 (4), 1373-1400.
- Kostina, N. A., & Rybalkina, N. V. (2007). *Tiutorska pozytsiia u vyshchii shkoli [Tutor's position in higher education]*. Kyiv: Logos [in Ukrainian].
- Kovaliova, T. M., & Lukina, T. O. (2009). *Tiutorskyi suprovid v osviti [Tutoring support in education]*. Kyiv: Logos [in Ukrainian].
- Kukhareenko, V. M. (2016). *Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia [Theory and practice of blended learning]*. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Lukina, T. O. (2008). Tiutor [Tutor]. In Kremen, V. H. (Ed.), *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]* (p. 924). Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
- Rybalkina, N. V. (2007). *Vidkryta osvita i suchasni tiutorski praktyky [Open education and modern tutoring practices]*. Kyiv: VD "Stylos" [in Ukrainian].
- Semenovska, L. (2014). Metodichni aspekty realizatsii tiutorskoho suprovodu vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin [Methodical aspects of implementing tutor support for the study of pedagogical disciplines]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii [Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action]*, 8, 121-133. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/4492> [in Ukrainian].
- Shvets, T. (2023). Tiutorski tekhnolohii rozvytku sotsialno-osobystisnykh kompetentnostei uchniv starshykh klasiv [Tutor technologies for the development of social and personal competencies of high school students]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity [Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education]*, 4, 128-133. <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psych-2023-4.19> [in Ukrainian].
- Siemens, G., & Baker, R. (2012). Learning Analytics and Educational Data Mining: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist*, 56 (7), 899-908.

Одержано 04.09.2025 р.

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

УДК: 378.091.12:005.336.5

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347815>

Віра Бурназова, м. Київ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9678-8901>

ФЕНОМЕН ХАРИЗМИ ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНО- КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті досліджується феномен харизми викладача як ключового педагогічного ресурсу, що сприяє формуванню духовно-культурної ідентичності студентів. Показано, що харизма – результат розвитку духовної культури, емоційного інтелекту, емпатії, автентичності та педагогічної рефлексії. Проаналізовано українські та міжнародні дослідження з педагогічної харизми, трансформаційного лідерства та професійної культури викладача. Розглянуто психолого-педагогічні чинники: ціннісно-смыслову орієнтацію, емоційно-комунікативну компетентність, автентичність, етичність взаємодії зі студентами. Підкреслено, що харизматичний викладач формує сприятливе середовище для саморозвитку, творчості та духовного становлення студентів.

Ключові слова: харизма викладача; духовно-культурна ідентичність; студентська молодь; емоційний інтелект; педагогічна взаємодія; духовність; вища освіта.

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта в Україні переживає процеси гуманізації, духовного оновлення та переосмислення ролі викладача. Сутність педагогічної діяльності дедалі більше виявляється у формуванні духовно-культурної ідентичності студентів, розвитку їхньої цілісності, етичної відповідальності та творчого потенціалу. Феномен харизми викладача включає емоційно-ціннісний, духовно-мотиваційний і комунікативний потенціал, здатний надихати студентів і створювати атмосферу довіри та саморозвитку. Паралелі з мистецькою харизмою демонструють, що педагогічна харизма формується через професійну майстерність, емоційність, автентичність і етичний вплив,

створюючи сприятливий простір для творчості, самовираження та культурного зростання. Харизматичний викладач стає стратегічним ресурсом гуманістичної освіти, що розвиває духовно зрілу, культурно свідому особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Харизма викладача та митця розглядається як багатовимірне явище, що об'єднує духовно-ціннісні, психологічні, комунікативні та творчо-естетичні аспекти. В освіті вона розуміється як чинник духовного впливу, професійної майстерності, моральної зрілості та педагогічної рефлексії (І. Бех (2018); І. Зязюн (2008), В.Крилова (2022), В.Помогайбо та А.Помогайбо (2021), І.Юник (2022)). У міжнародних дослідженнях її пов'язують із трансформаційним лідерством, гуманістичною педагогікою та емоційним інтелектом (В. Bonner & В. Bass (1990), Avolio (1995), D. Goleman (2020), Freire (1997)). У мистецтві харизма проявляється через сценічну експресію, емоційну виразність і художню присутність (С. Гмиріна (2019), Н. Гусакова, Т. Хвостова (2022), А. Дяченко (2024), Ю. Сунь (2025)). Порівняння педагогічних і мистецьких підходів показує спільні риси, такі як автентичність, емоційність, здатність формувати атмосферу довіри та ціннісно-емоційний вплив, що дозволяє надихати та залучати аудиторію.

Метою статті є комплексне розкриття феномену харизми викладача як педагогічного ресурсу, що формує духовно-культурну ідентичність студентів. Харизма розглядається як педагогічний і мистецький феномен, що проявляється через емоційно-естетичний вплив, сценічну виразність, творчу індивідуальність і комунікативну енергію (С. Гмиріна, Н. Гусакова, А. Дяченко, Ю. Сунь). Завдання статті включають теоретичне обґрунтування феномену крізь призму мистецької харизми та сучасної педагогічної думки; виявлення зв'язку харизми з формуванням духовно-культурної ідентичності студентів; аналіз психолого-педагогічних і мистецьких чинників її прояву (емоційно-комунікативна компетентність, ціннісні орієнтації, сценічна енергія, невербальні засоби виразності); показ практичного значення харизми для розвитку цілісності, творчого потенціалу, моральної свідомості студентів і позитивної академічної культури. Результати дослідження створюють основу для розробки методик розвитку педагогічної харизми й духовно-культурної освіти.

Методи дослідження. У процесі роботи використано комплекс теоретичних методів, серед яких аналіз, синтез і узагальнення сучасних українських і зарубіжних наукових джерел із проблем педагогічної харизми, духовно-ціннісних засад освіти та емоційного інтелекту; порівняльно-зіставний метод для виявлення спільних і відмінних рис педагогічної та мистецької харизми; структурно-функціональний аналіз для визначення ключових компонентів і механізмів прояву харизми викладача; системний підхід для розгляду харизми як інтегрального психолого-педагогічного феномену; інтерпретаційно-аналітичний метод для осмислення концептуальних положень наукових шкіл і формування власних узагальнень.

Виклад основного матеріалу. Термін «харизма» походить від грецького слова *χάρις*, що означає «благодать, дар». У класичній соціології та психології харизма традиційно розглядається як особлива властивість особистості, здатна справляти сильний емоційний і моральний вплив на інших (Weber, 1978). У контексті педагогіки цей термін набуває специфічного змісту. Харизма викладача – це здатність надихати студентів, формувати довіру та повагу, стимулювати внутрішню мотивацію до навчання й саморозвитку, а також створювати атмосферу творчого й емоційно насиченого освітнього процесу.

Як зазначає І. Зязюн (2008), педагогічна харизма є комплексним феноменом, що поєднує: духовність і ціннісні орієнтири педагога; високий рівень професійної компетентності; майстерність комунікації та емпатії; здатність до створення «емоційного резонансу» між викладачем і студентами.

Цей феномен не слід сприймати як суто природжений дар або виняткову особистісну властивість. Навпаки, харизма формується у процесі духовно-ціннісного самовдосконалення педагога, систематичного набуття знань, розвитку емоційної інтелігентності та практики рефлексивного аналізу власної педагогічної діяльності. У цьому сенсі харизматичний викладач – це педагог, який здатний поєднати знання, творчий підхід, моральну стійкість і психологічну чутливість, щоб впливати на формування світогляду і творчого потенціалу студентів.

Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що харизма викладача є одним із ключових чинників успішної педагогічної взаємодії. Вона впливає на:

- мотиваційний аспект навчання, підвищуючи зацікавленість і внутрішню потребу до пізнання;
- емоційний аспект, формуючи позитивну атмосферу, що сприяє зниженню навчальної тривожності;
- соціальний аспект, створюючи умови для колективної взаємодії та розвитку комунікативних навичок студентів;
- творчий аспект, стимулюючи ініціативу та інноваційне мислення.

На практиці педагогічна харизма проявляється через низку конкретних стратегій і методик:

- використання експресивної мови, міміки, інтонаційного різноманіття та демонстрації власного емоційного ставлення до навчального матеріалу;
- включення театралізованих, рольових або ігрових методів, що дозволяють студентам відчути себе активними учасниками процесу;
- увага до індивідуальних потреб студентів, підтримка та конструктивна критика, що підвищує рівень довіри;
- демонстрація професійної та моральної стійкості, відповідальності та етичної поведінки.

З іншого боку, міждисциплінарний підхід дозволяє розглядати педагогічну харизму в контексті психології емоцій, нейропсихології та мистецької педагогіки. Наприклад, дослідження психологів вказують на те, що харизматичні викладачі здатні активувати емоційні центри студентів, сприяючи формуванню позитивної мотиваційної енергії та високого рівня когнітивної залученості (Goleman, 2020). У мистецькому навчанні ця властивість стає особливо важливою, оскільки вона дозволяє трансформувати переживання, емоційне напруження або страх сцени в конструктивну творчість і сценічну сміливість.

Отже, харизма викладача – це педагогічний феномен, який інтегрує духовність, професіоналізм, емоційну чутливість і творчість, забезпечуючи високий рівень педагогічної ефективності та розвитку особистості студента. Вона є ключовим чинником формування

емоційного інтелекту, креативності та професійної самосвідомості студентів, що особливо важливо у сферах мистецтва, культури та акторської освіти.

Харизма викладача в педагогічній практиці проявляється не лише як особиста властивість, а як цілеспрямований комплекс психолого-педагогічних якостей, що забезпечують ефективність навчальної взаємодії. Вона виявляється у стилі педагогічного лідерства, здатності поєднувати раціональне й емоційне, етичне й креативне, інтелектуальне й духовне. Харизматичний викладач не просто передає знання. Він формує емоційно та смислово насичене середовище, де студенти відчують підтримку, отримують стимул до саморозвитку і творчої реалізації.

За визначенням І. Беха (2018), педагогічна харизма постає як «внутрішня енергія любові до людини», яка здатна пробуджувати у студентів духовний резонанс, активувати їхні моральні та етичні цінності, а також стимулювати внутрішню мотивацію до навчання і творчості. Цей резонанс формується завдяки здатності викладача до емоційної чутливості, емпатії та усвідомленої взаємодії з аудиторією.

Харизматичний педагог має чітко усвідомлену систему цінностей і смислів, які транслює студентам через власну поведінку, вибір тем, методи навчання та приклади з практики. Ціннісна орієнтація визначає етичний і духовний рівень взаємодії, формує у студентів критичне мислення та моральну самосвідомість, стимулює їх до самовдосконалення (Зязюн, 2008).

Як зазначає D. Goleman (2020), харизматичний педагог має високий рівень емоційного інтелекту, що включає усвідомлення власних емоцій, здатність до їхньої регуляції, емпатію та ефективну міжособистісну комунікацію. Це дозволяє створювати атмосферу психологічної безпеки, у якій студенти можуть відкрито висловлювати думки, ставити запитання та долучатися до обговорень.

Parker J. Palmer (2000) підкреслює, що харизматичний викладач є автентичним, тобто його педагогічні дії, слова і цінності гармонійно поєднані з внутрішнім «Я». Духовна зрілість дозволяє педагогу залишатися стійким у стресових ситуаціях, бути морально відповідальним і надихати студентів своїм прикладом. Автентичність проявляється у щирості, готовності визнавати помилки, повазі до індивідуальності кожного студента та відкритості до діалогу.

С. Сисоєва (2016) вказує, що харизма формується через рефлексивну практику – систематичне осмислення власної педагогічної діяльності, аналіз успіхів і помилок, інтеграцію нового досвіду та саморозвиток. Викладач, що здатний до самоактуалізації, постійно вдосконалює свої професійні й комунікативні навички, адаптує методи навчання під потреби студентів і творчо відповідає на нові освітні виклики.

Харизматичний педагог створює простір, у якому студенти не бояться помилятися, активно проявляють ініціативу та беруть участь у дискусіях. Це середовище підтримує розвиток критичного та креативного мислення, формує відчуття власної значущості та соціальної причетності. Такі умови сприяють розкриттю потенціалу студентів, стимулюють їхню емоційну стійкість, творчу сміливість та здатність до саморегуляції в освітньому процесі (Goleman, 2020).

Дослідження у сфері нейропсихології та педагогічної психології свідчать, що харизма пов'язана із здатністю викладача активувати емоційні та когнітивні центри мозку студентів, створюючи позитивний стрес (eustress), який стимулює навчальну активність. У мистецькій освіті це особливо важливо, оскільки педагогічна харизма допомагає трансформувати страх сцени та невпевненість у енергію творчого самовираження (Бех, 1996).

Отже, психолого-педагогічні чинники прояву харизми формують комплексну систему впливу викладача на студентів, яка поєднує емоційний, інтелектуальний, духовний і творчий виміри. Харизматичний педагог не лише передає знання, а й створює середовище, що стимулює саморозвиток, духовне збагачення та емоційне дозрівання студентів, закладаючи фундамент для формування висококультурної, творчо активної та морально відповідальної особистості.

Харизматичне викладання є ресурсом формування духовно-культурної ідентичності студентів. Духовно-культурна ідентичність – це складний, багатовимірний психолого-педагогічний феномен, що включає усвідомлення особистістю своєї належності до національної та загальнолюдської культури, систему цінностей, етичних норм і духовних ідеалів, а також здатність їх інтегрувати у власну поведінку та професійну діяльність (Бех, 1996). Формування такої ідентичності є важливим аспектом сучасної

вищої освіти, особливо у сфері мистецької, культурологічної та гуманітарної підготовки, де ключову роль відіграє емоційно-смісловий і культуротворчий потенціал викладача.

Харизматичне викладання є потужним ресурсом розвитку духовно-культурної ідентичності студентів, оскільки воно не спирається на директивні чи суто дидактичні методи, а націлене на ціннісне співпереживання, естетичне виховання та етичний діалог. Педагог, який володіє харизмою, здатний створювати середовище емоційного резонансу, де студенти відчують підтримку, прийняття та можливість власної самореалізації. Це середовище стимулює розвиток емоційної чутливості, морального відчуття, художньої та культурної свідомості, а також формує вміння оцінювати власні дії та поведінку з точки зору етичних норм і культурних стандартів.

Згідно з концепцією Parker J. Palmer (2000), харизматичний викладач стає для студентів «свідком духовної автентичності», що проявляється через:

- життя відповідно до власних переконань, демонстрацію послідовності в цінностях і принципах;
- внутрішню гармонію і стабільність, що створює психологічно безпечний простір для розвитку студентів;
- віру в потенціал кожної особистості, що стимулює самооцінку, самопізнання та готовність до творчого експерименту.

В освітньому процесі харизматичне викладання реалізується через конкретні педагогічні практики і методи, серед яких:

- культуротворчі практики, що спрямовані на залучення студентів до мистецьких проєктів, театральних постановок, музичних перформансів, організації культурних заходів та соціальних ініціатив. Це дозволяє студентам пережити культурний досвід на власному емоційному рівні, що сприяє глибинному засвоєнню цінностей;
- естетичне виховання має на меті використання музики, образотворчого мистецтва, театру та кіно як інструментів формування духовного світогляду, розвитку емоційної чутливості та художнього смаку;
- етичний та діалогічний компонент харизматичного викладання передбачає систематичне обговорення моральних дилем,

культурних кодів і професійних стандартів у відкритих дискусіях, кейс-стаді та інтерпретаційних завданнях. Це сприяє формуванню критичного мислення та моральної самосвідомості;

– моделювання ціннісних ситуацій і поведінкових сценаріїв націлені на демонстрацію власного етичного вибору та реакцій у конкретних ситуаціях, що дозволяє студентам відчувати живий приклад інтеграції знань, цінностей і поведінки.

Особливо важливим є культуротворчий вимір педагогічної діяльності, який передбачає не лише передачу знань, а й створення умов для активного культурного та духовного досвіду студентів. Участь у театральних постановках, музичних проєктах, творчих воркшопах, соціальних ініціативах дозволяє студентам пережити цінності на практиці, відчувати себе частиною спільноти, що розділяє певні культурні та духовні ідеали, і сформувати власну внутрішню позицію у світі культури.

Отже, харизматичне викладання є не лише формою передачі знань, а радше інтегрованим ресурсом духовного і культурного розвитку студентів, що формує їхню ідентичність як креативних, морально відповідальних і культурно свідомих особистостей. Воно поєднує педагогічну майстерність, емоційний вплив і культурну експертизу, створюючи систему, в якій студент не лише навчається, а й духовно зростає, усвідомлюючи власне місце у національному та загальнолюдському культурному контексті.

Харизматичність викладача в закладі вищої освіти є результатом цілеспрямованої духовно-професійної еволюції, яка поєднує розвиток цінностей, емоційної компетентності, мистецьких і культурних практик, партнерських відносин зі студентами та рефлексії. Викладач, що системно працює над цими аспектами, здатний створювати середовище, що надихає, мотивує та формує духовно-культурну ідентичність студентів, перетворюючи навчальний процес на живий і творчий досвід.

Висновки. Феномен харизми викладача у закладі вищої освіти є потужним педагогічним ресурсом формування духовно-культурної ідентичності студентської молоді. Харизма педагога визначає не лише його емоційну привабливість або авторитет в колективі, а є комплексним явищем, що поєднує духовну цілісність, етичність, високу професійну компетентність, культуру спілкування

та здатність надихати на саморозвиток і творчість. Харизматичний викладач у сучасному ЗВО є провідником духовних смислів, носієм гуманістичних цінностей і модератором культурного діалогу. Він створює педагогічне середовище, у якому студенти можуть:

- відчувати психологічну безпеку і готовність до експерименту;
- активно включатися у навчальний процес, проявляючи ініціативу та креативність;
- розвивати власну духовно-культурну ідентичність через участь у мистецьких, культурних і соціальних практиках;
- інтегрувати етичні, культурні та професійні цінності у власну поведінку та майбутню професійну діяльність.

Психолого-педагогічні чинники прояву харизми включають ціннісно-смыслову орієнтацію викладача, емоційно-комунікативну компетентність, духовну зрілість, автентичність та здатність до педагогічної рефлексії і самоактуалізації. Саме через поєднання цих чинників викладач формує середовище духовно-культурного самовираження, що стимулює студентів до самопізнання та активного культурного досвіду.

Досвід українських і зарубіжних викладачів показує, що харизма педагогів проявляється у вмінні поєднувати культурно-естетичний, етичний і психологічний вплив, що забезпечує глибоку інтеграцію знань і цінностей у свідомість студентів. Викладачі, що володіють харизмою, створюють живе навчальне середовище, здатне трансформувати освітній процес в емоційно-ціннісний і культурно-насичений досвід.

Перспективи подальших досліджень у цій сфері пов'язані з розробкою системних методик розвитку педагогічної харизми; вивченням впливу харизми викладача на психологічний комфорт, мотивацію і ефективність освітньої взаємодії студентів; дослідженням міжкультурних і міждисциплінарних аспектів формування духовно-культурної ідентичності через харизматичне викладання; оцінюванням ефективності мистецьких, культурних та емоційно-рефлексивних практик у розвитку педагогічної харизми.

Таким чином, харизматичний викладач є ключовим агентом освітньої трансформації, здатним формувати у студентів не лише професійні компетентності, а й глибоке культурне, етичне та духовне самосприйняття, що відповідає сучасним вимогам гуманістичної та креативної вищої освіти.

Список використаної літератури

- Бех, І. Д. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія*. Київ-Чернівці: Букрек. Взято з <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/Beh.pdf>
- Бех, І. Д., Павелків, Р. В. (1996). Ціннісна система як критерій особистісного виміру. В кн. *Українська психологія: сучасний потенціал: матеріали Четвертих Костюківських читань* (Т. 1, с. 68-76). Київ.
- Гмиріна, С. В. (2019). Розвиток харизматичних якостей соліста-вокаліста у процесі фахової підготовки. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 3, 110-115. DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2018.3.110115>
- Гусакова, Н. М., Хвостова, Т. В. (2022). Формування творчої особистості Богдана Ступки як майстра українського театру. *Вісник Нац. акад. керівних кадрів культури і мистецтв*, 1, 201-206.
- Дяченко, А. О. (2024). Акторська харизма Богдана Ступки. В кн. *Культура і мистецтво: сучасний науковий вимір: матеріали VIII Всеукр. наук. конф. молодих вчених, аспірантів та магістрантів* (с. 246-247). Київ: НАКККиМ.
- Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії: монографія*. Черкаси: УНУ імені Б. Хмельницького.
- Крилова, В. О. (2022). Харизма людини як духовно-душевна та тілесна цілісність: метаантропологічний аналіз. *Культурологічний альманах*, 3, 131-136. DOI: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2022.3.18>
- Помогайбо, В., Помогайбо, А. (2021). Харизма вчителя: природа чи виховання? *Естетика і етика педагогічної дії*, 23, 43-53. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2021.23.238230>
- Сисоєва, С. О., Соколова, І. В. (2016). *Теорія і практика вищої освіти: навчальний посібник*. Київ; Маріуполь. Взято з https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711948/1/Sysoieva_Socolova_2016_pos..pdf
- Сунь, Ю. (2025). Артистична харизма в аспекті типології музично-виконавської особистості. In М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря (Ред.), *Актуальні питання гуманітарних наук* (Вип. 89, т. 2, с. 228-234). Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика». DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/89-2-33>
- Юник, І. Д. (2022). *Бренд науково-педагогічного працівника вишу: монографія*. Київ; Кам'янець-Подільський: Аксіома.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6, 199-218. DOI: [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90035-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90035-7)
- Bonner, B. J., & Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18 (3), 19-31.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum. Retrieved from <https://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/pedagogy-heart.pdf>
- Goleman, D. (2020). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury. Retrieved from <https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf>
- Palmer, P. J., & Neuenschwander, D. E. (2000). The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life. *American Journal of Physics*, 68 (1), 93-95. DOI: <https://doi.org/10.1119/1.19401>
- Weber, M. (1978). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley: University of California Press. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470755679.ch3>

Vira Burnazova

THE PHENOMENON OF LECTURER CHARISMA IN THE PROCESS OF FORMING THE SPIRITUAL AND CULTURAL IDENTITY OF STUDENTS

The article examines the phenomenon of the lecturer's charisma as a key pedagogical resource that shapes students' spiritual and cultural identity in higher education institutions. The study provides a comprehensive analysis of contemporary Ukrainian and international research devoted to the phenomenon of pedagogical charisma, the value-based foundations of education, emotional intelligence, transformational leadership, and the professional culture of the lecturer. The analysis highlights key approaches to defining charisma as the teacher's integral quality, which is associated with moral and spiritual stance, personal authenticity, emotional expressiveness, leadership potential, the ability to inspire and support students, and to create an atmosphere of trust, co-creation, and deep understanding. Special attention is paid to how pedagogical charisma contributes to the development of students' spiritual and cultural identity, stimulates their self-development, creativity, and capacity for reflection and self-formation.

The article identifies psychological and pedagogical factors of charisma manifestation. They are the following: value-semantic orientation, emotional and communicative competence, capacity for pedagogical reflection, authenticity, and ethical focus in interaction with students. Particular attention is given to the mechanisms of the pedagogical influence of a charismatic teacher who, through value-based empathy, aesthetic education, dialogue, and partnership, creates a favorable environment for students' spiritual and cultural development.

The conclusions emphasize that the lecturer's charismatic potential is a strategic resource of modern higher education, ensuring the formation of a holistic, spiritually rich personality of the student, capable of self-development, creativity, and active social engagement in the context of globalization and civilizational transformations.

Keywords: lecturer's charisma; spiritual and cultural identity; student youth; emotional intelligence; pedagogical interaction; spirituality; higher education.

References

- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6, 199-218. DOI: [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90035-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90035-7)
- Bekh, I. D. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei [Personality on the path to spiritual values]: monohrafiia*. Kyiv; Chernivtsi: Bukrek. Retrieved from <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/Beh.pdf> [in Ukrainian].
- Bekh, I. D., & Pavelkiv, R. V. (1996). Tsinnisna systema yak kryterii osobystisnoho vymiru [The value system as a criterion of personal dimension]. In *Ukrainska psykholohiia: suchasnyi potentsial [Ukrainian psychology: modern potential]: materialy Chetvertykh Kostiukivskykh chytan* (Vol. 1, pp. 68-76). Kyiv [in Ukrainian].
- Bonner, B. J., & Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18 (3), 19-31.
- Diachenko, A. O. (2024). Aktorska kharyzma Bohdana Stupky [Bogdan Stupka's actor charisma]. In *Kultura i mystetstvo: suchasnyi naukovyi vymir [Culture and art: modern scientific dimension]: materialy VIII Vseukr. nauk. konf. molodykh vchenykh, aspirantiv ta mahistrantiv* (pp. 246-247). Kyiv: NAKKKiM [in Ukrainian].

- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum. Retrieved from <https://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/pedagogy-heart.pdf>
- Goleman, D. (2020). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury. Retrieved from <https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf>
- Hmyrina, S. V. (2019). Rozvytok kharyzmatychnykh yakosti solista-vokalista u protsesi fakhovoi pidhotovky [Development of charismatic qualities of a solo vocalist in the process of professional training]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi* [Music art in the educological discourse], 3, 110-115. DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2018.3.110115> [in Ukrainian].
- Husakova, N. M., & Khvostova, T. V. (2022). Formuvannia tvorchoi osobystosti Bohdana Stupky yak maistra ukrainskoho teatru [Formation of Bohdan Stupka's creative personality as a master of Ukrainian theatre]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv* [Bulletin of the National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts], 1, 201-206 [in Ukrainian].
- Krylova, V. O. (2022). Kharyzma liudyny yak dukhovno-dushevna ta tilesna tsilisnist: metaantropolohichniy analiz [Human charisma as spiritual-soul and bodily integrity: a metaanthropological analysis]. *Kulturolohichniy almanakh* [Culturological almanac], 3, 131-136. DOI: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2022.3.18> [in Ukrainian].
- Palmer, P. J., & Neuenschwander, D. E. (2000). The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teachers life. *American Journal of Physics*, 68 (1), 93-95. DOI: <https://doi.org/10.1119/1.19401>
- Pomohaibo, V., & Pomohaibo, A. (2021). Kharyzma vchytelia: pryroda chy vykhovannia? [Teacher's charisma: nature or upbringing?]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii* [Aesthetics and ethics of pedagogical action], 23, 43-53. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2021.23.238230> [in Ukrainian].
- Sun, Yu. (2025). Artystychna kharyzma v aspekti typolohii muzychno-vykonavskoi osobystosti [Artistic charisma in the typology of musical-performing personality]. In M. Pantiuk, A. Dushnyi, V. Ilnytskyi, & I. Zymomria (Eds.), *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Topical issues of the humanities] (Vol. 89, pt. 2, pp. 228-234). Drohobych: Helvetyka. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/89-2-33> [in Ukrainian].
- Sysoieva, S. O., & Sokolova, I. V. (2016). *Teoriia i praktyka vyshchoi osvity* [Theory and practice of higher education]: navchalnyi posibnyk. Kyiv; Mariupol. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711948/1/Sysoieva_Socolova_2016_pos..pdf [in Ukrainian].
- Weber, M. (1978). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley: University of California Press. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470755679.ch3>
- Yunyk, I. D. (2022). *Brend naukovo-pedahohichnoho pratsivnyka vyshu* [Brand of a higher-education academic]: monohrafiia. Kyiv; Kamianets-Podilskyi: Aksioma [in Ukrainian].
- Ziazun, I. A. (2008). *Filosofiiia pedahohichnoi dii* [Philosophy of pedagogical action]: monohrafiia. Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky National University [in Ukrainian].

Одержано 15.09.2025 р.

UDK 159.942.5-021.412.1«364»

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347831>

Piotr Klimczyk, Skierniewice (Poland)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3137-4211>

COUNTER-NARRATIVES OF WAR: PEDAGOGICAL USES OF “THIS WAR OF MINE” IN SHAPING CRITICAL EMPATHY

In times of conflict, the struggle over narratives becomes as crucial as the struggle on the battlefield. Education plays a vital role in shaping how future generations understand war, morality, and responsibility. This paper explores how “This War of Mine”, a critically acclaimed video game portraying civilian survival during wartime, can serve as a pedagogical tool for educators universally seeking to foster critical empathy and challenge one-sided portrayals of war. Drawing on insights from cyberpsychology, narrative psychology, and game studies, the paper demonstrates how interactive storytelling enables players to emotionally and ethically engage with the realities of war beyond political rhetoric. By analysing classroom applications and narrative mechanics, the text highlights how educators can use digital games not to glorify or trivialise conflict, but to humanise it, transforming students from passive recipients of information into active interpreters of moral complexity. The paper further underscores the importance of critical media literacy in the face of propaganda-driven titles such as Squad 22: ZOV, which promote militaristic, one-dimensional depictions of war and contribute to dehumanising narrative framing. Ultimately, it argues that video games can become powerful instruments for building nuanced, humane understandings of atrocity and survival.

Keywords: video games; narrative; conflict; war; media pedagogy; educational psychology.

Introduction. More than half a century has passed since McLuhan (1964) wrote about the “global village.” During this period, technological change and development have accelerated to a degree unprecedented in human history. Over fifty years ago, computers required their own dedicated rooms; today, devices many times more powerful than those that sent humans into space have become embedded in the fabric of everyday life.

Pedagogy not only attempts to keep pace with these changes, to understand and describe them within the context of educational practice, but also strives to harness technology as a tool through which

didactic and formative activities can become not merely “modern,” but above all effective, thus aligning with the longstanding work of researchers and practitioners of media education. It would be difficult to claim that this fascination with technology is universally shared by all educators. Issues surrounding technology and its safe use remain subjects of debate, and the literature includes publications highlighting potential risks such as addiction (Kuss et al., 2018), excessive cognitive offloading (Grinschgl et al., 2021), or sleep disturbances (Johansson et al., 2016). However, not all such claims are supported by rigorous analysis, particularly in light of reports and studies that fail to confirm these adverse effects or point to problems stemming from flawed diagnostic procedures. Some scholars explicitly draw attention to biases related to technology that may impede objective approaches to it (Ferguson & Colwell, 2019).

Unfortunately, the current geopolitical reality forces us to consider the above not only as a contribution to the conversation on new methods and forms of teaching, but also, perhaps foremost, as a new domain in which influence on upbringing, attitudes, and morality is increasingly shaped in dehumanising ways. While the use of video games may foster the development of empathy, games are also carriers of narrative, and these narratives are now being leveraged to disseminate disinformation and propaganda, for instance, the video game *Squad 22: ZOV*, which offers a propagandistic portrayal of the battles for Mariupol. This article aims to identify the aspects of video games that make them so deeply engaging and to demonstrate how a specific title (“*This War of Mine*”, 11 bit studios) can be employed to cultivate empathy and convey the perspective of civilians during armed conflict.

Characteristics of selected mechanics and phenomena in video games. The specificity of the phenomena discussed in this paper arises primarily from the polymodality and interactivity inherent in the experience of playing video games. Identification with a literary character, according to some authors, is qualitatively different from identifying with a video game protagonist (see e.g. Klimmt et al., 2010). One may assume that the nature of this relationship is more active. Players direct the actions of the protagonist, often attributing to them distinct personality traits and agency (e.g. Banks & Bowman, 2021), or

they identify with them in various ways (Downs et al., 2017). The actions of the player/protagonist, whether this relationship is monadic or not, may directly influence the development of the narrative and the shape of the fictional world. Although identification with characters in other cultural texts is possible, the author of this paper argues that it constitutes a qualitatively different and more passive type of experience.

The aforementioned video game protagonist is more commonly referred to as an avatar (an entity the player “embodies”). Several phenomena and processes have been observed within this relationship. Banks and Bowman (2021) distinguish several subtypes of this relation depending on its degree of socialisation. The player may treat their avatar as a tool, an extension of the self, may establish a symbiotic relationship with it, or treat it as though it were a real person endowed with uniqueness and agency. Each of these types may lead to different outcomes. For example, players who explore aspects of their identity through video games typically form a symbiotic relationship, using gameplay to examine how they might behave when confronted with morally challenging choices (see also Bowman et al., 2016).

A phenomenon closely related to specific forms of avatar–player relations is identification, which Klimmt and colleagues (2009) define as a temporary shift in self-concept through perceiving and adopting the characteristics of a portrayed character. This is one of many definitions present in the literature (Downs et al., 2017), where scholars also advocate for a holistic consideration of identification, emphasising its various forms (e.g., monadic, dyadic, partial, wishful, etc.). A similar definitional diversity can be observed with regard to the term immersion, which refers to a specific state of being deeply absorbed in various aspects of a video game’s virtual reality. A player may become immersed in the fictional world, the narrative, or even the community that co-creates the environment of a given game (see Bowman, 2018).

Particularly noteworthy in this context is the use of virtual reality. Czub and Janeta (2021) demonstrated that individuals who exercised while embodying a muscular avatar in a VR environment completed significantly more repetitions than those who exercised outside VR while looking at their own reflection in a mirror. Interesting conclusions also emerge from experiments involving popular moral dilemmas (such as the trolley problem) in VR contexts (e.g., Navarrete et al., 2012;

Niforatos et al., 2020; Kissel et al., 2023). These findings suggest that video games and virtual reality environments may not only constitute more ecologically valid research settings for certain phenomena, but also provide grounds for assuming that such tools can produce more durable educational effects due to the intensity of the experiences they evoke. Enacting certain situations “on paper” or mentally is qualitatively different from experiencing them “as if” they were real. Some studies support this assumption, demonstrating more prosocial behaviour in players outside the virtual environment following gameplay sessions (Guegan et al., 2020).

The above phenomena and the research conducted on them illustrate how engaging, meaningful, and emotionally charged video game experiences can be. This is highly relevant in the context of memory, particularly autobiographical memory. Given that educational and formative efforts must be durable and cognitively accessible to the learner in order to be effective, one can observe numerous practical applications of these phenomena within pedagogical contexts.

“This War of Mine” - description and application. “This War of Mine” is a 2014 survival game developed by the Polish studio 11 bit studios. The title diverges from traditional war-themed digital games by shifting the locus of agency from soldiers to civilians trapped in a besieged urban environment. The game constructs a representation of wartime survival that foregrounds vulnerability, scarcity, and psychological strain. Instead of focusing on combat as a primary mode of engagement, it emphasises day-to-day endurance, moral conflict, and the social dynamics of individuals attempting to persist under extreme circumstances. The game’s thematic and aesthetic inspirations draw heavily from accounts of the Siege of Sarajevo (1992 – 1996) and other conflicts in which civilians constituted the primary victims of urban warfare.

Core mechanics in “This War of Mine” revolve around managing a group of civilians as they attempt to survive until the eventual ceasefire. Players must maintain essential conditions such as physical health, hunger levels, warmth, emotional stability, and security. This requires the allocation of limited resources, the construction or improvement of shelter, and the completion of crafting tasks. The game’s night cycle introduces a contrasting high-risk system in which

players scavenge for food, medicine, and building materials in hostile locations. These actions create a tension between risk-taking and preservation, making survival both a logistical and ethical challenge. Ultimately, success is defined not by domination or conquest but by the ability of the group to endure the crisis.

The development of “This War of Mine” was informed by extensive interdisciplinary research conducted by 11 bit studios. The team engaged in interviews with survivors of real conflicts, particularly individuals who experienced the conditions of the Balkan War. These firsthand accounts provided qualitative insights into the emotional and practical realities of living under siege. Developers also consulted war correspondents, who contributed professional perspectives on the dynamics of civilian survival in conflict zones. The research process further incorporated documentary materials, academic analyses of trauma and civilian experiences in wartime, and humanitarian reports from organisations such as UNICEF and UNHCR. Environmental authenticity was enhanced through the study of war-damaged architecture, emergency shelters, and photographic documentation of destroyed urban spaces. The studio emphasised an ethical approach to representation, seeking to avoid sensationalism in favour of a respectful and accurate portrayal of civilian suffering.

A distinguishing feature of “This War of Mine” is the centrality of moral dilemmas that emerge from routine gameplay decisions. The game systematically places players in situations where ethical values conflict with practical survival needs. One recurring dilemma concerns the decision to steal essential supplies from vulnerable non-player characters; while such actions may prolong the survival of the player’s group, they can simultaneously cause characters to experience guilt, depression, or psychological breakdown.

Similarly, choices involving violence, whether in self-defence or pre-emptive action, carry potential repercussions for the mental state of characters and the cohesion of the group. Other dilemmas arise from interaction with neighbouring survivors, who may request assistance that jeopardises the player’s limited resources. The game’s portrayal of children in the Little Ones expansion introduces additional layers of moral responsibility, highlighting conflicts between nurturing obligations and the necessity of harsh survival strategies. In this way,

the game operates as an experiential framework through which players confront ethically ambiguous scenarios analogous to those faced by civilians in real wartime contexts.

Framework for pedagogical use. If this game were considered a pedagogical tool, there are many ways of using it in the classroom. The trailer of the game is a great opening point for discussion. As the trailer begins, the viewer sees soldiers in urban combat, suggesting this game will be another shooter. However, at the end of the trailer, a group of afraid civilians sit in the room with a caption “In the war, not everyone is a soldier”. The teacher could ask about the different perspectives of soldiers vs civilians.

The points at which the player has to choose a hard moral dilemma could be played by the players themselves, the teacher can play the game, and the class can observe the gameplay, or samples of gameplay could be shown during the class. This would also be accompanied by the discussion during the class can choose and later see the consequences. Each of such dilemmas should be discussed from the point of view of real-life people who might be undergoing the stress and burden of such choices today in Ukraine.

A more complex activity could be a journal-starting assignment. After finishing a play session, the player/student would write a journal entry from the perspective of the characters in-game. Such a task would force the player to try to feel and think like the civilians during a war conflict, making that experience more vivid and visceral.

The main idea behind using this game could be summarised by two processes, which should be active during the pedagogical work with it: a discussion point that would evoke reflexive thinking, and an opportunity to try be able to see the war through the eyes and hardships of civilians, making the war less movie-like and shooter games-like.

There are some risks and limitations. First of all, the game is not suited for younger students, since the portrayal of the brutality of war is a core focus of the game. Depending on the sensitivity of students, some of them could not bring themselves to play. A potential off-screen sexual assault event, if experienced without guidance, could have an emotional impact that some students may struggle to process independently. Educators must implement guided processing, ensure psychological safety, offer alternative participation paths, and integrate

post-activity emotional debriefing to support self-regulation and meaning-making.

It is also important to note that in an educational context, the role of memory and memory consolidation is critical for an effective pedagogical application. Since video games are polymodal, they give the players a sense of agency and responsibility for actions and effects that occur on screen, and they do not feel like a chore that someone has to be pushed to do (like, for example, mandatory lecture reading). Those and the factors mentioned in the first part of this paper can contribute to the overall pedagogical effectiveness of using “This War of Mine” as a tool, which can be downloaded from the Polish Government site (<https://www.gov.pl/web/gryweducacji/this-war-of-mine>).

Conclusions. This paper contends that “This War of Mine” can be applied in classrooms universally as an effective instrument for cultivating critical empathy, media literacy, and moral reflection on civilian wartime survival. Through game affordances such as agency, avatar embodiment, and narrative engagement that strengthens autobiographical memory, students gain the capacity to become active interpreters of ethical ambiguity and human vulnerability, rather than passive recipients of war discourse.

The growing use of video games in spreading wartime propaganda, including titles such as *Squad 22: ZOV*, portraying the battle for Mariupol in a one-sided, militaristic manner and embedding Z-symbol narratives, demonstrates the need for education to confront and deconstruct dehumanising digital narratives. Games like “This War of Mine” offer a constructive counterbalance: they do not glorify conflict but expose its human cost, enabling ethical reasoning, perspective-taking, and critical analysis of conflicting war stories. When implemented with trauma-sensitive facilitation, digital play becomes a meaningful extension of media pedagogy, supporting humane understanding, narrative plurality, and resilience against manipulative or reductive representations of war.

References

- Banks, J., & Bowman, N. D. (2021). Some assembly required: player mental models of videogame avatars. *Frontiers in Psychology*, 12, 701965. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701965>
- Bowman, N., Oliver, B.M., Rogers, R., Sherrick, B., Wooley, J., & Chung, M.Y. (2016). In control or in their shoes? How character attachment differentially influences video game

- enjoyment and appreciation. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 8 (1), 83-99. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1386/jgvw.8.1.83_1
- Bowman, S. L. (2018). Immersion and Shared Imagination in Role-Playing Games. In J. Zagal, & S. Deterding. (Eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. (pp. 379-395). Routledge.
- Czub, M., & Janeta, P. (2021). Exercise in virtual reality with a muscular avatar influences performance on a weightlifting exercise. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 15 (3), 10. DOI: <https://doi.org/10.5817/CP2021-3-10>
- Downs, E., Bowman, N. D., & Banks, J. (2017). A polythetic model of player-avatar identification: Synthesizing multiple mechanisms. *Psychology of Popular Media Culture*, 8 (3), 269-279. DOI: <https://doi.org/10.1037/ppm0000170>
- Ferguson, C. J., & Colwell, J. (2020). Lack of consensus among scholars on the issue of video game “addiction”. *Psychology of Popular Media*, 9 (3), 359-366. DOI: <https://doi.org/10.1037/ppm0000243>
- Grinschgl, S., Papenmeier, F., & Meyerhoff, H. S. (2021). Consequences of cognitive offloading: Boosting performance but diminishing memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 74 (9), 1477-1496. DOI: <https://doi.org/10.1177/17470218211008060>
- Guegan, J., Nelson, J., Lamy, L., & Buisine, S. (2020). Actions speak louder than looks: the effects of avatar appearance and in-game actions on subsequent prosocial behavior. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 14 (4), 1. DOI: <https://doi.org/10.5817/CP2020-4-1>
- Johansson, A. E. E., Petrisko, M. A., & Chasens, E. R. (2016). Adolescent sleep and the impact of technology use before sleep on daytime function. *Journal of Pediatric Nursing*, 31 (5), 498-504. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2016.04.004>
- Kissel, A., Rechowicz, K. J., & Shull, J. B. (2023). Murder on the vr express: studying the impact of thought experiments at a distance in virtual reality. *Societies*, 13 (3), 69. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc13030069>
- Klimmt, C., Hefner, D., & Vorderer, P. (2009). The video game experience as "true" identification: a theory of enjoyable alterations of players' self-perception. *Communication Theory*, 19 (4), 351-373. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2009.01347.x>
- Kuss, D. J., Kanjo, E., Crook-Rumsey, M., Kibowski, F., Wang, G. Y., & Sumich, A. (2018). Problematic mobile phone use and addiction across generations: the roles of psychopathological symptoms and smartphone use. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 3, 141-149. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41347-017-0041-3>
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy-the making of typographic man*. University of Toronto Press.
- Navarrete, C. D., McDonald, M. M., Mott, M. L., & Asher, B. (2012). Virtual morality: Emotion and action in a simulated three-dimensional “trolley problem”. *Emotion*, 12 (2), 364-370. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0025561>
- Niforatos, E., Palma, A., Gluszny, R., Vourvopoulos, A., & Liarokapis, F. (2020). Would you do it?: enacting moral dilemmas in virtual reality for understanding ethical decision-making. *CHI '20: Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1145/3313831.337678>

Piotr Klimczyk

COUNTER-NARRATIVES OF WAR: PEDAGOGICAL USES OF “THIS WAR OF MINE” IN SHAPING CRITICAL EMPATHY

W czasach konfliktu walka o narracje staje się równie istotna jak walka na polu bitwy. Edukacja odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu sposobu, w jaki przyszłe pokolenia rozumieją wojnę, moralność i odpowiedzialność. Niniejszy artykuł analizuje, w jaki sposób “This War of Mine”, wysoce ceniona gra wideo ukazująca perspektywę cywilów próbujących przetrwać w realiach wojennych, może stanowić narzędzie pedagogiczne dla nauczycieli poszukujących sposobów rozwijania krytycznej empatii oraz kwestionowania jednostronnych przedstawień konfliktu. Odwołując się do ustaleń cyberpsychologii, psychologii narracyjnej oraz game studies, tekst pokazuje, w jaki sposób interaktywne opowiadanie historii pozwala graczom emocjonalnie i etycznie zaangażować się w realia wojny, wykraczając poza polityczną retorykę. Poprzez analizę zastosowań edukacyjnych i mechanizmów narracyjnych, artykuł podkreśla, że gry cyfrowe mogą służyć nie do gloryfikowania czy trywializowania konfliktu, lecz do jego humanizacji przekształcając uczniów z pasywnych odbiorców informacji w aktywnych interpretatorów moralnej złożoności. W rezultacie autor dowodzi, że gry mogą stać się potężnym narzędziem wspierającym kształtowanie zniuansowanego, humanitarnego rozumienia okrucieństwa i przetrwania.

Słowa kluczowe: gry wideo; narracja; konflikt; wojna; pedagogika medialna; psychologia edukacyjna.

Петро Клімчик

КОНТРНАРАТИВИ ВІЙНИ: ПЕДАГОГІЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ «ЦІЄЇ МОСІ ВІЙНИ» ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОЇ ЕМПАТІЇ

У часи конфліктів боротьба за наративи стає такою ж важливою, як і боротьба на полі бою. Освіта відіграє життєво важливу роль у формуванні того, як майбутні покоління розуміють війну, мораль і відповідальність. У пропонованій статті досліджується, як схвалена критиками відеогра «This War of Mine», де зображується виживання цивільного населення під час війни, може служити педагогічним інструментом для викладачів, які прагнуть розвивати в учнів критичну емпатію та кидати виклик однобоким зображенням війни. Ґрунтуючись на знаннях кіберпсихології, наративної психології та ігор, автор демонструє, як інтерактивне оповідання дозволяє гравцям емоційно та етично взаємодіяти з реаліями війни поза межами політичної риторики. Аналізуючи застосування едукативних і наративних механізмів, у тексті висвітлюється, як педагоги можуть використовувати цифрові ігри не для уславлення чи тривіалізації конфлікту, а для його гуманізації, перетворюючи учнів із пасивних користувачів інформації на активних інтерпретаторів складних моральних ситуацій. У статті підкреслюється важливість сформованості критичної медіаграмотності перед загрозою пропагандистських ігор, таких як Squad 22: ZOV, де пропонуються мілітаристські, одномірні зображення війни, що сприяє дегуманізованню наративного фреймінгу. Зрештою, стверджується, що відеоігри можуть стати потужними інструментами для розвитку нюансованого розуміння жорстокості та виживання.

Ключові слова: відеоігри; наратив; конфлікт; війна; медіапедагогіка; освітня психологія.

Одержано 28.08.2025 р.

УДК 37:001.895-055.2(73)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347848>

Лілія Батюк, м. Харків

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1863-0265>

РОЛЬ ЖІНОК У ФОРМУВАННІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ STEM- ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

У статті проаналізовано внесок жінок у формування стратегії розвитку STEM-освіти в Сполучених Штатах Америки в другій половині XX – 20-тих рр. XXI століття в умовах повоєнного відновлення, «Холодної війни» та прискореного зростання цільового економічного ринку США. Надано якісний аналіз проблем, з якими стикаються жінки та дівчата в науці, технологіях, інженерії та математиці (STEM) за наявності дискримінаційного розподілу гендерних ролей у STEM-галузі. Розглянуто професійну діяльність жінок-взірців, їхня самореалізація в STEM-галузі, боротьба за створення умов для досягнення жінками повної рівності з чоловіками в США та в усьому світі. Визначено ключові проблеми та можливості для жінок у STEM-університетському середовищі. Проаналізовано дані Всесвітнього економічного форуму 2017 – 2025 рр., констатовано, що зберігається середній сукупний гендерний розрив понад 30 % в освіті, економіці, охороні здоров'я та політиці. Досліджено індекс глобального гендерного розриву в США та Україні, з'ясовано, що нерівність участі жінок у STEM-освіті та STEM-кар'єрі все ще зберігається в певних науково-освітніх дисциплінах, включаючи математику, фізику, інженерію, інформатику, де жінки складають меншу частину фахівців.

Ключові слова: STEM-освіта; освіта; вища освіта; жінки; здобувачі освіти; університетське середовище; гендерна рівність; Сполучені Штати Америки; Україна.

Постановка проблеми. За статистичними даними, наведеними в офіційних документах Кабінету Міністрів України (Про схвалення Концепції ..., 2025), Індекс гендерної рівності в освіті (офіційна статистика 2021 р.) становив 45,7 % із 100 %, а на ринку праці – 53,8 %. В умовах сьогодення, коли багато молодих чоловіків і жінок боронять українську державність, вибір жінок на ринку праці – соціально-гуманітарна або медична сфера з нижчою оплатою, вибір чоловіків – технічні професії, що разом із нерівно-

мірним розподілом психологічного навантаження, пов'язаного з доглядом за тими, хто його потребує, спричиняє гендерний розрив в оплаті та тривалості часу, задіяного на виконання певного фронту роботи. Як наслідок, жінки в Україні заробляють у середньому на 18 % менше за чоловіків, а щодо керівних посад бал Індексу становить лише 38,7 %. Даний розподіл призводить до виникнення потреби в забезпеченні рівного доступу до здобуття професійної освіти та наданні дівчатам підтримки у STEM (STEAM/STREAM)-освіті; перекваліфікації та справедливому розподілі обов'язків; створенні сприятливого та інклюзивного середовища, у якому визначається унікальність кожної людини; зміні неявних упереджень, що можуть впливати на рішення найму, оцінки та просування по службі, обмежуючи кар'єрні можливості жінок у STEM-галузі. Дані аспекти є одними з провідних стратегічних завдань забезпечення високих освітніх, наукових, економічних та ІТ-перспектив на світовому ринку праці для розвитку нашої держави (*Про схвалення Концепції...*, 2025). Оскільки освіта та кар'єра в STEM часто є трудомісткою, жінкам може бути складно поєднувати свої професійні та особисті обов'язки, що призводить до обмежених можливостей кар'єрного зростання та загального успіху. Дослідження участі жінок у формуванні стратегії розвитку STEM-освіти у Сполучених Штатах Америки в умовах повоєнного відновлення, «Холодної війни» та прискореного зростання цільового економічного ринку США, з огляду на потребу в зміцненні людського капіталу, захисті суверенітету, повоєнному відновленні та прискоренні економічного зростання нашої держава є одним із важливих фокусів науково-педагогічного дослідження, що відповідає викликам сьогодення та сприяє усвідомленню здобувачами освіти, науковцями, педагогами, освітянами громадянської відповідальності, пошуку свого місця в суспільстві та формуванню стійкого відчуття належності до прогресивної спільноти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Недостатнє представництво жінок у галузях науки, технологій, інженерії та математики (STEM) зумовлено історичними і культурними упередженнями. Аналіз загальної кількості учнів закладів вищої освіти США (весна 2025 р.) показує зростання кількості здобувачів освіти на 3,2 % (+562 000 осіб) порівняно з весною 2024 р. Зарахування до бакалаврату зросло на 3,5 %, досягнувши

15,3 мільйона, але залишилось нижчим за допандемічний рівень (-2,4 %, -378 000 осіб). Число випускників 2025 р. збільшилося на 1,5 %, що на 7,2 % (+209 000 осіб) вище, ніж у 2020 р. Кількість освітніх програм з бакалаврату та молодшого спеціаліста виросло на 2,1 % та 6,3 %, відповідно. На весну 2025 р. дівчата становили приблизно 55 % від усіх студентів, зарахованих до коледжів США (на програми бакалаврату зараховано 57,3 % студенток, магістратури – 61,0 %). Водночас третій рік поспіль більшість докторських ступенів, що присуджуються в цій країні, належить «слабкій статі» (*Digest of Education Statistics*, 2025). Але, незважаючи на здобутки в отриманні вищої освіти, жінки ще відстають за рівнем пропорційного представництва в управлінні освітою на всіх рівнях у кожному штаті, де чоловіки продовжують домінувати на найпрестижніших керівних посадах. За статистичним співвідношенням, жінки незначно представлені на посадах у вищій освіті США та в шкільних округах, де більшість влади та кращі зарплати залишаються у чоловіків. Так, у закладах вищої освіти США переважна більшість штатних професорів, штатних викладачів і керівників вищої ланки – чоловіки. У період із 2011 до 2021 р. кількість жінок США у STEM-галузі збільшилася на 3 мільйони, тоді як кількість чоловіків зросла на 4 мільйони. Розподіл STEM-фахівців у США, Європі та Китаї свідчить, що більшість кваліфікованих випускниць обирають подальшу вищу освіту або викладацьку роботу на рівні бакалаврату чи школи, не вступають до дослідницьких установ та ІТ-компаній, як їхні чоловіки-колеги, через занижене почуття власної ефективності та уявні труднощі в доступі до можливостей працевлаштування й просування по службових східцях (*Women in Science, Technology, Engineering...*, 2024; Nweje, et al., 2025). Протягом десятиліть суспільні норми, гендерні упередження та системні бар'єри виключали жінок з участі в STEM-професіях, недооцінюючи їхній потенціал. Тематичні дослідження показують, що зусилля, спрямовані на подолання цього розриву, набрали обертів із другої половини ХХ ст. завдяки ініціативам щодо розширення прав і можливостей жінок через освіту, наставництво та політичні реформи (Blum, 2018; Gopalan, 2019; Hill, et al., 2020; Валько, 2020; Клонцак, 2019; Кравченко, 2013; Кузьменко, 2019; Рахманіна, 2024; Batyuk & Masych, 2025).

Мета статті – визначити роль жінок у формування стратегії розвитку STEM-освіти в США. В ході дослідження були вирішені такі завдання: 1) простежити тенденції та закономірності, що спостерігалися в країні протягом другої половини XX – 20-ті рр. XXI ст.; 2) здійснити якісний аналіз проблем, із якими стикаються жінки й дівчата в науці, технологіях, інженерії та математиці (STEM); 3) окреслити основні виклики та перспективи для жінок у STEM- університетському середовищі; 4) зафіксувати передовий досвід і приклади, що демонструють ефективні підходи до просування жінок у STEM.

Методи дослідження. Під час написання статті було використано методи пошуку та аналізу інформації (для роботи з історичною, науково-педагогічною, методичною, довідковою літературою та нормативними документами); системний аналіз (для впорядкування інформації про освіту, зокрема STEM-освіту); хронологічний, статистичний та порівняльний аналіз (для вивчення розвитку вищої освіти та STEM-освіти).

Виклад основного матеріалу. Раннє дитинство, освіта від дитячого садочка до закінчення школи, поширені соціальні й гендерні норми та громадські упередження увічнюють ідею про те, що хлопчики краще опановують природничі науки та математику. Як наслідок, ці переконання впливають на світогляд дітей, викладачів і батьків, що призводить до негативного впливу на суспільну свідомість щодо професійного вибору дівчат. Це своєю чергою знижує впевненість дівчат і їхній потяг до навчання, пов'язаного із STEM-освітою. Поширена суспільна думка про те, що жінки вважаються менш здібними за чоловіків на посадах, які традиційно вважаються «чоловічими». Якщо жінка компетентна в «чоловічій» роботі, її відносять до розряду менш привабливих і щасливих в особистому житті. Оскільки для успіху на робочому місці необхідні як привабливість, так і компетентність, жінки в STEM-галузях одразу опиняються в невизначеному стані. Визнана нерівність між кількістю чоловіків і жінок, задіяних у науці, технологіях, інженерії та математиці (STEM) часто розглядається як доказ біологічно зумовлених гендерних відмінностей у здібностях та інтересах. Вважається, що чоловіки «природно» досягають успіхів у природничо-математичних дисциплінах, тоді як жінки «природно» успішні в «жіночих» професіях. Однак нещодавні досягнення дівчат у математичних програмах і

конкурсах, які статистично задокументовані (Leshner & Scherer, 2018; Smith, 2025), демонструють, що гендерні відмінності часто невеликі та варіюються залежно від національних розбіжностей у стереотипах щодо гендерних ролей. Так, у 2018 р. Міжнародна програма з оцінки освітніх досягнень учнів (PISA) виявила, що серед здобувачів освіти середні бали хлопчиків із математики були лише на 5 балів вищими, ніж у дівчат, а бали дівчат із природничих наук були на 2 бали вищими, ніж у хлопчиків (OECD, PISA, 2018, 2019). Однак, незважаючи на факти, згідно із статистикою та математичним моделюванням вірогідного майбутнього розподілу гендерних ролей у STEM-галузі у країнах США та Європи вдвічі більше хлопчиків стають інженерами, ніж дівчата. За результатами досліджень, хлопці демонструють більш сприятливе ставлення до природничих і математичних дисциплін, а дівчата частіше відчувають невпевненість у власних силах і мають стримані очікування щодо реалізації своїх освітніх планів (Reilly, et al., 2019). Зворотна тенденція спостерігається в деяких країнах Близького Сходу та Центральної Азії: у дівчат вищий інтерес, упевненість у власних силах і мотивація до успіхів у природничо-математичних науках порівняно з хлопцями (Gopalan, 2019). Такі результати свідчать про те, що гендерні відмінності в результатах STEM-освіти можуть залежати від зовнішнього середовища більше, ніж від уроджених відмінностей у здібностях здобувачів освіти.

Хлопці та дівчата зазвичай відрізняються своїм досвідом соціалізації у процесі дорослішання й навчання. Упереджене переконання, що хлопці та чоловіки досягають в освіті та наступному професійному житті кращих результатів, ніж дівчата та жінки, може призвести до зниження впевненості в собі у дівчат і відсутності в них подальшого прагнення до професійної самореалізації, що може вплинути на їхнє ставлення до STEM-освіти та кар'єри в майбутньому. Результати досліджень показують, що жінки в США та Європі здебільшого підтверджують збереження загальноприйнятого переконання, що хлопці від природи краще розбираються в математиці та науці, тоді як дівчатам потрібно більше працювати, щоб досягти вищих результатів. Дослідження свідчать, що переконання батьків і вчителів щодо гендерних стереотипів у STEM-галузях можуть впливати на ставлення та на досягнення учениць у STEM-освітніх сферах, іноді знижуючи їхню мотивацію до здобуття STEM-освіти

пізніше, у дорослому віці, що може знизити їхній інтерес до вибору STEM-професії (Hill, et al., 2020; Reilly, et al., 2019). Ці упередження особливо поширені в сільській місцевості, де здібності жінок у STEM-галузях недостатньо визнані, а вибраний фах не вповні підтримується сім'єю та громадою, що обмежує їхній професійний ріст і кар'єру.

Офіційна позиція Федерального Уряду США та адміністрації Білого дому під час «Холодної війни» (1947 – 1991 рр.): «Кар'єра в STEM для всіх!» (Батюк, 2025). Але, як відзначають історики (Rossiter, 1995; Terzian, 2006), прагнення до науки, технологій, інженерії та математики не відповідало тогочасним гендерним нормам. На жаль, суспільство другої половини ХХ ст. мало багато суперечливих положень відносно ролі жінок і дівчат у соціумі.

Дискримінаційна інституційна практика була поширена не лише в США. Матеріали досліджень наукових талантів показують, що навіть найбільш успішних жінок того часу суспільство вважало «типовими дівчатами», яким просто подобається наука або наукові експерименти (*Science, Technology, Engineering...*, 2025). Офіційні прес-релізи, описуючи досягнення молодих жінок у сфері освіти, економіки, медицини та ін., акцентували увагу на їх жіночності, щоб переконати читачів у привабливості героїнь, їх бажанні створити сім'ю.

Друга світова війна створила певні можливості для жінок у Сполучених Штатах. Під час війни попит на наукові кадри, брак цивільних працівників- чоловіків спонукали Федеральний Уряд, Уряди штатів, міських округів, приватні та комерційні установи США розпочати програми навчання для жінок у галузі науки та техніки. Ці зміни дозволили таким жінкам як декан Барнард-коледжу (Колумбійський університет, Нью-Йорк) Вірджинія Гілдерслів досягти своїх цілей і подолати бар'єри, встановлені державними й приватними коледжами та університетами США відносно навчання жінок (Walton, 2001). На думку В. Гілдерслів, війна заставила політиків, Уряд США та Білий Дім змінити свій погляд на роль жінки в суспільстві й уперше, офіційно дала жінкам можливість взяти на себе відповідальність у світі трьома способами: по-перше, здобувши посади в науковій сфері; по-друге, розпочавши військову службу; і, зрештою, претендуючи на визнану роль у формуванні повоєнного світу (Rosenberg, 1995). Війна надала пані Гілдерслів безпрецедентний шанс підготувати

фізиків, хіміків і математиків, які могли б знайти собі гарну роботу в повоєнному мирному майбутньому. Декан В. Гілдерслів знала про Мангеттенський проєкт (кодова назва програми розробки ядерної зброї в США), який проходив через дорогу, в Колумбійському університеті, і про те, що для роботи в проєкті наймали жінок (*Atomic Energy for Military ...*, 2025). Вона знала, що існує гостра потреба в інженерах, фізиках і математиках, і скористалася інформацією, щоб нарешті отримати дозвіл на вступ жінок до Інженерної школи Колумбійського університету: 1942 р. пані Гілдерслів «використала» занепокоєння Федерального Уряду США щодо національної оборони, щоб переконати Інженерну школу Колумбійського університету приймати на навчання студенток Барнард-коледжу (Dilley, 2017; Rosenberg & Forner, 1992).

У результаті співпраці з Урядом декан подбала про те, щоб одна з провідних у США програм зі злomu кодів була розміщена в Барнард-коледжі. Хоча заклад не був основним центром злomu кодів, однак він був тісно пов'язаний із програмами, які постачали кваліфікованих фахівців-жінок до секретних підрозділів військової розвідки США під час Другої світової війни. Пані Гілдерслів знайшла роботу для жінок-антропологів в армії та на флоті, які відчайдушно шукали фахівців для надання консультацій пілотам щодо ефективної комунікації та налагодження порозуміння з мешканцями тихоокеанського регіону. Вона започаткувала одну з перших у країні програм з міжнародних відносин для підготовки жінок до дипломатичної служби, а також першу програму з американістики, яка навчала (і досі навчає) студентів розуміти культурні цінності, за які боролася країна. І, нарешті, що не менш важливо, вона виборола місця для жінок у збройних силах, допомагаючи заснувати 1942 р. організацію WAVES – жіночий корпус офіцерів резерву ВМС США (WAVES, 2025).

В. Гілдерслів розуміла, що перспективи, які відкрилися жінкам під час війни, навряд чи збережуться після її закінчення; вони, ймовірно, зменшаться або навіть зникнуть. Але вона наполягала, що там, де можливості залишаться, її учениці отримають максимальну конкурентну перевагу, яку вона та освітні ресурси, які є в її розпорядженні, зможуть забезпечити. Це сталося більш ніж за десять років до публікації Національною радою з трудових ресурсів США свого новаторського дослідження «Womanpower»

про необхідність підготовки жінок для наукових цілей в Америці (*National Manpower Council*, 1957).

