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 33

Київ – Полтава
2026

УДК 37.013(111.852:17)
DOI https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33

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, 2026. Вип. 33. 287 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 № 6 від 18 травня 2026 р.)

Головний редактор

Вовк М. П., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Редакційна колегія

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

Фазан В. В., д. пед. наук, проф., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Україна);

Сулаєва Н. В., д. пед. наук, проф., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Україна);

Цюняк О. П., д. пед. наук, проф., Карпатський національний університет імені Василя Стефаника (Україна);

Семеног О. М., д. пед. наук, професор, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (Україна);

Григоренко Т. В., д. пед наук, проф., Національний університет біоресурсів і природокористування України (Україна)

Мафтин Л. В., канд. філол. наук, доцент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (Україна);

Іваненко Н. В., канд. філол. наук, науковий співробітник, Оксфордський університет (Велика Британія);

Олійник М. І., д. пед. наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (Україна);

Поллоі К. Д., доктор філософії, доц., Закарпатський угорський університет ім. Ференца Ракоці II (Україна);

Данилюк С. С., д. пед. наук, проф., Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

Матулчик Ю., доктор філософії, доц., Університет Коменського в Братиславі (Словаччина);

Шарі Леа Вілсон, доктор наук, проф., Університет Вісконсина-Стівенс-Пойнт (США);

Хіс Роуз, доктор філософії, проф., Оксфордський університет (Велика Британія).

Рецензенти

Ткаченко А. В., доктор педагогічних наук, професор;
Лобова О. В., доктор педагогічних наук, професор;
Іваненко Н. В., кандидат філологічних наук, науковий співробітник (Велика Британія)

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 науковометричними 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, 2026
© Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2026

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 33

Kyiv – Poltava
2026

УДК 37.013(111.852:17)
DOI https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33

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, 2026. Is. 33. 287 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 № 6 on 18 May 2026)

Editor-in-chief
Vovk M. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine

Editorial board

Nychkalo N., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Full Member of NAPS of Ukraine, Department of Professional Education and Adult Education (Ukraine);
Fazan V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University (Ukraine);
Sulaieva N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University (Ukraine);
Tsiuniak O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vasyl Stefanyk Carpathian National University (Ukraine);
Semenog O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University named after (Ukraine);
Hryhorenko T., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (Ukraine);
Maftyn L., PhD in Philological Sciences, Associate Professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Ukraine);
Ivanenko N., Doctor of Philosophy, Associate Professor, Research Fellow, University of Oxford (Great Britain);
Oliinyk M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Ukraine);
Polloi K., Doctor of Philosophy, Associate Professor, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University (Ukraine);
Danylyuk S., Doctor in Pedagogy, Professor, Professor, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy (Ukraine);
Matulcik J., Doctor of Pedagogy (PhD), Associate Professor, Comenius University Bratislava (Slovakia);
Shari Lea W., Global Affiliate Scholar, University of Wisconsin-Stevens Point Adjunct Sustainability Faculty (USA);
Heath Rose, PhD (Education), Professor, University of Oxford (United Kingdom).

Reviewers
Tkachenko A.V., doctor of pedagogical sciences, professor;
Lobova O.V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Ivanenko N.V., Candidate of Philological Sciences, Research Fellow (Great Britain).

Certificate of state registration of KV *№ 24249-14089 ПР 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, 2026
© Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, 2026

ЗМІСТ

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Лариса Лук'янова
Соціально-педагогічна адаптація українських учителів і учнів до освітнього середовища Польщі в умовах вимушеної міграції 9
Людмила Хоружа
Етичні виміри освітньої діяльності педагога..... 24
Беата Мидловська, Стефан Квятковський
Майбутнє освіти – елементи діагностики..... 38
Юліус Матулчік, Олена Волярська
Андрагогічна діагностика в освіті дорослих 60
Оксана Демидович, Аліна Карапетян, Наталія Максимчук,
Концептуальні основи освіти для сталого розвитку у процесі викладання англійської мови у вищій школі..... 71

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

Наталія Грона, Олена Семеног
Розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення української мови на засадах когнітивно-комунікативного підходу 86
Юлія Кулімова
Роль етичної компетентності у мовленнєво-комунікативному розвитку майбутніх учителів початкової школи..... 106
Ольга Железник
Періодизація розвитку музейної педагогіки у Львові (1991-2023 рр.)..... 118
Галина Савченко, Алла Кульбаба
Педагогічні умови і модель формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу..... 135
Юлія Багно, Олена Хмельницька
Методи формування педагогічної техніки майбутнього вчителя крізь призму інклюзивної освіти..... 150

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

Ірина Бойчук, Віталія Дідух
Діагностика рівня сформованості персонального бренду майбутнього фахівця мистецької освітньої галузі 167

Наталія Сулаєва, Володимир Яковлев
Змістові та методичні особливості викладання практикуму зі шкільного репертуару в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва 190
Лілія Довганюк
Стилізація народного танцю як мова сьогодення: соціальні та культурні сенси..... 204

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Тереса Яницька-Панек
Створення наукового тексту та способи його вдосконалення: вимоги та виклики..... 215
Марта Петришин, Галина Загайська
Латинські паремії як засіб формування лінгвокультурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей..... 231
Юлія Стиркіна
Навчання спонтанного спілкування іноземною мовою здобувачів освіти як ефективний засіб формування soft skills 247
Оксана Вільхова, Анжеліна Пасічніченко, Наталія Ковалевська
Модель формування творчої активності дошкільника через організацію стимулювально-креативного сімейного середовища 258

РЕЦЕНЗІЇ

Микола Жулинський
Утвердження української ідентичності в умовах екзистенційних викликів війни (рецензія на книгу Георгія Філіпчука «Незамулені джерела…» (Київ: Талком, 2025. 474 с.)) 271

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

Мирослава Вовк
Національно-культурний компонент змісту підготовки сучасного вчителя: реалії і виклики (вебінар у межах XVII Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2026»)..... 275

Відомості про авторів 278

CONTENT

PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY OF PEDAGOGICALACTION

Larysa Lukianova
Socio-pedagogical adaptation of Ukrainian teachers and students
to the educational environment of Poland
under conditions of forced migration 9
Liudmyla Khoruzha
Ethical aspects of a teacher's educational practice 24
Beata Mydłowska, Stefan M. Kwiatkowski
Future education – elements of diagnostics 38
Július Matulčík, Olena Voliarska
Andragogical diagnostics in adult education 60
Oksana Demydovych, ***Alina Karapetian***, ***Nataliia Maksymchuk***
Conceptual foundations of education for sustainable development
in the English language teaching in higher education 71

EDUCATIONAL AESTHETICS AND ETHICS

Nataliia Hrona, Olena Semenog
Development of emotional intelligence of future Philology teachers
in the process of studying the Ukrainian language on the basis
of a cognitive-communicative approach 86
Yuliia Kulimova
The role of ethical competence in the speech
and communicative development of future primary school teachers 106
Olga Zheleznyk
Periodization of the development of museum pedagogy
in Lviv (1991 – 2023) 118
Halyna Savchenko, Alla Kulbaba
Pedagogical conditions and a model of formation
of communicative skills of future teachers of Music in orchestra classes 135
Yuliia Bahno, Olena Khmelnytska
Methods of developing future teacher's pedagogical techniqu
through the lens of inclusive education 150

ART EDUCATION: THEORY, HISTORY, METHODS

Iryna Boichuk, Vitaliya Didukh
Diagnostics of the level of the formation of the personal brand
of a future professional in the art and education field 167

Nataliia Sulaeiva, Volodymyr Yakovlev
Content and pedagogical approaches to teaching the School Repertoire Practicum in the course of future Music teacher training..... 190
Liliia Dovganiuk
Stylization of folk dance as the language of the present: social and cultural meanings..... 204

INNOVATIONS IN ARTS AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Teresa Janicka-Panek
Creation of a scientific text and methods of its improvement: requirements and challenges..... 215
Marta Petryshyn, Halyna Zahaiska
Latin paremias as a means of forming linguistocultural competence of humanitarian students..... 231
Yuliia Styrkina
Teaching spontaneous communications to students as an effective means of forming soft skills..... 247
Oksana Vilkhova, Anzhela Pasichnichenko, Nataliya Kovalevska
Model for the development of preschoolers' creative activity through the organization of a stimulating and creative family environment..... 258

REVIEWS

Mykola Zhulynskyi
The affirmation of Ukrainian identity under the existential challenges of war (Review of the book by Heorhii Filipchuk "Unclouded Sources…" (Kyiv: Talkom, 2025. 474 p.))..... 271

INFORMATION ABOUT SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL, ART AND EDUCATIONAL ARRANGEMENTS

Myroslava Vovk
The national and cultural component of the content of modern teacher training: realities and challenges (webinar within the framework of the XVII International Exhibition "Modern Educational Institutions – 2026")..... 275

About the Authors 278

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 37.091:314.151.3-054.73 (477:438)
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363719

Larysa Lukianova, *Kyiv*
https://orcid.org/0000-0002-0982-6162

SOCIO-PEDAGOGICAL ADAPTATION OF UKRAINIAN TEACHERS AND STUDENTS TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF POLAND UNDER CONDITIONS OF FORCED MIGRATION

The article presents the results of a study on the socio-pedagogical adaptation of Ukrainian teachers in Poland under conditions of forced migration, considered in the context of intersystem educational integration of students. The relevance of the study is determined by transformations in the educational space caused by the war, as well as by the increasing number of Ukrainian students in European countries. The empirical basis consists of data from a survey and focus group interviews reflecting the experience of Ukrainian teachers' professional functioning within the host country's education system.

The obtained results make it possible to reconstruct the features of teachers' inclusion in a new educational environment, where different educational practices, norms, and communication models coexist. The professional activity of teachers acquires a complex character, combining educational, mediating, and supportive functions. In this dimension, the teacher acts as a link between the Ukrainian and Polish educational systems, ensuring the coherence of the learning process and supporting students. This role requires a flexible combination of professional experience with new educational requirements and interaction norms.

The adaptation of Ukrainian teachers and students is represented as a multidimensional process that integrates professional, social, and psychological aspects. Particular importance is attached to preserving students' educational and cultural identity alongside their inclusion in a new educational environment. The study identifies factors that complicate these processes, including language barriers, institutional differences, features of educational organization, and conditions of teachers' professional realization, and highlights the importance of a supportive educational environment that contributes to the stability of professional activity and effective interaction with students.

The importance of systemic support for Ukrainian teachers is emphasized as a key resource for ensuring the stability and quality of the educational process in conditions of prolonged migration, as well as a factor in coordinating interaction between educational systems.

Keywords: *Ukrainian teachers, forced migration, educational integration, refugee students, Polish education system.*

© L. Lukianova, 2026

Problem statement. The full-scale invasion of Ukraine by the Russian Federation on February 24, 2022, triggered a large-scale wave of forced migration affecting virtually all socio-professional groups of the population. Military aggression caused a deep crisis in Ukraine's education system, as a result of which a significant number of pupils, students, and educational staff were forced to leave the country in search of temporary protection (UNHCR, 2024; OECD, 2023). These migration processes have had a substantial impact on the educational systems of European countries, particularly the Republic of Poland, which has become one of the main host countries for Ukrainian citizens. In the field of education, this has led to the need to integrate a large number of students and involve Ukrainian teachers in the educational process (Eurydice, 2023).

The dynamics of the number of Ukrainian teachers in Poland during 2022 – 2025 indicate a gradual decrease to 5,410 individuals as of early 2025. This trend may reflect both processes of partial integration and changes in professional activity, as well as the return of some teachers to Ukraine (Polish Ministry of Education and Science, 2024).

At the same time, there has been a rapid increase in the number of Ukrainian students in Poland. According to analytical reports, approximately 200,000 Ukrainian children were enrolled in the Polish education system in 2024 (Świdrowska & Stano, 2024; Tędziagolska, Walczak, & Wielecki, 2024), which has led to increased demand for teaching staff capable of supporting their adaptation and education.

In this context, the professional activity of teachers under conditions of forced migration can be considered as an interdependent system in which teachers and students function as interconnected elements of the educational process.

Literature review. In contemporary academic discourse, the issue of educational integration of Ukrainian refugee children and the functioning of education systems under crisis conditions is widely represented. International reports emphasize that such integration is a key factor in their socialization and largely depends on the availability of qualified teachers capable of working in intercultural environments. A substantial body of analytical materials has been produced by international organizations, including the Office of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), as well as UNICEF and OECD. These publications address the scale of migration,

socio-demographic characteristics of refugees, access to education, and the specifics of their integration in host countries. Particular attention is paid to systemic challenges faced by European education systems due to the rapid increase in the number of refugee students and the need to adapt curricula and pedagogical approaches.

Significant empirical data on the educational trajectories of Ukrainian children, their learning conditions, and adaptation challenges are presented in reports by UNESCO (2023) and UNICEF (2024). These publications describe educational responses, particularly in Poland, aimed at integrating Ukrainian students through their inclusion in general education schools, the establishment of preparatory classes, and the provision of language support. They also highlight the role of teachers and the challenges associated with increased pressure on education systems and the need for additional resources.

An important contribution is made by studies conducted by Polish researchers, which explore the functioning of school education in conditions of cultural diversity. For example, the report by Centrum Edukacji Obywatelskiej (2024) outlines the challenges of integrating Ukrainian students, their educational needs, and the role of schools in creating inclusive environments. Publications such as “Szkoła z Klasą” (2023), Świdrowska and Stano (2024), and Tędziagolska, Walczak, and Wielecki (2024) present the experience of integrating Ukrainian students into the Polish education system, identify challenges of multicultural interaction, and describe the organization of the educational process. Additional aspects of integration are reflected in materials from local authorities, particularly reports by the Warsaw Education Office (Gembik, 2024), which present monitoring data on the situation in educational institutions.

A specific contribution to the study of this issue is provided by analytical works of Ukrainian scholars (Lukianova & Ovcharuk, 2023), which focus on the problems and needs of Ukrainian teachers in Poland, as well as the specifics of their professional adaptation and educational activity abroad.

At the same time, the issue of professional adaptation of Ukrainian teachers abroad remains less systematically addressed compared to the education of refugee children, and existing studies only partially reflect their experience, indicating the need for further research.

The aim of the article is to provide a comprehensive analysis of the adaptation processes of Ukrainian teachers in Poland under conditions of forced migration, to identify the key challenges and determinants of this process, and to determine their role in the integration of Ukrainian students into the Polish education system within the framework of intersystem educational interaction.

Research Methodology. The empirical basis of the study consists of the results of a survey of Ukrainian teachers who were abroad, particularly in the Republic of Poland, during 2022–2024, supplemented by focus group discussions conducted in 2025, which made it possible to clarify the interpretation of the identified problems and needs.

Sample. The study involved Ukrainian educational professionals who left Ukraine after February 24, 2022, have pedagogical education and experience in the field of education, and are currently residing in the Republic of Poland. The sample is purposive. The analysis considered the following characteristics of respondents: age, gender, teaching experience, specialization, and duration of stay abroad.

Research instruments. Data were collected using a structured questionnaire covering socio-demographic characteristics, migration experience, features of professional activity, adaptation challenges, professional needs, and motivational orientations of respondents.

The survey was conducted online using digital platforms, ensuring accessibility for respondents in different regions of Poland, as well as anonymity and voluntary participation. The questionnaire was distributed through professional communities, educational networks, and civil society organizations working with Ukrainian teachers abroad.

Data analysis methods. Descriptive statistics, comparative analysis, and qualitative analysis of responses were applied to process the data.

Limitations. The main limitations of the study include the non-representative nature of the sample and the potential subjectivity of participants' self-assessments.

Main Body of the Study. The issue of forced migration of Ukrainians following the outbreak of the full-scale war has gained significant scholarly attention and has become the subject of interdisciplinary research covering sociology, pedagogy, and economics. One of the important aspects of this issue is the experience of Ukrainian teachers who have found themselves in a new educational environment abroad.

Social Profile of Ukrainian Teachers in the Republic of Poland.

The analysis of the collected data makes it possible to identify the structural characteristics of this group and the specifics of their professional realization in a new educational environment. The vast majority of respondents were women, which corresponds to the general gender structure of the teaching profession. The largest age group consisted of individuals aged 30–50, indicating that an active and professionally mobile segment of the teaching workforce has moved abroad.

Some teachers were able to find employment in their field, particularly in educational institutions in Poland, where their work is related to supporting Ukrainian students in the process of integration and cooperating with local teachers. At the same time, a significant proportion of respondents reported a transformation of their professional activities: some work in education only partially, while others are forced to temporarily switch to employment in other sectors (Fig. 1).

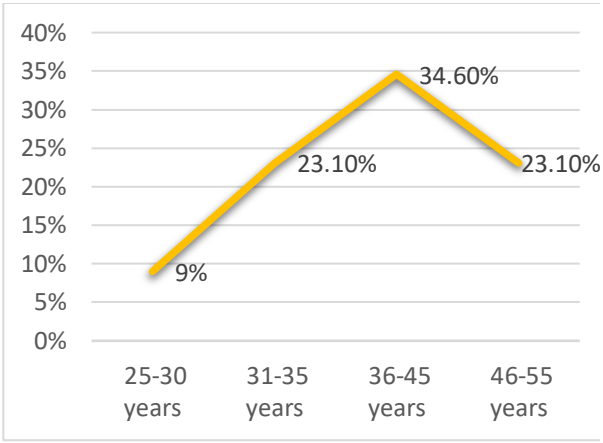
The main factors complicating employment in the field include the language barrier, difficulties with diploma recognition, differences between educational systems, limited awareness of employment opportunities, and high requirements for adaptation to new professional standards.

This situation reflects processes of forced professional mobility and partial deskilling. Overall, the findings indicate the complex nature of Ukrainian teachers' integration into the labor market of the host country.

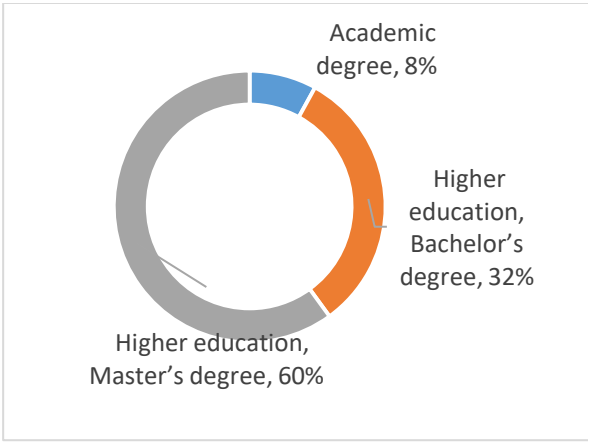
It is also important to note the motivational dimension of professional activity. Even under challenging adaptation conditions, Ukrainian teachers strive to remain in the profession. Their work is often driven not only by economic factors, but also by the desire to support Ukrainian children abroad, maintain their professional identity, and fulfill a sense of social mission in the context of war.

In general, a contradictory situation can be observed: Ukrainian teachers possess high professional potential and motivation to remain in the profession, yet face systemic barriers that limit their full integration into the education system of the host country.

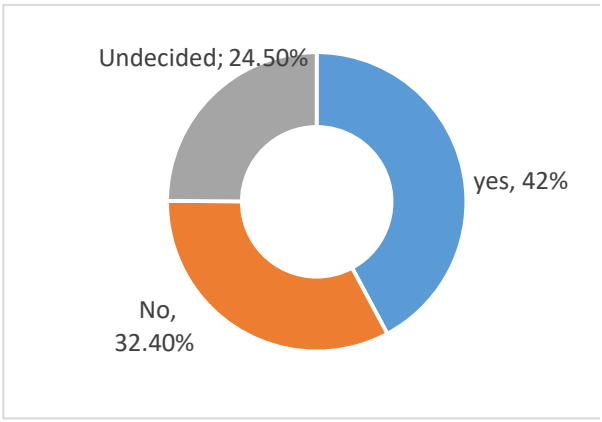
A separate issue concerns adaptation and its role under crisis conditions. In this regard, the adaptation of Ukrainian teachers abroad becomes a key factor that, under conditions of forced migration, acquires not only social and professional but also existential significance, as it is linked to overcoming the consequences of traumatic wartime experiences.



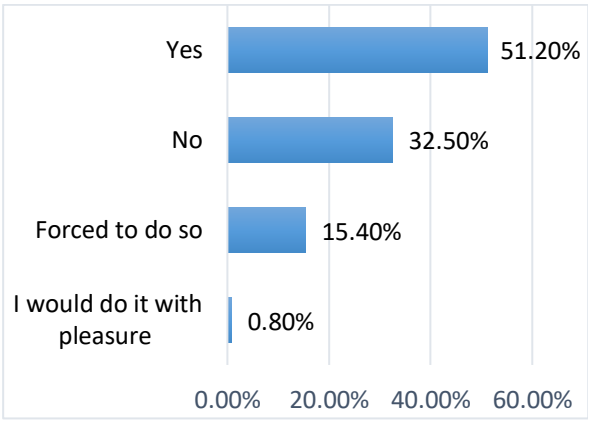
Age of respondents



Education level of respondents



Decision to remain in Poland



Plans to change the field of activit

Fig. 1. Social profile of Ukrainian teachers in the Republic of Poland during the period of the full-scale war

Thus, in addition to the language barrier and significant differences between the educational systems of Ukraine and the host country, one of the most common challenges identified by respondents is adaptation under conditions of post-traumatic stress associated with war, forced displacement, and the disruption of social ties. Respondents emphasized emotional exhaustion, anxiety, and difficulties in adapting to a new environment.

An equally important aspect is sociocultural adaptation. Ukrainian teachers are required to adjust to new norms of professional behavior, establish interaction within a different cultural community, and build new social connections. At the same time, this process is complicated by differences in educational traditions and communication styles, which necessitates the development of intercultural competence.

Analysis of Focus Group Results

The results of the focus group discussion complement the survey data and enable a deeper interpretation of the identified problems and needs of Ukrainian teachers abroad. The focus group highlighted subjective experiences, emotional responses, and less visible aspects of adaptation (Tabl. 1).

Table 1.

Structure of Problems and Needs of Ukrainian Teachers Abroad (based on focus group data)

Category	**Problem Description**	**Interpretation**
Mismatch with qualification requirements	Complexity of diploma recognition; need for additional education; limited employment opportunities	Gap between teachers' qualifications and the requirements of the host country's education system
Recognition of professional experience	Limited career development opportunities; decline in professional status	Partial devaluation of professional experience and decrease in social status
Psychological condition	Psychological stress; emotional exhaustion; loss of professional identity; traumatic war experience	High psycho-emotional burden affecting professional activity
Adaptation to online learning	Insufficient technical skills; limited access to platforms and programs	Need for digital adaptation to new learning formats
Cultural differences and language barrier	Different pedagogical approaches; differences in terminology; different assessment systems	Complications in professional communication and integration into the educational environment
Integration into the local environment	Entry into a new professional community; challenges of socialization; integration while maintaining identity	Dual adaptation process: integration into a new environment while preserving identity

Participants of the focus group emphasized a sense of professional uncertainty accompanying their stay abroad, along with emotional tension and internal conflict, often associated with feelings of instability and uncertainty about the future. On the one hand, they strive to adapt and realize themselves in a new environment; on the other, they maintain a strong connection to Ukraine and to a professional identity shaped within the national education system.

The discussion clearly highlighted that psychological exhaustion, anxiety, and emotional instability directly affect professional performance and the capacity for adaptation. Thus, the results of the focus group discussion made it possible to deepen the understanding of the adaptation processes of Ukrainian teachers abroad. They demonstrate that behind statistical indicators lies a complex personal experience which, together with motivational factors, plays a decisive role in teachers' willingness to support students.

The context of the interrelation between the key actors "teacher – student"

The logic of the study requires considering the problem not in isolation, but in the context of the interrelation between its key actors, "teacher – student" (Fig. 2).

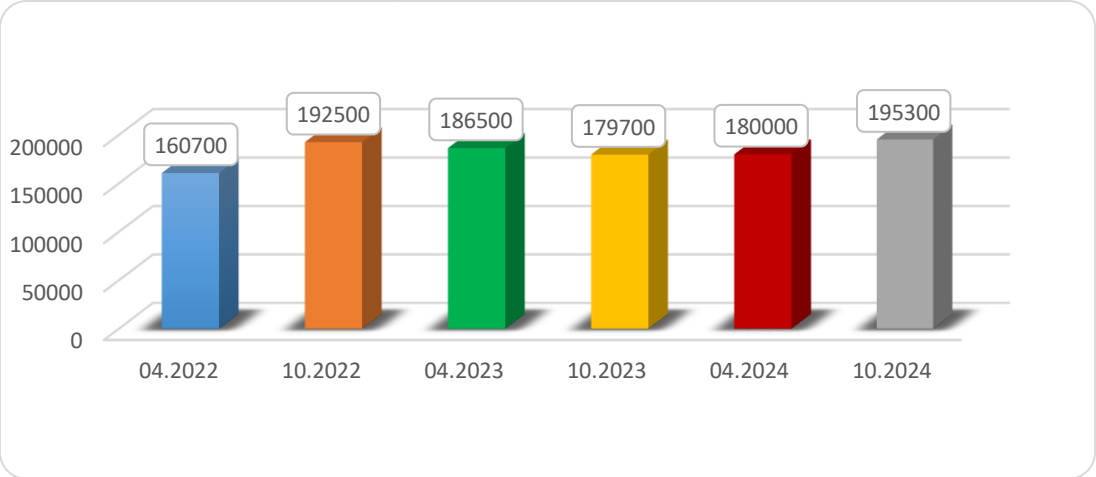


Fig. 2. Dynamics of the number of children and youth enrolled in schools and kindergartens

Source: author's own elaboration based on Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Raport z analizy danych. 10.2024 https:// ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Raport-z-danych-SIO-UKR_CEO_UNICEF_10.2024_PL-1.pdf

According to international organizations and national statistics, in 2022 Poland received the largest number of Ukrainian school-aged children among European Union countries (UNESCO, 2023). Since September 2024, following the introduction of compulsory schooling for all children and youth from Ukraine, a new group of students has entered Polish schools, those who had previously remained outside the Polish school system (Tędziagolska, Walczak, & Wielecki, 2024).

In October 2024, 195.3 thousand refugees from Ukraine attending various types of schools and preschool institutions were registered in

the Education Information System (SIO) (Świdrowska & Stano, 2024). To gain a more comprehensive understanding of the scale and dynamics of this phenomenon, it is important to examine specific quantitative indicators reflecting changes in the number of Ukrainian students in the Polish education system over recent years (Tabl. 2).

Table 2.

Dynamics of the Number of Ukrainian Students in Poland (2022–2024)

Year	Estimated Number of Ukrainian Students in Poland	Dynamics Characteristics
2022	500,000–700,000 (total number of children), including over 180,000 in Polish schools	Sharp increase due to the outbreak of the full-scale war
2023	180,000–200,000 in the Polish education system	Stabilization and partial integration
2024	200,000+ (according to SIO data)	Sustained high presence and long-term integration

Note. Data are aggregated based on analytical reports 2024; Chrostowska, 2023; Świdrowska & Stano, 2024; Tędziagolska, Walczak, & Wielecki, 2024; OECD, 2023

The data presented in the table demonstrate a transition from a phase of crisis response to a stage of long-term integration, which, in turn, highlights the importance of the role of Ukrainian teachers in ensuring the educational process.

It should be noted that, in the context of a significant increase in the number of Ukrainian children in the Polish education system after 2022, Ukrainian teachers perform the function of educational mediators, facilitating the connection between the two educational systems. They support students in understanding the requirements of the Polish school system, help overcome language barriers, and assist in adapting to new learning conditions. In this context, their role becomes particularly significant given the critical shortage of teaching staff in Poland: as of 2025, more than 20,000 teaching positions remain unfilled in schools. Under such conditions, Ukrainian teachers, with their relevant experience and high motivation, become a highly demanded resource for the education system (Balyńska, 2025).

The obtained generalizations make it possible to consider the situation of adaptation of Ukrainian teachers and the integration of Ukrainian students into the Polish education system as a complex,

multi-level system of interaction between two educational spaces, within which a specific distribution of responsibilities between countries is formed.

The analysis shows that Poland experiences primarily an institutional burden associated with integrating a large number of students into its education system, while Ukraine continues to perform the function of ensuring educational continuity through distance learning. The current situation creates a significant burden on both the Polish and Ukrainian education systems. At the same time, the nature of this burden differs, which directly affects the role and significance of Ukrainian teachers in Poland.

Thus, a situation of dual educational load emerges, in which both systems are simultaneously involved in educating the same students. In this context, the question of which country – Poland or Ukraine experiences a greater burden cannot be answered unequivocally.

First, on the one hand, the Polish education system has faced a substantial burden due to the sharp increase in the number of Ukrainian students after 2022. The integration of hundreds of thousands of children into the school system required a rapid expansion of resources, adaptation of curricula, the establishment of preparatory classes, and the involvement of additional teaching staff (Ruszkowska, Nazaruk, Budnyk, 2025). On the other hand, the Ukrainian education system continues to bear a significant functional burden, as a large proportion of students remain engaged in distance learning in Ukraine, ensuring educational continuity for children physically residing abroad.

Second, Poland faces a quantitative and institutional burden related to integrating a large number of students into its education system. In contrast, Ukraine bears a systemic and functional burden by ensuring the continuity of education under conditions of war and forced migration. Ukrainian teachers effectively perform a compensatory function, reducing the imbalance between students' educational needs and the capacities of both systems by bridging these two educational dimensions.

Further analysis allows for an expanded interpretation of their role, viewing their activities not merely as auxiliary or compensatory, but as system-forming in ensuring educational stability under crisis conditions. In this context, the work of Ukrainian teachers in Poland

acquires particular significance. They act as a key link that reduces the burden on the Polish education system by supporting students' adaptation while simultaneously maintaining connections with the Ukrainian education system, thereby ensuring functional coherence between the two systems and reducing the risks of fragmentation of the educational process. In addition, they facilitate students' adaptation within Polish schools and help integrate elements of the Ukrainian curriculum into their learning experience. This helps prevent disruptions in learning continuity and minimizes educational losses that could arise due to differences between the systems.

From a discussion perspective, it is also important to note that Ukrainian teachers act as agents of social stabilization, providing not only instruction but also psychological support to students, fostering their integration while preserving their cultural identity. This multidimensional role further enhances their significance in conditions of prolonged migration.

In this context, the question of which country Poland or Ukraine bears a greater burden shifts from a quantitative to a qualitative dimension. Poland ensures the institutional integration of students, while Ukraine maintains the functional continuity of education. Ukrainian teachers serve as a key element that connects these two processes and ensures their coherence.

At the same time, the insufficient level of integration of Ukrainian teachers into the Polish education system, difficulties in employment and recognition of qualifications, as well as limited access to resources, reduce the effectiveness of utilizing their professional potential. This group of educators possesses unique competencies that cannot be fully replaced by other resources. Therefore, the findings confirm that supporting Ukrainian teachers in Poland should be considered not only as a social or humanitarian measure, but also as a strategic instrument for managing educational processes in times of crisis. Investment in their integration, professional development, and involvement in the educational process can reduce the burden on both education systems and enhance the effectiveness of educational support for Ukrainian students.

Conclusions. Ukrainian teachers, under conditions of forced migration, perform a multifunctional role that includes educational, adaptive, sociocultural, and psychological dimensions.

They support the educational process, facilitate the integration of Ukrainian students into the Polish educational environment, while maintaining their connection to Ukrainian educational and cultural traditions. Their activities have a compensatory character and are aimed at reducing the imbalance between students' educational needs and the resources of education systems.

The results of the study reveal the presence of systemic barriers that limit the effective realization of Ukrainian teachers' professional potential. These include difficulties in employment within their field, language barriers, challenges related to the recognition of qualifications, as well as insufficient informational and institutional support.

Currently, the Polish education system is experiencing a significant institutional burden associated with the integration of a large number of Ukrainian students, while the Ukrainian system continues to ensure the continuity of education through distance learning. In this context, Ukrainian teachers in Poland acquire a key role as a connecting element between these two educational dimensions.

Thus, Ukrainian teachers in Poland perform a system-forming function in ensuring educational stability under crisis conditions. Their work contributes not only to improving the quality of education for Ukrainian students, but also to optimizing the distribution of the burden between the education systems of Ukraine and Poland.

Directions for Further Research. In this regard, particular importance is attached to the development of a comprehensive policy for supporting Ukrainian teachers abroad. Such support should include simplifying procedures for the recognition of qualifications, expanding employment opportunities, enhancing language training, as well as ensuring psychological and professional adaptation.

Bibliografia

Балинська, Д. (2025, 18 листопада). Клас стійкості: як українські вчителі знаходять себе в Польщі під час війни. *Sestry*. https://www.sestry.eu/statti/klas-stiykosti-yak-ukrayinski-vchiteli-znahodyat-sebe-v-polshchi-pid-chas-viyni

Державна служба якості і освіти України. (2024). *Переважна більшість учителів планують повернутися з-за кордону в Україну.* https://sqe.gov.ua/perevazhna-bilshist-uchiteliv-planuyu

Лук'янова, Л., & Овчарук, О. (2023). *Аналіз проблеми і потреб українських учителів у Польщі в умовах війни: аналітичний звіт.* ІПООД. https://surl.li/zzjugl

Міністерство освіти і науки України. (n.d.). *Аналітичні матеріали щодо освітніх втрат услідок війни.* https://mon.gov.ua

Освітній омбудсмен України. (n.d.). *Дані щодо кількості вчителів за кордоном.* https://eo.gov.ua

Промінь. (2023, 22 жовтня). *Українські мігранти адаптувалися за кордоном, але бажають повернутися в Україну.* https://promin.cv.ua/2023/10/22/ukrainski-mihranty-adaptuvalysia-za-kordonom-ale-bazhaiut-povernutysia-v-ukrainu.html

Слово і діло. (2026, 28 квітня). *Чисельність українських дітей у Європі зі статусом тимчасового захисту (станом на лютий 2026 р.).* https://www.slovoidilo.ua/2026/04/28/infografika/suspilstvo/skilky-ukrayinskyx-ditej-perebuvayut-yevropi-ryatuyuchys-vijny

Фонд «Школа з класом» (Польща), & Національна академія педагогічних наук України. (2023). *Разом у класі. Діти з України у польських школах: потенціали та виклики у розбудові полікультурної школи в контексті війни. Думка вчителів: звіт про дослідження.* Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/735459/

Центр економічної стратегії. (2023, 21 березня). *Біженці з України: хто вони, скільки їх та як їх повернути?* https://ces.org.ua/refugees-from-ukraine-ukr-final-report/

Centrum Edukacji Obywatelskiej. (2024). *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji.* https://mapujpomoc.pl/uczniowie-uchodzczy-z-ukrainy-w-polskim-systemie-edukacji-raport-ceo/

Chrostowska, P. (2023). *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji (stan na październik 2023 r.).* Norwegian Refugee Council. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/01/CEO_Uczniowie-uchodzczy-z-Ukrainy-w-polskim-systemie-edukacji_01_2024.pdf

Gembik, O. (2024, March 7). Ukraińskie dzieci poza szkołą: Rekomendacje dla rządów. *Sestry.* https://www.sestry.eu/pl/artykuly/ukrainskie-dzieci-poza-szkola-rekomendacje-dla-rzadow

OECD. (2023). *Education responses to the influx of Ukrainian students in OECD countries.* https://www.oecd.org/education/education-response-ukraine/

OECD. (2024). *Supporting refugee students from Ukraine in host countries.*

Polish Ministry of Education and Science. (2024). *Information on the education of Ukrainian students and employment of Ukrainian teachers in Poland.* https://www.gov.pl/web/education

Ruszkowska M., Nazaruk S.K., & Budnyk O. (2025). Polski system edukacyjny wobec uczniów uchodźców z Ukrainy w ocenie dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych. *Badania własne, Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny,* 2(196), 127–142. 10.4467/25444972SMPP.25.010.21824

Świdrowska, E., & Stano, K. (2024). *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach: Raport z analizy danych (stan na październik 2024).* https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Raport-z-danych-SIO-UKR_CEO_UNICEF_10.2024_PL-1.pdf

Tędziagolska, M., Walczak, B., & Wielecki, K. M. (2024). *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024: Raport z badań jakościowych.* Centrum Edukacji Obywatelskiej; UNICEF. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/Ukrainscy-uczniowie-w-polskiej-szkole_raport-CEO_UNICEF_PL.pdf

UNESCO. (2023a). *Poland's education responses to influx of Ukrainian refugees.* https://www.unesco.org/en/articles/polands-education-responses-influx-ukrainian-refugees

UNESCO. (2023b). *Ukrainian refugees' pathways to inclusion in education: Insights from host countries.* https://www.unesco.org/en/arti

UNICEF. (2024). *Education needs of Ukrainian children affected by war.* https://www.unicef.org/

UNHCR. (2025). *Ukraine refugee situation.* https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine

Лариса Лук'янова

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ І УЧНІВ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЛЬЩІ В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ

У статті представлено результати дослідження соціально-педагогічної адаптації українських учителів у Польщі в умовах вимушеної міграції, розглянутої в контексті міжсистемної освітньої інтеграції учнів. Актуальність дослідження зумовлена трансформаціями освітнього простору, спричиненими війною, а також зростанням кількості українських учнів у європейських країнах. Емпіричну основу становлять дані анкетування та фокус-групових інтерв'ю, що відображають досвід професійного функціонування українських учителів у системі освіти країни перебування.

Отримані результати дають змогу реконструювати особливості включення педагогів у нове освітнє середовище, у якому співіснують різні освітні практики, норми та моделі комунікації. Професійна діяльність учителів набуває комплексного характеру, поєднуючи освітню, посередницьку та підтримувальну функції. У цьому вимірі вчитель виступає ланкою між українською та польською освітніми системами, забезпечуючи узгодженість освітнього процесу та підтримку учнів.

Адаптацію українських учителів та учнів представлено як багатовимірний процес, що інтегрує професійні, соціальні та психологічні аспекти. Особливого значення надано збереженню освітньої та культурної ідентичності учнів поряд із їх включенням у нове освітнє середовище. У дослідженні визначено чинники, що ускладнюють ці процеси, зокрема мовні бар'єри, інституційні відмінності, особливості організації навчання та умови професійної реалізації педагогів, а також акцентовано важливість підтримувального освітнього середовища, яке сприяє стабільності професійної діяльності та ефективній взаємодії з учнями.

Наголошено на важливості системної підтримки українських учителів як ключового ресурсу забезпечення стабільності та якості освітнього процесу в умовах тривалої міграції, а також чинника координації взаємодії між освітніми системами.

Ключові слова: *українські вчителі; вимушена міграція; освітня інтеграція; учні-біженці; система освіти Польщі.*

References

Balynska, D. (2025, 18 lystopada). Klas stiikosti: yak ukrainski vchyteli znakhodiat sebe v Polshchi pid chas viiny [Resilience Class: How Ukrainian Teachers Find Themselves in Poland During the War]. *Sestry*. https://www.sestry.eu/statti/klas-stiykosti-yak-ukrayinski-vchiteli-znahodyat-sebe-v-polshchi-pid-chas-viyni [in Ukrainian].

Centrum Edukacji Obywatelskiej. (2024). *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji*. https://mapujpomoc.pl/uczniowie-uchodzczy-z-ukrainy-w-polskim-systemie-edukacji-raport-ceo/

Chrostowska, P. (2023). *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji (stan na październik 2023 r.)*. Norwegian Refugee Council. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/01/CEO_Uczniowie-uchodzczy-z-Ukrainy-w-polskim-systemie-edukacji_01_2024.pdf

Derzhavna sluzhba yakosti i osvity Ukrainy. (2024). *Perevazhna bilshist uchyteliv planuiut povernutysia z-za kordonu v Ukrainu [The vast majority of teachers plan to return to Ukraine from abroad]*. https://sqe.gov.ua/perevazhna-bilshist-uchiteliv-planuyu [in Ukrainian].

Fond «Shkola z klasom» (Polshcha), & Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. (2023). *Razom u klasi. Dity z Ukrainy u polskykh shkolakh: potentsialy ta vyklyky u rozbudovi polikulturnoi shkoly v konteksti viiny. Dumka vchyteliv: zvit pro doslidzhennia [Together in the classroom. Children from Ukraine in Polish schools: potentials and*

challenges in building a multicultural school in the context of war. Teachers' opinions: research report]. Pedahohichna dumka. https://lib.iitta.gov.ua/735459/ [in Ukrainian].

Gembik, O. (2024, March 7). Ukraińskie dzieci poza szkołą: Rekomendacje dla rządów. *Sestry*. https://www.sestry.eu/pl/artykuly/ukrainskie-dzieci-poza-szkola-rekomendacje-dla-rzadow

Lukianova, L., & Ovcharuk, O. (2023). *Analiz problemy i potreb ukrainskykh uchyteliv u Polshchi v umovakh viiny: analitychnyi zvit [Analysis of the problem and needs of Ukrainian teachers in Poland during the war: analytical report]*. IPOOD. https://surl.li/zzjugl [in Ukrainian].

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (n.d.). *Analitychni materialy shchodo osvitnikh vtrat uslidok viiny [Analytical materials on educational losses resulting from the war]*. https://mon.gov.ua [in Ukrainian].

OECD. (2023). *Education responses to the influx of Ukrainian students in OECD countries.* https://www.oecd.org/education/education-response-ukraine/

OECD. (2024). *Supporting refugee students from Ukraine in host countries*.

Osvitnii ombudsmen Ukrainy. (n.d.). *Dani shchodo kilkosti vchyteliv za kordonom [Data on the number of teachers abroad]*. https://eo.gov.ua [in Ukrainian].

Polish Ministry of Education and Science. (2024). *Information on the education of Ukrainian students and employment of Ukrainian teachers in Poland.* https://www.gov.pl/web/education

Promin. (2023, 22 zhovtnia). *Ukrainski mihranty adaptuvalysia za kordonom, ale bazhaiut povernutysia v Ukrainu [Ukrainian migrants have adapted abroad, but want to return to Ukraine]*. https://promin.cv.ua/2023/10/22/ukrainski-mihranty-adaptuvalysia-za-kordonom-ale-bazhaiut-povernutysia-v-ukrainu.html [in Ukrainian].