У 1945 р. Президент Франклін Д. Рузвельт включив В. Гілдерслів, єдину жінку до складу делегації США, яка взяла участь у написання Статуту Організації Об'єднаних Націй (ООН). Делегатам було доручено розглянути два питання: 1) необхідність запобігання майбутнім війнам шляхом створення Ради Безпеки та 2) необхідність підвищення добробуту людей (що було досягнуто завдяки заснуванню Економічної та Соціальної Ради ООН (ECOSOC)). В. Гілдерслів домоглася включення до Статуту ООН для людей у всьому світі основних цілей: «вищий рівень життя, повна зайнятість та умови економічного і соціального прогресу й розвитку». Керуючись ініціативою В. Гілдерслів, США хотіли включити до тексту провідні постулати щодо прав людини, але Радянський Союз і британські військові виступили проти будь-якого згадування цього питання (Cot, 2011). В. Гілдерслів переконала делегатів прийняти за мету ООН такі рядки положення: «загальна повага до прав людини та основних свобод для всіх, без різниці раси, статі, мови та релігії». Вона наполягла, щоб у Статуті було передбачено створення Комісії з прав людини, яка під керівництвом Елеонори Рузвельт через три роки написала Загальну декларацію прав людини (1948).

Коли В. Гілдерслів розпочала свою академічну кар'єру на рубежі ХХ ст., вона, як і деякі поодинокі американські жінки-піонери, змогла закріпитися в системі вищої освіти, але ця позиція була досить нестабільною. Стверджуючи, що жінки можуть досягти успіху на найвищих щаблях академічного й професійного життя, вона йшла проти потужних суспільних забобів: більшість батьків, відправляючи своїх дочок у жіночі коледжі, такі як Барнард, очікували, що вони будуть захищені від «розбещення з боку суспільства», відомого як феміністські ідеї. Декан В. Гілдерслів не вважала, що передові ідеї мають бути заборонені та закриті для вивчення новим поколінням американок – жінок, які заслуговували на готовність до реалізації будь-яких можливостей, які їм надає доля. Завдяки роботі пані Гілдерслів та інших однодумців педагогів і науковців були створені умови для досягнення жінками повної рівності з чоловіками в американському суспільстві та в усьому світі. Так, надаючи жінкам коледжу Барнард доступ до медичної освіти, В. Гілдерслів почала

змінювати образ американської, а пізніше і світової охорони здоров'я. Зініційований нею доступ до юридичної освіти, відкрив жінкам шлях до повноцінної участі в політиці. Юридична освіта, яка не була на той час обов'язковою, сьогодні стала однією із затребуваних спеціальностей у STEM-освіті США. Розширюючи наукові горизонти жінок, В. Гілдерслів заклала основу для деяких новаторських наукових напрямів ХХ ст. Звісно, що досягнення були значні, але й мали місце серйозні недоліки. Наприклад, як декан коледжу вона приймала на навчання афроамериканців лише за умови володіння ними літературною англійською мовою та відмови від проживання в гуртожитках тощо.

Визнаючи, що новаторство В. Гілдерслів було недосконалим, її наполеглива робота, усвідомлення, що жінки мають право на всі доступні чоловікам можливості у сфері освіти та науки, допомогли закласти фундамент, на основі якого в Пекіні 1995 р. пройде Четвертий Світовий конгрес ООН, присвячений проблемі «досягнення цілей рівності, розвитку і миру для всіх жінок в усьому світі в інтересах усього людства», що згодом стане початком нового етапу в освіті та кар'єрі жінок, зокрема й у STEM-галузі (*Пекінська декларація*, 1995).

Коли більшість чоловіків повернулися зі служби в армії США (1945 – 1947 рр.), становище жінок, задіяних на роботі у STEM-галузях, різко погіршилося. Закон про військових, який незабаром у суспільстві став широко відомий як «Біль про права Джі-Ай» (офіційна назва «*Servicemen's Readjustment Act of 1944*») (Beckett, 2021; *The G. I. Bill of Rights...*, 1944), у якому для військових після повернення передбачалась соціальна та фінансова допомога в отриманні освіти, спрямував потік студентів-чоловіків до американських коледжів та університетів (Batyuk, 2025), і можливості як для жінок, які отримали воєнну підготовку, так і для жінок-науковців вичерпалися. Подібно до того, як жінки, які працювали на заводах під час війни, зіткнулися з тим, що їхні добре оплачувані та кваліфіковані робочі місця було наприкінці війни передано чоловікам, аналогічна ситуація склалася і з жінками, котрі працювали в науці й освіті, поки друга хвиля фемінізму в США наприкінці 1960-х та на початку 1970-х років не порушила питання рівних можливостей працевлаштування та гендерних упереджень, які стали предметом широкого обговорення в суспільстві.

Багато програм воєнного часу не мали на меті просувати жінок на високі посади в професіях. Більшість жінок, яких наймали на роботу в заклади вищої освіти, «брали» лише для «кількості» на тимчасові або частково зайняті посади. Як пише професорка історичного факультету Університету Крістофера Ньюпорта (штат Вірджинія) Лаура М. Пуака (2017): «В очах більшості урядовців і галузевих чиновників ці програми... були розроблені для того, щоб звільнити чоловіків для більш складних і престижних завдань». Найкращі ініціативи воєнного часу в Лос-Аламосі чи в Управлінні наукових досліджень і розробок (Office of Scientific Research and Development (OSRD)) не укомплектовувалися жінками. В цих проєктах жінки мали деякі посади нижчого рівня як асистенти та техніки, але не обіймали керівних посад. За приклад може слугувати визначення неповної зайнятості жінок у науковій сфері як «значної проблеми», яке було прийнято за основу ще на форумі 1939 р., присвяченому жінкам у хімії (Williams, 2010). Рут О'Браєн, провідний хімік і перший голова Відділу текстильних виробів й одягу Бюро домоводства США (підрозділ Міністерства сільського господарства США) (Dupont & Beecher, 2017), засудила пропозицію про те, що жінки повинні погоджуватися на гібридну «науково-секретарську» роботу: «Для справді здібної жінки-хіміка, яка прагне зберегти свою професійну гідність, безумовно, принизливо дозволяти собі мати щось спільне з роботою друкарки... у друкарської машинки [існує] схожа на восьминого тенденція обіймати жінку своїми щупальцями і не дозволяти їй піднятися над собою» (Handy, 1941).

Під час «Холодної війни» захисниці прав жінок у науці ще активніше почали боротися проти традиції неповної зайнятості, стверджуючи, що жінки не підуть у STEM-галузі через такі слабкі спокуси, як відсутність достойної зарплатні та рівних умов. Хімік Еталіна Кортелью критикувала практику найму жінок на посади нижчого рівня на сторінках журналу «Chemical Bulletin» у 1958 р.: «Перспектива «служити ще однією парою рук» для якогось хіміка-чоловіка недостатньо приваблива, щоб зацікавити дівчину з чотирма роками наполегливої праці, необхідної для отримання ступеня бакалавра з хімії» (Malone, 2023).

У 1960-1980 рр. жінки-активістки, які працювали в коледжах та університетах, урядових установах та організаціях, таких як «Американська асоціація університетських жінок» (AAUW,

заснована 1881 р.), «Товариство жінок-інженерів» (існує з 1950 р.), жіноча наукова організація «Сигма Дельта Епсілон» (заснована 1921 р., відома зараз як «Graduate Women in Science») та ін. (Knupfer & Woyshner, 2008), використовуючи побоювання Уряду США відносно конкурентоспроможності Сполучених Штатів на світовій арені й у протистоянні Східному блоку, практично «силою» витягували фінансування та грантові можливості для жінок-науковців, фізиків, математиків, хіміків та інженерів з різних програм США на рівні штатів та Федерального Уряду (*American Association of University Women*, 2025; *Graduate Women in Science*, 2025; *Society of Women Engineers*, 2025). Відсутність або мала кількість жінок-взірців могла обмежити внесок і видимість фахової роботи представниць жіночої статті та залишити багатьох дівчат на початку їхнього професійного шляху без чітких рекомендацій щодо кар'єри в STEM-галузі. Організації об'єднували свої можливості для наставництва та стипендій, а саме: відправляли своїх представниць виступати на обідах і симпозіумах; особисто зустрічалися зі студентками, щоб надати їм поради щодо кар'єри; спонсорували науку, ярмарки наук; запрошували переможців на національні зустрічі; сприяли спілкуванню студенток із досвідченими вченими. Починаючи з 1959 р., наукова організація «Сигма Дельта Епсілон» призначала стипендію для аспірантів, які зробили перерву у своїй кар'єрі, щоб мати дітей (Mitchell & Leopold, 1959).

«Сигма Дельта Епсілон» створила програму грантів, щоб допомогти жінкам продовжити навчання або знайти гідну роботу, надаючи перевагу заявникам віком від 35 років, які перервали кар'єру через «домашні обов'язки». Деякі із стипендіаток доклали багато зусиль, щоб відновити свої наукові дослідження та потрапити до програми грантів. Прикладом є Джоан Мюллер, яка мала ступінь магістра Індіанського університету і навіть створила лабораторію в підвалі свого будинку. Завдяки нагороді робота з дому дозволила Д. Мюллер доглядати за своєю однорічною дитиною та водночас присвячувати дослідженням 40 годин на тиждень (Ruasa, 2016).

Незважаючи на досягнуті перемоги, деякі члени цих організацій наполягали на ширшому підході про права жінок у суспільстві загалом та у сфері STEM зокрема. Прикладом є запити до Уряду США на початку 1950-1960-х рр., відносно Поправки про

рівні права чоловіків та жінок (*Equal Pay Act...*, 2025), «Закону про рівну оплату за рівну працю» (*S.71 - Paycheck Fairness...*, 2025) та федеральної підтримки догляду за дітьми (*History and Purposes...*, 2025). Звісно, застереження часів «Холодної війни» завадили Уряду США опублікувати офіційні заяви з цих тем або співпрацювати з іншими «жіночими» організаціями для здійснення змін.

Жінки, задіяні в STEM-галузі, під час «Холодної війни» зіткнулися зі стандартним для цієї епохи соціальним несхваленням жінок, які поєднували кар'єру та сім'ю. Дискримінація зачепила не тільки наукову та освітню сфери, але й з не меншою інтенсивністю вона проявлялась у політиці та культурі. Яскравим прикладом є гумор тих часів, який часто використовувався чоловіками-керівниками або чоловіками-науковцями: «В історії математики було всього дві жінки-математика. Одна з них не була жінкою, а друга не була математиком» (Blum, 2018). Інший приклад: жінки, одружені з іншими вченими (як це було з багатьма в STEM-галузі), мали проблеми з пошуком повноцінної роботи в тому ж університеті, що й їхні чоловіки, оскільки закони проти кумівства фактично перешкоджали пошуку роботи (але цими законами часто нехтували на користь братів, синів чи племінників, але не дружин). Таких жінок могли найняти науковими співробітниками, але з дуже низькою оплатою (Onion, 2014). Жінки як науковці чи інженери могли знайти роботу в жіночих коледжах, але останні не пропонували такої ж підтримки досліджень, як звичайні коледжі та університети. Жінки в STEM-галузі, якщо і знаходили роботу, то не мали тих пільг, стабільності чи престижу, як їхні колеги-чоловіки.

Правозахисні організації 1950-1970 рр. випереджали свій час у критиці медійного уявлення про жінок-науковців, жінок-математиків, жінок-інженерів. Показним прикладом є засноване у 1950-х рр. «Товариство жінок-інженерів», що спочатку представляло лише чотири початкові округи Товариства – Нью-Йорк, Вашингтон (округ Колумбія), Філадельфію та Бостон, та складалося з 50 членкинь, але вже 1982 р. досягло кількості 13 000 аспірантів і студентів, які працювали більш ніж у 250 секціях по всій країні. Організація «Товариство жінок-інженерів» існує й досі, завдячуючи своїм засновницям, політиці заохочення студенток і просування інженерії як галузі вивчення STEM-технології, яка в 1950-1990 рр. була необхідною та основною функцією організації, а сьогодні відповідає умовам, затребуваним на економічному ринку сучасності.

Такі галузі, як технологія, математика та інженерія представлені в усіх напрямках розвитку Сполучених Штатів.

У грудні 1958 р. вчена Бетті Лу Раскін у зверненні до Американської асоціації хімічних наук (AAAS) представила доповідь про те, як суспільство та засоби масової інформації витрачають «інтелектуальні здібності» жінок, не показуючи їхнього хисту і вмінь у науці. Її виступ на зборах називався «Американські жінки: незатребувані скарби науки» (*Woman Scientist Says ...*, 1958). У своїй промові вона виголосила, що культурне обумовлення та медійне зображення жінок як тих, хто цінує лише модні речі, такі як норкові шуби (а не лабораторні халати), та робить їх символом успіху, призводять до марнування жіночого розумового потенціалу в науці: «Як наслідок, сучасна школярка вважає набагато цікавішим подавати чай у літаку, ніж спінувати новий легкий пластик у лабораторії» (*Woman Scientist Says...*, 1958). Пані Раскін закликала до появи більшої кількості жіночих персонажів-науковців на телебаченні та в кіно. Стаття «Місце жінки теж у лабораторії» (Raskin, 1959), написана нею 19 квітня 1959 р. для газети «Нью-Йорк Таймс», порушувала проблеми жінок у науковому та університетському середовищах, тиск суспільства, що перешкоджає участі жінок у науці, отримала широкий резонанс не лише в США, але й за їх межами.

Такий вектор освіти та роботи за STEM-професією підтримувався багатьма видатними жінками того часу в США. Наприклад, декан коледжу та новобраний президент Редкліффа, коледжу, який тоді був сестринською установою Гарвардського університету, Мері «Поллі» Інграм Бантінг-Сміт (обрана деканом у 1955 р., мала ступінь доктора філософії із сільськогосподарської бактеріології та четверо дітей), – стала першою жінкою, яка увійшла у 1964 р. до складу Комісії з атомної енергії США (Buck, 1983; Knutson, 2024). Як адміністраторка освіти, пані Бантінг-Сміт була відома своєю відданістю підтримці жінок в академічних і наукових колах, а також роботою над усуненням бар'єрів, з якими стикалися жінки, які прагнули продовжити свою освіту та кар'єру після заміжжя та народження дітей. На її честь у Гарварді названо Інститут перспективних досліджень Редкліффа імені Мері Інграм Бантінг (Mary Ingraham Bunting Institute for Advanced Study at Radcliffe).

Працюючи в Редкліффі, М. І. Бантінг-Сміт розробила кілька планів, щоб допомогти «домогосподаркам» повернутися до професій у сфері STEM. 1959 р. пані Бантінг-Сміт створила програми перепідготовки з математики для випускників коледжів, які змушені були покинути роботу після народження дітей. Наступного року вона заснувала Інститут незалежних досліджень Редкліффа, місце для тих, кого вона називала «інтелектуально витісненими жінками», де як відомі дослідники, так і ті, чия кар'єра була перервана сімейними обов'язками, могли отримати стипендії для продовження навчання або для наукових досліджень. Ці освітні програми для жінок у галузі STEM діють і сьогодні: пропонують студенткам дослідницькі програми, житлові спільноти для навчання та можливості для розвитку кар'єри у сфері STEM.

Пристосовуючись до домінуючих гендерних ідеологій «Холодної війни» жінки не сумнівались у необхідності переконати скептично налаштованих спостерігачів, що людина може бути водночас жіночною на вигляд і зацікавленою в STEM: члени організацій з'являлись на презентаціях у вишуканих сукнях і підборах, руйнуючи застарілі догмати, що професіоналізм і стандартний кодекс краси жіночності є взаємовиключними.

Ситуація гендерної нерівності у STEM-освіті та STEM-галузях почала змінюватися в 1970-х рр., коли жіночий рух досяг свого другого розквіту (Dekel, 2013; Wallen, 2001). Протягом 1970-х рр. у наукових товариствах з'явилися нові організації, що просували жіночі програми. Це десятиліття стало свідком зміни риторики, оскільки прихильники рівності здебільшого відкидали немодні аргументи часів «Холодної війни», які применшували важливість жінок та їхній унесок у національну та економічну стабільність країни. Зростала кількість груп та об'єднань для лобювання антидискримінаційних заходів і фінансової підтримки студенток, наприклад, виступ Асоціації жінок-математиків (Association for Women in Mathematics, AWM) проти небажаних зображень дівчат і жінок у заходах масової інформації, зокрема в задачах у підручниках із математики, у яких жінки обчислювали рецепти, а чоловіки обчислювали подорожі в часі на Місяць (Shetterly, 2016). Дослідження архівів, лабораторних записів, листів, додатків, експериментальних розробок, доводить, що довгий час участь і вклад жінок у науку не визнавали, їх імена зникали зі сторінок наукової історії, їх досягнення в освіті й

педагогіці нівелювались, а відкриття в науці «перевідкривали» чоловіки. Ім'я цього явища – Ефект Матильди на честь Матильди Джослін Гейдж, яка ще 1883 р. попереджала: «...жінок у науці не визнають, а їхні відкриття крадуть» (Rossiter, 1995, 2012).

За даними Національного центру освітньої статистики (NCES) США, у 2009 р. трохи більше 140 000 жінок отримали дипломи у сфері STEM-освіти. 2016 р. це число виросло до понад 200 000 осіб, що збільшилось майже на 43 % лише за 7 років поспіль (*National Center...*, 2025). Більшість жінок, які вибирають сьогодні кар'єру в галузі STEM, працюють у сфері охорони здоров'я США. За даними Всесвітнього економічного форуму 2017 р., жінкам зазвичай надаються менші дослідницькі гранти, їм важче отримати венчурний капітал для технологічних стартапів (*The Global Gender Gap...*, 2017). Так, у звіті за 2018 р. сумарний гендерний розрив подолано на 68 %, але близьким до цього значення (59 %) є тільки економічна участь і можливості, які можуть бути надані жінкам (*The Global Gender Gap...*, 2018). У звіті за 2025 р. встановлено, що у світі, як і раніше, зберігається середній сукупний гендерний розрив, який перевищує 30 % у чотирьох найважливіших галузях, зокрема в освіті, економіці, охороні здоров'я та політиці (*The Global Gender Gap...*, 2025).

Глобальний показник гендерного розриву у 2025 р. для економіки 148 країн, які включені у звіт (враховуючи США та Україну), становить 68,8 %, скоротившись на +0,4 % у 2025 р.: з 68,4 % у 2024 р. до 68,8 % у 2025 р. У 2025 р. диплом із STEM-освіти отримали 9,8 % жінок проти 18,08 % чоловіків. Індекс глобального гендерного розриву в США у сфері охорони здоров'я складає – 0,973; у політиці – 0,291; в економіці – 0,762; в освіті – 1,000; останній показник свідчить про рівні можливості для чоловіків і жінок у сфері STEM-освіти.

В Україні 2025 р. диплом із STEM-освіти отримали: 11,67 % жінок проти 37,78 % чоловіків. Індекс глобального гендерного розриву в Україні у сфері охорони здоров'я складає – 0,77; у політиці – 0,198; в економіці – 0,744; в освіті – 1,000.

Статистика співвідношення кількості жінок / чоловіків у STEM за 2024 р. показала, що жінки становлять понад чверть (26%) співробітників STEM у США (*100+ Women in STEM...*, 2025). Недостатня представленість жінок поширюється і на посади директорів, наприклад, лише 31% директорів у 2024 р. у

технологічній галузі США були жінками. Крім того, у 2023 р. жінки становили менше половини співробітників, зайнятих у всіх технологічних компаніях «Великої п'ятірки» (Apple, Google, Amazon, Meta та Microsoft). Аналогічна історія спостерігається у багатьох країнах Північної та Південної Америки, Європи, Азії та ін. Так, у Великій Британії у 2022-2023 рр. 26% (понад 1,1 мільйона робочих місць) у STEM-галузі становили жінки, що на 2% більше, ніж у 2019 р. Незважаючи на збільшення, нинішні темпи зростання кількості жінок у STEM-сферах означають, що рівне представництво, можливо, не буде досягнуто навіть у 2070 р.

Більш рівноправне представництво жіночої статі у сфері STEM надзвичайно важливо. У STEM-галузі, де креативність й адаптивність є важливими, залучення жінок пропонує унікальні розуміння, що покращують спільні рішення та має прямі економічні наслідки. Освіта, це один із перших майданчиків, який потенційно впливає на інтерес до STEM-галузі. Педагоги, направляючи творчий потенціал дівчат, розширюють фахові можливості, які пропонує кар'єра в STEM, відіграють провідну роль у досягненні майбутніх успіхів своїми ученицями в реальному професійному житті. Викладаючи STEM-предмети у класі, педагоги розвивають інтерес дівчат до математики, біології, фізики, хімії та інженерних наук. Хоча жінки широко представлені саме в професіях, які менш підлягають автоматизації (економіка, освіта та медицина), вони також займають більшість посад в автоматизованих галузях, наприклад, посади адміністративних помічників, офісних клерків, бухгалтерів або касирів. Попит на STEM-компетентності в різних галузях, включаючи освіту, технології, економіку, підприємництво та сталий розвиток, особливо у сферах, пов'язаних із кліматом, довкіллям та енергетикою постійно зростає. Крім того, пандемія COVID-19 ще більше підкреслила важливість освоювання жінками сфери STEM, оскільки технології відіграли вирішальну роль у підтримці економіки під час кризи. Для сучасної України отримання студентками закладів вищої освіти новітніх STEM-компетентностей, які зараз є важливими для певних суміжних STEM-галузей науки, комунікації, управління, освіти, бізнесу та ін., є необхідним та вагомим внеском у майбутнє повоєнне відновлення нашої країни (Batyuk & Zhernovnykova).

Висновки. Результати дослідження, наведені в статті, розкривають ключові фактори участі жінок у розвитку STEM-галузі в США, та є стрижневими для поглибленого й ефективного розуміння представництва та ролі жінок у STEM. Жінки-викладачі, жінки-науковці, студентки та адміністраторки, деканки були й є піонерами в просуванні STEM, незважаючи на соціальні та гендерні упередження. Нерівність участі жінок у STEM-освіті та STEM-кар'єрі все ще зберігається в певних науково-освітніх дисциплінах, включаючи математику, фізику, інженерію, інформатику та ін., де жінки продовжують бути недостатньо представленими. Сьогодні, як і 50 років тому, багато жінок чи то на початку своєї кар'єри, чи вже на піку кар'єри відчувають брак упевненості в собі та схильні сумніватися у своїх довгострокових кар'єрних перспективах у STEM-секторах. Нездатність сприяти рівній участі жінок і дівчат у STEM може мати далекосяжні соціальні, етичні та економічні наслідки. STEM-освіта, яка була визнана пріоритетним напрямком розвитку освіти в Україні, із національними зобов'язаннями Уряду України, спрямованими на розширення можливостей, політики та програм для усунення гендерної нерівності, з якими стикаються жінки та дівчата в STEM-галузях є запорукою сталого та справедливого розвитку нашої держави.

Перспектива подальших досліджень. Проведене дослідження не вичерпує зазначену тему. До перспективних напрямів подальшого наукового пошуку відносимо дослідження STEM-освіти в Україні, аналіз якої сформує ключові напрями освіти та економічної стабільності в Україні в наступні десятиліття.

References

- 100+ Women in STEM Statistics 2025. (2025). AIPRM. Retrieved from <https://www.aiprm.com/women-in-stem-statistics/>
- American Association of University Women. (2025). 1310 L St. NW, Suite 1000, Washington, DC 20005. Retrieved from <https://www.aauw.org/>
- Atomic Energy for Military Purposes (The Smyth Report). (2025). Atomicarchive.com. Retrieved from https://www.atomicarchive.com/resources/documents/smyth-report/smyth_v.html
- Batyuk, L. (2025). Education strategy "G.I. Bill of Rights" (1944–2025): US experience for the Ukrainian educational space. *Innovative Pedagogy*, 82 (1), 9-19. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.1>
- Batyuk, L. V. [Батюк, Л. В.]. (2025). Istoryko-pedahohichni ta komparatyvni aspekty vynyknennia ta rozvytku STEM-osvity [Історико-педагогічні та компаративні аспекти виникнення та розвитку STEM-освіти] [Historical and pedagogical, comparative aspects of the emergence and development of STEM education]. *Visnyk Derzhavnoho universytetu "Kyivskyi aviatsiinyi institut". Pedahohika. Psykholohiia [Вісник Державного університету "Київський авіаційний інститут". Педагогіка. Психологія]* [Bulletin of the State University "Kyiv

- Aviation Institute*". *Pedagogy. Psychology*, 1 (26), 20-41. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.26.20172> [in Ukrainian].
- Batyuk, L., & Masych, V. (2025). Features of Modern Higher Education in the USA: STEM Education. *OD*, 50 (3), 26-39. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.3.3>
- Batyuk, L., & Zhernovnykova, O. (2023). Digitalization of education in the medical university: transformation factors. *Educological Discourse*, 4 (43), 130-153. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.48>
- Beckett, J. (2021). *Where Did the Term "G.I." Come from For US Troops? War History Online*. Retrieved from <https://www.warhistoryonline.com/war-articles/where-did-the-name-gi-come-from-for-american-soldiers.html>
- Blum, L. (2018). *A Brief History of the Association for Women in Mathematics: The Presidents' Perspectives*. American Mathematical Society. Retrieved from <https://awm-math.org/about/history/a-brief-history-of-awm/3/>
- Buck, A. L. (1983). *A History of the Atomic Energy Commission*. U.S. Department of Energy. 28 p. Retrieved from <https://nsarchive2.gwu.edu/nukevault/ebb507/docs/doc%2012%20%2083.07%20Buck%20AEC%20history.pdf>
- Cot, J.-P. (2011). *United Nations Charter, History of*. *Max Planck Encyclopedias of International Law*. Oxford Public International Law. Retrieved from <https://opil.ouplaw.com/display/10.1093/law:epil/9780199231690/law-9780199231690-e541?d=%2F10.1093%2F1aw%3Aepil%2F9780199231690%2F1aw-9780199231690-e541&p=emailAoe8YXY.GCfZE&print>
- Dekel, T. (2013). *Gendered: Art and Feminist Theory*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Digest of Education Statistics. (2025). *National Center for Education Statistics. The Institute of Education Sciences*. Retrieved from <https://nces.ed.gov/programs/digest/>
- Dilley, P. (2017). *The Transformation of Women's Collegiate Education*. The Legacy of Virginia Gildersleeve. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-46861-7>
- Dupont, J. L., & Beecher, G. R. (2017). *History of Human Nutrition Research in the U.S. Department of Agriculture, Agricultural Research Service: People, Events, and Accomplishments*. United States Department of Agriculture.
- Equal Pay Act of 1963. (2025). *U.S. Equal Employment Opportunity Commission. USA.gov*. Retrieved from <https://www.eeoc.gov/statutes/equal-pay-act-1963>
- Gopalan, M. (2019). Understanding the Linkages Between Racial/Ethnic Discipline Gaps and Racial/Ethnic Achievement Gaps in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27 (154), 1-41. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4469>
- Graduate Women in Science*. (2025). Retrieved from <https://www.gwis.org/>
- Handy, A. (1941). *Streamlined Garb Tested for Women in War Plants; Ruth O'Brien Is Director of Federal Research to Safeguard the Lives of Feminine Factory Aides*. The New York Times. Retrieved from <https://www.nytimes.com/1941/03/30/archives/streamlined-garb-tested-for-women-in-war-plants-ruth-obrien-is.html>
- Hill, C., Corbett, C., & Andresse, St. R. (2020). *Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. AAUW.
- History and Purposes of the CCDBG and CCDF*. (2025). U.S. Department of Health & Human Services. USA.gov. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20210320064755/https://childcareta.acf.hhs.gov/ccdf-fundamentals/history-and-purposes-ccdbg-and-ccdf>
- Klontsak, O. I. [Клонцак, О. І.]. (2018). *Rozvytok akademichno-hromadskoho navchannia studentiv u systemi universytetskoï osvity SSHA [Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США] [Development of academic and social learning of students in the system of university education of the USA]*. (PhD diss.). MON Ukrainy, Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. Lviv [in Ukrainian].
- Knupfer, A. M., & Woyshner, C. (2008). *The Educational Work of Women's Organizations, 1890–1960*. DOI: <https://doi.org/10.1057/9780230610125>
- Knutson, K. (2024). *Bold UW grad helped open college, workplace to women*. University of Wisconsin System. Retrieved from <https://news.wisc.edu/bold-uw-grad-helped-open-college-workplace-to-women/>

- Kravchenko, V. V. [Кравченко, В. В.]. (2013). *Mekhanizmy upravlinnia derzhavnym sektorom shkilnoi osvity SSHA: dosvid ta mozhyvosti vykorystannia v Ukraini* [Механізми управління державним сектором шкільної освіти США: досвід та можливості використання в Україні] [Mechanisms of management of the public sector of school education in the USA: experience and possibilities of use in Ukraine]. (PhD diss.). MON Ukrainy, Natsionalna akademiia derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
- Kuzmenko, O. S. [Кузьменко, О. С.]. (2019). *Teoretychni i metodychni zasady navchannia fizyky studentiv tekhnichnykh zakladiv vyshchoi osvity na osnovi tekhnolohii STEM-osvity* [Теоретичні і методичні засади навчання фізики студентів технічних закладів вищої освіти на основі технологій STEM-освіти] [Theoretical and methodological principles of teaching physics to students of technical institutions of higher education based on STEM education technologies]. (D diss.). MON Ukrainy, Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka, Kropyvnytskyi [in Ukrainian].
- Leshner, A., & Scherer, L. (2018). *Graduate STEM Education for the 21st Century. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine*. Washington, DC: The National Academies Press. DOI: <https://doi.org/10.17226/25038>
- Malone, E. A. (2023). "Technical Editing and Women Scientists Were Made for Each Other": Ethaline H. Cortelyou's Career Advice to Women in the Sciences. *Journal of Technical Writing and Communication*, 54 (8), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1177/00472816231179957>
- Mitchell, J. P., & Leopold, A. K. (1959). Careers for Women in the Physical Sciences. *Women's Bureau Bulletin*, 270. Retrieved from https://fraser.stlouisfed.org/files/docs/publications/women/b0270_dolwb_1959.pdf
- National Center for Education Statistics (NCES). (2025). Retrieved from <https://nces.ed.gov/>
- National Manpower Council. (1957). *Womanpower: A Statement by the National Manpower Council with Chapters by the Council Staff*. Columbia University Press.
- Nweje, U., Amaka, N. S., & Makai, C. C. (2025). Women in STEM: Breaking barriers and building the future. *International Journal of Science and Research Archive*, 14 (01), 202-217. DOI: <https://doi.org/10.30574/ijrsra.2025.14.1.0026>
- OECD, PISA 2018. (2019). *Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-ii_b5fd1b8f-en.html
- Onion, R. (2014). "Unclaimed Treasures of Science". *Even during the Cold War, these women brought feminism to STEM*. *Science*. Retrieved from <https://slate.com/technology/2014/07/women-in-science-technology-engineering-math-history-of-advocacy-from-1940-1980.html>
- Pekinska deklaratsiya [Пекінська декларація] [Beijing Declaration]. Priinyata na chetvertii Vsesvitnii konferentsii zi stanovishcha zhynok 15 veresnya 1995 roku. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_507#Text [in Ukrainian].
- Pro skhvalennia Kontseptsii Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy «Molod Ukrainy: pokolinnia stiikosti – 2030» [Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми «Молодь України: покоління стійкості – 2030»] [On approval of the Concept of the State Targeted Social Program "Youth of Ukraine: Generation of Resilience – 2030"]. (2025). Kabinet Ministriv Ukrainy. Rozporiadzhennia № 840-2025-r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/840-2025-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
- Puaca, L. M. (2016). *How Did the Society of Women Engineers (SWE) Work to Expand Women's Educational and Employment Opportunities, 1950-1977*. Alexander Street Press.
- Puaca, L. M. (2017). The Largest Occupational Group of All the Disabled: Homemakers with Disabilities and Vocational Rehabilitation in Postwar America Disabling Domesticity. In M. Rembis (Ed.), *Disabling Domesticity*. (pp. 73-103). DOI: https://doi.org/10.1057/978-1-137-48769-8_4
- Rakhmanina, A. S. [Рахманіна, А. С.]. (2024). *Pidhotovka maibutnikh pedahohiv u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy zasobamy STEM-tekhнологii* [Підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої освіти України засобами STEM-технологій] [Training of future teachers in higher education institutions of Ukraine using STEM technologies]. (PhD diss.). MON Ukrainy, Natsionalnyi universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy Kyiv [in Ukrainian].

- Raskin, B. L. (1959). *Woman's Place Is in the Lab, too*. New York Times. Retrieved from <https://www.nytimes.com/1959/04/19/archives/womans-place-is-in-the-lab-too-how-can-we-fill-our-need-for-more.html>
- Reilly, D., Neumann, D., & Andrews, L. (2019). Investigating gender differences in mathematics and science: Results from the 2011 Trends in Mathematics and Science Survey. *Research in Science Education*, 49 (4), 1-26. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9630-6>
- Rosenberg, R. (1995). *The Legacy of Dean Gildersleeve*. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20100624022420/http://beatl.barnard.columbia.edu/learn/documents/gildersleeve.htm>
- Rosenberg, R., & Forner, E. (1992). *Divided Lives: American Women in the Twentieth Century (American Century Series)*. Hill & Wang Pub.
- Rossiter, M. W. (1995). *Women Scientists in America: Before Affirmative Action, 1940-1972*. (Vol. 2). Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Rossiter, M. W. (2012). *Women Scientists in America: Forging a New World since 1972*. (Vol. 3). Johns Hopkins University Press.
- S.71 - Paycheck Fairness. Act105th Congress (1997-1998). (2025). USA.gov. Retrieved from <https://www.congress.gov/bill/105th-congress/senate-bill/71>
- Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM). (2025). National Women's History Museum. Retrieved from <https://www.womenshistory.org/resources/poster/science-technology-engineering-and-mathematics-stem>
- Shetterly, M. L. (2016). *"Hidden Figures": How Black Women Did the Math That Put Men on the Moon*. NPR Staff. Retrieved from <https://www.npr.org/2016/09/25/495179824/hidden-figures-how-black-women-did-the-math-that-put-men-on-the-moon>
- Smith, J. (2025). *The Ultimate List of STEM Statistics 2025*. CodeWizardsHQ. Retrieved from <https://www.codewizardshq.com/stem-statistics/#stem-women>
- Society of Women Engineers. (2025). National Girls Collaborative. Seattle, WA. Retrieved from <https://ngcproject.org/about-ngcp>
- Society of Women Engineers. (2025). Retrieved from <https://swe.org/>
- Soo, B. Ng. (2019). Exploring STEM competences for the 21st century. *Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, 3, 1-53. Retrieved from <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6641>
- Terzian, S. G. (2006). "Science World", High School Girls, and the Prospect of Scientific Careers, 1957-1963. *History of Education Quarterly*, 46 (1), 73-99.
- Terzian, S. G. (2013). Introduction. In: *Science Education and Citizenship. Historical Studies in Education*. Palgrave Macmillan, 1-7. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137031877_1
- The G. I. Bill of Rights: An Analysis of the Servicemen's Readjustment Act of 1944*. (1944). Social Security Administration. Bulletin. Retrieved from <https://www.ssa.gov/policy/docs/ssb/v7n7/v7n7p3.pdf>
- The Global Gender Gap Report 2017*. (2017). World Economic Forum. Retrieved from https://web.archive.org/web/20180510191055/http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf
- The Global Gender Gap Report 2018*. (2018). World Economic Forum. Retrieved from https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf
- The Global Gender Gap Report 2025*. (2025). World Economic Forum. Retrieved from https://reports.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2025.pdf
- Valko, N. V. [Валько, Н. В.]. (2020). *Systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin do zastosuvannia STEM tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Система підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування STEM технологій у професійній діяльності] [System of training future teachers of natural and mathematical disciplines for the application of STEM technologies in professional activities]*. (PhD diss.). MON Ukrainy, Khersonskyi derzhavnyi universytet. Klasychnyi privatnyi universytet. Zaporizhzhya [in Ukrainian].
- Wallen, R. (2001). The Legacy of 1970s Feminist Art Practices on Contemporary Activist Art. *International feminist art journal*, 14, 52-60.

- Walton, A. (2001). Achieving a Voice and Institutionalizing a Vision for Women: The Barnard Deanship at Columbia University, 1889-1947. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 13 (2), 113-146.
- WAVES (United States Naval Women's Reserve). (2025). National Park Service. Retrieved from <https://www.nps.gov/articles/000/waves-united-states-naval-women-s-reserve.htm#:~:text=Approximately%20100%2C000%20women%20served%20in,the%20war%2C%20the%20WAVES%20demobilized>
- Williams, K. R. (2010). Women in the U.S. Chemical Industry: Flashbacks to 1939, 1942, and 1945. *Journal of Chemical Education*, 87 (4), 357-359. DOI: <https://doi.org/10.1021/ed100037q>
- Woman Scientist Says U.S. Wastes Female Brainpower. (1958). *The Baltimore Sun*, 17, 26. Retrieved from <https://www.newspapers.com/article/the-baltimore-sun-woman-scientist-says-u/139053802/>
- Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) in the Asia Pacific. (2024). Retrieved from <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-03/Women%20in%20STEM%20Asia%20Pacific%20Study%2C.pdf>
- Zahalna deklaratsiia prav liudyny [Загальна декларація прав людини] [Universal Declaration of Human Rights]. Pryiniata i proholoshena rezoliutsiieiu 217 A (III) Heneralnoi Asamblei OON vid 10 hrudnia 1948 r. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text [in Ukrainian].

Liliya Batyuk

THE ROLE OF WOMEN IN SHAPING THE DEVELOPMENT STRATEGY OF STEM EDUCATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA

The article analyzes the contribution of women to the formation of the strategy for the development of STEM education in the United States of America in the second half of the 20th - the 20s of the 21st centuries, in the context of post-war reconstruction, the Cold War, and the accelerated growth of the US target economic market. It provides a qualitative analysis of the problems faced by women and girls in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) in the presence of a discriminatory distribution of gender roles in the STEM field.

It examines the professional work of women-exemplary, their professional self-realization, and the path to a career in the STEM field, the right to shape the post-war world, and the struggle to create conditions for women to achieve full equality with men in American society and around the world. It identifies key problems and opportunities for women in the STEM university environment; it documents best practices and examples that demonstrate effective approaches to the advancement of women in STEM fields. The World Economic Forum data for 2017-2025 has been analyzed; it has been found that despite the achievements in women's higher education attainment in 2025, the average cumulative gender gap remains above 30% in four key areas, namely, education, economics, health care, and politics. The Global Gender Gap Index in the USA and Ukraine has been studied, and it has been found that inequality in women's participation in STEM education and STEM careers still persists in certain scientific and educational disciplines, including mathematics, physics, engineering, and computer science, where women are underrepresented.

Keywords: STEM education; education; higher education; women; students; university environment; gender equality; the United States of America; Ukraine.

Одержано 27.09.2025 р.

УДК 37.014.5: 37.014.3

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347850>

Тетяна Атрощенко, м. Мукачево
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4595-1662>

Тетяна Кравченко, м. Мукачево
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4963-4667>

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЧЕХІЇ

У статті обґрунтовано особливості розвитку соціальної компетентності в процесі формування ціннісних орієнтацій учнів старших класів у Чехії. Підкреслено, що ціннісні орієнтації – це центральне особистісне новоутворення, що виражає свідоме ставлення до себе, до світу та суспільства. Визначено педагогічні умови розвитку соціальної компетентності в процесі формування ціннісних орієнтацій старшокласників у європейському, зокрема чеському, освітньому просторі: спрямування освітньої діяльності на розвиток ключових компетентностей, тобто здатності застосовувати знання та цінності на практиці; формування у старшокласників «Я-концепції» особистості; адекватне застосування педагогічних технологій.

Ключові слова: ціннісні орієнтації; соціальна компетентність; старшокласник; чеська школа; освітнє середовище; методи виховання; міжособистісна взаємодія; педагогічні умови; європейський освітній простір.

Постановка проблеми. Проблема виховання моральних і соціальних цінностей старшокласників на сучасному етапі модернізації європейської освіти набуває все більшого значення. Нові виклики часу, що постійно посилюються, вплив на старшокласників електронних засобів масової інформації та мережі Інтернет, загальне зниження культурного рівня школярів – все це разом визначає необхідність пошуку ефективних способів формування гуманістичних моральних цінностей. Старшокласнику, як майбутньому професіоналу, важливо розкрити свої здібності й вибрати ті, які дозволяють йому жити в постійно змінюваному соціальному середовищі, в умовах міжкультурних комунікацій, у системі громадських і національних відносин.

Культура сучасного суспільства та комплекс компетенцій старшокласників, необхідних для життя, постійно збагачуються новими елементами, що часто надходять з іншомовного та інокультурного середовища. В умовах дедалі більшої інтенсивності міжкультурного обміну саме крос-культурні фактори стають основою стандартів і стереотипів, поведінкових зразків для наслідування. Середовище спілкування, простір взаємодіючих культур у наші дні детермінують стихійне виховання старшокласників, формування моральних цінностей.

Багато європейських країн досягли значного прогресу в реалізації компетентнісного підходу в освіті. Дуже важливо те, що в країнах Європейського Союзу на національному рівні визнано необхідність покращення якості та підвищення релевантності соціально спрямованих умінь і компетенцій (*European Commission*, 2018), з якими юні європейці закінчують школу і вступають у доросле життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українському і європейському освітньому просторі розвиток соціальної компетенції у процесі формування ціннісних орієнтацій старшокласників розглядається з різних позицій. Теоретико-методологічні основи ціннісної проблематики в царині освіти розкрито в наукових наробках В. Галузинського, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, О. Локшиної, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. (детальний огляд див. у В. Мачуського (2017)). Аналіз формування ціннісних орієнтирів особистості в освітніх закладах здійснено в роботах О. Локшиної (2009), В. Мачуського (2017), С. Толочко (2018) та ін.

І. Бех (1999) зазначає, що внутрішнім стрижнем особистості є особистісні цінності як психологічні новоутворення, що відображають найбільш значущу для суб'єкта узагальнену сферу довкілля, через ставлення до якої він виділяє, усвідомлює й утверджує себе, свою «Я-концепцію», свій життєвий простір. Цінності сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів в особистісні принципи життєдіяльності. Вони стають виховним чинником завдяки тому, що перетворюються у внутрішні мотиви поведінки особистості (с. 7).

Г. Товканець (2016) систематизувала найбільш значущі інтелектуально-професійні особистісні цінності сучасної молоді, з-поміж яких переважають зв'язки та підтримка впливових осіб; якісна освіта; працьовитість, сумлінність, підприємливість, винахідливість, уміння влаштовувати свої справи будь-яким способом (с. 255).

Чеські дослідники Р. Gavora (2005), I. Gillernová і L. Krejčová (2012), N. Hayes (2013), J. Maňák (2019) у своїх працях наголошують на важливості створення такого шкільного середовища, яке сприяє становленню емоційного інтелекту, співпраці та соціальної відповідальності. Сукупність прийнятих особистістю цінностей формує систему її ціннісних орієнтацій – стійкого внутрішнього утворення, що є базисом поведінки, критерієм прийняття рішень і засобом самоідентифікації. Ціннісні орієнтації виконують регулятивну функцію в процесі особистісного становлення, визначаючи межі прийнятної поведінки та спрямування особистісного зростання.

Окрім цього, чеська педагогічна громадськість активно обговорює проблему переорієнтування освітніх програм усіх рівнів навчання на отримання конкретних результатів у вигляді компетенцій, встановлених державними освітніми стандартами (*Rámcové vzdělávací programy*, 2004). Зокрема, чеські дослідники акцентують увагу на тому, що важливим аспектом розуміння соціальної компетентності є її взаємозв'язок із моральним розвитком людини (Šech, 2016). Соціальна компетентність не тотожна особистісному розвитку, а лише інструментує соціальну поведінку людини в сучасному складному, багатофакторному соціальному середовищі.

Мета статті – обґрунтувати особливості розвитку соціальної компетентності у процесі формування ціннісних орієнтацій старшокласників у Чехії.

Методи дослідження: для досягнення мети в ході наукового пошуку застосовувалися загальнонаукові методи – *теоретичний аналіз* досліджень із порушеної проблеми задля виокремлення невирішених питань; *абстрагування* дало змогу сформулювати ключові поняття та вирізнити особливості розвитку соціальної компетентності у процесі формування ціннісних орієнтацій старшокласників у Чехії; *систематизація* дозволила використати

педагогічні умови ефективної організації досліджуваного процесу в Чехії; *компаративний аналіз* уможливив порівняння та осмислення точок перетину в процесах розвитку соціальної компетентності старших підлітків у чеській та українській школах; *узагальнення* використовувалося для формулювання загальних висновків; *прогностичний метод* – для накреслення перспектив подальшого дослідження порушеної наукової проблеми.

Виклад основного матеріалу. У розвинутих країнах світу відбувається суспільний та економічний прогрес, з'являються нові підходи до освіти. На оновлення технологій впливають розвиток суспільства, людини, новий погляд на роль людини у світі, зміна ролі освіти. Нова структура шкільного виховання актуалізує зміни в розвитку моральної та аксіологічної сфери старшокласника (Локшина, 2009). Зараз змінюється образ світу, інакше розглядається місце людини в ньому, трансформуються звичні стереотипи, відбувається переоцінка цінностей. Молодь більше прагне оволодіти тими якостями, які могли б стати в нагоді в ринкових умовах. У старшому шкільному віці починається професійне та життєве самовизначення, усвідомлюється своє місце в майбутньому. Старшокласники замислюються над вибором професії та шукають шляхи досягнення своєї мети. Їхнє навчання, що обумовлене професійною орієнтацією, націлене на майбутнє, а ціннісні орієнтації є об'єктом спільної діяльності вчителя та учнів (Мачуський, 2017). Тут варто зрозуміти, що для повноцінного розвитку особистості важливим є поєднання задоволеності сьогоденням і спрямованості на майбутнє.

Сьогодні змінюються цінності та норми, стають іншими моделі поведінки. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання соціалізації молодих людей, формування їх ціннісних орієнтацій. Сучасні педагогічні та соціологічні дослідження засвідчують, що життєві наміри підлітків ще не точно визначені, більшість випускників не готові до самостійного вибору професії. Вони просто хочуть здобути вищу освіту і не цілком розуміють сутність своєї майбутньої професії. Старшокласники не вважають за потрібне займатися самоосвітою і самопізнанням із метою особистісного зростання. Більшість із них мають на меті не самовдосконалення, а найкраще визначення в житті, хорошу

спеціальність, заробіток, володіння будь-якими матеріальними речами та багато іншого (Maňák, 2019).

Водночас у чеській шкільній системі головним завданням старшокласників визначають не лише здобуття знань та освоєння професії, а й усвідомлення відповідальності за себе та за навколишній світ, що зафіксовано в Рамковій освітній програмі (*Rámcové vzdělávací program*, 2004). Учні активно опановують такі поняття, як «суспільство», «здоров'я», «сім'я», «професія». У старшому шкільному віці підлітки прагнуть здійснити свої життєві плани – вибрати внутрішню позицію, знайти своє місце у світі, самовизначитися.

Аналіз вітчизняних (Бех, 1999; Локшина, 2009; Товканець, 2016 та ін.) і зарубіжних (Gavora, 2005; Gillernová & Krejčová, 2012; Hayes, 2013; Maňák, 2019 та ін.) наукових досліджень дає підстави визначити педагогічні умови розвитку соціальної компетентності у процесі формування ціннісних орієнтацій старшокласників у європейському, зокрема чеському, освітньому просторі.

Перша педагогічна умова – спрямування освітньої діяльності на розвиток ключових компетентностей. У чеському освітньому середовищі компетентнісний підхід до формування моральних цінностей учнів полягає в розвитку здатності застосовувати знання та цінності на практиці, а не просто їх накопичувати (Šech, 2016).). Цей підхід фокусується на формуванні ключових компетентностей, включаючи моральні, через практико орієнтоване навчання, проєктні та інтерактивні технології, дискусії та критичне мислення (Толочко, 2018). Мета – підготувати учнів до реального життя, де необхідно самостійно приймати рішення та самостійно нести за них відповідальність.

Друга педагогічна умова – формування у старшокласників «Я-концепції» особистості. «Я-концепція» – це система когнітивних, емоційно-оцінних і конативних суджень особистості про себе, що сприяють активізації особистісного та професійного самовизначення, реалізації інтелектуального та творчого потенціалу (Maňák, 2019). Цінності визначають «Я-концепцію» особистості, яка може спрямовувати її конструктивну поведінку.

Ціннісні орієнтації – це центральне особистісне новоутворення, що виражає свідоме ставлення до себе, до світу та суспільства

(Товканець, 2016). Вони визначають мотивацію поведінки підлітків у ті часи, коли суспільні цінності непевні, невизначені, «розмиті». Цінності як динамічний феномен постійно змінюються. Якщо в освітньо-виховному процесі батьки й педагоги вирішують виховні, освітні й розвивальні завдання в гармонічній єдності, тоді в молоді формується психологічна готовність до соціальної відповідальності, до прийняття адекватних рішень, до соціально цінного й особистісно виваженого морального вибору в складних ситуаціях.

Серед групи інструментальних цінностей (М. Рокич) важливими є етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи, індивідуалістичні, конформістські та альтруїстичні цінності, цінності самоствердження, цінності прийняття інших тощо.

У культурі європейських народів моральність проявляється в добрі, справедливості, обов'язку, совісті, честі, патріотизмі, скромності, поміркованості, витривалості, дружелюбності, поважному ставленні до сусідніх народів, їх культур, до особистості, праці та людей праці, гостинності, ввічливості, шанобливості, злагоді в сім'ї та громаді (Толочко, 2018). Діяльність школи спрямована на вирішення завдань, пов'язаних із трансляцією культурних (у широкому значенні слова) цінностей народу, що населяє регіон, включаючи мову та соціально значущі традиції (Локшина, 2009).

Результатом освітньої діяльності чеської школи є соціально зрілий випускник, який хотів би й був би здатний зробити усвідомлений вибір своєї подальшої освіти відповідно до своїх особистих устремлінь, потреб регіону в кадрах. Випускник сучасної європейської школи здатний адаптуватися в будь-якому соціальному середовищі та в середовищі пізнавальної діяльності, розумно поєднуючи логічну та емоційну складові (Gavora, 2005).

Соціальна компетентність старшокласника є, безумовно, центральною ланкою самовизначення. У процесі самопізнання з урахуванням ціннісних орієнтацій школяра визначається напрямок розвитку особистості (розвитку інтересів, прагнень, знань, здібностей). Під розвитком соціальної компетентності старшокласника розуміються зміни в особистості, які характеризують його готовність до вибору варіантів взаємодії з однокласниками, вчителями та батьками в освітньому процесі, а також з іншими соціальними партнерами.

Третя педагогічна умова – адекватне застосування педагогічних технологій, тобто цілеспрямованої та планомірно реалізованої послідовності дій педагога та вихованців, що зорієнтовані на досягнення заздалегідь прогнозованої мети з використанням відповідних методів, засобів і прийомів педагогічної взаємодії в певному соціокультурному середовищі (Бех, 1999; Čech, 2016).

У навчанні й вихованні чеських школярів часто застосовують інтерактивні педагогічні технології, в основу яких покладено діалог і діалогічні ситуації, що сприяють інтеріоризації соціальних норм і загальнокультурних цінностей (Gavoga, 2005). У соціальному розвитку старших підлітків засвідчила свою ефективність театральнотворча діяльність, яка створює унікальні можливості для розгортання діалогічних відносин як зовнішніх, так і особистісних. Занурення у психологію персонажа, можливість багаторазового відтворення та уточнення мотивації його поведінки створюють передумови для збагачення горизонтів «Я» молодих людей, становлення досвіду їх соціальних комунікацій, розвитку соціально-морального досвіду (Мачуський, 2017). Драматургічний матеріал моделює дійсність. Через театральну гру, вільне перевтілення в ролях, емоційне «входження» у життєві ситуації театральних героїв «актор» поступово готується до соціально ціннісної поведінки в реальному житті, опосередкованої екзистенційним вибором. Це своєю чергою створює передумови розвитку мотивації до соціально прийнятої саморегуляції особистості (Maňák, 2019). В освітньому середовищі шкіл Чехії поширені ігрові технології. Як зазначають чеські вчені, саме в грі «виникають мікромоделі соціальних колективів відповідної діяльності, які існують у “дорослому соціумі” в рамках взаємодії “дорослого” та “дитячого» світів”» (Hayes, 2013).

Висновки. Сучасна європейська школа перебуває в перманентному трансформаційному процесі. У зв'язку з прийняттям нових стандартів загальної середньої освіти, заснованих на принципах компетентнісного підходу, завдання підвищення якості навчання та забезпечення оптимального виховного ефекту, проблема формування цінностей старшокласників стає апріорі пов'язаною з виробленням комплексу ключових компетенцій, зокрема й соціальної, які роблять майбутнього випускника школи соціально затребуваною та адекватною людиною. Компетентнісно

орієнтоване освітнє середовище як основна організаційна форма європейського освітнього процесу відтворює деякий цілісний фрагмент культурної й соціальної реальності.

Ефективному розвитку соціальної компетентності в процесі формування ціннісних орієнтацій старшокласників у чеському освітньому просторі сприяють такі педагогічні умови: спрямування освітньої діяльності на розвиток ключових компетентностей, тобто здатності застосовувати знання та цінності на практиці; формування у старшокласників «Я-концепції» особистості; адекватне застосування педагогічних технологій.

Перспективами подальших досліджень можуть бути проблеми забезпечення розвитку у старшокласників усвідомлення соціально спрямованого міждисциплінарного навчального змісту.

Список використаної літератури

- Бех, І. Д. (1999). Виховання підростаючої особистості на засадах Нової методології. *Педагогіка і психологія*, 3, 5-14.
- Локшина, О. І. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.)*: монографія. Київ: Богданова А.М.
- Мачуський, В. В. (Ред.). (2017). *Формування ціннісних орієнтирів навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах*: монографія. Київ: ТОВ «Задруга».
- Товканець, Г. В. (2016). Особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді в США. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 30, 253-261.
- Толочко, С. (2018). Аналіз досвіду країн європейського союзу у вирішенні сучасних проблем в освіті й науці. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 6 (26), 9-15.
- Čech, Petr. (2016). *Sociální gramotnost žáků středních odborných škol a odborných učilišť*. Retrieved from <https://surl.li/wlftik>
- European Commission. *Key Competences for Lifelong Learning*. (2018). Luxembourg. Retrieved from <https://surl.li/fqisnh>
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žák v komunikaci*. Bratislava: SPN. Retrieved from <https://surl.li/lrkjzg>.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. (Vyd. 1). Praha: Grada.
- Hayes, N. (2013). *Základy sociální psychologie*. (Vyd. 7). Praha: Portál.
- Maňák, J. (2019). *Pedagogika jako věda o člověku a společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rámcové vzdělávací programy (RVP)*. (2004). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Retrieved from <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy>.

Tetiana Atroshchenko, Tetiana Kravchenko

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF FORMING VALUE ORIENTATIONS OF SENIOR GRADE STUDENTS IN THE CZECH REPUBLIC

The article substantiates the features of social competence development in the process of forming high school students' value orientations in the Czech Republic. It has been emphasized that in developed European countries, there is social and economic progress; new approaches to education appear. The updating of technologies is influenced by the development of society, man, a new view on the role of man in the world, and the changing role of education. The pedagogical conditions for the development of social competence in the process of forming high school students' value orientations in the European, in particular the Czech, educational space have been determined. They are the following: the focus of educational activities on the

development of key competencies, consisting in developing the ability to apply knowledge and values in practice, and not just accumulate them; the formation of the «I»-concept of personality in high school students, which can guide their constructive behavior; adequate use of pedagogical technologies, that is, a targeted and systematically implemented sequence of actions of the teacher and students, aimed at achieving a pre-predicted goal using the appropriate methods, means and techniques of pedagogical interaction in a certain social and cultural environment. It has been emphasized that value orientations are a central personality development, expressing a conscious attitude toward oneself, the world, and society. They determine the motivation for adolescent behavior at a time when societal values are unclear. It has been concluded that the problem of developing moral values in high school students is a priori linked to the development of a set of competencies that make future school graduates socially relevant and realistic individuals.

Keywords: value orientations; social competence; high school student; Czech school, educational environment; educational methods; interpersonal interaction; pedagogical conditions; European educational space.

References

- Bekh, I. D. (1999). Vychovannia pidrostaichoi osobystosti na zasadakh Novoi metodolohii [Raising a young person based on the principles of the New Methodology]. *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and psychology], 3, 5-14 [in Ukrainian].
- Čech, Petr. (2016). *Sociální gramotnost žáků středních odborných škol a odborných učilišť* [Social literacy of students of secondary vocational schools and vocational training institutes]. Retrieved from <https://surl.li/wlftik> [in Czech].
- European Commission. *Key Competences for Lifelong Learning*. (2018). Luxembourg. Retrieved from <https://surl.li/fqisnh>
- Machuskyi, V. V. (Ed.). (2017). *Formuvannia tsinnisnykh oriientyriv navchalno-vykhovnoho protsesu u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh* [Formation of value orientations of the educational process in extracurricular educational institutions]: monohrafiia. Kyiv: TOV «Zadruha» [in Ukrainian].
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žák v komunikaci* [Teacher and student in communication]. Bratislava: SPN. Retrieved from <https://surl.li/lrkjzg> [in Czech].
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole* [Social skills at school]. (Vyd. 1). Praha: Grada [in Czech].
- Hayes, N. (2013). *Základy sociální psychologie* [Fundamentals of social psychology]. (Vyd. 7). Praha: Portál [in Czech].
- Lokshyna, O. I. (2009). *Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX - pochatok XXI st.)* [School education in the countries of the European Union: theory and practice (second half of the 20th - beginning of the 21st century)]: monohrafiia. Kyiv: Bohdanova A.M. [in Ukrainian].
- Maňák, J. (2019). *Pedagogika jako věda o člověku a společnosti* [Pedagogy as a science of man and society]. Brno: Masarykova univerzita [in Czech].
- Rámcové vzdělávací programy (RVP)* [Framework educational programs] (2004). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Retrieved from <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy> [in Czech].
- Tolochko, S. (2018). Analiz dosvidu krain yevropeiskoho soiuzu u vyrishenni suchasnykh problem v osviti y nautsi [Analysis of the experience of European Union countries in solving modern problems in education and science]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 6 (26), 9-15 [in Ukrainian].
- Tovkanets, H. V (2016). Osoblyvosti tsinnisnykh oriiantatsii studentskoi molodi v SSHA [Peculiarities of value orientations of student youth in the USA]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna* [Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series], 30, 253-261 [in Ukrainian].

Одержано 29.08.2025 р.

УДК 37.013:37.018.1:796

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347854>

Оксана Даниско, м. Полтава

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4040-562X>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті визначено, науково обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність педагогічних умов розвитку соціальної компетентності школярів засобами фізичної культури. Автор аналізує вплив модифікації змісту фізкультурної діяльності на формування співпраці, комунікативності, емпатії та самоконтролю учнів п'ятих класів. Експериментально доведено необхідність створення позитивного емоційного клімату, партнерської взаємодії між учителем і учнями, інтеграції урочної та позаурочної діяльності для розширення соціального досвіду школярів. Запропоновано методи підвищення ефективності навчання, такі як рухливі ігри та естафети в малих групах, спортивні змагання, рефлексивні вправи, групові проєкти, волонтерські ініціативи та методична підтримка вчителів. Підкреслено значення фізичної культури як інструменту формування м'яких навичок і соціально-емоційної компетентності учнів у контексті реалізації завдань Нової української школи.

Ключові слова: соціальна компетентність; фізична культура; м'які навички; soft skills; соціально-емоційне навчання; педагогічні умови; учні; Нова українська школа.

Постановка проблеми. Формування соціальної компетентності школярів є одним з актуальних завдань Нової української школи. Соціальна компетентність охоплює систему знань, установок і соціальних навичок, що забезпечують ефективну взаємодію особистості з оточенням. Цей складник особистісного становлення відіграє провідну роль у щоденному житті сучасної людини, сприяє її успішній соціалізації та інтеграції в суспільство, опановуванню соціальних ролей, впливає на перебіг життєвих подій. Одним із потенційно дієвих напрямів реалізації означеного завдання є використання можливостей фізичної культури як соціально спрямованого виду діяльності. Державні стандарти та навчальні програми з фізичної культури Нової української школи зорієнтовано не лише на фізичний розвиток, а й на виховання

соціальних умінь школярів – взаємодіяти в команді, дотримуватись чесної гри, виявляти взаємоповагу та толерантність у спільній діяльності. Отже, формування соціальної компетентності засобами фізичної культури відповідає як нагальним запитам суспільства ХХІ століття, так і цілям сучасної освітньої реформи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування соціальної компетентності учнів в освітньому процесі не є новою для педагогічної науки. Вітчизняні та зарубіжні вчені активно досліджували різні аспекти соціалізації школярів. Зокрема, сформульовано підходи до окреслення сутності та структури соціальної компетентності школярів як системи навичок ефективної взаємодії з навколишнім соціальним середовищем, а також соціально-індивідуальних цінностей і мотивів життя (Н. Басюк, Т. Гужанова (2015), О. Боровець, М. Демчук (2017), І. Краснощок, Т. Кравцова (2024) та ін. У структурі цієї компетентності науковці виділяють когнітивний (знання про норми, правила), ціннісний (установки, емпатія), поведінковий (здатність реалізовувати набуті знання й цінності в конкретних соціальних ситуаціях), рефлексивний (усвідомлення емоцій, розуміння наслідків своїх дій) і комунікативний (навички міжособистісної взаємодії) складники. В сукупності ці компоненти становлять фундамент так званих «м'яких навичок» (*soft skills*) – здатності до розуміння соціальних ролей, ефективної комунікації, співпраці, дотримання соціальних норм, попередження або конструктивного вирішення конфліктів, організації спільної діяльності та позитивної командної взаємодії. Розвиток зазначених якостей у школярів є запорукою їхньої успішної соціальної інтеграції та особистісного зростання.

Дослідники Д. Губарева (2021), О. Матвієнко, М. Химич (2024) та ін. визначили комплекс педагогічних умов, необхідних для ефективного соціального розвитку школярів, зокрема: партнерська взаємодія між учителем і учнями, створення психологічно безпечного середовища, використання різноманітних форм соціальної діяльності (рольові ігри, групова робота, проекти, творчість), залучення дітей до соціально значущих практик (участь у самоврядуванні, волонтерстві), навчання конструктивному розв'язанню конфліктів, створення соціальних ситуацій і стимулювання рефлексивної діяльності. Саме такі

умови забезпечують найбільш сприятливе підґрунтя для розвитку соціальної компетентності школярів.

Водночас у науковій літературі відсутній уніфікований підхід щодо технології цілеспрямованого формування соціальної компетентності учнів засобами фізичної культури. Вітчизняні вчені відзначають, що урок фізичної культури доцільно наповнювати завданнями на розвиток співпраці: вправами, де учні мають визначати ролі, діяти спільно, погоджувати дії та дотримуватися правил. Так, у дослідженні Р. Петрини та О. Кузіва (2024) теоретично обґрунтовано доцільність інтеграції спортивних змагань і командних ігор у структуру уроків фізичної культури. Автори доводять, що така діяльність сприяє формуванню в учнів навичок ефективної взаємодії, розвитку групової відповідальності та підвищенню рівня соціальної інтегрованості в учнівському колективі. Науковці І. Турчик, Н. Сороколіт, Б. Цюпак (2020) довели доцільність використання ігрової і змагальної діяльності як засобу формування позитивної самооцінки, стратегій поведінки в проблемних ситуаціях, рівня комунікації та співпраці, позитивної динаміки успішної адаптації до шкільного навчання учнів базової школи. О. Качан (2025) у ході педагогічного експерименту встановив, що використання інтерактивних методів навчання (рольові ігри, командні змагання та тренінгові вправи) на уроках фізичної культури забезпечує більш ефективний розвиток соціальних навичок учнів порівняно з традиційними підходами. О. Воєділова та В. Пода (2025) на підставі аналізу теоретичних і методологічних засад розвитку соціальних навичок школярів у процесі фізичного виховання підкреслюють, що уроки фізичної культури є оптимальною платформою для формування соціальних компетентностей, оскільки ситуації рухової активності природно вимагають наполегливості, відповідальності, дотримання правил, взаємодії в команді та конструктивного вирішення проблемних ситуацій.

Аналіз зарубіжних наукових джерел засвідчує стабільно позитивний вплив рухової активності на соціальний розвиток дітей і підлітків. У систематичному огляді К. Опстоел (Opstoel, 2020) на підставі аналізу наукових публікацій з проблеми особистісного та соціального розвитку дітей і молоді (6 – 18 років) у контексті фізичного виховання та спорту підтверджено стійкий

позитивний зв'язок між фізичною активністю та формуванням особистісних і соціальних навичок (співпраця, лідерство, комунікація, саморегуляція, просоціальна поведінка та ін.), що засвідчує значний потенціал фізичної культури і спорту як середовища соціалізації та розвитку молоді.

У дослідженні Ю. Ердіналіта та А. Мамун (Erdilanita & Ma'mun, 2025) також встановлено, що участь дітей і підлітків у спортивній діяльності суттєво сприяє розвитку соціальних навичок. Автори доводять, що фізично активні учні демонструють вищий рівень співпраці, комунікації, лідерства та емпатії, а також кращу емоційну регуляцію завдяки позитивній соціальній взаємодії. Спортивна активність, за висновками дослідників, підвищує самооцінку, покращує емоційне благополуччя та формує відчуття соціальної приналежності, що робить її важливим чинником розвитку соціальної компетентності в дитячому й підлітковому віці.

Науковці А. Шулле та Ю. Деметріу (Schueller & Demetriou, 2018) на підставі узагальнення результатів програм фізичної активності, спрямованих на розвиток соціальної компетентності школярів у різних контекстах (на уроках фізичної культури, під час активних перерв та в позашкільних спортивних заходах) підтвердили, що фізична активність у шкільному середовищі є значущим чинником розвитку соціальної компетентності учнівської молоді.

З-поміж новітніх зарубіжних досліджень, присвячених інтеграції соціально-емоційного навчання у сферу фізичної культури, заслуговує на увагу робота К. Олів, К. Годро та А. Луцера (Olive, Gaudreault. & Lucero, 2021). Авторки обґрунтовують потенціал шкільної фізичної культури як платформи для формування ключових компонентів соціально-емоційної компетентності учнів на основі моделі особистої та соціальної відповідальності, що передбачає розвиток у школярів таких рис, як самодисципліна, емпатія, активна участь у суспільному житті через фізкультурну діяльність.

У дослідженні П. Урайта, С. Грея та К. Річардса (Wright, Gray, & Richards, 2021) здійснено аналіз особливостей упровадження компонентів соціально-емоційного навчання вчителями

фізичної культури в межах національної програми Шотландії. Автори відзначають, що хоча педагоги здебільшого позитивно сприймають ідеї соціально-емоційного навчання, їх реалізація ускладнюється відсутністю чітких методичних орієнтирів і системної підтримки. На практиці вчителі переважно використовують інтуїтивні стратегії формування комфортного освітнього середовища. Відтак, створення доброзичливої емоційної атмосфери в класі та необхідність методичного супроводу педагогів постає важливими детермінантами формування соціальної компетентності школярів у процесі фізичного виховання.

Отже, накопичений науковий досвід (як український, так і зарубіжний) свідчить про значний педагогічний потенціал фізичної культури у формуванні соціальної компетентності школярів, проте більшість наявних досліджень сфокусовані переважно на учнях початкових класів. Питання визначення педагогічних умов реалізації цього процесу з учнями базової школи в закладах загальної середньої освіти залишається актуальним.

Мета дослідження – визначити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування соціальної компетентності школярів засобами фізичної культури у процесі урочної та позаурочної діяльності.

Методи дослідження. Для досягнення зазначеної мети у дослідженні використано *теоретичні* (аналіз, систематизація, узагальнення наукової літератури, моделювання педагогічних умов); *емпіричні* (анкетування, експертне оцінювання, соціометричний тест, педагогічний експеримент, спостереження) та *статистичні* (середні значення, стандартні відхилення, t-критерій Стьюдента) методи. Поєднання теоретичних, емпіричних і статистичних методів створило цілісну дослідницьку основу, що дозволила не лише окреслити педагогічні умови, а й перевірити їх ефективність у реальному освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося в першій чверті 2025/2026 навчального року на базі Ліцею № 2 «Подільський» Полтавської міської ради. В педагогічному експерименті взяли участь 57 учнів п'ятих класів, з яких 27 учнів 5-А класу склали експериментальну групу (далі – ЕГ) та 29 учнів 5-Б класу – контрольну групу (далі – КГ). Групи були рівноцін-

ними за статтю, віком, базовим рівнем фізичної підготовленості та попереднім рівнем сформованості соціальних навичок (початковий діагностичний зріз показав відсутність статистично значущих відмінностей між групами за критеріями соціальної компетентності).

Дослідницька робота включала три послідовні етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

На *констатувальному етапі* було визначено вихідний рівень соціальної компетентності кожного учня. Для цього використано такий комплекс методів: анкетування учнів (адаптована методика оцінювання соціально-емоційних навичок за критеріями співпраці, комунікації, емпатії, самоконтролю), експертне оцінювання вчителями поведінки дітей у групових ситуаціях, а також соціометричний тест (виявлення популярності/прийняття учня в класному колективі). Отримані дані дозволили розподілити учасників за рівнями сформованості соціальної компетентності (низький, середній, достатній). Результати первинної діагностики засвідчили, що соціальна компетентність у більшості учнів сформована на середньому рівні, зокрема таких учнів виявлено 38 осіб (66,7% від загальної кількості). Високий рівень розвитку соціальної компетентності діагностовано у 8 (14,0%), а низький – у 11 школярів (19,3%), що засвідчило недостатню сформованість відповідних навичок та актуалізувало необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу в зазначеному напрямі.

Формувальний етап експерименту тривав протягом другого семестру (січень – травень 2024/2025 навчального року) і полягав у впровадженні розроблених педагогічних умов у практику фізичного виховання ЕГ. Зокрема, в експериментальному класі було модифіковано зміст уроків фізичної культури. На кожному уроці учні долучалися до командних форм роботи (рухливі ігри та естафети в малих групах, елементи змагальної діяльності з дотриманням правил (наприклад, при вивченні варіативних модулів «Доджбол», «Футбол», «Гандбол»), ситуативні завдання на співпрацю (до прикладу, подолання умовної «смуги перешкод» спільними зусиллями, де учні мали розподілити ролі та допомагати одне одному), чергування фізичної та розумової активності з використанням дидактичного матеріалу на розвиток уваги, кмітливості чи запам'ятовування, а також рефлексивні міні-сесії наприкінці уроку (обговорення в колі, що вдалося в

командній роботі, як учні почувалися, що можна покращити наступного уроку) з метою формування самодисципліни, саморегуляції, відповідальності в прийнятті рішень.

Особливу увагу в експериментальному класі приділено формуванню позитивного емоційного клімату. Вчитель заохочував взаємопідтримку, наголошував на цінності дотримання правил чесної гри, навчав конструктивно вирішувати конфліктні моменти, наприклад, знаходити справедливе рішення у спірних ситуаціях у грі (визначення переможця, оцінка дотримання правил), усвідомлювати значення програшу як досвіду, а також адекватно реагувати на невдачі без агресії чи емоційного зриву. Педагогічні дії спрямовувалися на розвиток емоційної саморегуляції, умінь висловлювати власну думку в прийнятній формі, слухати партнера та досягати згоди.

Наприкінці кожної чверті учні експериментального класу брали участь у створенні групових творчих проєктів, що поєднували елементи рефлексії, самоусвідомлення й командної взаємодії. Так, упродовж III чверті школярі працювали над відеороликом «Чесна гра», у якому демонстрували приклади спортивної етики та командної поведінки. У IV чверті було реалізовано ідею стіннівки «Моя спортивна мрія», де учні через малюнки, тексти та фото презентували власні уявлення про спорт у своєму житті. Такі форми діяльності спрямовані на розвиток в учнів навичок співпраці, критичного мислення, самовираження та поваги до думок інших членів колективу.

З метою розширення соціального досвіду школярів ЕГ значну роль було відведено організації позаурочної роботи з фізичної культури. Для учнів організовано гурток «Веселі старты», заняття якого проходили раз на тиждень та мали командно-ігровий, змагально-розважальний характер. Окрім того, реалізовано міні-проєкт «Місія підтримки», що передбачав участь учнів експериментального класу в корисній спільній діяльності, а саме: облаштування спортивного майданчика на шкільному подвір'ї та створення там рекреаційної зони («Power Zone»); організацію «спортивної варти» для чергування на перервах і допомоги молодшим школярам у безпечному використанні спортивного інвентаря і дотримання правил гри, а також підготовку до проведення спортивного свята «Спорт об'єднує» разом з учнями старших класів. Такі форми позаурочної активності були спрямо-

вані на збагачення міжособистісного досвіду, розвиток ініціативності, лідерських якостей, уміння співпрацювати, проявляти турботу та відповідальність у взаємодії з іншими людьми.

У контрольному класі уроки фізичної культури проводилися за традиційною методикою (відповідно до навчального плану без акцентованого формування соціальних навичок), а в позаурочний час діти залучалися лише до загальношкільних заходів як учасники.

Контрольний етап експерименту (червень 2024 р.) передбачав повторне вимірювання показників соціальної компетентності в обох групах за тією ж методикою, що і на початку експерименту та здійснено порівняння отриманих результатів ЕГ та КГ до та після впровадження експериментальних педагогічних умов. Для обробки даних використано методи математичної статистики: визначено середні значення показників по групах, стандартні відхилення; значущість змін та міжгрупових відмінностей перевірено за допомогою t-критерію Стюдента (при рівні значущості $p < 0,05$).

За підсумками контрольного зрізу зафіксовано позитивну динаміку рівня соціальної компетентності учнів ЕГ, тоді як у КГ зміни були незначними. На рис. 1 наведено порівняння середніх балів соціальної компетентності в ЕГ та КГ до та після формувального впливу.

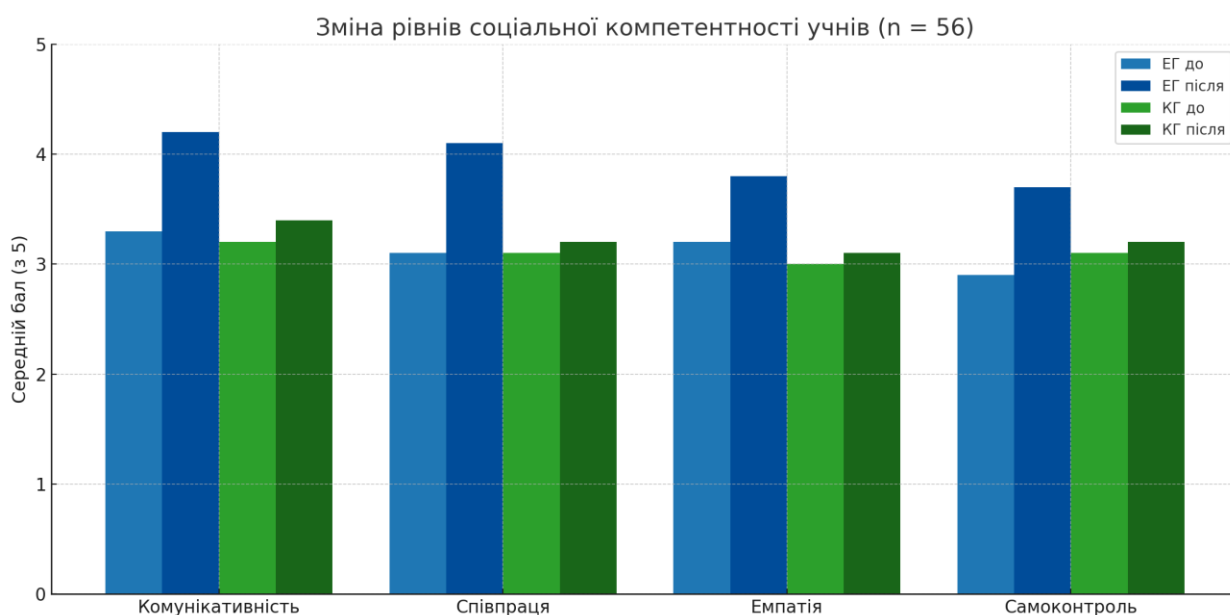


Рис. 1. Динаміка рівня сформованості соціальної компетентності учнів експериментальної і контрольної груп до та після експерименту

Як видно на рис. 1, в ЕГ середній показник соціальної компетентності зріс приблизно з 5,1 до 7,5 балів (приріст +2,4; близько +47%). Водночас КГ продемонструвала незначне підвищення – з 5,2 до 6,0 балів (приріст +0,8; +15%). Результати статистичного аналізу підтвердили значущість отриманих відмінностей: приріст показників в експериментальних класах є достовірно вищим порівняно з контрольними групами ($p < 0,01$).

До експерименту середній сумарний бал соціальної компетентності в ЕГ становив 12,5, а після експерименту зріс до 15,8. Найбільші позитивні зміни спостерігаються за показниками співпраці (приріст 1,0 бали, що становить 32% від початкового значення) та комунікативності (приріст 0,9 бали, 27%). Значення показників емпатії та самоконтролю також суттєво підвищилися (на 0,6 і 0,8 балів відповідно, що відповідає приросту 19% та 28%). Такий сумарний прогрес (близько 26% підвищення загального балу) свідчить про позитивний вплив впроваджених педагогічних умов на формування соціальних навичок учнів ЕГ.

У КГ середні показники соціальної компетентності до та після експерименту мають незначні зміни. Зокрема, комунікативність зросла лише на 0,2 бали (близько 6% від початкового значення), а показники співпраці, емпатії та самоконтролю підвищилися на 0,1 бали (близько 3% кожен показник). Загальний сумарний бал у КГ збільшився з 12,4 до 13,0 (приріст 5%). Ці показники підтверджують, що без цілеспрямованого педагогічного впливу значного розвитку соціальної компетентності в КГ не відбулося, тоді як в ЕГ цей приріст був відчутним.

Окрім того, структура рівнів за групами змінилася: якщо до експерименту в обох групах переважав середній рівень соціальних умінь, то після експерименту частка учнів з високим рівнем соціальної компетентності в експериментальних класах зросла до 40% (проти 13% на початку), тоді як у контрольних класах цей показник залишився майже без змін (15% після, проти 12% до). В ЕГ значно зменшилася кількість учнів з низьким рівнем розвитку соціальних навичок (з 20% до 7%), тоді як у КГ відбулися несуттєві зміни (близько 18% і 16% відповідно).

Отримані результати чітко вказують на ефективність запропонованих педагогічних умов формування соціальної

компетентності школярів засобами фізичної культури. Помітне покращення соціальних навичок учнів ЕГ можна пояснити комплексним впливом, здійсненим протягом формувального етапу. Використання командних ігор, естафет та інших видів колективної рухової активності забезпечило умови, за яких діти набували практичного досвіду співпраці і комунікації під час фізкультурно-спортивної діяльності.

Результати педагогічного експерименту узгоджуються з основними положеннями як вітчизняних, так і міжнародних досліджень у галузі формування соціальної компетентності учнів засобами фізичної культури. Проведений аналіз дозволяє встановити низку важливих кореляцій.

По-перше, підтверджено висновки вітчизняних науковців (Д. Губарева, 2021; О. Матвієнко та М. Химич, 2024; Р. Петрина та О. Кузів, 2024; І. Турчик, Н. Сороколіт, Б. Цюпак, 2020) щодо доцільності впровадження педагогічних умов, що стимулюють партнерську взаємодію між учителем і учнями, створення безпечного освітнього середовища, використання групової та ігрової діяльності для соціалізації школярів через упровадження рольових ігор, завдань на співпрацю та рефлексію, що сприяють формуванню атмосфери довіри, відкритої партнерської комунікації та емоційної підтримки. В ЕГ, де ці умови були реалізовані, зафіксовано суттєвий приріст соціальних навичок (середній бал 46%), що корелюється з результатами досліджень українських педагогів.

По-друге, отримані результати узгоджуються з міжнародними науковими позиціями. Так, у систематичному огляді К. Опстоел (Opstoel, 2020) зі співавторами, а також у працях Ю. Ердіналіта та А. Мамун (Erdilanita, Ma'mun, 2025) стверджується, що участь у групових заходах фізкультурно-спортивного спрямування сприяє розвитку співпраці, комунікації, лідерства, емпатії та саморегуляції школярів. Наше дослідження також зафіксувало покращення саме за цими параметрами соціальної компетентності, що підтверджує ефективність фізичної культури як інструменту формування соціальних, так званих м'яких навичок школярів.

По-третє, спостерігається чітка відповідність розроблених нами педагогічних підходів та принципів соціально-емоційного навчання, зокрема самосвідомості, соціальної обізнаності, саморе-

гуляції, навичок міжособистісної взаємодії та відповідального ухвалення рішень через залучення школярів до групових і колективних форм (рухливі та спортивні командні ігри, естафети, змагання, міні-проекти) діяльності. Це корелює з висновками К. Олів зі співавторами (Olive, Gaudreault, Lucero, 2021), які підкреслили потенціал шкільної фізичної культури в розвитку соціально-емоційної компетентності учнів на основі моделі особистої та соціальної відповідальності.

По-четверте, підтверджено ефективність поєднання урочної й позаурочної діяльності та інтеграцію інтерактивних форм і методів організації занять, як це рекомендують науковці О. Воєділова та В. Пода (2025), О. Качан (2025) та І. Шуелле з Ю. Деметріу (Schueller & Demetriou, 2018). Участь учнів у гуртках, спортивних змаганнях, волонтерських проєктах за межами уроків дозволила розширити соціальний досвід школярів, що своєю чергою позитивно вплинуло на закріплення сформованих умінь у реальних комунікативних ситуаціях.

По-п'яте, простежується чітка кореляція між результатами дослідження П. Урайта, С. Грея та К. Річардса (Wright, Gray, & Richards, 2021) та висновками, отриманими в межах нашого педагогічного експерименту, що акцентує на необхідності належної методичної підготовки педагогів для ефективної реалізації компетентнісного підходу у фізичному вихованні. Зокрема, британські дослідники констатують, що без наявності чітких методичних орієнтирів і підтримки з боку освітньої системи педагоги змушені покладатися переважно на інтуїтивні стратегії. Подібну залежність зафіксовано й у межах проведеного експерименту, адже вчитель фізичної культури ЕГ пройшов попередній інструктаж і працював в тісній співпраці з автором методики, що дозволило успішно реалізувати задум і досягти конкретних результатів. Це підтверджує необхідність надання вчителям фізичної культури належної методичної підтримки, розробку спеціалізованих посібників, тренінгів і системи професійного обміну досвідом. Таким чином, результати проведеного дослідження не лише підтверджують теоретичні й емпіричні засади вітчизняних та зарубіжних науковців, але й конкретизують ефективні педагогічні умови, придатні для інтеграції в освітній

процес Нової української школи. Вони також вказують на потенціал фізичної культури як дієвого інструменту розвитку ключових соціальних навичок школярів.

Висновки. Проведене дослідження дозволило визначити та апробувати педагогічні умови формування соціальної компетентності школярів засобами фізичної культури. Такими умовами є: 1) модифікація змісту уроків, цілеспрямована інтеграція в зміст урочної діяльності з фізичної культури рухливих ігор та естафет у малих групах, змагань зі спортивних ігор зі зміною правил, вправ на співпрацю, творчих міні-проектів; 2) створення і підтримка позитивного емоційного клімату та партнерської взаємодії в системі «учитель–учень» на засадах довіри, взаємоповаги та підтримки; 3) інтеграція урочної та позаурочної фізкультурної діяльності (гурткова робота, волонтерство з облаштування спортивних споруд, допомога молодшим та взаємодія зі старшими учнями в організації рекреаційної і змагальної діяльності) задля розширення соціального досвіду школярів; 4) формування навичок рефлексії учнів щодо власної поведінки у спільній діяльності (обговорення, творчі завдання, командна співпраця) з метою розвитку критичного мислення, самопізнання, комунікативних навичок і взаємоповаги школярів; 5) організація методичної підтримки та підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури з розвитку м'яких навичок школярів і впровадження інтерактивних та інклюзивних освітніх практик.

Отримані результати узгоджуються з положеннями концепції Нової української школи, що визначає формування соціальної компетентності школярів (уміння співпрацювати, комунікувати, виявляти ініціативу та толерантність) як пріоритет сучасної освіти. Дослідження засвідчило, що фізична культура може бути дієвим інструментом у цьому процесі за умови науково обґрунтованого педагогічного супроводу.

Перспективи подальших досліджень. Актуальними напрямками наукових пошуків можуть бути питання адаптації та впровадження визначених педагогічних умов для здобувачів освіти інших вікових груп з урахуванням гендерних і психологічних особливостей, а також змін у соціальних ролях.

Список використаної літератури

- Басюк, Н. А., Гужанова, Т. С., Рудницька, Н. Ю. (2015). Формування соціальної компетентності молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи. *Проблеми освіти*, 84, 10-14.
- Боровець, О. В., Демчук, М. В. (2017). Особливості формування соціальної компетентності молодших школярів. *Інноватика у вихованні*, 5, 109-115. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2017_5_12
- Воєділова, О. М., Пода, В. І. (2025). Формування соціальних навичок школярів на уроках фізичної культури. In *Scientific research: modern challenges and future prospects: the 11 th International scientific and practical conference MDPC* (pp. 402). Publishing, Munich, Germany.
- Губарева, Д. В. (2021). *Формування основ соціальної компетентності у молодших школярів засобами проєктної діяльності*. (Дис. д-ра філософії). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. Взято з <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39541>
- Качан, О. (2025). Психолого-педагогічні особливості розвитку та діагностика ступеня соціалізації учнів закладів загальної середньої освіти в контексті формування фізичної культури особистості. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Педагогіка. Психологія*, 7, 89-94. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.12>
- Краснощок, І. П., Кравцова, Т. О. (2024). Формування соціальної компетентності підлітків у середовищі закладів загальної та позашкільної освіти. *Наукові записки ЦДУ імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*, 216, 211-217. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-211-217>
- Матвієнко, О. В., Химич, М. А. (2024). Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*, 7 (2), 1, 75-84. Взято з <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/46966>
- Петрина, Р. Л., Кузів, О. О. (2024). Теоретичні основи формування соціальних компетентностей в учнів засобами фізичного виховання. *Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура*, 42, 71-77. DOI: <https://doi.org/10.15330/fcult.71-77>
- Турчик, І., Сороколіт, Н., Цюпак, Б. (2020). Формування громадянських та соціальних компетентностей в учнів засобами фізичного виховання. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*, 1 (121), 102-107. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2019.1\(121\)20.20](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2019.1(121)20.20)
- Erdil Anita, U., & Ma'mun, A. The role of sports participation on social skill development in early childhood and adolescence. In *International Seminar of Sport and Exercise Science (ISSES 2024)* (pp. 160-181). DOI: https://doi.org/10.2991/978-94-6463-593-5_17
- Olive, C., Gaudreault, K. L., & Lucero, A. (2021). Strategies for implementing social-emotional learning in adapted physical education. *Teaching Exceptional Children*, 54 (1), 63-69. DOI: <https://doi.org/10.1177/00400599211046279>
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., Van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26 (4), 797-813. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Schueller, I., & Demetriou, Y. (2018). Physical activity interventions promoting social competence at school: A systematic review. *Educational Research Review*, 25, 39-55. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.001>
- Wright, P. M., Gray, S., & Richards, K. A. R. (2021). Understanding the interpretation and implementation of social and emotional learning in physical education. *The Curriculum Journal*, 32 (1), 67-86. DOI: <https://doi.org/10.1002/curj.85>

**PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE
IN SCHOOLCHILDREN THROUGH PHYSICAL EDUCATION**

The article analyzes the pedagogical factors influencing the development of pupils' social competence in physical education. Drawing on national and international research and practical evidence, several critical factors emerged: adapting lesson content by incorporating group games, relays, cooperative tasks, and creative mini-projects; fostering a supportive emotional environment and a teacher–student relationship based on trust and respect; blending curricular and extracurricular activities, including clubs, volunteering, and peer collaboration to enrich pupils' social experience; cultivating pupils' self-reflection on their conduct in collective activities to advance critical thinking, self-awareness, communication, and mutual respect; and delivering methodological resources and professional development to equip teachers in executing interactive and inclusive methods.

A pedagogical experiment involving 5-6-grade pupils demonstrated the impact of these factors in schools. Statistically significant gains appeared in cooperation, communication, empathy, and self-control among the experimental group. The results underscore that physical education becomes a powerful catalyst for pupils' social growth when guided by targeted methodological support.

Keywords: social competence; physical education; soft skills; social-emotional learning; pedagogical conditions; students; the New Ukrainian School.

References

- Basiuk, N. A., Huzhanova, T. S., & Rudnytska, N. Yu. (2015). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u navchalno-vykhovnomu protsesi pochatkovoi shkoly [Formation of social competence of primary school pupils in the educational process of primary school]. *Problemy osvity [Problems of Education]*, 84, 10-14 [in Ukrainian].
- Borovets, O. V., & Demchuk, M. V. (2017). Osoblyvosti formuvannia sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Features of formation of social competence of primary school pupils]. *Innovatyka u vykhovanni [Innovations in Education]*, 5, 109-115. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2017_5_12 [in Ukrainian].
- Erdilanita, U., & Ma'mun, A. The role of sports participation on social skill development in early childhood and adolescence. In *International Seminar of Sport and Exercise Science (ISSES 2024)* (pp. 160-181). DOI: https://doi.org/10.2991/978-94-6463-593-5_17
- Hubarieva, D. V. (2021). *Formuvannia osnov sotsialnoi kompetentnosti u molodshykh shkoliariv zasobamy proiektnoi diialnosti [Formation of the basics of social competence in primary school pupils by means of project activity]*. (PhD diss.). Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39541> [in Ukrainian].
- Kachan, O. (2025). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti rozvytku ta diahnostryka stupenia sotsializatsii uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity v konteksti formuvannia fizychnoi kultury osobystosti [Psychological and pedagogical features of development and diagnostics of the degree of socialization of pupils in general secondary education institutions in the context of formation of physical culture of personality]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity [Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education]*, 7, 89-94. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.12> [in Ukrainian].

- Krasnoshchok, I. P., & Kravtsova, T. O. (2024). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti pidlitkiv u seredovyshchi zakladiv zahalnoi ta pozashkilnoi osvity [Formation of social competence of adolescents in the environment of general and extracurricular education institutions]. *Naukovi zapysky TsDU im. Volodymyra Vynnychenka. Pedagogichni nauky [Scientific Notes of Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko. Pedagogical Sciences]*, 216, 211-217. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-211-217> [in Ukrainian].
- Matviienko, O. V., & Khymych, M. A. (2024). Sotsialno-emotsiine navchannia yak zasib stvorennia bezpechnoho osvitnoho prostoru [Social-emotional learning as a means of creating a safe educational environment]. *Osvitno-naukovyi prostir [Educational and Scientific Space]*, 7 (2), 1, 75-84. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/46966> [in Ukrainian].
- Olive, C., Gaudreault, K. L., & Lucero, A. (2021). Strategies for implementing social-emotional learning in adapted physical education. *Teaching Exceptional Children*, 54 (1), 63-69. DOI: <https://doi.org/10.1177/00400599211046279>
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., Van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26 (4), 797-813. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Petryna, R. L., & Kuziv, O. O. (2024). Teoretychni osnovy formuvannia sotsialnykh kompetentnostei v uchniv zasobamy fizychnoho vykhovannia [Theoretical foundations of formation of social competences in pupils by means of physical education]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Fizychna kultura [Bulletin of the Precarpathian University. Physical Culture]*, 42, 71-77. DOI: <https://doi.org/10.15330/fcult.71-77> [in Ukrainian].
- Schueller, I., & Demetriou, Y. (2018). Physical activity interventions promoting social competence at school: A systematic review. *Educational Research Review*, 25, 39-55. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.001>
- Turchyk, I., Sorokolit, N., & Tsiupak, B. (2020). Formuvannia hromadianskykh ta sotsialnykh kompetentnostei v uchniv zasobamy fizychnoho vykhovannia [Formation of civic and social competences in pupils by means of physical education]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Serii 15 [Scientific Journal of Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov. Series 15]*, 1 (121), 102-107. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2019.1\(121\)20.20](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2019.1(121)20.20) [in Ukrainian].
- Voiedilova, O. M., & Poda, V. I. (2025). Formuvannia sotsialnykh navychok shkolariv na urokakh fizychnoi kultury [Formation of social skills of pupils in physical education lessons]. In *Scientific research: modern challenges and future prospects: the 11 th International scientific and practical conference MDPC* (pp. 402). Publishing, Munich, Germany [in Ukrainian].
- Wright, P. M., Gray, S., & Richards, K. A. R. (2021). Understanding the interpretation and implementation of social and emotional learning in physical education. *The Curriculum Journal*, 32 (1), 67-86. DOI: <https://doi.org/10.1002/curj.85>

Одержано 14.09.2025 р.

УДК 373.2(091)(477.85)«1875/1918»

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347866>

Ярина Танявська, м. Чернівці

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4270-878X>

150-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА БУКОВИНІ: ОСОБЛИВОСТІ ЗАРОДЖЕННЯ І РОЗВИТКУ ГРОМАДСЬКОГО ВИХОВАННЯ У 1875-1918 РОКАХ

Статтю присвячено 150-річчю заснування першого дошкільного закладу на Буковині – дитячого садка Чернівецької державної жіночої учительської семінарії, який започаткував систему буковинської громадської дошкільної освіти й виховання. З'ясовано, що дитячий садок засновано згідно з рішенням австрійського Міністерства віросповідань і освіти від 16 серпня 1875 р., його відкрили в Чернівцях 1 жовтня 1875 р. Першою керівницею дитячого закладу стала Гелена Сливінська (Нікітович), яка здобула педагогічну освіту в Чернівецькій жіночій учительській семінарії, а фахову дошкільну освіту – на фребелівських курсах у місті Грац (Штирія). Першого 1875/1876 навчального року в дошкільному закладі виховувалося до 60 хлопчиків і дівчаток. Заняття проводилися за методикою Фрідріха Фребеля. Дитячий садок учительської семінарії мав статус «зразкового», тому що служив майданчиком для практичної підготовки майбутніх вихователів. Із перших місяців існування закладу тут пройшли практику шість учениць четвертого курсу Чернівецької жіночої учительської семінарії. Окреслено неординарну діяльність «дитячих садівниць» Гелени Сливінської (Нікітович), Сільвії Пашкан, Камілли Кудли, Анни Вест, які протягом багатьох років очолювали дошкільні заклади в Чернівцях і сприяли ствердженню нової жіночої професії.

Ключові слова: дошкільна освіта; дитячий садок; учительська семінарія; фахова підготовка.

Постановка проблеми. У суспільно-політичному і в культурно-освітньому житті Буковини другої половини ХІХ століття особливим роком вважається 1875-тий. Це пов'язано насамперед із заснуванням у Чернівцях нового закладу вищої освіти – університету імені імператора Франца Йосифа. Його відкриття відбулося 4 жовтня 1875 року і було приурочене 100-річчю перебування краю в складі Австрійської імперії. Як відзначав один із найвідоміших істориків Буковини професор Раймунд Фрідріх Кайндль, відкриття університету стало «чудовим

пам'ятником австрійської діяльності на поприщі культури» в найбільш східній провінції імперії (Кайндль, 2005, с. 286).

На важливому значенні відкриття університету наголошували й українські дослідники історії Буковини, називаючи подію 150-річної давнини «визначним явищем в науково-освітньому житті Буковини» (Ботушанський, 1998, с. 184). І хоч університет був німецькомовним і мав на меті перш за все прилучення населення краю до німецької культури, його відкриття справило позитивний вплив на різні сфери життя усіх народностей краю.

У світлі резонансної історії відійшла в затінок інша освітня подія, що не претендувала на таке масштабне значення як заснування університету, але мала також певну вагу й далекосяжні суспільні наслідки. Йдеться про указ австрійського Міністерства віросповідань та освіти від 16 серпня 1875 року, згідно з яким при Чернівецькій жіночій учительській семінарії було відкрито «зразковий дитячий садок» (Kvasetska, & Stawiak-Ososińska, 2021, р. 239). Це був перший дошкільний заклад на Буковині, який започаткував розвиток закладів дошкільної освіти, фахову підготовку дошкільних педагогів і таким чином став першою сторінкою історії буковинської дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія розвитку дошкільної освіти Буковини в останні десятиліття привертає увагу дослідників, однак спеціальних студій, присвячених саме заснуванню першого дитячого садка в Чернівцях у 1875 році, небагато. У загальних історико-педагогічних працях порушені питання згадуються фрагментарно. У працях Раймунда-Фрідріха Кайндля (Kaindl, 1895; 2005) подано первинні свідчення щодо датування й умов відкриття семінарій та діяльності їхніх зразкових закладів. Карл Дубенський (Dubensky, 1890) наприкінці XIX ст. запропонував версію про відтермінування відкриття дитячого садка, однак аналіз архівних матеріалів дає підстави до її уточнення. У сучасній українській історіографії досліджуваної проблеми торкаються у своїх роботах І. Карбулицький (1907), Я. Квасецька (2012; 2017), О. Масан (1995), М. Олійник (2012), однак і вони розвиток дошкільної освіти розглядають у широкому контексті, без детальної реконструкції початкового етапу 1875 – 1918 років.

Дослідження західноєвропейських авторів, зокрема щодо фребелівських курсів у Граці та Куфштайні, дозволяють співвіднести буковинські процеси з австрійськими реформами і уточнити обставини професійної підготовки перших виховательок. Сукупність доступних джерел свідчить про наявність часових розбіжностей і фактологічних лакун, що зумовлює актуальність даної публікації

Мета статті – здійснити історико-педагогічну реконструкцію процесу зародження та становлення дошкільної освіти на Буковині у 1875 – 1918 роках на основі аналізу архівних матеріалів, періодичної преси та науково-педагогічних джерел, а також уточнення датування, інституційних характеристик і персонального внеску перших виховательок регіону.

Методи дослідження. У дослідженні застосовано комплекс методів, що забезпечив всебічність аналізу. *Історико-генетичний метод* дав можливість простежити передумови відкриття зразкового дитячого садка та логіку освітніх реформ Австро-Угорщини. *Історико-ретроспективний і порівняльний аналіз* використано для зіставлення різних інтерпретацій дат відкриття та умов функціонування закладу. *Джерелознавчий аналіз* охопив архівні документи, звіти семінарій, матеріали «Буковинських педагогічних листків» і австрійської преси. *Метод реконструкції* дозволив відтворити персональні траєкторії виховательок, зокрема Гелени Сливінської (Нікітович), Сільвії Пашкан, Камілли Кудли й Анни Вест. *Синтез* отриманих даних дав змогу окреслити цілісну картину розвитку дошкільної освіти в регіоні.

Виклад основного матеріалу. 1875 рік як дата заснування дитячого садка Чернівецької державної жіночої учительської семінарії не викликав і не викликає сумнівів серед більшості дослідників історії освіти на Буковині. Ще Р. Ф. Кайндль (Kaindl, 1895), який певний час був викладачем семінарії, опублікував розлогий матеріал з нагоди 25-річчя Чернівецької державної чоловічої і жіночої учительської семінарії. Він зазначав, що високе цісарсько-королівське Міністерство віросповідань і освіти видало 16 серпня 1875 року наказ про дозвіл на відкриття дитячого садка на початку 1875/1876 навчального року. Однак через те, що він посилався на міністерський акт як дату заснування дитячого садка і не уточнив, коли ж саме був відкритий заклад, в історичних

публікаціях почали фігурувати різні місяці і навіть різні роки: 1875, 1876, 1877, 1877/1878 (Карбулицький, 1907, с. 82; Масан, 1995, с. 5; Олійник, Квасецька, 2012, с. 12; Dubensky, 1890, s. 6;).

Автором однієї з версій став буковинський педагог К. Дубенський, який наприкінці XIX століття висловлював думку про те, що дитячий садок учительської семінарії був заснований 1875 року, як і передбачав наказ Міністерства віросповідань і освіти, але його відкриття відбулося лише 1876 року. Причиною затримки, на думку Дубенського (Dubensky, 1890), стала відсутність дипломованого вихователя дитячого садка, який міг би очолити цей заклад. Тому місцеву вчительку було відряджено у місто Грац (федеральна земля Штирія) на навчання з метою отримання належної освітньої кваліфікації (s. 6).

Така версія поширювалася і в деяких наших публікаціях. Однак подальші дослідження архівних джерел і газетних матеріалів допомогли з'ясувати, що події із відкриттям першого дошкільного закладу на Буковині розвивалися інакше. Рішення Міністерства віросповідань і освіти про відкриття дитячого садка на початку 1875/1876 навчального року стало для дирекції Чернівецької жіночої учительської семінарії не просто добрим побажанням, а однозначним наказом для виконання. І його виконали вчасно.

Новий навчальний 1875/1876 рік для абсолютної більшості шкіл Буковини розпочався 1 вересня, а вже 25 вересня 1875 року орган Буковинського вчительського товариства газета «Буковинські педагогічні листки» опублікувала повідомлення про те, що 1 жовтня в жіночій учительській семінарії Чернівців буде відкрито зразковий дитячий садок (Musterkindergarten). На 25 і 26 вересня призначено запис до дитячого садка хлопчиків і дівчаток віком від 3 до 6 років. (*Der Musterkindergarten...*, 1875, s. 272).

Очевидно, що 1 жовтня як дата відкриття першого на Буковині дитячого дошкільного закладу була вибрана не випадково. Адже саме в жовтні розпочали свою діяльність у Чернівцях державна чоловіча вчительська семінарія (2 жовтня 1870 р.) (Масан, 1995, с. 5) і державна жіноча вчительська семінарія (14 жовтня 1872 р.) (Олійник, Квасецька, 2012, с. 12).

На жаль, у перші місяці свого існування дошкільний заклад жіночої вчительської семінарії не потрапляв у поле зору кореспондентів «Буковинських педагогічних листків» і лише в липні 1876 року газета надрукувала розширений звіт про результати роботи дошкільного закладу за перший навчальний рік (*Aus dem Kindergarten*, 1876, s. 213). Приводом для публікації стала виставка ручних робіт вихованців дитячого садка, яку 16 і 17 липня 1876 року було влаштовано в приміщеннях жіночої вчительської семінарії.

На двох великих столах були виставлені вироби дошкільнят, які відображали специфіку занять за методикою Ф. Фребеля: ланцюжки з паличок і паперу, плетіння різних видів, вишиті й вирізані картини, аплікації з паличок і гороху, конструктори тощо. Відвідувачі виставки не приховували свого здивування витонченими дитячими роботами, виготовлення яких вимагало чималого терпіння й зусиль. Адже їх створювали «маленькі космополіти», яких зазвичай нелегко переконати посидіти мовчки, хоча б кілька хвилин.

Судячи з газетної публікації, дитячих садок перебував в окремому будинку, що розміщувався неподалік корпусу жіночої вчительської семінарії (нині – район вул. Андрея Шептицького). Кімнати закладу були функціонально умебльовані. В одній з них розміщено два довгих низькі столи, за якими діти сиділи на зручних лавках і займалися конструюванням із дарами Фребеля, а також виконували різну доступну роботу. Інше приміщення було призначене для рухливих ігор, а стіни оздоблено різними наочними матеріалами. Автор повідомлення висловлював подяку за «чудову роботу» пані Сливінській, яка здобула освіту вихователя дитячого садка в місті Грац і на посаді керівника й вихователя дитячого садка проявила високий професіоналізм.

Не менш важливим визнанням *Musterkindergarten* стала повага і зацікавленість мешканців Чернівців, які охоче віддавали своїх дітей до нового закладу. Вже першого навчального року дитячий садок відвідувало до 60 хлопчиків і дівчаток. Окрім того, практичні заняття в дитсадку відвідувало 6 учениць 4-го курсу вчительської семінарії, які разом з фахом учительки народної школи опановували професію дошкільного педагога. Враховуючи, що в 1875/1876 навчальному році на 4 курсі жіночої семінарії

навчалося загалом 12 студенток (Карбулицький, 1907, с. 95) і лише шестеро проходили практику в дитячому садку, можна припустити, що це питання в той період вирішувалося добровільно.

У Державному архіві Чернівецької області зберігся річний звіт про роботу дитячого садка Чернівецької державної (царсько-королівської) жіночої учительської за 1876/1877 навчальний рік, який також свідчить про активну діяльність дошкільного закладу протягом звітного року. Згідно з документом, у вересні 1876 року з першого складу вихованців дитячого садка залишилося 34 дитини – 16 хлопчиків і 18 дівчаток. На 1876/1877 навчальний рік було прийнято додатково 40 дошкільнят (Листування з дирекцією..., 1907, арк. 4).

**Річний звіт ц[ісарсько]-к[оролівського] дитячого садка ц[ісарсько]-
к[оролівської] жіночої учительської семінарії в Чернівцях
за 1876/77 навчальний рік**

Показники руху	Дітей		
	хлопчиків	дівчаток	разом
Залишилося з минулого року	16	18	34
Записано на 1876/77 [навчальний] рік	18	22	40
Разом	34	40	74
Прийшли сюди ж протягом року	10	20	30
Стан на кінець року	28	32	60
Найбільше відвідування закладу припало на місяці: <i>квітень і травень</i>	28	32	60
Найслабше відвідування закладу припало на місяці: <i>грудень і січень</i>	8	12	20
Забезпечено харчуванням в середньому на день	15	20	35

Звіт дирекції учительської семінарії свідчить, що дитячий садок працював протягом десяти місяців (з вересня по червень включно). Найбільш відвідуваними були весняні місяці – квітень і травень, а найменш відвідуваними – зимові місяці грудень і січень.

Обставини відкриття й функціонування дитячого садка в 1875/1876 навчальному році, яке пов'язували лише з особою Г. Сливінської, не дозволяють погодитися з тезою К. Дубенського про те, що мала місце якась затримка з відкриттям дитячого садка у зв'язку з навчанням Г. Сливінської у місті Граці, де вона здобувала спеціалізовану освіту виховательки дитячого садка. Більш ймовірно, навчання відбувалося дещо раніше, а саме в 1874/1875 навчальному році і пов'язане воно було з однорічними

фребелівськими курсами. Саме за такою схемою відбувалася підготовки вихователів для зразкових дитячих садків, що планувалося відкрити в державних жіночих учительських семінаріях Галичини.

У грудні 1873 року газета «Буковинські педагогічні листки» повідомила, що крайова шкільна рада Галичини за погодженням з дирекціями місцевих державних жіночих учительських семінарій відрядила трьох молодих педагогів у місто Куфштайн (Тироль) з метою фахової підготовки до роботи у фребелівських дитячих садках. Це були Фредерика Зельончанка, Ванда Маркова і Юлія Відман, кожна з них отримала стипендію в розмірі 400 флоринів. Разом із ними виїхала й викладачка Львівської жіночої учительської семінарії Стефанія Векслерова, яка була призначена керівником цієї групи. (Der galizische Landesschulrath, 1873, s. 158).

Заняття в закладі Матеуса Герфартера тривали протягом усього навчального року і закінчилися випускними іспитами з отриманням фахових свідоцтв. А вже у вересні 1874 року було відкрито зразковий дитячий садок жіночої учительської семінарії у Львові, а трохи пізніше – в аналогічних закладах Перемишля і Кракова (Квасецька, 2017, с. 125, 147-148).

Газета «Буковинські педагогічні листки» не тільки звернула увагу на неординарні кроки Крайової шкільної ради Галичини, вчинені з метою якісної підготовки кадрів для новозаснованих жіночих семінарій, але й наголосила на його важливому значенні як прикладу для наслідування: «Це дійсно на часі і дуже бажано, щоб і кандидатів у вчителі з Буковини відправляли за кордон на таке ж навчання державним коштом» (Der galizische Landesschulrath, 1873, s. 158).

Очевидно, що Крайова шкільна рада Буковини врахувала досвід своїх галицьких колег і вже у 1874/1875 навчальному році відрядила «за кордон» і «державним коштом» майбутнього керівника дошкільного закладу Чернівців Г. Сливінську. Вибір буковинських урядовців випав не на тирольський Куфштайн, а на місто Грац, де такі ж фребелівські курси діяли на базі місцевої державної жіночої семінарії. Цілком можливо, що буковинські освітні керівники намагалися дещо дистанціюватися від прикладу свої галицьких сусідів, можливо, керувалися більш раціональними

мотивами. Адже для майбутньої керівниці зразкового дитячого садка Чернівецької вчительської семінарії важливе значення мав досвід функціонування такого закладу саме в умовах державної жіночої учительської семінарії, де можна було здобути знання й уміння щодо організації навчально-виховного процесу з дітьми дошкільного віку, а також опанувати практичні форми його поєднання з фаховою підготовкою майбутніх вихователів.

Державна жіноча учительська семінарія в Граці однією з перших в Австрії запровадила однорічні курси з підготовки вихователів дитячих садків. Вони почали працювати вже в 1872/1873 навчальному році (Kellner, 2009, p. 123). У жовтні 1873 року на них навчалось 16 постійних учнів та 4 «гості» (Zeitungsschau, 1873, s. 3). Очевидно, що «гостями» вважалися представники з інших земель Австро-Угорщини, що відряджались на навчання крайовими шкільними радами з різних земель імперії.

Випускні іспити на однорічних фребелівських курсах учительської семінарії в Граці відбувалися здебільшого в липні. Тож найімовірніше, що на час оприлюднення наказу Міністерства віросповідань і освіти від 16 серпня 1875 року Буковина вже мала педагога з професійною дошкільною освітою.

Крайова шкільна рада Буковини дуже серйозно підійшла до організації роботи вчительських семінарій, що було пов'язано з реформою системи народної освіти на основі нового шкільного закону для народних шкіл (14 травня 1869 р.). Закон закріпив перехід управління освітою з рук церкви до держави в особі крайових, повітових і місцевих шкільних рад, передбачив створення міжконфесійних публічних народних шкіл, проголосив обов'язкову й безкоштовну восьмирічну освіту, яка в Галичині та Буковині була обмежена шістьма роками, а також на нових організаційних засадах запровадив підготовку педагогічних кадрів.

Згідно з § 67 шкільного закону замість існуючих на той час педагогічних курсів (учительських препаранд) було передбачено створення Lehrer-und Lehrerinnenbildungsanstalten – чоловічих і жіночих учительських навчальних закладів, які в історії української, російської і польської педагогіки дістали назву вчительських семінарій (Квасецька, 2017, с. 118).

Перша на західноукраїнських землях власне вчительська семінарія була відкрита саме в Чернівцях – 2 жовтня 1870 року. Це був чоловічий педагогічний заклад, що розташовувався по вул. Шкільній у приміщенні колишньої головної школи, яке до наших днів не збереглося. На його місці нині розміщено ліцей № 14. Жіноча вчительська семінарія в Чернівцях була відкрита трохи пізніше – 14 жовтня 1872 року по вул. Ландгауштрассе (нині – вул. А. Шептицького) на базі дівочої народної школи. Організаційно жіноча вчительська семінарія була об'єднана з чоловічою семінарією, а директором обох закладів став колишній гімназійний професор із Сучави Деметер Йосопескул. В офіційних документах і газетних публікаціях він іменувався як директор цісарсько-королівських чоловічої і жіночої вчительських семінарій у Чернівцях (Олійник, Квасецька, 2012, с. 12).

Згідно з § 27 закону про народні школи для практичної підготовки майбутніх педагогів кожна вчительська семінарія повинна була мати в своєму складі народну школу як практичний і зразковий освітній заклад (школа вправ), а кожна жіноча вчительська семінарія – також дитячий садок. Дитячий садок мав статус «зразкового дошкільного закладу», тому що призначався не тільки для виховання дітей дошкільного віку, але й для проходження обов'язкової педагогічної практики. Останню проходили учениці жіночої семінарії, які під час навчання здобували дві спеціальності – народної вчительки і вихователя, а також ті претенденти на здобуття професії вихователя, що вчилися на фребелівських курсах або ж готувалися до кваліфікаційних іспитів самостійно.

Завдяки організаційним зусиллям Крайової шкільної ради Буковини для новозаснованих навчальних закладів у Чернівцях оперативно збудували розкішний триповерховий корпус по тодішній вулиці Єпископській, що був зданий в експлуатацію вже 1875 року (Масан, 1995, с. 5). У такий спосіб під одним дахом мали розміститися обидві вчительські семінарії, зокрема й зразкові народні школи та зразковий дитячий садок. Однак ці плани порушило заснування в Чернівцях державного університету, якому й передали основну частину цього приміщення (нині – корпус № 1 Чернівецького національного університету імені Юрія

Федьковича по вул. Університетській). Лише деякі аудиторії, а саме східне крило північної частини корпусу, залишилося в розпорядженні чоловічої вчительської семінарії (Карбулицький, 1907, с. 81). Очевидно, саме ці обставини вплинули на те, що після прийняття міністерського рішення про відкриття зразкового дитячого садка на початку 1875/1876 навчального року Крайова шкільна рада не змогла швидко підібрати належне приміщення для закладу, і він опинився в не вельми привабливих умовах, що викликало справедливую критику представника редакції «Буковинських педагогічних листків» у 1876 році. Він писав, що приміщення, на його неупереджену думку, неналежні, особливо щодо світла та повітря; кімнати дуже низькі, а сама будівля потерпала від дороги, що пролягала вище. «Терміново потрібна допомога», – зробив висновок автор публікації (Aus dem Kindergarten, 1876, s. 213). Проблеми з побутовими умовами тривали до 1887 року, коли обидві учительські семінарії, а з ними й зразкові школи вправ і дитячий садок перейшли у спеціально збудоване для них нове приміщення, що добре збереглося до наших днів. Нині в ньому розміщено педагогічний фаховий коледж Чернівецького національного університету (вул. Аркадія Жуковського, 23; за австрійської доби – вул. Стефанії) (Масан, 1995, с. 5).

Письменник і публіцист Осип Маковей, який тривалий час працював викладачем в учительській семінарії, називав її «учительською фабрикою», розміщеною посеред садів «у великім, досить вигіднім будинку». Тут діяли чоловіча і жіноча семінарії разом із підготовчими курсами, хлопчачою і дівочою школами вправ. А ще тут була «фребелівська школа», де восени 1909 року виховувалося близько 40 дітей і займалося практикою кільканадцять кандидаток – майбутніх вихователів дошкілля (Маковей, 1910, с. 20).

Понад 35 років зразковим дитячим садком Чернівецької державної жіночої семінарії керувала Г. Сливінська, яка більш відома за прізвищем чоловіка – Нікітович. З її ім'ям безпосередньо пов'язано впровадження ідей громадського дошкільного виховання, утвердження фребелівських методів дошкільної педагогіки і авторитету професії вихователя. Г. Нікітович не тільки організовувала навчально-виховний процес, але й керувала

практичними заняттями для учениць старших курсів семінарії, а також відповідала за обов'язкову тримісячну практику майбутніх вихователів, які здобували професію дошкільного педагога екстерном. (Kvasetska, & Stawiak-Ososińska, 2021, p. 249). Важливим визнанням професійних здобутків Г. Нікітович став Золотий хрест заслуги, яким австрійський імператор нагородив її в січні 1911 року у зв'язку з виходом на пенсію (Verleihungen und Ernennungen, 1911, s. 1).

Після Г. Нікітович вихователем зразкового дитячого садка стала уродженка Чернівців Сільвія Пашкан – випускниця вчительської семінарії. Певний час вона працювала тимчасовим учителем у вищій православній шестикласній школі Чернівців, а 1910 року перейшла на посаду позаштатного вихователя дитячого садка. Через рік роботи в дитсадку вчительської семінарії її затверджено штатним вихователем. У звіті про діяльність дитячого садка семінарії за 1911 рік С. Пашкан вже іменується цісарсько-королівською вихователькою (Kvasetska, & Stawiak-Ososińska, 2021, p. 249).

Очевидно, дирекція Чернівецької державної жіночої семінарії враховувала, що попри різнопланову освіту, яку С. Пашкан здобувала не тільки в Чернівцях, але й на фребелівських курсах у м. Грац, у неї був недостатнім досвід практичної виховательської діяльності. Тому було вирішено підібрати для С. Пашкан досвідчену помічницю, якою стала Камілла Кудла – уродженка м. Бистриця (Трансільванія), обізнана й авторитетна вихователька.

К. Кудла належали до піонерів дошкільної освіти на Буковині, які здобули професійну освіту ще у 80-х роках XIX століття. Про це свідчить рішення Крайової шкільної ради Буковини від 28 березня 1885 року, згідно з яким панна Кудла і панна Фекла були прийняті на практику в дитячий садок Чернівецької жіночої вчительської семінарії (Landesschulratssitzung vom 28..., 1885, s. 38). Їх навчання було успішним, адже за підсумками 1884/1885 року свідоцтва про здобуття професійної дошкільної освіти здобули четверо учениць (Zustand der Volksschulen..., 1886, s. 14).

Певний час К. Кудла працювала в дошкільному закладі, організованому 1896 року римо-католицьким монастирем «Родина

Марії». Вже в той час вона згадується як «досвідчена вихователька». У 1900 році вона заснувала приватний дитячий садок, що розташовувався за різними адресами в районі вул. Семигородської (нині – Головна) і площі Австрії (нині – Соборна, 2).

Повідомляючи про початок нового 1905/1906 навчального року, К. Кудла в газетному оголошенні зазначала, що дошкільний заклад розміщений за адресою площа Австрії, 2 і почне працювати в понеділок, 4 вересня 1905 року. Заняття триватимуть з 10 до 12 год. та з 14 до 16 год. Вартість навчання становитиме 4 корони на місяць, а для двох дітей з однієї сім'ї – 6 корон. Уроки проводитимуться німецькою, французькою та руською (українською) мовами. (*Der Kindergarten...*, 1905, s. 5).

Дитячий садок К. Кудли порівняно часто описували чернівецькі репортери, які відзначали і високий професіоналізм «дитячої садівниці», і творчий підхід до організованих нею занять. У 1908 році один з авторів відзначав, що міс Кудла добре розуміє, як відповідати вимогам відомого педагога Фрідріха Фребеля, щоб проводити з дітьми заняття згідно з їхньою природою, зміцнювати тіло, розвивати їхні почуття та сприяти пробудженню розуму. Чіткий марш, виразна міміка й виступи німецькою і французькою мовами зігривали серце та викликали загальне захоплення. Особливо приємне враження залишила постановка гротескної дитячої комедії «Мудрець Ганс» пані Корі Товської, а також сценка з казкового твору, написаного самою панною Кудлою, що містила й танцювальні номери. У теплих словах подяки від батьків панна Кудла «знайшла заслужену нагороду за свої зусилля» (*Weihnachtsfeier im Kindergarten*, 1908, s. 3).

У 1912 році К. Кудла обійняла посаду позаштатного вихователя зразкового дитячого садка Чернівецької жіночої учительської семінарії, однак на початку лютого 1914 року чернівецькі газети повідомили про те, що пані Кудла вирішила відновити діяльність свого приватного дитсадка, що розмістився в Чернівцях на вул. Головній, 20 (поблизу стику з вул. Шкільною). В оголошенні особливо відзначалося, що садок розрахований на дітей із сімей, котрі мають вищий стан, які користуватимуться великим залом для занять спортом і сусідньою кімнатою для навчальних занять. Садок був зручним для відвідування дошкільнятами, що мешкали в центральній частині міста (*Kindergarten*,

1914, с. 5). Ймовірно, однією з причин відновлення свого приватного закладу стали жорстке адміністрування в державному дитячому садку вчительської семінарії та не вельми приваблива посада другого (позаштатного) вихователя, що не могло не сковувати ініціативу й лідерські риси К. Кудли. Ці якості вона постійно проявляла у своєму приватному дошкільному закладі, успіх якого залежав від її авторитету та визнання сімей із середнім і високим рівнями забезпечення, адже садочок утримувався переважно завдяки батьківській платі.

На початку ХХ ст. і до початку Першої світової війни в Чернівцях діяли чотири дитячі садки, які згідно з тодішніми правилами й організаційним статутом приймали дітей на заняття двічі на день – із 9 (10) години до 12 та з 14 до 16 (17), що залежало від пори року і внутрішнього розпорядку.

Вище ми відзначали, що зразковий садок державної жіночої учительської семінарії розміщувався на вул. Стефанії (нині – Жуковського), що в західній частина Старого міста. Дошкільний заклад К. Кудли тримався центральної частини міста (район площ Соборної і Центральної та вул. Головної). Натомість дитячий садок чернечої громади «Родина Марії», що був заснований 1896 року, знаходився в південній частині Старого міста (вул. Семигородська, 53 – неподалік перетину нинішньої вул. Головної і Казарменного перевулку). Ще один приватний садок, засновницею якого була Анна Вест, із 1894 року постійно діяв по вул. Петровича, 6 (нині – Якоба фон Петровича), тобто в східній частині старих Чернівців. Таким чином, кожний з цих закладів забезпечував потреби мешканців свого мікрорайону, адже батьки чи інші особи мали приводити дітей на заняття двічі на день.

Заняття в дитячих садках базувалися на методиці дошкільного виховання, розробленій Ф. Фребелем, тому їх часто називали фребелівськими огородами, а дошкільних педагогів – фребеличками, фребелянками (Квасецька, 2017, с. 24). Однак у приватних закладах К. Кудли, А. Вест і навіть чернечої громади «Родина Марії» педагоги впроваджували додаткові заняття, пов'язані з вивченням французької мови, із художньо-естетичним і фізичним вихованням дітей. А це своєю чергою вимагало від педагогів наявності не тільки належної професійної підготовки й відповідних компетентностей, але й різносторонніх знань і вмінь, творчого підходу та лідерських якостей.

Висновки. Зародження і розвиток дошкільної освіти на Буковині в період входження краю до складу Австро-Угорської імперії відбувалися під впливом західноєвропейської суспільної і педагогічної думки та конструктивних реформ у галузі народної освіти. Зразковий дитячий садок Чернівецької державної жіночої вчительської семінарії був заснований згідно з рішенням австрійського Міністерства віросповідань і освіти від 16 серпня 1875 року, а свою діяльність розпочав 1 жовтня 1875 року під керівництвом Г. Сливінської. Він заклав початок формування системи буковинського громадського дошкільного виховання і світи, професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів. Яскравими представниками дошкільної галузі на Буковині стали педагоги Гелена Сливінська (Нікітович), Сільвія Пашкан, Камілла Кудла, Анна Вест, які протягом багатьох років очолювали дитячі садки в Чернівцях. Їм були притаманні такі риси, як професіоналізм, вміння застосовувати різносторонні знання й уміння, творчий підхід і лідерські якості, що зберегли своє особливе значення і в нинішніх умовах реформування освітньої галузі України.

Перспективами подальших досліджень видаються студії, спрямовані на аналіз розвитку дошкільної освіти Буковини в міжвоєнний період (1918 – 1940 роки), коли адміністративні зміни спричинили трансформацію змісту й організації дошкільного виховання. Доцільним є також порівняння австрійської, румунської та української моделей підготовки вихователюк і дослідження приватних ініціатив у сфері дошкілля, які істотно впливали на структуру освітнього простору міста. Окрему наукову вартість матиме подальше введення в науковий обіг архівних матеріалів, що дозволить деталізувати біографії та професійні траєкторії перших буковинських «дитячих садівниць».

Список використаної літератури

- Ботушанський, В. М. (Ред.). (1998). *Буковина: іст. нарис*. Чернівецький держ. ун-т ім. Ю. Федьковича. Чернівці: Зелена Буковина.
- Кайндль, Р. Ф. (2005). *Історія Чернівців від найдавніших часів до сьогодення = Geschichte von Czernowitz von den altesten Zeiten bis zur Gegenwart*. Чернівці: Зелена Буковина.
- Карбулицький, І. (1907). *Розвій народного шкільництва на Буковині*. Вашківці.
- Квасецька, Я. А. (2017). *Професійна підготовка вихователів дошкілля на західноукраїнських землях: історичний аспект*. Чернівці: Зелена Буковина.