Ruszkowska M., Nazaruk S.K., & Budnyk O. (2025). Polski system edukacyjny wobec uczniów uchodźców z Ukrainy w ocenie dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych. *Badania własne, Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny,* 2(196), 127–142. 10.4467/25444972SMPP.25.010.21824

Slovo i dilo. (2026, 28 kvitnia). *Chyselnist ukrainskykh ditei u Yevropi zi statusom tymchasovoho zakhystu (stanom na liutyi 2026 r.) [Number of Ukrainian children in Europe with temporary protection status (as of February 2026)]*. https://www.slovoidilo.ua/2026/04/28/infografika/suspilstvo/skilky-ukrayinskyx-ditej-perebuvayut-yevropi-ryatuyuchys-vijny [in Ukrainian].

Świdrowska, E., & Stano, K. (2024). *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach: Raport z analizy danych (stan na październik 2024).* https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Raport-z-danych-SIO-UKR_CEO_UNICEF_10.2024_PL-1.pdf

Tędziagolska, M., Walczak, B., & Wielecki, K. M. (2024). *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024: Raport z badań jakościowych.* Centrum Edukacji Obywatelskiej; UNICEF. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/Ukrainscy-uczniowie-w-polskiej-szkole_raport-CEO_UNICEF_PL.pdf

Tsentr ekonomichnoi stratehii. (2023, 21 bereznia). *Bizhentsi z Ukrainy: khto vony, skilky yikh ta yak yikh povernuty? [Refugees from Ukraine: who are they, how many are there, and how to return them?]*. https://ces.org.ua/refugees-from-ukraine-ukr-final-report/ [in Ukrainian].

UNESCO. (2023a). *Poland's education responses to influx of Ukrainian refugees*. https://www.unesco.org/en/articles/polands-education-responses-influx-ukrainian-refugees

UNESCO. (2023b*). Ukrainian refugees' pathways to inclusion in education: Insights from host countries.* https://www.unesco.org/en/arti

UNHCR. (2025). *Ukraine refugee situation.* https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine

UNICEF. (2024). *Education needs of Ukrainian children affected by war.* https://www.unicef.org/

Одержано 04.03.2026 р. Рекомендовано 26.03.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

УДК 37.091.12:174
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363797

Людмила Хоружа, *м. Київ*
https://orcid.org/0000-0003-4405-4847

ЕТИЧНІ ВИМІРИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті проаналізовано проблему професійно-педагогічної етики, що розглядається у вимірі посередництва між загальними моральними вимогами до вчителя і тактикою його професійної позиції щодо здійснення освітньої діяльності. Розглянуто сучасний соціальний контекст, в якому педагог здійснює свою професійну діяльність, наголошено на певних труднощах та суперечностях. Вивчено науковий дискурс вітчизняних і зарубіжних учених щодо проблеми педагогічної етики в різних її аспектах. Відзначено високий інтерес наукової спільноти до цього питання. Етика розглядається системоутворювальною складовою освітньої діяльності педагога, що інтегрується у різні її компоненти: конструктивний, організаційний, комунікативний та гностичний. Основний прояв етики визначається гуманістичною стратегією педагогічної дії. Зважаючи на поліфункціональність педагогічної етики, визначено її виміри, як способи осмислення та застосування на практиці моральних цінностей, етичних норм та правил при вирішенні педагогом професійних завдань.

Визначено: гуманістичний, професійний, соціальний, комунікативний та технологічний етичні виміри, що виступають орієнтирами професійної поведінки педагога, регламентують моральні вимоги, стимулюють побудову освітньої діяльності на засадах етики. При цьому гуманістичний вимір етики має мета-характер і задає їй спрямованість, впливає на змістове наповнення щодо реалізації усіх компонентів освітньої діяльності педагога. Закцентовано увагу на тому, що важливою для педагога є наукова доброчесність як дотримання принципів об'єктивності, уникнення плагіату, коректне використання джерел та навчального матеріалу; відповідальність за результати своєї діяльності як здатність усвідомлення впливу педагогічних рішень на розвиток особистості та суспільства; здійснення педагогічної рефлексії, аналіз труднощів, професійних помилок.

Ключові слова: *етика, етичні виміри, освітня діяльність педагога, структура освітньої діяльності, ціннісна парадигма, мета-характер.*

Постановка проблеми. У складних умовах сьогодення діяльність педагога має нелінійний, турбулентний характер. На це впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. Повномасштабна війна, що кардинально змінила діяльність педагога, постійні реформи, нововведення, які посилюють тиск на вчителя, а також певна невизначеність щодо майбутнього та перспектив. У такій ситуації педагог змушений адаптуватися до умов, що

© Л. Хоружа, 2026

постійно змінюються, трансформується, однак при цьому не втрачати головного свого професійного покликання – формувати особистість на засадах гуманізму, впроваджувати в освітній процес моральні цінності і норми. Зважаючи на багатофункціональність діяльності педагога, етика професійної поведінки має мета-характер та визначає особливості його поведінки у різних сферах. Відтак, педагогічна етика виступає посередницею між загальними моральними вимогами до вчителя і тактикою його професійної позиції щодо здійснення освітньої діяльності. У Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) актуалізовано саме на емоційно-етичній компетентності педагога. Відповідно етика в освіті, по-перше, розглядає морально-ціннісну парадигму освітньої діяльності, а по-друге, морально-ціннісну спрямованість освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Етика як практична філософія є предметом дослідження сучасних учених-філософів (В. Андрущенко (2018), В. Кремень (2025), В. Огнев'юк, М. Опачко (2019) та ін.), які активно досліджують етичні проблеми освіти, зокрема питання цінностей, справедливості, академічної доброчесності та ролі освіти у формуванні громадянської відповідальності. На жаль, у сучасних нестабільних умовах, застерігає Н. Головіна, з'являється тенденція щодо перетворення етики у різновид соціальної технології й витіснення її на периферію ціннісної свідомості (Головіна, 2023). Йдеться про формалізацію етики, коли етичні норми залишаться лише на папері.

Водночас етика у розвитку освіти відіграє ключову роль, адже вона визначає моральні освітні цілі, формує професійну культуру педагога та забезпечує гуманістичну спрямованість освітнього процесу. Цю тезу підтверджує науковий дискурс вітчизняних і зарубіжних учених. Аналіз наукових досліджень українських учених засвідчує, що частіше вони вивчають проблеми професійної етики. Наприклад, проблема педагогічної етики часто розглядається дослідники у контексті деонтології. У статті Г. Шкляєвої (2022) проаналізовано основні складові педагогічної деонтології, визначається сутність деонтологічної культури майбутнього педагога та її структурні компоненти у контексті

професійного становлення. Ю. Шевченко (2018) відзначає нерозривність педагогічної деонтології та етики, а етика, на думку дослідниці, є теоретичним підґрунтям розумінням тих, чи інших моральних вимог до вчителя. У наукових розвідках В. Жукова (2025) виокремлюється партисипативний підхід у розумінні феномену педагогічної етики, розглядаються форми і методи виховання морально-етичної культури педагога.

Вивчення досліджень зарубіжних учених з проблеми етики в освіті довело її міжнародний характер та тематичну варіативність. Британський дослідник П. Прінг (Pring, 2019), автор робіт про моральні основи освіти та роль етики у формуванні освітньої політики, розкриває концептуальні, професійно-ціннісні основи феномену. Португальські вчені (Л. Карвалхо, Е. Боніфаціо та ін.) проаналізували ступінь обізнаності студентів, майбутніх педагогів, з етичних питань, на основі порівняльного дослідження (Carvalho, Bonifácio, & Proença, 2025). Американські вчені Х. Сесіль, Х. Сем, Дж. Сімонс та ін.) на матеріалах емпіричного дослідження розкривають особливості розуміння фахівцями вищої освіти професійної етики стосовно її ролі у закладі освіти (Cecile, & Berwise, 2026). Т. Герон (США) доводить, що професійний розвиток викладачів відбувається на основі осмислення й інтеріоризації цінностей у власній педагогічній діяльності (Geron, 2025).

Дослідники з Туреччини (А. Булут та ін.) зазначають, що викладання етики в програмах педагогічної освіти має вирішальне значення для сприяння морально-етичному розвитку майбутніх вчителів та формування їх як етичних взірців для майбутніх студентів (Göçen, & Bulut, 2024). У статті вченої зі Швеції М. Кронквіст зазначається, що професійна етика та спільна база знань є важливими для якості та статусу професії вчителя. Дослідниця також застерігає, що етичний вимір повинен протистояти як ризику опинитися в загальному релятивізмі, так і застосуванню етики, заснованої на інтуїції, а не на систематичних міркуваннях і знаннях (Cronqvist, 2025). Інша група шведських дослідників (А. Лілджа, О. Франк, С. Осбекс та ін.) у своїх міркуваннях, спираються на соціокультурну та наративну теорію морального розвитку, де моральні та етичні здібності розглядаються

як такі, що пов'язані з лінгвістичним репертуаром (моральними мовами), до якого має доступ індивід, та з дискурсивними практиками, в яких він активний (Lilja, Franck, Osbeck, Sporre, Lifmark, & Lyngfelt, 2023).

Слід зазначити, що в цілому, результатом усвідомлення світовою спільнотою необхідності етики для освіти, науки й культури стало створення останнім часом під егідою ЮНЕСКО таких усесвітніх етичних організацій, як: «World Commission on the Ethics of Scientific, Knowledge and Technology (COMEST), Ethics Education Programme (EEP), Ethics around the World тощо.

Мета статті – розкрити сутність етичних вимірів в контексті структурних компонентів освітньої діяльності педагога. Мета статті конкретизована в завданнях: охарактеризувати змістове наповнення кожного з визначених структурних компонентів; розглянути багатоаспектність прояву феномену етики та інтерпретувати її у поліфункціональну сферу педагогічної діяльності.

Методи дослідження. Для дослідження етичних вимірів освітньої діяльності педагога застосовувався комплекс методів: теоретичних – аналіз і синтез (розкриття сутності понять «етика», «педагогічна етика», «етичний вимір»); порівняння та узагальнення (зіставлення різних педагогічних концепцій та практик; опрацювання вітчизняних та зарубіжних наукових джерел); структурно-функціональний аналіз (визначення ключових компонентів у структурі освітньої діяльності педагога; прогностичний метод (окреслення напрямів подальших досліджень проблеми, що вивчається).

Виклад основного матеріалу. У сучасних реаліях повномасштабної війни, коли змінюються ціннісні парадигми в освіті; тотальної її цифровізації, використання штучного інтелекту; культурної різноманітності учасників освітнього процесу; певного морального нігілізму в суспільстві, актуалізуються на новому рівні проблеми етики в освіті. Адже без етичних засад, освіта ризикує перетворитися на механічну передачу знань без виховання цінностей та моралі. В цьому контексті сучасні українські дослідження підкреслюють ціннісно-орієнтований характер освітньої діяльності педагога, де поряд із традиційними

структурними компонентами (мета, зміст, методи) особливу роль відіграють етичні виміри та національні цінності. Це відповідає викликам реформування освіти та інтеграції України у світовий освітній простір.

Для більш детального аналізу етичної складової діяльності педагога розглянемо її структуру, застосувавши професіографічний підхід. В роботах української вченої О. Дубасенюк детально висвітлено цей підхід, а також на його основі означена структура освітньої діяльності педагога, що скорельована з провідними його професійними функціями. А саме: цілепокладанням, мотивацією, змістом; операційно-процесуальним та контрольно-оцінювальним аспектами. Вчена стверджує, що структура є інваріантною, відмінності полягають лише у змістовій частині. Однак акцентується на особистісно-творчому внеску педагога у процес навчання (Дубасенюк, 2017, с. 27). В цій структурі, на думку зарубіжних учених, етика має багатовимірний характер (Lilja, Franck, Osbeck, Sporre, Lifmark, & Lyngfelt, 2023).

Не заперечуючи зазначений вище підхід, представимо структуру освітньої діяльності педагога більш узагальнено, інтегруючи попередньо згадані компоненти. У нашому розумінні структура освітньої діяльності педагога – це комплексна, багаторівнева система, спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості, охоплює *конструктивний, організаційний, комунікативний та гностичний* компоненти. Усі ці компоненти освітньої діяльності педагога тісно взаємопов’язані між собою. При цьому ціннісний аспект є змістовим ядром кожного з компонентів, адже, як стверджує Н. Головіна, будь-які освітні практики ґрунтуються на певній ціннісній парадигмі, що визначає вибір цілей та засобів освіти (Головіна, 2023).

Охарактеризуємо особливості етики у кожному з компонентів структури освітньої діяльності педагога. Вводячи у контекст проблеми поняття «етичні виміри», фактично окреслюється якісна площина цього аналізу, що уможливлює розглянути багатоаспектність прояву явища та інтерпретувати його у поліфункціональну сферу діяльності педагога. *Гуманістичний вимір* етики можна розглядати окремо як мета-характеристику усієї освітньої

діяльності педагога, що відображає аксіологічну її основу, людиноцентрованість (повага до гідності здобувачів освіти, створення рівних можливостей для усіх; свобода особистості; підтримка її прагнення до розвитку і саморозвитку; емпатія тощо). При цьому цей вимір має наскрізну дію в усіх компонентах освітньої діяльності педагога.

Опираючись на основні функції, що реалізує педагог в освітній діяльності, професійно зорієнтованими є такі етичні виміри:

- *професійний,* що окреслює моральні чесноти, які мають бути притаманні педагогу (відповідальність; сумлінність; чесність, справедливість і неупередженість; академічна доброчесність;
- *соціальний* характеризує педагога як людину, яка виконує важливу місію перед суспільством і його майбутнім (громадянська позиція; національна ідентичність; демократичність; соціальна відповідальність;
- *комунікативний* засвідчує вміння педагога спілкуватись з усіма суб'єктами освітнього процесу на засадах етики (уникнення грубості, агресії, приниження; педагогічний такт і толерантність; доброзичливість та ін.);
- *технологічний* стосується вибору відповідних методів та технологій, їхня доступність і зрозумілість, корекція їх відповідно до норм педагогічної етики.

На практиці ці виміри мають комплексний, інтегрований характер і визначають особливості поведінки педагога, його професійний стиль. Відтак, етика – це не додатковий аспект, а основа професійної діяльності педагога. Спираючись на визначені етичні виміри, спробуємо розглянути їх в контексті реалізації основних компонентів освітньої діяльності педагога.

Конструктивний компонент освітньої діяльності включає проєктування та планування змісту навчання, вибір методів та форм роботи відповідно до цілей, певну розробку освітнього дизайну навчальної події. *Гуманістичний вимір* етики уможливлює відбір змістового контенту, який наповнений моральними сенсами, людинотворчими цінностями, що спонукає прагнення особистості до розвитку і саморозвитку. *Технологічний етичний вимір* регулює відбір методів та технологій навчання. Адже етика

вимагає, щоб методи навчання не принижували учня, а підтримували його гідність та індивідуальність. Це означає відмову від авторитарних чи принизливих форм роботи. Педагогічна етика визначає, які методи та форми роботи педагог може застосовувати, щоб вони були не лише ефективними, а й морально виправданими, гуманними та спрямованими на розвиток особистості учня. Вона виступає своєрідним «фільтром», що узгоджує професійні дії з принципами поваги, справедливості та відповідальності. У табл. 1 представлено взаємозв'язок освітніх дій, методів , форм освітньої діяльності та відповідних етичних чеснот, які регулюють цю взаємодію.

Таблиця 1.

Взаємозв'язок освітніх дій, етики та методів, форм освітньої діяльності педагога

Освітня дія	Етична основа	Вибір методів/форм роботи
Робота з учнем, який має труднощі, наявні освітні втрати	Повага гідності особистості, емпатія, відсутність приниження	Побудова індивідуальної навчальної траєкторії, індивідуальні консультації, підтримка, адаптовані завдання, педагогічний супровід
Оцінювання знань	Справедливість, об'єктивність, прозорість	Використання чітких критеріїв, самооцінка, взаємооцінка
Підтримка дисципліни	Повага, такт, толерантність	Позитивне підкріплення, ненасильницькі методи впливу
Спільна навчальна робота	Рівність і співпраця	Позитивне підкріплення, ненасильницькі методи впливу, інтерактивна взаємодія

Організаційний компонент освітньої діяльності педагога передбачає мотивацію та залучення здобувачів освіти до діяльності, організація навчального процесу та взаємодії, підтримка їх пізнавального інтересу і активності. Без етики реалізувати ці завдання не можливо. Доброзичливість і емпатія, створення атмосфери довіри й підтримки допомагає педагогу правильно дозувати вимоги, уникати надмірного тиску, враховувати індивідуальні особливості учнів. Це впливає на вибір відповідних організаційних методів: замість жорсткого контролю – підтримка, залучення до цікавої діяльності; замість критики – конструктивний зворотний зв'язок, інтерактивна взаємодія. У Рекомендаціях з

універсального дизайну для навчання (2024) представлено перелік способів залучення, представлення, дій та вираження, які сприяють ефективній організації освітнього процесу. Усі ці способи розроблені на засадах етики, тому дозволяють уникнути деяких бар'єрів у навчанні, створити можливості для різноманітності діяльності.

В організації освітнього процесу важливо чітко дотримуватися етичних табу педагогічної діяльності: не загрожувати; не використовувати прийом «виклик тривоги перед можливим покаранням», щоб тримати здобувача освіти в напрузі і страху; не проявляти гнів; не глузувати; не робити постійних зауважень тощо. Продуктивним є створення творчої атмосфери, залучення усіх здобувачів освіти до спільної діяльності, виявлення сильних сторін у кожного.

Комунікативний компонент є системоутворювальним в освітній діяльності педагога, що дозволяє встановити педагогічно доцільні стосунки зі всіма суб'єктами освітнього процесу. Етика є не тільки ціннісною основою професійної комунікацій, а й її важливим регулятором. Тому етична складова проявляється насамперед через визнання особистісних пріоритетів співрозмовника; емоційній чутливості до нього; стриманості і вольовій саморегуляції; корекції вибору педагогічних засобів через дотримання норм педагогічної етики тощо.

У процесі комунікації важливим є пошук педагогом безконфліктного рішення складних педагогічних ситуацій. Такі ситуації часто називають етичними дилемами. Науковці ділять їх на гострі дилеми та дилеми раціоналізації. Гострі – це ситуації, в яких людина не знає, яка дія буде правильною чи неправильною. стосуються моральної невизначеності. Дилеми раціоналізації – це ті, в яких люди повинні усвідомити, що порушуються фундаментальні цінності, щоб зробити дилему видимою для себе (Heikkilä, Mauno, Herttalampi, Minkkinen, Muotka, & Feldt, 2023). І ті та інші продуктивно можуть бути розв'язані педагогом лише з дотриманням норм етики.

Слід зауважити, що достатньо ефективним у комунікації є діалогічний стиль спілкування. Таке спілкування засноване на вірі у позитивний потенціал людини. Тому діалог передбачає рівність

партнерів у спілкуванні, їх емоційну відкритість і довіру, сприйняття один одного як цінність. Етичні особливості діалогічного спілкування подані у таблиці 2.

Таблиця 2.

Етичні особливості діалогічного спілкування

Сутнісні складові педагогічної комунікації	Етичні установки діалогічного стилю спілкування
Ставлення до співрозмовника	Самостійність, внутрішня свобода, неповторність, рівноправність
Емоційність	Співчуття, доброзичливість, терпимість, рівність і адекватність оцінок і самооцінок
Способи реалізації	Співробітництво, прохання, підтримка, вміння слухати іншого

Гностичний (дослідницький) компонент освітньої діяльності педагога пов'язаний з пізнанням, дослідженням та аналізом освітніх процесів, передбачає здійснення моніторингу освітніх результатів, аналіз власних дій та методів, їх оцінку та рефлексію. Етика є фундаментальною основою цього компоненту, адже вона визначає моральні межі та правила взаємодії у процесі пізнання, а гуманістичний орієнтир – дозволяє педагогу спрямовувати свої дії на розвиток людини, її цінностей та потенціалу.

Важливим також для педагога є наукова доброчесність як дотримання принципів об'єктивності, уникнення плагіату, коректне використання джерел та навчального матеріалу; відповідальність за результати своєї діяльності як здатність усвідомлення впливу педагогічних рішень на розвиток особистості та суспільства; здійснення педагогічної рефлексії, аналіз труднощів, професійних помилок. Так, неправильні дії педагога (надмірна критика, приниження, некоректні методи оцінювання), призводять до негативних емоційних станів здобувачів освіти, зниження їхньої мотивації та успішності. Це явище у педагогіці називають дидактогенією, щорозглядається як форма педагогічної травми і виникає, як результат ігнорування педагогом етичних норм і правил.

Відтак завдяки різновекторним вимірам педагогічна етика реалізує свій системний формувальний потенціал через синтез усіх компонентів освітньої діяльності педагога.

Висновки. Етика є стрижневою складовою освітньої діяльності педагога та інтегрується у різні її компоненти: конструктивний, організаційний, комунікативний та гностичний. Основний прояв етики визначається гуманістичною стратегією педагогічної дії. Зважаючи на поліфункціональність педагогічної етики, визначено її виміри, як способи осмислення та застосування на практиці моральних цінностей, етичних норм та правил при вирішенні педагогом професійних завдань. Визначено: гуманістичний, професійний, соціальний, комунікативний та технологічний етичні виміри. Вони виступають орієнтиром професійної поведінки педагога, регламентують моральні вимоги, стимулюють побудову освітньої діяльності на засадах етики.