- Листування з дирекцією педагогічного училища м. Чернівці про надання звітів про роботу державних дитячих садків і ясел, 1907 р. *Державний архів Чернівецької області*. Ф. 211. Крайова шкільна рада Буковини, м. Чернівці. 1869–1918. Спр. 9081. 13 арк.
- Маковей, О. (1910). Реформа учительського семінара. *Наша школа*, 2, 20-23.
- Масан, О. (1995). Ювілей педагогічної освіти на Буковині. *Чернівці*, 41.
- Олійник, М., Квасецька, Я. (2012). *Історія дошкілля Буковини*: навч.-метод. посіб. Чернівці: Зелена Буковина.
- Aus dem Kindergarten. (1876). *Bukowiner Pädagogische Blätter*, 13.
- Der galizische Landesschulrath. (1873). *Bukowiner Pädagogische Blätter*, 6.
- Der Kindergarten des Frl. Camilla Kudla. (1905). *Czernowitzer Tagblatt*, 772.
- Der Musterkindergarten an der Lehrerinnen-Bildungsanstalt. (1875). *Bukowiner Pädagogische Blätter*, 16.
- Dubensky, K. (1890). Der Kindergarten. *Bukowinaer Nachrichten*, 473, 6.
- Kaindl, R. F. (1895). Zum 25. Jahrestage der k.k. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt in Czernowitz. *Bukowinaer Rundschau*, 1896.
- Kellner, M. W. (2009). *Aus-und Weiterbildung österreichischer Kindergartenpädagoginnen aus historischer und zukünftiger Perspektive*. Graz.
- Kindergarten. (1914). *Czernowitzer Tagblatt*, 3362.
- Kvasetska, Ya., & Stawiak-Ososińska, M. (2021). Organization of Social Pre-School Education in Bukovyna (Late XIX – Early XX Cent.). In M. Oliinyk, O. Clipa, M. Stawiak-Ososińska (Eds.), *Trends and prospects of the education system and educator's professional training development* (pp. 237-254). Iasi: Lumen.
- Landesschulratssitzung vom 28. März 1885. (1885). *Bukowiner pädagogische Blätter*, 4.
- Verleihungen und Ernennungen. (1911). *Neue Freie Presse*, 16671.
- Weihnachtsfeier im Kindergarten. (1908). *Czernowitzer Tagblatt*, 1470.
- Zeitungsschau. (1873). *Tagespost (Graz)*, 249.
- Zustand der Volksschulen in der Bukowina im Schuljahre 1884/5. (1886). *Bukowinaer Rundschau*, 2.

Yaryna Taniavska

150th ANNIVERSARY OF PRESCHOOL EDUCATION IN BUKOVYNA: FEATURES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF PUBLIC EDUCATION IN 1875-1918

The article is dedicated to the 150th anniversary of the kindergarten at the Chernivtsi State Women's Teacher Training College, the first preschool institution in Bukovyna to initiate the Bukovyna preschool education system. It has been revealed that the kindergarten was founded in accordance with the decision of the Austrian Ministry of Religion and Education dated August 16, 1875, and opened in Chernivtsi on October 1, 1875. The first head of the children's institution was Helena Slyvinska (married name Nikitovych), who received her pedagogical education at the Chernivtsi Women's Teacher Training College and her professional preschool education at Froebel courses in Graz (Styria). By the first academic year of 1875/76, up to 60 boys and girls were being educated at the kindergarten. Classes were conducted according to a methodology developed by the German educator Friedrich Fröbel. The teacher training college's kindergarten had the status of "exemplary" because it served as a training ground for future educators. The kindergarten began implementing this mission from the very first months of its existence, when six fourth-year students from the Chernivtsi Women's Teacher Training College received their training there. The extraordinary work of "kindergarten teachers" Helena Slyvinska (Nikitivych), Silvia Pashkan, Kamila Kudla, and Anna West, who headed preschool institutions in Chernivtsi for many years, demonstrated true professionalism and creativity, and contributed to the establishment of a new female profession.

Keywords: preschool education; kindergarten; teacher training college; professional training.

References

- Aus dem Kindergarten. (1876). *Bukowiner Pädagogische Blätter*, 13.
- Botushanskyi, V. M. (Ed.). (1998). *Bukovyna [Bukovina]: ist. narys*. Chernivetskyi derzh. un-t im. Yu. Fedkovycha. Chernivtsi: Zelena Bukovyna [in Ukrainian].
- Der galizische Landesschulrath. (1873). *Bukowiner Pädagogische Blätter*, 6.
- Der Kindergarten des Frl. Camilla Kudla. (1905). *Czernowitzer Tagblatt*, 772.
- Der Musterkindergarten an der Lehrerinnen-Bildungsanstalt. (1875). *Bukowiner Pädagogische Blätter*, 16.
- Dubensky, K. (1890). Der Kindergarten. *Bukowinaer Nachrichten*, 473, 6.
- Kaindl, R. F. (1895). Zum 25. Jahrestage der k.k. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt in Czernowitz. *Bukowinaer Rundschau*, 1896.
- Kaindl, R. F. (2005). *Istoriia Chernivtsiv vid naidavnishykh chasiv do sohodennia [Geschichte von Czernowitz von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart]*. Chernivtsi: Zelena Bukovyna [in Ukrainian].
- Karbulytskyi, I. (1907). *Rozvii narodnoho shkilnytstva na Bukovyni [The development of public education in Bukovina]*. Vashkivtsi [in Ukrainian].
- Kellner, M. W. (2009). *Aus-und Weiterbildung österreichischer Kindergartenpädagoginnen aus historischer und zukünftiger Perspektive*. Graz.
- Kindergarten. (1914). *Czernowitzer Tagblatt*, 3362.
- Kvasetska, Ya. A. (2017). *Profesiina pidhotovka vykhovateliv doshkillia na zakhidnoukrainskykh zemliakh: istorychnyi aspekt [Professional training of preschool teachers in Western Ukrainian lands: a historical aspect]*. Chernivtsi: Zelena Bukovyna [in Ukrainian].
- Kvasetska, Ya., & Stawiak-Ososińska, M. (2021). Organization of Social Pre-School Education in Bukovyna (Late XIX – Early XX Cent.). In M. Oliinyk, O. Clipa, M. Stawiak-Ososińska (Eds.), *Trends and prospects of the education system and educator's professional training development* (pp. 237-254). Iasi: Lumen.
- Landesschulratssitzung vom 28. März 1885. (1885). *Bukowiner pädagogische Blätter*, 4.
- Lystuvannia z dyrektsiieiu pedahohichnoho uchylshcha m. Chernivtsi pro nadannia zvitiv pro robotu derzhavnykh dytiachykh sadkiv i yasel, 1907 r. [Correspondence with the management of the Chernivtsi Pedagogical College regarding the provision of reports on the work of state kindergartens and nurseries, 1907.]. *Derzhavnyi arkhiv Chernivetskoi oblasti [State Archives of Chernivtsi Region]*. F. 211. Kraiova shkilna rada Bukovyny, m. Chernivtsi. 1869–1918. Spr. 9081. 13 ark. [in Ukrainian].
- Makovei, O. (1910). Reforma uchytsel'skoho seminaru [Teacher seminar reform]. *Nasha shkola [Our school]*, 2, 20-23 [in Ukrainian].
- Masan, O. (1995). Yuvilei pedahohichnoi osvity na Bukovyni [Anniversary of pedagogical education in Bukovina]. *Chernivtsi [Chernivtsi]*, 41 [in Ukrainian].
- Oliinyk, M., & Kvasetska, Ya. (2012). *Istoriia doshkillia Bukovyny [History of preschool in Bukovina]: navch.-metod. posib*. Chernivtsi: Zelena Bukovyna [in Ukrainian].
- Verleihungen und Ernennungen. (1911). *Neue Freie Presse*, 16671.
- Weihnachtsfeier im Kindergarten. (1908). *Czernowitzer Tagblatt*, 1470.
- Zeitungsschau. (1873). *Tagespost (Graz)*, 249.
- Zustand der Volksschulen in der Bukowina im Schuljahre 1884/5. (1886). *Bukowinaer Rundschau*, 2.

Одержано 06.09.2025 р.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

УДК 78:159.94:378

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347869>

Alla Rastrygina, Kropyvnytskyi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4393-2831>

TRAUMA-INFORMED CARE THROUGH ART: EXPERIENCE OF IMPLEMENTING IT IN THE TRAINING OF FUTURE MUSIC EDUCATIONAL WORKERS

The article presents the experience of implementing trauma-informed care through art in the training of future music and pedagogic workers in war conditions. The possibilities of effectively ensuring the training of higher education applicants for professional activity as a teacher who must consciously support the mental health of students through means of musical art at a non-clinical level are revealed. The practical experience of future musician specialists acquiring the ability to trauma-informed care through art-communication interaction on the basis of mastering its components (art therapy, digital art, event technologies) is highlighted, while participating in a long-term international project and using ethno-cultural traditions as a cultural and spiritual resource of Ukrainians. The content of updated educational and professional programs, curricula, elective disciplines and certificate programs that ensure the development of art-communication competence of future musician specialists as the ability to trauma-informed care through art is outlined.

Keywords: *trauma-informed care; art-communication interaction; music-pedagogical education; training of music-pedagogical workers; practical experience.*

Problem statement. Harsh realities of war, which the Ukrainian society has been experiencing for the fourth year in a row, have necessitated the systematic protection of all components of Ukrainian statehood to overcome the destructive consequences of Russian aggression. Education and culture are extremely important indicators of the identification of the nation and the state, and it is with the help of these defining spheres that the dynamics of progress or regression in the

development of society both in peaceful life and in wartime are made possible (Andryushchenko, 2023). Under such circumstances, one of the most important tasks of wartime was the state educational and cultural and artistic policy to support the fundamental existential needs of man and restore the main resource of the country – its citizens. Since the symbiosis of these fundamental spheres of human activity forms the foundations of Ukrainian statehood and provides for the existential needs of man, which go beyond the basic physiological or social. This concerns deeper questions about the meaning of life and freedom of choice, subjectivity, self-actualization of spiritual growth and mental stability of the individual.

Therefore, the educational and cultural segment of the Ukrainian state, in which the war is raging, has become the environment where a professional teacher, possessing the basic foundations of maintaining mental health, must provide each child with professional support in overcoming the traumas of war. Therefore, from the first days of the war, domestic education began active activities to provide professional support for the psycho-emotional state of those who study and those who teach. And first of all, such a task arose for musical and pedagogical workers. Since it is art that preserves and transmits the cultural code of the nation from generation to generation, develops a person's ability to see, feel, contemplate, thus tempering the mental health of modern Ukrainians.

However, currently not all links of artistic and pedagogical education are sufficiently prepared and still remain quite static in terms of making cardinal decisions on improving the content of training of modern specialists of artistic profile, capable of restoring and supporting mental health of young students through art. Therefore, we consider it necessary to share the experience of implementing trauma-informed assistance through art in the training of teachers of musical art (future music pedagogues) on the basis of the updated model demanded by conditions of the war, based on pedagogical principles. That is, to reveal the possibilities of improving the content of modern musical and pedagogical education, the leading task of which is to ensure the preparation of a specialist-musician for professional activity as a teacher, who must carry out not only educational and educational work, but also consciously support the mental health of young students through the means of musical art.

Analysis of recent research and publications. The use of a trauma-informed approach in overcoming war trauma is a generally accepted established practice in foreign countries (SAHMSA,2014). Since the beginning of the full-scale invasion of the aggressor into Ukrainian territories, under the auspices of the Ministry of Health, clinical care for victims with psycho-emotional disorders caused by the war has also been introduced in medical institutions of Ukraine (Education in Ukraine,2022).

Within the framework of the All-Ukrainian mental health program "How are you?", initiated by the First Lady of Ukraine, systematic work is being carried out to establish a culture of mental health care through a person's awareness of their internal state. Since the consequences of post-traumatic stress tend to grow imperceptibly, affect all areas of a person's life and reduce the ability to withstand challenges. Therefore, the goal of the program is to help Ukrainians find a source of inner strength at the level of awareness and recognition of their own psycho-emotional state and at least an approximate assessment of the degree of its crisis (Mental health program,2014).

The aforementioned program is coordinated by the Ministry of Health of Ukraine with the assistance of the expert partner of the World Health Organization and the executive partner – the public organization "Bezbariarnist". The platform for development and adoption of decisions is the Interdepartmental Coordination Council under the Cabinet of Ministers of Ukraine. The communication campaign is implemented with the support of the United States Agency for International Development (USAID, 2025). Of course, such large-scale work with the assistance of foreign partners and agencies is an invaluable basis for building clinical assistance to Ukrainians in war conditions. However, the subject of our scientific research was and still remains the educational vector, which, along with the provision of educational services at each of its stages, in war conditions must master the tools for preserving the mental health of the modern generation of Ukrainians at a non-clinical level.

In fairness, we note that from the first days of the war, leading specialists from Ukrainian universities have intensified scientific research and organizational and educational activities aimed at introducing theoretical courses and practical classes related to supporting the psycho-emotional state of students into the content of training future workers in the art profile. In the domestic scientific

discourse, works have appeared that highlight the features of organizing the educational process of higher education institutions under martial law with the use of distance platforms for training future teachers-musicians in innovative methods of supporting the psycho-emotional state of students (N. Guralnyk, A. Zaitseva, Zh. Koloskova, E. Kutsyn, T. Strogal, and others). Leading international practices that demonstrate the effectiveness of trauma-informed art in working with people who have experienced trauma have come in handy and have been highlighted by domestic scientists: V. Klymchuk, D. Maksymov, Yu. Nikolaevska (Rastrygina, 2024e).

Foreign specialists also came to the aid of the population of Ukraine, whose practical experience actualizes the role of trauma-informed assistance through art in restoring the psycho-emotional state of children affected by war (D. Abrahams, A. Kennedy, N. Osborne, G. Redwood). A significant contribution to the above-mentioned issues is the work of Yu. Nikolaevska (Nikolayevska, 2022), who studies trauma-informed support through art in the educational environment.

A modest contribution of the author of this article to the study of the above-mentioned problem is a number of publications related to art-communication interaction in overcoming war trauma and restoring the mental health of the people of Ukraine. In particular, regarding the value foundations of art communication in art and pedagogical education (Rastrygina, 2023a); art communication interaction between future music teachers and children to restore their psycho-emotional state (Rastrygina, 2023b); trauma-informed art as a spiritual ecosystem for restoring the mental health of Ukrainians and the organisational principles of training future music teachers to provide trauma-informed assistance through art (Rastrygina, 2024c); the musical and creative potential of extracurricular activities of higher education students in acquiring the ability to provide trauma-informed assistance (Rastrygina, 2024d).

So, it's absolutely clear that since the beginning of the humanitarian crisis caused by the war, music and pedagogical education has immediately joined the most important mission: supporting the psycho-emotional well-being and mental health of schoolchildren. And in this new reality, future music and pedagogical workers inevitably master not only traditional professional competencies, but also acquire professional abilities for trauma-informed care through art-communication interaction with schoolchildren at a non-clinical level.

The purpose of the paper. Experience in implementing trauma-informed care through art in the training of music educators.

Methods of research. To achieve the goal set within the framework of this article to present the experience of acquiring the ability to trauma-informed care through art by future teacher-musicians who are receiving higher education in the specialty 014. Secondary education (Art. Musical art) at the V. Vynnychenko Central State University, a consistent coverage of the stages of development of the specified process was provided both in time and in organizational and content terms. Given the characterological features of each of the presented stages, we used a number of generally accepted in pedagogical science both theoretical (analysis, synthesis, induction, deduction) and empirical methods (observation, explanation, survey, conversations) of scientific research.

The methodological basis of the presented experience is determined by a complex of scientific approaches (culturological, personality-oriented, systemic-synergetic competence-based, interpersonal, praxeological), which function within the artistic paradigm of education and reveal the essence and specificity of scientific and cognitive activity in music-pedagogical education. The basis for rethinking and characterizing the key concepts and processes used, related to the development of pedagogical foundations of trauma-informed care through art and art-communication practices and technologies that have a non-clinical focus, was the trauma-informed approach based on art-communication interaction through art. The leading component of the latter is art therapy – a method that uses creativity to process internal conflicts, fears and anxieties and enables post-traumatic growth of the personality.

Presentation of the main material. Given the topic stated in the article regarding the disclosure of the experience of implementing trauma-informed care through art in music pedagogical education, we will briefly outline our vision of the studied process and the step-by-step algorithm of our previous scientific research in this direction. First of all, this concerned our awareness that the content of modern training of a modern specialist of higher education institutions should be based on taking into account the worldview transformations that are taking place in Ukrainian society here and now. Since the beginning of the

war, art has become for Ukrainians a way to preserve life, cultural memory, and national identity. That is, a spiritual shield and powerful support that can heal hearts, develop resilience, and support the Ukrainian nation.

It was also obvious that almost every working teacher-artist and most students of art majors wanted to be involved in the socio-cultural life of the state in times of war. Therefore, professional art education faced the question of expanding the range of professional opportunities of domestic music and pedagogical workers, and in particular future music teachers, through acquiring the ability to provide trauma-informed assistance through art-communication interaction with war victims.

The starting point in the scientific research initiated during the first year of the war was the conviction that it is precisely teacher-musicians who have unique opportunities to overcome post-traumatic disorders. Because both through communication with art forms, which influence a person's value attitude to the meaning of their own life in specific ways for each of them, and through interpersonal art-communication interaction with schoolchildren, trauma-informed care can become an effective means of preserving mental health of the younger generation of Ukrainians. This understanding of the situation that developed during the war led to the definition of the goal and strategic guidelines for introducing into the content of the training of future music and pedagogical workers a specially developed block related to the acquisition by applicants of art-communication competence as the ability to provide trauma-informed assistance through art, aimed at preserving mental health of the younger generation of Ukrainians.

Achieving the stated goal required a step-by-step solution of partial goals that were solved at each of the stages of organizing the stated process. The effectiveness of the carried-out work is presented in detail in our previous publications. However, within the framework of this article we will briefly outline the algorithm for its deployment. As for scientific research, with the beginning of the full-scale invasion, the work of members of the scientific research laboratory of musical education and upbringing, which operates under our leadership at the Department of Arts of the V. Vynnychenko Central State University, was focused on research by members of the laboratory into the problem of preserving mental health of the younger generation with the

generalized topic “Features of organizing the training of a professional musician in wartime”. In addition, a communication platform was created in this direction for cooperation between foreign and native scientists.

Within the frames of propaedeutic work as to the improving of the training content for future professional musicians, obtaining higher education at V. Vynnychenko Central State University, the materials from European studies based on the fundamental principles of the trauma-informed approach were implemented (Rastrygina, 2024e); the work on updating the OPP and improving the curricula of bachelor's and master's degree applicants in the specialty "014. Secondary education (Art. Music art)" through the introducing of new courses at the level of normative disciplines and free choice (EPP, 2023). Art communications began; components of certificate programs were tested through mastering bachelor's and master's degree courses in art therapy, digital technologies, event technologies in the context of trauma-informed art; the content of advanced training courses for scientific and pedagogical workers was expanded by introducing an interdisciplinary module on art communications (Program of advanced training of pedagogical workers, 2025).

The results of scientific research of the department's teaching staff, based on domestic and foreign experience of art-communication interaction in overcoming war trauma, were published during our annual international scientific and practical conferences and the publication of articles. The problem we raised became the subject of active discussion with domestic and foreign scientists, stakeholders and public organizations at other scientific and practical conferences, round tables, seminars, on the pages on the university website and on social networks Facebook, Telegram Instagram.

During the following academic years (2023/24 – 2024/25), the preparation of higher education applicants of the first (bachelor's) and second (master's) levels of the V. Vynnychenko Central State University to acquire the ability to provide trauma-informed care through art-communication interaction was carried out according to new educational and professional programs "Secondary Education (Art. Music Art). Art Communication" with a corresponding update of the curricula. Such an update took place due to the introduction of a number of additional educational components related to trauma-informed art, as well as the introduction of certificate programs into the curricula of the bachelor's

degree: Art Communication in Educational and Cultural Institutions and the master's degree: Art Communication in Musical and Pedagogical Education (EPP, 2024).

A significant basis for acquiring art-communication competence as the ability to provide trauma-informed care through art was the involvement of student musicians in systematic participation in the international program "Art and Communication" under the leadership of Professor N. Osborne of the University of Edinburgh (moderator A. Rastrygina). So, for three semesters, undergraduate and graduate students have been persistently mastering the proven experience of application in hot spots of the planet, the author's methodology of the respected British professor regarding art-communication interaction as a basis for overcoming post-traumatic syndrome in those who were injured in war conditions and supporting their mental health during post-war adaptation.

The practical component of the author's program by N. Osborne, aimed at direct involving future teachers-musicians in working with the school audience, is also of great interest to students. The purpose of the trainings is to constantly gain experience in art-communication interaction with a children's audience of different levels of musical training, focusing on the process, not the result, and to help any child overcome self-doubt, feel involved in co-creation and believe in their own capabilities. And this is especially important for the future practical work of music and pedagogical workers.

An example of how student musicians implement knowledge, understanding, and methods of action obtained in the process of mastering the current certificate program was a workshop on the use of ethnocultural traditions as a powerful pedagogical resource of trauma-informed care, which allows schoolchildren not only to survive a crisis, but also to obtain mechanisms of emotional self-regulation and self-expression to restore mental health. Such a resource represents a number of pedagogical opportunities and works as a cross-cutting principle that is integrated into the educational process at different levels: content, methodological, and practical.

As for the artistic and educational content, first of all, it reflects the richness of the musical heritage. It is not only about the assimilation of authentic folklore material, but also about the awareness of their art-therapeutic effect. That is, students learn to interpret ethno-cultural traditions not as archaic elements, but as living mechanisms for

restoring the internal balance and psycho-emotional stability of children. Secondly, the use of ethno-cultural traditions in working with children requires the mastery of modern art-therapeutic, digital and event technologies and methods as components of trauma-informed assistance through art-communication interaction. This involves the inclusion in the educational process of special modules aimed at developing competencies in the field of empathetic listening, recognizing the emotional state of the child, and using musical practices to relieve psycho-emotional tension. Thus, ethnic-family traditions become not just a topic of the lesson, but a means of pedagogical interaction (Rastrygina & Klepar, 2025).

The third important component is the creation of a safe educational environment in which students can test their own projects aimed at the psycho-emotional recovery of schoolchildren. These can be integrated forms of work: joint family holidays, evening parties, folklore parties, prepared by students in cooperation with children and their parents during art therapy practice. It is important that such events have not only an entertainment function, but also an art therapeutic function, which recreates an emotional connection with the traditions of their culture, family, evokes the image of a family home of many generations as a place of protection and love. We note that during such events, students must have the skills to diagnose the state of schoolchildren: their emotions, the need for support, sensitivity to the emotional changes of each child and the creation of a space of trust and open communication (Nikolayevs Special attention deserves the methodological support for the implementation of ethnic and family traditions in musical and pedagogical education, the content of which requires updating on the basis of a trauma-informed approach. This involves the creation of educational and methodological materials that include audiovisual samples of authentic ethnocultural folklore, interpretive exercises, adapted scenarios of traditional actions, the practice of creating one's own art projects based on cult traditions (songs, rituals, etc.). Such materials should take into account the age and psychological characteristics of children who have experienced traumatic experiences and contribute to their safe inclusion in the educational process.ka, 2022).

No less important is the reflective component of preparing students for a meeting with schoolchildren, when it is necessary to record and rethink the acquired experience of applying ethnocultural

traditions in working with children. These can be diaries of pedagogical and art-therapeutic practice, oral reflections at seminars, intersubjective discussions with teachers and group mates, etc. Reflexivity forms the ability to self-correct, ethically comprehend pedagogical action, and also contributes to the internal professional growth of a professional musician (Rastrygina, 2024d). Therefore, the combination of diagnostic, educational, creative and reflective practices create the basis for high-quality practical activity in the future profession.

Conclusions. Thus, music art, being a component of the ethnocultural potential of the nation, determines the transmission and development of the unique features of the culture of the Ukrainian people, its values and identity through musical works, and acts as an important means of forming civic consciousness, patriotism, national unity and self-expression in schoolchildren. However, given the current challenges, when the modern history of Ukraine is being built here and now, literally in the trenches, the ethnocultural context of training a modern teacher-musician for trauma-informed assistance through art should be connected not only with the reconstruction of the past, but also with the understanding of new forms of Ukrainian musical tradition, which are reproduced by domestic artists and performers and are becoming actively in demand both in the domestic and world art space. Therefore, according to our deep conviction, trauma-informed assistance through art today should be carried out on the basis of extrapolation of national musical traditions into the modern context and should become the leading principle of the educational process. The systematic nature of this approach ensures the integrity of the training of a professional musician capable of acting in wartime and post-war times to overcome post-traumatic stress disorders in children.

References

- Андрющенко, Т. І., Андрющенко, Т. В., Ващенко, К. О. (2023). Філософія культури як системна парадигма сучасної освіти. *Міждисциплінарні дослідження складних систем*, 22, 77-86. DOI: <https://doi.org/10.31392/iscs.2023.22.077>
- Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» за ініціативою Олени Зеленської. Взято з <https://center.diia.gov.ua/blog/vseukrainska-programa-mentalno-go-zdorova-ti-ak-za-iniciativou-oleni-zelenskoj>
- Николаєвська, Ю. (2022). *Травмоінформоване навчання через мистецтво: теорія практика*: монографія. Київ: Освіта України.
- Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво). Арт-комунікації». Взято з https://cusu.edu.ua/images/download-files/OP_qualityeducation/magistr/2024

- Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Музичне мистецтво). Арт-комунікації». Взято з https://cusu.edu.ua/images/download-files/OP_quality-education/bakalavr/
- Програма навчальних дисциплін програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників у сфері післядипломної освіти для осіб з вищою освітою «Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво). Арт-комунікації». Взято з <https://cusu.edu.ua/images/files-2024/pidvkvalifik>
- Растригіна, А. (2023а). Арт-комунікації в музично-педагогічній освіті: до постановки проблеми. В кн. З. Гнатів, Т. Медвідь (Ред.-упоряд.), *Теорія та практика мистецької освіти у цивілізаційних викликах сьогодення* (с. 71-79). Дрогобич. Взято з <https://dSPACE.cusu.edu.ua/handle/123456789/4688>
- Растригіна, А. (2023b). Ціннісні основи арт-комунікації у мистецько-педагогічній освіті: інтегративно-міждисциплінарний дискурс. *Наукові записки ЦДУ ім. В. Винниченка. Педагогічні науки*, 209, 86-92.
- Растригіна, А. (2024а). Імплементация зарубіжного досвіду арт-комунікаційної взаємодії у підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки ЦДУ ім. В. Винниченка. Педагогічні науки*, 213, 291-296.
- Растригіна, А. (2024b). Підготовка майбутніх педагогів-музикантів до травмоінформованої допомоги через арт-комунікації. В кн. *Сучасна освіта в Україні: особливості розвитку в умовах воєнного стану та повоєнні перспективи*: колективна монографія (с. 73-92). Дніпро: Середняк Т. К.
- Растригіна, А. (2024c). Травмоінформоване мистецтво як духовна екосистема відновлення ментального здоров'я українців. В кн. М. Гриньова (Ред.), *Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи*: матеріали І Міжнародного науково-практичного форуму (с. 314-316). Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка.
- Шкарлет, С. М. (Ред.). (2022). *Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність*: науково-методичний збірник. Київ-Чернівці: Букрек.
- Osborne, N. (2020). *Music and Trauma Recovery*. London: Routledge.
- Rastrygina, A. (2024d). The practice of introduction of art-communication experience of British scientists in the training of future music teacher in Ukrainian universities. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii [Aesthetics and ethics of pedagogical action]*, 29, 141-152.
- Rastrygina, A., & Klepar, M. (2025). Training future music art teachers to use ethnic-family traditions in overcoming war trauma in school youth. *Professional Art Education. Scientific Art Journal*, 6, 1, 6-17.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration, SAMHSA's. *Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach* (2014). HHS Publication NO. (SMA) 14 – 4884. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- U.S. Agency for International Development. Retrieved from <https://www.usaid.gov/>

Алла Растригіна

ТРАВМОІНФОРМОВАНА ДОПОМОГА ЧЕРЕЗ МИСТЕЦТВО: ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ МУЗИЧНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті представлено досвід упровадження травмоінформованої допомоги через мистецтво в підготовку майбутніх музично-педагогічних працівників в умовах війни. Розкрито можливості вдосконалення змісту сучасної музично-педагогічної освіти, провідним завданням якої є забезпечення підготовки фахівця-музиканта до фахової діяльності як педагога, який має усвідомлено підтримувати ментальне здоров'я учнівської молоді засобами музичного мистецтва на неклінічному рівні. Аналіз вітчизняного наукового дискурсу довів, що з перших років війни в Україні на державному рівні було застосовано низку заходів щодо підтримки ментального здоров'я українців на

клінічному рівні. Проте набуття здатності до травмоінформованої допомоги через арт-комунікаційну взаємодію з учнівською молоддю на неклінічному рівні наразі є головним завданням музично-педагогічної освіти. На прикладі власного досвіду вдосконалення змісту підготовки майбутніх фахівців-музикантів, що здобувають вищу освіту в ЦДУ ім. В. Винниченка, доведено, що музично-педагогічна освіта має унікальний потенціал для реалізації неклінічної, гуманістично спрямованої допомоги, яка сприяє відновленню ментального здоров'я учнівської молоді через набуття навичок саморегуляції, емоційної стійкості, відновлення внутрішньої рівноваги в подоланні наслідків посттравматичного стресу. Висвітлено практичний досвід арт-комунікаційної взаємодії майбутніх музично-педагогічних працівників з учнівською молоддю у кризових ситуаціях. Зокрема, через інтеграцію її складників (арт-терапія, цифрове мистецтво, івент-технології) та під час участі в довготривалому міжнародному проекті. Окреслено зміст оновлених освітньо-професійних програм, навчальних планів, вибіркового дисциплін і сертифікатних програм, що забезпечують розвиток арт-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців-музикантів як здатності до травмоінформованої допомоги через мистецтво. Окрему увагу приділено етнокультурним традиціям як культурно-духовному ресурсу, що уможливорює набуття здатності до травмоінформованої допомоги через мистецтво майбутніми музично-педагогічними працівниками.

Ключові слова: травмоінформована допомога; арт-комунікаційна взаємодія, музично-педагогічна освіта; підготовка музично-педагогічних працівників; практичний досвід.

References

- Andriushchenko, T. I., Andriushchenko, T. V., & Vashchenko, K. O. (2023). *Filosofiiia kultury yak systemna paradyhma suchasnoi osvity* [Philosophy of culture as a systemic paradigm of modern education]. *Mizhdystsyplinarni doslidzhennia skladnykh system* [Interdisciplinary studies of complex systems], 22, 77-86. Retrieved from <https://doi.org/10.31392/iscs.2023.22.077> [in Ukrainian].
- Nykolaievskaya, Yu. (2022). *Travmoinformovane navchannia cherez mystetstvo: teoriia praktyka* [Trauma-informed education through art: theory and practice]: monografiia. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
- Osborne, N. (2020). *Music and Trauma Recovery*. London: Routledge.
- Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita (Muzychne mystetstvo). Art-komunikatsii» [Educational and professional program "Secondary education (Music). Art communications"]. Retrieved from https://cusu.edu.ua/images/download-files/OP_quality-education/bakalavr/ [in Ukrainian].
- Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita (Mystetstvo. Muzychne mystetstvo). Art-komunikatsii» [Educational and professional program "Secondary education (Art. Music). Art communications"]. Retrieved from https://cusu.edu.ua/images/download-files/OP_qualityeducation/magistr/2024 [in Ukrainian].
- Prohrama navchalnykh dystsyplin prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv u sferi pisliadyplomnoi osvity dlia osib z vyshchoiu osvitoiu «Serednia osvita (Mystetstvo. Muzychne mystetstvo). Art-komunikatsii» [The program of academic disciplines at the program of advanced training of pedagogical workers in the field of postgraduate education for persons with higher education "Secondary education (Art. Music). Art-communications"]. Retrieved from <https://cusu.edu.ua/images/files-2024/pidvkvalifik> [in Ukrainian].

- Rastrygina, A. (2024d). The practice of introduction of art-communication experience of British scientists in the training of future music teacher in Ukrainian universities. *Aesthetics and ethics of pedagogical action*, 29, 141-152.
- Rastrygina, A., & Klepar, M. (2025). Training future music art teachers to use ethnic-family traditions in overcoming war trauma in school youth. *Professional Art Education. Scientific Art Journal*, 6, 1, 6-17.
- Rastryhina, A. (2023a). Art-komunikatsii v muzychno-pedahohichnii osviti: do postanovky problem [Art communications in music and pedagogical education: to the formulation of the problem]. In Z. Hnativ, T. Medvid (Eds-Comp.), *Teoriia ta praktyka mystetskoï edukatsii u tsyvilizatsiinykh vyklykakh sohodennia [Theory and practice of art education in today's civilizational challenges]* (pp. 71-79). Drohobych. Retrieved from <https://dspace.cusu.edu.ua/handle/123456789/4688> [in Ukrainian].
- Rastryhina, A. (2023b). Tsinnisni osnovy art-komunikatsii u mystetsko-pedahohichnii osviti: intehtatyvno-mizhdystsyplinaryni dyskurs [Value foundations of art communication in art and pedagogical education: integrative and interdisciplinary discourse]. *Naukovi zapysky TsDU im.V. Vynnychenka. Pedahohichni nauky [Scientific notes of the V. Vynnychenko Central State University. Pedagogical Sciences]*, 209, 86-92 [in Ukrainian].
- Rastryhina, A. (2024a). Implementatsiia zarubizhnogo dosvidu art-komunikatsiinoi vzaiemodii u pidhotovku maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Implementation of foreign experience of art-communication interaction in the training of future teachers of musical art]. *Naukovi zapysky TsDU im.V. Vynnychenka. Pedahohichni nauky [Scientific notes of the V. Vynnychenko Central State University. Pedagogical Sciences]*, 213, 291-296 [in Ukrainian].
- Rastryhina, A. (2024b). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv-muzykantiv do travmoinformovanoi dopomohy cherez art-komunikatsii [Preparing future music teachers for trauma-informed care through art communication]. In *Suchasna osvita v Ukraini: osoblyvosti rozvytku v umovakh voiennoho stanu ta povoienni perspektyvy [Modern education in Ukraine: features of development under martial law and post-war prospects]: kolektyvna monohrafiia* (pp. 73-92). Dnipro: Seredniak, T. K. [in Ukrainian].
- Rastryhina, A. (2024c). Travmoinformovane mystetstvo yak dukhovna ekosystema vidnovlennia mentalnoho zdorovia ukraintsiv [Trauma-informed art as a spiritual ecosystem for restoring the mental health of Ukrainians]. In M. Grynova (Ed.). *Osnovni tsili stratehii staloho rozvytku: problemy ta perspektyvy [The main goals of the sustainable development strategy: problems and prospects]: materialy I Mizhnarodnoho naukovo-praktychnoho forumu* (pp. 314-316). Poltava: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University [in Ukrainian].
- Shkarlet, S. M. (Ed.). (2022). Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu [Education in Ukraine under martial law]. In *Innovatsiina ta proiektna diialnist [Innovation and project activities]: naukovo-metodychnyi zbirnyk*. Kyiv; Chernivtsi: Bukrek [in Ukrainian].
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration, SAHMSA's. *Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach* (2014) HHS Publication NO. (SMA) 14 – 4884. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- U.S. Agency for International Development. Retrieved from <https://www.usaid.gov/>
- Vseukrainska prohrama mentalnoho zdorovia «Ty yak?» za initsiatyvoiu Oleny Zelenskoï [All-Ukrainian mental health program “How are you?” initiated by Olena Zelenska]. Retrieved from <https://center.diia.gov.ua/blog/vseukrainska-prohrama-mentalnogo-zdorova-ti-ak-za-iniciativou-oleni-zelenskoï> [in Ukrainian].

Одержано 01.10.2025 р.

УДК 793.3.071.5(73)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347872>

Віталій Горголь, м. Полтава

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6646-9031>

НАУКОВО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

У статті проаналізовано науково-організаційні основи хореографічної освіти в США. З'ясовано, що лідером танцювальної освіти в країні є незалежні професійні громадські організації, зокрема *The National Dance Education Organization (NDEO)*, які скеровуються *National Dance Council of America (NDCA)*, а власне організація хореографічно-освітнього процесу ґрунтується на науково-експериментальному підході. Виокремлено принципи організації хореографічної освіти в США: демократизму, консолідації, пріоритету професіоналізму, партнерства, стабільності (Національні стандарти оновлюються один раз у 20 років), варіативності, елективності, гнучкості, соціального служіння. Доведено дослідницьку та гуманістичну спрямованість Національних стандартів на прикладі «*The National Core Arts Standards in Dance*» (NCAS). Накреслено перспективи впровадження позитивного американського досвіду в Україні та напрями подальших досліджень порушеної проблеми.

Ключові слова: хореографічна освіта; Сполучені Штати Америки; науково-організаційні основи (підходи і принципи); професійні громадські організації; стандарти хореографічної освіти; освітні програми; навчальні заклади.

Постановка проблеми. У складних політичних і соціально-економічних умовах сьогодення освіта України не втрачає свого генерального стратегічного орієнтиру – входження до світового освітнього простору. Ефективність інтеграційних процесів залежить від досконалого вивчення нормативно-правових, науково-теоретичних, організаційних, методичних, операційно-технологічних підвалин і педагогічного досвіду зарубіжної освіти, зокрема хореографічної. На сьогодні в українську систему загальної, спеціальної та професійної хореографічної (ширше – мистецької) освіти впроваджено прогресивні ідеї зарубіжної педагогіки, як-то: розробка та введення державних стандартів, акредитація освітніх

програм, демократизація освітнього процесу, автономія та рейтинг навчальних закладів, оновлення системи оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів, інклюзивна освіта, партнерська педагогіка, інтегроване навчання тощо. Відомо, що тривала модернізація вітчизняної освіти призвела до її перманентних реформ протягом останніх тридцяти років, докорінної зміни традиційної мистецької педагогіки, але водночас спостерігаються й позитивні зміни, приміром у розвитку системи професійної підготовки майбутніх хореографів у закладах вищої освіти України, що здійснюється в 38 ЗВО (Горголь, 2024).

Звернення до досвіду Сполучених Штатів Америки зумовлено тим, що в міжнародному рейтингу освітніх установ, де реалізуються освітні програми з хореографії, американські навчальні заклади регулярно входять у десятку найкращих (Джультардська школа, Нью-Йоркський університет, Музичний інститут Кертиса та ін.), що свідчить про високий рівень хореографічної освіти в країні та потребує її глибокого вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфіка хореографічної освіти в США на сьогодні досліджено фрагментарно. Так, у кандидатській дисертації Л. Сало (2021) системно розглянуто організаційні, змістові й методичні аспекти професійної підготовки хореографів в університетах США. Вона ретельно проаналізувала великий масив вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з порушеної проблеми. Д. Бідюк у наукових статтях розкриває результати вивчення специфіки хореографічної освіти в американських школах (2023), здійснює періодизацію хореографічно-педагогічної освіти у вищих навчальних закладах країни (2024). Т. Павлюк (2018) зосередила дослідницьку увагу на ролі громадських танцювальних організацій у хореографічній освіті загалом та історії становлення конкурсного бального танцю зокрема. В дисертації автора (Горголь, 2024) проаналізовано естетичні аспекти підготовки майбутніх хореографів, представлені в зарубіжному науковому дискурсі, – психологічні, біологічні та фізіологічні основи виразного руху (M. Carol, A. R. Damasio, S. M. Gardner, G. L. C. S. W. Hagman та ін.), навчання естетиці руху (A. Berleant, A. Dils, J. LaPointe-Crump, I. Morgan, C. J. Picart, I. Pulinkala та ін.), а також удосконалення змісту, форм, методів,

технологій навчання й оцінювання фахівців, формування їхніх професійних якостей (L. Bresler, L. A. Caldwell, R. Doug, K. Kiefer Stark, S. Milling-Robbins, E. C. Rosemari, K. Stamp, T. Tools, F. Vass-Rhee, O. Wendy S. Whatley, K. Wood та ін.).

Отже, натеper залишається відкритим питання осмислення науково-організаційних засад хореографічної освіти в США. Вирішення порушеної проблеми, на наш погляд, дозволить виокремити американський перспективний досвід, обґрунтувати шляхи його впровадження в Україні задля вдосконалення організаційних підвалин вітчизняної хореографічної освіти на всіх етапах становлення особистості.

Мета дослідження – проаналізувати науково-організаційні основи багаторівневої хореографічної освіти в США в контексті вдосконалення підготовки майбутніх хореографів в Україні.

Методи дослідження. Вирішення поставленої мети потребувало застосування комплексу таких методів: *теоретичні* (аналіз, абстрагування, узагальнення, систематизація, порівняння) дали змогу осмислити науково-організаційні основи хореографічної освіти США, а також сформулювати загальні висновки; *контент-аналіз* національних стандартів хореографічної освіти США уможливив вирізнення особливостей їхнього змісту; *компаративний аналіз* спрямовано на порівняння науково-організаційних засад хореографічної освіти в США і в Україні; *прогностичний метод* застосовувався задля накреслення перспектив подальшого дослідження наукової проблеми.

Виклад основного матеріалу. Хореографічна освіта США сягає своїм корінням у XIX століття, коли засновано перші танцювальні студії та школи, а 1884 року в Бостоні організована Американська національна асоціація майстрів танців, покликана популяризувати хореографічне мистецтво, захищати інтереси фахівців, координувати та об'єднувати їхні зусилля, здійснювати професійну підготовку вчителів танців, ініціювати, розвивати, поширювати та підтримувати хореографічну освіту (Павлюк, 2018, с. 3). Із перших кроків становлення американської хореографічної освіти склалися концептуальні підходи до її організації, які протягом століття лише поглиблювалися, вдосконалювалися, але не втрачали своєї специфіки.

Характерною особливістю організації хореографічної освіти в США є те, що вона базується на *науково-експериментальному підході*. Всі зміни, нововведення, модернізації, реформи, що відбуваються в освіті мають бути науково обґрунтовані та експериментально апробовані. Так, перед розробкою Національного стандарту танцювальної освіти (1994 рік) проведено потужну підготовчу роботу. По-перше, здійснено історико-педагогічні докторські дослідження за столітній період (1885 – 1985 роки), які мали відповісти на питання, наскільки хореографічна освіта вкорінена в американський соціокультурний простір, відповідає міжнародним традиціям і водночас має унікальні досягнення. До прикладу, дисертації D. A. O'Brien (1966) і B. R. Griffith (1975) захищені в Лос-Анджелесі. В них чітко визначено хронологічні межі (1885 – 1932 роки; 1933 – 1965 роки), коли автори послідовно продовжують вивчення одного об'єкту дослідження. По-друге, проведено соціологічне опитування громадськості з метою визначення соціального запиту щодо потреби в хореографічній освіті різних верств населення. По-третє, протягом майже десятиріччя тривала експериментальна апробація проєкту Національного стандарту й освітніх програм. Після аналізу результатів, констатації позитивного впливу хореографії на розвиток особистості в 1994 році рекомендовано стандарт до впровадження в навчальні заклади країни.

Дослідження хореографічної освіти в США мають цілеспрямований, скоординований, лонгітюдний, відкритий характер, підтримуються й стимулюються науковою спільнотою, вищими навчальними закладами, громадськими організаціями, а також тісно пов'язані із зарубіжними дослідженнями, що спричинено, на думку Л. Сало (2021) специфічним «принципом спільного творення знань». На допомогу вченим, викладачам і здобувачам регулярно оприлюднюються об'ємні довідникові видання, де узагальнюється інформація про міжнародні наукові пошуки з мистецької освіти, зокрема «International Handbook of Research in Arts Education» (Bresler, 2007).

Лідером, менеджером, центром системи хореографічної освіти США є професійні (виконавців різних жанрів, учителів і викладачів танців тощо) *громадські організації* під патронатом

найвищого органу – Національної танцювальної ради Америки (National Dance Council of America), яка охоплює найрізноманітніші асоціації, товариства, федерації в окремих містах, штатах, державі загалом (Бідюк, 2023; Павлюк, 2018; Сало, 2021). Більш детально зупинимось на діяльності Національної організації хореографічної освіти США (The National Dance Education Organization (NDEO)).

NDEO як незалежну та поліфункціональну організацію створено 1998 року у Вашингтоні, що було спричинено інтенсивним розвитком хореографічної освіти в країні у зв'язку з розробкою й упровадженням Національних стандартів танцювальної освіти 1994 року. Керівництво організацією здійснює Рада директорів на чолі з Президентом, Комітет із висунення кандидатур та виборів і Консультативна рада. За тривалий період NDEO продемонструвала результативну діяльність у різних напрямках: об'єднання та координація зусиль професіоналів країни, налагодження їх партнерських відносин із зарубіжними колегами; встановлення професійного діалогу між асоціаціями, федераціями, агентствами, інституціями, іншими професійними організаціями та законодавчими органами задля популяризації, поширення й удосконалення хореографічної освіти; розроблення освітніх стандартів, національних програм, науково-методичного забезпечення для педагогів і методичних порад для здобувачів; допомога в сертифікації та ліцензуванні танцювальних послуг у різних штатах і регіонах; захист і професійний розвиток викладачів танцю (стажування, курси, вебінари, конференції, тренінги тощо в дистанційному та реальному режимах); підтримка талановитих студентів (стипендії, зокрема Меморіальна стипендія Тома Кобба; премії (Премія Д. Ріснера для молодих дослідників танцю); гранти; заохочення (грамоти, призи) тощо); організація SIG (групи за спеціальними інтересами), наставництва, онлайн-спілкування; здійснення постійного моніторингу стану хореографічної освіти в країні, статистичного аналізу отриманих даних, узагальнення досвіду й оприлюднення результатів у щорічних звітах тощо. (З усіма аспектами діяльності NDEO можна ознайомитися на її сайті (<https://www.ndeo.org>), який супроводжується картою, зручною для користувачів).

Отже, хореографічна освіта в США зосереджена в руках об'єднаних професіоналів, які вирішують актуальні та перспективні проблеми своєї галузі через громадські організації. У такий спосіб організація танцювальної освіти ґрунтується на *принципах демократизму, консолідації та пріоритету професіоналізму*.

У своїй діяльності NDEO активно реалізує науково-експериментальний підхід. Так, за наукову діяльність організації відповідає спеціально обраний Дослідницький комітет (DELRdi). Він здійснює планування, розвиток, підтримку й поширення досліджень із танцювальної освіти, визначає пріоритетні напрями та накреслює її перспективи. Наприклад, 2011 року був створений Аналітичний центр «Танець 2050: Яке майбутнє танцю у вищій освіті?», оприлюднено відповідну концепцію. Остання не є авторитарною директивою, застиглим документом, а коректується в ході колегіального обговорення на сторінках часописів, сайту (у блогах, зверненнях членів організації через зворотній зв'язок), на конференціях, після чого вносяться конструктивні зміни, але стратегія залишається усталеною. Дослідницький комітет публікує два популярні журнали: «Journal of Dance Education» (JoDE), призначений для оприлюднення результатів наукових досліджень; «Dance Education in Practice» (DEiP), адресований педагогам-практикам і має науково-методичний характер (NDEO. *National Dance Education...*). Науковий медіапростір фахівців-хореографів не обмежується лише названими вище часописами, у США регулярно оприлюднюються такі видання для хореографів, як «Journal of Applied Arts and Health» («Журнал прикладного мистецтва та здоров'я»), «Journal of Dance Medicine and Science» («Журнал танцювальної медицини та науки»), «American Journal of Dance Therapy» («Американський журнал танцювальної терапії»), «Journal of Physical Education, Recreation & Dance» («Журнал фізичного виховання, відпочинку та танцю») та багато інших, а також функціонує спеціалізоване «Видавництво з рухової освіти». Під патронатом NDEO проводяться щорічні конференції для науковців і практиків, де учасники обмінюються досвідом, науковими та методичними досягненнями, пропонують авторські друковані праці тощо. До речі, така регулярна організаційна форма

є традиційною для мистецько-педагогічної громадськості США, починаючи з 50-х років минулого століття.

На *принципі партнерства* побудована взаємодія NDEO з державними структурами. Освіта в США контролюється місцевими органами (14 000 окремих шкільних округів), у кожному штаті вони свої, але здебільшого це Державні ради (комісії, агентства) освіти, у яких обов'язково є Директор мистецької освіти (Партнерства з мистецької освіти). Важливо те, що в державній освітній структурі є уповноважена особа / особи, покликані опікуватися саме художньо-естетичним вихованням і розвитком дітей, молоді та громадян. Вони розробляють рекомендації, а не розпорядження. Наприклад, стандарти не обов'язкові для виконання, а лише послуговуються орієнтиром для укладання навчальної програми, владні установи рекомендують документи для впровадження, але обирає їх для реалізації в навчальному процесі громада (учні, батьки, педагоги, установи, зацікавлені люди тощо) (*NDEO. National Dance Education...*). Такий підхід характерний для громадянського суспільства. NDEO своєю чергою надає консультації, здійснює адвокатуру й супровід педагогів-хореографів на шляху отримання ними сертифікату та ліцензії, необхідних для здійснення хореографічно-освітньої діяльності.

Акцентуємо увагу на деяких особливостях американських стандартів. Їх декілька: «The National Core Arts Standards in Dance» (NCAS) («Національні основні мистецькі стандарти з танцю»); «The Standards for Learning and Teaching Dance in the Arts ages 5-18» (SLTD) («Стандарти навчання та викладання танцю в мистецтві для дітей віком 5-18 років»); The Professional Teaching Standards for Dance Art (PTSDA) («Професійні стандарти викладання танцювального мистецтва»); The Opportunity to Learn Standards (OTL) («Стандарти можливостей навчання», де сформульовано вимоги до навчальної програми, розкладу, кадрового та матеріально-технічного забезпечення якісної хореографічної освіти) та ін. (*NDEO. National Dance Education...*). Аналіз Національних стандартів США складає предмет окремої статті, але ми наголосимо на деяких моментах NCAS (розробники – Gladys Keeton, Gayle Kassing, Mary Ann Laverty):

1) стандарт ґрунтується, як і в Україні, на компетентнісному підході, його впорядковано за чотирма художніми процесами – творіння, виконання, реагування та зв'язок (аналог вітчизняних «змістових ліній»);

2) порівняно з українськими стандартами дошкільної, початкової та базової освіти він складається з 11 стандартів, у кожному з яких розкривається розвиток окремої компетентності за роками (від 2 до 18 років), як-то: основний стандарт 1 «Генерування та концептуалізація художніх ідей і робіт»; 2 «Організація та розвиток художніх ідей і роботи»; 3 «Удосконалення та завершення художньої роботи» тощо;

3) у кожному з них виокремлюється те, що призначене для «тривалого (стійкого) розуміння», наприклад: стандарт 5 «Розвиток та вдосконалення художньої техніки та робота над презентацією», стійке розуміння – «танцюристи використовують зв'язок між розумом і тілом і розвивають тіло як інструмент для артистизму та художнього вираження»; стандарт 6 «Передавати значення через презентацію художнього твору», тривале розуміння – «танцювальний виступ – це взаємодія між виконавцем, елементами постановки та аудиторією, яка підтримує та посилює художнє самовираження»;

4) у всіх стандартах вирізняється «основне питання», скеровуючи дослідницький інтерес особистості: стандарт 1. Звідки хореографи беруть ідеї для танців? 3. Як хореографи використовують саморефлексію, відгуки від інших та документацію для покращення якості своєї роботи? 4. Як танцюристи працюють з простором, часом та енергією для передачі художнього вираження? 5. Що повинен робити танцюрист, щоб підготувати розум і тіло до художнього вираження? 10. Як танець поглиблює наше розуміння себе, знань інших і подій навколо нас? 11. Як знання про суспільний, культурний, історичний і громадський досвід розширює танцювальну грамотність?

5) окрім дослідницької, стандарти мають яскраво виражену гуманістичну спрямованість, яка виявляється, зокрема, у визначенні рівнів опанування стандарту. В їх назві не застосовуються такі оціночні поняття, як «високий», «середній», «низький». Автори пропонують три рівні, що формують в учнів позитивну самооцінку

та стимулюють їх до самовдосконалення, – професійний, завершений і розширений (більш детально див. на сайті NDEO (<https://www.ndeo.org>)).

Вище ми наголосили на деяких змістових і структурних особливостях Національного основного мистецького стандарту з танцю, але головне наше завдання виокремити організаційні аспекти розробки та впровадження стандартів. Специфіка полягає в тому, що *всі стандарти оновлюються і рекомендуються до реалізації лише один раз на 20 років (1994 рік, 2014 рік) (NDEO. National Dance Education Organization...)*. Це відповідає *принципу стабільності*. Згадаємо процес реформування української освіти, коли стандарти в закладах загальної середньої освіти впроваджувалися через кожні сім років – 2004, 2011, 2018 роки. У США впродовж 20 років реалізації Національного стандарту здійснювався постійний моніторинг стану вітчизняної та зарубіжної хореографічної освіти, аналізувалися його проміжні й кінцеві результати, узагальнювався досвід, накопичувався інноваційний соціальний, культурний, мистецький, хореографічний і освітній фактаж, який склав підвалини наступного стандарту. В такий спосіб виявляється фундаментальний науково-експериментальний підхід до хореографічної освіти (Bonbright, & Faber, 2002; Bond, 2010; Bresler, 2007; Davis, 2023; Risner, 2017).

Принципи варіативності, елективності складають основу типізації навчальних закладів, де викладається хореографія. Американським громадянам, які хочуть здобути хореографічну освіту, надається величезне елективне поле залежно від їх можливостей, потреб, здібностей і мети, яку вони переслідують. Як і в Україні, до системи освіти в США входять дошкільні (дитячі садочки, школи раннього / творчого розвитку, танцювальні / балетні школи тощо), шкільні (початкові, середні та старші школи, школи-інтернати, професійні середні школи та ін.), вищі (коледжі, інститути, університети, консерваторії, академії) навчальні заклади. На всіх рівнях передбачено отримання як загальної, так і спеціальної танцювальної підготовки. За формою власності заклади бувають державні, приватні і чартерні (безкоштовні, незалежні, інноваційні, часто спеціалізовані установи, які фінансуються платниками податків, вільні у формуванні змісту

освіти, кадровій політиці, управлінні, зарахування учнів відбувається за жеребкуванням / лотереєю, несуть відповідальність за результати навчання). (NDEO. *National Dance Education Organization...*). Д. Бідюк (2023) розкриває особливості загальної хореографічної освіти в американських школах, а Л. Сало (2021) – в університетах, тому ми не будемо повторюватися. У хореографічно-освітньому просторі значна роль належить танцювальним студіям (розважальні, змагальні, передпрофесійні), школам мистецтв (школи творчих і виконавських мистецтв тощо), позашкільним (неформальним, громадським) закладам (театральні будинки, культурні установи, відділи парків і зон відпочинку тощо), а також найрізноманітнішим танцювальним програмам (літні інтенсивні програми, програми-магніти, курси та школи при театрах тощо). Наскільки розмаїта й розгалужена мережа закладів у США свідчить те, що на сайті NDEO (<https://www.ndeo.org>) зазначається: «...точну кількість шкіл, що пропонують програми танців, важко визначити», а 5212 шкіл не підлягають загальноприйнятій класифікації, вони – «інші».

Окрім того, варіативність виявляється в розмаїтті освітніх програм, які відповідають вимогам Національних стандартів, але не повторюють одна одну, є оригінальними й унікальними. Як зазначають аналітики NDEO, у 2024 році лише в коледжах і університетах упроваджувалося 626 програм із танців (основні, додаткові, сертифікатні тощо). До речі, в більшості закладів вищої освіти майбутні хореографи отримують серйозну музичну («Голос для танцюриста», «Спів», «Музичний інструмент», «Музичні дослідження для танцю», «Теорія та аналіз музики») та педагогічну підготовку (*Educations.com...*). Тому у відомих американських театрах танцювальний колектив водночас є і хоровим, зокрема у Broadway Theatre (Бродвейський театр).

Водночас принцип варіативності спонукає фахівців до пошуку різних форм організації хореографічної освіти, зокрема у вищій школі це лекційний потік, консультації, семінарські, дискусійні та динамічні групи, групи за інтересами, мистецькі колективи, індивідуальні заняття тощо (Сало, 2021), а також проходження великої кількості найрізноманітніших практик, які проводяться кожного семестру, що дає змогу здобувачам вибрати

сферу своєї майбутньої діяльності (хореограф – виконавець, балетмейстер, репетитор та ін.; викладач, адміністратор мистецтв, дослідник, танцювальний терапевт, фахівець із танцювальної медицини і навіть письменник) (*NDEO. National Dance Education...*). У школі пропонуються дещо інші форми: обов'язкові базові уроки та елективні предмети, факультативи та інтегровані предмети (хореографія поєднується з мистецтвом або фізкультурою), тренінги, програми танцювальних команд, які виступають на спортивних заходах та ін. (Бідюк, 2023). На останньому варто зупинитися окремо, як на цінному, унікальному досвіді популяризації й підтримки танцювальної (мистецької) освіти в США. Так, однією з умов допущення спортивної команди навчального закладу до змагань є обов'язковий виступ танцювального або хорового колективу в межах заходу, щоб засвідчити гармонічність освітнього середовища установи та створення в ньому потужних можливостей для творчого розвитку особистості, організації дозвілля тощо.

Принцип гнучкості характерний, зокрема, для приватних навчальних закладів, де пропонується велика кількість ліцензованих танцювальних програм, орієнтованих на громадян різного віку (від дошкільнят до людей третього віку), різних за тривалістю опанування (від 2 місяців до декількох років) і рівнем підготовки (від загальної танцювальної грамотності до професіоналізму). Важливо те, що в межах закладу здобувач може вільно, не завершуючи попередньо обраної програми, перейти на іншу за власним бажанням або за пропозицією викладача, який помітив у процесі роботи високий рівень хореографічних здібностей вихованця (*Educations.com...*).

Принцип соціального служіння. Вивчаючи особливості підготовки майбутніх хореографів в університетах США, Л. Сало (2021) виявила одну з ключових причин відмінності принципів професійної підготовки фахівців в Україні та США, яка полягає в тому, «що американські науковці застосовують соціально-громадські акценти, а українські – дидактичні» (с. 181). Ми суголосні з цією думкою науковиці та продовжимо її. Принцип соціального служіння властивий не лише університетам, але й усім установам, де викладається хореографія (ширше – мистецтво).

Рейтинг закладу, мистецького колективу, окремого танцюриста залежить від створення й реалізації соціальних проєктів і участі в них (благодійні вистави, виступи в громаді, соціальних установах, на відкритих майданчиках тощо), щоб танцювальна програма охоплювала всі можливі ресурси, «була центральною для громадської освіти, мистецтва, культури, суспільства та бізнесу» (*NDEO. National Dance Education...*).

Протягом останніх тридцяти років навчання хореографії, за результатами моніторингу професійної громадської організації та інших інституцій, здійснюється на всіх освітніх рівнях (дошкільна, шкільна, вища, наукова), упродовж усього життя людини (Горголь, 2024). Національні стандарти рекомендовані до впровадження в усіх штатах, 2024 року в США діяло приблизно 10 908 танцювальних студій (у яких працювало 67 572 особи), 626 танцювальних програм у вищій освіті, розроблено та прийнято Національну програму «День подяки вчителю танців», її сторінку включено до меню сайту NDEO (<https://www.ndeo.org>). Природно, що в кожній справі є недоліки (Бідюк, 2023; Risner, 2017), зокрема танці викладаються лише в 14-15% шкіл США. Однак важливо виокремити позитивні напрацювання американських колег задля покращення та подальшого розвитку хореографічної освіти в Україні. Такий приклад ми маємо на сьогодні – поліфункціональна діяльність Національної хореографічної спілки України під орудою генерального директора славетного Національного заслуженого академічного ансамблю танцю України імені Павла Вірського, народного артиста України, професора, Героя України Мирослава Вантуха. Завдяки Національній спілці найпершим з-поміж стандартів вищої освіти в країні розроблено та впроваджено Державний стандарт за спеціальністю 024 Хореографія (Горголь, 2024).

Висновки. Отже, в ході аналізу науково-організаційних основ хореографічної освіти в США з'ясовано, що лідером танцювальної освіти в країні є незалежні професійні громадські організації, зокрема The National Dance Education Organization (NDEO), які діють під патронатом National Dance Council of America (NDCA). Організація хореографічної освіти ґрунтується на науково-експериментальному підході, котрий передбачає, що її модернізація, реформування мають бути науково обґрунтовані та експериментально апробовані. Виокремлено принципи організації

хореографічної освіти в США: демократизму; консолідації; пріоритету професіоналізму; партнерства з державними, громадськими, культурними, соціальними, освітніми інституціями, бізнесом; стабільності (Національні стандарти оновлюються та рекомендуються до впровадження один раз у 20 років); варіативності навчальних закладів, форм власності, організаційних форм тощо; елективності освітніх і танцювальних програм, рівнів хореографічної підготовки та ін.; гнучкості переходу з однієї програми на іншу; соціального служіння, що є водночас найважливішим критерієм оцінки діяльності навчального закладу, танцювального колективу, фахівця. Національні стандарти, зокрема «The National Core Arts Standards in Dance» (NCAS), мають дослідницьку та гуманістичну спрямованість.

В Україні впроваджено окремі аспекти організації хореографічної освіти в США, але потребують реалізації науково-експериментальний підхід; принципи демократизму, консолідації, пріоритету професіоналізму через розширення повноважень Національної хореографічної спілки України; стабільності, щоб уникнути динамічних змін нормативно-правової бази та окремих Держаних стандартів у країні; варіативності (включити хореографію в обов'язкові освітні компоненти змісту початкової та базової освіти); гнучкості переходу з однієї освітньої програми на іншу в позашкільних, передвищих і вищих навчальних закладах; соціального служіння, що особливо актуально в умовах війни.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у вивченні ролі громадянського суспільства в розвитку хореографічної освіти в США на всіх її рівнях; потребує аналізу, систематизації та узагальнення методика формування танцювальної грамотності особистості та підготовки майбутніх хореографів, які працюватимуть у різних сферах професійної діяльності.

Список використаної літератури

- Бідюк, Д. (2023). Проблеми навчання хореографії в американських школах. *Порівняльна професійна педагогіка*, 13 (1), 53-59. DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(1)-7
- Бідюк, Д. (2024). Розвиток вищої хореографічно-педагогічної освіти в США. *Порівняльна професійна педагогіка*, 14 (2), 100-107. DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14\(2\)-10](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-10)
- Горголь, В. П. (2024). *Формування естетичної культури майбутніх хореографів у професійній підготовці в закладах вищої освіти*. (Дис. канд. пед. наук). МОН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ.