Перспективи подальших досліджень полягають у подальшому осмисленні феномену професійно-педагогічної етики в контексті сучасних суспільних трансформацій та зміною ціннісною парадигмою, пов'язаних з війною.

Список використаної літератури

Андрющенко, В. (2018). Ідея вчителя у педагогічній спадщині академіка Івана Зязюна. *Естетика і етика педагогічної дії*, 17, 70–80. https://doi.org/10.33989/2226-4051.2018.17.176282

Бойченко, Н. М. (2019). Аксіологічні і когнітивні виміри вищої освіти. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія,* 47 (1), 175-188. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_filos_2016_47%281%29__18

Головіна, Н. (2023). Проблемне поле етики освіти. *Філософські обрії*, (46), 108-119. https://doi.org/10.33989/2075-1443.2023.46.271538

Горохолінська, І., & Бродецький, О. (2021). Етична підготовка фахівців у закладах вищої освіти: ідейно-ціннісна мотивація та вимоги стандартів вищої освіти. *Освітологія*, 10, 15–23. https://doi.org/10.28925/2226-3012.2021.102

Дубасенюк, О. (2017). Особливості структури педагогічної діяльності вчителя в контексті сучасних наукових підходів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка,* 1(5), 25–29. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vknutshp_2017_1_8

Жуков, В. (2025). Суть, форми та методи виховання морально-етичної культури майбутніх учителів в Україні та Великій Британії. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки», 3*, 55-61. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-3-55-61

Огнев'юк, Л. Є. (ред.), Турунцев, О. П (кер. проєкту), Ангелова, М. С., & Руснак, І. Є. (уклад.). (2024). *Книга спогадів про Віктора Огнев'юка. Служити людині, громаді, суспільству.* Київ. стол. ун-т ім. Б. Грінченка.

Кремень, В. Г. (2025). *Освіта: ідеї, роздуми, досвід: статті, доповіді, виступи, інтерв'ю*. Зібрання творів у п'яти томах. Грамота.

Опачко, М. В. (2019). *Філософія сучасної освіти: навчально-методичний посібник*. УжНУ. https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/39284

CAST. (2024). *Рекомендації з універсального дизайну для навчання*. https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer_ukranian.pdf

Стасевська, О. А., & Уманець, О. В. (2018). Етична складова соціальної місії університету. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого. Серія: Соціологія,* 4 (39), 143-155. https://doi.org/10.21564/2075-7190.39.151242

Бондар, Т. О., Стрельніков, В. Ю., & Шаповалова, Н. П. (2024). *Філософія освіти в умовах сучасних викликів: цінності, стратегії, інноваційні практики: матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції, присвяченої Всесвітньому дню філософії, м. Полтава, 20 листопада 2024 року.* ПАНО. https://pano.pl.ua/wp-content/uploads/2024/11/Filosofiia-osvity-v-umovakh-suchasnykh-vyklykiv-2.pdf

Шевченко, Ю. М. (2018). *Педагогічна деонтологія*: *навчально- методичний посібник.* ВПЦ «Люкс». https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/2963/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%A8%D0%B5%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf

Шкляєва, Г. (2022). Деонтологічна складова підготовки сучасного педагога. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 3, 134–140. https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2022.266746

Berbegal Vázquez, A., Merino Orozco, A., Arraiz Pérez, A., & Sabirón Sierra, F. (2024). The ethics of care and the professional identity of teachers: Implications for professionalization processes. *Teacher Development, 28*(4), 628–649. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2332270

Bonifácio, E., Proença, A., & Carvalho, L. (2025). The presence of ethics in initial teacher training: Reasons and implications. *Education Sciences, 15*(8), Article 1046. https://doi.org/10.3390/educsci15081046

Carvalho, L., Bonifácio, E., & Proença, A. (2025). Ethics in the teaching profession – the perception of students in initial training. *Social Sciences & Humanities Open, 11,* Article 101554. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101554.

Cronqvist, M. (2025). Teachers' ethical responsibility in teaching; to guide the children about right and wrong. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 69(4), 857-870. https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2360901.

Forster, D., & Maxwell, B. (2023). Using codes of professional ethics and conduct in teacher education: Pitfalls and best practice. In S. E. Eaton & Z. R. Khan (Eds.). *Ethics and integrity in teacher education* (Voi. 3, pp. 25–42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16922-9_3

Geron, T. (2025). «Creating Justice in My Practice»: Supporting Teachers' Values Through Professional Development in Educational Ethics. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education,* 127(3), 40-66. https://doi.org/10.1177/01614681251336676

Göçen, A., & Bulut, M. A. (2024). Teaching ethics in teacher education: ICT-enhanced, case-based and active learning approach with continuous formative assessment. *Journal of Academic Ethics, 22*(3), 447–465. https://doi.org/10.1007/s10805-024-09503-0.

Heikkilä, M., Mauno, S., Herttalampi, M., Minkkinen, J., Muotka, J., & Feldt, T. (2023). Ethical dilemmas and well-being in teachers' work: A three-wave, two-year longitudinal study. *Teaching and Teacher Education,* 125, Article 104049. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104049

Lilja, A., Franck, O., Osbeck, C., Sporre, K., Lifmark, D., & Lyngfelt, A. (2023). Teachers' perspectives on ethics education – expressed as opportunities and challenges. *British Journal of Religious Education,* 45(3), 240–250. https://doi.org/10.1080/01416200.2023.2201661

Macpherson, R. J. S. (2025). Bridging moral philosophies and metaphysical paradigms: Rethinking educative leadership for diverse organizational contexts. *Ethics and Education, 20*(2–3), 319-342. https://doi.org/10.1080/17449642.2025.2495508.

Pring, R. (2019). *Thinking Philosophically about Education. The Selected Works of Richard Pring.* https://www.routledge.com/Thinking-Philosophically-about-Education-The-Selected-Works-of-Richard Pring/Pring/p/book/9781032653440

Sam, Cecile, H. & Simmons Berwise, J. (2026). Higher Education Practitioners and Their Professional Ethics: A Qualitative Content Analysis. *Journal of Academic Ethics*, 24(2):61 https://doi.org/10.1007/s10805-026-09731-6

Liudmyla Khoruzha

ETHICAL ASPECTS OF A TEACHER'S EDUCATIONAL PRACTICE

This article is devoted to professional and pedagogical ethics, serving as a bridge between general moral requirements for teachers and the practical aspects of their professional role in educational activities. The contemporary social context in which educators carry out their professional activities is examined, with an emphasis on certain difficulties and contradictions. The scholarly discourse of domestic and international scholars on pedagogical ethics and its various aspects is analyzed. The scholarly community's high level of interest in this issue is noted. Emphasis is placed on the fact that contemporary Ukrainian research highlights the value-oriented nature of the educator's educational activities, where, alongside traditional structural components (goals, content, methods), ethical dimensions and national values play a special role. This corresponds to the challenges of educational reform and Ukraine's integration into the global educational space. In this article, ethics is viewed as a system-forming component of a teacher's educational activity; it is integrated into its various components: constructive, organizational, communicative, and gnostic. The primary manifestation of ethics is determined by the humanistic approach to pedagogical practice. Given the multifaceted nature of pedagogical ethics, its dimensions have been identified as ways of understanding and applying moral values, ethical norms, and rules in practice when educators address professional challenges. The following ethical dimensions have been identified: humanistic, professional, social, communicative, and technological. They serve as a guide for the teacher's professional conduct, regulate moral requirements, and encourage the structuring of educational activities on ethical principles. At the same time, the humanistic dimension of ethics is goal-oriented, setting its direction and influencing the substantive content regarding the implementation of all components of a teacher's educational activities. Attention is focused on the fact that scientific integrity is important for a teacher as adherence to the principles of objectivity, avoidance of plagiarism, correct use of sources and educational material; responsibility for the results of one's activities as the ability to realize the impact of pedagogical decisions on the development of the individual and society; implementation of pedagogical reflection, analysis of difficulties, professional mistakes.

Keywords: *ethics, ethical dimensions, educators' educational activities, structure of educational activities, value paradigm, meta-character.*

References

Berbegal Vázquez, A., Merino Orozco, A., Arraiz Pérez, A., & Sabirón Sierra, F. (2024). The ethics of care and the professional identity of teachers: Implications for professionalization processes. *Teacher Development, 28*(4), 628–649. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2332270.

Boichenko, N. M. (2019). Aksiolohichni ta kohnityvni vymiry vyshchoi osvity [Axiological and cognitive dimensions of higher education]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho*

pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Filosofiia [Bulletin of the Kharkiv H. S. Skovoroda National Pedagogical University. Philosophy], 47(1), 175–188. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_filos_2016_47%281%29__18 [in Ukrainian].

Bondar, T. O., Strelnikov, V. Yu., & Shapovalova, N. P. (2024). Filosofiia osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: Tsinnosti, stratehii, innovatsiini praktyky [*Philosophy of education in the context of contemporary challenges: values, strategies, innovative practices]: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii, prysviachenoi Vsesvitnomu dniu filosofii (Poltava, 20 lystopada 2024 roku). Poltava:* PANO. https://pano.pl.ua/wp-content/uploads/2024/11/Filosofiia-osvity-v-umovakh-suchasnykh-vyklykiv-2.pdf [in Ukrainian].

Bonifácio, E., Proença, A., & Carvalho, L. (2025). The presence of ethics in initial teacher training: Reasons and implications. *Education Sciences, 15*(8), Article 1046. https://doi.org/10.3390/educsci15081046

Carvalho, L., Bonifácio, E., & Proença, A. (2025). Ethics in the teaching profession – the perception of students in initial training. *Social Sciences & Humanities Open, 11*, Article 101554. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101554.

CAST. (n.d.). (2024). *Rekomendatsii z universalnoho dyzainu dlia navchannia* [Recommendations for Universal Design for Learning]. https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer_ukranian.pdf [in Ukrainian].

Cronqvist, M. (2025). Teachers' ethical responsibility in teaching; to guide the children about right and wrong. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 69(4), 857-870. https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2360901.

Dubaseniuk, O. (2017). Osoblyvosti struktury pedahohichnoi diialnosti vchytelia v konteksti suchasnykh naukovykh pidkhodiv [Peculiarities of the structure of a teacher's pedagogical activity in the context of modern scientific approaches]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohika [Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. Pedagogy],* 1(5), 25–29. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vknutshp_2017_1_8 [in Ukrainian].

Forster, D., & Maxwell, B. (2023). Using codes of professional ethics and conduct in teacher education: Pitfalls and best practice. In S. E. Eaton & Z. R. Khan (Eds.). *Ethics and integrity in teacher education* (Voi. 3, pp. 25–42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16922-9_3

Geron, T. (2025). «Creating Justice in My Practice»: Supporting Teachers' Values Through Professional Development in Educational Ethics. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education,* 127(3), 40-66. https://doi.org/10.1177/01614681251336676

Göçen, A., & Bulut, M. A. (2024). Teaching ethics in teacher education: ICT-enhanced, case-based and active learning approach with continuous formative assessment. *Journal of Academic Ethics, 22*(3), 447–465. https://doi.org/10.1007/s10805-024-09503-0.

Golovina, N. (2023). Problemne pole etyky osvity [Problem field of ethics of education]. *Filosofski obrii [Philosophical horizons],* 46, 108–119. https://doi.org/10.33989/2075-1443.2023.46.271538 [in Ukrainian].

Heikkilä, M., Mauno, S., Herttalampi, M., Minkkinen, J., Muotka, J., & Feldt, T. (2023). Ethical dilemmas and well-being in teachers' work: A three-wave, two-year longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 125,* Article 104049. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104049.

Horokholinska, I., & Brodetskyi, O. (2021). Etychna pidhotovka fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity: Ideino-tsinnisna motyvatsiia ta vymohy standartiv vyshchoi osvity [Ethics training of specialists in higher education institutions: Ideological and value-based motivation and the requirements of higher education standards]. *Osvitologia*, (10), 15-23. https://doi.org/10.28925/2226-3012.2021.102 [in Ukrainian].

Kremen, V. H. (2025). *Osvita: idei, rozdumy, dosvid: statti, dopovidi, vystupy, interviu [Education: ideas, reflections, experience: articles, reports, speeches, interviews].* Zibrannia tvoriv u piaty tomakh. Hramota [in Ukrainian].

Lilja, A., Franck, O., Osbeck, C., Sporre, K., Lifmark, D., & Lyngfelt, A. (2023). Teachers' perspectives on ethics education – expressed as opportunities and challenges. *British Journal of Religious Education, 45*(3), 240–250. https://doi.org/10.1080/01416200.2023.2201661.

Macpherson, R. J. S. (2025). Bridging moral philosophies and metaphysical paradigms: Rethinking educative leadership for diverse organizational contexts. *Ethics and Education, 20*(2–3), 319-342. https://doi.org/10.1080/17449642.2025.2495508.

Ohneviuk, L. Ye. (Ed.), Turuntsev, O. P. (Project Manager), Anhelova, M. S., Rusnak, I. Ye. (Comp.). (2024). *Knyha spohadiv pro Viktora Ohneviuka. Sluzhyty liudyni, hromadi, suspilstvu [A book of memoirs about Viktor Ohnevyuk. Serving the person, the community, the society]*. Kyiv. stol. un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].

Opachko, M. V. (2019). *Filosofiia suchasnoi osvity: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Philosophy of modern education: Study guide]*. Uzhhorod: Uzhhorod National University. https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/39284 [in Ukrainian].

Pring, R. (2019). *Thinking Philosophically about Education. The Selected Works of Richard Pring.* https://www.routledge.com/Thinking-Philosophically-about-Education-The-Selected-Works-of-Richard Pring/Pring/p/book/9781032653440

Sam, Cecile H. & Simmons Berwise, Jordana. (2026). Higher Education Practitioners and Their Professional Ethics: A Qualitative Content Analysis. *Journal of Academic Ethics*, 24(2), 61 https://doi.org/10.1007/s10805-026-09731-6

Shevchenko, Yu. M. (2018). *Pedahohichna deontolohiia [Pedagogical deontology]: navchalno-metodychnyi posibnyk.* Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr "Liuks". https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/2963/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%A8%D0%B5%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf [in Ukrainian].

Shkliaieva, H. (2022). Deontolohichna skladova pidhotovky suchasnoho pedahoha [The deontological component of modern teacher training]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University],* 3, 134–140. https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2022.266746 [in Ukrainian].

Stasevska, O. A., & Umanets, O. V. (2018). Etychna skladova sotsialnoi misii universytetu [The ethical component of the social mission of the university]. *Visnyk Natsionalnoho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho. Seriia: Sotsiolohiia [Bulletin of the Yaroslav the Wise National Law University. Series: Sociology],* 4(39), 143–155. https://doi.org/10.21564/2075-7190.39.151242 [in Ukrainian].

Zhukov, V. (2025). Sut, formy ta metody vykhovannia moralno-etychnoi kultury maibutnikh uchyteliv v Ukraini ta Velykii Brytanii [The essence, forms, and methods of educating the moral and ethical culture of future teachers in Ukraine and Great Britain]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia "Pedahohichni nauky" [Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy. Series "Pedagogical Sciences"],* 3, 55–61. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-3-55-61 [in Ukrainian].

Andriushchenko, V. (2018). Ideia vchytelia u pedahohichnii spadshchyni akademika Ivana Ziaziuna [The idea of the teacher in the pedagogical heritage of academician Ivan Zyazyun]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii [Aesthetics and ethics of pedagogical action],* 17, 70–80. https://doi.org/10.33989/2226-4051.2018.17.176282

Одержано 17.04.2026 р. Рекомендовано 30.04.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

УДК 37.0:004.946
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363799

Beata Mydłowska, *Warszawa*
http://orcid.org/0000-0003-3235-1289
Stefan M. Kwiatkowski, *Warszawa*
http://orcid.org/0000-0001-6312-2732

PRZYSZŁÓŚĆ EDUKACJI – ELEMENTY DIAGNOZY

The review article, based on modern research and UNESCO normative documents, analyzes the problem of the ethical paradigm of using virtual reality and artificial intelligence in the learning process as a trend of modern and future education. It is emphasized that one of the key learning mechanisms associated with the use of virtual reality is immersion, which is understood as a subjective feeling of "immersion" in a virtual environment. In the pedagogical context, the potential of virtual reality (VR) in the development of social and emotional competencies of the individual is increasingly emphasized. Modeling interpersonal, conflict and professional situations through the mediation of virtual reality allows you to develop empathy, communication and the ability to make decisions in controlled but realistic conditions. It is proven that the introduction of virtual reality into education does not abolish the role of the teacher, but on the contrary leads to its transformation. The teacher ceases to be exclusively a source of knowledge and becomes a developer of educational experience, a mediator of the educational process and a guide in reflection on the acquired experience. It is substantiated that virtual reality should not replace direct social relations, but complement them, offering an experience that cannot be realized in the real world. It is found that in parallel with the development of immersive technologies, there is a dynamic growth of interest in artificial intelligence in education; its application is focused on the analysis of educational data, personalization of the educational process and support for teachers in monitoring student progress. It is stated that virtual reality and artificial intelligence do not replace pedagogical relations, but can deepen them if used reflexively and ethically. The focus is on the potential of the professional environment in the context of cooperation between schools, universities, business institutions, formal, non-formal and informal education in the process of developing socio-emotional skills of specialists.

Keywords: *virtual reality, artificial intelligence, teacher, socio-emotional development, reflection, communication, virtual environment, educational process, future specialists.*

Wprowadzenie. Dynamiczne przeobrażenia społeczne, technologiczne i kulturowe sprawiają, że edukacja coraz częściej wymaga nie tylko diagnozowania stanu obecnego, lecz także systematycznego budowania prognoz dotyczących przyszłych kierunków jej rozwoju. Złożoność współczesnego świata, opisywana zarówno w badaniach krajowych, jak i międzynarodowych, wskazuje na konieczność wypracowywania narzędzi pozwalających na antycypowanie zmian, które będą wpływać na modele kształcenia, rolę

© B. Mydłowska, S. M. Kwiatkowski, 2026

nauczyciela, organizację procesów dydaktycznych oraz oczekiwane kompetencje przyszłych pokoleń. W literaturze anglojęzycznej podkreśla się, że edukacja funkcjonuje dziś w warunkach „przyspieszonej niepewności", wynikającej m.in. z rozwoju sztucznej inteligencji, automatyzacji pracy czy globalnych przekształceń demograficznych (Anderson i Rainie, 2023; OECD, 2024). Prognozowanie staje się tym samym narzędziem umożliwiającym systemom edukacyjnym adaptację do nowych realiów i przygotowanie uczniów do funkcjonowania w środowisku nieustannej zmiany. Również polscy badacze zwracają uwagę, że opracowywanie prognoz edukacyjnych staje się współcześnie nieodzowne, gdyż pozwala uchwycić kierunki przemian i odnaleźć się w sytuacji, w której tradycyjne modele kształcenia przestają odpowiadać potrzebom społecznym oraz wyzwaniom cywilizacyjnym (Batorski, 2021; Dylak, 2020; Szkudlarek, 2021, Kwiatkowski, 2025). Prognozy umożliwiają uwzględnienie roli technologii, nowych sposobów komunikacji, a także konsekwencji wydarzeń globalnych, takich jak pandemia COVID-19, która unaoczniła konieczność szybkiej transformacji metod i narzędzi dydaktycznych (Pyżalski, 2020; Plebańska i wsp., 2021; Mydłowska, 2020).

Analiza najnowszych badań i publikacji. Jednocześnie w literaturze podkreśla się ambiwalentny charakter wszelkich przewidywań dotyczących przyszłości edukacji. Prognozy – choć niezbędne – obarczone są ryzykiem uproszczeń, nadinterpretacji lub błędnych założeń, wynikających z nieprzewidywalności procesów kulturowych, ekonomicznych i technologicznych. Neil Selwyn (2016) zwraca uwagę, że dyskurs „przyszłości edukacji" często dominuje nad refleksją nad teraźniejszością, prowadząc do przeceniania roli technologii i pomijania czynników społecznych. Podobne obawy pojawiają się w polskich opracowaniach, w których podkreśla się, że prognozy powinny być traktowane jako narzędzia orientacji, a nie jako jednoznaczne scenariusze (Denek, 2015; Żylińska, 2013). Ryzyko związane z przewidywaniem przyszłości obejmuje zarówno nadmierne oczekiwania wobec technologii, jak i nieuwzględnienie nieciągłości czy kryzysów, które mogą diametralnie zmienić kierunki rozwoju edukacji. Mimo tych ograniczeń prognozowanie pozostaje jednym z kluczowych elementów współczesnej refleksji pedagogicznej. Pozwala

lepiej rozumieć zależności między trendami społeczno-technicznymi, a funkcjonowaniem szkoły, oraz tworzyć takie modele edukacji, które będą sprzyjać rozwojowi uczniów w warunkach niepewności. Prognozy – pod warunkiem, że są prowadzone rzetelnie, krytycznie i z uwzględnieniem kontekstu – stają się narzędziem odpowiedzialnego planowania przyszłości.