- Павлюк, Т. С. (2018). Вплив американських асоціацій вчителів танців на розвиток конкурсного бального танцю у XX столітті. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*, 40, 187-196.
- Сало, Л. В. (2021). *Професійна підготовка фахівців з хореографії в університетах США*. (Дис. канд. пед. наук). Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань.
- Bonbright, J. M., & Faber, R. (Eds.). (2002). *Research Priorities for Dance Education: A Report to the Nation*. Bethesda, MD: National Dance Education Organization.
- Bond, K. E. (2010). Graduate dance education in the United States: 1985-2010. *Journal of Dance Education*, 10/4, 122-135. DOI: <https://doi.org/10.1080/15290824.2010.529763>
- Bresler, L. (Ed.). (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. New York: Springer.
- Davis, M. C. (2023). Historical Perspectives on Choreographic Training in the United States: Evolution and Trends. *American Journal of Dance Therapy*, 45 (2), 112-126.
- Eduations.com. Powered by Keystone. Degree programs in USA. Retrieved from <https://ua.educations.com/bachelors-degree/%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D1%96/usa>
- Griffith, B. R. (1975). *Theoretical foundations of dance in higher education in the United States: 1933-1965*. (PhD diss.). Los-Angeles.
- NDEO. National Dance Education Organization. Advancing Dance Education for All. Retrieved from <https://www.ndeo.org>
- O'Brien, D. A. (1966). Theoretical foundations of dance in American higher education: 1885-1932. (PhD diss.). Los-Angeles.
- Risner, D (2017). Critical Social Issues in Dance Education Research. *International Handbook of Research in Arts Education*, 16, 965-984. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_66

Vitalii Horhol

SCIENTIFIC AND ORGANIZATIONAL FOUNDATIONS OF CHOREOGRAPHIC EDUCATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA

The article analyzes the scientific and organizational foundations of choreographic education in the USA. It is found that the independent professional public organizations, in particular The National Dance Education Organization (NDEO) under the patronage of the National Dance Council of America (NDCA) are the leaders of choreographic education in the country. The analysis states that the organization of choreographic education is based on a scientific and experimental approach, which involves its modernization and reformation under the conditions of convincing scientific substantiation and conducting a proper pedagogical experiment. The author identified the principles of choreographic education organizing in the USA: democracy; consolidation; priority of professionalism; partnership with state, public, cultural, social, educational institutions, and business; stability (National Standards are updated and recommended for implementation once every 20 years); variability (of educational institutions, forms of ownership, organizational forms); effectiveness of educational and dance programs, levels of choreographic training, etc.; flexibility of transition from one program to another; social service, which is at the same time the most important criterion for evaluating the activities of an educational institution, dance collective, and individual specialist. The research and humanistic orientation of the National Standards is proven using the example of "The National Core Arts Standards in Dance" (NCAS). The prospects for implementing positive American experience in Ukraine and directions for further research into the problem are outlined.

Keywords: choreographic education; United States of America; scientific and organizational foundations (approaches and principles); professional public organizations; standards of choreographic education; educational programs; educational institutions.

References

- Bidiuk, D. (2023). Problemy navchannia khoreohrafii v amerykanskykh shkolakh [Problems of teaching choreography in American schools]. *Porivnialna profesiina pedahohika [Comparative Professional Pedagogy]*, 13 (1), 53-59. DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13\(1\)-7](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13(1)-7) [in Ukrainian].
- Bidiuk, D. (2024). Rozvytok vyshchoi khoreohrafichno-pedahohichnoi osvity v SShA [The development of higher choreographic and pedagogical education in the USA]. *Porivnialna profesiina pedahohika [Comparative Professional Pedagogy]*, 14 (2), 100-107. DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14\(2\)-10](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-10) [in Ukrainian].
- Bonbright, J. M., & Faber, R. (Eds.). (2002). *Research Priorities for Dance Education: A Report to the Nation*. Bethesda, MD: National Dance Education Organization.
- Bond, K. E. (2010). Graduate dance education in the United States: 1985-2010. *Journal of Dance Education*, 10/4, 122-135. DOI: <https://doi.org/10.1080/15290824.2010.529763>
- Bresler, L. (Ed.). (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. New York: Springer.
- Davis, M. C. (2023). Historical Perspectives on Choreographic Training in the United States: Evolution and Trends. *American Journal of Dance Therapy*, 45 (2), 112-126.
- Educations.com. Powered by Keystone. Degree programs in USA. Retrieved from <https://ua.educations.com/bachelors-degree/%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D1%96/usa>
- Griffith, B. R. (1975). *Theoretical foundations of dance in higher education in the United States: 1933–1965*. (PhD diss.). Los-Angeles.
- Horhol, V. P. (2024). *Formuvannia estetychnoi kultury maibutnikh khoreohrafiv u profesiinii pidhotovtsi v zakladakh vyshchoi osvity [The formation of the future choreographers' aesthetic culture in the professional training at higher educational institutions]*. (PhD diss.). MON Ukrainy, Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
- NDEO. National Dance Education Organization. Advancing Dance Education for All. Retrieved from <https://www.ndeo.org>
- O'Brien, D. A. (1966). *Theoretical foundations of dance in American higher education: 1885–1932*. (PhD diss.). Los-Angeles.
- Pavliuk, T. S. (2018). Vplyv amerykanskykh asotsiatsii vchyteliv tantsiv na rozvytok konkursnoho balnoho tantsiu u XX stolitti [The influence of the american associations of dancers of students for the stylization of the competitive balance dance in the 20th century]. *Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnoi kultury [Topical problems of History, Theory and Practice of Artistic Culture]*, 40, 187-196 [in Ukrainian].
- Risner, D (2017). Critical Social Issues in Dance Education Research. *International Handbook of Research in Arts Education*, 16, 965-984. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_66
- Salo, L. V. (2021). *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv z khoreohrafii v universytetakh SShA [Professional training of choreography specialists at the universities of the USA]*. (PhD diss.). MON Ukrainy, Umanskyi derzh. ped. un-t im. Pavla Tychyny. Uman [in Ukrainian].

Одержано 22.09.2025 р.

УДК 751.46:7.07

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347875>

Опанас Титенко, м. Київ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9306-7877>

МЕТОДИКА ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ ПЕЙЗАЖНОЇ КОМПОЗИЦІЇ: ВІД НАТУРНИХ СПОСТЕРЕЖЕНЬ ДО ЗАВЕРШЕНОЇ КАРТИНИ

Статтю присвячено системному аналізу та методиці створення пейзажної композиції в живописі – від первісного вибору мотиву до реалізації завершеного художнього твору. Розглянуто ключові етапи творчого процесу: спостереження на натурі, виконання нарисів і замальовок, створення етюдів, підготовка ескізів у кольорі та на картоні, формування остаточної композиції на полотні. Підкреслено важливість ретельного вивчення мотиву в різний час доби та за змінних погодних умов для точного визначення світлотіньових, лінійних і колірних співвідношень. Продемонстровано, що поетапний підхід у роботі над пейзажем дозволяє передати унікальну красу природи та міського середовища очима художника.

Ключові слова: пейзаж; композиція; етюд; ескіз; колористика; натурні спостереження; світлотінь; художній процес; картон; живопис.

Постановка проблеми. У сучасній системі мистецької освіти питання формування навичок пленерного живопису залишається недостатньо опрацьованим як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Навчання пленерному живопису, на жаль, не входить до обов'язкових освітніх компонентів більшості художніх академій і університетів України. Здебільшого студенти виконують пейзажні етюди самотійно під час літніх канікул, а результати своєї роботи демонструють викладачам під час підсумкової оцінки літньої практики. За таких умов педагог уже не має можливості здійснювати безпосередній методичний супровід роботи над етюдом, а може лише констатувати наявні успіхи, помилки чи недоліки. Як наслідок, студенти не засвоюють повною мірою послідовність і методику побудови пленерної композиції, а зауваження й поради викладача часто забуваються до наступного сезону роботи на природі, що призводить до повторення типових помилок.

Подібна ситуація свідчить про потребу в систематизації та методичному узагальненні знань про специфіку плерного живопису, який є не лише окреим навчальним етапом, але й важливою складовою професійного становлення художника. Адже саме плер формує вміння безпосереднього сприйняття натури, розуміння світлоповітряного середовища, просторових відношень, тональних співвідношень і колористичної гармонії. Актуальність теми зумовлена також тим, що протягом останніх двох десятиліть рівень володіння технікою плерного живопису в Україні помітно знизився, що потребує переосмислення підходів до навчання, а також оновлення педагогічних методик художньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження українського та світового пейзажного живопису демонструють широкий спектр підходів – від історико-мистецького аналізу та регіональних студій до осмислення сучасних плерних практик і міждисциплінарних методів вивчення ландшафту.

Одним із базових для української мистецтвознавчої традиції є дослідження І. Брижати (2005), у якому окреслено провідні тенденції сучасного українського пейзажного живопису. Авторка аналізує трансформацію жанру на зламі ХХ – ХХІ ст., акцентуючи увагу на стилістичному плюралізмі, оновленні виражальних засобів й активізації індивідуального авторського бачення. Це дозволяє простежити, як сучасні художники поєднують академічну традицію з новими експериментальними формами.

У праці М. Дзюби (2011) висвітлено діяльність Самбірської студії образотворчого мистецтва як важливого осередку розвитку пейзажу в Галичині. Дослідження має регіональний фокус і показує, як педагогічні практики, робота студійців і активна участь у плерах формували локальні художні школи. Подібний акцент на історичній тяглоті простежується й у монографії З. Лильо-Откович (2007), де запропоновано комплексний огляд українського пейзажного живопису – від національних традицій до індивідуальних творчих манер. Видання має синтетичний характер і слугує фундаментальною працею для дослідження жанру.

Сучасний стан українського пейзажу аналізує М. Примоченко (2022), підкреслюючи впливи європейської візуальної культури, появу нових тематичних акцентів, цифрових технологій і актуальних

художніх стратегій у ХХІ ст. Робота демонструє зміщення дослідницького інтересу від історико-стильового аналізу до вивчення інноваційних практик молодих митців.

Вагомий блок досліджень стосується пленерних традицій. Так, Л. Соколюк і О. Чурсін (2014) розглядають регіональні особливості українського пленеру 1920 – 1940-х рр., показуючи, що формування національної школи пейзажу було пов'язане з розвитком виїзних художніх практик. У продовження теми О. Чурсін (2014) досліджує сучасний пленерний рух, звертаючи увагу на нові форми організації пленерів, міжнародні зв'язки та вплив відкритих студій на творчий процес художників. І. Руденко, О. Адаменко (2019) пропонують інтегровані, творчі, проблемні й евристичні завдання, оригінальні експериментальні, пошукові й пропедевтичні вправи задля вдосконалення процесу опанування пейзажу студентами закладів вищої освіти, які здобувають спеціальність «Образотворче мистецтво».

Порівняння українського контексту зі світовими тенденціями можливе завдяки залученню англomовних джерел. Праця А. Erickson (2023) систематизує техніки та методологію творчої діяльності на відкритому повітрі, подаючи практичні рекомендації щодо роботи зі світлом, кольором і композицією. Це дозволяє зіставити українські пленерні практики з актуальними світовими освітніми підходами. Ще ширшим за методологією є «The Routledge Handbook of Teaching Landscape» (Jørgensen et al., 2019), де ландшафт осмислюється не лише як вид мистецтва, але й як мультидисциплінарне поле, що поєднує екологію, дизайн, урбаністику та художню освіту.

Історичний аспект розвитку пейзажного бачення представлено у фундаментальному дослідженні М. Rosenthal (1983), присвяченому творчості Дж. Констебла. Аналіз британського пейзажного живопису дозволяє зіставити еволюцію жанру в Україні з європейськими моделями, зокрема з формуванням ідеї «емоційного ландшафту» та культом природності.

Окремий напрям сучасних студій представлено у статті Н. Skokanová (2021), яка розглядає пейзажний живопис як інструмент дослідження змін довкілля. Мистецтво залучається як візуальне джерело даних, що дає змогу аналізувати трансформації ландшафту в довгостроковій перспективі. Такий підхід відкриває

можливість міждисциплінарної інтеграції мистецтвознавства й ландшафтної екології.

Загалом, огляд літератури свідчить, що дослідження пейзажного живопису в Україні та світі рухаються в кількох ключових напрямках: історико-стильовий аналіз, регіональні художні школи, пленерні практики та інновації ХХІ ст. Попри наявність ґрунтовних історичних досліджень, актуальною залишається потреба системного осмислення сучасних трансформацій жанру в умовах глобалізації, зміни художніх стратегій та міждисциплінарності.

Метою статті є аналіз сучасного стану викладання пленерного живопису, виявлення основних проблем у процесі підготовки студентів та обґрунтування методичних принципів, які можуть сприяти підвищенню якості пейзажних студій.

Методи дослідження. У статті використано комплекс теоретичних і практичних методів, спрямованих на аналіз поетапного формування пейзажної композиції – від натурних спостережень до створення завершеної картини. Застосовано *аналіз і синтез мистецтвознавчих джерел* для узагальнення підходів до побудови пейзажу та систематизації знань про світло, колір і простір; *порівняльно-історичний метод* дав змогу зіставити традиційні академічні принципи із сучасними техніками; *структурно-логічний аналіз і метод педагогічного моделювання* дозволив вибудувати послідовність етапів роботи над пейзажем, закарбовану в поетапній дидактичній схемі. Для вивчення художніх зразків застосовано *візуально-аналітичний метод*, *метод натурних спостережень* забезпечив фіксацію реальних світлових і атмосферних умов; *практичний (художньо-експериментальний) метод* передбачав створення етюдів і композиційних пошуків, *узагальнення педагогічного досвіду* дало змогу зіставити сучасні освітні практики української та світової художніх шкіл.

Виклад основного матеріалу. Пленер як форма художнього пізнання природи має тривалу історію розвитку та глибокі педагогічні традиції. Починаючи з другої половини ХVІІІ століття, коли в європейських академіях мистецтв утверджується ідея навчання безпосередньо з натури, пленер стає невід'ємною частиною художньої освіти. У ХІХ столітті, зокрема в добу

барбізонців і французького імпресіонізму, саме робота на відкритому повітрі сприяла переосмисленню художниками понять колориту, світлотіні, перспективи та фактури. У цей період формується принцип спостереження «*in situ*», тобто безпосередньо в природному середовищі, що згодом стає методологічною основою академічних студій у більшості європейських художніх шкіл (Rosenthal, 1983).

В українському мистецтві традиція плерного живопису має власні глибокі корені, пов'язані з діяльністю Київської рисувальної школи Миколи Мурашка, а згодом – художніх шкіл Одеси, Харкова, Львова. Педагогічна практика видатних майстрів, таких як Микола Пимоненко, Федір Кричевський, Олександр Мурашко, Василь Кричевський, передбачала обов'язкову роботу студентів на природі, оскільки саме там відбувалося формування спостережливості, відчуття простору й кольору, а також розуміння гармонії природного середовища (Лильо-Откович, 2007).

Однак у сучасних умовах академічної освіти цей компонент значною мірою втрачений або відсунений на периферію навчального процесу. Зміна освітніх стандартів, скорочення годин практичної підготовки, технічна складність організації виїздів, а також зростання ролі цифрових технологій призвели до зменшення уваги до безпосереднього спілкування студента з природою. Унаслідок цього спостерігається зниження якості фахових навичок, зокрема у сфері композиційного бачення, кольорового мислення та здатності відтворювати атмосферу природного середовища.

Науковий аналіз сучасного стану плерного навчання дозволяє виокремити кілька проблемних аспектів: методичний розрив між академічною системою викладання живопису та реальними потребами студентів у формуванні практичних навичок роботи на плері; відсутність системного підходу до розробки навчальних програм, що враховували б сезонність, різні типи природних мотивів і поетапність навчання; недостатня теоретична підготовка студентів щодо закономірностей сприйняття світла, повітряного середовища, зміни кольорових відношень залежно від часу доби та погоди; зниження мотивації до безпосереднього спостереження природи через орієнтацію на фотографічний

матеріал, що призводить до втрати живого колористичного відчуття (Jørgensen, Karadeniz, Mertens, & Stiles, 2019).

Історичний досвід плерного навчання засвідчує його важливу роль у формуванні професійної культури художника, тоді як сучасна практика вимагає оновлення методичних підходів і створення нової системи педагогічних засобів, що відповідали б викликам часу.

Професійний художник-пейзажист, який працює на плері, нерідко звертається до власних етюдів як до першооснови майбутньої картини. Переглядаючи найвдаліші з них, митець прагне не просто відтворити побачене, а створити цілісну композицію – узагальнену картину природи, що несе новий зміст, настрій або відкриває глядачеві несподіваний погляд на знайомий мотив.

Однак перехід від етюду до великої композиції часто виявляється складним. Здається дивним, що художник, який володіє технікою, створив десятки натурних етюдів, має знання про закони кольору та перспективи, не може досягти гармонійного цілого в картині. Причина зазвичай полягає не в браку майстерності, а у відсутності композиційного мислення – уміння організувати простір, визначити головне й другорядне, вибудувати внутрішню драматургію зображення.

Саме це відрізняє вправного етюдиста від справжнього майстра пейзажу. Про таку різницю свідчить досвід українських митців різних поколінь. Для Сергія Васильківського етюди з природи ставали основою для великих полотен, у яких він синтезував мотиви українського степу, архітектури та народного побуту («Козача левада», «Весна на Україні»). Аркадій Пластов і Микола Бурачек, працюючи в дусі імпресіоністичної спостережливості, перетворювали натурні враження на поетичні узагальнення кольору й світла («Поле після дощу», «Вечір у селі»). У середині ХХ ст. Микола Глущенко розвивав плерну традицію у напрямі декоративного узагальнення, створюючи гармонійні колористичні образи природи («Карпати», «Київська осінь») (Брижата, 2005).

У творах Сергія Шишка плерна безпосередність поєднана з виваженою композиційною структурою, що надає київським краєвидам емоційної глибини («Зимовий Київ», «Вулиця Володимирська»). У творчості Тетяни Яблонської («Літо», «Жито») пейзаж стає засобом передавання стану людини й природи як єдиного організму. Сучасні українські художники – Андрій Блюдов, Олег

Ясенєв, Марина Скалій – продовжують цю лінію, шукаючи в ландшафті не лише натурний мотив, а й метафору часу, пам'яті, внутрішнього руху (Чурсін, 2014).

Таким чином, пейзажна картина є не копією дійсності, а результатом художнього узагальнення, де важливу роль відіграють не лише технічні навички, а й композиційне мислення, емоційний досвід та особистісна інтерпретація простору.

Народженню художнього задуму майже завжди передуює інтенсивне життєве враження – миттєве відчуття форми, кольору або простору, яке «запалює» уяву й емоції. У пейзажі таким каталізатором може стати ледь помітний візерунок світла на осінній бруківці, несподівана архітектурна деталь сільської вулиці або характерна гама ранкового туману над полем. Однак саме перше захоплення не гарантує вдалої великої картини; навпаки, воно вимагає системної, поетапної роботи.

Перший крок – уповільнене знайомство з мотивом. Не варто поспіхом переносити перше враження на великий формат: корисно спостерігати в різні години дня й за різної погоди, «обжити» місце, фіксувати ритми ліній (вулиць, огорож, крон дерев), повторювані колірні сполучення та якісні відмінності матеріалів (стіни, асфальт, трава). Така практика характерна для плернерної традиції: митці формували не один, а серію начерків, етюдів і тривалих замальовок, які потім служили матеріалом для творчого осмислення.

Другий крок – начерки й відбір. Необхідно зробити десятки швидких начерків і кілька розгорнутих етюдів, паралельно фіксуючи думки про смисл відкриття: що в цьому видінні головне, а що – випадкове. Це дозволяє уникнути пастки «малюнка-замалюнком», коли художник захоплюється деталями й втрачає здатність до узагальнення. В українській практиці цей підхід добре простежується: у творчості Сергія Васильківського та Миколи Бурачека етюдна практика і багаторазові варіанти однієї теми давали підґрунтя для композиційно цілісних полотен, у яких автор відмовляється від усіх зайвих подробиць на користь визначеної образної ідеї (Примоченко, 2022).

Третій крок – інтелектуалізація задуму – визначення головної домінанти твору. На папері та в уяві слід формулювати, що саме ви хочете сказати картинним засобом – передати настрій, відобразити часову зміну, зробити акцент на архітектурній ритміці або підкреслити метафоричний зв'язок людини й природи. Ця

операція вибору є вирішальною: без чіткої смислової мети навіть високопрофесійні етюди залишаються набором вдалих фрагментів, а не складеним художнім висловом. Значущість такого переходу від етюду до смислового ядра видно, зокрема, у пейзажних роботах Миколи Глуценка, де плернерні записи перетворюються на узагальнені колористичні рішення, та в полотнах Сергія Шишка, де вибір композиційної домінанти визначає емоційну тональність сюжету.

Четвертий крок – редукція і композиційне проєктування. Після відбору головного слід цілеспрямовано відсікти «шум» – дрібниці, що відволікають. На цьому етапі вирішуються питання формату, ритму планів, розміщення домінанти та контрастних акцентів. Тетяна Яблонська й інші майстри середини ХХ століття демонстрували, як принципова редукція деталей і точна робота з композиційними розмірами роблять пейзаж водночас образно насиченим і візуально лаконічним.

Отже, творчий процес у пейзажі – це не імпульсивний акт, а серія методичних операцій: багаторазове спостереження, систематичне написання етюдів, відбір смислової домінанти і цілеспрямована редукція форми. Така послідовність дозволяє перетворити початкове емоційне відкриття на композиційно й колористично цілісний художній вислів (Erickson, 2023).

Композиція пейзажної картини не виникає миттєво – вона формується поступово, у процесі внутрішнього дозрівання задуму. Між першим емоційним імпульсом і моментом, коли художник бачить картину в уяві, у її цілісному вигляді, минає певний час. Цей проміжок є необхідним: він дозволяє враженням «відстоятись» у свідомості, упорядкувати їх, узагальнити й перетворити безпосереднє відчуття на образну ідею.

Коли загальна конструкція майбутнього твору починає вимальовуватися, не варто одразу переходити до живопису. Доцільно розпочати з композиційного ескізу – олівцевого начерку, у якому перевіряється відповідність уявного образу реальній побудові площини. Саме на цьому етапі художник часто стикається з розходженням між уявним і зображуваним: задум, який здавався ясним у свідомості, на папері виявляється нечітким або набуває іншого напрямку. Таке розходження не слід розцінювати як невдачу. Воно є природним і навіть конструктивним моментом творчого процесу. В цьому проявляється діалектика художнього мислення:

первісний задум не є остаточним, він зазнає змін, розширюється, конкретизується, вбирає в себе новий досвід спостережень і накопичений візуальний матеріал. Поступово зміщуються акценти: те, що спершу здавалося головним, може відійти на другий план, натомість з'являється нова смислова домінанта. Саме тому в педагогічній практиці підкреслюється важливість етапності розробки композиції – від загальної схеми до уточнення структурних зв'язків і просторових співвідношень.

Робота олівцем або м'яким графічним матеріалом (вугіллям, сангіною, соусом) є першим етапом перевірки композиційної структури майбутньої картини. На цьому рівні визначаються лише загальні співвідношення основних мас – землі, неба, дерев, архітектури, води, тобто формуються пропорційні відносини великих площин.

Поступово художник переходить до опрацювання лінійно-просторових планів, що надають зображенню глибини, і до пошуку ритму тональних плям, який забезпечує узгодженість усіх частин композиції. Саме на цьому етапі перевіряється співвідношення головних елементів задуму: що визначає перший план, що має відійти в глибину, а що лише підтримує загальний лад зображення. Ескіз також дозволяє встановити смислові зв'язки між елементами – головним і другорядним, домінантою і фоном, світлом і тінню. Доцільно створити кілька варіантів такого начерку – різних за побудовою, пропорціями й тональними рішеннями.

Кольоровий ескіз – це не зменшена копія майбутнього полотна, а модель цілісного художнього рішення, у якій перевіряється взаємодія головних кольорових площин, їхній ритм і тональний лад. Щоб полегшити роботу, ескізи краще виконувати невеликого розміру. Слід пам'ятати: етюд – насамперед допоміжний, підготовчий матеріал до великого твору, хоча іноді він може стати самостійною роботою. Створення картини безпосередньо з натури, особливо на початковому етапі художньої освіти, є методичною помилкою. Попри це, виконання етюдів не є механічним копіюванням дійсності: художник здійснює свідомий відбір натурного матеріалу, фіксуючи лише ті елементи, що відповідають його творчому завданню.

На відміну від етюду картина потребує цілісного композиційного, колористичного й концептуального опрацювання. Якщо етюд відображає переважно емоційно-чуттєве сприйняття натури,

то картина є результатом інтеграції чуттєвого досвіду та інтелектуальної діяльності митця. Вона ґрунтується на аналітичному осмисленні накопичених спостережень і свідомому відборі візуального матеріалу з метою досягнення художньої узагальненості образу.

У процесі підготовки до створення пейзажної композиції важливо дотримуватися послідовності спостереження, аналізу та відбору натурного матеріалу. Прибуття на місце роботи не означає негайного початку живописного етюду. Необхідно здійснити попереднє візуальне дослідження простору – оглянути вибрану ділянку з різних ракурсів, визначити найвиразніший мотив, а також знайти оптимальну точку спостереження, з якої композиція розкривається найповніше.

Перед початком живописної роботи доцільно виконати кілька олівцевих або перових начерків. На цьому етапі художник визначає формат майбутнього етюду (горизонтальний, вертикальний чи квадратний), фіксує основні просторові співвідношення – лінію горизонту, розташування світлових і тінювих зон, основні вертикалі й горизонталі забудови або природного середовища.

Після уточнення композиційного рішення здійснюється перенесення знайденої схеми на полотно чи аркуш для живопису. Починати роботу рекомендується з головного мотиву, який визначає смисловий центр композиції, підпорядковуючи йому всі інші елементи простору.

Питання тривалості виконання етюду – за один сеанс чи протягом кількох – не має універсального рішення. Вибір залежить від умов освітлення, складності мотиву, динаміки атмосферних змін та індивідуальної манери художника. Під час роботи на пленері художникові важливо враховувати як власні можливості, так і зовнішні умови. Робота має бути інтенсивною, але водночас планомірною: надмірна поспішність заважає глибокому спостереженню та образному осмисленню мотиву.

Перший день доцільно присвятити пошуковій роботі – вибору місця, аналізу мотиву, створенню кількох нарисів та визначенню композиційного рішення. Найвдаліший варіант слід зафіксувати на чистому полотні або картоні вугіллям, олівцем чи тонким пензлем. Наступного дня варто перейти до живописного опрацювання. Подальша робота полягає в уточненні колористичної гармонії з постійною перевіркою натурних вражень.

Для повного розкриття сутності пейзажного мотиву поряд з етюдами необхідно активно використовувати нариси та замальовки. Ця практика допомагає детально опрацьовувати окремі елементи природи та архітектури: дерева, їхні стовбури, гілки, крони, листя, чагарники, а також архітектурні деталі. Така робота забезпечує виразність композиції, дозволяє уникнути одноманітності та безликовості; пейзаж набуває конкретності, а окремі об'єкти – своєрідної «портретності» (Соколюк & Чурсін, 2014). Художникові важливо вивчити структуру гілок і систему розташування листя, виконуючи як детальні малюнки окремих листків, так і графічне відтворення цілого гілля. Слід звертати увагу на малюнок гілок, їх групування та просвіти між ними, оскільки це визначає природність і ритміку зображення.

Особливий інтерес і значне художнє задоволення приносить робота над мікропейзажем – малими формами природи, такі як суцвіття трав, листя лопухів, каміння, листя дерев, деталі ґрунту, корені тощо. Подібні твори писали видатні живописці різної доби (Дюрер «Великий кущ трави»; Леонардо да Вінчі «Дослідження рослин і води»; Ганс Гольбейн Молодший «Польові квіти»). Джон Рассел (John Russell) і акварелісти XVIII ст. у британському живописі писали етюди з натури, де, як і натуралісти, зображували шматочок лісу або берег струмка – «study of moss and soil» (етюд моху й ґрунту) (Rosenthal, 1983).

Не менш важливим є архітектурний пейзаж, що дає можливість осмислити художній характер будівель і їхні живописно-пластичні якості. Для вивчення стильових особливостей архітектурних споруд та ансамблів слід звертати увагу на їхній вигляд у різних умовах: на тлі неба, парку або міського середовища; у присутності людей, які допомагають оцінити масштаби та пропорції (Skokanová, 2021). Особливу увагу слід приділяти поєднанню архітектурних вертикалей і прямокутних форм будівель з ажурним малюнком гілок і дрібних деталей дерев. Ефективне відтворення цих взаємозв'язків потребує впевненого володіння перспективним малюнком, здатності виділити суттєве та характерне, а також вміння працювати великими планами, застосовуючи лінію, штрих і пляму для створення виразної і гармонійної композиції.

Після завершення збору етюдів і накопичення матеріалу – нарисів, замальовок, мікропейзажів – художник має уявлення про просторову структуру мотиву: вулицю або її частину, окремі

будівлі та дерева, фрагмент парку чи скверу, людей і транспорт. Після цього художник переходить до роботи над картоном, точно розставляє всі елементи на свої місця.

Після всіх підготовчих етапів настає час безпосередньої роботи над картиною, яка є кульмінацією довгого і ретельного процесу. Полотно натягують на підрамник у заданих розмірах і виконують ретельний рисунок вугіллям, як на картоні, фіксуючи загальні світлотіньові форми будинків, дерев та інших об'єктів. Контури можна обвести тонким пензлем із чорної фарби або умбри. Далі – підмальовок, який виконує декілька функцій: 1) демонструє первісний колористичний лад композиції, визначений у колірній палітрі; 2) дає можливість експериментувати з технічними прийомами: корпусною кладкою у світлих ділянках, лесуванням у тінях і напівтонах, застосуванням пензля та мастихіна; 3) сприяє формуванню культури виконання та художнього смаку, привчає до уважного, свідомого ставлення до кольору, форми та фактури.

Першу творчу роботу не обов'язково доводити до повного завершення; достатньо досягти загального враження, наприклад, осіннього ранку в місті чи на селі. Подальше опрацювання композицій можна здійснювати, ускладнюючи їх ідею, удосконалюючи деталізацію та колористичну структуру відповідно до художнього задуму.

Висновки. Узагальнюючи проведений аналіз, можна стверджувати, що системне відновлення й методичне осмислення навчання плерному живопису є необхідною умовою підвищення рівня сучасної художньої освіти. Плер виступає не лише технічною вправою, а й засобом формування художнього мислення, спостережливості та емоційно-естетичного ставлення до природи (Дзюба, 2011). Розробка поетапної методики роботи над пейзажною композицією – від вибору мотиву до художнього узагальнення – забезпечує цілісність творчого процесу та сприяє становленню професійної майстерності майбутніх митців.

Перспективи подальших досліджень. Відродження традицій безпосереднього спостереження природи у поєднанні із сучасними педагогічними підходами може стати підґрунтям для оновлення пейзажного жанру та збереження живої школи українського плерного живопису.

Список використаної літератури

- Брижата, І. Г. (2005). Провідні тенденції в сучасному українському пейзажному живописі. *Педагогіка вищої та середньої школи. Спеціальний випуск «Мистецька та педагогічна освіта: проблеми та перспективи»*: збірник наукових праць (Т. 13, с. 22-27). DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.5737>
- Дзюба, М. (2011). Самбірська студія образотворчого мистецтва: учителі-художники, студійці та плернерний живопис. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*, 22, 83–90. Взято з https://lnam.edu.ua/files/Academy/nauka/visnyk/pdf_visnyk/22/07.pdf
- Лильо-Откович, З. (2007). *Український пейзажний живопис*. Київ: Балтія-Друк.
- Примоченко, М. Ю. (2022). Особливості розвитку пейзажу в українському живописі ХХІ століття. (Дипломна робота). Київ: НАКККиМ. Взято з <https://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/4602>
- Руденко, І., Адаменко, О. (2019). Навчання пейзажного живопису студентів закладів вищої освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*, 19, 136-144.
- Соколюк, Л. Д., & Чурсін, О. В. (2014). Плернерна традиція та її регіональні особливості в українському пейзажі (1920–1940-і рр.). *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*, 8, 85-96. Взято з <https://visnik.org.ua/pdf/v2014-08-16-sokoliuk-chursin.pdf>
- Чурсін, О. (2014). Плернерний рух в Україні на сучасному етапі. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 3, 249-253. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.3.2014.138136>
- Erickson, A. (2023). *Plein Air Techniques for Artists: Principles and Methods for Painting in Natural Light*. Boston: Rockport Publishers.
- Jørgensen, K., Karadeniz, N., Mertens, E., & Stiles, R. (Eds.). (2019). *The Routledge Handbook of Teaching Landscape*. London; New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351212953>
- Rosenthal, M. (1983). *Constable: The Painter and His Landscape*. New Haven; London: Yale University Press.
- Skokanová, H. (2021). Landscape painting in the research of landscape changes. *Journal of Landscape Ecology*, 14 (3), 110–127. DOI: <https://doi.org/10.2478/jlecol-2021-0019>

Opanas Titenko

A STEP-BY-STEP METHODOLOGY FOR DEVELOPING LANDSCAPE COMPOSITIONS: FROM OBSERVATION IN NATURE TO A COMPLETED PAINTING

The article is devoted to a systematic analysis and methodology for creating landscape compositions in painting, with a focus on a step-by-step approach from the initial selection of a motif to the realization of a completed artwork. The key stages of the creative process are examined, including plein air observation, sketches and studies, the creation of etudes, preparation of color and cardboard drafts, and the formation of the final composition on canvas. The importance of careful examination of the motif at different times of day and under changing weather conditions is emphasized to accurately determine light-shadow, linear, and color relationships.

The author demonstrates that working on a landscape involves a combination of sensory perception and intellectual effort: etudes capture transient natural phenomena, while the artist consciously selects material to establish the compositional center, determine proportions, and regulate the rhythm of all spatial elements. The significance of constructing compositions in pencil and underpainting is revealed as intermediate stages that allow control over scale, perspective, object placement, and overall tonal structure.

The role of detailed studies of individual trees, plants, architectural elements, and micro-landscapes is highlighted for avoiding monotony and creating a sense of “portraiture” in natural and urban motifs. The importance of combining various techniques – brushwork, palette knife, and color layering – is emphasized to achieve expressiveness and artistic taste. The article demonstrates that a systematic, step-by-step approach enables not only the faithful reproduction of a landscape but also the conveyance of subtle yet unique beauty in nature and urban environments as seen through the artist’s eyes.

Keywords: landscape, composition, plein-air study, sketch, direct observation, color theory, light and shadow, artistic process, painting on cardboard, painting.

References

- Bryzhata, I. H. (2005). Providni tendentsii v suchasnomu ukrainskomu peizazhnomu zhyvopysi [Leading tendencies in contemporary Ukrainian landscape painting]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly. Spetsialnyi vypusk: Mystetska ta pedahohichna osvita: problemy ta perspektyvy* [Pedagogy of Higher and Secondary Schools. Special Issue “Art and Pedagogical Education: Problems and Prospects”. (Vol. 13, pp. 22-27). DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.5737> [in Ukrainian].
- Chursin, O. (2014). Plenernyi rukh v Ukraini na suchasnomu etapi [Plein-air movement in Ukraine at the present stage]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv* [Bulletin of the National Academy of Culture and Arts Management], 3, 249-253. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.3.2014.138136> [in Ukrainian].
- Dziuba, M. (2011). Sambirska studiia obrazotvorchoho mystetstva: uchyteli-khudozhnyky, studiitsi ta plenernyi zhyvopys [The Sambir studio of fine arts: Artist-teachers, students and plein-air painting]. *Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv* [Bulletin of the Lviv National Academy of Arts], 22, 83–90. Retrieved from https://lnam.edu.ua/files/Academy/nauka/visnyk/pdf_visnyk/22/07.pdf [in Ukrainian].
- Erickson, A. (2023). *Plein Air Techniques for Artists: Principles and Methods for Painting in Natural Light*. Boston: Rockport Publishers.
- Jørgensen, K., Karadeniz, N., Mertens, E., & Stiles, R. (Eds.). (2019). *The Routledge Handbook of Teaching Landscape*. London & New York: Routledge. Взято з <https://doi.org/10.4324/9781351212953>
- Prymochenko, M. Yu. (2022). *Osoblyvosti rozvytku peizazhu v ukrainskomu zhyvopysi XXI stolittia* [Features of the development of landscape in Ukrainian painting of the 21st century]. (Thesis). Kyiv: NAKKKiM. Retrieved from <https://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/4602> [in Ukrainian].
- Rosenthal, M. (1983). *Constable: The Painter and His Landscape*. New Haven & London: Yale University Press. ISBN 9780300030143.
- Rudenko, I., Adamenko, O. (2019). Navchannia peizazhnoho zhyvopysu studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Training students of higher education institutions landscape painting]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii* [Aesthetics and ethics of pedagogical action], 19, 136-144 [in Ukrainian].
- Skokanová, H. (2021). Landscape painting in the research of landscape changes. *Journal of Landscape Ecology*, 14 (3), 110–127. DOI: <https://doi.org/10.2478/jlecol-2021-0019>
- Sokoliuk, L. D., & Chursin, O. V. (2014). Plenerna tradytsiia ta yii rehionalni osoblyvosti v ukrainskomu peizazhi (1920–1940) [Plein-air tradition and its regional features in Ukrainian landscape painting (1920–1940)]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv* [Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts], 8, 85-96. Retrieved from <https://visnik.org.ua/pdf/v2014-08-16-sokoliuk-chursin.pdf> [in Ukrainian].

Одержано 12.09.2025 р.

УДК 378.147:78.071.2:005.963

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347877>

Ольга Чурікова-Кушнір, м. Чернівці

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9166-7008>

Зоя Софроній, м. Чернівці

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3163-460X>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЧЕРЕЗ УЧАСТЬ У КОНКУРСІ- ФЕСТИВАЛІ «ХАЙ ПІСНЯ СКЛИКАЄ ДРУЗІВ»

У статті проаналізовано потенціал міжнародного багатожанрового конкурсу-фестивалю «Хай пісня скликає друзів» як інноваційної освітньої платформи, що сприяє формуванню професійної ідентичності майбутніх викладачів музичного мистецтва. Зазначається, що участь студентів у таких мистецьких заходах охоплює широкий спектр педагогічних, організаційних, комунікативних і творчих видів діяльності. Проведений аналіз засвідчує, що конкурс-фестиваль не лише формує професійні компетентності та ідентичність, а й сприяє усвідомленню студентами власної ролі в освітньо-культурному середовищі, розвиває креативне мислення, ініціативність, сценічну культуру, здатність до рефлексії та командної взаємодії. Особливий акцент зроблено на міждисциплінарному характері фестивалю, відкритості до різноманітних форм художнього самовираження та активному залученні студентів до всіх етапів організаційного процесу. Розглянуто номінаційне розмаїття фестивалю, його виховну та методичну функції, а також значення взаємодії з провідними митцями й педагогами, що входять до складу журі. Підкреслюється, що подібний формат є прикладом цілісної моделі інтеграції мистецької, педагогічної та комунікативної складових у процесі професійного становлення майбутнього викладача музичного мистецтва.

Ключові слова: професійна ідентичність; мистецька освіта; конкурс-фестиваль; музичне мистецтво; викладач; творча діяльність; студентська молодь; міжкультурна комунікація; професійне самовираження.

Постановка проблеми. Однією з ключових тенденцій сучасної мистецької освіти є переорієнтація на особистісно-ціннісний розвиток майбутнього фахівця, що передбачає не лише засвоєння професійних умінь і навичок, а й формування усвідомленого ставлення до себе як носія певної культурної, педагогічної та соціальної місії. У цьому контексті важливою складовою

підготовки викладача музичного мистецтва є формування професійної ідентичності – інтегративного утворення, яке поєднує професійні цінності, мотивацію, самосприйняття та ставлення до обраної фахової діяльності. Процес становлення професійної ідентичності майбутніх викладачів музичного мистецтва нерозривно пов'язаний з їхньою активною участю у творчих, мистецько-комунікативних і педагогічних практиках. На особливу увагу заслуговують конкурси-фестивалі, які створюють умови для професійної самореалізації, міжособистісної взаємодії, апробації власних знань, умінь і навичок у реальному середовищі мистецької діяльності. Однак попри зростаючий інтерес до проблеми професійної ідентичності у вітчизняній педагогічній науці, залишається недостатньо дослідженим потенціал конкурсної діяльності як засобу формування професійного «Я-образу» майбутнього викладача музичного мистецтва. У цьому контексті актуальним є аналіз конкретних педагогічних ситуацій і мистецьких подій, які інтегрують освітній і культурний простір, створюючи умови для цілісного професійного зростання особистості.

Саме тому дослідження можливостей конкурсу-фестивалю «Хай пісня скликає друзів» як ефективного інструмента формування професійної ідентичності майбутніх викладачів музичного мистецтва в умовах вищої мистецько-педагогічної освіти набуває особливої наукової й практичної значущості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійної ідентичності майбутнього педагога активно досліджується в сучасній педагогіці, психології та філософії освіти. У наукових працях Н. Білик (2023), Н. Левус (2019), О. Родзімовської (2019), О. Савицької (2019) розкрито сутність професійної ідентичності як інтегративного особистісного утворення, що формується в процесі професійної підготовки фахівців. Дослідники наголошують на її зв'язку з професійним самовизначенням, ціннісними орієнтирами особистості, рівнем розвитку рефлексії та мотивації до педагогічної діяльності.

Водночас більшість досліджень мають загальнопедагогічний характер і не повною мірою враховують специфіку формування професійної ідентичності саме майбутніх викладачів музичного мистецтва, професійне зростання яких відбувається на перетині

художньої творчості, комунікативної взаємодії та педагогічної рефлексії. У контексті мистецької освіти важливий внесок у вивчення проблеми зробили А. Козир (2019), О. Комаровська (2022), Н. Миропольська (2022), Г. Падалка (2008), Л. Паньків (2017), З. Софроній (2020), Т. Стратан-Артишкова (2024), О. Чурікова-Кушнір (2025) та інші дослідники, які акцентують увагу на ролі мистецько-педагогічної практики, креативної діяльності та міжособистісної взаємодії у процесі становлення професійної ідентичності студентів. Зокрема, підкреслюється важливість розвитку емоційно-естетичного досвіду як чинника професійного становлення майбутнього викладача мистецтва.

На цьому тлі особливого значення набуває конкурсно-фестивальна діяльність як специфічна форма мистецько-педагогічної практики, що поєднує творчість, публічну комунікацію та педагогічне самовираження. Окремі аспекти конкурсно-фестивальної діяльності розглядалися у працях Р. Безуглої (2022), В. Денисюк (2006), О. Іванової (2021), С. Савенко (2021) та ін. У їхніх дослідженнях відзначається, що участь студентів у мистецьких конкурсах і фестивалях сприяє розвитку творчих здібностей, сценічної культури, комунікативних навичок, а також позитивно впливає на професійну мотивацію. Проте більшість наукових студій розглядають конкурси та фестивалі лише як форму позааудиторної роботи або як засіб формування окремих компетентностей.

Актуальність зазначеної проблеми зумовлює необхідність дослідження взаємозв'язку між формуванням професійної ідентичності майбутніх викладачів музичного мистецтва та їх участю у конкурсно-фестивальній діяльності. Зокрема, потребує наукового аналізу вплив участі у конкурсі-фестивалі «Хай пісня скликає друзів» на процес професійного самоствердження і самоусвідомлення студентів.

Метою статті є обґрунтування педагогічного потенціалу конкурсно-фестивальної діяльності як засобу формування професійної ідентичності майбутніх викладачів музичного мистецтва на прикладі конкурсу-фестивалю «Хай пісня скликає друзів».

Методи дослідження. У роботі застосовано теоретичні методи (аналіз, узагальнення наукових джерел) та педагогічне спостереження за участю студентів у конкурсі-фестивалі «Хай пісня

скликає друзів» з метою виявлення його впливу на формування їхньої професійної ідентичності.

Виклад основного матеріалу. Реалізація завдань формування професійної ідентичності майбутніх викладачів музичного мистецтва у процесі їхньої фахової підготовки можлива за умови включення студентів до різноманітних творчих практик, зокрема конкурсно-фестивальної діяльності. Одним із ефективних інструментів такої діяльності є конкурс-фестиваль «Хай пісня скликає друзів», який став майданчиком для професійного самовираження та самовдосконалення студентів.

Конкурс-фестиваль «Хай пісня скликає друзів» є однією з ефективних форм залучення студентської молоді до активної мистецько-педагогічної діяльності, що поєднує творчість, публічну комунікацію та фахову самореалізацію. Захід було започатковано у 2007 році на базі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, де він проводився протягом восьми років поспіль (2007 – 2014 рр.). Ініціаторкою та директоркою фестивалю є заслужена діячка мистецтв України, професорка Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича Ольга Чурікова-Кушнір.

У подальшому, з 2018 року, конкурс-фестиваль продовжив своє функціонування на Буковині в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича де отримав широку підтримку з боку університетської спільноти (викладачів, студентів), органів місцевої влади, представників культурно-мистецького середовища. Суттєвим чинником його авторитету є проведення заходу під патронатом Національної комісії України у справах ЮНЕСКО.

Формат конкурсу-фестивалю є багатожанровим і передбачає участь солістів і творчих колективів, які мають змогу виступати на різних концертних майданчиках, спілкуватися з провідними фахівцями у сфері музичного мистецтва (композиторами, виконавцями, диригентами), що своєю чергою сприяє підвищенню їхнього професійного рівня, формуванню виконавської майстерності та розширенню художнього світогляду.

Директор конкурсу Ольга Чурікова-Кушнір і арт-директор Зоя Софроній докладають значних зусиль для розвитку заходу, забезпечуючи високий рівень його організації та творчий

потенціал. Завдяки їхній професійній діяльності даний проєкт не лише зберігає свої традиції, але й активно впроваджує інноваційні підходи, що відповідають сучасним вимогам музичного мистецтва і освіти. Їхня співпраця з провідними діячами культури і освіти сприяє розширенню можливостей для учасників та підвищенню престижу конкурсу на національному і міжнародному рівнях.

Концертні зали Чернівців щороку приймають вокально-хорові колективи, ансамблі, солістів-вокалістів та інструменталістів із різних регіонів України, а також з інших країн світу (Австрії, Хорватії, Польщі, Румунії, Молдови, Італії, Німеччини, Індії, Китаю), що створює позитивне середовище для міжкультурного діалогу та обміну мистецьким досвідом. Такий формат участі сприяє не лише розвитку творчих здібностей, а й формуванню ключових компонентів професійної ідентичності майбутніх викладачів музичного мистецтва, зокрема усвідомлення своєї ролі в культурному просторі, педагогічної місії, здатності до комунікації, художньої рефлексії та професійного самоствердження.

До складу журі конкурсу-фестивалю традиційно входять провідні діячі українського та зарубіжного музичного мистецтва: викладачі вищих мистецьких закладів, заслужені артисти України, знані композитори, диригенти, лауреати міжнародних конкурсів. Високий рівень експертного оцінювання поєднується з відкритою професійною комунікацією, що створює для студентів унікальні умови творчої взаємодії, обміну досвідом, отримання змістовних рекомендацій і конструктивного зворотного зв'язку. Така взаємодія є важливим чинником у процесі формування професійної ідентичності майбутніх викладачів музичного мистецтва. Саме взаємодія з визнаними представниками професійного середовища сприяє формуванню адекватної самооцінки, розвитку рефлексії та усвідомленню власної професійної позиції.

Вагомим чинником професійного зростання учасників конкурсу є високий рівень експертного середовища, представленого журі. За роки існування конкурсу-фестивалю до його оцінювання долучалися провідні фахівці з України, Австрії, Італії, Молдови, Румунії, Хорватії, Китаю – композитори, диригенти, мистецтвознавці, педагоги, науковці, артисти. Серед них – Курт Шмід (Відень, Австрія), професор Віденського університету музики

та образотворчого мистецтва; Аурелія Сіміон (Ясси, Румунія), професорка Національного університету мистецтв імені Дж. Енеску; Костянтин Руснак (Кишинів, Молдова), композитор і генеральний секретар Національної комісії Молдови у справах ЮНЕСКО; Євген Чуриков (Загреб, Хорватія), соліст-валторніст Загребської філармонії; Андреа Анжеліні (Ріміні, Італія), художній керівник міжнародних хорових проєктів і редактор ICB (International Federation of Bookkeepers) (IFCM – представництво організації в Україні); продюсерка й громадська діячка Євгенія Урсу (Кишинів, Молдова) та інші відомі митці.

Українське професійне середовище в журі репрезентували такі відомі постаті, як народні артисти України Іво Бобул, Дмитро Яремчук, Назарій Яремчук; доктори педагогічних наук, професори Людмила Паньків, Інна Сташевська, Алла Козир, Людмила Гаврілова, Тетяна Смирнова; Наталія Філіпчук; мистецтвознавець Андрій Сташевський; заслужена діячка мистецтв України директорка Міжнародного конкурсу молодих піаністів пам'яті Володимира Горовиця Ірина Полстянкіна; заслужена працівниця культури України Ганна Овчаренко, а також низка викладачів провідних мистецьких і педагогічних закладів.

Таке розмаїття експертного складу забезпечує не лише якісну оцінку виконавських умінь, але й створює багатогранне професійне середовище для студентів, яке сприяє їхньому фаховому самовизначенню, розширенню культурного світогляду та закріпленню мотивації до майбутньої викладацької діяльності.

Серед членів журі, які представляють міждисциплінарний підхід до оцінювання мистецької діяльності, варто виокремити Аліну Лісневську (Київ, Україна) – кандидатку педагогічних наук, доцентку кафедри журналістики та нових медіа Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Її фахова участь засвідчує значущість інтеграції педагогіки, мистецтва та медіа-освіти в сучасному мистецько-освітньому просторі.

Міжнародний багатожанровий конкурс-фестиваль «Хай пісня скликає друзів» вирізняється широким спектром номінацій, які охоплюють як інструментальні, так і вокально-хорові жанри. Конкурсні вимоги забезпечують умови для самореалізації учасників, сприяють виявленню їхніх індивідуальних музичних

здібностей, поглибленню професійного самосприйняття та розвитку навичок творчої взаємодії в колективних формах мистецької діяльності. Конкурс організовано за такими номінаціями: інструментальний жанр представлений фортепіано, струнними, духовими та ударними інструментами, народними інструментами та інструментальним ансамблем, тоді як вокально-хоровий жанр включає вокал-дебют, академічний сольний спів, вокальний ансамбль (естрадний, академічний, народний), вокально-інструментальний ансамбль, хоровий колектив, аматорський хоровий колектив і аматорський вокальний ансамбль. Такий спектр номінацій забезпечує всебічне залучення студентів різних спеціалізацій, сприяє розвитку міжжанрової комунікації та взаємного збагачення художнього досвіду, а також створює умови для формування професійної ідентичності в реальному мистецькому середовищі.

За роки свого існування конкурс-фестиваль «Хай пісня скликає друзів» трансформувався із внутрішнього студентського заходу у важливу міжвузівську мистецьку платформу, що має вагоме методичне та виховне значення. Основними завданнями конкурсу є виявлення та підтримка обдарованої молоді, популяризація української музичної культури, а також розвиток креативного потенціалу майбутніх викладачів мистецтва. Особливо важливим є створення умов для їх професійного самовираження, що сприяє формуванню цілісної професійної ідентичності через інтеграцію творчої діяльності, міжособистісної взаємодії та педагогічної рефлексії.

Підтвердженням такого впливу є особливість Ювілейного конкурсу 2019 року, коли Голова журі Курт Шмід, відомий композитор і диригент, вручив спеціальний приз – стипендію на двотижневі майстер-класи на Віденський музичний семінар. Престижний подарунок здобув Володимир Щур із Хмельницька, учасник номінації «Академічний сольний спів» (див. фото нижче). Такий жест підкреслює не лише високу професійну цінність конкурсу, але й його роль як каталізатора подальшого професійного розвитку та самовдосконалення майбутніх викладачів музичного мистецтва.



Участь у міжнародному конкурсі-фестивалі стимулює розвиток творчих компетентностей і мотивації, підвищує рівень професійної свідомості, дозволяє студентам усвідомити свою роль у культурно-освітньому просторі та поглибити власне професійне «Я». Таким чином, конкурс є не лише майданчиком для демонстрації мистецьких здобутків, а й ефективним інструментом формування майбутнього педагога як суб'єкта творчої педагогічної діяльності. Цей аспект особливо важливий у контексті сучасної мистецької освіти, де інтеграція творчості, педагогіки та міжособистісної взаємодії є ключовою умовою професійного становлення викладача. Конкурс-фестиваль «Хай пісня скликає друзів» сприяє реалізації цих завдань, створюючи сприятливе середовище для розвитку та самовираження студентів.

Варто зазначити, що конкурс-фестиваль виходить далеко за межі конкурсної програми. У його рамках проводяться концерти, майстер-класи, творчі зустрічі та інші заходи, які спрямовані на поглиблення професійної майстерності й розширення творчого досвіду учасників. Окрім прослуховувань, фестиваль охоплює також важливі педагогічні й соціальні аспекти. Участь у ньому сприяє формуванню низки професійно значущих компетентностей: уміння працювати в команді, навички публічного виступу, здатність до саморефлексії та творчого самовираження. Саме ці аспекти є фундаментом професійної ідентичності майбутніх

викладачів мистецтва. Особливістю заходу є його відкритість до різних форм художнього самовираження та створення простору для культурного діалогу. Участь у фестивалі не обмежується лише сценічним виступом – студенти залучаються до підготовки концертних програм, проведення заходів, організації роботи журі, забезпечення інформаційного супроводу тощо. Це сприяє формуванню в них комплексної професійної позиції: як виконавця, організатора, педагога і рефлексуючого суб'єкта. Програма конкурсу-фестивалю орієнтована на розвиток у студентів таких особистісних якостей, як відповідальність, ініціативність, емоційна виразність, сценічна культура, здатність до командної взаємодії – усе це є невід'ємними компонентами формування професійної ідентичності майбутнього викладача музичного мистецтва.

Висновки. Отже, конкурсно-фестивальна діяльність, зокрема участь у міжнародному конкурсі-фестивалі «Хай пісня скликає друзів», відіграє важливу роль у формуванні професійної ідентичності майбутніх викладачів музичного мистецтва. Така форма мистецько-освітньої взаємодії поєднує творчу, педагогічну, комунікативну й організаційну активність студентів, сприяє усвідомленню ними своєї професійної ролі, розвитку емоційної виразності, відповідальності, здатності до саморефлексії та командної співпраці. Завдяки широкій жанровій палітрі, міжкультурному контексту, відкритості до різних форм художнього самовираження конкурс створює сприятливі умови для інтеграції знань, умінь і особистісного досвіду студентів у цілісну професійну позицію. Практична участь у підготовці та реалізації конкурсних і супровідних заходів (майстер-класи, концерти, інформаційний супровід тощо) розширює межі академічної освіти та стимулює професійне самоствердження. Таким чином, конкурс-фестиваль функціонує не лише як мистецька подія, а й як ефективний інструмент професійного становлення особистості майбутнього викладача музичного мистецтва в умовах сучасного культурно-освітнього простору.

Перспективи подальших досліджень. Подальших наукових розробок потребує вивчення впливу конкурсно-фестивальної діяльності на формування окремих компонентів професійної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва.

Доцільно проаналізувати психолого-педагогічні умови, що забезпечують ефективність участі студентів у мистецьких заходах різних рівнів, а також розроблення методичних рекомендацій щодо інтеграції конкурсно-фестивальної практики в освітні програми музично-педагогічних спеціальностей.

Список використаної літератури

- Безугла, Р. (2022). Конкурсно-фестивальний рух в Україні в часи російсько-української війни. *Сучасне мистецтво*, 18, 9-18.
- Білик, Н. (2023). Національна ідентичність фахівця з музичної педагогіки О. П. Рудницької. *Естетика і етика педагогічної дії*, 27, 78-86
- Денисюк, В. Т. (2006). Луцьк фестивальний. В кн. *Новітня історія України. Волинь сучасна. Культура* (с. 228–233). Київ: Освіта.
- Іванова, О. (2021). Динаміка розвитку фольклорних фестивалів Волині кінця ХХ століття. Особливості становлення. *Художня культура. Актуальні проблеми*, 17 (1), 165-170.
- Козир, А. В. (2018). Акмеологічні засади формування професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. В кн. Н. В. Гузій (Ред.), *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти*: монографія (с. 359-400). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Комаровська, О. А., Миропольська, Н. Є. (2022). До проблеми підготовки вчителя у сучасному вимірі мистецької освіти. *Professional Art Education*, 3 (1), 33-43.
- Левус, Н. І. (2019). Особливості професійної ідентифікації на етапі навчання у ВНЗ. *Проблеми сучасної психології*, 4, 171-181. Взято з <http://lu-journal.com.ua/index.php/2227-6246/article/view/162900>
- Радзімовська, О. (2019). Професійна ідентичність особистості та її формування в юнацькому віці. *Проблеми сучасної психології*, 5. Взято з <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/162647>
- Романенко, А. Р. (2016). Музичний конкурс як соціокультурний феномен у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музичне мистецтво в онтологічному дискурсі*, 1, 126-129. Взято з <https://www.mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/29>
- Савицька, О. (2012). Професійна ідентичність та життєві стратегії студентів–психологів. *Проблеми сучасної психології*, 17. Взято з <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/160292>
- Савенко, С. М. (2021). *Конкурсно-фестивальні форми хорової творчості: традиційні моделі та сучасні тенденції*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавста). Одеса.
- Стратан-Артишкова, Т. Б. (2024). Творчо-комунікативна діяльність у професійній підготовці майбутнього викладача музичного мистецтва. В кн. Т. В. Скорик, Л. С. Ладонько, В. А. Нехай, О. І. Солдатенко (Упоряд.), *Мистецтво та освіта: новації перспективи*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнародною участю) (с. 44-46). Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка.
- Софроній, З. В., Чурікова-Кушнір, О. Д. (2020). Методичні засади хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. В кн. Г. П. Шевченко (Ред.), *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: збірник наукових праць (Вип. 4 (97), с. 245-258). Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля.
- Чурікова-Кушнір, О. Д. (2025). Формування художніх орієнтацій студентів засобами музики та хореографії в умовах цифрового освітнього середовища. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 15, 109-115.

Olha Churikova-Kushnir, Zoia Sofronii

**FORMATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY
THROUGH PARTICIPATION IN THE COMPETITION-FESTIVAL
“LET THE SONG CALL FRIENDS”**

The article analyzes the potential of the international multi-genre competition-festival “Let the Song Call Friends” as an innovative educational platform that contributes to the formation of future music teachers’ professional identity. It is noted that students’ participation in such artistic events goes beyond traditional stage performance and encompasses a wide range of pedagogical, organizational, communicative, and creative activities.

The conducted analysis demonstrates that the competition-festival not only develops professional competencies but also promotes students’ awareness of their role in the educational and cultural environment, develops creative thinking, initiative, stage presence, ability to reflect, and teamwork skills. Special emphasis is placed on the interdisciplinary nature of the festival, its openness to various forms of artistic self-expression, and the active involvement of students in all stages of the organizational process.

The article reveals the importance of competitive activity as a factor of intercultural exchange, professional growth, and personal self-affirmation. The diversity of festival nominations, its educational and methodological function, as well as the significance of interaction with leading artists and music educators, who are part of the jury, are considered. It is emphasized that this format serves as an example of a holistic model of integrating artistic, pedagogical, and communicative components into the process of professional development of future music teachers.

Keywords: *professional identity; arts education; competition-festival; musical art; music teacher; creative activity; student youth; intercultural communication; professional self-expression.*

References

- Bezugla, R. (2022). Konkursno-festyvalnyi rukh v Ukraini v chasy rosiisko-ukrainskoi viiny [Competition and festival movement in Ukraine during the Russian-Ukrainian war]. *Suchasne mystetstvo [Modern Art]*, 18, 9-18 [in Ukrainian].
- Bilyk, N. (2023). Natsionalna identychnist fakhivtsia z muzychnoi pedahohiky O. P. Rudnytskoi [National identity of music pedagogy specialist O. P. Rudnytska]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii [Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action]*, 27, 78-86 [in Ukrainian].
- Churikova-Kushnir, O. D. (2025). Formuvannya khudozhnikh orientatsiy studentiv zasobamy muzyky ta khoreohrafiyi v umovakh tsyfrovogo osvitynoho seredovyshcha [Formation of students’ artistic orientations through music and choreography in the digital educational environment]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky [Scientific notes. Pedagogical sciences]*, 15, 109-115 [in Ukrainian].
- Denysiuk, V. T. (2006). Lutsk festyvalnyi [Festival Lutsk]. In *Novitnia istoriia Ukrainy. Volyn suchasna. Kultura [Modern History of Ukraine. Contemporary Volyn. Culture]* (pp. 228-233). Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
- Ivanova, O. (2021). Dynamika rozvytku folklornykh festyvaliv Volyni kintsia XX stolittia. Osoblyvosti stanovlennia [Dynamics of the development of Volyn folklore festivals of the late 20th century. Features of formation]. *Khudozhnia kultura. Aktualni problemy [Artistic Culture. Topical Issues]*, 17 (1), 165-170 [in Ukrainian].
- Kozyr, A. V. (2018). Akmeologichni zasady formuvannia profesiinoi maisternosti maibutnikh vykladachiv mystetskykh dysyplin [Acmeological principles of forming professional mastery of future teachers of art disciplines]. In N. V. Huzii (Ed.), *Teoriia ta metodyka profesiino-pedahohichnoi pidhotovky osvityanskykh kadrov: akmeologichni aspekty*

- [Theory and methodology of professional-pedagogical training of educational personnel: acmeological aspects]: monograph (pp. 359-400). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Komarovska, O. A., & Myropolska, N. Ye. (2022). Do problemy pidhotovky vchytelia u suchasnomu vymiri mystetskoi osvity [On the problem of teacher training in the modern dimension of art education]. *Professional Art Education*, 3 (1), 33-43 [in Ukrainian].
- Levus, N. I. (2019). Osoblyvosti profesiinoi identyfikatsii na etapi navchannia u VNZ [Features of professional identification at the stage of studying at a higher education institution]. *Problemy suchasnoi psykholohii* [Problems of Modern Psychology], 4, 171-181. Retrieved from <http://lu-journal.com.ua/index.php/2227-6246/article/view/162900> [in Ukrainian].
- Radzimovska, O. (2019). Profesijna identychnist osobystosti ta yii formuvannya v yunatskomu vitsi [Professional identity of the individual and its formation in adolescence]. *Problemy suchasnoi psykholohii* [Problems of Modern Psychology], 5. Retrieved from <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/162647> [in Ukrainian].
- Romanenko, A. R. (2016). Muzychnyi konkurs yak sotsiokulturnyi fenomen u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Music competition as a sociocultural phenomenon in the formation of professional competence of the future music teacher]. *Muzychne mystetstvo v ontolohichnomu dyskursi* [Musical Art in Ontological Discourse], 126-129. Retrieved from <https://www.mmmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/29> [in Ukrainian].
- Savenko, S. M. (2021). *Konkursno-festyvalni formy khorovoi tvorchosti: tradytsiini modeli ta suchasni tendentsii* [Competition and festival forms of choral art: traditional models and modern trends]. (Abstract of PhD diss.). Odesa National A. V. Nezhdanova Music Academy [in Ukrainian].
- Savytska, O. (2019). Profesijna identychnist ta zhyttievi stratehiyi studentiv–psykholohiv [Professional identity and life strategies of psychology students]. *Problemy suchasnoi psykholohii* [Problems of Modern Psychology], 17. Retrieved from <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/160292> [in Ukrainian].
- Sofroniy, Z. V., & Churikova-Kushnir, O. D. (2020). Metodychni zasady khormeysters'koyi pidhotovky majbutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Methodological foundations of choral-conducting training of future music teachers]. In H. P. Shevchenko (Ed.), *Dukhovnist osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka* [Spirituality of the individual: methodology, theory and practice]: zbirnyk naukovykh prats (Is. 4 (97), pp. 245-258). Sievierodonetsk: Vyd-vo SNU im. V. Dalia [in Ukrainian].
- Stratan-Artishokova, T. B. (2024). Tvorcho-komunikatyvna diyalnist u profesijnij pidhotovci majbutn'oho vykladacha muzychnoho mystetstva [Creative and communicative activity in professional training of a future music teacher]. In T. V. Skoryk, L. S. Ladon'ko, V. A. Nekhay, & O. I. Soldatenko (Comps.), *Mystetstvo ta osvita: novatsii perspektyvy* [Art and Education: Innovation Perspectives]: materialy IV Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi (z mizhnarodnoyu uchastyu) (pp. 44-46). Chernihiv: NUChK imeni T. G. Shevchenka [in Ukrainian].