W nowoczesnych pracach zagranicznych badacze badają problemy etycznych zasad wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji (Reiss, M. J., 2021), wizje uczniów dotyczące odpowiedzialnej postawy wobec wykorzystania AI (Efthymiou, L., Epaminonda, E., Ktoridou, D., Michailidis, M., Papakyriakou, A., & Christou, C., 2025; Medina-Gual, L., & Parejo, J.-L., 2025), świadomość etyczna nauczycieli dotycząca wykorzystania narzędzi sztucznej inteligencji w edukacji (Chun Sing Maxwell Ho, John Chi-Kin Lee, 2025; Sharmin, L., Kalima, R., Imran, M., 2026), możliwość wykorzystania generatywnej sztucznej inteligencji w środowisku edukacyjnym (Brezovec, E., Zelić, M, Zagode, A.M., 2026).

Celem artykułu jest analiza problemu etycznego paradygmatu wykorzystania rzeczywistości wirtualnej i sztucznej inteligencji w procesie nauczania jako trendu współczesnej i przyszłościowej edukacji.

Metody badawcze obejmują: teoretyczną analizę podstawowych pojęć badawczych opartą na analizie współczesnych źródeł naukowych; analizę treści zasobów dokumentacyjnych dotyczących problemu wykorzystania sztucznej inteligencji i rzeczywistości wirtualnej w procesie edukacyjnym; modelowanie sytuacji zawodowych.

Prezentacja tekstu głównego. Szerokie zastosowanie najnowocześniejszych technologii – wirtualna rzeczywistość i sztuczna inteligencja w edukacji

Postępująca cyfryzacja życia społecznego sprawia, że edukacja coraz silniej funkcjonuje w przestrzeni przenikania się świata realnego i wirtualnego. W tym kontekście szczególne znaczenie zyskują technologie określane mianem przełomowych, wśród których wirtualna rzeczywistość oraz sztuczna inteligencja zajmują miejsce centralne. Nie są one już wyłącznie przedmiotem eksperymentów dydaktycznych, lecz stopniowo stają się elementem codziennej praktyki edukacyjnej, zwłaszcza w szkolnictwie wyższym, kształceniu zawodowym oraz edukacji dorosłych (OECD, 2024; UNESCO, 2021). Ich obecność

skłania do ponownego namysłu nad sposobami organizowania procesu uczenia się, rolą nauczyciela oraz granicami technologicznego wsparcia edukacji.

Wirtualna rzeczywistość jako przestrzeń doświadczenia edukacyjnego

Wirtualna rzeczywistość (VR) umożliwia tworzenie środowisk dydaktycznych, które przekraczają ograniczenia tradycyjnej sali lekcyjnej. Jej potencjał polega przede wszystkim na zdolności do symulowania sytuacji trudno dostępnych, kosztownych lub obarczonych ryzykiem, a jednocześnie istotnych z punktu widzenia procesu kształcenia. Z tego względu VR znajduje zastosowanie m.in. w edukacji medycznej, technicznej, inżynieryjnej oraz w przygotowaniu do wykonywania zawodów wymagających podejmowania decyzji w warunkach wysokiej odpowiedzialności (Radianti i wsp.., 2020). Wirtualna rzeczywistość zajmuje szczególne miejsce wśród nowoczesnych technologii edukacyjnych, ponieważ w odróżnieniu od wielu innych narzędzi cyfrowych nie ogranicza się do pośredniczenia w przekazie treści, lecz tworzy odrębne, immersyjne środowisko uczenia się. Jej specyfika polega na generowaniu poczucia obecności w symulowanej przestrzeni, co umożliwia uczącym się aktywne uczestnictwo w sytuacjach edukacyjnych, które w warunkach tradycyjnych są niedostępne, trudne do zorganizowania lub obarczone wysokim ryzykiem. Z tego względu VR coraz częściej postrzegana jest nie jako dodatek do dydaktyki, lecz jako jakościowo nowe medium edukacyjne. Z perspektywy pedagogicznej istotne jest jednak nie tyle samo zanurzenie w środowisku wirtualnym, ile sposób, w jaki doświadczenie to zostaje włączone w proces uczenia się. Badania wskazują, że skuteczność edukacyjna VR zależy od jakości zaprojektowanych scenariuszy dydaktycznych, możliwości refleksji nad działaniem oraz powiązania doświadczeń wirtualnych z wiedzą teoretyczną (Makransky i Petersen, 2019). W tym sensie wirtualna rzeczywistość nie stanowi alternatywy dla nauczyciela, lecz narzędzie poszerzające repertuar metod dydaktycznych, szczególnie tam, gdzie uczenie się przez doświadczenie ma kluczowe znaczenie (Kolb, 1984). Jednym z kluczowych mechanizmów dydaktycznych związanych z wykorzystaniem wirtualnej rzeczywistości jest immersja, rozumiana jako subiektywne poczucie „zanurzenia” w środowisku wirtualnym.

Badania wskazują, że wysoki poziom immersji sprzyja koncentracji uwagi, ogranicza dystraktory zewnętrzne oraz wzmacnia zaangażowanie poznawcze uczących się (Radianti i wsp., 2020). W konsekwencji VR szczególnie dobrze wpisuje się w koncepcje uczenia się przez doświadczenie, w których wiedza konstruowana jest poprzez działanie, refleksję i analizę własnych decyzji (Kolb, 1984). Z pedagogicznego punktu widzenia istotne jest jednak, aby doświadczenie wirtualne nie miało charakteru wyłącznie spektakularnego. Skuteczność VR zależy od jej osadzenia w strukturze dydaktycznej, obejmującej przygotowanie do zadania, możliwość eksploracji środowiska oraz etap refleksji po zakończeniu aktywności. Bez tych elementów immersja może prowadzić do przeciążenia poznawczego lub powierzchownego przetwarzania treści (Makransky i Petersen, 2019).

Analiza dotychczasowych wdrożeń wskazuje, że wirtualna rzeczywistość znajduje szczególne zastosowanie w tych obszarach edukacji, w których kluczowe znaczenie ma praktyczne działanie, symulacja złożonych procesów lub trening decyzyjny. Dotyczy to m.in. kształcenia medycznego, technicznego, wojskowego, ratowniczego, a także edukacji zawodowej i akademickiej (Radianti i wsp., 2020). VR umożliwia wielokrotne powtarzanie procedur, popełnianie błędów bez realnych konsekwencji oraz analizę własnych działań, co sprzyja głębszemu uczeniu się. W kontekście pedagogiki coraz częściej podkreśla się również potencjał VR w rozwijaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych. Symulacje sytuacji interpersonalnych, konfliktowych czy zawodowych pozwalają ćwiczyć empatię, komunikację oraz podejmowanie decyzji w warunkach kontrolowanych, ale jednocześnie zbliżonych do rzeczywistych. Tego rodzaju zastosowania mają szczególne znaczenie w edukacji dorosłych, kształceniu nauczycieli oraz przygotowaniu do zawodów opartych na pracy z ludźmi. Wprowadzenie wirtualnej rzeczywistości do edukacji nie eliminuje roli nauczyciela, lecz prowadzi do jej przekształcenia. Nauczyciel przestaje być wyłącznie źródłem wiedzy, a staje się projektantem doświadczeń edukacyjnych, moderatorem procesu uczenia się oraz przewodnikiem w przestrzeni refleksji nad zdobywanym doświadczeniem. Wymaga to nie tylko kompetencji technicznych, lecz przede wszystkim umiejętności dydaktycznego projektowania scenariuszy VR oraz krytycznej oceny ich wartości edukacyjnej (Fullan i Quinn, 2016).

W literaturze podkreśla się, że brak odpowiedniego przygotowania kadry pedagogicznej stanowi jedną z głównych barier w upowszechnianiu VR w edukacji. Technologia ta, choć coraz bardziej dostępna, wymaga świadomego i odpowiedzialnego wdrażania, opartego na celach edukacyjnych, a nie na atrakcyjności samego narzędzia. Pomimo licznych zalet wirtualna rzeczywistość nie jest wolna od ograniczeń. Wśród najczęściej wskazywanych problemów wymienia się koszty infrastruktury, ograniczoną dostępność sprzętu, kwestie zdrowotne (np. zmęczenie wzroku, dezorientację przestrzenną) oraz ryzyko nadmiernej stymulacji sensorycznej (Radianti i wsp., 2020). Istotnym wyzwaniem pozostaje także zapewnienie równego dostępu do technologii oraz przeciwdziałanie pogłębianiu nierówności edukacyjnych. Z perspektywy pedagogicznej kluczowe jest również pytanie o granice wirtualizacji edukacji. VR nie powinna zastępować bezpośrednich relacji społecznych, lecz je uzupełniać, oferując doświadczenia, których nie da się zrealizować w świecie rzeczywistym. Jak podkreślają autorzy analiz krytycznych, technologia staje się wartością edukacyjną dopiero wówczas, gdy służy rozwojowi podmiotowości uczących się, a nie ich redukcji do roli użytkownika systemu (Selwyn, 2016).

W prognozach dotyczących rozwoju edukacji wirtualna rzeczywistość jawi się jako technologia, która będzie stopniowo integrowana z innymi rozwiązaniami cyfrowymi, w tym z systemami opartymi na sztucznej inteligencji. Tego rodzaju integracja może prowadzić do powstawania adaptacyjnych środowisk uczenia się, reagujących na działania ucznia i dostosowujących przebieg doświadczenia edukacyjnego do jego potrzeb. Jednocześnie literatura podkreśla, że przyszłość VR w edukacji zależy nie tylko od rozwoju technologicznego, lecz przede wszystkim od decyzji pedagogicznych, etycznych i organizacyjnych podejmowanych przez instytucje edukacyjne (UNESCO, 2021).

Sztuczna inteligencja jako narzędzie wspomagania procesu uczenia się

Równolegle do rozwoju technologii immersyjnych obserwuje się dynamiczny wzrost zainteresowania sztuczną inteligencją (AI) w edukacji. Jej zastosowanie koncentruje się przede wszystkim na analizie danych edukacyjnych, personalizacji procesu uczenia się oraz

wspieraniu nauczycieli w monitorowaniu postępów uczniów. Systemy oparte na AI umożliwiają dostosowywanie treści do indywidualnych potrzeb uczących się, identyfikowanie obszarów trudności oraz proponowanie zindywidualizowanych ścieżek kształcenia (Holmes i wsp., 2019). Jednocześnie w literaturze podkreśla się, że wdrażanie sztucznej inteligencji w edukacji nie jest procesem neutralnym aksjologicznie. Pojawiają się pytania dotyczące przejrzystości algorytmów, ochrony danych, a także ryzyka przenoszenia uprzedzeń społecznych do systemów cyfrowych (Coeckelbergh, 2022). Z tego względu coraz częściej akcentuje się potrzebę zachowania równowagi pomiędzy efektywnością technologiczną a podmiotowym traktowaniem ucznia oraz autonomią nauczyciela (Selwyn, 2016). W prognozach dotyczących przyszłości edukacji wskazuje się na możliwość łączenia wirtualnej rzeczywistości i sztucznej inteligencji w spójne środowiska uczenia się. Integracja tych technologii pozwala tworzyć adaptacyjne przestrzenie edukacyjne, reagujące na zachowania użytkownika w czasie rzeczywistym i dostosowujące poziom trudności oraz charakter zadań do jego aktualnych kompetencji (Seldon i Abidoye, 2018). Takie rozwiązania sprzyjają rozwijaniu umiejętności decyzyjnych, refleksyjności oraz kompetencji społecznych, szczególnie w kontekstach symulacyjnych. Należy jednak podkreślić, że technologiczna innowacyjność nie jest równoznaczna z poprawą jakości edukacji. Jak wskazują autorzy analiz systemowych, kluczowe znaczenie ma spójność pomiędzy celami edukacyjnymi, kulturą organizacyjną instytucji oraz kompetencjami kadry pedagogicznej (Fullan i Quinn, 2016). Bez tych warunków technologie mogą pozostać jedynie efektownym dodatkiem, pozbawionym realnego wpływu na proces uczenia się.

Współczesna refleksja nad przyszłością edukacji coraz wyraźniej zmierza w kierunku poszukiwania równowagi pomiędzy innowacją technologiczną a humanistycznym wymiarem kształcenia. UNESCO (2021) podkreśla, że technologie cyfrowe powinny wzmacniać relacje społeczne, sprzyjać współpracy oraz wspierać rozwój odpowiedzialności i krytycznego myślenia. W tym ujęciu wirtualna rzeczywistość i sztuczna inteligencja nie zastępują relacji pedagogicznej, lecz mogą ją pogłębiać, o ile są wykorzystywane w sposób refleksyjny i etycznie odpowiedzialny. Szerokie zastosowanie najnowocześniejszych technologii w edukacji – w tym wirtualnej rzeczywistości oraz systemów

opartych na sztucznej inteligencji – prowadzi do istotnego przesunięcia akcentów: z samego narzędzia na treść, która za jego pośrednictwem jest projektowana, przetwarzana i doświadczana. W środowiskach immersyjnych i algorytmicznych to nie technologia jako taka decyduje o jakości uczenia się, lecz sposób, w jaki organizuje ona doświadczenie poznawcze, emocjonalne i aksjologiczne uczących się. W odpowiedzi na tę potrzebę coraz większego znaczenia nabiera rozwijająca się dziedzina określana mianem *Content Studies*. W przeciwieństwie do klasycznych badań medioznawczych, skoncentrowanych przede wszystkim na kanałach komunikacji i technologicznych formach przekazu, Content Studies przesuwa punkt ciężkości na samą treść (*content*) – jej strukturę, funkcję oraz wymiar etyczny. Przedmiotem analizy stają się treści tekstowe, wizualne, dźwiękowe i interaktywne, a także ich wpływ na procesy poznawcze, emocjonalne i społeczne odbiorców. W kontekście edukacji wykorzystującej VR i AI oznacza to zainteresowanie tym, w jaki sposób treści edukacyjne konstruują znaczenia, uruchamiają procesy myślenia oraz kształtują postawy i orientacje aksjologiczne uczniów (Jenkins, 2006; Manovich, 2020). Jak każda nowa propozycja teoretyczna, Content Studies rozwija się w napięciu pomiędzy innowacją a krytyką. Część badaczy wskazuje, że badania nad treścią cyfrową mogą być prowadzone w ramach istniejących już dyscyplin, takich jak medioznawstwo, analiza treści, lingwistyka komputerowa czy semiotyka obliczeniowa. W tym ujęciu tworzenie nowej dyscypliny bywa postrzegane jako ryzyko fragmentaryzacji pola badawczego i powielania narzędzi metodologicznych (Floridi, 2025). Argument ten stanowi istotny głos w debacie nad statusem epistemologicznym Content Studies i zasadnością jej instytucjonalizacji. Jednocześnie jednak rozwój sztucznej inteligencji oraz technologii immersyjnych ujawnia ograniczenia tradycyjnych ram analitycznych. Współczesne treści edukacyjne nie mają już charakteru statycznego – są dynamiczne, adaptacyjne i współtworzone przez algorytmy, systemy rekomendacyjne oraz użytkowników. Jak zauważa Floridi (2014, 2025), funkcjonujemy dziś w infosferze, rozumianej jako wspólne środowisko bytowania człowieka, danych i technologii informacyjnych. Z tej perspektywy sztuczna inteligencja przestaje być jedynie narzędziem wspomagającym proces dydaktyczny, a staje się aktywnym uczestnikiem procesu

poznania, wpływającym na sposób wytwarzania treści, organizowania doświadczeń edukacyjnych i interpretowania rzeczywistości. W kontekście edukacyjnym Content Studies może pełnić funkcję ramy teoretycznej i metodologicznej dla projektowania treści dydaktycznych w środowiskach opartych na VR i AI. Pozwala to integrować refleksję nad poznaniem, emocjami i wartościami z praktycznymi zasadami projektowania przekazu. Badania z zakresu projektowania multimedialnego wskazują, że struktura treści, jej spójność poznawcza oraz sposób angażowania odbiorcy mają kluczowe znaczenie dla efektywności uczenia się (Clark i Mayer, 2016; Mayer i Fiorella, 2022). Współpraca z systemami sztucznej inteligencji umożliwia ponadto tworzenie treści adaptacyjnych, dostosowanych do indywidualnych potrzeb poznawczych, tempa uczenia się oraz uwarunkowań emocjonalnych uczniów. Tak rozumiane zastosowanie najnowocześniejszych technologii poszerza również społeczny wymiar edukacji. Projektowanie treści z uwzględnieniem różnorodności kulturowej, językowej i poznawczej sprzyja inkluzywności oraz umożliwia uczestnictwo w procesie uczenia się osobom o zróżnicowanych możliwościach i doświadczeniach. Jak podkreśla James Paul Gee (2017), uczenie się w środowiskach cyfrowych ma potencjał tworzenia wspólnot praktyki, w których wiedza powstaje w interakcji, dialogu i współdziałaniu. W tym sensie technologie VR i AI, analizowane przez pryzmat Content Studies, nie tylko zwiększają efektywność kształcenia, lecz także redefiniują jego kulturowe i społeczne znaczenie (Mydowska, 2025).

Równowaga między wiedzą a umiejętnościami w podstawach programowych i w sylabusach

Szerokie zastosowanie najnowocześniejszych technologii w edukacji, w szczególności wirtualnej rzeczywistości oraz systemów opartych na sztucznej inteligencji, unaocznia jedno z fundamentalnych napięć współczesnej dydaktyki – relację pomiędzy wiedzą a umiejętnościami w podstawach programowych i sylabusach. Dynamiczny rozwój środowisk cyfrowych sprawia, że modele kształcenia oparte na kumulatywnym przekazie treści coraz częściej tracą swoją adekwatność wobec realiów funkcjonowania uczących się w warunkach nadmiaru informacji, algorytmizacji przekazu i zmienności kontekstów społeczno-zawodowych (OECD, 2024;

UNESCO, 2021). Nie oznacza to jednak marginalizacji wiedzy jako kategorii edukacyjnej. Przeciwnie – w warunkach technologicznej transformacji wiedza zyskuje nowy status epistemologiczny. Przestaje być traktowana jako zasób do reprodukcji, a staje się punktem odniesienia dla rozwijania umiejętności interpretacyjnych, analitycznych i refleksyjnych. Równowaga między wiedzą a umiejętnościami nie polega zatem na ich przeciwstawianiu, lecz na ich funkcjonalnym powiązaniu, co znajduje potwierdzenie zarówno w analizach systemowych, jak i w badaniach nad projektowaniem programów kształcenia (Biesta, 2015; Fullan i Quinn, 2016). Zastosowanie technologii immersyjnych, takich jak wirtualna rzeczywistość, sprzyja przesunięciu akcentu z biernego przyswajania treści na ich aktywne wykorzystywanie w sytuacjach problemowych, symulacyjnych i decyzyjnych. VR umożliwia uczenie się poprzez doświadczenie, w którym wiedza deklaratywna zostaje powiązana z działaniem i refleksją nad własnym procesem poznawczym (Kolb, 1984; Radianti i wsp., 2020). W tym sensie sylabusy oparte wyłącznie na katalogach treści tracą swoją funkcjonalność, jeśli nie uwzględniają rozwijania umiejętności pozwalających na operowanie wiedzą w zmiennych i złożonych kontekstach. Analogiczne wyzwania ujawniają się w kontekście wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji. Systemy AI, oferując szybki dostęp do informacji oraz możliwość generowania treści, podważają zasadność kształcenia skoncentrowanego na zapamiętywaniu faktów. Jednocześnie wzmacniają znaczenie umiejętności selekcji, krytycznej oceny i interpretacji informacji, a także kompetencji metapoznawczych i etycznych (Holmes i wsp., 2019; Selwyn, 2016). W tym ujęciu zachowanie równowagi między wiedzą a umiejętnościami staje się warunkiem utrzymania podmiotowości uczącego się w środowisku algorytmicznie zapośredniczonego poznania. Istotnym uzupełnieniem tej perspektywy jest podejście proponowane przez Content Studies, które pozwala spojrzeć na podstawy programowe i sylabusy nie tylko jako zbiory treści i efektów uczenia się, lecz jako struktury znaczeń projektujące określony sposób doświadczania wiedzy. Z perspektywy tej dyscypliny kluczowe staje się pytanie nie tylko *czego* się naucza, ale *jakiego rodzaju treści* są konstruowane oraz jakie procesy poznawcze, emocjonalne i aksjologiczne uruchamiają one w środowiskach opartych

na VR i AI (Jenkins, 2006; Manovich, 2020). Projektowanie treści dydaktycznych wymaga zatem świadomego integrowania wiedzy teoretycznej z działaniem, refleksją i dialogiem. Zachowanie równowagi między wiedzą a umiejętnościami w dokumentach programowych wymaga odejścia od encyklopedycznych ujęć treści na rzecz bardziej elastycznych struktur, umożliwiających aktualizację wiedzy, jej reinterpretację oraz zastosowanie w zmiennych kontekstach. Jak podkreśla Gert Biesta (2015), edukacja nie powinna ograniczać się do produkcji mierzalnych efektów uczenia się, lecz wspierać rozwój podmiotowości i zdolności odpowiedzialnego działania. W tym sensie równowaga między wiedzą a umiejętnościami staje się jednym z kluczowych wyznaczników jakości edukacji w dobie technologicznej transformacji.

Kształtowanie umiejętności w naturalnych warunkach pracy – współpraca szkół i uczelni z przedsiębiorstwami

Współczesna refleksja nad edukacją coraz wyraźniej wskazuje na ograniczenia kształcenia realizowanego wyłącznie w warunkach instytucji edukacyjnych. Dynamiczne zmiany technologiczne, organizacyjne i kulturowe sprawiają, że znacząca część kluczowych umiejętności nie może być w pełni rozwijana w oderwaniu od realnych kontekstów pracy. W tym sensie przedsiębiorstwa produkcyjne oraz zakłady usługowe stają się nie tylko odbiorcami efektów kształcenia, lecz także istotnymi środowiskami uczenia się, w których możliwe jest kształtowanie kompetencji w sposób sytuacyjny, doświadczeniowy i społecznie zakorzeniony (Billett, 2011; Illeris, 2018). Kształtowanie umiejętności w naturalnych warunkach pracy pozwala na integrację wiedzy teoretycznej z praktycznym działaniem, co pozostaje w zgodzie z wcześniejszymi rozważaniami dotyczącymi równowagi między wiedzą a umiejętnościami w podstawach programowych i sylabusach. W realiach przedsiębiorstw uczenie się ma charakter kontekstowy – wiedza nie jest przekazywana w sposób abstrakcyjny, lecz ujawnia się w działaniu, rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu decyzji oraz współpracy z innymi uczestnikami procesu pracy. Tego rodzaju uczenie się sprzyja rozwijaniu kompetencji adaptacyjnych, odpowiedzialności zawodowej oraz rozumienia sensu wykonywanych działań (Kolb, 1984; Lave i Wenger, 1991, Kwiatkowski, 2025).

Z perspektywy pedagogiki pracy szczególne znaczenie ma współpraca szkół i uczelni z przedsiębiorcami, która umożliwia tworzenie spójnych ścieżek kształcenia łączących edukację formalną z uczeniem się w miejscu pracy. Modele dualne, staże zawodowe, praktyki studenckie czy projekty realizowane we współpracy z zakładami pracy pozwalają na stopniowe przechodzenie od uczenia się „o pracy" do uczenia się „w pracy" i „przez pracę" (Billett, 2011, Wiatrowski, 2005, Kwiatkowski, 2025). W takich warunkach umiejętności zawodowe rozwijane są równolegle z kompetencjami społecznymi, komunikacyjnymi i etycznymi, których nie sposób w pełni symulować w środowisku szkolnym.

Włączenie przedsiębiorstw w proces kształcenia nabiera szczególnego znaczenia w kontekście wcześniejszych rozważań nad zastosowaniem nowoczesnych technologii. Środowiska pracy coraz częściej wykorzystują rozwiązania cyfrowe, systemy automatyzacji, elementy sztucznej inteligencji oraz technologie symulacyjne. W rezultacie kształtowanie umiejętności w naturalnych warunkach pracy staje się uzupełnieniem edukacji opartej na VR i AI, umożliwiając transfer kompetencji nabytych w środowiskach symulacyjnych do realnych sytuacji zawodowych (OECD, 2024). Takie połączenie sprzyja pogłębionemu uczeniu się oraz refleksji nad granicami zastosowania technologii w praktyce.

Jednocześnie współpraca edukacji z sektorem przedsiębiorstw nie jest wolna od wyzwań. W literaturze podkreśla się ryzyko instrumentalizacji edukacji, polegającej na podporządkowaniu celów kształcenia doraźnym potrzebom rynku pracy (Biesta, 2015, Kwiatkowski, 2025). Z tego względu relacja szkół i uczelni z przedsiębiorcami powinna być oparta na partnerstwie, a nie na prostym modelu podaż- pobyt odnoszącym się do rynku pracy. Kluczowe znaczenie ma zachowanie autonomii instytucji edukacyjnych oraz troska o całościowy rozwój uczących się, obejmujący nie tylko sprawność zawodową, lecz także zdolność krytycznego myślenia, refleksji etycznej i uczenia się przez całe życie. W tym sensie kształtowanie umiejętności w naturalnych warunkach pracy można interpretować jako praktyczną realizację idei edukacji transgresyjnej. Przekraczanie granic pomiędzy edukacją formalną a światem pracy nie oznacza rezygnacji z wartości akademickich, lecz ich twórcze

rozszerzenie. Uczeń lub student, funkcjonując w realnym środowisku produkcyjnym lub usługowym, konfrontuje wiedzę z rzeczywistością, uczy się odpowiedzialności za decyzje i rozwija zdolność refleksyjnego działania. W ten sposób proces kształcenia staje się drogą stawania się profesjonalistą, a jednocześnie podmiotem zdolnym do krytycznego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym.

Intencjonalne kształtowanie umiejętności społeczno-emocjonalnych w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej – rola Branżowych Centrów Umiejętności

W świetle wcześniejszych rozważań dotyczących kształtowania umiejętności w naturalnych warunkach pracy oraz współpracy instytucji edukacyjnych z otoczeniem społeczno-gospodarczym, szczególnego znaczenia nabiera problem intencjonalnego rozwijania umiejętności społeczno-emocjonalnych. Kompetencje te, obejmujące m.in. samoregulację, odporność psychiczną, empatię, komunikację i zdolność współpracy, stanowią nieodzowny warunek skutecznego funkcjonowania jednostki w środowiskach pracy podlegających dynamicznym zmianom technologicznym i organizacyjnym (OECD, 2015; Illeris, 2018). Ich rozwój nie może być pozostawiony przypadkowi ani traktowany jako uboczny efekt kształcenia zawodowego.

W edukacji formalnej umiejętności społeczno-emocjonalne coraz częściej ujmowane są w podstawach programowych i sylabusach jako cele przekrojowe, powiązane z efektami uczenia się w zakresie kompetencji społecznych. Jak wskazano wcześniej, równowaga między wiedzą a umiejętnościami wymaga takiego projektowania programów kształcenia, które integruje treści merytoryczne z działaniem, refleksją i odpowiedzialnością. Kompetencje społeczno-emocjonalne pełnią w tym procesie funkcję spajającą – umożliwiają transfer wiedzy do praktyki oraz adaptację do złożonych sytuacji zawodowych i interpersonalnych (Biesta, 2015).

Istotnym uzupełnieniem edukacji formalnej są działania realizowane w ramach edukacji pozaformalnej, w tym szkolenia prowadzone w Branżowych Centrach Umiejętności (BCU). Centra te, funkcjonujące na styku systemu oświaty, szkolnictwa wyższego i rynku pracy, tworzą szczególne warunki do rozwijania umiejętności społeczno-emocjonalnych w kontekstach zbliżonych do realnych sytuacji zawodowych. Szkolenia w BCU, realizowane we współpracy

z przedsiębiorcami i ekspertami branżowymi, sprzyjają uczeniu się poprzez doświadczenie, pracę zespołową oraz rozwiązywanie autentycznych problemów zawodowych. W takich warunkach kompetencje społeczne i emocjonalne nie są traktowane jako dodatki do kształcenia technicznego, lecz jako jego integralny komponent (Kwiatkowski, 2025, Mydłowska, 2024). Odwołując się do wcześniejszych analiz dotyczących kształtowania umiejętności w naturalnych warunkach pracy, można stwierdzić, że BCU pełnią funkcję środowisk pośrednich edukacji pozaformalnej pomiędzy edukacją formalną a uczeniem się w przedsiębiorstwach. Uczestnicy szkoleń funkcjonują w strukturach organizacyjnych, które wymagają komunikacji, odpowiedzialności, radzenia sobie z presją czasu oraz współpracy interdyscyplinarnej. Tego rodzaju doświadczenia sprzyjają rozwijaniu odporności emocjonalnej i kompetencji relacyjnych, które – jak pokazują badania – mają kluczowe znaczenie dla długofalowej efektywności zawodowej (Billett, 2011; OECD, 2024, Mydłowska 2024, Kwiatkowski, 2023).

Równolegle do edukacji formalnej i pozaformalnej istotną rolę odgrywa edukacja nieformalna, zachodząca w codziennych praktykach pracy, relacjach zespołowych oraz środowiskach cyfrowych. W kontekście wcześniejszych rozważań nad zastosowaniem VR i AI należy podkreślić, że technologie te coraz częściej wykorzystywane są również w szkoleniach BCU, m.in. do symulowania sytuacji społecznych, treningu komunikacji czy zarządzania konfliktami. Tego rodzaju rozwiązania umożliwiają bezpieczne podejmowanie „ryzyka społecznego” – testowanie reakcji emocjonalnych i strategii działania w warunkach kontrolowanych, co wpisuje się w ideę edukacji transgresyjnej jako świadomego przekraczania własnych ograniczeń (Kolb, 1984; Radianti i wsp., 2020, Mydłowska 2025). Z perspektywy całościowego modelu kształcenia kluczowe znaczenie ma spójność pomiędzy edukacją formalną, pozaformalną i nieformalną. Umiejętności społeczno-emocjonalne rozwijają się najefektywniej wtedy, gdy uczący się doświadcza ich znaczenia w różnych kontekstach – w szkole lub na uczelni, w szkoleniach BCU, a następnie w realnym środowisku pracy. Jak podkreślają raporty międzynarodowe, kompetencje te stanowią fundament uczenia się przez całe życie oraz warunek odpowiedzialnego i refleksyjnego korzystania z wiedzy i

technologii (UNESCO, 2021; OECD, 2024). W tym sensie szkolenia realizowane w Branżowych Centrach Umiejętności można postrzegać jako ważny element systemowego podejścia do intencjonalnego kształtowania umiejętności społeczno-emocjonalnych. Łączą one wymagania rynku pracy z celami edukacji rozumianej szeroko – jako proces wspierania podmiotowości, zdolności współdziałania i odpowiedzialności społecznej. Tak rozumiane kształcenie wpisuje się w przedstawioną wcześniej koncepcję edukacji transgresyjnej, w której rozwój zawodowy nie jest oddzielony od rozwoju osobowego, lecz stanowi jego integralną część.

Zróżnicowane modele kształcenia zawodowego jako odpowiedź na zmienność rynku pracy

Współczesne kształcenie zawodowe coraz wyraźniej odchodzi od jednorodnych, linearnych modeli przygotowania do zawodu na rzecz rozwiązań zróżnicowanych, elastycznych i kontekstowo osadzonych. Zmiany technologiczne, przeobrażenia struktur zatrudnienia oraz rosnące znaczenie kompetencji adaptacyjnych sprawiają, że tradycyjny model kształcenia, oparty na jednokierunkowym transferze wiedzy i jednorazowym przygotowaniu do określonej profesji, traci swoją funkcjonalność (OECD, 2024). W jego miejsce pojawiają się modele hybrydowe, modułowe i dualne, integrujące edukację formalną z uczeniem się w środowisku pracy. Zróżnicowanie modeli kształcenia zawodowego pozostaje w bezpośrednim związku z wcześniej omawianą potrzebą zachowania równowagi między wiedzą a umiejętnościami. Modele te umożliwiają bowiem różnicowanie proporcji pomiędzy kształceniem teoretycznym a praktycznym w zależności od specyfiki branży, poziomu kształcenia oraz indywidualnych potrzeb uczących się. Jak wskazują badania nad uczeniem się zawodowym, kompetencje nabywane w realnych kontekstach pracy mają charakter głęboko sytuacyjny i trudno zastępowalny przez symulację dydaktyczną, nawet przy wykorzystaniu zaawansowanych technologii (Billett, 2011; Lave i Wenger, 1991). Jednym z najbardziej rozpowszechnionych rozwiązań są modele dualne, łączące kształcenie instytucjonalne z systematycznym uczeniem się w przedsiębiorstwach. Ich istotą jest nie tylko równoległe funkcjonowanie dwóch środowisk edukacyjnych, lecz także stopniowe przechodzenie od uczenia się „pod nadzorem” do samodzielnego

wykonywania zadań zawodowych. Modele te sprzyjają rozwijaniu kompetencji technicznych, ale również umiejętności społecznych i emocjonalnych, takich jak odpowiedzialność, współpraca czy radzenie sobie z presją organizacyjną (Illeris, 2018).

Obok modeli dualnych coraz większe znaczenie zyskują rozwiązania modułowe i kompetencyjne, które umożliwiają elastyczne konstruowanie ścieżek kształcenia oraz ich dostosowywanie do zmieniających się potrzeb rynku pracy. Modułowość sprzyja uczeniu się przez całe życie, umożliwiając uzupełnianie kwalifikacji, przekwalifikowanie oraz łączenie ról zawodowych. W tym sensie zróżnicowane modele kształcenia zawodowego wpisują się w koncepcję edukacji transgresyjnej, rozumianej jako proces przekraczania sztywnych granic pomiędzy edukacją a pracą, teorią a praktyką, stabilnością a zmianą (Kozielecki, 2001; Biesta, 2015). Szczególną rolę w rozwijaniu zróżnicowanych modeli kształcenia zawodowego odgrywają Branżowe Centra Umiejętności, które – jak zaznaczono wcześniej – funkcjonują na styku edukacji formalnej, pozaformalnej i rynku pracy. W kontekście wcześniejszych rozważań nad zastosowaniem VR i AI warto podkreślić, że technologie te pełnią funkcję wspierającą zróżnicowane modele kształcenia zawodowego, lecz nie zastępują uczenia się w realnych warunkach pracy. VR i AI umożliwiają przygotowanie do wykonywania zadań zawodowych, rozwijanie kompetencji decyzyjnych oraz bezpieczne eksperymentowanie, jednak dopiero konfrontacja z rzeczywistym środowiskiem organizacyjnym pozwala na pełne ukształtowanie tożsamości zawodowej i odpowiedzialności za działanie (Radianti i wsp., 2020; Kolb, 1984). Zróżnicowanie modeli kształcenia zawodowego należy zatem postrzegać nie jako fragmentaryzację systemu edukacji, lecz jako odpowiedź na złożoność współczesnego świata pracy. Modele te umożliwiają tworzenie elastycznych, wieloetapowych ścieżek rozwoju zawodowego, w których wiedza, umiejętności i kompetencje społeczno-emocjonalne wzajemnie się uzupełniają. W takim ujęciu kształcenie zawodowe przestaje być etapem zamkniętym, a staje się procesem ciągłym, wpisanym w logikę uczenia się przez całe życie oraz odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i gospodarczym.

Projektowanie nowoczesnej infrastruktury edukacyjnej jako warunek realizacji prognoz rozwojowych

Projektowanie nowoczesnej infrastruktury edukacyjnej stanowi jeden z kluczowych elementów prognozowania rozwoju systemów kształcenia. Współczesna infrastruktura nie może być rozumiana wyłącznie jako zaplecze techniczne procesu dydaktycznego, lecz jako złożone środowisko uczenia się, integrujące przestrzeń fizyczną, cyfrową i społeczną. W tym sensie infrastruktura edukacyjna staje się nośnikiem określonej wizji edukacji przyszłości, odzwierciedlając prognozowane kierunki rozwoju kompetencji, relacji pedagogicznych oraz modeli kształcenia (OECD, 2024; UNESCO, 2021). W perspektywie prognostycznej szczególnego znaczenia nabiera odejście od tradycyjnych, hierarchicznych układów przestrzeni edukacyjnej na rzecz rozwiązań elastycznych, modułowych i adaptacyjnych. Przestrzenie te projektowane są z myślą o różnorodnych formach aktywności: pracy zespołowej, uczeniu się projektowym, symulacjach, refleksji indywidualnej oraz współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Jak wskazują analizy międzynarodowe, infrastruktura przyszłości powinna wspierać nie tylko przekaz i samodzielne zdobywanie wiedzy, lecz także rozwój umiejętności społecznych, kreatywności i zdolności rozwiązywania problemów w warunkach niepewności (OECD, 2019). Istotnym elementem nowoczesnej infrastruktury edukacyjnej jest integracja technologii cyfrowych, w tym środowisk wirtualnej rzeczywistości oraz systemów opartych na sztucznej inteligencji. Rozwiązania te wymagają odpowiednio zaprojektowanych przestrzeni – laboratoriów symulacyjnych, pracowni immersyjnych, centrów kompetencji czy hybrydowych środowisk uczenia się, które umożliwiają płynne przechodzenie pomiędzy doświadczeniem wirtualnym a działaniem w świecie rzeczywistym. Z perspektywy wcześniejszych rozważań dotyczących kształcenia w naturalnych warunkach pracy oraz funkcjonowania Branżowych Centrów Umiejętności, infrastruktura ta pełni funkcję pomostu pomiędzy edukacją formalną a środowiskiem zawodowym. Efekty prognozowania w obszarze infrastruktury edukacyjnej ujawniają się również w rosnącym znaczeniu przestrzeni wspólnych, sprzyjających interakcjom społecznym i uczeniu się nieformalnemu. Badania nad uczeniem się sytuacyjnym wskazują, że znacząca część procesów

edukacyjnych zachodzi poza formalnie zorganizowanymi zajęciami, w przestrzeniach umożliwiających dialog, współpracę i wymianę doświadczeń (Lave i Wenger, 1991). Projektowanie infrastruktury uwzględniającej te potrzeby sprzyja rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych, które – jak wskazano wcześniej – stanowią niezbędny komponent przygotowania do funkcjonowania w złożonych środowiskach pracy. W wymiarze prognostycznym coraz częściej podkreśla się także znaczenie infrastruktury inkluzyjnej i dostępnej, projektowanej zgodnie z zasadami uniwersalnego projektowania. Przyszłość edukacji wiąże się bowiem z rosnącą różnorodnością uczestników procesu kształcenia – pod względem wieku, doświadczeń zawodowych, możliwości poznawczych i kulturowych. Infrastruktura edukacyjna, która nie uwzględnia tej różnorodności, może stać się czynnikiem wykluczenia, zamiast wspierać uczenie się przez całe życie (UNESCO, 2021).

Z perspektywy pedagogiki transgresyjnej projektowanie nowoczesnej infrastruktury edukacyjnej można interpretować jako materialny wymiar przekraczania dotychczasowych granic edukacji. Przestrzeń edukacyjna nie jest tu neutralnym tłem dla procesu kształcenia, lecz aktywnym uczestnikiem tego procesu, kształtującym sposoby myślenia, działania i współpracy. Jak zauważa G. Biesta (2015), warunki, w jakich odbywa się edukacja, mają bezpośredni wpływ na to, jakie formy podmiotowości są w niej możliwe. Infrastruktura przyszłości powinna zatem sprzyjać nie tylko efektywności, lecz także refleksji, odpowiedzialności i autonomii uczących się. Efekty prognozowania w obszarze infrastruktury edukacyjnej widoczne są również w przesunięciu akcentu z trwałych, jednofunkcyjnych obiektów na rozwiązania elastyczne i skalowalne, zdolne do adaptacji do zmieniających się potrzeb edukacyjnych i technologicznych. Tak rozumiana infrastruktura staje się elementem długofalowej strategii rozwoju edukacji, umożliwiającej reagowanie na nieprzewidywalność zmian społecznych, technologicznych i gospodarczych. W tym sensie projektowanie infrastruktury edukacyjnej nie jest jedynie zadaniem architektonicznym czy technicznym, lecz integralnym elementem myślenia prognostycznego o przyszłości edukacji.

Podsumowanie. Przeprowadzone analizy pozwalają stwierdzić, że przyszłość edukacji kształtowana będzie przez splot czynników

technologicznych, społecznych i kulturowych, przy czym kluczową rolę odegrają rozwiązania oparte na sztucznej inteligencji oraz wirtualnej rzeczywistości. Prognozowanie w obszarze edukacji nie może mieć charakteru deterministycznego – nie polega na przewidywaniu konkretnych narzędzi czy modeli organizacyjnych, lecz na identyfikacji prawdopodobnych kierunków zmian oraz warunków, w których technologie te mogą sprzyjać rozwojowi podmiotowości uczących się lub prowadzić do jej osłabienia (OECD, 2024; UNESCO, 2021). Jednym z najbardziej wyraźnych elementów prognozy jest zmiana funkcji wiedzy w systemach edukacyjnych. W warunkach powszechnego dostępu do informacji oraz wykorzystania systemów AI generujących i przetwarzających treści, wiedza przestaje być rozumiana jako zasób do reprodukcji. Jej znaczenie przesuwa się w stronę interpretacji, krytycznej oceny i odpowiedzialnego zastosowania. Prognozy wskazują, że edukacja przyszłości będzie w coraz większym stopniu koncentrować się na rozwijaniu kompetencji metapoznawczych i etycznych, umożliwiających świadome korzystanie z narzędzi opartych na sztucznej inteligencji (Selwyn, 2016; Holmes i wsp., 2019).