Одержано 18.09.2025 р.

УДК 784.9 : 378.147

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347878>

Іван Дерда, м. Чернівці

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1399-3879>

ФОРМУВАЛЬНА РОЛЬ ВОКАЛІЗУ У ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНОМУ ВДОСКОНАЛЕННІ ГОЛОСУ СПІВАКА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлено роль вокалізу у вокально-технічному та художньо-естетичному вдосконаленні голосу співака в процесі його професійної підготовки. На основі теоретичного аналізу наукових праць, систематизації матеріалу, узагальненні власного досвіду автор доводить хибність традиційного сприйняття вокалізу виключно як технічної вправи. Наголошується, що ефективна робота з вокалізами має забезпечувати синтез технічного тренування та стилістичного виховання, що сприяє формуванню артистичної інтерпретації, естетичного смаку, кантилени та динамічної гнучкості. Акцентовується увага на методичній взаємодії вокалізації та сольфеджування для розвитку внутрішнього слуху, а також на важливості добору художньо-насичених вокалізів, стилістично репрезентативних для різних епох. Доведено, що цілеспрямоване використання вокалізу в процесі професійної вокальної підготовки є вирішальним фактором для становлення виконавської індивідуальності співака та формування його музично-стильового відчуття..

Ключові слова: вокаліз; вокально-технічне вдосконалення; професійна вокальна підготовка; артистична інтерпретація; естетичний смак.

Постановка проблеми. У сучасній вокально-педагогічній практиці вокаліз нерідко сприймається як проміжна ланка між елементарними вокальними вправами та інтерпретацією художніх творів, що зумовлює певне методичне недооцінювання його потенціалу. Водночас у системі музично-теоретичної підготовки вокаліста вокаліз тісно корелює з елементами сольфеджіо, сприяючи розвитку інтонаційної точності, ритмічної стабільності та слухового контролю. Попри широке використання вокалізу у виконавсько-методичній практиці, його потенціал часто залишається недостатньо реалізованим, особливо в контексті художньо-виховного впливу на становлення майбутнього фахівця музичного мистецтва. Переважно вокалізи трактуються як технічні вправи,

зосереджені виключно на формуванні вокально-виконавських навичок, таких як повне контрольоване дихання (ПКД), легато, артикуляція тощо. Такий функціональний підхід обмежує їхню методичну та естетичну роль у професійній вокальній підготовці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування вокально-технічних навичок майбутніх співаків у процесі фахової підготовки досліджували М. Колос (2015), В. Купчик, Т. Мазур (2024), О. Трусова (2020) та ін. Особливості вдосконалення вокально-виконавської майстерності майбутнього співака розглядали П. Волошин (2021), О. Горбенко (2011), Н. Косінська (2021), О. Прядко (2025), В. Черній, С. Одайник, О. Тітова (2024). Вітчизняний досвід вокальної підготовки в закладах вищої освіти проаналізовано в працях Н. Бітько (2022), Л. Варнавської, М. Вікторової, А. Саймукової (2020), Н. Овчаренко (2016), І. Пащенко (2022), Л. Тоцької (2004) та ін.

Проте системний аналіз вокалізу як засобу вокально-технічного вдосконалення та музично-естетичного виховання майбутнього фахівця музичного мистецтва й досі залишається недостатньо висвітленим і потребує теоретичного, методичного та практичного розв'язання.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності перегляду методичної парадигми вокалізу як ефективного інструменту вокально-технічного вдосконалення голосу співака.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети застосовувалися загальнонаукові методи: теоретичний аналіз наукових праць, порівняння, узагальнення, що дало змогу сформулювати ключові поняття, висвітлити теорії щодо проблеми вокально-технічного та художньо-естетичного вдосконалення голосу співака в процесі професійної підготовки, зробити висновки та окреслити перспективи подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. Історичні витоки вокалізу сягають епохи італійського *bel canto*, де вокалізи слугували основним засобом формування технічної майстерності та вокальної лінії. У школі Джузеппе Ламперті та Франческо Гарсія вокалізи розглядалися як фундаментальні елементи щоденної практики, що забезпечували розвиток легато, кантилени та динамічної гнучкості. Французька вокальна школа, зокрема традиція консерваторії в

Парижі, акцентувала увагу на нюансуванні тембру та артикуляції, використовуючи вокалізи як засіб формування естетичного смаку та стилістичної витонченості. Німецька школа, представлена методиками Юліуса Штокаузена та Густава Зандера, інтегрувала вокаліз у контекст філософії *Klangbildung* – формування звукової субстанції голосу, що поєднувала технічну точність із глибокою емоційною виразністю.

Українська вокальна традиція, зокрема в контексті діяльності Львівської консерваторії, розвивала вокаліз як засіб збереження національного стилю співу, поєднуючи європейські методики з елементами народної інтонаційності. Вокалізи на основі української поезії або фольклорних мотивів стали важливим інструментом формування духовно-естетичного світогляду майбутнього фахівця музичного мистецтва у класі вокальної підготовки. У вітчизняній педагогічній традиції вокалізи виконуються на голосні, склади або з використанням назв нот, що дозволяє варіювати методичні підходи відповідно до рівня підготовки студента. Особливу цінність становлять вокалізи з текстовим супроводом, які інтегрують вокальні та мовні компоненти в єдину музичну структуру, продиктовану чітким методичним задумом. Такий синтез сприяє формуванню виконавської інтонаційної виразності, артикуляційної чіткості та стилістичної інтерпретації.

Варто наголосити, що художньо сконструйований вокаліз, створений композитором або викладачем із глибоким знанням природи голосу, відкриває широку палітру вокально-виконавських можливостей, зокрема, він:

- сприяє виробленню стабільного вокального тону на всьому діапазоні голосу, забезпечує опанування вокальної установки та згладжує перехід між регістрами, формуючи акустично гармонійний простір звучання;
- формує кантилену – основний показник вокального голосоутворення, удосконалює динамічну гнучкість, темброву рухливість, чистоту інтонування, а також сприяє нейтралізації голосних, створюючи рівномірну вокальну лінію;
- розвиває музичну виразність, навчає емоційній насиченості виконання, глибокому фразуванню та інтерпретаційній драматургії, що є фундаментом індивідуального виконавського стилю.

Усе це вказує на необхідність перегляду усталеної методичної парадигми та інтеграції вокалізу як повноцінного засобу музично-естетичного виховання у професійній підготовці вокалістів. Цілісний підхід до використання вокалізів сприятиме не лише технічному вдосконаленню голосу, а й формуванню виконавської індивідуальності, естетичного смаку та емоційної виразності – складників, що визначають справжню вокальну майстерність.

У процесі професійної вокальної підготовки важливо враховувати не лише технічне навантаження вокалізів, а й їхній вплив на формування інтуїтивної співацької реакції майбутнього фахівця музичного мистецтва. Зокрема, вокалізація сприяє вдосконаленню читання з аркуша, що супроводжується розвитком чіткого голосоутворення. Системне сольфеджування вокалізів під керівництвом викладача формує стійкий вокально-мовленнєвий автоматизм, який поєднує артикуляційні навички з музичною інтерпретацією.

Високий індикативний потенціал вокалізації дозволяє оцінити рівень вокально-технічного та музичного розвитку майбутнього фахівця музичного мистецтва. У цьому контексті вокаліз є не лише діагностичним інструментом, а й засобом формування співочого тону, опанування дихального апарату, вирівнювання регістрів і тембрової стабільності. Особливу увагу слід звернути на вокалізацію із використанням голосних і різних комбінацій складів, що уможливорює усунення наслідків автоматизованого мовленнєвого навику, характерного для дорослого голосу, який часто витісняє дитячу вокальність.

У навчальному процесі відбувається поетапне відновлення вокальної основи голосу, що була змінена під впливом членороздільного мовлення, зокрема афонічних приголосних, які знижують природну звучність. Таким чином, вокалізація – через фонетично чисті голосні та узгоджені складові комбінації – дозволяє викладачеві здійснити естетичну і технічну корекцію голосових параметрів. Окрім того, різноманітні форми вокалізації, пов'язані з економізацією видиху та згладжуванням регістрів, мають бути застосовані комплексно і системно, не затримувати перехід до виконання вокальних творів із текстом.

Узагальнюючи, слід наголосити, що вокаліз є надзвичайно багатограним вокально-педагогічним ресурсом і його потенціал не варто звужувати до вузькотехнічних функцій. Навпаки, гармонійне поєднання сольфеджування, фонетичної культури та співочої установки створює основу для розвитку індивідуального голосового стилю майбутнього фахівця музичного мистецтва.

Одним із малодосліджених аспектів сучасної вокальної підготовки є методична взаємодія вокалізації з елементами сольфеджування. Попри поширене застосування цієї форми музично-теоретичної роботи, актуальною залишається проблема голосоутворення під час читання з аркуша: у практиці домінує відтворення окремих тонів на усталені голосні (наприклад, [а] для «фа», [е] для «ре»), що створює акустично й технічно неповноцінну вокальну установку. Застосування афонічних приголосних у співацькому сольфеджуванні, як-от [ф], [с], суперечить принципам кантиленної техніки, формуючи небажані мовленнєво-артикуляційні зрушення, які перешкоджають розвитку рівного вокального тону. В цьому контексті постає завдання перегляду традицій сольфеджування на користь інтеграції з вокалізаційними принципами: після опанування базової вокальної підготовки майбутнім фахівцем музичного мистецтва доцільним є впровадження сольфеджування на співочих складах, що активізують внутрішнє слухове моделювання тембру, дихальної опори та інтонаційної точності.

З особливою увагою слід підходити до добору музичного матеріалу в класі вокальної підготовки. Необхідним є методичний моніторинг технічної складності, вокальної зручності й інтонаційної доцільності вокальних вправ, а також розвиток у майбутніх фахівців навичок «внутрішнього співу» – моторно-слухового автоматизму, який забезпечує якість виконання навіть у складних регістрових переходах.

Однією з ключових методичних проблем у класі вокальної підготовки є фрагментарне сприйняття музичної мови студентами, що нерідко зводиться до поверхневого засвоєння текстової декламації. Вони втрачають чутливість до гармонії, фактури та стилістичних зв'язків між вокальною та інструментальною партіями. Здобувач орієнтується переважно на інтонаційно-декламаційний вираз, залишаючи поза увагою поліфонічне голосоведення,

функціональну роль акомпанементу, стилістику форми – елементи, без яких виконання творів композиторів класичної доби (Й. С. Бах, В. А. Моцарт, Л. ван Бетховен) втрачає художню достовірність.

На нашу думку, неповноцінне розуміння музичної мови ускладнюється тим, що формування вокального апарату в майбутнього фахівця музичного мистецтва часто обтяжене автоматизованими мовленнєвими навичками, які домінують над природною вокальністю його голосу. Зокрема, функціональна взаємодія гортані, дихального апарату та артикуляційного комплексу набуває дисгармонії унаслідок надмірного видихального тиску, що знижує пластичність і звучність голосового тону. З огляду на це, необхідним стає: стимулювання установки вокального апарату на плавне голосоведення, що дозволяє уникнути жорстких артикуляційних затисків; нейтралізація мовленнєвої артикуляції через вокалізацію на чистих голосних і складових комбінаціях; упровадження фонетично-педагогічних вправ, пов'язаних із свідомим формуванням вокального резонансу, активізацією повного контролюваного дихання (ПДК) та балансуванням повітряного потоку.

Таким чином, вокаліз є не лише засобом технічного вдосконалення, але й інструментом педагогічної корекції слухового сприйняття, музичної виразності, інтеграції музично-теоретичних знань у виконавський процес. Усвідомлене поєднання музичної й мовної структури вокалізу сприяє переходу від текстоцентричного підходу до художньо-цілісної вокальної інтерпретації.

Використання художніх вокалізів у системі професійної вокальної підготовки має виняткове значення для формування суто вокальної виразності. Завдяки акцентуванню на динаміці, тембрових характеристиках, інтонаційній пластичності, емоційному забарвленні фраз і гнучкому фразуванню вокаліз є інструментом формування не лише техніки співу, а й виконавської інтерпретації. Особливе педагогічне значення мають вокалізи, стилістично репрезентативні для різних історичних епох – від барокової естетики XVII століття до романтичної експресії XIX – XX століть. Їхнє систематичне використання сприяє виробленню в майбутнього фахівця інтуїтивного почуття музичного стилю, що є фундаментальним чинником для професійного становлення вокаліста як інтерпретатора.

Паралельне вивчення вокалізів і вокальних творів з текстом, об'єднаних єдиною музично-стильовою парадигмою (наприклад, арії неаполітанської школи XVII – XVIII століть), створює методичну платформу для глибшого проникнення у стилістичну специфіку твору. Такий підхід формує інтегративне музичне мислення, де вокально-технічна та музично-виконавська складові постають у взаємозв'язку, а не як ізольовані елементи освітнього процесу. На жаль, зазначена інтеграція часто ігнорується у практиці сучасного вокального навчання, що зумовлює поверхнєве трактування художнього тексту, невиразність стилістичної інтерпретації та відсутність глибини музично-емоційного переживання. Недооцінка взаємозв'язку між технічною майстерністю та художньою виразністю перешкоджає повноцінному формуванню вокальної індивідуальності. У цьому контексті актуалізується проблема: як забезпечити синтез технічного тренування і стилістичного виховання у процесі роботи над вокалізами, що є ключовою метою сучасної методики вокальної підготовки. Її вирішення вимагає систематичного добору стилістично репрезентативного матеріалу, поєднання елементів історико-естетичного аналізу з технічною практикою та активного включення майбутніх співаків до процесу музично-сміслової інтерпретації вокального твору.

У сучасній практиці вокальної підготовки домінує використання стандартного репертуару вокалізів, переважно створених у стилістиці романтичної епохи XIX століття. Попри технічну доцільність, ці вокалізи, як правило, характеризуються стилістичною одноманітністю, обмеженим гармонічним простором і слабко вираженим поліфонічним розвитком, що істотно знижує їхню художньо-виховну ефективність. Недостатня увага до голосоведення, фактурного балансу та ансамблевого відчуття з фортепіанним акомпанементом перешкоджає формуванню в майбутнього фахівця комплексного слухового мислення, яке є необхідною умовою для розвитку музичної інтерпретації.

З огляду на це, зростає потреба в переосмисленні методичних засад добору вокалізів, акцентуючи увагу на тих, що поєднують технічну спрямованість із високим художнім змістом. Зокрема, вокалізи, створені композиторами, які глибоко розуміють вокальну природу, або ж видатними співаками минулого, що

поєднували виконавську й композиторську компетентності, здатні забезпечити ефективну інтеграцію технічних і музично-виразних компонентів у процесі професійної вокальної підготовки. Такий матеріал відкриває можливості для: поглибленої стилістичної освіти; розвитку естетичного смаку; усвідомленого вокально-технічного формування, що синтезує мовленнєву виразність, музичну форму та інтерпретаційну драматургію. Розширення педагогічних завдань вокалізації сприятиме активізації творчого потенціалу студентів, підвищенню рівня їхнього музично-слухового розвитку, емоційної чутливості та, що надзвичайно важливо, покращенню загального рівня вокальної та музичної культури. Адже саме через художньо-насичені вокалізи відбувається формування не лише технічно вправного, а й естетично зрілого виконавця.

У контексті фахової вокальної підготовки важливо зберігати методичний баланс між використанням вокалізів як універсального педагогічного засобу і усвідомленням їх об'єктивних обмежень. Попри численні переваги – розвиток кантилени, формування стабільного тону, технічне вирівнювання регістрів – вокаліз не слід абсолютизувати, особливо на етапах навчання, коли майбутній фахівець уже впевнено володіє базовими навичками вокальної техніки. Вокально-педагогічна практика потребує гнучкої моделі, у якій вокаліз є складником системи, а не самоціллю процесу.

Звужене застосування вокалізів як єдиного засобу формування вокального голосу може спричинити недостатній розвиток декламаційної виразності, фонетично-сміслової артикуляції та загального мовленнєвого забарвлення музичного виконання. Це підтверджується психофізіологічною різноманітністю механізмів побутового мовлення і співочої установки. Переважання у повсякденній комунікації автоматизованих артикуляційних шаблонів, зокрема опертя на афонічні приголосні, призводить до трансформації співацького апарату в бік мовленнєвої жорсткості, що суперечить природі кантиленного співу. Відтак виникає потреба в інтеграції поняття вокально-мовленнєвої культури як цілісного феномену, що поєднує артикуляційну чіткість, декламаційну насиченість і вокальну пластичність. Вокаліст сучасного типу має володіти не лише технічною майстерністю, але й здатністю

інтерпретувати слово в музиці, розкриваючи художню семантику через темброво-інтонаційний спектр.

Переоцінка ролі вокалізу як самодостатнього методу, особливо на початкових етапах навчання, може спричинити зниження ефективності вокального розвитку, втрати мовно-виразного компонента та погіршення художньої інтерпретації текстового матеріалу. На ці методичні недоліки вказували ще у XVIII – XIX століттях видатні педагоги, зокрема Мануел Гарсія, П'єр Франческо Тозі, Ламперті, які наголошували на необхідності гармонійного поєднання вокальної техніки та декламаційної виразності, застерігаючи від ізоляції вокалізу як єдиного засобу навчання.

Отже, сучасна методика вокальної підготовки має прагнути до динамічного балансу між технічним удосконаленням голосу та естетичною семантизацією музичного мовлення, де вокаліз слугує не лише вправою, а й переходом до художньої інтерпретації музичного стилю.

Оцінювання педагогічної ефективності вокалізу як навчального вокально-педагогічного матеріалу передбачає системний підхід, що враховує як технічні, так і музично-естетичні параметри. До основних критеріїв слід віднести такі:

1. Технічна відповідність рівню вокальної підготовки. Вокаліз має відповідати актуальному стану розвитку голосу майбутнього фахівця музичного мистецтва; урахувати принцип поступовості у складності – від роботи в середньому регістрі до розширення діапазону; уникати надмірної віртуозності – пріоритет має надаватися якості звуковидобування.

2. Стилiстична репрезентативність – належність до певної історичної або національної школи співу; відображення особливостей стилю епохи (Бароко, Класицизм, Романтизм, Модернізм, Реалізм); наявність виконавської моделі, що відповідає текстовим вокальним творам.

3. Музично-виразні параметри – наявність контрастних динамічних відтінків, тембрової гнучкості; структурована форма, яка формує в майбутнього співака відчуття музичного цілого; можливість вироблення фразування, інтонаційної логіки, кантилени.

4. Фонетична та артикуляційна доцільність – застосування голосних і різних комбінацій складів, що сприяють формуванню

вокальної установки; відсутність афонічних приголосних, які заважають формуванню співочого тону.

5. Ансамблева та гармонійна інтеграція – збалансованість вокальної партії з фортепіанним супроводом; можливість сприйняття гармонійної структури вокального твору (ведення голосів, функціональний слух).

Підсумкові методичні рекомендації. На основі проведеного дослідження та практичних спостережень сформульовано методичні положення, які рекомендовано застосовувати у класі вокальної підготовки для майбутніх фахівців музичного мистецтва:

1. *Принцип етапності* – використовувати вокалізи відповідно до віку, голосового стану і технічної готовності студента; уникати форсування голосу та необґрунтованого розширення діапазону.

2. *Інтеграція вокалізів із текстовими творами* – працювати паралельно над вокалізами і аріями / романсами у спільній стилістичній площині; формувати виконавське відчуття стилю через зіставлення.

3. *Комбінування вокалізації та сольфеджування* – використовувати вокалізи задля засвоєння і поглиблення музично-теоретичних знань, розвитку внутрішнього слуху, здійснювати процес формування вокальної техніки на міцному музично-теоретичному підґрунті.

4. *Формування вокально-мовленнєвої культури* – застосовувати фонетично доцільні артикуляційні вправи; привчати до свідомого поєднання музичної і мовленнєвої виразності.

5. *Добирати вокалізи, які мають високу педагогічну та художню цінність*, – залучати твори композиторів, котрі глибоко володіють вокальною природою; уникати «трафаретних» вокалізів, що не стимулюють студентів до музичної інтерпретації.

Висновки. Встановлено, що вокаліз є багатофункціональним засобом, який забезпечує інтегровану дію на технічні, естетичні та фізіологічні аспекти вокального становлення. Ефективність вокалізу значно підвищується за умови його адаптації до рівня професійної підготовки студента та реалізації принципу «розвитку голосу зсередини». З'ясовано, що поєднання вокалізації зі складовими сольфеджування сприяє формуванню внутрішнього слуху, інтервального чуття та логіки фразування. Підтверджено важливість

використання вокалізу в роботі над фонетичним, артикуляційним та емоційно-смісловим компонентами музичного мовлення. Застосування вокалізів, стилістично пов'язаних з вокальними творами, дозволяє формувати виконавське мислення, відчуття епохи та художню чутливість. Обґрунтовано необхідність переоцінки типових вокалізів ХІХ століття, що часто мають обмежений художній і методичний потенціал, та доцільність добору авторських творів з високою вокально-педагогічною цінністю.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у створенні навчальних програм з чітко окресленими етапами вокального розвитку – від базових технічних вправ до художньо-інтерпретаційних вокалізів. Поглиблений аналіз української, італійської, французької та німецької методик вокалізації з метою виявлення стилістичних, фонетичних і педагогічних відмінностей. Розробка інтерактивних інструментів для самостійного вокалізування студентів з аудіо-візуальним супроводом, що дозволить персоналізувати вокальне навчання. Створення системи оцінювання педагогічної цінності вокалізів за технічними, стилістичними та естетичними показниками на допомогу викладачам із вокальної підготовки.

Список використаної літератури

- Бітько, Н. Г. (2022). Методика професійної підготовки студента-вокаліста на заняттях з сольного співу. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 203, 38-42. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-203-38-42>
- Варнавська, Л. І., Вікторова, М. В., & Саймукова, А. А. (2020). Сучасні методи та прийоми розвитку вокальної майстерності студентів факультету мистецтв. *Інноваційна педагогіка*, 25, 2, 16-22.
- Волошин, П. (2021). Розвиток вокально-виконавської майстерності вокалістів мистецьких навчальних закладів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 4, 136-142. Взято з https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbimuk_nayk_praz/2021/4/19.pdf
- Горбенко, О. (2011). Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 101, 92-100.
- Колос, М. (2015). Методичні аспекти вокальної підготовки майбутнього вчителя музики. *Гуманітарний вісник*, 36. Взято з http://gvpdpu_2015_36_9.pdf
- Косінська, Н. (2019). Методичні основи формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. *Science Rise. Pedagogical Education*, 6, 20-24. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2019_6_6
- Купчик, В., & Мазур, Т. (2024). Роль вокальних вправ при постановці голосу співака. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 21, 65-75. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.21.2024.307970>
- Овчаренко, Н. (2016). Сучасний стан підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика. Педагогіка*, 4 (55), 93-99.

- Пашенко, І. М. (2022). Сучасний стан вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у закладах вищої освіти. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 206, 188-192. Взято з <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1335/1259>.
- Прядко, О. (2025). Удосконалення вокально-виконавської майстерності як елемент професійної самоактуалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*, 109, 78-82.
- Тоцька, Л. О. (2004). Становлення української вокальної педагогічної школи в історичному аспекті. *Наукові записки*, LV (55), 199-203.
- Черній, В. В., Одайник, С. І., & Тітова, О. Р. (2024). Удосконалення вокально-виконавської майстерності в навчальному процесі: навч. посіб. для здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Музичне мистецтво». Житомир. Взято з <https://eprints.zu.edu.ua/39320/1/maket.pdf>

Ivan Derda

THE ROLE OF VOCALISATION IN THE VOCAL AND TECHNICAL IMPROVEMENT OF A SINGER'S VOICE DURING PROFESSIONAL TRAINING

The article is devoted to highlighting the role of vocalisation in the vocal-technical and artistic-aesthetic improvement of a singer's voice in the process of their professional training. The author emphasises the inaccuracy of the traditional perception of vocalisation exclusively as a technical exercise. It has been proven that effective work with vocalises should ensure a synthesis of technical training and stylistic education, which contributes to the formation of artistic interpretation, aesthetic taste, cantilena and dynamic flexibility. It is emphasised that vocalises are not only a means of technical improvement, but also an instrument for pedagogical correction of auditory perception, musical expressiveness, and the integration of music theory knowledge into the performance process. The conscious combination of musical and linguistic structures in vocalisation facilitates the transition from a text-centred approach to an artistically coherent vocal interpretation. Emphasis is placed on the methodological interaction of vocalisation and solfeggio for the development of inner hearing, as well as on the importance of selecting artistically rich vocalisations that are stylistically representative of different eras.

It is noted that the selection of vocalises in the professional training system should be based on the principles of staging, functional relevance, artistic richness and vocal-pedagogical expediency. Only under such conditions can vocalises fulfil their formative role as a means of vocal-technical improvement and musical-aesthetic education of future specialists. Assessing the pedagogical effectiveness of vocal exercises as educational vocal-pedagogical material requires a systematic approach that takes into account both technical and musical-aesthetic parameters.

The necessity of re-evaluating typical 19th-century vocalises and the expediency of selecting original works of high vocal and pedagogical value are substantiated. It is proven that the purposeful use of vocalises in the process of professional training is a decisive factor in the formation of a singer's performing individuality and musical and stylistic sensibility.

Keywords: *vocalise; vocal-technical improvement; professional vocal training; artistic interpretation; aesthetic taste.*

References

- Bitko, N. H. (2022). Metodyka profesiinoi pidhotovky studenta-vokalista na zaniattiakh z solnoho spivu [Methodology of professional training of a student vocalist in solo singing classes]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky [Scientific notes. Pedagogical sciences]*, 203, 38-42. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-203-38-42> [in Ukrainian].
- Chernii, V. V., Odainyk, S. I., & Titova, O. R. (2024). Udokonalennia vokalno-vykonavskoi maisternosti v navchalnomu protsesi: navch. posib. dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity

- za spetsialnistiu «Muzychne mystetstvo». Zhytomyr [Improving vocal and performing skills in the educational process: teaching aids for higher education students majoring in «Musical Art»]. Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/39320/1/maket.pdf> [in Ukrainian].
- Horbenko, O. (2011). Muzychno-vykonavska kompetentnist maibutnoho vchytelia muzyky yak pedahohichna problema [Musical and performing competence of a future music teacher as a pedagogical problem]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky [Scientific notes. Pedagogical sciences]*, 101, 92-100 [in Ukrainian].
- Kolos, M. (2015). Metodichni aspekty vokalnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky [Methodological aspects of vocal training of future music teachers]. *Humanitarnyi visnyk [Humanitarian Bulletin]*, 36. Retrieved from http://gvdpdpu_2015_36_9.pdf [in Ukrainian].
- Kosinska, N. (2019). Metodichni osnovy formuvannia stsenichno-obraznoi kultury maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u protsesi vokalnoi pidhotovky [Methodological foundations of the formation of the stage and figurative culture of a future teacher of musical art in the process of vocal training]. *Science Rise. Pedagogical Education*, 6, 20-24. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2019_6_6 [in Ukrainian].
- Kupchyk, V., & Mazur, T. (2024). Rol vokalnykh vprav pry postanovtsi holosu spivaka [The role of vocal exercises in the development of a singer's voice]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodichni aspekty [Professionalism of a teacher: theoretical and methodological aspects]*, 21, 65-75. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.21.2024.307970> [in Ukrainian].
- Ovcharenko, N. (2016). Suchasnyi stan pidhotovky maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vokalno-pedahohichnoi diialnosti [The current state of preparation of future teachers of music for vocal and pedagogical activity]. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka. Pedahohika [Pedagogical process: theory and practice. Pedagogy]*, 4 (55), 93-99 [in Ukrainian].
- Pashchenko, I. M. (2022). Suchasnyi stan vokalnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u zakladakh vyshchoi osvity [The current state of vocal training of future teachers of musical art in higher education institutions. Scientific notes]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky [Scientific notes. Pedagogical Sciences]*, 206, 188-192. <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1335/1259> [in Ukrainian].
- Priadko, O. (2025). Udoshkonalennia vokalno-vykonavskoi maisternosti yak element profesiinoi samoaktualizatsii maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Improving vocal and performing skills as an element of professional self-actualization of a future teacher of musical art]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky [Collection of scientific works. Pedagogical sciences]*, 109, 78-82 [in Ukrainian].
- Totska, L. O. (2004). Stanovlennia ukrainskoi vokalnoi pedahohichnoi shkoly v istorychnomu aspekti [The formation of the Ukrainian vocal pedagogical school in a historical aspect]. *Naukovi zapysky [Scientific notes]*, LV (55), 199-203 [in Ukrainian].
- Varnavska, L. I., Viktorova, M. V., & Saimukova, A. A. (2020). Suchasni metody ta priiomy rozvytku vokalnoi maisternosti studentiv fakultetu mystetstv [Modern methods and approaches to the development of vocal mastery of students of the Faculty of Arts]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, 25, 2, 16-22 [in Ukrainian].
- Voloshyn, P. (2021). Rozvytok vokalno-vykonavskoi maisternosti vokalystiv mystetskykh navchalnykh zakladiv [Development of vocal and performing skills of vocalists of art educational institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University]*, 4, 136-142. https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnyk_nayk_praz/2021/4/19.pdf [in Ukrainian].

Одержано 25.09.2025 р.

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 378.14:37.015.3

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347886>

Наталія Філіпчук, м. Київ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9109-9194>

ПЕРСПЕКТИВИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-БАКАЛАВРІВ: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ

У статті представлені результати контент-аналізу змісту освітніх програм підготовки майбутніх педагогів на бакалаврському освітньому рівні на прикладі трьох закладів вищої освіти (Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка, Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича, Карпатського національного університету ім. В. Стефаника). З'ясовано, що в ЗВО здійснюється цілеспрямоване оновлення психолого-педагогічної підготовки студентів відповідно до нових освітніх стандартів, запитів НУШ і реалій війни; кожен заклад демонструє досвід збереження академічних традицій, системності, практичної спрямованості, стійкості до викликів, інноваційність і цифрову інтеграцію. Схарактеризовано зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, який має такі особливості: адаптація до сучасних освітніх викликів; поєднання класичної педагогічної спадщини, сучасних технологій, вимог воєнного часу і цінностей реформованої шкільної освіти; компетентнісна побудова змісту навчання; зорієнтованість на педагогіку партнерства, рефлексію та емоційний інтелект; інституційно підтримувана цифровізація освіти; увага до методик навчання відповідно до освітніх галузей НУШ; включення нових модулів, тем із безпеки, інклюзії, домедичної допомоги тощо. Обґрунтовано рекомендації для оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки з урахуванням сучасних викликів: забезпечення україноцентричного спрямування змісту навчання; інтеграція травмоінформованого підходу та психологічної підтримки у зміст підготовки; розвиток цифрової компетентності та готовності до організації ефективного дистанційного навчання; посилення практичної спрямованості методичних дисциплін в умовах кризи; максимізація інноваційних форм і методів навчання педагогів; акцент на розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів; структурування змісту психолого-педагогічної підготовки з урахуванням освітніх галузей НУШ і профільної старшої школи; актуалізація освітньо-наукової спадщини видатних українських педагогів.

Ключові слова: зміст освіти; психолого-педагогічна підготовка; заклади вищої педагогічної освіти; державні стандарти; Нова українська школа; майбутній учитель; перспективи; сучасні реалії.

Постановка проблеми. У період трансформації неперервної педагогічної освіти України, зумовленої освітніми реформами, євроінтеграційним вектором змін, викликами модернізації системи загальної середньої освіти, профільної школи, набуває особливої гостроти завдання оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів на бакалаврському освітньому рівні. Вагомим викликом оновлення змісту підготовки вчителя стали реалії війни, що актуалізували проблеми психопедагогіки, психотравми, ментального здоров'я, інклюзії. Крім того, у положеннях Концепції Нової української школи (2016), Державного стандарту базової середньої освіти (2020), Державного стандарту профільної середньої освіти (2024) акцентується увага на утвердженні компетентнісної парадигми, педагогіки партнерства, інклюзії та діджиталізації освітнього процесу. Водночас воєнні реалії висувають нові виклики, пов'язані з безпекою і психологічним благополуччям учасників освітнього процесу, організацією навчання в умовах кризи, а також з необхідністю національно-патріотичного виховання молоді. Означені тенденції зумовлюють необхідність розроблення нового змісту психолого-педагогічної підготовки вчителів, вимагаючи його модернізація та вдосконалення. За цих умов виникає потреба окреслити напрями оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти України, щоб підготовка вчителів-бакалаврів відповідала сучасним викликам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових працях проблема структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів висвітлена в контексті дефінітивного аналізу (Ю. Гвоздецька, 2023), окреслення його особливостей відповідно до категорій учителів певного фаху (А. Бобро, 2024; Т. Теличко, 2025; З. Удич, 2014 та ін.), визначення специфіки на бакалаврському і магістерському рівнях (М. Вовк, Ю. Грищенко, С. Соломаха, 2024), обґрунтування рекомендацій для оновлення змісту на основі сучасних трансформацій (М. Вовк, Ю. Грищенко, 2025) тощо. Натомість виникла необхідність розроблення рекомендацій з удосконалення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів-бакалаврів, враховуючи сучасні реалії трансформаційних освітніх змін.

Мета статті – обґрунтувати рекомендації з оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін на основі результатів вивчення й аналізу освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів на бакалаврському освітньому рівні.

Методи дослідження. Задля реалізації мети дослідження було використано такі методи: *контент-аналіз* – у процесі студіювання освітніх програм, силабусів освітніх компонентів психолого-педагогічного спрямування; *прогностичний аналіз*, що уможливив обґрунтування рекомендацій з оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів на бакалаврському освітньому рівні з урахуванням сучасних викликів.

Виклад основного матеріалу. Особливої уваги заслуговують обов'язкові освітні компоненти психолого-педагогічного спрямування («Педагогіка», «Психологія», «Педагогічна майстерність», «Інформаційно-комунікаційні технології у педагогічній діяльності», методики викладання у закладах загальної середньої освіти, у профільній школі тощо). Ці компоненти становлять ядро психолого-педагогічної підготовки і забезпечують формування професійних компетентностей майбутнього вчителя. Щороку в закладах вищої педагогічної освіти відбувається оновлення освітніх програм. Нами проаналізовано освітньо-професійні програми зі спеціальності А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями) закладів вищої освіти України, зокрема в Чернівецькому національному університеті ім. Юрія Федьковича (далі – ЧНУ ім. Ю. Федьковича), Карпатському національному університеті ім. Василя Стефаника (далі – КНУ ім. В. Стефаника), Полтавському національному педагогічному університеті ім. В. Г. Короленка (далі – ПНПУ ім. В. Г. Короленка).

Освітньо-професійні програми підготовки майбутніх учителів на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти ПНПУ ім. В.Г.Короленка репрезентують системну модель фахової підготовки вчителя. Структурно програми поєднують обов'язкові освітні компоненти загальної педагогічної і психологічної підготовки, блок професійно-методичних дисциплін, інформаційно-цифрову складову, а також практичну підготовку. Відображаючи національні цінності освіти, концептуальні засади НУШ та виклики воєнного стану, програми реалізують сучасну компетентнісну

парадигму професійного становлення майбутнього вчителя (ПНПУ ім. Короленка, 2024).

Зміст обов'язкових освітніх компонентів («Загальні основи педагогіки», «Теорія та методика виховання», «Педагогічна майстерність», «Педагогічна психологія», «Історія педагогіки», «Методика навчання (математики, мови, хімії...)», «Сучасні інформаційні технології з основами медіаграмотності» тощо) структуровано згідно з новітніми підходами до підготовки вчителя як рефлексивного, морально відповідального й інноваційного професіонала. Наприклад, у силабусі «Загальні основи педагогіки» (ПНПУ ім. Короленка, 2024) чітко простежується орієнтація на формування педагогічної свідомості, професійної ідентичності та здатності до саморозвитку. Зміст курсу охоплює категоріальний апарат педагогіки, еволюцію педагогічних теорій, систему сучасної освіти, соціальні функції педагога, а також основи педагогічного дослідження, що забезпечує теоретичне підґрунтя для свідомого опанування педагогічної діяльності. Важливо, що силабус передбачає аналіз освітньої політики в Україні, освітніх стратегій ЄС, моделі педагогіки партнерства, тобто вбудовує сучасний контекст у базову підготовку.

Цифрова грамотність як ключова компетентність майбутнього вчителя реалізується через дисципліну «Сучасні інформаційні технології з основами медіаграмотності» (ПНПУ ім. Короленка, 2024), що структурно поєднує оволодіння базовими ІКТ та розвиток критичного ставлення до медіа. Силабус передбачає формування таких умінь як: розробка навчального контенту з допомогою різних цифрових платформ, забезпечення інформаційної безпеки, розпізнавання фейкової інформації, створення педагогічних презентацій, тестів, відеоуроків. Це сприяє цифровій адаптивності педагога в умовах дистанційного, змішаного та кризового навчання.

У змісті освітніх програм простежується спроба врахування воєнних реалій, зокрема через формулювання результатів навчання в силабусах (здатність діяти в нестандартних ситуаціях, комунікувати з різними категоріями здобувачів освіти, надавати базову психологічну підтримку), через модулі, що стосуються інклюзивної освіти, а також через акценти на розвиток

професійної стресостійкості. Наприклад, обов'язковий освітній компонент «Безпекознавство» (ПНПУ ім. Короленка, 2024) охоплює формування навичок безпечної поведінки в освітньому середовищі, алгоритмів дій у надзвичайних ситуаціях, основ домедичної допомоги – тобто наближає навчання до реальних загроз, пов'язаних з воєнним станом в Україні.

Особливістю освітніх програм, що реалізуються в ПНПУ ім. В. Г. Короленка, є також варіативна частина, у якій студенти мають змогу обрати понад 80 запропонованих вибіркового освітніх компонентів (ПНПУ ім. Короленка, 2025) професійної підготовки на 2024-2025 н. р., зокрема: «Естетотерапія», «Педагогічна ортобіотика», «Педагогіка лідерства», «Психологія здоров'я», «Екостиль життя», «Сучасний україномовний дискурс» тощо, що дозволяє індивідуалізувати професійну траєкторію та посилити підготовку в напрямках, які відповідають викликам сьогодення. Ці та інші вибіркові дисципліни спрямовані на розвиток особистісних, соціальних, комунікативних і цифрових компетентностей майбутніх учителів, що є критично важливими в умовах воєнного стану, інформаційної нестабільності та потреби в психоемоційній підтримці здобувачів освіти; забезпечують підготовку педагогів до роботи в нових освітніх реаліях, зокрема до формування безпечного середовища, ефективної взаємодії з учнями і батьками, застосування сучасних мовних практик і виховання свідомого ставлення до сталого розвитку.

Отже, зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів за освітньо-професійними програмами бакалаврського освітнього рівня в ПНПУ ім. В. Г. Короленка перебуває на етапі адаптації до сучасних освітніх викликів. Програми демонструють поступове оновлення структури підготовки майбутнього вчителя через поєднання класичної педагогічної спадщини, сучасних технологій, вимог воєнного часу і цінностей реформованої шкільної освіти.

Освітньо-професійні програми підготовки майбутніх учителів зі спеціальності А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями ЧНУ ім. Ю. Федьковича (2024) презентують якісну фахову підготовку вчителя, зорієнтовану на реалізацію компетентнісного, студентоцентрованого та інтегративного

підходів, на формування педагогів, здатних до адаптації в умовах трансформаційної освітньої політики, викликів війни та цифрової еволюції школи.

Перелік обов'язкових освітніх компонентів (180 кредитів) включає фундаментальні психолого-педагогічні дисципліни (ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2024): «Психофізіологія дітей», «Психологія загальна та вікова», «Педагогічна психологія», «Вступ до педагогічної професії», «Загальні основи педагогіки та історія її розвитку», «Теорія і методика виховання», «Основи педагогічної майстерності та творчості вчителя», «Теорія та методика навчання (певної галузі)», «Основи інклюзивної педагогіки» тощо. Їх зміст структуровано відповідно до вимог НУШ і спрямовано на розвиток ключових фахових компетентностей, таких як педагогічна рефлексія, критичне мислення, інклюзивність, цифрова обізнаність, партнерська взаємодія.

Освітні програми забезпечують інтеграцію положень державних стандартів початкової освіти, базової середньої освіти через посередництво змісту дисциплін методичного спрямування, які охоплюють усі освітні галузі НУШ: мовно-літературну, математичну, природничу, соціально-здоров'язбережувальну, інформатичну, технологічну, мистецьку, громадянсько-історичну. Так майбутній учитель набуває здатності не лише навчати за певною галуззю, а й моделювати міждисциплінарні інтегровані уроки відповідно до сучасних підходів діяльнісного навчання.

Актуальним є врахування викликів воєнного часу, зокрема освітні програми передбачають дисципліни вільного вибору (ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2025), а саме: «Безбар'єрне середовище і соціальна інклюзія» спрямована на розвиток у здобувачів освіти фахових професійно значущих компетентностей щодо реалізації принципів інклюзивності в соціумі, сприяння участі осіб з інвалідністю та маломобільних груп населення в соціальному житті; «Українська символіка: традиції та сучасність» орієнтована на формування у здобувачів вищої освіти знань і розуміння природи символу, його ролі в культурі України, різновидів символіки та особливостей її значеннєвих компонентів; «Явище булінгу в освіті» ознайомлює здобувачів вищої освіти з феноменом булінгу й різними проявами насильства в закладах освіти та їх профілактикою, розвиває навички застосування знань

і вмінь у майбутній професійній діяльності; «Народні традиції здорового способу життя» розкриває етнографічний контекст традиційного досвіду українського народу, набутого в галузі збереження здоров'я (ідеал здорової людини, народна медицина, здорове харчування, фізична активність та психологічне благополуччя).

Суттєвий акцент зроблено на побудові психологічно безпечного освітнього середовища, що відповідає ціннісним орієнтирам НУШ. Крім того, практико орієнтований блок передбачає проходження послідовної педагогічної практики у форматах пропедевтики, виховної, таборової, «Пробних уроків», «Перші дні дитини в школі», виробничої практики. Така структура дає змогу студенту системно зануритися в реалії шкільної освіти особливо в умовах повномасштабної війни.

Освітньо-професійні програми КНУ ім. В. Стефаника (2024b) відповідає сучасним вимогам підготовки педагогів для реалізації завдань НУШ, зокрема підготовки вчителів, здатних до впровадження діяльнісного, компетентнісного, інклюзивного й цифрового підходів у професійній діяльності в умовах постійних суспільних змін і викликів воєнного часу. Зміст програм охоплює широкий спектр обов'язкових психолого-педагогічних дисциплін: «Основи педагогіки», «Історія педагогіки», «Теорія та методика виховання», «Дидактика», «Педагогічна майстерність і творчість учителя», «Основи педагогічних досліджень», «Педагогічна інноватика», «Медіадидактика початкової школи», «Психологія» (загальна, вікова, педагогічна), а також дисципліни з інклюзивної освіти, домедичної допомоги та цифрових технологій. Такий добір освітніх компонентів дозволяє формувати педагогічну рефлексію, емоційну компетентність, цифрову обізнаність і готовність до реалізації освітніх галузей НУШ на основі інтегративного підходу.

Особливої уваги заслуговує інноваційна складова програми, яка реалізується через участь у проєкті Erasmus+KA2 «Модернізація педагогічної вищої освіти з використанням інноваційних інструментів викладання – MoPED», зокрема через упровадження навчальної дисципліни «Медіадидактика», що забезпечує цифрову трансформацію педагогічної підготовки (КНУ ім. В. Стефаника, 2024b).

У структурі освітніх програм чітко простежується відповідність державним стандартам початкової, базової середньої

освіти: передбачено вивчення методик навчання з усіх освітніх галузей НУШ – мовно-літературної, математичної, природничої, соціально-здоров'язбережувальної, громадянської, мистецької, інформатичної, технологічної, фізкультурної. Це створює умови для розвитку інтегрованого мислення та креативного моделювання освітнього процесу.

Виклики воєнного часу враховані у змісті дисципліни «Анатомія і фізіологія дитини та домедична допомога» (КНУ ім. В. Стефаника, 2024b). У процесі вивчення цього освітнього компоненту майбутні учителі опановують необхідні дії у надзвичайних ситуаціях; відбувається розвиток навичок емоційної стійкості, саморегуляції, роботи в умовах психологічної напруги. Студенти вивчають теми з проблем інклюзивної освіти й протидії булінгу, з педагогічного партнерства, лідерства й управління освітнім процесом.

Педагогічна практика охоплює всі етапи професійної підготовки: від пропедевтичної до виробничої (включаючи таборову, ГПД, цикли НУШ), – що забезпечує системне поєднання теоретичної та практичної підготовки.

Понад 80 вибіркових компонентів програми (60 кредитів) надають можливість індивідуалізувати професійний шлях студента через опанування актуальних дисциплін (КНУ ім. В. Стефаника, 2024a), серед яких – «Академічна доброчесність і професійна етика», «Безпечне освітнє середовище», «Цифрова освіта вчителя початкової школи», «Штучний інтелект в освіті», «Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів», «Сучасні технології виховання в НУШ», «Педагогіка партнерства», «Толерантність в інклюзивному процесі». Ці дисципліни спрямовані на розвиток цифрової грамотності, критичного мислення, стресостійкості, готовності до інклюзивного навчання та дотримання принципів педагогіки партнерства.

Особливої актуальності набувають дисципліни, орієнтовані на безпеку і психоемоційне благополуччя: «Безпечне освітнє середовище», «Профілактика шкідливих звичок в початковій школі», «Формування культури здоров'я особистості учнів початкових класів». Вони формують здатність діяти в кризових ситуаціях, підтримувати психоемоційний стан учнів і створювати

безпечне середовище в класі. Педагогічна складова гуманізму, емпатії й соціальної відповідальності розкривається через такі курси, як «Педагогіка партнерства», «Толерантність в інклюзивному процесі» та «Родинне виховання учнів початкової школи» (КНУ ім. В. Стефаника, 2024b).

Цифровий вимір підготовки майбутніх учителів реалізується через дисципліни «Цифрова освіта вчителя початкової школи», «Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів», «Цифрові інструменти літературної освіти в початковій школі» та «Штучний інтелект в освіті». Вони сприяють розвиткові здатності використовувати цифрові інструменти у проєктуванні та реалізації освітнього процесу, створенні інтерактивного навчального контенту, критичному сприйняттю інформації та впровадженню новітніх EdTech-рішень (КНУ ім. В. Стефаника, 2024b).

Дисципліни «Педагогічна конфліктологія», «Педагогічний менеджмент» поглиблюють професійну підготовку здобувачів, орієнтуючи їх на ефективне управління класом, попередження й конструктивне розв'язання конфліктів, а також об'єктивне оцінювання результатів навчання. Вони формують у майбутніх учителів управлінське мислення, здатність до педагогічної діагностики та рефлексивного аналізу освітніх ситуацій, що є необхідним в умовах реформування освітнього середовища та зростання ролі вчителя як освітнього лідера (КНУ ім. В. Стефаника, 2024d). Вибіркові дисципліни в освітніх програмах підготовки вчителів у КНУ ім. В. Стефаника не лише відповідають сучасним викликам, а й формують нову генерацію вчителів – гнучких, цифрово обізнаних, соціально чутливих та інноваційно орієнтованих.

На основі вивчення змісту освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів на бакалаврському освітньому рівні шляхом застосування методу прогностичного аналізу можемо запропонувати рекомендації для оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки з урахуванням сучасних викликів.

1. *Забезпечення україноцентричного спрямування змісту навчання.* В умовах боротьби за національну ідентичність освіта повинна опиратися на україноцентричний контент і виховувати громадянські компетентності. Це означає, що в зміст курсів

педагогіки і методик варто інтегрувати матеріали з української педагогічної думки, приклади національної історії та культури, акцентувати на цінностях демократії, свободи та людської гідності. Вже нині науково-методичні заходи зважають на етнокультурний аспект освіти в реаліях війни. Педагогічна освіта має формувати в майбутніх учителів розуміння ролі школи в консолідації нації, у підтримці дітей із сімей військових, переселенців тощо. Практично це може бути реалізовано через включення тем національно-патріотичного виховання до курсів з теорії виховання, розробку студентами проєктів виховних заходів патріотичного змісту, проведення волонтерських акцій у рамках педагогічної практики.

2. Інтеграція травмоінформованого підходу та психологічної підтримки в зміст підготовки. Війна спричинила колективну травму, і школа повинна стати місцем, де діти відчують безпеку і підтримку. Отже, майбутні вчителі мають отримати знання та навички з основ психології травми, кризового консультування, першої психологічної допомоги. Заклади вищої освіти здійснюють вагомі зміни в цьому напрямі. Наприклад, започатковують спеціалізації з військової і кризової психології, проводять тренінги з психоемоційної підтримки учнів і вчителів під час війни. Тому доцільно включати до програм дисциплін модулів про стрес-менеджмент і розвиток резилієнтності педагога, щоб надавати ефективну психолого-педагогічну допомогу учням. У межах курсів з педагогіки та педагогічної майстерності доцільно приділити увагу методам створення емоційно підтримуючої атмосфери у класі, технологіям ненасильницького спілкування, подолання конфліктів, профілактиці професійного вигорання.

3. Розвиток цифрової компетентності та готовності до організації ефективного дистанційного навчання. Ця рекомендація визначена Концепцією НУШ (цифрова компетентність учителя) і зумовлена необхідністю проводити навчання онлайн в умовах війни. Зміст дисциплін з ІКТ в педагогічній діяльності потребує постійного оновлення відповідно до появи нових інструментів та платформ. Під час війни освітяни називають одними з головних викликів нестабільні умови навчання та обмеженість звичних методів організації уроків. Тому заклади вищої педагогічної освіти мають навчити студентів гнучко застосовувати різні формати

навчання: асинхронні і синхронні онлайн-уроки, змішане навчання, використання електронних освітніх ресурсів. Важливою рекомендацією є практикоорієнтованість ІКТ-компоненту, де студенти повинні відпрацьовувати розробку фрагментів уроків у Zoom, Google Classroom, Moodle, використання інтерактивних інструментів (Mentimeter, Kahoot, LearningApps тощо) під час дистанційного навчання. Адже в освітніх програмах уже зафіксовано результат навчання, що випускник здатен організувати освітній процес із використанням цифрових технологій, включаючи елементи дистанційного навчання.

4. *Посилення практичної спрямованості методичних дисциплін в умовах кризи.* Методики викладання фахових дисциплін мають бути доповнені рекомендаціями щодо роботи в особливих умовах (воєнний стан, пандемії, інші надзвичайні ситуації). Наприклад, важливо навчати майбутніх учителів планувати урок так, щоб урахувати можливі переривання (повітряна тривога), вміти швидко адаптувати план під час непередбачуваних обставин. Практична підготовка майбутніх учителів повинна включати досвід проведення дистанційних уроків для реальних школярів, моделювання ситуацій, коли учні перебувають у різних місцях (у тому числі за кордоном). Важливою рекомендацією є тренування навичок інклюзивної освіти в реальних імітаційних вправах, оскільки війна збільшила кількість дітей із психологічними травмами, розладами адаптації, а також фізичними обмеженнями, тож молодий учитель має бути готовим працювати з різними категоріями учнів у змішаному колективі. Для цього у змісті дисциплін з основ інклюзивної педагогіки та методиках необхідно розглядати кейси роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема тими, хто постраждав від війни (переселенці, діти військових, діти з травматичним досвідом).

5. *Максимізація інноваційних форм і методів навчання педагогів.* В освітніх програмах необхідно максимізувати сучасні методи підготовки вчителів для того, щоб здобувачі освіти на власному досвіді опановували активне та партнерське навчання. Наприклад, започаткувати школу педагогічної майстерності для молодих викладачів, у межах якої доцільно обговорювати труднощі викладання у воєнний час, проблеми збереження ментального

здоров'я, стресостійкості тощо. Ініціативу проведення школи педагогічної майстерності варто реалізовувати на старших курсах бакалаврату. Зміст дисципліни «Педагогічна майстерність» має оновлюватися шляхом включення інтерактивних методів (тренінги, майстер-класи, ситуаційні ігри), спрямованих на формування в студентів умінь саморегуляції, емпатії, ефективної комунікації та лідерства в умовах стресу. Для студентів педагогічних спеціальностей ця рекомендація транслюється як вимога до постійного науково-методичного вдосконалення впродовж життя.

6. Акцент на розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів. Сучасна психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців потребує цілеспрямованого формування дослідницької компетентності як ключової складової професіоналізму вчителя ХХІ ст. Це передбачає оволодіння здобувачами освіти теоретичними основами та практичними навичками педагогічного аналізу, діагностики, прогнозування, планування і реалізації емпіричних досліджень у сфері освіти. Оволодіння цими вміннями не лише забезпечує розвиток академічної доброчесності й критичного мислення, а й готує майбутніх педагогів до самостійного розв'язання педагогічних проблем, рефлексії власного досвіду й удосконалення професійної діяльності на основі доказової практики. Крім того, дослідницька компетентність є обов'язковим підґрунтям для подальшого навчання в магістратурі, де освітні програми передбачають виконання самостійних наукових робіт, участь у проєктній діяльності та реалізацію освітніх інновацій.

7. Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки з урахуванням освітніх галузей НУШ і профільної старшої школи. Доцільно надавати особливої уваги наскрізності інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до вимог державних стандартів початкової освіти і базової середньої освіти, а також освітніх галузей НУШ і концепції профільної старшої школи. Цей аспект структурування змісту навчання забезпечується через наявність в освітньо-професійних програмах чітко структурованого блоку методик навчання за галузями НУШ: мовно-літературною, математичною, природничою, інформатичною, мистецькою, громадянською, соціально-здоров'язбережувальною

тощо. Дисципліни типу «Мультидисциплінарна інтеграція освітніх галузей у НУШ», «Методичні основи викладання навчальних предметів у початковій школі» повинні забезпечити цілісне бачення освітнього процесу, формувати в майбутніх педагогів уміння поєднувати різні галузі знань у межах інтегрованих уроків і тематичних тижнів. Таким чином, майбутній учитель готується до реалізації міжгалузевих підходів і безперервності освітньої траєкторії здобувача освіти в умовах сучасної школи.

8. *Актуалізація освітньо-наукової спадщини видатних українських педагогів.* У сучасних освітніх програмах закладів вищої педагогічної освіти простежується тенденція до послідовного впровадження в зміст психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічної спадщини видатних українських діячів. Актуалізація цих ідей частково здійснюється як через вивчення окремих курсів («Історія педагогіки», «Педагогічна майстерність», «Теорія і методика виховання»), так і шляхом включення творчого доробку українських педагогів до програм із методики навчання й виховання, етики, риторики, професійної комунікації. Це не лише зміцнить професійну ідентичність майбутнього вчителя, а й сформує в нього ціннісні орієнтири, розуміння тяглості національних освітніх традицій і культурну відповідальність у процесі навчання молодого покоління. У період війни це набуває особливої ваги, адже виховання патріотизму, гідності та моральної стійкості є одним із головних завдань освітнього процесу.

Висновки. Здійснений контент-аналіз змісту освітніх програм підготовки майбутніх педагогів на бакалаврському освітньому рівні, вивчення змісту психолого-педагогічних дисциплін на прикладі трьох закладів вищої освіти (Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Карпатського національного університету імені Василя Стефаника) дозволив з'ясувати, що: здійснюється цілеспрямоване оновлення психолого-педагогічної підготовки відповідно до нових освітніх стандартів, запитів НУШ і реалій війни. Водночас кожен заклад вищої освіти демонструє досвід збереження академічних традицій, системності, практичної спрямованості, стійкості до викликів, інноваційність та цифрову інтеграцію. Зміст психолого-педагогічної

підготовки майбутніх учителів на бакалаврському освітньому рівні характеризується такими сутнісними особливостями, як адаптація до сучасних освітніх викликів; поєднання класичної педагогічної спадщини, сучасних технологій, вимог воєнного часу і цінностей реформованої шкільної освіти; компетентісна побудова змісту навчання; зорієнтованість на педагогіку партнерства, рефлексію та емоційний інтелект; інституційно підтримувана цифровізація освіти; увага до методик навчання відповідно до освітніх галузей НУШ; включення нових модулів, тем із безпеки, інклюзії, домедичної допомоги тощо.

Обґрунтовано рекомендації для оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки з урахуванням сучасних викликів: забезпечення україноцентричного спрямування змісту навчання; інтеграція травмоінформованого підходу та психологічної підтримки у зміст підготовки; розвиток цифрової компетентності та готовності до організації ефективного дистанційного навчання; посилення практичної спрямованості методичних дисциплін в умовах кризи; максимізація інноваційних форм і методів навчання педагогів; акцент на розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів; структурування змісту психолого-педагогічної підготовки з урахуванням освітніх галузей НУШ і профільної старшої школи; актуалізація освітньо-наукової спадщини видатних українських педагогів.

Перспективами подальших наукових досліджень визначимо конкретизацію науково-методичних рекомендацій для оновлення змісту обов'язкових освітніх компонентів психолого-педагогічного спрямування.

Список використаної літератури

- Бобро, А. (2024). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічного партнерства з суб'єктами освітнього процесу. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*, 4, 73-80. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-4-73-80>.
- Вовк, М., Грищенко, Ю. (2025). Рекомендації з удосконалення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів в Україні. *Професійна педагогіка*, 1 (30), 231-245. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.30.231-245>
- Вовк, М., Грищенко, Ю., Соломаха, С. (2024). Зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти України. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 9 (1), 43-54. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(9\).2024.0003](https://doi.org/10.35387/ucj.1(9).2024.0003)
- Гвоздецька, Ю. (2023). Психолого-педагогічна підготовка педагогів професійного навчання: дефінітивний аналіз. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 4. Взято з https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2023/4/10.pdf

- Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. №898. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
- Карпатський національний університет імені Василя Стефаника. Каталог вибіркових дисциплін для здобувачів першого (бакалаврського) рівня. (2025a). Взято з <https://kpo.pnu.edu.ua/%d0%bd%d0%b0%d0%b2%d1%87%d0%b0%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%be-%d0%bc%d0%b5%d1%82%d0%be%d0%b4%d0%b8%d1%87%d0%bd%d0%b0-%d1%80%d0%be%d0%b1%d0%be%d1%82%d0%b0/kataloh-vybirkovykh-dystsyplin/or-bakalavr/>
- Карпатський національний університет імені Василя Стефаника. Освітні програми. (2025b). Взято з <https://nmv.pnu.edu.ua/bakalavrat/>
- Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Вибіркові освітні компоненти професійної підготовки на 2024–2025 н.р. для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. (2024). Взято з <https://drive.google.com/file/d/1hFR8bpG1YbHRHEhj0NounglXm9OGYHc1/view>
- Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Освітні програми. (2025). Взято з <https://pnpu.edu.ua/osvitni-programy-2025-rik>
- Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 25 липня 2024 р. №851. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
- Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Взято з https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/
- Теличко, Т. (2025). Професійна підготовка майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти: психолого-педагогічний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*, 2 (51), 171-174. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.171-174>
- Удич, З. І. (2017). Психолого-педагогічна підготовка учителя до роботи в умовах інклюзивного класу. В кн. *Інноваційні партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Вип. 2, с. 127-129). Кам'янець-Подільський: Аксіома. Взято з <http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/13465?locale=en>
- Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Каталог загально-університетських вибіркових дисциплін. (2024). Взято з <https://www.chnu.edu.ua/navchannia/uchasnykam-osvitnoho-protsesu/studentu/kataloh-zahalnouniversytetskykh-vybirkovykh-dystsyplin/?filters=01215b82-2c93-409f-b58e-29ec04f4795f>
- Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Освітні програми. (2025). Взято з https://ped.chnu.edu.ua/osvitni-prohramy/?_gl=1*42hq4w*_ga*MTM0MTI5MDgxOS4xNzU3ODYzNDY3*_ga_Q6273NZQ6Z*cZ3E3NjI2MDMxNTUkbzQ3JGcwJHqXNzYyNjAzMTU1JGo2MCRsMCRoMA.

Nataliia Filipchuk

PROSPECTS FOR UPDATING THE CONTENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE BACHELOR TEACHERS: MODERN REALITIES

The review article presents the results of a content analysis of the educational programs for training future teachers at the bachelor's level, focusing on the content of psychological and pedagogical disciplines using the examples of three higher education institutions: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, and Vasyl Stefanyk Carpathian National University. It has been found that higher education institutions are purposefully updating psychological and pedagogical training in accordance with new educational standards, the needs of the New Ukrainian School (NUS), and the realities of wartime. Each university demonstrates experience in maintaining academic traditions, systematic approaches, practical orientation, and resilience to challenges, innovation, and digital integration.

The content of psychological and pedagogical training of future bachelor-level teachers is characterized by the following essential features: adaptation to modern educational challenges; integration of classical pedagogical heritage, modern technologies, wartime requirements, and the values of reformed school education; competence-based structure of the curriculum; focus on partnership pedagogy, reflection, and emotional intelligence; institutionally supported digitalization of education; attention to teaching methods aligned with NUS educational areas; introduction of new modules and topics on safety, inclusion, and first aid, among others.