Wirtualna rzeczywistość stanowi drugi istotny element prognozy rozwoju edukacji, szczególnie w obszarze kształcenia zawodowego, akademickiego i ustawicznego. VR umożliwia tworzenie immersyjnych środowisk uczenia się, w których wiedza integrowana jest z działaniem, doświadczeniem i refleksją. Prognozy jednoznacznie wskazują, że technologie immersyjne będą coraz częściej wykorzystywane do symulowania złożonych sytuacji zawodowych i społecznych, treningu decyzyjnego oraz rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych w warunkach bezpiecznego eksperymentowania (Radianti i wsp., 2020; Makransky & Petersen, 2019). Jednocześnie podkreśla się, że VR nie zastąpi uczenia się w realnych warunkach pracy, lecz będzie pełnić funkcję pomostu pomiędzy teorią a praktyką. Prognozując przyszłość edukacji, należy zwrócić uwagę na synergiczne oddziaływanie AI i VR. Integracja tych technologii prowadzi do powstawania adaptacyjnych środowisk uczenia się, w których doświadczenie immersyjne może być dynamicznie dostosowywane do potrzeb, tempa i stylu uczenia się uczestników. Tego rodzaju rozwiązania mają potencjał wzmacniania indywidualizacji kształcenia, jednak jednocześnie rodzą pytania o granice algorytmizacji procesu edukacyjnego oraz o zachowanie

relacyjnego i etycznego wymiaru edukacji (Floridi, 2014; UNESCO, 2021). Istotnym elementem prognozy jest również wpływ AI i VR na modele kształcenia oraz infrastrukturę edukacyjną. Przyszłość edukacji będzie wymagała przestrzeni hybrydowych – łączących środowiska fizyczne, cyfrowe i wirtualne – zdolnych do wspierania uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. W tym kontekście szczególna rola przypada instytucjom takim jak Branżowe Centra Umiejętności, które mogą stać się laboratoriami wdrażania technologii immersyjnych i systemów AI w sposób pedagogicznie uzasadniony i społecznie odpowiedzialny (OECD, 2024). Z perspektywy edukacji transgresyjnej AI i VR można interpretować jako narzędzia przekraczania dotychczasowych granic poznania i doświadczenia, pod warunkiem że ich wykorzystaniu towarzyszy refleksja aksjologiczna. Prognoza przyszłości edukacji nie polega bowiem na maksymalizacji technologii, lecz na zdolności do ich krytycznego osadzania w wartościach takich jak autonomia, odpowiedzialność i troska o relacje międzyludzkie. Jak wskazuje Kozielecki (2001), transgresja prowadzi do rozwoju tylko wówczas, gdy przekraczanie granic nie odbywa się kosztem sensu i podmiotowości. Podsumowując, przyszłość edukacji – ujmowana w kategoriach prognozy – rysuje się jako proces stopniowej integracji sztucznej inteligencji i wirtualnej rzeczywistości z edukacją formalną, pozaformalną i nieformalną. Efekty tej integracji nie są z góry przesądzone. Zależą od decyzji dotyczących projektowania programów kształcenia, infrastruktury edukacyjnej oraz sposobu rozwijania kompetencji poznawczych, społecznych i etycznych. Prognoza ta wskazuje raczej mapę możliwych dróg niż jeden scenariusz przyszłości, pozostawiając odpowiedzialność za jej kształt współczesnym pedagogom, decydentom i projektantom edukacji.

Bibliografia

Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Wydawnictwo Literackie.

Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315634319

Billett, S. (2011). *Vocational education: Purposes, traditions and prospects*. Springer.

Brezovec, E., Zelić, M., & Zagode, A. M. (2026). Stabilizing truth in educational sciences: a systematic review of generative AI in education. *Kybernetes*, 55(13), 1–17. https://doi.org/10.1108/K-09-2025-2339

CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction* (4th ed.). Hoboken: Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119239086

Efthymiou, L., Epaminonda, E., Ktoridou, D., Michailidis, M., Papakyriakou, A., & Christou, C. (2025). Ethical Considerations and Responsible Use of AI in Education: A Students' Perspective. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1-6). 10.1109/EDUCON62633.2025.11016462

Chun Sing Maxwell Ho, & John Chi-Kin Lee. (2025). From intuition to action: Exploring teachers' ethical awareness in the use of AI tools in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100502

Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.

Floridi, L. (2025). *Ethics, governance, and the digital transformation of society*. Oxford University Press.

Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks: Corwin.

Gee, J. P. (2017). *Teaching, learning, literacy in our high-risk high-tech world: A framework for becoming human*. Teachers College Press.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists… in their own words* (2nd ed.). Routledge.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm: Nowy kierunek psychologii*. Akademickie Wydawnictwo Żak.

Kwiatkowski, S. M. (2023). Edukacja ustawiczna w Branżowych Centrach Umiejętności. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4 (123), 195-200.

Kwiatkowski, S. M. (2025). *Peregrynacje edukacyjne*. Wydawnitwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Makransky, G., & Petersen, G. B. (2019). Immersive virtual reality and learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 31*(4), 745–780. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09492-8

Manovich, L. (2020). *Cultural analytics*. MIT Press.

Mayer, R. E., & Fiorella, L. (2022). *Learning as a generative activity: Eight learning strategies that promote understanding*. Cambridge University Press.

Medina-Gual, L., & Parejo, J.-L. (2025). Perceptions and Use of AI in Higher Education Students: Impact on Teaching, Learning, and Ethical Considerations. *Eur J Educ*, 60, us.1, e12919. https://doi.org/10.1111/ejed.12919

Mydłowska, B. (2020). Globalization as a challenge for professional education. (Globalizacja jako wyzwanie dla edukacji zawodowej). *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39(2), 259-274. Wydawnictwo UMC. https://doi.org/10.17951/lrp.2020.39.2.259-274

Mydłowska, B. (2024). Branżowe centrum umiejętności szansą na kształtowanie umiejętności zawodowych. *Edukacja Dorosłych,* 1(90), 123-135. https://doi.org/10.12775/ED.2024.009

Mydłowska, B. (2025). *Artificial intelligence as a tool of transgression in education*, (w druku).

OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en

OECD. (2019). *Trends shaping education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en

OECD. (2024). *Future of education and skills 2030*. https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education. *Computers & Education*, 147, 103778. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778

Reiss, M. J. (2021). The use of AI in education: Practicalities and ethical considerations. *London Review of Education*, 19(1), 5, 1-14. https://doi.org/10.14324/lre.19.1.05

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781474235952

Sharmin, L., Kalima, R., Imran, M., Chauca, M., & Balladares, J. (2026). Teachers' perceptions of AI in supporting students' learning within a globally diverse digital settings. *Discovery Education*, 5, 75. https://doi.org/10.1007/s44217-025-01089-y

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education

Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy.* Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Беата Мидловська, Стефан Квятковський

МАЙБУТНЄ ОСВІТИ – ЕЛЕМЕНТИ ДІАГНОСТИКИ

В оглядовій статті на основі сучасних досліджень, нормативних документів ЮНЕСКО аналізується проблема етичної парадигми використання віртуальної реальності і штучного інтелекту в процесі навчання як тренд сучасної і майбутньої освіти. Закцентовано увагу на тому, що одним із ключових механізмів навчання, пов'язаних з використанням віртуальної реальності, є занурення, яке розуміється як суб'єктивне відчуття «занурення» у віртуальне середовище. У педагогічному контексті дедалі більше підкреслюється потенціал віртуальної реальності (VR) у розвитку соціальних та емоційних компетенцій особистості. Моделювання міжособистісних, конфліктних та професійних ситуацій через посередництво віртуальної реальності дозволяє розвивати емпатію, комунікацію та здатність приймати рішення у контрольованих, але реалістичних умовах. Доведено, що впровадження віртуальної реальності в освіту не скасовує роль вчителя, а навпаки призводить до її трансформації: вчитель перестає бути виключно джерелом знань і стає розробником освітнього досвіду, посередником освітнього процесу та провідником у рефлексії над набутим досвідом. Обґрунтовано, що віртуальна реальність не повинна замінювати прямі соціальні стосунки, а доповнювати їх, пропонуючи досвід, який неможливо реалізувати в реальному світі. З'ясовано, що паралельно з розвитком імерсивних технологій спостерігається динамічне зростання інтересу до штучного інтелекту в освіті, його застосування зосереджено на аналізі освітніх даних, персоналізації освітнього процесу та підтримці вчителів у моніторингу прогресу учнів. Констатовано, що віртуальна реальність та штучний інтелект не замінюють педагогічні відносини, але можуть поглибити їх за умови рефлексивного та етичного використання. Зосереджено увагу на потенціалі професійного середовища у контексті співпраця між школами, університетами, бізнес-інституціями, формальної, неформальної та інформальної освіти у процесі розвитку соціально-емоційних навичок фахівців.

Ключові слова: *віртуальна реальність, штучний інтелект, учитель, соціально-емоційний розвиток, рефлексія, комунікація, віртуальне середовище, освітній процес, майбутні фахівці.*

Одержано 07.04.2026 р. Рекомендовано 28.04.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

УДК 374.7:37.091.26
DOI: https://orcid.org/0000-0003-4077-2155

Július Matulčík, *Bratislava (Slovenská republika)*
https://orcid.org/0000-0003-4077-2155
Olena Voliarska, *Bratislava (Slovenská republika)*
https://orcid.org/0000-0002-6812-1154

ANDRAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA VO VZDELÁVANI DOSPELÝCH

This article presents a theoretical analysis of andragogical diagnostics as an integral component of the adult education process. It substantiates its essence as a comprehensive process of identifying, assessing and interpreting the level of educational development of learners at various stages of the educational cycle. It is established that diagnosis is carried out at the initial, intermediate and final stages of learning, performing the functions of identifying educational needs, regulating the learning process and conducting summative assessment of results. The article describes the characteristics of initial assessment, which aims to determine participants' motivation, prior experience and level of preparedness, thereby enabling the adaptation of teaching content and methods. It highlights the importance of formative assessment as a feedback tool that allows for the adjustment of the educational process, enhances its effectiveness and maintains learners' motivation. The role of summative assessment is highlighted, which enables the evaluation of the achievement of educational goals, as well as the determination of the practical significance of the acquired knowledge and skills for the professional activity and personal development of adults. Various types of assessment are analysed, in particular micro-assessment, ongoing (basic) and summative assessment, which differ in their level of generalisation, duration of observation and degree of objectivity. It is demonstrated that the effectiveness of diagnostic activities depends on the use of various methods, including observation, interviews, testing, and oral and written surveys. It is emphasised that andragogical diagnosis is of a prognostic nature and serves as a basis for making informed pedagogical decisions. It is concluded that the systematic application of diagnostics in adult education contributes to improving the quality of the teaching process, its individualisation, and its effective alignment with the needs of professional activity. We would like to express our gratitude to the Institute of International Education's Scholar Rescu Fund USA for their support in the preparation of this article.

Keywords*: andragogy, assessment, teaching process, adult, feedback.*

Formulácia problému. V súčasných podmienkach dynamických spoločenských a vzdelávacích zmien nadobúda vzdelávanie dospelých čoraz väčší význam, pričom sa zvyšujú aj požiadavky na jeho kvalitu a efektívnosť. Napriek tomu zostáva otázka systematického využívania androdidaktickej diagnostiky v edukačnom procese nedostatočne rozpracovaná, najmä z hľadiska jej praktickej implementácie vo

© J. Matulčík, O. Voliarska, 2026

všetkých fázach vzdelávania. Problém spočíva v tom, že diagnostické činnosti nie sú vždy cielene a kontinuálne aplikované na začiatku, počas ani na konci vzdelávacieho procesu, čo môže negatívne ovplyvniť dosahovanie stanovených vzdelávacích cieľov. Zároveň absentuje jednotný prístup k hodnoteniu úrovne vzdelanostného rozvoja účastníkov a k interpretácii výsledkov diagnostiky v andragogickom kontexte. V tejto súvislosti vzniká potreba hlbšieho teoretického a empirického skúmania úlohy androdidaktickej diagnostiky ako nástroja optimalizácie vzdelávania dospelých a zvyšovania jeho kvality.

Analýza najnovších štúdií a publikácií. Andragogika sa v zahraničných vedeckých prácach etablovala ako prvý systematický model vzdelávania dospelých, ktorý identifikuje špecifiká dospelého učiaceho sa a poskytuje pragmatický rámec pre pedagogickú prax. Ako uvádza Ralf St. Clair (2024), historický aj súčasný vývoj andragogiky poukazuje na jej významný potenciál pri formovaní teoretických aj aplikačných prístupov v edukácii dospelých.

Štúdia autorov O. Arikawe, M. Edwards-Fapohunda a P. Waite (2024) zdôrazňuje kľúčovú úlohu hodnotenia pri formovaní vzdelávacej skúsenosti dospelých, pričom reflektuje ich rôznorodé skúsenosti a motivačné faktory. Autori analyzujú komplementárnosť formatívneho a sumatívneho hodnotenia, kde priebežná spätná väzba podporuje proces učenia a záverečné hodnotenie umožňuje posúdenie dosiahnutých kompetencií. Výsledky poukazujú na potrebu implementácie inovatívnych a holistických hodnotiacich stratégií, ktoré zvyšujú angažovanosť a efektivitu vzdelávania dospelých.

N. Lewis a V. Bryan (2021) poukazujú na význam andragogických princípov pri zvyšovaní kvality vzdelávacej skúsenosti dospelých, najmä prostredníctvom participatívnych a skúsenostne orientovaných metód. V práci A. Seguna a E. Zerafa (2017) sa zdôrazňuje efektívnosť reflexívnych a prakticky orientovaných stratégií, ktoré podporujú profesionálny rozvoj učiteľov ako dospelých učiacich sa. V kontexte andragogickej diagnostiky tieto prístupy umožňujú identifikovať individuálne potreby, motiváciu a predchádzajúce skúsenosti účastníkov vzdelávania. Súčasné zahraničné výskumy tak potvrdzujú, že andragogická diagnostika je neoddeliteľnou súčasťou efektívneho plánovania a realizácie vzdelávacích procesov dospelých. Celkovo možno

konštatovať, že andragogika si zachováva svoju relevanciu práve vďaka schopnosti reflektovať komplexnosť a dynamiku učenia sa dospelých.

Prehľad literatúry venovanej hodnoteniu vo vzdelávaní dospelých dokazuje, že táto téma nie je v andragogike dostatočne spracovaná, je mimoriadne rozsiahla a charakterizuje vývoj predstáv o tom, ako sa dospelí učia.

Cieľom štúdie je poskytnúť teoreticko-analytický prehľad o vývoji, obsahu a funkciách andragogickej diagnostiky vo vzdelávaní dospelých. Osobitná pozornosť je venovaná objasneniu vzťahu medzi pojmami «diagnostika», «hodnotenie» a «evaluácia», ako aj definovaniu ich úlohy vo vzdelávacom procese. Štúdia si tiež kladie za cieľ systematizovať hlavné oblasti uplatnenia andragogickej diagnostiky a zdôvodniť jej význam ako nástroja na zvýšenie efektívnosti vzdelávania dospelých.

Metódy výskumu. V štúdii boli použité nasledujúce výskumné metódy: teoretická analýza odbornej literatúry venovanej problematike andragogickej diagnostiky; historicko-pedagogická metóda (na objasnenie etáp formovania diagnostiky ako vednej disciplíny); zovšeobecnenie a systematizácia vedeckých prístupov a praktík uplatňovania diagnostiky vo vzdelávaní dospelých.

V štúdii boli použité interdisciplinárne a reflexívne vedecké prístupy, ktoré spájajú pedagogické a manažérske aspekty skúmanej problematiky. Štúdia má prehľadový charakter a zahŕňa zovšeobecnenie vedeckých koncepcií, porovnanie rôznych prístupov k interpretácii kľúčových pojmov, ako aj ich interpretáciu v kontexte vzdelávania dospelých.

Predstavenie hlavnej témy. Diagnostika je v edukačných vedách známa najmä ako pedagogická, resp. školská diagnostika. Zavedenie pojmu pedagogická diagnostika sa pripisuje nemeckému pedagógovi K. Ingenkampovi (1997). Diagnostika sa teda začala rozvíjať od 60. rokov 20 st. ako samostatná vedná disciplína v rámci pedagogiky a neskôr i andragogiky. Dovtedy sa ako veda rozvíjala hlavne v rámci psychodiagnostiky, ktorá má na ňu dodnes významný vplyv.

V rámci pedagogiky sa diagnostika rozvíjala najmä v didaktike a teórii výchovy. Ako súčasť pedagogických činností učiteľa bola známa ako školské hodnotenie. Práve z kritiky tradičného školského hodnotenia vychádzal pri utváraní svojej koncepcie K. Ingenkamp, keď

tvrdil, že školské hodnotenie nezodpovedá vedeckému prístupu. Za autora prvej práce predstavujúcej ucelenú koncepciu pedagogickej diagnostiky sa v období Československa všeobecne považuje český pedagóg L. Mojžíšek (1986). Na Slovensku to bol, po vzniku Slovenskej republiky, P. Kompolt (1992).

V andragogickej praxi sa diagnostika využíva predovšetkým vo vzdelávaní dospelých, v personalistike, v poradenstve a v sociálnej práci s dospelými. Zaoberá sa ňou osobitná vedná disciplína – andragogick diagnostika. Prvý krát ju predstavil v roku 1997 J. Matulčík (2005). Na konštituovanie andragogickej diagnostiky mali vplyv najmä pedagogická diagnostika, psychodiagnostika dospelých a personálny manažment, ktorý sa zameriava na zisťovanie efektívnosti vzdelávania v rámci rozvoja ľudských zdrojov. Nepoužíva pritom pojem diagnostika, ale hodnotenie, vyhodnocovanie, resp. pojem evaluácia alebo assessment.

Pojem assessment sa stále viac spája s hodnotiacimi aktivitami v personálnom manažmente (v personálnych agentúrach) pri výbere a rozvoji pracovníkov v ich kariérnom postupe.

Evaluáciu – hodnotenie niektorí autori chápu ako súčasť diagnostiky, iní rozlišujú medzi diagnostikou a hodnotením. J. Průcha (2002) konštatuje, že pedagogická evaluácia a pedagogická diagnostika sú veľmi blízke vedecké oblasti, ktoré často používajú rovnaké metódy. *Rozdiel je, podľa neho, v základnom prístupe* – pedagogická evaluácia vyvíja úsilie uchopiť skúmané javy kvantitatívne a vo veľkých populáciách, z ktorých možno vyvodzovať zovšeobecňujúce závery, kým pedagogická diagnostika sa sústreďuje skôr na jednotlivca a jedinečné prípady, ktoré chce postihnúť hlavne z kvalitatívneho hľadiska, vzhľadom na individuálne osobitosti (Průcha, 2002, s. 84). Toto chápanie pedagogickej diagnostiky sa približuje k pedagogickej kazuistike uplatňovanej predovšetkým v špeciálnej pedagogike.

Pojem evaluácia však niektorí autori, najmä tí, čo sa zaoberajú edukáciou dospelých, chápu aj iným spôsobom. Môžu ho stotožňovať s hodnotením ako prekladom termínu evaluácia, alebo rozlišovať aj medzi evaluáciou a hodnotením. M. Dvořáková (2006) chápe evaluáciu ako systematické skúmanie kvality alebo hodnoty vzdelávacieho programu. Týka sa posúdenia celkovej efektívnosti vzdelávania, edukačného potenciálu vzdelávacej inštitúcie. Jej výsledkom je určenie

hodnoty a efektívnosti vzdelávacieho programu. Hodnotenie v jej interpretácii je skôr posúdenie toho, čo sa účastníci vzdelávania naučili, teda ich novo nadobudnutých vedomostí, zručností, postojov a pod (Dvořáková, 2006, s. 8-9).

Z uvedeného vyplýva, že evaluáciu – hodnotenie môžeme ponímať ak významnú súčasť diagnostiky vzdelávania v pedagogickom i andragogickom význame. Z hľadiska využívania andragogickej diagnostiky je pomerne náročné formulovať komplexnejšiu, vyčerpávajúcu a pritom krátku a zrozumiteľnú definíciu andragogickej diagnostiky, a to z toho dôvodu, že sa uplatňuje vo viacerých a pomerne odlišujúcich sa oblastiach andragogického pôsobenia.

Medzi hlavné oblasti andragogického pôsobenia, v ktorých sa uplatňuje andragogická diagnostika, patria:

- vzdelávanie dospelých, odborné, profesijné a záujmové vzdelávanie dospelých;
- personálny manažment (riadenie a rozvoj ľudských zdrojov);
- edukačné poradenstvo;
- sociálno-edukačná práca a sociálno-andragogické poradenstvo.

Z hľadiska uvedených oblastí, v ktorých sa andragogická diagnostika využíva, možno andragogickú diagnostiku vo všeobecnosti definovať ako teóriu a prax zisťovania, rozpoznávania, posudzovania, charakterizovania a hodnotenia úrovne osobnostného, osobitne edukačného rozvoja objektu edukácie – dospelého človeka, úrovne rozvinutej vplyvom edukačného, poradenského a sociálno-andragogického pôsobenia. Andragogická diagnostika má anamnestický, kauzálny a prognostický charakter.

Andragogicka diagnostika vo vzdelávaní dospelých. V oblasti vzdelávania dospelých možno andragogickú diagnostiku, presnejšie androdidaktickú diagnostiku, charakterizovať ako teóriu a prax zisťovania, rozpoznávania, klasifikovania, posudzovania, charakterizovania a hodnotenia úrovne vzdelanostného rozvoja objektu vzdelávania (t. j. osobnosti účastníka vzdelávania), úrovne rozvinutej vplyvom edukačného pôsobenia a z andragogických hľadísk, najmä z aspektu, ako sa dosahujú a plnia ciele vzdelávania.

Diagnostické úsilie je spojené so zisťovaním príčin a podmienok konkrétneho vzdelanostného rozvoja a nemožno ho odtrhnúť od

prognostických úvah a od návrhu ďalších andragogických (didaktických, poradenských) návrhov a opatrení.