Recommendations for updating the content of psychological and pedagogical training in light of modern challenges include: ensuring a Ukraine-centered orientation of educational content; integrating trauma-informed approaches and psychological support into training programs; developing digital competence and readiness for effective online teaching; strengthening the practical orientation of methodological disciplines under crisis conditions; maximizing the use of innovative forms and teaching methods; emphasizing the development of research competence among future teachers; structuring the content of psychological and pedagogical training in accordance with NUS educational areas and specialized upper secondary education; and actualizing the educational and scientific heritage of prominent Ukrainian educators.

Keywords: educational content; psychological and pedagogical training; higher pedagogical education institutions; state standards; the New Ukrainian School; future teacher; prospects; modern realities.

References

- Bobro, A. (2024). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do pedahohichnoho partnerstva z subiektamy osvithnoho protsesu [Preparing future primary school teachers for pedagogical partnership with subjects of the educational process]. *Naukovi zapysky. Psykholoho-pedahohichni nauky (Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia) [Scientific notes. Psychological and pedagogical sciences (Nizhyn State University named after Mykola Gogol)]*, 4, 73-80. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-4-73-80> [in Ukrainian].
- Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yurii Fedkovycha. Kataloh zahalnouniversytetskykh vybirkovykh dystsyplin [Chernivtsi Yuriy Fedkovych National University. Catalog of general university elective disciplines]. (2024). Retrieved from <https://www.chnu.edu.ua/navchannia/uchasnykam-osvitnoho-protsesu/studentu/kataloh-zahalnouniversytetskykh-vybirkovykh-dystsyplin/?filters=01215b82-2c93-409f-b58e-29ec04f4795f> [in Ukrainian].
- Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yurii Fedkovycha. Osvitni prohramy [Chernivtsi Yuriy Fedkovych National University. Educational programs]. (2025). Retrieved from https://ped.chnu.edu.ua/osvitni-prohramy/?_gl=1*42hq4w*_ga*MTM0MTI5MDgxOS4xNzU3ODYzNDY3*_ga_Q6273NZQ6Z*czE3NjI2MDMxNTUkbzQ3JGcwJHJHxNzYyNjAzMTU1JGo2MCRsMCRoMA [in Ukrainian].
- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 r. №898. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Hvozdet'ska, Yu. (2023). Psykholoho-pedahohichna pidhotovka pedahohiv profesiinoho navchannia: definityvnyi analiz [Psychological and pedagogical training of teachers of vocational education: a definitive analysis]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University]*, 4. Retrieved from https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnyk_nayk_praz/2023/4/10.pdf [in Ukrainian].
- Karpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka. Kataloh vybirkovykh dystsyplin dlia zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia [Vasyl Stefanyk Carpathian National University. Catalog of elective subjects for applicants of the first (bachelor's) level]. (2025a). Retrieved from <https://kpo.pnu.edu.ua/%d0%bd%d0%b0%d0%b2%d1%87%d0%b0%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%be-%d0%bc%d0%b5%d1%82%d0%be%d0%b4%d0%b8%d1%87%d0%bd%d0%b0->

- %d1%80%d0%be%d0%b1%d0%be%d1%82%d0%b0/kataloh-vybirkovykh-dystsyplin/or-bakalavr/ [in Ukrainian].
- Karpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka. Osvitni prohramy [Vasyl Stefanyk Carpathian National University. Educational programs]. (2025b). Retrieved from <https://nmv.pnu.edu.ua/bakalavrat/> [in Ukrainian].
- Poltavskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. H. Korolenka. Vybirkovi osvitni komponenty profesiinoi pidhotovky na 2024–2025 n. r. dlia zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. Selective educational components of professional training for 2024–2025 academic year for applicants of the first (bachelor's) level of higher education]. (2024). Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1hFR8bpG1YbHRHEhj0NounglXm9OGYHc1/view> [in Ukrainian].
- Poltavskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V.H. Korolenka. Osvitni prohramy [Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University. Educational programs]. (2025). Retrieved from <https://pnpu.edu.ua/osvitni-programy-2025-rik> [in Ukrainian].
- Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [On approval of the Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period until 2029.]. Retrieved from https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu profilnoi serednoi osvity [On approval of the State Standard of Specialized Secondary Education]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 25 lypnia 2024 r. №851. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Telychko, T. (2025). Profesiina pidhotovka maibutnikh vykhovateliv zakladu doshilnoi osvity: psykholoho-pedahohichnyi aspekt [Professional training of future educators of preschool educational institutions: psychological and pedagogical aspect]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Pedahohika. Sotsialna robota* [Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Pedagogy. Social Work], 2 (51), 171-174. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.171-174> [in Ukrainian].
- Udych, Z. I. (2017). Psykholoho-pedahohichna pidhotovka uchytelia do roboty v umovakh inkliuzyvnoho klasu [Psychological and pedagogical preparation of a teacher for work in an inclusive classroom]. In *Innovatsiini partnerskoi vzaiemodii osvity, ekonomiky ta sotsialnoho zakhystu v umovakh inkliuzii ta prahmatychnoi rehabilitatsii sotsiumu* [Innovative partnership interaction between education, economy and social protection in the context of inclusion and pragmatic rehabilitation of society]: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Is. 2, pp. 127-129). Kamianets-Podilskyi: Aksioma. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/13465?locale=en> [in Ukrainian].
- Vovk, M., & Hryshchenko, Yu. (2025). Rekomendatsii z udoskonalennia zmistu psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv v Ukraini [Recommendations for improving the content of psychological and pedagogical training of future teachers in Ukraine]. *Profesiina pedahohika* [Professional pedagogy], 1 (30), 231-245. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.30.231-245> [in Ukrainian].
- Vovk, M., Hryshchenko, Yu., & Solomakha, S. (2024). Zmist psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi i vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy [The content of psychological and pedagogical training of future teachers in institutions of professional pre-higher and higher pedagogical education of Ukraine]. *Visnyk kafedry YuNESKO «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia»* [Bulletin of the UNESCO Department "Continuing Professional Education of the 21st Century"], 9 (1), 43-54. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(9\).2024.0003](https://doi.org/10.35387/ucj.1(9).2024.0003) [in Ukrainian].

Одержано 11.09.2025 р.

УДК 37.013.42

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347889>

Марина Головченко, м. Київ

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8459-9917>

РОЗВИТОК МЕДІАОСВІТИ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНІ: ТЕНДЕНЦІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті проаналізовано сучасні тенденції та перспективи розвитку медіаосвіти педагогів в Україні в умовах інтенсивної трансформації медіапростору. Схарактеризовано тенденції розвитку медіаосвіти педагогів у першій чверті XXI ст.: тенденція врегулювання державної політики протидії інформаційному терору в умовах війни; тенденція використання здоров'язберігаючого потенціалу медіаосвіти педагогами в освітній практиці; утвердження об'єктивної громадської думки шляхом нівелювання маніпуляцій у ЗМІ; реагування педагога на медіатравматизацію особистості на засадах теорії і практики медіапсихології; утвердження компетентнісних засад розвитку інфомедійної грамотності, медіагра-мотності, медіакомпетентності педагогів; активізації неформальної та інформальної медіаосвіти педагогів; тенденція оновлення змісту медіаосвіти вчителів на міждисциплінарних засадах. Серед негативних тенденцій вирізняє несистемність упровадження медіаосвітньої складової у професійну підготовку сучасного вчителя, дискретність навчання медіа-грамотності в сфері освіти дорослих. Окремлення тенденцій розвитку медіаосвіти педагогів в Україні з урахуванням політичних, соціокультурних, ідеологічних викликів у першій чверті XXI ст. дало змогу виокремити цінні ідеї для вдосконалення медіаосвіти педагогів в Україні на різних рівнях: державному й регіональному; організаційно-управлінському й особистісно-професійному.

Ключові слова: медіаосвіта педагогів; медіаграмотність; інфомедійна грамотність; тенденції розвитку медіаосвіти; перспективи розвитку медіаосвіти; формальна освіта; неформальна освіта.

Постановка проблеми. Сучасні умови розвитку українського суспільства, зумовлені повномасштабною війною та агресивним інформаційним впливом росії, актуалізують потребу у формуванні високого рівня медіаграмотності та медіакомпетентності педагогів. Медіаосвіта стає інструментом національної безпеки, засобом

протидії інформаційному терору та механізмом захисту психологічного благополуччя громадян. Водночас у системі формальної, неформальної та інформальної освіти педагогів спостерігається як позитивні тенденції розвитку медіаосвітньої сфери, так і суттєві проблеми: фрагментарність і несистемність упровадження медіаграмотності у професійну підготовку вчителів, недостатність ресурсного забезпечення, дискретність міждисциплінарності змісту навчальних програм, відсутність єдиного підходу до структурування змісту медіаосвітніх компонентів. Негативні явища медіатравматизації, поширення маніпуляцій у ЗМІ, активізація пропагандистських стратегій потребують від педагогів адаптивності, гнучкості, готовності нівелювати травматичний досвід учнів, розвивати в них здатність до критичного осмислення інформації. За цих умов постає необхідність комплексного аналізу сучасних тенденцій і перспектив розвитку медіаосвіти педагогів в Україні, визначення ефективних напрямів її модернізації та посилення ролі педагога як носія медіаосвітніх практик у сучасному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому дискурсі спостерігаємо дослідницьку увагу науковців до визначення сучасних тенденцій розвитку медіаосвіти певних категорій фахівців. Так, Г. Марченко (2023), досліджуючи історико-педагогічні витoki медіаосвіти вчителів початкових класів, окреслила такі тенденції, як глобалізація, інтернаціоналізація, цифровізація та інформатизація, інституалізація, стандартизація медіаосвіти та її законодавче закріплення на державному рівні. Н. Приходькіна (2020), досліджуючи тенденції розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн, виокремлює серед них такі, як глобалізація та інтернаціоналізація освіти, розвиток глобального медіасередовища, просування медіаграмотності й інформаційної грамотності, інституалізація, стандартизація тощо. У працях учених (М. Антонченко (2021), О. Волошенюк, В. Іванова (2023), О. Кірдан, О. Кірдан, & В. Литвиненко (2024), Л. Найдьонова (2023; 2024) та ін.) акцентується увага на ретроспективному аналізі тенденцій розвитку медіаосвіти крізь призму діяльності європейських інституцій, зарубіжних медіаосвітніх практик, досвіду формування медіаграмотності, медіакомпетентності різних категорій населення. Водночас недостатньо вивченим залишається питання позитивних і негативних тенденцій розвитку медіаосвіти педагогів з урахуванням сучасних реалій.

Мета статті – окреслення сучасних тенденцій розвитку медіаосвіти педагогів в Україні у першій чверті XXI століття та визначення перспектив її трансформації в сучасних соціокультурних умовах.

Методи дослідження. У процесі дослідження використано комплекс методів: *контент-аналіз* ресурсів державних і громадських інституцій у сфері медіа, медіаосвіти; *систематизація і узагальнення* тенденцій розвитку медіаосвіти педагогів з урахуванням сучасних викликів; *прогностичний аналіз* уможливив визначення перспектив розвитку медіаосвіти педагогів на різних рівнях.

Виклад основного матеріалу. На основі вивчення законодавчо-нормативних документів, монографічних видань, віртуальних ресурсів визначимо сучасні тенденції розвитку медіаосвіти педагогів з урахуванням соціокультурного, політичного, ідеологічного контекстів.

Тенденція врегулювання державної політики протидії інформаційному терору в умовах війни виявляється в заснуванні й активній діяльності громадських організацій (Академія української преси, «Детектор медіа», «Гвара Медіа» («Gwara Media»), «БезБрехні», «Media Development Foundation», «Освіторія»), ініціюванні національних проєктів державного значення («Фільтр»). Важливо зауважити, що подібні ініціативи розвиваються в партнерстві з державними інституціями (Управління стратегічних комунікацій Генерального штабу ЗСУ, Національна рада з питань телебачення і радіомовлення, Центр розвитку незалежних медіа в Україні, Український інститут медіа та комунікації та ін.).

На основі вивчення відкритих ресурсів (сайтів, репозитаріїв, новин тощо) державних і громадських інституцій з медіа серед напрямів державної політики у сфері медіапростору, у протидії інформаційній пропаганді рф у відкритих ЗМІ, у соціальних мережах можемо виокремити такі, як:

- створення об'єктивного інтелектуального медійного контенту, що ґрунтується на фактологічному матеріалі, доказах, історичних і сучасних аргументах;

- здійснення моніторингу якості українських і зарубіжних медіа в Україні, її регіонах, за кордоном з метою реагування на дезінформацію про українські реалії, зокрема;

- розвиток історії українських медіа шляхом архівування, оцифровування публічних матеріалів ЗМІ, інтерв'ювання тощо;
- трансформація державних медіа на суспільні (створення Суспільного мовлення, вебсайту, заснування Національної суспільної телерадіокомпанії України);
- викриття російської пропаганди, критичне оцінювання українських і російських медіа, адекватне реагування на фейки і нівелювання маніпуляцій у ЗМІ, осмислення і оприлюднення журналістських помилок;
- розроблення онлайн-курсів для журналістів, громадян України щодо створення новинного контенту, роботи у соціальних мережах, журналістської медіаетики тощо;
- імплементація положень виборчого законодавства у медіаполітику, нівелювання прихованої агітації, піару на медіаресурсах, у соціальних мережах під час передвиборчих кампаній, дотримання стандартів невтручання в політику ЗМІ;
- сприяння якісним змінам у медійній сфері, що передбачає реалізацію адекватної мовної політики на телебаченні і радіо, прозорість медіавласності, мотивований розподіл державних дотацій на виробництво кіно та інші зміни, на які чекає український медіаринок;
- проведення соціологічних досліджень щодо проблем медіаспоживання, вивчення суспільної думки щодо медіа у громадах, на рівні регіонів;
- активізація використання соціальних мереж, Youtube для реагування на соціокультурні, політичні проблеми на рівні держави, регіонів і громад;
- розвиток медіаграмотності, інфомедійної грамотності різних категорій населення (ГО «Детектор медіа», 2025).

В умовах війни увиразнення тенденції врегулювання державної політики протидії інформаційному терору в умовах війни відбувається в такому напрямі, як постійне професійне вдосконалення вчителів у сфері медіаосвіти, що передбачає критичне осмислення сучасного медіаконтенту та опанування на найвищому рівні медіаосвітньої, цифрової компетентності задля реалізації державних механізмів протистояння інформаційній війні. Адже саме вчителі, незалежно від фаху, мають розвивати у молоді навички медіаграмотності, готовність і здатність забезпечувати інформаційну гігієну в суспільстві.

Схарактеризована тенденція конкретизується у наступній – *тенденції утвердження об'єктивної громадської думки шляхом нівелювання маніпуляцій у ЗМІ*. З-поміж відомих маніпуляційних практик у суспільстві відбувається зорієнтованість на реагування на них. Це потребує адекватної відповіді різних категорій населення на маніпуляції, серед них – ефект «порядку денного», праймінгу; заміна імен, або наклеювання ярликів (один із найдієвіших інструментів політичної мови – «ярлики» на зразок «помаранчевих» або «осіб кавказької національності»); ефект присутності; відволікання уваги (Іванов, Волошенюк, 2012); висмикування з контексту; маніпуляція джерелами й експертами; порушення балансу; перебільшення (висмикнуті з контексту факти, значення яких, наслідки чи причини навмисно перебільшені, часто драматизовані); немаркована реклама; фейк тощо (Довженко, Єгорова, Іванова, Міський, Потапова, Юричко, 2023).

У реалізації тенденції утвердження об'єктивної громадської думки шляхом нівелювання маніпуляцій у ЗМІ важлива роль належить педагогам, медіапедагогам, які виконують вагому соціокультурну, ідеологічну місію – реалізують ефективні медіаосвітні практики у викладацькій діяльності, у повсякденному спілкуванні, формують учня, студента як медіаграмотну особистість, здатну опиратися маніпуляціям і пропаганді ЗМІ, критично ставитися до інформації на новинних ресурсах, у соціальних мережах, особливо в умовах війни.

Тенденція використання здоров'язбережувального потенціалу медіаосвіти педагогами в освітній практиці виявляється в усвідомленні вчителями, викладачами необхідності формування медіаграмотності учнівської і студентської молоді як важливої якості, що забезпечує особистість від медіаманіпулятивних практик. Це передбачає насамперед формування здатності до розуміння і використання здоров'язбережувального потенціалу медіаосвіти. Адже в умовах світоглядних кризових станів, функціональної кризи суспільних інститутів особистість має опиратися психологічній травматизації, ментальним порушенням, що винятково актуально в умовах війни рф проти України. На переконання Л. Найдьонової (2023), у сучасних умовах «медіаосвіта має полегшувати завдання підтримки неперервності освітнього процесу, усунення територіальних розривів та інфраструктурних руйнувань,

сприяти доланню втоми і переживанню гірких втрат, працювати на відновлення і нові здобутки» (с. 57).

Серед сучасних напрямів медіаосвіти дослідниця виокремлює здоров'язбережувальний тренд, який «означився в часи пандемії і вимушеної дистанційної освіти як головний, зберігає своє провідне значення і дістає додаткове наповнення – травмаінформованість, тобто врахування реальності травматичних стресових станів і відповідної перебудови медіаспоживання для збереження психологічного благополуччя як умови розвитку людського потенціалу країни; цей тренд основний, поки триває війна; він підвищує боєздатність; сила духу базується на систематичній роботі над власною стабільністю і працездатністю» (Найдьонова, 2023, с. 57).

За результатами дослідження «Споживання медіа» (2022), що було виконане соціологічною компанією InMind на замовлення міжнародної неприбуткової організації Internews, котра реалізує «Медійну програму в Україні» за фінансової підтримки Агентства США з міжнародного розвитку (USAID), 74% українців споживають новини із соціальних мереж; 42% – з інтернет-сайтів; 36% – через телебачення; 11% – через радіо; 3% – через друковані видання. Наведені статистичні дані свідчать про значний відсоток комунікації у соціальних мережах, ознайомлення з інформацією, новинами через посередництво інтернет-ресурсів, що створює небезпеку для психологічного і ментального здоров'я людей.

Взаємопов'язаною з попередньою є *тенденція реагування педагога на медіатравматизацію особистості на засадах теорії і практики медіапсихології*. У цьому контексті Л. Найдьонова (2022) зауважує, що «медіависвітлення травматичних подій може ставати тригером запуску інтрузій, викликати симптоми посттравматичних стресових розладів. Такі феномени медіатравматизації неодноразово описані після терористичних атак, технологічних катастроф та інших травматичних подій, висвітлюваних у медіа» (с. 177).

Проблема медіатравматизації є ключовою у медіапсихології. Відповідно педагог має опановувати процедури пропрацьовування медіатравми у спілкуванні з учнівською і студентською молоддю, бути готовим адекватно відреагувати на фрагментарне трактування медіатекстів з боку здобувачів освіти, запропонувати їм алгоритм інтерпретування крізь призму критичного осмислення. Зауважимо,

що у цьому напрямі науковцями розробляються актуальні інформаційні, тренінгові матеріали (Найдьонова, 2024).

Інформаційний патріотизм здобувачів освіти має формувати медіакомпетентний педагог, який повинен формувати цю якість як прояв світоглядної стійкості, як механізм ціннісної саморегуляції, адже, на слушне переконання Л. Найдьонової (2023), «патріотичне самоздійснення в інформаційному просторі є важливим складником спільних корисних справ, які містять здоров'язцілювальний потенціал для травмованої людини і громади. Патріотична медіаторчість у громаді створює можливості для творчого самовираження і взаємопідтримки в ситуаціях безпосереднього спілкування на культурних заходах (на місцевих толоках, фестивалях, у клубах, під час спільних меморіальних та інших заходів» (с. 58).

Ураховуючи означені в контексті тенденції реагування педагога на медіатравматизацію особистості на засадах теорії і практики медіапсихології, вважаємо цінним досвід українських учених, медіапсихологів і медіапедагогів щодо наскрізності впровадження медіапсихологічної складової у формальну і неформальну освіту педагогів, зокрема теорії і практики травмаінформованості, інформаційної безпеки в соціальних мережах, практики медіаспоживання під час війни, психотравматизації внаслідок воєнних дій тощо.

Тенденція утвердження компетентнісних засад розвитку інфомедійної грамотності, медіаграмотності, медіакомпетентності педагогів спостерігається насамперед у виокремленні й обґрунтуванні в науковому дискурсі таких професійних і особистісних якостей педагога, як: медіакомпетентність, медіаграмотність, інфомедійна грамотність, інформаційно-цифрова компетентність і суголосних компетентностей. Слушним є твердження М. Антонченко (2021), що нині спостерігається диференційоване використання означень наведених якостей, що мають імплементуватися в предметні результати освітніх програм підготовки майбутніх педагогів на всіх рівнях. Серед них вирізняються такі:

- інформаційна грамотність – це інтегративна якість особистості педагога, що включає знання про інформацію та способи її кодування, передавання та зберігання; вміння отримувати інформацію навчального призначення з різних; поняття пов'язане

з використанням інформації як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності особистості;

- інфомедійна грамотність – це інтегративна якість особистості педагога, що включає вміння отримувати інформацію навчального призначення з різних джерел, у тому числі з медіа; критично осмислювати її та створювати на її підґрунті контент навчального призначення; поширювати його, комунікувати із суб'єктами освітнього процесу за допомогою сучасних медіа;

- комп'ютерна грамотність передбачає опанування комп'ютера та його програмного забезпечення;

- медіаграмотність відповідно до Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (2016) визначається як рівень (складова) медіакультури, який відображає вміння користуватися інформаційно-цифровою технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо її сприймати і критично тлумачити, отримувати її з різних медіаджерел, відмежовувати реальність від її віртуальності (Антонченко, 2021).

Нині спостерігається процес активного застосування поняття медіакультури як вищого рівня медіаграмотності педагога та медіакомпетентності як важливої складової професійної компетентності педагога. О. Кірдан, О. Кірдан, В. Литвиненко (2024) доводять, що «медіакомпетентність діалектично пов'язана з безпекою особистості здобувача освіти, педагога, менеджера освіти, суспільства в умовах цифровізації / цифрової трансформації, що охоплює всі сфери життєдіяльності особистості; відповідно медіаосвіта набуває актуальності в контексті професійної підготовки майбутніх педагогів і менеджерів освіти для формування їхньої готовності застосовувати інформаційно-комунікаційні, цифрові технології навчання та перебувати в центрі світової цифрової системи» (с. 120).

У дослідницьких студіях констатуємо системний підхід до визначення М. Попов (2024) у структурі медіаосвітньої компетентності виокремлює інформативно-пізнавальну, морально-соціальну, контактну, діяльнісну складові.

У сучасних умовах відбувається імплементація зарубіжних практик медіаосвіти педагогів у контексті утвердження компетентнісних засад розвитку інфомедійної грамотності, медіаграмотності, медіакомпетентності педагогів. Так, за аналогією з досвідом країн

Європейського Союзу спостерігається спрямованість громадських організацій, наукових установ, закладів освіти на підготовку саме медіапедагогів, розвиток суголосних компетентностей, формування навичок інформаційної безпеки в цифровому просторі, активізація тренінгової діяльності у сфері медіаосвіти, укладання сертифікованих програм, структурування змісту курсів із медіаосвіти на міждисциплінарних засадах, застосування рефлексивного підходу, надання переваги практичним методам, спрямованим на формування критичного мислення, розвиток медіакомпетентності майбутніх і працюючих педагогів, що переважно відбувається в межах інформальної та неформальної освіти (Бабушко, 2022).

Наступна тенденція – *тенденція активізації неформальної та інформальної медіаосвіти педагогів* – реалізується саме завдяки усталеності системи медіаосвіти в Україні. Згідно з даними реалізації проєкту «Неформальна медіаосвіта в Україні та країнах ЄС» в межах наукової теми Інституту журналістики «Медіазнавчі студії в науковому та освітньому дискурсах» викладачів Київського університету імені Бориса Грінченка основними інституціями, які презентують певний вид освіти, є:

- формальної – інститути післядипломної педагогічної освіти, НАПН України, МОН України, Інститут модернізації змісту освіти, Лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної і політичної психології НАПН України, ГО «Академія української преси»;

- неформальної – Лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної і політичної психології НАПН України, ГО «Академія української преси», Рада міжнародних наукових досліджень та обмінів IREX, ГО «Центр Медіа-реформи», ГО «Інститут масової інформації», ГО «Український інститут медіа та комунікації», ГО «Громадське радіо», Інформаційно-творче агентство «Юн-прес», ГО «Lviv Media Forum», ГО «Український кризовий медіацентр»;

- інформальної – Центр стратегічних комунікацій Міністерства культури та інформаційної політики України, ГО «Академія української преси», Рада міжнародних наукових досліджень та обмінів IREX, ГО «Центр Медіареформи», ГО «Інститут масової

інформації», ГО «Детектор Медіа», ГО «VoxCheck», ГО «Центр аналітики і розслідувань» (Горбенко, Іващенко, Фруктова, 2021).

У діяльності наукових інституцій, громадських організацій, у партнерстві із закладами освіти, журналістськими об'єднаннями спостерігається особлива увага до ресурсного забезпечення неформальної та інформальної освіти педагогів, різних категорій громадян. Так, ГО «Детектор медіа» створила портал із дослідницькими матеріалами, результатами моніторингових досліджень сучасного медіаконтенту у співпраці з телевізійними каналами, зокрема «Суспільним», пропонує навігатор «МедіаДрайв», мультимедійний онлайн-посібник, онлайн-курс для педагогів, інших цільових категорій «Новинна грамотність» (ГО «Детектор медіа», 2025).

Важливими ресурсами для розвитку медіаграмотності, медіакомпетентності педагогів є портал Національного проєкту з медіаграмотності «Фільтр», програма IREX «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність», ініційована Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) за підтримки Посольства США в Україні та Міністерства закордонних справ і міжнародного розвитку Великої Британії в партнерстві з Міністерством освіти і науки України, Міністерством культури та інформаційної політики України та Академією української преси з 2015 р. У межах реалізації проєкту IREX розроблено онлайн-курс з медіаграмотності VeryVerified, розташований на платформі онлайн-освіти EdEra. Проєкт IREX упроваджується в закладах вищої освіти, зокрема в Сумському державному університеті ім. А.С. Макаренка створений освітньо-дослідницький центр «МЕДІА&ВЧИТЕЛЬський кампус» (Сумський державний університет..., 2025).

З-поміж позитивних тенденцій окреслюється *тенденція оновлення змісту медіаосвіти вчителів на міждисциплінарних засадах*, що зумовлено залученням ресурсів медіаполітики, медіа-соціології, медіалінгвістики, інших міждисциплінарних дослідницьких напрямів для вдосконалення змісту навчальних програм підвищення кваліфікації вчителів, інших категорій громадян.

Удосконалення медіаосвітньої складової в наскрізних програмах спричинена умовами повномасштабного вторгнення рф

проти України, необхідністю реагування на пропагандистську стратегію країни-агресора, уможливлення соціокультурного, психологічного впливу на особистість.

Оновлення змісту медіаосвітньої складової на міждисциплінарних засадах спостерігається в Україні з 2018 р. Так, для десятикласників запроваджено інтегрований курс «Громадянська освіта», де розділ 5 «Світ інформації та масмедіа» створювався крізь оптику медіаосвіти, у ньому йдеться не лише про те, що таке медіа, а й як вони функціонують у суспільстві, який маніпулятивний вплив потенційно мають, як критично сприймати медіа-тексти, які існують стандарти подання інформації (*Громадянська освіта...*, 2022).

Відповідно означена тенденція передбачає оновлення змісту медіаосвітньої складової програм підвищення кваліфікації педагогів на основі міждисциплінарного підходу. На особливу увагу в цьому контексті заслуговує медіалінгвістика, що передбачає врахування потенціалу медіа у формуванні критичного мислення учасників освітнього процесу і детерміновано такими передумовами, як: стрімке зростання інформаційно-комунікаційних технологій; створення глобальної мережі медіакомунікацій; формування та розвиток єдиного інформаційного простору як нового віртуального середовища спілкування; становлення й наукове осмислення поняття «мова ЗМІ»; визначення функціонально-стилістичних особливостей і внутрішньої структури медіа; усвідомлення необхідності застосування інтегрованого підходу до аналізу медіамовлення, заснованого на об'єднанні зусиль дослідників різних гуманітарних галузей знання (Шевченко, Сизонов, 2021).

На основі аналізу навчальних програм підвищення кваліфікації інститутів післядипломної педагогічної освіти різних регіонів (Київ, Миколаїв, Полтава, Чернівці тощо) можна констатувати, що медіаосвітній контент визначається спрямованістю на розвиток медіаграмотності, медіакомпетентності педагогів на основі використання потенціалу міждисциплінарних студій у сфері медіа. Водночас переконані, що у змісті програм з медіаосвіти для інститутів післядипломної педагогічної освіти, у змісті тренінгів, майстер-класів, онлайн-ресурсів тощо для неформального навчання педагогів міждисциплінарність має поглиблюватися з метою

реалізації диференційованого підходу до структурування змістового контенту, охоплення різних напрямів використання потенціалу медіа для розвитку громадянської компетентності, політичної свідомості учнівської та студентської молоді тощо.

Схарактеризувавши позитивні тенденції розвитку медіаосвіти педагогів, окреслимо й негативні тенденції на основі вивчення ресурсів сайтів громадських організацій, наукових установ, інститутів післядипломної педагогічної освіти. У цьому контексті науковці Національного інституту стратегічних досліджень доводять, що в Україні в умовах протистояння російській агресії та тяжкого економічного становища повномасштабному запровадженню медіаосвіти перешкоджає брак матеріальних ресурсів, необхідних для підготовки і перепідготовки вчителів, розробки нових планів, програм і навчальних матеріалів й оновлення наявних. Окрім того, дослідники визначають низку проблем, спричинених як специфікою медіаосвіти, так і реаліями вітчизняної системи освіти:

- наявність численних, часто взаємно конкурентних концепцій медіаосвіти і медіаграмотності;
- інерція системи освіти, яка на рівні основ навчального процесу успадкувала від радянських часів недостатню увагу до розвитку критичного мислення, особливо під час опанування предметів суспільствознавчої групи;
- необхідність паралельного вивчення традиційних і нових медіа, останні з яких мають власні особливості і часто репрезентують принципово інші види діяльності;
- потреба у поєднанні знань, умінь і навичок, що належать до різних традиційних навчальних дисциплін (інформатика, українська та іноземні мови, суспільствознавство тощо);
- швидкі темпи розвитку нових медіа і трансформації традиційних ЗМІ та їхньої соціальної ролі. (Національний інститут стратегічних досліджень, 2015).

Серед негативних тенденцій вирізняється *несистемність впровадження медіаосвітньої складової у професійну підготовку сучасного вчителя*. Студіювання освітньо-професійних програм підготовки вчителів (на бакалаврському освітньому рівні) у закладах вищої освіти (9 ЗВО) доводить, що медіаосвіта опановується дискретно – переважно у процесі вивчення варіативних освітніх компонентів, наприклад: «Основи медіаосвіти», «Інфор-

маційно-педагогічні студії», «Медіаграмотність в освітньому процесі початкової школи», «Інформаційні комп'ютерні технології» тощо. В окремих ЗВО медіаосвітній компонент включено в обов'язкові дисципліни: «Сучасні інформаційні технології», «Інформаційно-комп'ютерні технології в освіті» тощо (Бердянський державний університет..., 2025; Вінницький державний педагогічний університет..., 2025; Карпатський національний університет..., 2025; Полтавський національний педагогічний університет..., 2025; Сумський державний педагогічний університет..., 2025; Український державний університет..., 2025; Уманський державний педагогічний університет..., 2025; Харківський національний педагогічний університет..., 2025; Чернівецький національний університет..., 2025).

Освітніми програмами підготовки майбутніх учителів на бакалаврському освітньому рівні передбачено формування інформаційно-цифрової компетентності. Натомість медіаосвітня компетентність, інфомедійна грамотність має знайти аргументоване визначення в освітніх програмах і проєктуватися у процесі викладання дисциплін саме з медіаосвіти, які, на наше переконання, мають вивчатися як обов'язкові, у циклі дисциплін професійного спрямування, а не у варіативній складовій. Адже, учені впевнені, що «медіаосвіту вчителя можна розглядати як ресурс, що спроможний забезпечити підвищення ефективності навчання учнів у закладах середньої освіти», а для цього «необхідно створити спеціальні умови для забезпечення та підвищення рівня ефективності розвитку критичного мислення та аналізу стосовно медіаінформації, формування практичних навичок і вмінь у виявлення неправдивих повідомлень і викривленої інформації..., адже саме такий фахівець зможе допомогти учням адаптуватися в сучасному середовищі інформаційних змін та виховувати медіакомпетентне молоде покоління» (Авраменко, Усатюк, 2021, с. 11).

Вважаємо, що нині увиразнилася негативна *тенденція дискретності навчання медіаграмотності у сфері освіти дорослих*, що зумовлено фрагментарністю законодавчо-нормативних механізмів в означеній сфері, несистемністю реалізації андрагогічної концепції навчання в різних регіонах, зокрема й у напрямі формування медіаграмотності різних категорій населення. Крім того, є необхідність підготовки медіапедагогів, медіапсихологів для навчання дорослих, здійснення тренінгової діяльності тощо.

О. Крутенко (2020) з цього приводу зауважує, що «формування навичок медіаграмотності суспільства повинно мати комплексний характер та спиратися на спільну діяльність людей різних поколінь, зокрема окремої уваги заслуговують дорослі люди та представники так званого третього віку; безпосередня діяльність щодо поширення серед цих верств населення навичок медіаграмотності та критичного сприйняття інформації може бути організована на базі закладів освіти». Важливим напрямом поширення медіаграмотності у сфері освіти дорослих є неформальна й інформальна медіаосвіта, що передбачає відповідне ресурсне забезпечення, впровадження інтерактивних технологій з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії, дотримання темпу навчання, доцільного формату тощо.

Окреслення позитивних і негативних тенденцій розвитку медіаосвіти педагогів в Україні з урахуванням політичних, соціокультурних, ідеологічних викликів у першій чверті ХХІ ст., вивчення зарубіжних практик розвитку медіаграмотності, медіакомпетентності педагогів дозволило виокремити цінні ідеї для вдосконалення медіаосвіти педагогів в Україні.

На державному й регіональному рівнях: зміцнення партнерства громадських організацій, державних інституцій, ЗВО, інститутів післядипломної педагогічної освіти щодо реалізації стратегії наскрізності, неперервності впровадження медіаосвітньої складової у професійний розвиток педагога; прискорення наскрізної інтеграції медіаосвітнього компоненту в середній і вищій освіті, що зумовлено інформаційною війною РФ проти України, необхідністю формування критичного ставлення українських громадян до медіаресурсів і здатність інтелектуально протистояти пропагандистським маніпуляціям; упровадження медіаосвіти в систему освіти України як складової інформаційної безпеки країни, що виконує стратегічну функцію у вихованні інформаційної стійкості, патріотизму молоді, української ідентичності; внесення змін у стандарти вищої освіти в галузі А Освіта щодо корегування предметних результатів та загальних і фахових компетентностей – внесення медіаосвітньої компетентності, медіаграмотності як обов'язкової професійно-особистісної якості майбутнього педагога; забезпечення можливості здобуття додаткової кваліфікації медіапедагога, медіапсихолога вчителями певного фаху; підготовка медіапедагогів, медіапсихологів для навчання дорослих, учнівської

і студентської молоді в ЗВО; запровадження медіаосвітньої складової у сферу освіти дорослих і підтримка цієї ініціативи на рівні регіонів і громад; заснування цільових програм фактчекінгу та спростування фейкової інформації у зв'язку з повномасштабним вторгненням РФ на територію України; надання психологічним службам функцій подолання медіатравмованості внутрішньо переміщених осіб, представників родин, які втратили рідних або рідні яких перебувають у полоні / зникли безвісти, осіб, які були піддані насильству, зокрема інформаційному.

На організаційно-управлінському рівні: удосконалення навчально-методичних ресурсів з медіаосвіти педагогів з метою активізації інформального навчання; розвиток цифрової медіаосвіти, додання психотравми особистості із залученням до громадської діяльності через цифрові сервіси (Л. Найдьонова); написання факультативних медіаосвітніх програм для учнів / студентів; інтеграція елементів медіаосвіти в навчальні програми початкової, базової середньої, профільної шкіл; створення сертифікованих програм із проблем міждисциплінарності медіаосвіти для вчителів-практиків; упровадження обов'язкової дисципліни «Медіаосвіта вчителя» в освітньо-професійні програми підготовки майбутніх учителів різного фаху (української мови і літератури, історії і громадянської освіти, початкової освіти та ін.); постійне оновлення ресурсів для впровадження медіаосвіти як обов'язкового освітнього компоненту в освітньо-професійних програмах у галузі А Освіта; укладання навчальних програм з медіаосвіти у сфері освіти дорослих; забезпечення психологічного супроводу особистості учня / студента, самого педагога з метою подолання медіатравмованості.

На особистісно-професійному рівні: надання допомоги учням / студентам в опануванні необхідних для освітнього процесу медіаресурсів; формування в учнівської і студентської молоді цінності приватного простору; формування розуміння сутності понять «інформація», «дезінформація», «фейки», «фактчекінг», «цифровий слід», «пропаганда», «медіагігієна», «фішинг», «кібербулінг», «медіатравма», «інформаційна безпека» тощо; використання різних інтерактивних методів і прийомів (рольові ігри, творчі проєкти, віртуальні екскурсії, дослідження тощо), що сприяє розвитку критичного мислення, інтерпретаційних умінь у роботі з медіатекстами, формуванню соціальних

навичок; усвідомлення відповідальності за персональний «цифровий слід» у соціальних мережах; проведення конкурсів серед учнівської і студентської молоді з питань кібербезпеки, інформаційної безпеки; організація сторітелінгів на основі негативного досвіду комунікації у соціальних мережах; застосування методу проєктів з медіаграмотності, медіакультури на основі цінних практик; саморозвиток у напрямі відповідального ставлення до власної репутації у цифровому світі; формування готовності педагогів використовувати медіаосвіту у виховній, просвітницькій діяльності серед учнівської / студентської молоді в закладах освіти.

Висновки. Розвиток медіаосвіти педагогів в Україні має важливе значення для національної безпеки. На основі аналізу наукових праць, відкритих ресурсів нами окреслено позитивні тенденції розвитку медіаосвіти педагогів в Україні: врегулювання державної політики протидії інформаційному терору в умовах війни; використання здоров'язберезжувального потенціалу медіаосвіти педагогами в освітній практиці; утвердження об'єктивної громадської думки шляхом нівелювання маніпуляцій у ЗМІ; реагування педагога на медіатравматизацію особистості на засадах теорії і практики медіапсихології; утвердження компетентнісних засад розвитку інфомедійної грамотності, медіаграмотності, медіакомпетентності педагогів; активізації неформальної та інформальної медіаосвіти педагогів; тенденція оновлення змісту медіаосвіти вчителів на міждисциплінарних засадах. Серед негативних тенденцій вирізняє несистемність упровадження медіаосвітньої складової у професійну підготовку сучасного вчителя, дискретність навчання медіаграмотності у сфері освіти дорослих. Окреслення тенденцій розвитку медіаосвіти педагогів в Україні з урахуванням політичних, соціокультурних, ідеологічних викликів у першій чверті XXI ст. дало змогу виокремити цінні ідеї для вдосконалення медіаосвіти педагогів в Україні на різних рівнях: державному і регіональному; організаційно-управлінському; особистісно-професійному. Практична цінність дослідження полягає в обґрунтуванні напрямів державної політики, які можуть підтримати розвиток медіаосвіти в педагогічному середовищі: підготовка медіапедагогів і медіапсихологів, створення інституцій для системної підтримки, розробка програм з цифрової та інформаційної грамотності. Таким чином, медіаосвіта педагогів в

Україні має значний потенціал, який може бути реалізований за умови системного підходу, інституційної підтримки й модернізації освітніх програм.

Перспективою подальших досліджень є моніторинг змін у системах освіти (формальна, неформальна, інформальна) протягом кількох років, щоб виявити, чи посилення медіаосвіти викладачів веде до системних змін у культурі медіаспоживання та інформаційній стійкості суспільства.

Список використаної літератури

- Авраменко, О. Б., Усатюк, Я. В. (2021). Теоретичні та методичні проблеми формування медіакомпетентності сучасного педагога. *Наукові записки. Педагогіка*, 144, 6-12. Взято з <http://nz.npu.edu.ua/article/view/NZ-npu-144.2019.01>
- Антонченко, М. (2021). Дефініція поняття «інфомедійна грамотність педагога». В кн. *Інфомедійна грамотність – невід’ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти* (с. 12-22). Академія української преси; IREX. Взято з https://www.aup.com.ua/wp-content/uploads/2021/03/infor_gramot.pdf
- Бабушко, С. Р. (2022). *Розвиток медіакомпетентності педагогів: зарубіжний досвід*. Взято з <https://reposit.uni-sport.edu.ua/server/api/core/bitstreams/793bc3d6-1d8b-40da-afb7-036e1220fa48/content>
- Бердянський державний університет. (2025). *Освітні програми*. Взято з <https://osvitni.bdpu.org.ua/>
- Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. (2025). *Освітні програми*. Взято з <https://vspu.edu.ua/index.php?p=education9>
- Волошенюк, О. (2023, квітень 15). *Медіаосвіта у війні*. Взято з <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/31682/2023-04-15-mediaosvita-u-viyni/>
- Громадська організація «Детектор медіа». (2025). Взято з <https://detector.media/>
- Громадянська освіта. 10 клас. Навчальна програма. (2022). Взято з <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa.2022.hromadyanska.osvita-10.pdf>
- Довженко, О., Єгорова, А., Іванова, Т., Міський, В., Потапова, В., Юричко, А. (2023). *Медіаграмотність під час війни: теорія, методика, інтерактив*. Академія української преси.
- Дослідження «Споживання медіа». (2022). InMind; Internews. Взято з <https://detector.media/infospace/article/205435/2022-11-29-doslidzhennya-internews-spozhyvannya-regionalnykh-povyn-znachno-zroslo-pid-chas-viyny/>
- Іванова, В. Ф., Волошенюк, О. В., Різуна, В. В. (Ред.). (2012). *Медіаосвіта та медіаграмотність*. Київ: Центр вільної преси.
- Інститут журналістики Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. (2021). Г. В. Горбенко, В. Л. Іващенко, Я. С. Фруктова (керівники теми). *Проміжний звіт про виконання дослідницького напрямку «Неформальна медіаосвіта в Україні та країнах ЄС» в межах наукової теми «Медіазнавчі студії в науковому та освітньому дискурсах»*. Взято з https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/naukovcyam/impl_researches/23.12.2021_Fruktova.pdf
- Карпатський національний університет імені В. Стефаника. (2025). *Освітні програми*. Взято з <https://admission.pnu.edu.ua/educational-programs/>
- Кірдан, О., Кірдан, О., & Литвиненко, В. (2024). Медіаосвіта та формування медіакомпетентності майбутніх педагогів і менеджерів освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1 (29), 116-125. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(29\).2024.305104](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(29).2024.305104)
- Крутенко, О. (2020). *Актуальні проблеми медіаосвіти дорослих та шляхи їх подолання*. Взято з <https://medialiteracy.org.ua/aktualni-problemy-mediaosvity-doroslyh-ta-shlyahy-yih-podolannya/>
- Марченко, Г. В. (2023). *Розвиток медіаосвіти майбутніх учителів початкової школи в університетах України (90-ті роки ХХ ст. – початок ХХІ ст.)* (Дисертація д-ра філософії). Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир.
- Медіаосвіта як чинник підвищення якості освіти та засіб протистояння гуманітарної агресії. (2023). Національний інститут стратегічних досліджень. Взято з <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/mediaosvita-yak-chinnik-pidvischennya-yakosti-osviti-ta-zasib>

- Найдьонова, Л. А. (2022). Медіапсихологія війни як основа трансформацій медіаосвіти. *Проблеми політичної психології*, 12 (26), 173-197. Взято з <https://politpsy.org/index.php/popp/article/view/109/109>
- Найдьонова, Л. А. (2023). *Розвиток медіаосвіти в територіальній громаді: шляхи подолання психологічних наслідків війни: методичні рекомендації*. Кропивницький: Імекс-ЛТД.
- Найдьонова, Л. А. (2024). Медіатравма у складі травматизації війною: доказові поради. *Вісник НАПН України*, 6 (1), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6138>
- Національний інститут стратегічних досліджень. (2015). *Медіаосвіта як чинник підвищення якості освіти та засіб протистояння гуманітарної агресії: Аналітична записка*. Взято з <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/mediaosvita-yak-chinnik-pidvischennya-yakosti-osviti-ta-zasib>
- Онлайн-курс «Новинна грамотність». (2025). ГО «Детектор медіа». Взято з <https://video.detector.media/special-projects/novynna-gramotnist-i22>
- Полтавський національний педагогічний університет імені В. Короленка. (2025). *Освітні програми*. Взято з <https://pnpu.edu.ua/osvitni-programi>
- Попов, М. О. (2024). *Підготовка майбутніх вчителів до формування медіаграмотності у дітей молодшого шкільного віку*. (Дисертація д-ра філософії). Університет імені М. Драгоманова. Київ. Взято з https://udu.edu.ua/images/data_file/viddil_aspirant/Doctor_filosofii/Popov/Popov_dis.pdf
- Приходькіна, Н. О. (2020). *Медіаосвіта учнів у шкільництві англomовних країн*. Київ: Крок.
- Сумський державний педагогічний університет імені А. Макаренка. (2025). *Освітні програми*. Взято з <https://sspu.edu.ua/universytet/edusci/osvitni-prohramy>
- Український державний університет імені М. Драгоманова. (2025). *Освітні програми*. Взято з <https://pf.udu.edu.ua/osvitni-prohramy>
- Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини. (2025). *Освітні програми*. Взято з <https://udpu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy>
- Фруктова, Я. С. та ін. (2021). *Неформальна медіаосвіта в Україні та країнах ЄС [Проміжний звіт]*. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. Взято з https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/naukovcyam/impl_researches/23.12.2021_Fruktova.pd
- Харківський національний педагогічний університет імені Г. Сковороди. (2025). *Освітні програми*. Взято з <http://smc.hnpu.edu.ua/osvitni-prohramy>
- Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича. (2025). *Освітні програми*. Взято з <https://www.chnu.edu.ua/>
- Шевченко, Л. І., Сизонов, Д. (2021). *Теорія медіалінгвістики*. Київ: Київський університет.

Maryna Golovchenko

MEDIA EDUCATION DEVELOPMENT FOR TEACHERS IN UKRAINE: TENDENCIES AND PROSPECTS

The article analyzes contemporary trends and prospects for the development of media education for teachers in Ukraine under conditions of intensive transformation of the media space. Based on the study of scholarly works and the resources of governmental and civil society institutions, the following trends in the development of teachers' media education in the first quarter of the 21st century have been identified: the trend toward regulating state policy aimed at counteracting information terror during wartime; the trend of using the health-preserving potential of media education by teachers in educational practice; the strengthening of objective public opinion by neutralizing media manipulation; teachers' responses to media-related psychological trauma of individuals grounded in the theory and practice of media psychology; the consolidation of competence-based approaches to the development of information and media literacy, media literacy, and media competence of teachers; the activation of non-formal and informal media education for educators; and the trend toward updating the content of teachers' media education on an interdisciplinary basis.

Among the negative trends, the study highlights the lack of systematic implementation of media education components in the professional training of modern teachers and the fragmented nature of media literacy education within adult learning. Identifying the trends in the development of teachers' media education in Ukraine with regard to political,

sociocultural, and ideological challenges of the first quarter of the 21st century has made it possible to outline valuable ideas for improving teachers' media education in Ukraine at various levels: state and regional, managerial, and personal-professional.

Keywords: teachers' media education; media literacy; information and media literacy; trends in the development of media education; prospects for the development of media education; formal education; non-formal education.

References

- Antonchenko, M. (2021). Definiitsiia poniattia "infomediina hramotnist pedahoha" [Definition of the concept "teacher's info-media literacy"]. In *Infomediina hramotnist – nevid'iemna skladova navchalnoho protsesu zakladu vyshchoi osvity* [Information and media literacy as an integral component of the educational process in higher education] (pp. 12-22). Akademiia ukrainskoi presy; IREX. Retrieved from https://www.aup.com.ua/wp-content/uploads/2021/03/infor_gramot.pdf [in Ukrainian].
- Avramenko, O. B., & Usatiuk, Ya. V. (2021). Teoretychni ta metodychni problemy formuvannia mediakompetentnosti suchasnoho pedahoha [Theoretical and methodological problems of developing modern teachers' media competence]. *Naukovi zapysky. Pedahohika* [Scientific notes. Pedagogy], 144, 6-12. Retrieved from <http://nz.npu.edu.ua/article/view/NZ-npu-144.2019.01> [in Ukrainian].
- Babushko, S. R. (2022). *Rozvytok mediakompetentnosti pedahohiv: zarubizhnyi dosvid* [Development of teachers' media competence: International experience]. Retrieved from <https://reposit.unisport.edu.ua/server/api/core/bitstreams/793bc3d6-1d8b-40da-afb7-036e1220fa48/content> [in Ukrainian].
- Berdianskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. (2025). *Osvitni prohramy* [Educational programs]. Retrieved from <https://osvitni.bdpu.org.ua/> [in Ukrainian].
- Chernihivskiy natsionalnyi universytet imeni Yu. Fedkovycha. (2025). *Osvitni prohramy* [Educational programs]. Retrieved from <https://www.chnu.edu.ua/> [in Ukrainian].
- Detektor Media. (2025). Retrieved from <https://detector.media/>
- Dovzhenko, O., Yehorova, A., Ivanova, T., Miskyi, V., Potapova, V., & Yurychko, A. (2023). *Mediagramotnist pid chas viiny: teoriia, metodyka, interaktyv* [Media literacy during the war: Theory, methodology, interactivity]. Akademiia ukrainskoi presy [in Ukrainian].
- Fruktova, Ya. S., et al. (2021). *Neformalna mediaosvita v Ukraini ta krainakh YeS* [Non-formal media education in Ukraine and EU countries]. Kyiv: Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. Retrieved from https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/naukovcyam/impl_researches/23.12.2021_Fruktova.pdf [in Ukrainian].
- Hromadianska osvita. 10 klas. *Navchalna prohrama* [Civic education. Grade 10 curriculum]. (2022). Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/.../10.pdf> [in Ukrainian].
- InMind & Internews. (2022). *Doslidzhennia "Spozhuвання media"* [Study "Media consumption"]. Retrieved from <https://detector.media/...> [in Ukrainian].
- Instytut zhurnalistyky Kyivskoho stolychnoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka [Kyiv Borys Hrinchenko University, Institute of Journalism]. (2021). H. V. Horbenko, V. L. Ivashchenko, Ya. S. Fruktova (topic leaders). *Promizhnyi zvit pro vykonannya doslidnytskoho napriamu «Neformalna mediaosvita v Ukraini ta krainakh YeS» v mezhakh naukovoї temy «Mediashnavchi studii v naukovomu ta osvitnomu dyskursakh»* [Interim report on the implementation of the research direction "Informal Media Education in Ukraine and EU Countries" within the scientific topic "Media Studies in Scientific and Educational Discourses"]. Retrieved from https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/naukovcyam/impl_researches/23.12.2021_Fruktova.pdf [in Ukrainian].
- Ivanov, V. F., Volosheniuk, O. V., & Rizun, V. V. (Eds.). (2012). *Mediaosvita ta mediahramotnist* [Media education and media literacy]. Tsentr vilnoi presy [in Ukrainian].
- Karpatskyi natsionalnyi universytet imeni V. Stefanyka. (2025). *Osvitni prohramy* [Educational programs]. Retrieved from <https://admission.pnu.edu.ua/educational-programs/> [in Ukrainian].
- Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. Skovorody. (2025). *Osvitni prohramy* [Educational programs]. Retrieved from <http://smc.hnpu.edu.ua/> [in Ukrainian].
- Khirenkova, O., Khirenkov, O., & Lytvynenko, V. (2024). Mediaosvita ta formuvannia mediakompetentnosti maibutnikh pedahohiv i menedzheriv osvity [Media education and formation of media competence among future teachers and education managers]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchyтеля*

- [Problems of training a modern teacher], 1 (29), 116-125. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(29\).2024.305104](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(29).2024.305104) [in Ukrainian].
- Krutenko, O. (2020). *Aktualni problemy mediaosvity doroslykh ta shliakhy yikh podolannia* [Current issues of adult media education and ways to overcome them]. Retrieved from <https://medialiteracy.org.ua/> [in Ukrainian].
- Marchenko, H. V. (2023). *Rozvytok mediaosvity maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v universytetakh Ukrainy (90-ti roky XX st. – pochatok XXI st.)* [Development of media education for future primary school teachers in Ukraine (1990s–early 21st century)]. (PhD diss.). Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. Zhytomyr. [in Ukrainian].
- Mediaosvita yak chynnnyk pidvyshchennia yakosti osvity ta zasib protystoiannia humanitarnii ahresii* [Media education as a factor of increasing educational quality and a tool for counteracting humanitarian aggression]. (2023). Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen. Retrieved from <https://niss.gov.ua/> [in Ukrainian].
- Naidionova, L. A. (2022). Mediapsykhologhiia viiny yak osnova transformatsii mediaosvity [Media psychology of war as a foundation for transforming media education]. *Problemy politychnoi psykhologii* [Problems of political psychology], 12 (26), 173-197. Retrieved from <https://politpsy.org/> [in Ukrainian].
- Naidionova, L. A. (2023). *Rozvytok mediaosvity v terytorialnii hromadi: shliakhy podolannia psykhologichnykh naslidkiv viiny* [Development of media education in territorial communities: Overcoming psychological consequences of war]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. [in Ukrainian].
- Naidionova, L. A. (2024). Mediatravma u skladi travmatyzatsii viinoiu: dokazovi porady [Media trauma as part of war-induced traumatization: Evidence-based guidelines]. *Visnyk NAPN Ukrainy* [Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine], 6 (1), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6138> [in Ukrainian].
- Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen [National Institute for Strategic Studies]. (2015). *Mediaosvita yak chynnnyk pidvyshchennia yakosti osvity ta zasib protystoiannia humanitarnoi ahresii: Analitychna zapyska* [Media education as a factor in improving the quality of education and a means of countering humanitarian aggression: Analytical note]. Retrieved from <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/mediaosvita-yak-chinnik-pidvischennya-yakosti-osvity-ta-zasib> [in Ukrainian].
- Novynna hramotnist [News literacy]. (2025). Detektor Media. Retrieved from <https://video.detektor.media/> [in Ukrainian].
- Poltavskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. Korolenka. (2025). *Osvitni prohramy* [Educational programs]. Retrieved from <https://pnpu.edu.ua/> [in Ukrainian].
- Popov, M. O. (2024). *Pidhotovka maibutnikh vchyteliv do formuvannia mediahramotnosti u ditei molodshoho shkilnoho viku* [Preparing future teachers to develop media literacy in young schoolchildren]. (PhD diss.). Universytet imeni M. Drahomanova. Kyiv. Retrieved from <https://udu.edu.ua/> [in Ukrainian].
- Prykhodkina, N. O. (2020). *Mediaosvita uchniv u shkilnytstvi anhlo movnykh krain* [Media education of students in English-speaking countries]. Krok [in Ukrainian].
- Shevchenko, L. I., & Syzonov, D. (2021). *Teoriia medialinhvistyky* [Theory of media linguistics]. Kyiv: Kyivskyi universytet [in Ukrainian].
- Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A. Makarenka. (2025). *Osvitni prohramy* [Educational programs]. Retrieved from <https://sspu.edu.ua/> [in Ukrainian].
- Ukrainskyi derzhavnyi universytet imeni M. Drahomanova. (2025). *Osvitni prohramy* [Educational programs]. Retrieved from <https://pf.udu.edu.ua/> [in Ukrainian].
- Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni P. Tychyny. (2025). *Osvitni prohramy* [Educational programs]. Retrieved from <https://udpu.edu.ua/> [in Ukrainian].
- Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni M. Kotsiubynskoho. (2025). *Osvitni prohramy* [Educational programs]. Retrieved from <https://vspu.edu.ua/> [in Ukrainian].
- Volosheniuk, O. (2023, April 15). *Mediaosvita u viini* [Media education during the war]. Retrieved from <https://ms.detektor.media/> [in Ukrainian].

Одержано 24.09.2025 р.

UDK 378.011.3-051:373.3]:373.3.016:811.111

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347892>

Olha Palekha, Poltava

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9894-4944>

TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO DEVELOP YOUNG LEARNERS' ENGLISH VOCABULARY COMPETENCE IN BLENDED LEARNING SETTINGS

This article addresses the urgent need to modernize the professional training of primary school teachers in Ukraine amidst the New Ukrainian School reform and the challenges of digitalization. The study identifies a contradiction between the state requirements for foreign language communicative competence in young learners and the insufficient methodological readiness of teachers to work in blended environments. A methodological system is proposed to bridge this gap, integrating systemic, competence-based, and synergetic approaches. The article substantiates the content and operational components of this system, including the specific use of gamified digital platforms and the development of methodological readiness for flexible, technology-mediated instruction.

Keywords: *methodological training; future primary school teachers; English vocabulary competence; blended learning; digital tools; the New Ukrainian School.*

Presentation of the problem. The modernization of the Ukrainian educational system is currently driven by two powerful forces. They are the following: the systemic reform of the “New Ukrainian School” (NUS) and the urgent necessity to adapt to crisis conditions through digitalization. Under the NUS framework, foreign language communicative competence is prioritized as a key life skill. According to the State Standard for Primary Education (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2018), young learners must not simply memorize lexical units but use them communicatively to interact and solve real-life objectives. Vocabulary acquisition serves as the cornerstone of this competence. Without a sufficient lexical base, young learners cannot engage in the interactive, game-based learning that modern methodology demands (Cameron, 2001; Nikolaieva, 2013).

However, the mechanism for delivering this instruction has shifted dramatically. While blended learning was initially viewed as an

innovative supplement to traditional schooling in Ukraine, the COVID-19 pandemic and the subsequent imposition of martial law have transformed it into a dominant, often mandatory, educational mode (Kukharenko & Bondarenko, 2020; Bykov et al., 2022).

This rapid transition has exposed a critical gap in the professional preparation of future primary school teachers in higher education institutions. While Ukrainian pedagogical universities successfully equip pre-service teachers with general pedagogical knowledge and subject-matter fluency, there remains a kind of methodological vacuum regarding the specific didactics of teaching young learners in a digital or blended environment. Current research (Bihych, 2020; Morze & Buinytska, 2019) indicates that while future teachers may possess general digital literacy, they lack the specific methodological competence to apply digital tools for philological purposes with children aged 6-10.

This discrepancy presents a significant pedagogical issue as teaching English vocabulary to young learners requires multisensory engagement, Total Physical Response, and immediate feedback. These are elements that are notoriously difficult to replicate in the online components of a blended environment without specialized training. When novice teachers attempt to simply transfer traditional classroom methods to a digital format (e.g., using Zoom or Google Classroom as a lecture hall), young learners suffer from cognitive overload, a lack of scaffolding, and a rapid decline in motivation. Consequently, the core problem addressed in this study is the contradiction between the high societal demand for primary school teachers capable of implementing the NUS language curriculum in flexible, technology-enhanced environments, and the current state of university training, which often lacks a systematic, scientifically grounded model for developing future teachers' readiness to build young learners' vocabulary competence in blended learning settings.

Analysis of recent research and publications. The issue of training future teachers to work effectively in blended learning environments has generated significant scientific interest, resulting in a substantial body of research that can be categorized into three main thematic groups. The theoretical and practical aspects of implementing blended learning in Ukrainian universities have been thoroughly

investigated by scholars such as V. Kukharenko and V. Bykov. Their fundamental works define blended learning not merely as a combination of offline and online formats, but as a systematic approach that requires specific pedagogical design (Bykov et al., 2022).

This discourse is further enriched by O. Spirin and N. Morze (2019). They have significantly contributed to the understanding of the “digital competence” of university teachers, arguing that digital literacy is a prerequisite for effective blended instruction. International researcher R. Garrison (2004) provides the foundational frameworks for the community of inquiry in these settings. Additionally, recent studies by O. Ihnatova and O. Zhovnych (2023) highlight the shift in Ukrainian teacher training from emergency remote teaching to more structured “rotation” and “flexible” models of blended learning under martial law conditions.

Regarding the second thematic group, the specifics of teaching foreign languages to primary school children are well-established by S. Nikolaieva (2013) and O. Bihych (2020). They emphasize that young learners require multisensory input and game-based activities to acquire vocabulary effectively. It aligns with the foundational international research of L. Cameron (2001), J. Moon (2005), and A. Pinter (2017). They argue that young learner vocabulary acquisition relies heavily on social interaction and scaffolding. Finally, the third group of researchers, including P. Nation (2013) and G. Stockwell (2010), has extensively explored the use of specific digital tools for vocabulary retention. Furthermore, recent studies by C. Darmawan (2023) demonstrate that gamified platforms can enhance vocabulary recall through “spaced repetition.”

However, scholars like R. Ghosn (2013) warn that without proper pedagogical mediation, digital materials for young learners often become mechanical and demotivating. Despite the depth of research in these separate fields, there is a lack of systemic studies at their intersection.

Consequently, **the aim of this study** is to substantiate a methodological system for training future primary school teachers to develop young learners’ English vocabulary competence in blended learning settings.

Methods of research. The study employs a theoretical analysis of psychological, pedagogical, and methodological literature, alongside an examination of Ukrainian regulatory standards, to identify the current gaps in professional teacher preparation. Furthermore, a synthesis of systemic, competence-based, and synergetic approaches is utilized to substantiate the conceptual foundations of the proposed training framework. Finally, the method of pedagogical modeling is applied to structure the target, content, and operational-activity components of the methodological system for developing young learners' vocabulary competence in blended learning settings.

Presentation of the main material. The substantiation of a methodological system for training future primary school teachers to develop young learners' English vocabulary competence in blended learning settings must be grounded in a comprehensive analysis of the contemporary educational paradigm in Ukraine. This paradigm is shaped by the simultaneous implementation of the New Ukrainian School reform and the forced digital transformation of education caused by prolonged crisis conditions, including the COVID-19 pandemic and the ongoing martial state. These factors have fundamentally altered the organization of educational processes at all levels, particularly in higher pedagogical education, where the traditional model of professional training no longer meets the demands placed on future teachers. In this context, the preparation of a primary school teacher cannot be reduced to the transmission of methodological knowledge in a stable, face-to-face format. Instead, it must aim at forming methodological readiness for professional activity in variable, technologically mediated, and often unpredictable learning environments. Within the Ukrainian higher education system, this shift necessitates a scientifically substantiated transition from fragmented and discipline-isolated training toward a systemic model that integrates blended learning principles with the didactics of teaching foreign languages to young learners.

The urgency of this issue is intensified by a clearly observable contradiction between the communicative outcomes defined by the State Standard of Primary Education, which emphasizes the formation of foreign language communicative competence, and the insufficient preparedness of university graduates to implement effective vocabulary instruction for six-to-ten-year-old learners under blended or hybrid

conditions. Future teachers often possess basic digital skills but lack a deep methodological understanding of how to adapt lexical presentation, practice, and consolidation to the psychological, cognitive, and emotional characteristics of young learners in digitally mediated contexts. Consequently, the methodological system proposed in this study is conceptualized not as a set of isolated tools or techniques, but as an open, dynamic, and internally coherent structure aimed at transforming the professional consciousness and pedagogical thinking of the future primary school teacher.

The theoretical foundation of the methodological system is based on the integration of systemic, competence-based, and synergetic methodological approaches, which together ensure its conceptual integrity and practical relevance. The systemic approach, developed in Ukrainian pedagogical science by V. Bykov and V. Kukharenko (2022), allows the training process to be conceptualized as a holistic pedagogical system comprising interrelated target, content, operational-activity, and evaluative-reflexive components that function in unity and are oriented toward a clearly defined result. This approach makes it possible to overcome the traditional separation between methodological training and digital education by viewing them as mutually dependent elements of a single professional preparation process.

The competence-based approach, which forms the ideological core of the New Ukrainian School reform and is substantiated in the works of N. Bibik and O. Ovcharuk, directs the system toward the formation of integrated professional competencies rather than the accumulation of declarative knowledge. In the context of this study, particular emphasis is placed on the methodological competence of the future teacher (Bibik, 2018).

The synergetic approach plays a particularly important role in the proposed system, as it reflects the non-linear and self-organizing nature of blended learning. Asynchronous components of teacher training require a high level of learner autonomy, self-regulation, and reflective capacity, which cannot be developed through directive instruction alone. From this perspective, the future teacher is viewed not merely as a recipient of methodological prescriptions, but as an active subject of professional self-development who learns to navigate uncertainty, adapt to changing conditions, and continuously update their methodological

toolkit. The integration of these methodological approaches ensures that the system responds to both the regulatory requirements of Ukrainian educational standards and the real conditions of contemporary school practice. The core objective of the methodological system is the formation of methodological readiness of future primary school teachers to develop young learners' English vocabulary competence in blended learning settings. Methodological readiness is defined as a complex personal and professional formation that includes motivational, cognitive, and operational components. It is not limited to technical proficiency in using digital tools but presupposes the ability to methodologically adapt all stages of lexical instruction (presentation, semantization, practice, and consolidation to the affordances and constraints of face-to-face, online, and hybrid formats) (Nikolaieva, 2013). This readiness implies an understanding that teaching vocabulary to young learners is inherently multimodal, emotionally charged, and context-dependent, and that digital mediation fundamentally changes patterns of interaction, attention, and feedback. For example, the introduction of a concrete lexical item such as “butterfly” in a physical classroom relies heavily on movement, gesture, and shared sensory experience, whereas in an online environment it requires carefully designed visual support, scaffolded teacher talk, and interactive tasks that compensate for the absence of physical co-presence.

The target component of the methodological system is derived from the social order articulated in the Professional Standard for Primary School Teachers and the requirements of the State Standard of Primary Education in the field of foreign language learning. It establishes a hierarchy of goals that move from the general objective of forming professional pedagogical competence to the specific aim of preparing future teachers to design and implement blended vocabulary instruction that is psychologically appropriate for young learners.

This component emphasizes the necessity of balancing synchronous and asynchronous learning activities, minimizing excessive screen time, and ensuring sufficient language exposure through varied modalities. In this respect, the system aligns with Ukrainian sanitary and psychological recommendations for primary education, which regulate the duration and intensity of digital interaction for children and thus function as an external regulatory framework for the entire training process.

The content component of the system is based on a principled selection and structuring of educational material that reflects both the logic of foreign language methodology and the realities of digitalized education. In the Ukrainian university context, this requires the purposeful integration of content traditionally taught within separate courses, such as “Methods of Foreign Language Teaching” and “Information and Communication Technologies in Education.” Researchers such as N. Morze and O. Buinytska (2019) have repeatedly emphasized the existence of a “digital-methodological gap” in teacher education, where technological training is not sufficiently connected to subject-specific pedagogy. To address this gap, the content of the methodological system should be organized into interrelated theoretical and practical blocks.

The theoretical block includes the study of psycholinguistic foundations of vocabulary acquisition in early foreign language learning, with particular attention to the sensory, emotional, and cognitive needs of young learners, as substantiated in the works of O. Biych and S. Nikolaieva. Future teachers analyze how digital mediation influences key processes such as memory retention, attention distribution, and the so-called “silent period” characteristic of early language learning. Special emphasis is placed on understanding the risks of cognitive overload in static online environments and on adapting established approaches, such as Total Physical Response, to camera-based interaction (Biych, 2020).

This includes the use of gesture-supported instruction, visual prompts, and simplified teacher talk to maintain comprehension and engagement. In the specific domain of vocabulary acquisition for young learners, the methodologically competent teacher must move beyond generic digital literacy to the strategic implementation of gamified platforms that align with the cognitive developmental stages of the child.

This involves utilizing “Playlearning” environments such as Lingokids, developed in collaboration with Oxford University Press, which integrates lexical items into immersive narratives, thereby providing the necessary context that isolated rote memorization lacks.

Similarly, platforms like Duolingo ABC and Khan Academy Kids offer scaffolded literacy pathways where vocabulary is not treated as a static list but as a functional component of storytelling and logic

puzzles, reinforcing the link between form and meaning through dual coding (visual and auditory input). For classroom-based instruction, competence lies in the teacher's ability to orchestrate synchronous engagement using tools like Kahoot! (Kids Mode), Quizizz, and Blooket.

These platforms allow the practitioner to transform repetitive drilling (a necessary component of vocabulary retention) into high-engagement activities that lower the learner's affective filter. By customizing content on Wordwall, for instance, the teacher can tailor arcade-style games (such as matching pairs or labeling diagrams) to specific curricular themes, ensuring that digital play remains pedagogically purposeful rather than merely distractive.

Furthermore, the integration of interactive digital libraries, such as BOOKR Class or the resources provided by the British Council's LearnEnglish Kids, demonstrates a sophisticated understanding of how digital storytelling can enhance incidental vocabulary learning. These tools provide multimodal input, combining text, narration, and animation, which supports the 'noticeability' of new words and facilitates their transfer from receptive to productive knowledge stores.

The practical block of the content component focuses on the development of applied methodological skills through the creation of a digital methodological portfolio. Within this portfolio, students design blended lesson plans aimed at developing vocabulary competence in thematic areas defined by the New Ukrainian School curriculum, such as "My Family," "School," and "Food," etc.

These lesson plans must demonstrate the ability to distribute learning objectives across offline and online components, select appropriate digital tools, and justify methodological decisions from the perspective of young learner psychology. The portfolio thus becomes both a learning product and a means of formative assessment.

The operational-activity component of the methodological system ensures the practical realization of its content and objectives. A key principle guiding this component is isomorphism. Future teachers are trained in blended learning through blended learning itself. The educational process in the university is organized using a flipped classroom model, in which theoretical material is studied asynchronously via learning management systems such as Moodle or Google

Classroom, while synchronous sessions are devoted to active methodological training. These sessions might include digital micro-teaching, during which students simulate fragments of English lessons focused specifically on vocabulary instruction and receive structured peer and instructor feedback.

Criteria for analysis include clarity of instruction, effectiveness of visual support, appropriateness of interaction patterns, and the pedagogical expediency of selected digital tools. Such reflective practice is essential for overcoming common shortcomings of novice online teachers, including excessive teacher talk and insufficient learner involvement.

The operational-activity component also incorporates elements of practice-oriented learning through virtual school partnerships and the analysis of authentic pedagogical cases derived from Ukrainian school realities. Scenarios such as conducting vocabulary practice during emergency offline conditions or organizing asynchronous tasks during power outages are used to develop methodological flexibility and professional resilience. These activities situate methodological training within the broader socio-educational context of contemporary Ukraine.

The implementation of the methodological system requires the creation of specific pedagogical conditions within higher education institutions, including the development of an integrated information-educational environment, interdisciplinary coordination between language and ICT departments, and the cultivation of methodological mobility. Emphasis should be placed on teaching future teachers not specific tools, which rapidly become obsolete, but principles of methodological adaptation that allow them to respond to ongoing technological and educational changes. By grounding the system in established Ukrainian pedagogical theory and aligning it with international research on vocabulary acquisition and blended learning, the proposed model resolves the identified contradiction between educational standards and teacher preparedness. It ensures that graduates of pedagogical universities can develop young learners' English vocabulary competence in any instructional format, thereby contributing to the sustainable development of Ukraine's educational system and its integration into the global educational space.

Conclusions. The study concludes that preparing primary teachers for the NUS requires a systemic overhaul of university training. By bridging the gap between digital literacy and subject-specific didactics, the proposed methodological system ensures that graduates are capable of developing young learners' vocabulary competence effectively, regardless of whether instruction is face-to-face, online, or hybrid.

Further research might focus on the empirical validation of the proposed methodological system and on exploring how different blended learning models influence the methodological readiness of future primary school teachers to develop young learners' English language competence within the Ukrainian higher education context.

References

- Биков, В. Ю. (2008). *Моделі організаційних систем відкритої освіти*. Київ: Атіка.
- Биков, В. Ю., Кухаренко, В. М., та ін. (2022). *Дистанційне навчання у закладах вищої освіти: інноваційні методи та технології*. Київ: Міленіум.
- Бібік, Н. М. (2018). *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*. Київ: Педагогічна думка.
- Бігич, О. Б. (2017). Психологічні основи раннього навчання іноземних мов. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*, 20 (1), 5-12.
- Бігич, О. Б. (2020). *Методика навчання іноземних мов і культур у початковій школі*. Київ: Ленвіт.
- Ігнатова, О., Жовнич, О. (2023). Підготовка майбутніх учителів до змішаного навчання. *Освітні горизонти*, 1 (56), 45-52.
- Кабінет Міністрів України. (2018). *Державний стандарт початкової освіти*. Міністерство освіти і науки України. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
- Кухаренко, В. М., Бондаренко, В. В. (2020). *Екстрене дистанційне навчання в Україні*. Харків: КП «Міськдрук».
- Морзе, Н. В., Буйницька, О. П. (2019). Цифрова компетентність педагогів в умовах змішаного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 72 (4), 1-17.
- Ніколаєва, С.Ю. (2013). *Методика навчання іноземних мов у початковій школі*. Київ: Ленвіт.
- Спірін, О. М. (2018). *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darmawan, C., et al. (2023). Gamification in Vocabulary Learning: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 59 (2), 200-225.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 7 (2), 95-105.
- Ghosn, R. (2013). Language Learning for Young Learners in the Digital Age. *TESOL Quarterly*, 47 (3), 400-420.
- Moon, J. (2005). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinter, A. (2017). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, G. (2010). Using Mobile Phones for Vocabulary Activities: Examining the Effect of the Platform. *Language Learning & Technology*, 14 (2), 95-110.

Ольга Палеха

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У статті актуалізовано проблему модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті вимушеної цифровізації освітнього простору України, спричиненої пандемією COVID-19 та воєнним станом. Підкреслено, що формування іншомовної лексичної компетентності є фундаментом комунікативних навичок молодших школярів, однак різкий перехід до змішаних і дистанційних форм навчання виявляє суттєві прогалини в готовності педагогів адаптувати класичні методики до цифрового середовища. З'ясовано, що попри наявність загальної цифрової грамотності, майбутні вчителі часто не володіють специфічною методичною компетентністю, необхідною для роботи з дітьми віком 6-10 років в онлайн-форматі. Визначено, що просте перенесення традиційних методів у відеоконференції призводить до когнітивного перевантаження учнів та зниження мотивації, оскільки не враховує потреби молодших школярів у мультисенсорній взаємодії та ігровій діяльності.

Обґрунтовано методичну систему підготовки майбутніх учителів до розвитку англomовної лексичної компетентності учнів початкової школи в умовах змішаного навчання. Теоретико-методологічною основою системи визначено інтеграцію системного, компетентнісного та синергетичного підходів. Охарактеризовано структуру пропонованої системи, яка складається з цільового, змістового та операційно-діяльнісного компонентів. У межах змістового компонента проаналізовано потенціал використання сучасних цифрових інструментів та гейміфікованих платформ (Lingokids, Duolingo ABC, Kahoot!, Wordwall, Blooket). Наголошено, що ці ресурси розглядаються не як розважальні елементи, а як методично виправдані засоби для забезпечення наочності, інтервального повторення лексики та зниження афективного фільтра в учнів. Особливу увагу приділено операційно-діяльнісному компоненту, який базується на принципі ізоморфізму (опанування методики змішаного навчання безпосередньо через змішаний формат).

Зроблено висновок, що запропонована методична система забезпечує подолання розриву між технологічною та методичною підготовкою фахівців. Доведено, що формування методичної компетентності дозволяє майбутнім учителям ефективно організовувати процес засвоєння іншомовної лексики незалежно від формату навчання (очного, дистанційного чи змішаного), що відповідає вимогам Державного стандарту початкової освіти та сприяє інтеграції української освіти у світовий простір.

Ключові слова: методична підготовка; майбутні вчителі початкової школи; англomовна лексична компетентність; змішане навчання; цифрові інструменти; Нова українська школа.

References

- Bibik, N. M. (2018). *Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [The New Ukrainian School: conceptual principles of secondary school reform]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Bihych, O. B. (2017). *Psykhologichni osnovy rannoho navchannia inozemnykh mov* [Psychological foundations of early foreign language learning]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu* [Bulletin of Kyiv National Linguistics University]. 20 (1), 5-12 [in Ukrainian].

- Bihych, O. B. (2020). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur u pochatkovii shkoli* [Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures in Primary School]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Bykov, V. Y., & Kukharenko, V. M., et al. (2022). *Dystantsiine navchannia u zakladakh vyshchoi osvity: innovatsiini metody ta tekhnolohii* [Distance Learning in Higher Education Institutions: Innovative Methods and Technologies]. Kyiv: Millenium [in Ukrainian].
- Bykov, V. Yu. (2008). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity* [Models of organizational systems of open education]. Kyiv: Atika [in Ukrainian].
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darmawan, C., et al. (2023). Gamification in Vocabulary Learning: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 59 (2), 200-225.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 7 (2), 95-105.
- Ghosn, R. (2013). Language Learning for Young Learners in the Digital Age. *TESOL Quarterly*, 47 (3), 400-420.
- Ihnatova, O., & Zhovnych, O. (2023). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do zmishanoho navchannia [Training Future Teachers for Blended Learning]. *Osvitni horyzonty* [Educational Horizons], 1 (56), 45-52. [in Ukrainian].
- Kabinet Ministriv Ukrainy. (2018). *Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity* [State Standard of Primary Education]. Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Kukharenko, V. M., & Bondarenko, V. V. (2020). *Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini* [Emergency Remote Teaching in Ukraine]. Kharkiv: KP «Miskdruk» [in Ukrainian].
- Moon, J. (2005). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Morze, N. V., & Buinytska, O. P. (2019). Tsyfrova kompetentnist pedahohiv v umovakh zmishanoho navchannia [Digital competence of teachers in the context of blended learning]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools], 72 (4), 1-17 [in Ukrainian].
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolaieva, S. Yu. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli* [Methodology of teaching foreign languages in primary school]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Pinter, A. (2017). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Spirin, O. M. (2018). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti* [Information and Communication Technologies in Education]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Stockwell, G. (2010). Using Mobile Phones for Vocabulary Activities: Examining the Effect of the Platform. *Language Learning & Technology*, 14 (2), 95-110.

Одержано 16.09.2025 р.

УДК 378.04:336.225-057.177.4(410)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347894>

Валерій Петренко, м. Київ

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7986-2567>

НАБУТТЯ СТАТУСУ СЕРТИФІКОВАНОГО ПОДАТКОВОГО КОНСУЛЬТАНТА У ПРОФЕСІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті висвітлюється роль професійних організацій та освітніх установ у процесі професійної підготовки та підвищення кваліфікацій у Великій Британії. Автор вивчає змістові та організаційні особливості іспитів на здобуття сертифікату податкового консультанта, які пропонуються Британським Сертифікованим Інститутом Податківців. Увагу акцентовано на тому, що Інститут забезпечує повний педагогічний і навчально-методичний супровід набуття претендентами необхідних знань та організаційний менеджмент іспитів із використанням сучасних комп'ютерних технологій. Проаналізовано змістові модулі іспитів, які спрямовані на виявлення актуальних знань податкової галузі та прикладні навички вирішення практичних проблем. Питання отримання сертифікату податкового консультанта розглядаються в контексті необхідності вдосконалення процесу професійної підготовки податківців в умовах застосування міжнародних стандартів фінансової звітності в Україні.

Ключові слова: професійний розвиток; податковий консультант; сертифікація; професійні організації; освітні установи; Велика Британія.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна, і як наслідок, відтік економічно активного населення з України до інших країн спричинили дефіцит значної кількості фахівців на національному ринку праці. В таких умовах проблема професійної підготовки та розвитку фахівців набуває особливої актуальності. Крім того, прагнення України до входження до Європейського Союзу і пов'язані з цим упровадження Стратегії застосування міжнародних стандартів фінансової звітності в Україні (2013), законодавства Європейського Союзу та вимог участі України у Світовій організації торгівлі (СОТ) вимагає докорінних реформ у багатьох векторах розвитку держави, зокрема й податкової системи. Лише зміна застарілої системи управління економікою й людськими ресурсами та їх розвитком допоможе нашій країні стати повноцінним суб'єктом європейського економічного простору. Саме на

це спрямовано прийняття нормативного документа «Стратегія реформування системи управління державним фінансами на 2017-2022 роки» (2017), у якому визначено основні пріоритети формування державної податкової політики. Її реалізація не можлива без вирішення організаційних і правових проблем професійної підготовки фахівців.

Законодавчі засади підготовки фахівців податкової служби відображено в податковому законодавстві України. Правові норми, з яких складається податкове законодавство представлено в Конституції України, Податковому Кодексі України, Митному Кодексі України, нормативно-правових актах, що були прийняті на підставі й на виконання Податкового Кодексу та законів з питань митної справи.

Наявні в Україні недоліки у професійній підготовці фахівців податкової галузі пояснюються недосконалістю податкової нормативної бази, а також несвоєчасним контролем за виконанням обов'язків податківців у випадках, коли певні ситуації спонукають їх діяти поза раціональними нормами. Нестандартні умови професійної діяльності податківців вимагають забезпечення міждисциплінарності підготовки, високого рівня компетентності фахівців. Така підготовка може здійснюватися не лише в освітніх закладах. У цьому зв'язку особливого значення набуває осмислення ролі й місця професійних асоціацій і об'єднань, які оперативно й адекватно реагують на зміни в професійній діяльності податкових фахівців та на соціальний запит щодо їхньої підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу нашого дослідження становлять роботи, присвячені розробленню та вдосконаленню змісту професійної підготовки фахівців із податкової справи (З. Варналій (2019), О. Данілов (2024), Г. Калач (2013) та ін.). О. Літікова (2015) визначила спеціальні компетенції майбутніх фахівців з обліку та аудиту у сфері міжнародних стандартів фінансової звітності (МСФЗ), здатних зводити до мінімуму розбіжності в оцінці результатів господарсько-економічної діяльності у процесі використання міжнародних стандартів. Вона зазначає, що стандарти певною мірою є гнучкими, що дозволяє враховувати особливості національних економік.

Є. Вилгін (2018) проаналізував та обґрунтував необхідність об'єднання громадських і професійних структур як інститутів

регулювання регіонального інвестиційно-будівельного комплексу в Україні. Він наголошує на важливості ролі професійних об'єднань і асоціацій у проведенні кластерної політики, зважаючи на ряд переваг, які вони надають організаціям через консалтингову, тренінгову, маркетингову та іншу допомогу; лобіюючи інтереси на регіональному, національному та міжнародному рівнях тощо.

Т. Логвиненко (2022) розглядає роль міжнародних організацій і професійних асоціацій у розвитку соціальної роботи та підготовки до неї фахівців. Такі організації вона вважає прикладом ефективного суспільного співробітництва. На думку вченої, професійні організації на міжнародному рівні є ключовими суб'єктами забезпечення соціальної взаємодії між державами. Важливо, що професійні організації реалізують єдиний науково-методологічний підхід у розвитку фахівців.

У фокусі уваги О. Пришляк (2015) є професійні асоціації й об'єднання фахівців соціономічної сфери, які роблять свій внесок у професійний розвиток і соціальний захист фахівців. Вона підкреслює їх значний потенціал щодо професійного розвитку фахівців і наголошує на важливості їх умотивування до вступу в професійні об'єднання й асоціації як важливої форми професійного розвитку.

Мета статті – дослідження ролі професійного об'єднання Сертифікований Інститут Податківців у Великій Британії у професійній підготовці фахівців податкової галузі – податкових консультантів, а також виявлення особливостей організації іспитів на отримання звання сертифікованого податкового консультанта.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано загальнонаукові методи – теоретичний аналіз праць, який дав змогу виявити зазначену проблему в Україні, з'ясувати чинники, які сприяють посиленню ролі професійних об'єднань; метод термінологічного аналізу уможливив визначення ключових понять; метод узагальнення дав змогу сформулювати висновки; прогностичний метод – окреслити напрями подальших досліджень порушеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Дослідження, присвячені професійному розвитку фахівців податкової галузі, свідчать про те, що їх підготовка повинна проводитися з урахуванням необхід-

ності оновлення державної податкової політики. Зауважимо, що Податковий Кодекс в Україні вступив у дію ще 2000 року, але поправки до нього вносилися понад 200 разів, що створює додаткові труднощі в трактуванні непростого в прочитанні закону. Сучасні європейські вимоги до податкової галузі передбачають встановлення соціальної справедливості в питаннях податків і зборів, заохочення підприємців до легальної сплати податків, виховання культури сплати податків і неприйняття корупції тощо. Такі посадові обов'язки податкових консультантів потребують відповідної підготовки, яка може бути забезпечена не лише програмами підготовки освітніх закладів.

Виконання цього завдання неможливо без вивчення зарубіжного досвіду, зокрема Великої Британії, актуальність чого пояснюється низкою причин. По-перше, податкова галузь вважається однією з найбільш важливих для економічної діяльності Великої Британії. По-друге, Велика Британія має значний досвід у залученні професійних організацій до підготовки податкових консультантів. Кваліфікація податкового консультанта у Великобританії набувається шляхом отримання відповідного сертифікату після базової підготовки з бухгалтерського обліку, комерційної справи тощо. В середньому, тривалість фахової підготовки складає 4-6 років. Спеціалізація податкового консультанта передбачає набуття не лише професійної підготовки, а й кваліфікації у спеціальній компанії з освітніх послуг, або професійних організаціях. Підготовка може бути в галузі податкових законів, бухгалтерського обліку, програмного забезпечення податкової діяльності. Після здобуття кваліфікації податкового консультанта можна працювати у фінансовій, комерційній і промисловій галузях.

Персональні податкові консультанти працюють як самозайнятий фахівець, або в компанії, уряді тощо. Кар'єра фахівців податкової служби дуже гнучка, вимагає постійного оновлення знань щодо змін у законодавчій базі. Податковий консультант має слідкувати за змінами в Податковому кодексі та завдяки креативному мисленню шукати ефективні шляхи застосування нової правової основи. Консультант допомагає компаніям і

пересічним людям досягти їх комерційні або сімейні цілі, пристосуватись до податкових вимог у Великобританії та у світі.

Важливим, на нашу думку, є характеристика необхідних знань, навичок, здібностей і компетентностей, які притаманні податковим консультантам. На думку працедавців Великої Британії, податкові консультанти повинні бути креативними, амбіційними та готовими до постійного професійного розвитку, мати інноваційний погляд на вирішення проблем, навички аналітичного мислення, гарні комунікативні навички, добре розумітися в математиці та економіці, цікавитись технологіями, вміти швидко й ефективно пристосовуватись до змін. Сучасний фахівець податкової служби має поєднувати в собі характеристики стратегічного бізнес-консультанта, дипломата, аналітика та технолога, оскільки податки зараз тісно пов'язані з цифровізацією та глобалізацією суспільства. Зрозуміло, що в сучасному світі компетентності фахівця податкової служби постійно трансформуються. Вони покликані пояснювати складні нормативно-правові документи, дотримуватись дедлайнів, аналізувати великі об'єми інформації.

У Великій Британії податкові консультанти є досить високооплачуваними фахівцями, їх заробітна плата залежить від галузі, місця роботи. Але в середньому вони заробляють 26 тисяч фунтів. Заробітна плата зростає, якщо податківець постійно підвищує свій професійний рівень і набуває додаткових кваліфікацій. Заробітна плата збільшується вдвічі, коли працівник пропрацює 10 років. Податківець із досвідом роботи 20 і більше років отримує майже 116 тисяч фунтів (Chartered Institute of Taxation, 2024a).

Особливо цінуються працедавцями сертифіковані податкові консультанти. Розглянемо шляхи отримання сертифікації у спеціальних професійних організаціях.

У Великій Британії добре відомий Сертифікований Інститут Податківців (СІП), який має репутацію фахової якості та професійної доброчесності в галузі підготовки податківців. СІП є провідною професійною установою, яка спеціалізується на оподаткуванні (Chartered Institute of Taxation, 2024b). Головна мета установи – це розвиток професійної підготовки та забезпечення адміністрування професії податківця. Члени Інституту мають звання практикуючий Сертифікований податковий консультант.

Членство в Інституті відкрито для будь-кого, хто має необхідні компетентності та кваліфікацію, щоб здійснювати консультування з питань оподаткування. Це необхідна умова, щоб отримати звання «Сертифікований податковий консультант». Інститут має справу з прямим і непрямим оподаткуванням, є членом Європейської фіскальної конфедерації і керуючою організацією для податкових консультантів у Європі (СТА Prospectus 2025, 2025, с. 3).

Для того, щоб отримати звання сертифікованого податкового консультанта необхідно скласти іспит (можливість надається двічі на рік у травні та листопаді), і після цього, якщо претендент має бажання, може стати членом СІП після трьох років роботи за фахом. Членство в СІП є золотим стандартом британської освіти у галузі оподаткування. Сертифікація від СІП визнається в усьому світі та вважається вершиною в кар'єрі податківця. Податківець, який отримав сертифікат має кращі пропозиції на ринку праці та вищу заробітну плату, оскільки сертифікат означає якість підготовки.

Головна мета іспитів - шляхом перевірки знань з широкого кола питань у галузі оподаткування виявити кандидатів, здатних продемонструвати високий рівень компетентності, надати найкращі, з комерційної точки зору, практичні і консультаційні послуги відповідно до заявленої клієнтами проблеми.

Розглянемо більш детально організаційні та змістові особливості тестів на отримання сертифікату податкового консультанта від Сертифікованого Інституту Податківців.

Іспит включає в себе такі частини: один тест на розуміння спеціалізації, два тести на поглиблені технічні знання, один тест на відповідність фаху та тест на професійні навички.

В іспит на розуміння (тривалість 1 година 15 хвилин) включені такі модулі: оподаткування фізичних осіб; оподаткування спадщини, трастових фондів та нерухомого майна; оподаткування неінкорпорованого бізнесу; корпоративне оподаткування; гербовий збір. Іспит на розуміння має на меті перевірити ключові знання в галузі різних типів податків, із якими податківці можуть не стикатись щодня, та теми, які не включені до іспиту на поглиблені фахові знання. Претендент обирає три модулі, які мають бути іншими, ніж в іспиті на поглиблені фахові знання. Іспит проводиться у форматі відповідей на 12 питань, за кожну

правильну відповідь претендент отримує 5 балів. Іспит вважається складеним за умов отримання хоча б 90 балів із 180 за 5 модулів.

У випадку, якщо претендент набрав мінімально допустиму кількість балів, йому необхідно отримати ще щонайменше 21 бал на кожному модулі. Якщо ці 21 бал не було отримано, іспит необхідно перескласти. У такий спосіб досягається мета вивчення всіма претендентами трьох модулів у більш-менш однаковому обсязі. Іспит на розуміння складається в одній сесії з *Іспитом на прикладні професійні навички*. У разі незадовільного результату іспиту на розуміння, іспит на прикладні професійні навички складається також іншим разом (СТА Prospectus 2025, 2025, с. 11).

Наступні тести складаються та оцінюються з допомогою комп'ютерних програм. Вони перевіряють знання з таких галузей: основи бухгалтерського обліку, законодавство, професійні обов'язки та етика.

Тест із *поглиблених фахових знань* включає перевірку таких модулів (деякі повторюються, але не повинні обиратись претендентом двічі): оподаткування фізичних осіб; оподаткування спадщини, трастових фондів та нерухомого майна; оподаткування компаній, які керуються власником; внутрішнє непряме оподаткування; міжкордонне оподаткування та оподаткування навколишнього середовища; оподаткування людського капіталу; оподаткування великих компаній та груп (Chartered Institute of Taxation, 2024в).

Іспит з поглиблених фахових знань має на меті оцінити глибину фахових знань за темами з оподаткування, які обирає претендент відповідно до певного силабусу, представленого на сайті Інституту ([https://www.tax.org.uk/advanced technical](https://www.tax.org.uk/advanced_technical)). На складання іспиту відводиться 3,5 години, протягом яких претендент обирає певні теми. Він повинен правильно відповісти на всі запитання, відповіді оцінюються в 10, 15 та 20 балів. Питання, які обирає претендент, повинні бути іншими, ніж питання, обрані на *Іспиті на розуміння*. Наприклад, якщо він обрав тему «Оподаткування бізнесу, що керується власником», на *іспиті на поглиблені фахові знання*, то не має права обрати Модуль Е – «Оподаткування неінкорпорованих компаній». Якщо претендент обрав у двох іспитах теми з непрямих податків, йому не можна

обрати Модуль А – «Гербовий збір». Якщо претендент обрав модуль «Оподаткування великих компаній та груп», йому не можна обирати Модуль С – «Корпоративні податки» (СТА Prospectus 2025, 2025, с. 12).

Іспит з *прикладних професійних навичок* передбачає перевірку знань із таких модулів: оподаткування фізичних осіб; оподаткування спадщини, трастових фондів та нерухомого майна; оподаткування компаній, які керуються власником; оподаткування великих компаній та груп; інші непрямі податки (СТА Prospectus 2025, 2025, с. 3). На цьому іспиті майбутній податковий консультант має продемонструвати практичні навички вирішення проблемних ситуацій у галузі оподаткування. Іспит проводиться у вигляді симуляції конкретної професійної ситуації для вирішення проблем кейс-стаді. Випробовуваний обирає один випадок із п'яти запропонованих, кожен з яких описує ситуації відповідно до затвердженого силабусу, представленого на сайті Інституту (<https://www.tax.org.uk/aps>).

Окрім того, претендент має знати професійні та етичні обов'язки Сертифікованого податкового консультанта, а також документ, розроблений Інститутом «Основний закон для практикуючих податківців». Компетентності випробуваного оцінюються у низці широких тем відповідно до наявності таких навичок: визначення та вирішення; адекватна порада та обґрунтований висновок. Ці дві навички оцінюються у межах кожної з тем. За два тижні до іспиту надаються деталі випадків практикуючих податківців, які будуть розглядатись на іспиті. Ці деталі краще ознайомлюють претендента з ситуацією, щоб він сформулював відповідні запитання до так званого клієнта під час розгляду цього кейсу в умовах іспиту. Претенденти мають право обговорити ці деталі будь з ким, кого вони вважають корисним (СТА Prospectus 2025, 2025, с. 13).

Іспит з поглиблених фахових знань та Прикладний іспит професійних навичок може передбачати застосування дискурсивного підходу до надання відповідей, які можуть мати не лише один варіант відповіді. Для правильної відповіді на питання в модулях «Оподаткування великих компаній та груп» майбутній фахівець має знати основи бухгалтерського обліку, пов'язані з

оподаткуванням (відстрочений податок, визнання доходу від прибутку, програми володіння в акціонерному капіталі).

Комп'ютеризований іспит на знання законодавчої бази, професійних обов'язків та етики та Основ бухгалтерії. Цей іспит має на меті перевірку знань законодавчої бази, яка стосується оподаткування. Претенденти з Шотландії та Північної Ірландії можуть надавати відповіді на основі законодавчої бази цих регіонів (СТА Prospectus 2025, 2025, с. 13).

Мета *Іспиту з професійних обов'язків та етики* – перевірити розуміння обов'язків Сертифікованого податкового консультанта. Випробуваний має розуміти, які принципи бухгалтерського обліку застосовуються під час оподаткування індивідуального підприємця, компаній тощо.

На *Іспиті з основ бухгалтерського обліку* претендент має продемонструвати розуміння розділів бухгалтерії, які стосуються оподаткування і які можуть вплинути на обов'язки практикуючого податківця.

Тривалість кожного з цих трьох комп'ютеризованих іспитів складає 1 годину. Пропонуються різні варіанти питань і завдань, а саме: питання з 4 варіантами відповідей, із яких лише один правильний; питання з 4 варіантами відповідей, де правильними можуть бути більше ніж один; завдання, у яких претендент має поєднати правильну відповідь на задане запитання з представленого переліку; питання, на які претендент обирає одну правильну відповідь із запропонованого переліку. Кожне питання оцінюється в один бал, для успішного складання іспиту необхідно правильно відповісти не менше ніж 60% запитань (СТА Prospectus 2025, 2025, с. 13).

Для того, щоб краще підготувати майбутніх податкових консультантів до іспитів, СІП забезпечує їх навчально-методичним матеріалом. СІП пропонує власні розроблені публікації, де представлено весь матеріал, необхідний для вивчення. Такі публікації («Основи законодавчої бази для практикуючих податківців», «Професійні обов'язки та етика», «Принципи бухгалтерського обліку», третє видання, 2019 р.) пропонуються як для ознайомлення на сайті, так і для придбання у власне користування. Видаються періодичні видання, як-то: «Поглиблене навчання»

(Study Advance), «Податковий консультант» (Tax Adviser), – що виходять щомісяця та друкують статті, новини щодо змін у податковому кодексі, приклади з професійної практики, новини СІП та Асоціації Податківців (Association of Taxation Technicians). Окрім того, для користування представлено навчальний план, питання попередніх іспитів і відповіді, вказівки, як скласти комп'ютеризований іспит, навчальні матеріали з бухгалтерського обліку, законодавства з оподаткування, професійних обов'язків та етики податкового консультанта (Chartered Institute of Taxation, 2024в).

Передбачено онлайн і персональні зустрічі з консультантами. Двічі на рік проводяться вебінари, де роз'яснюється формат проведення іспитів і найбільш складні екзаменаційні питання. Претендентам надається онлайн доступ до бібліотеки Kings College London. Для кожного створюється персональний кабінет, у якому зберігаються дані щодо складених іспитів і результатів, оновлюється інформація про наступні іспити. У підготовці претендентів до складання іспитів задіяно різноманітні цифрові платформи та засоби. Вся необхідна додаткова інформація розміщується на сайті Інституту (<https://www.tax.org.uk/support-guidance>) (СТА Prospectus 2025, 2025, с. 8).

Важливо, що Інститут дотримується принципу інклюзивності, до складання іспитів допускаються особи з фізичними вадами та хворобами, які не заважають здійснювати професійну діяльність податкового консультанта.

Оплата за отримання Сертифікату становить 259 фунтів і ця сума діє протягом трьох років у разі, якщо претендент не склав іспит (для порівняння, в Україні Програми «професійний податковий радник» у 2024 р. коштувала 21 тисячу грн.). (Асоціація податкових консультантів, 2024).

Висновки. Проведене дослідження показало, що професія податкового консультанта є престижною, високооплачуваною та надзвичайно затребуваною як в українському, так і в британському суспільстві. В обох країнах спостерігається запит на професійну підготовку таких фахівців та їхній професійний розвиток. На професійний розвиток і підвищення кваліфікації значною мірою впливають професійні організації та освітні установи, які здійснюють відповідну підготовку та сертифікацію податківців. Сертифікація

претендентів шляхом складання іспитів є найбільш адекватним способом перевірки набутих знань і підтримки високих стандартів податкових консультантів. Перевірки знань відбувається з широкого кола питань у галузі оподаткування, і таким чином виявляються найкращі кандидати, здатні продемонструвати високий рівень компетентності та надати найкращі практичні й консультаційні послуги відповідно до заявленої клієнтами проблеми. Виявлено, що провідну роль у професійному розвитку та підвищенні кваліфікації фахівців податкової галузі у Великій Британії відіграє Сертифікований Інститут Податківців, який відомий якістю та професійною доброчесністю в галузі підготовки податківців. Така організація професійної підготовки у Великій Британії гарантує навчання креативних, амбіційних і готових до постійного професійного розвитку податкових консультантів.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, зокрема свій науковий пошук плануємо спрямувати на вивчення змісту підготовки податківців у Великій Британії.

Список використаної літератури

- Асоціація податкових консультантів. (2024). *Професійний податковий радник* Взято з <https://www.tax-ac.com.ua/news/programa-profesijnyj-podatkovyj-radnyk-vid-ppk-ta-iapbe/>
- Варналій, З., Васильців, Т., Лупак, Р., Білик, Р. (2019). *Бізнес-планування підприємницької діяльності*. Чернівці: Технодрук.
- Вилгін, Є. (2018). Громадські та професійні об'єднання як інститути регулювання регіонального інвестиційно-будівельного комплексу. *Державне управління: удосконалення та розвиток*, 2. Взято з <http://www.dy.nayka.com.ua>
- Данілов, О. (2024). Податкові зміни в контексті євроінтеграційних процесів України та їх вплив на бухгалтерський облік. *Економіка та суспільство*, 61. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-61-60>
- Калач, Г. (2013). *Актуальні проблеми удосконалення податкового регулювання*. Київ: ДННУ «Академія фінансового управління».
- Літікова, О. (2015). Професійна компетентність майбутніх фахівців в обліку та аудиту в умовах запровадження МСФЗ. *Народна освіта*, 10 (21). Взято з https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2370
- Логвиненко, Т. (2022). Міжнародні організації та професійні асоціації як суб'єкти розвитку соціальної роботи та професійної підготовки до неї. *Наука і техніка сьогодні*. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-4\(4\)-287-297](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-4(4)-287-297)
- Пришляк, О. (2015). Розвиток фахівців соціономічної сфери в професійних асоціаціях і об'єднаннях. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота*, 32, 159-161.
- Chartered Institute of Taxation. (2024a, June 13). *Careers in tax*. Retrieved from <https://www.tax.org.uk/careers-in-tax>

- Chartered Institute of Taxation. (2024b, June 13). *Stands out as a Chartered tax adviser*. Retrieved from <https://www.tax.org.uk/CTA-standout>
- CTA Prospectus 2025. (2025, April 5). *Awareness, Advanced Technical Application and Professional Skills. The Professional Body for Chartered Tax Advisers* Chartered Institute of Taxation London. Retrieved from www.tax.org.uk

Valerii Petrenko

ACQUIRING STATUS OF A CHARTERED TAX ADVISER THROUGH EXAMINATIONS AT A PROFESSIONAL BODY IN GREAT BRITAIN

The article highlights the importance of professional development of tax officers at professional bodies and educational organizations in Great Britain. One of such professional bodies is leading professional body solely concerned with taxation Chartered Institute of Taxation. The Institute's primary purpose is to promote the education and enhance the administration of the profession of taxation. Members of the Institute have the practicing title of 'Chartered Tax Adviser' (CTA). The article examines the peculiarities of the organizational and content approaches to the administration of the examinations. It is found that status as a Chartered Tax Adviser is nationally recognized as the gold standard of Great Britain taxation education. It is important that the Institute provides all necessary teaching and methodological support for applicants' acquiring knowledge and organizational management with the use of cutting-edge informational and communicative technologies. The author analyzes content of modules presented for applicants, aimed at evidencing topical knowledge in tax issues and demonstrating, in areas of tax applied skills and in-depth competence, and the ability to give concise and relevant written advice, which is comprehensive, technically correct and commercially sound. The purpose of the examinations is to establish that applicants are capable of giving the very high standard of taxation advice expected. Attention is focused on the fact that the insufficient professional development of tax advisors prevents the stable economic progress of the country. The author highlights that the issue of getting a certificate of a tax advisor is considered in the context of the implementation of international standards of taxation in Ukraine.

Keywords: *professional development; tax advisor; certification; professional body; educational establishments; Great Britain.*

References

- Asotsiatsiia podatkovykh konsultantiv [Association of Tax Consultants] (2024). *Profesiyni podatkovyi radnyk [Professional Tax Advisor]*. Retrieved from <https://www.tax-ac.com.ua/news/programa-profesijnij-podatkovyj-radnyk-vid-ppk-ta-iapbe/> [in Ukrainian].
- Chartered Institute of Taxation. (2024a, June 13). *Careers in tax*. Retrieved from <https://www.tax.org.uk/careers-in-tax>
- Chartered Institute of Taxation. (2024b, June 13). *Stands out as a Chartered tax adviser*. Retrieved from <https://www.tax.org.uk/CTA-standout>
- CTA Prospectus 2025 (2025, April 5). *Awareness, Advanced Technical Application and Professional Skills. The Professional Body for Chartered Tax Advisers* Chartered Institute of Taxation London. Retrieved from www.tax.org.uk
- Danilov, O. (2024). *Podatkovi zminy v konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv Ukrainy ta yikh vplyv na bukhholderskyi oblik [Tax changes in the context of Ukraine's European integration processes and their impact on accounting]*. *Ekonomika ta suspilstvo [Economy and Society]*, 61. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-61-60> [in Ukrainian].
- Kalach, G. (2013). *Aktualni problemy udoskonalennia podatkovoho rehuliuвання [Current problems of improving tax regulation]*. Kyiv: DNUU "Academy of Financial Management" [in Ukrainian].

- Litikowa, O. (2015). Profesiina kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv v obliku ta audytu v umovakh zaprovadzhennia MSFZ [Professional competence of future accounting and auditing specialists in the context of the introduction of IFRS]. *Narodna osvita [Public Education]*, 10 (21). Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2370 [in Ukrainian].
- Logvinenko, T. (2022). Mizhnarodni orhanizatsii ta profesiini asotsiatsii yak subiekty rozvytku sotsialnoi roboty ta profesiinoi pidhotovky do nei [International organizations and professional associations as subjects of development of social work and professional training for it]. *Nauka i tekhnika sohodni [Science and technology today]*. DOI: [https://doi.org/10/52058/2786-6025-2022-4\(4\)-287-297](https://doi.org/10/52058/2786-6025-2022-4(4)-287-297) [in Ukrainian].
- Pryshlyak, O. (2015). Rozvytok fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery vprofesiinykh asotsiatsiiakh i obiednanniakh [Development of socio-economic specialists in professional associations and unions]. *Naukovyi visnyk uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Pedagogika. Sotsialna robota [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Pedagogy. Social Work]*, 32, 159-161 [in Ukrainian].
- Varnalii, Z., Vasylytsiv, T., Lupak, R., & Bilyk, R. (2019). *Biznes-planuvannia pidpriemnytskoi diialnosti. [Business planning of entrepreneurial activity]*. Chernivtsi: Technodruk [in Ukrainian].
- Vilgin, E. (2018). Hromadski ta profesiini obiednannia yak instytuty rehuliuвання rehionalnoho investytsiino-budivelnoho kompleksu [Public and professional associations as institutions for regulating the regional investment and construction complex]. *Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok [Public administration: improvement and development]*, 2. Retrieved from <http://www.dy.nayka.com.ua> [in Ukrainian].

Одержано 09.09.2025 р.

РЕЦЕНЗІЇ

ІННОВАЦІЙНИЙ ЗМІСТОВИЙ КОНТЕНТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ОСВІТНІХ НАУК

(рецензія на електронне видання: Інновації у змісті професійної підготовки майбутніх докторів філософії: навчальний посібник / М. П. Вовк, О. М. Семеног; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. 2025. 323 с.

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746574/>)



Рецензований навчальний посібник авторів Мирослави Вовк та Олени Семеног є результатом ґрунтовного науково-методичного пошуку та синтезу сучасних підходів до професійної підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Актуальність праці зумовлена глобальними викликами в освіті та науці, які потребують інтеграції інноваційних технологій навчання, забезпечення академічної доброчесності й розвитку комунікативних і дослідницьких компе-

тентностей майбутніх науковців.

Зміст посібника охоплює п'ять важливих блоків – «Наукова фахова українська мова», «Теорія і практика педагогічної освіти», «Академічна доброчесність дослідника», «Імідж сучасного викладача-дослідника», «Мовна культура дослідника». Така структура дозволяє комплексно формувати як професійні знання, так і особистісні якості здобувачів. Особливо цінними є силабуси дисциплін, питання для практичних занять, завдання для самостійної роботи, тестові матеріали та дослідницькі завдання, які спрямовані на активізацію самостійної пізнавальної діяльності аспірантів.

Суттєвою інновацією посібника є використання мультимедійного контенту (відеолекцій, презентацій, інтерактивних ресурсів), що поєднується з традиційними формами навчання. Це забезпечує реалізацію принципів відкритої науки та цифрової педагогіки. Водночас у матеріалах відображено актуальні проблеми публікаційної етики, підготовки наукових текстів, застосування міжнародних ідентифікаторів науковців (ORCID, DOI), що сприяє інтеграції українських дослідників у світовий науковий простір.

Важливим є те, що автори приділяють увагу формуванню іміджу сучасного викладача-дослідника, розглядають питання цифрового етикету, наукометричних показників, публікаційної активності. Це робить посібник корисним не лише для аспірантів, а й для науково-педагогічних працівників, які прагнуть до вдосконалення власної наукової комунікації.

Стиль викладу матеріалу вирізняється науковою точністю, доступністю та практичною орієнтацією. Водночас посібник зберігає академічну глибину, пропонуючи аналітичний матеріал і водночас інструментарій для його практичного застосування.

До сильних сторін посібника належать: інтеграція змісту з міжнародними тенденціями розвитку вищої освіти; системність і практична спрямованість матеріалів; забезпечення міждисциплінарного підходу; актуалізація проблем академічної доброчесності та цифрової культури.

Навчальний посібник «Інновації у професійній підготовці майбутніх докторів філософії» має важливе практичне значення, оскільки:

- забезпечує комплексний навчально-методичний супровід обов'язкових і варіативних дисциплін, що формують базові та спеціальні компетентності аспіранта;

- розвиває навички академічної комунікації та письма – формує вміння створювати якісні наукові тексти, працювати з термінологією, редагувати власні наукові праці, правильно цитувати й уникати академічного плагіату;

- сприяє формуванню академічної доброчесності – знайомить з національними та міжнародними стандартами, вчить коректно використовувати результати досліджень, застосовувати цифрові

інструменти перевірки, розуміти поняття самоплагіату, етики публікацій та відкритої науки;

- орієнтує на сучасні міжнародні практики науковця – розкриває особливості публікаційної діяльності у наукометричних базах, використання ідентифікаторів (ORCID, DOI), створення індивідуальної публікаційної стратегії, що підвищує «видимість» науковця у світовому просторі;

- формує професійний імідж викладача-дослідника;

- допомагає аспірантам усвідомити роль наукового бренду, цифрового етикету, публікаційної активності як чинників успішності кар'єри у вищій школі;

- підтримує розвиток дослідницьких компетентностей – містить практичні завдання, тести, кейси, відеоконтент, QR-коди з презентаціями та доступами до ресурсів, що сприяє розвитку критичного мислення, креативності, здатності до аналітики та самостійних наукових пошуків.

Посібник повною мірою відповідає сучасним потребам професійної підготовки майбутніх докторів філософії та може бути рекомендований до використання в освітньо-наукових програмах третього рівня вищої освіти, а також у системі підвищення кваліфікації викладачів. Він сприяє інтеграції у міжнародний освітньо-науковий простір, враховує європейські стандарти академічної культури, наукової мови, професійного розвитку педагогів, що полегшує участь здобувачів PhD у міжнародних конференціях і проєктах.

Рецензент – Оксана Цюняк

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

І МІЖНАРОДНА КОНФЕРЕНЦІЯ I-TEACH 2025 «ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ»



2-3 жовтня 2025 року напередодні Дня працівника освіти відбулася знакова подія – І Міжнародна конференція I-Teach 2025 «Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку вчителів», що окреслила тенденційні перспективи у сфері неперервної педагогічної освіти.

Організатор заходу – Академія вчителівства Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (ХНУ імені В. Н. Каразіна).

Співорганізаторами конференції виступили: Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України у співпраці з університетами Уоріка (Велика Британія), Гельсінкі (Фінляндія), Школа освіти Польсько-Американського

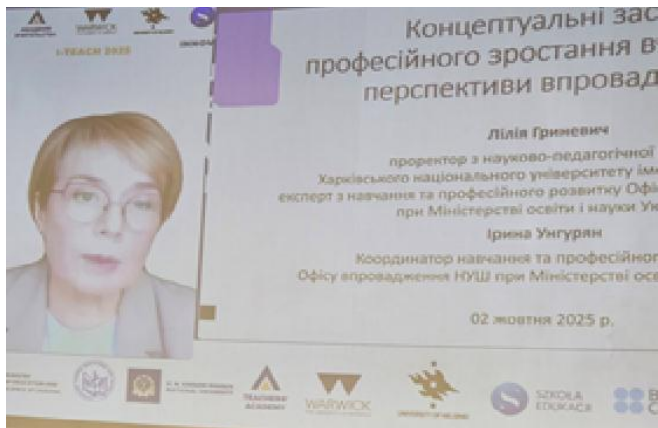
фонду свободи та Варшавського університету, за підтримки організацій «British Council Ukraine», «EdCamp Ukraine», «IIF – International Inclusion Foundation».

Пленарну частину модерувала **Лілія Гриневич** – проректорка з науково-педагогічної роботи ХНУ імені В. Н. Каразіна, колишня міністерка освіти і науки України (2016 – 2019), ініціаторка реформи «Нова українська школа».

Учасників конференції привітав **Оксен Лісовий**, міністр освіти і науки України, який зацентрував увагу на тому, що «без Учителя неможливий розвиток освіти, а тому на державному рівні пріоритезується освіта поруч із військовою сферою. Мотивація до вчительської професії, культура закладів освіти, корпоративне середовище, менеджмент освітніх закладів – це основні пріоритети МОН України. А також творчий потенціал, інтелектуальна спроможність особистості, що є основою існування української нації».

Президент НАПН України **Василь Кремень** окреслив інноваційність як рису способу життя і способу праці сучасного вчителя, необхідність формування вчителя з інноваційним мисленням, здатністю до інноваційної діяльності, що є обов'язковою умовою конкурентоспроможності в умовах переходу людства до інноваційного типу прогресу. Він зазначив, що «вчитель-інноватор схоплює нове, бачить нове, здатен до творення нового». «Ми маємо на сьогодні основні завдання – здійснювати підготовку патріотичної молоді, підтримувати освітню діяльність учителя, формувати в суспільстві повагу до воїна, до загиблих. Учитель формує громадянську думку в суспільстві. Ми маємо усвідомити необхідність національного єднання як шлях до кращого життя. Лише єдина нація зможе усвідомити національний інтерес у сфері економіки, політики... Носіями національної єдності є вчителі, які формують дитину, забезпечують її розвиток. А тому модернізація педагогічної освіти несумісна з критикою вчительства, що зменшує авторитет Учителя. Шануймо Вчителя, бо учні, які сьогодні захищають свою країну, виховані Вчителем», – ці положення Василя Григоровича окреслили перспективу розвитку педагогічної освіти України. Президент НАПН України також висловив надію на проведення традиційної конференції щороку у співпраці з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, представництво якого взяло участь у заході на чолі з академіком Ларисою Лук'яною.

Ректорка ХНУ імені В. Н. Каразіна **Тетяна Кагановська** зауважила, що важливою проблемою сьогодення є якість педагогічної освіти, підготовка освітніх лідерів в умовах війни і повоєнного відновлення.



Лілія Гриневиц, керівниця Академії вчителів, проректорка з науково-педагогічної роботи ХНУ імені В.Н. Каразіна, відзначила, що «якість освіти впливає на всі сфери життя суспільства; чим якісніша освіта в людей, які працюють у різних сферах,

тим кращі рішення ухвалюються і тим якісніші послуги отримують громадяни. Тому педагоги – це особлива стратегічна група. Окрім того, саме цим людям ми довіряємо найдорожче, що маємо – наших дітей. Коли суспільство недооцінює працю педагогів, воно саме підриває можливості для кращого майбутнього. В Україні на даний час середня заробітна плата вчителя на 39% менша від середньої по країні. Якщо робота педагогів так знецінюється, не варто дивуватися, що нас не задовольняє якість освіти. Саме тому головним акцентом має стати потреба суспільного визнання професії вчителя. Воно повинно було б проявитися у гідній оплаті праці, пошані серед людей, а також у якості підготовки та можливостях для професійного розвитку».

Упродовж першого дня конференції вчені, освітяни окреслили роль учительства як рушійної сили трансформацій в українській і світовій освіті. З-поміж основних доповідей відзначимо науковців, які актуалізували вагомі проблеми сучасного вчителя:

Залучення, розвиток та утримання вчителів для світу майбутнього – уроки з усього світу.

Андреас Шляйхер, директор з освітніх питань в Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), ініціатор і керівник Програми міжнародного оцінювання учнів (PISA) та інших міжнародних інструментів, які допомагають дослідникам і педагогам з різних країн впроваджувати інновації й трансформувати освітню політику і практику (Німеччина).

Українські вчителі за кордоном: нові траєкторії професійного зростання.

Лариса Лук'янова, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, голова правління громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих».

Вчителі як професіонали в умовах невизначеності.

Ханнелле Ніемі, професорка педагогіки та директорка з наукової роботи Гельсінського університету (Фінляндія), номінована на посаду керівника Кафедри ЮНЕСКО з освітніх екосистем для забезпечення справедливості та якості навчання на період 2018 – 2026 років.

Просування професійного супроводу: шлях до емансипованого та творчого викладання.

Марк Буте, доктор дидактики Лавальського університету (м. Квебек, Канада), член GRe-DAPFT та асоційований дослідник Міжвузівського дослідницького центру педагогічної освіти та педагогічної професії (CRIFPE).

Освітнє лідерство в часи невизначеності.

Клер Гордон, директорка Центру вдосконалення освіти Eden Лондонської школи економіки та політичних наук, засновниця та консультативна редакторка LSE Higher Education Blog, співкерівниця LSE щодо впровадження генеративного ШІ в освіту (Велика Британія).



День завершився секційними дискусіями про інновації у викладанні, проблеми лідерства та виклики сучасного освітнього процесу.

Від НАПН України активну участь у конференції взяли: академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих, дійсний член НАПН України (академік) **Нелля Ничкало**; співробітники Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,

зокрема заступниця з наукової роботи, професорка **Лідія Хомич**; відділи змісту і технологій педагогічної освіти (завідувачка – професорка **Мирослава Вовк**), теорії і практики педагогічної освіти (завідувачка – професорка **Лариса Петренко**) та зарубіжних систем у педагогічній освіті і освіті дорослих (завідувачка – професорка **Наталія Авшенюк**).

Конференція стала не лише платформою для обміну ідеями, але й спільним осмисленням того, як освіта має реагувати на глобальні виклики, адже інноваційний учитель сьогодні – це той, хто не боїться діяти і змінювати світ.

Перебіг заходу можна переглянути за покликанням: <https://www.youtube.com/live/SFqxbPOuuqg>

Мирослава Вовк

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Атрощенко Тетяна Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти Мукачівського державного університету (м. Мукачево, Україна).

Батюк Лілія Василівна – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри фізики і хімії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна),

Бера Ришард – професор, доктор габілітований, завідувач кафедри трудової педагогіки та андрагогіки Інституту педагогіки Університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (м. Люблін, Польща).

Бурназова Віра Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри сценічного мис+тецтва і культури Київського національного університету технологій та дизайну (Київ, Україна).

Вовк Мирослава Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ, Україна).

Головченко Марина Вікторівна – молодший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ, Україна).

Горголь Віталій Петрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хореографії і танцювальних видів спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», майстер спорту України зі спортивних танців (м. Полтава, Україна).

Даниско Оксана Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна).

Дерда Іван Михайлович – народний артист України, професор, професор кафедри музики факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

Клімчик Петро – магістр мистецтв, науковий асистент Академії прикладних наук імені Стефана Баторія (Скерневіце, Польща).

Кравченко Тетяна Миколаївна – доктор філософії, доцент, доцент кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання Мукачівського державного університету (м. Мукачево, Україна).

Лук'янова Лариса Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ, Україна).

Палеха Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна).

Петренко Валерій Андрійович – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ, Україна).

Растригіна Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мистецтв Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький, Україна).

Семеновська Лариса Аполлінаріївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна).

Софроній Зоя Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

Танявська Ярина Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

Титенко Опанас Михайлович – старший викладач кафедри живопису Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури (м. Київ, Україна).

Філіпчук Наталія Олександрівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ, Україна).

Цюняк Оксана Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ, Україна).

Чурікова-Кушнір Ольга Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, заслужений діяч мистецтв України (м. Чернівці, Україна).

Ющик Станіслав – доктор габілітований, професор, Сілезький університет в Катовіце (м. Катовіце, Польща).

ABOUT THE AUTHORS

Atroshchenko Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences (HD), Full Professor, Professor at the Preschool and Special Education Department, Mukachevo State University (Mukachevo, Ukraine).

Batyuk Liliya – Candidate of Biological Science (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physics and Chemistry, Kharkiv H. S. Skovoroda National Pedagogical University (Kharkiv, Ukraine).

Bera Ryszard – Habilitation Doctor, Full Professor, Head of the Department of Labor Pedagogy and Andragogy at the Institute of Pedagogy Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Lublin, Poland).

Burnazova Vira – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Head of the Department of Performing Arts and Culture, Kyiv National University of Technologies and Design (Kyiv, Ukraine)

Churikova-Kushnir Olga – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Full Professor, Professor at the Department of Music, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Honored Artist of Ukraine (Chernivtsi, Ukraine).

Danyisko Oksana – Doctor of Pedagogical Sciences (HD), Full Professor, Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education, Adaptive and Mass Physical Culture, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).

Derda Ivan – People's Artist of Ukraine, Full Professor, Professor at the Department of Music, Yuri Fedkovych National University of Chernivtsi (Chernivtsi, Ukraine).

Filipchuk Nataliia – Doctor of Pedagogical Sciences (HD), Senior Researcher, Leading Researcher at the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Juszczyk Stanisław – Habilitation Doctor, Full Professor, University of Silesia in Katowice (Katowice, Poland).

Holovchenko Maryna – Junior Researcher at the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Horhol Vitalii – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Lecturer at the Department of Choreography and Dance Sports, National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic», Master of Sports of Ukraine in Sport Dancing (Poltava, Ukraine).

Klimczyk Piotr – Master of Arts, Research Assistant at Institute of Social Sciences of Stefan Batory Academy of Applied Sciences (Skierniewice, Poland)

Kravchenko Tetiana – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of English Language, Literature and Teaching Methods, Mukachevo State University (Mukachevo, Ukraine).

Lukianova Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences (HD), Full Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Director of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Palekha Olha – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary Education, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).

Petrenko Valerii – graduate student at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Rastrygina Alla – Doctor of Pedagogical Sciences (HD), Full Professor, Professor at the Department of Arts, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University (Kropyvnytskyi, Ukraine).

Semenovska Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences (HD), Full Professor, Professor at the Department of General Pedagogy and Andragogy, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).

Sofroniy Zoya – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Music, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

Taniavska Yaryna – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Special Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

Titenko Opanas – Senior Lecturer at the Department of Painting, National Academy of Fine Arts and Architecture (Kyiv, Ukraine).

Tsyunyak Oksana – Doctor of Pedagogical Sciences (HD), Full Professor, Professor at the Department of Primary Education and Educational Innovations, Vasyl Stefanyk Carpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine).

Vovk Myroslava – Doctor of Pedagogical Sciences (HD), Full Professor, Corresponding Member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Head of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Наукове видання

**ЕСТЕТИКА І ЕТИКА
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ**

Збірник наукових праць

Випуск 32

Головний редактор – *М. П. Вовк*
Науковий і літературний редактор – *Г. І. Сотська*
Літературний редактор іноземних текстів – *О. М. Палеха*
Відповідальний секретар – *О. О. Лобач*
Коректор – *О. О. Лобач*
Художньо-технічний редактор – *Ю. В. Грищенко*
Комп'ютерна верстка – *С. В. Ходаківська*

Адреса редакції:

04060, м. Київ, вул. Максима Берлінського, 9,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України,
відділ змісту і технологій педагогічної освіти

e-mail: vpree2011@ukr.net

Довідки за телефонами:

(066) 940-93-84 (*Лобач Олена Олександрівна*)
(067) 258-02-96 (*Вовк Мирослава Петрівна*)

*Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування і скорочення статей.
Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. Автори несуть
повну відповідальність за опублікований матеріал
(за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв
та інших відомостей).*

Підписано до друку 10.12.2025 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 15,65. Обл.-вид. арк. 16,0.
Наклад 100 прим. Зам. № 4525.

Виготовлювач ТОВ «Талком»
93115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26
E-mail: ukraina.vdk@email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 17.05.2013

Scientific edition
**AESTHETICS AND ETHICS
OF PEDAGOGICAL ACTION**

Collection of scientific papers

Issue 32

Editor-in-chief – *M. P. Vovk*
Scientific and Literary editor – *H. I. Sotska*
Literary editor of foreign texts – *O. M. Palekha*
Executive secretary – *O. O. Lobach*
Corrector – *O. O. Lobach*
Artistic and technical editor – *Yu. V. Hryshchenko*
Computer layout – *S. V. Khodakivska*

Editorial office address:

04060, Kyiv city, 9, Maksyma Berlynskogo St.,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education
of NAPS of Ukraine,
Department of content and technologies of pedagogical education
e-mail: *vpee2011@ukr.net*
Information by phone:
(066) 940-93-84 (*Lobach Olena Oleksandrivna*)
(067) 258-02-96 (*Vovk Myroslava Petrivna*)

Editorial board reserves the right to edit and reduce articles. The views of the authors do not always coincide with the editorial board's ones. Authors are fully responsible for published materials (for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names and other information).

Підписано до друку 10.12.2025 р.
Формат 60х84/16. Гарнітура Times New Roman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 15,65. Обл.-вид. арк. 16,0.
Наклад 100 прим. Зам. № 4525.

Виготовлювач ТОВ «Талком»
93115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26
E-mail: *ukraina.vdk@email.ua*
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 17.05.2013