Z obsahového vymedzenia andragogickej diagnostiky je zrejmé že diagnostika má širšie zamerania ako hodnotenie, ktoré je jej významnou súčasťou. V praxi to znamená, že hodnotenie vo vzdelávaní môže existovať aj samostatne, ako hodnotenie výsledkov a efektov vzdelávania, avšak diagnostika bez hodnotenia nie.

Najčastejším realizátorom diagnózy v edukácii dospelých je vzdelávateľ, lektor. Na rozdiel od pedagogickej, resp. školskej diagnostiky, kde je diagnóza určená hlavne učiteľovi (Heller, 1984; Mojžíšek, 1986), vychovávateľovi či rodičovi, je diagnóza vo vzdelávaní dospelých určená predovšetkým dospelému účastníkovi edukácie. Pre lektora plní diagnóza funkciu spätnej väzby v rovnakom význame ako v školskej diagnostike pre učiteľa.

Edukácia dospelých má dobrovoľný, liberálny charakter. Motivácia účasti na vzdelávaní dospelých vychádza z ich záujmov a potrieb. Dospelý človek uvedomene a dobrovoľne prijíma edukačné ciele alebo si ich aj sám stanovuje. Na rozdiel od detí a mládeže má preto, i vzhľadom na rozvinuté psychické vlastnosti, myslenie, znalosti a skúsenosti, oveľa väčšiu schopnosť sebahodnotenia a sebadiagnostikovania. V mnohých vzdelávacích aktivitách, najmä v oblasti záujmového vzdelávania, je realizátorom diagnózy, presnejšie sebadiagnózy, samotný účastník vzdelávania.

Diagnostika ako proces. Androdidaktická diagnostika je dôležitou súčasťou procesu vzdelávania, t. j. vyučovacej činnosti vzdelávateľa, lektora a učebnej činnosti účastníkov vzdelávania. Uplatňuje sa vo všetkých jeho fázach:

1) na začiatku vzdelávania,
2) počas celého priebehu vzdelávania,
3) na konci vzdelávania.

Diagnostika na začiatku vzdelávania – vstupná diagnostika. Realizuje sa na začiatku vzdelávacieho procesu alebo ešte pred začiatkom vzdelávania. Jej cieľom je čo najpresnejšie identifikovať špecifické vzdelávacie potreby jednotlivých účastníkov, ich motiváciu, zistiť vstupnú vzdelanostnú úroveň účastníkov vzdelávania, čo umožní napr. rozdeliť ich do homogénnejších učebných skupín. Vstupná diagnostika umožní vzdelávateľovi prispôsobiť metodiku vzdelávania

konkrétnemu zloženiu skupiny, nadviazať na reálne vedomosti a zručnosti účastníkov vzdelávania a využiť ich prípadne pri ich aktivizácii vo vzdelávacom procese. Ak sa vstupná diagnostika realizuje priamou komunikáciou s účastníkmi, napr. metódou interview, môže významným spôsobom napomôcť znížiť, alebo odstrániť mnohé psychické bariéry účastníkov vzdelávania a môže pomôcť aj pri motivovaní účastníkov.

Diagnostika počas priebehu vzdelávania – priebežná diagnostika predstavuje významnú spätnú väzbu pre lektora, prípadne pre účastníkov vzdelávania. Prostredníctvom nej si lektor overuje nielen to, či účastníci vzdelávania mu rozumejú, či stačia zvolenému tempu vzdelávania, ale zisťuje i priebežné plnenie čiastkových vzdelávacích cieľov, koriguje, ak treba, obsah vzdelávania, overuje si správnosť zvolenej metodiky a efektívnosť svojej činnosti a učebnej činnosti účastníkov vzdelávania. Priebežná diagnostika môže taktiež plniť aj motivačnú funkciu.

Diagnostika na konci vzdelávania – záverečná, finálna diagnostika. Jej výsledok je významný predovšetkým pre účastníkov vzdelávania, ktorí v podobe hodnotenia získavajú spätnú väzbu o kvalite splnených edukačných cieľov vo vzťahu k svojim vzdelávacím potrebám. Na základe sebadiagnostikovania a sebahodnotenia môžu zhodnotiť naplnenie svojich očakávaní, zhodnotiť prínos výsledkov vzdelávania pre ich profesijný alebo osobný život, zhodnotiť úroveň a kvalitu absolvovaného vzdelávacieho programu, kvalitu lektorov, metód a foriem vzdelávania, organizačného zabezpečenia a pod.

Záverečná diagnostika predstavuje významnú spätnú väzbu pre lektorov a je dôležitým nástrojom ich ďalšieho kvalitatívneho rastu. Je dôležitým informačným zdrojom i pre vzdelávaciu inštitúciu a manažérov vzdelávania, ktorí vzdelávací program vytvorili a zabezpečovali.

Ak má byť záverečná diagnostika komplexná, mala by sa týkať aj miery využitia osvojených poznatkov a získaných zručností v praxi účastníkov vzdelávania, do akej miery prispeli napr. k vyššej efektívnosti práce na pracovisku či k zlepšeniu kvality života. Takéto zisťovanie efektívnosti vzdelávania je však často možné až po určitom časovom odstupe, čo zvyšuje jeho náročnosť. Často sa preto takto získané poznatky o efektívnosti vzdelávania k lektorom vôbec nemusia dostať.

Diagnóza vo vzdelávaní, druhy diagnóz. Výsledkom diagnostikovania je diagnóza. Ako sme už uviedli, jej vypracovanie je

spojené s etiologickým zisťovaním faktorov vzniku a rozvoja ťažkostí a úspechov vo vzdelávaní, a to tak v prítomnosti, ako i v minulosti. Je to nevyhnutný predpoklad na prijatie správneho andragogického rozhodnutia a prípadného vypracovania edukačnej (andragogickej) prognózy. Diagnóza môže mať ústnu alebo písomnú formu. Môže mať neformálny charakter (napr. počas konania vzdelávacieho podujatia), ale i striktne predpísanú podobu (napr. po ukončení vzdelávania – vysvedčenie, osvedčenie, certifikát a pod.).

Diagnostika a diagnóza sa vo vzdelávacom procese realizujú vo všetkých jeho fázach: na začiatku alebo ešte pred začiatkom vzdelávacieho procesu, počas jeho priebehu i po jeho ukončení. V tomto zmysle možno hovoriť o viacerých druhoch diagnostikovania a diagnóz.

Z časového hľadiska a podľa rozsahu diagnostických postrehov sa diagnóza uskutočňuje v troch vzájomne nadväzujúcich, integrujúcich a súvisiacich rovinách.

Ide o mikrodiagnózu, základnú, dennú diagnózu a zovšeobecňujúcu diagnózu (Mojžíšek, 1986, s. 30).

Mikrodiagnóza. Mikrodiagnóza sa charakterizuje ako sekundová, reflexná, reakcia na momentálne vzniknutú situáciu, na prejavy účastníkov vzdelávania a je spojená s okamžitou reakciou: korekciou, resp. mikroreguláciou činnosti lektora alebo činnosti účastníka vzdelávania. Lektor (diagnostik) si ju ani neuvedomuje. Mikrodiagnóza má veľký význam i pri riadení vzdelávacieho procesu – umožňuje korigovať organizáciu procesu vzdelávania, resp. priebeh vyučovacej jednotky. Úspešná mikrodiagnóza je podmienená sústavnou pozornosťou a dobrou vnímavosťou lektora a úzko súvisí s uplatňovaním diagnostickej metódy pozorovania.

Základná diagnóza. Základná diagnóza je jadrom diagnostickej práce lektora a je najbežnejším a najčastejším typom diagnózy. Označuje sa aj ako denná diagnóza. Hoci je spojená s mikrodiagnózou, jej úlohy sú náročnejšie a zložitejšie. Viaže sa na špecifické činnosti, najmä skúšanie a preverovanie vedomostí, nadobudnutých schopností a zručností, posudzovanie a rozbor prác. Na rozdiel od neformálneho charakteru mikrodiagnózy má formálnu podobu (hodnotenie, klasifikácia) a vyznačuje sa vyšším stupňom reflexie.

Dlhodobá, zovšeobecňujúca diagnóza. Zovšeobecňujúca diagnóza je najobjektívnejším typom diagnózy. Vysoký stupeň objektívnosti je daný dlhodobým diagnostikovaním (sledovaním)

objektu edukácie, použitím viacerých diagnostických metód a tým, že na jej vypracovaní sa spravidla podieľa skupina odborníkov. Dlhodobá diagnóza sa vo vzdelávaní dospelých, vzhľadom na určité špecifiká vzdelávacích aktivít, realizuje zriedkavejšie. Dôvodom toho je napr. krátkodobý charakter vzdelávacích kurzov alebo i absencia potreby vypracovať diagnózu, pretože mnohé, najmä záujmové vzdelávacie kurzy si ju nevyžadujú (ani základnú) vo formálnej podobe (vysvedčenie, certifikát, osvedčenie, diplom).

Z hľadiska fáz vzdcelávacieho procesu rozlišujeme tieto tri druhy diagnóz:

Vstupná diagnóza. Jej cieľom je získať informácie o stave edukačného rozvoja účastníkov, odstrániť ich prípadné bariéry a zvýšiť ich motiváciu. Realizuje sa ešte pred vlastným začiatkom vzdelávacieho procesu, najmä pomocou metód rozhovoru, dotazníka, testov, prípadne ústneho alebo písomného preskúšania.

Priebežná diagnóza. Jej cieľom je priebežne získavať spätnú väzbu o efektívnosti edukačnej činnosti lektora a učebnej činnosti účastníkov. Uplatňujú sa pri nej viaceré metódy, najčastejšie sú to pozorovanie, krátke ústne skúšanie, kontrolné písomné skúšky alebo testy.

Záverečná diagnóza. Jej cieľom je získať čo najpresnejšiu spätnú väzbu o plnení edukačných cieľov, zhodnotiť úroveň dosiahnutú vplyvom edukačného pôsobenia. Diagnostické metódy, metódy hodnotenia výsledkov a efektov vzdelávania sa z hľadiska ich využitia v mnohom odlišujú od metód používaných v pedagogickej diagnostike. Výber a použitie androdiagnostických metód závisí od charakteru vzdelávacieho podujatia (či je potrebná formálna diagnóza obsahujúca i klasifikáciu), od počtu účastníkov a od celkových podmienok (časových), v ktorých sa diagnostika, resp. vzdelávanie realizujú.

Závery. Prehľad literatúry bol vypracovaný na základe princípov reflexívneho prístupu. Zistilo sa, že androdidaktická diagnostika a diagnóza predstavuje komplexné posúdenie úrovne vzdelanostného rozvoja objektu vzdelávania vo vzťahu k stanoveným cieľom vzdelávania so zohľadnením všetkých determinantov výsledkov a efektov vzdelávania. V štúdii boli použité interdisciplinárne a reflexívne vedecké prístupy, ktoré spájajú pedagogické a manažérske aspekty skúmanej problematiky. Článok má prehľadový charakter a zahŕňa zovšeobecnenie vedeckých koncepcií, porovnanie rôznych

prístupov k interpretácii kľúčových pojmov, ako aj ich interpretáciu v kontexte vzdelávania dospelých.

Androdidaktická diagnostika predstavuje integrálnu súčasť procesu vzdelávania dospelých a významne ovplyvňuje jeho efektívnosť vo všetkých fázach edukačného cyklu. Uplatňuje sa na začiatku, počas aj na konci vzdelávania, pričom plní funkciu identifikácie potrieb, priebežnej regulácie i záverečného hodnotenia dosiahnutých výsledkov. Vstupná diagnostika umožňuje presne určiť úroveň vedomostí, motiváciu a individuálne potreby účastníkov, čím vytvára predpoklady pre optimalizáciu edukačných stratégií. Priebežná diagnostika poskytuje kontinuálnu spätnú väzbu, ktorá podporuje flexibilné prispôsobovanie obsahu a metód vzdelávania a zároveň plní aj motivačnú funkciu. Záverečná diagnostika umožňuje komplexné zhodnotenie miery dosiahnutia vzdelávacích cieľov a predstavuje dôležitý zdroj informácií pre ďalšie skvalitňovanie edukačnej praxe. Celkovo diagnostika ako systematický proces spolu s rôznymi typmi diagnóz prispieva k zvyšovaniu kvality vzdelávania dospelých a k jeho efektívnejšiemu prepojeniu s praxou.

Andragogická diagnostika sa uplatňuje predovšetkým v dlhodobom a systematickom vzdelávaní dospelých, napríklad v oblasti profesijného a kariérneho rozvoja. V bežnej praxi vzdelávania dospelých prevláda len zisťovanie a hodnotenie dosiahnutých výsledkov vzdelávania, čo je však tiež súčasťou andragogickej diagnostiky. Andragogická diagnostika je dôležitou súčasťou vzdelávania dospelých, pretože pomáha identifikovať potreby a profesijné problémy dospelých študentov.

Perspektívy ďalšieho výskumu spočívajú v empirickom overovaní efektívnosti androdidaktickej diagnostiky v rôznych formách vzdelávania dospelých, najmä so zameraním na jej vplyv na kvalitu učenia, motiváciu účastníkov.

Bibliografia

Arikawe, O., Edwards-Fapohunda, M. O., & Waite, P. (2024). Strategies Towards Holistic, Innovative and Practical Student-Assessment Methods in Adult and Continuing Education Institutions: A 21st Century Approach. *Iconic Research and Engineering Journals,* 8(2), 576-586. https://www.irejournals.com/paper-details/1706194

Clair, Ralf St. (2024). Andragogy: Past and Present Potential. *New Dirtctions for Adult Continuing Education. Update on Adult Learning Theory,* 184, 7-13. https://doi.org/10.1002/ace.20546

Dvořáková, M. (2006). *Úvod do evaluace ve vzdělávání dospělých: studijní text pro distanční studium.* Univerzita Palackého.

Heller, K. (1984). (Hrsg.). *Leistungsdiagnostik in der Schule* (4. Aufl.). Huber.
Ingenkamp, K. (1997). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik (Studienausgabe)* (4. Aufl.). Beltz.
Kompolt, P. (1992). *Pedagogická diagnostika. Vybrané problémy.* Univerzita Komenského.
Lewis, N., & Bryan, V. (2021). Andragogy and teaching techniques to enhance adult learners' experience. *Journal of Nursing Education and Practice*, 11 (11), 31-40. https://doi.org/10.5430/jnep.v11n11p31
Matulčík, J. (2005). Andragogická diagnostika. *Vzdelávanie dospelých*, 9(1), 93-94.
Mojžíšek, L. (1986). *Základy pedagogické diagnostiky*. SPN.
Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika.* Portál.
Seguna, A., & Zerafa, E. (2017). Effective andragogical strategies: What works with teachers? Reflection on practice. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(1), 239- 246. https://www.academia.edu/35566978/Effective_andragogical_strategies_What_works_with_teachers_Reflection_on_practice

Юліус Матулчік, Олена Волярська

АНДРАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА В ОСВІТІ ДОРОСЛИХ

В оглядовій статті здійснено теоретичний аналіз андрагогічної діагностики як невід'ємної складової освіти дорослих. Обґрунтовано її сутність як комплексного процесу виявлення, оцінювання та інтерпретації рівня освітнього розвитку учасників навчання на різних етапах освітнього циклу. Визначено, що діагностика реалізується на початковому, проміжному та завершальному етапах навчання, виконуючи функції ідентифікації освітніх потреб, регуляції навчального процесу та підсумкового оцінювання результатів. Охарактеризовано особливості вхідної діагностики, що спрямовані на визначення мотивації, попереднього досвіду та рівня підготовленості учасників, та забезпечують можливість адаптації змісту й методів навчання. Розкрито значення поточної діагностики як інструменту зворотного зв'язку, що дозволяє коригувати освітній процес, підвищувати його ефективність і підтримувати навчальну мотивацію дорослих. Висвітлено роль підсумкової діагностики, що забезпечує оцінювання досягнення освітніх цілей, а також визначення практичної значущості здобутих знань і навичок для професійної діяльності та особистісного розвитку дорослих. Проаналізовано різні види діагностики, зокрема мікродіагностику, поточну (базову) та заключну діагностику, що відрізняються рівнем узагальнення, тривалістю спостереження та ступенем об'єктивності. Показано, що ефективність діагностичної діяльності зумовлена використанням різноманітних методів, серед яких спостереження, інтерв'ю, тестування, усне та письмове опитування. Наголошено, що андрагогічна діагностика має прогностичний характер і слугує підґрунтям для прийняття обґрунтованих педагогічних рішень. Узагальнено, що системне застосування діагностики в освіті дорослих сприяє підвищенню якості дидактичного процесу, його індивідуалізації та ефективному поєднанню з потребами професійної діяльності. Дослідження реалізовано за підтримки Фонду порятунку вчених Інституту міжнародної освіти (IIE-SRF).

Ключові слова: *андрагогіка, діагностика, дидактичний процес, дорослий, зворотній зв'язок.*

Одержано 22.01.2026 р. Рекомендовано 16.02.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

УДК 37.014.5:005.6:316.42:[378.016:811.111]
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363810

***Оксана Демидович**, м. Київ*
https://orcid.org/0000-0001-7274-1455
***Аліна Карапетян,** м. Київ*
https://orcid.org/0000-0001-7614-9838
***Наталія Максимчук,** м. Київ*
https://orcid.org/0009-0001-3195-3643

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В оглядовій статті проаналізовано концептуальні основи освіти для сталого розвитку як нової парадигми підготовки фахівців нового покоління до ефективної життєдіяльності в умовах невизначеності, соціальної відповідальності, екологічної свідомості та здатності до міжкультурної комунікації. Представлено теоретичні характеристики базових компетентностей, на які доцільно зважати під час розробки навчальних програм, а потім розвивати у студентів у процесі вивчення англійської мови у вищій школі (критичне, системне мислення, емпатія, міжкультурна обізнаність, лідерство, здатність до командної роботи, ведення переговорів, вирішення конфліктів тощо). Представлено досвід імплементації концепції освіти для сталого розвитку на прикладі проєктного навчання у процесі вивчення англійської мови першокурсниками різних факультетів і спеціальностей Національного університету «Києво-Могилянська Академія». Проєкт «Post-War Rebuilding of Ukraine» передбачав моделювання сценарію, де кожен учасник є членом міжнародної команди, що працює над відбудовою України після війни; студенти мали розробити і представити проєкт відбудови та реновації житлового району міста, всього селища чи села, які були частково чи повністю зруйновані. Така колабораційна робота сприяла розвитку навичок командної взаємодії, емпатії, толерантності, активного слухання, аналітичної і дослідницької роботи, креативного і системного мислення, а також метакогніції. Реалістичність, актуальність і глобальність проблеми сприяли високій залученості студентів до роботи. У статті доведено, що впровадження концепції освіти для сталого розвитку у зміст навчальних дисциплін варто розглядати як стратегічний напрям реформування закладів вищої освіти, що готують фахівців до навчання упродовж життя, формують у них здатність адаптуватися до умов невизначеності, брати активну участі у розбудові України з турботою про наступні покоління.

***Ключові слова:** освіта для сталого розвитку, вища школа, англійська мова, компетентність, системне мислення, емпатія, командна робота.*

© О. Демидович, А. Карапетян, Н. Максимчук, 2026

Постановка проблеми. З кінця ХХ ст. міжнародна спільнота науковців спостерігає історичну еволюцію світової освітньої політики та її ключових концепцій, у тому числі перехід від навчання упродовж життя (Lifelong learning) до освіти для сталого розвитку (Education for Sustainable Development). Перша ідея швидко утвердилася під впливом соціально-економічних змін, швидкої цифровізації, мобільності населення, викликів, пов'язаних із пандемією Covid-19 і війнами в Україні та світі. Освіта вже безапеляційно сприймається не як етап життя, який має завершення, а як безперервний процес навчання і розвитку особистості. Отримавши відповіді на питання «коли і як навчати/-ся?», перед освітянами постало інше питання – «Чого саме навчати?». Початок ХХІ ст. змусив світ звернути увагу на кліматичні зміни, обмеженість природних ресурсів, демографічні тенденції, нестабільність у політиці та економіці, що спонукало до необхідності впровадження в освітній процес нових концепцій, зокрема освіти для сталого розвитку.

Освіта для сталого розвитку розглядається як цілеспрямований освітній процес, метою якого є формування у студентів цінностей, поведінки, компетентностей, які необхідні для розв'язання задач, ухвалення раціональних і відповідальних рішень в умовах політично-економічної невизначеності, розвитку креативного та критичного мислення, емоційного інтелекту для гармонійної взаємодії з людьми й довкіллям задля покращення добробуту усіх поколінь. Ця концепція не суперечить принципам безперервної освіти, а доповнює їх складовою про цінності, соціальну відповідальність, екологічні, безпекові та інші аспекти.

Відповідальність за практичну реалізацію ідей освіти для сталого розвитку можуть взяти на себе заклади освіти. Окрім поширення професійних знань, вища школа покликана формувати у студентів цифрову грамотність, соціальну зрілість і громадянську позицію, системне і прогностичне мислення, екологічну свідомість, навички міжкультурної комунікації, резильєнтність, емпатію та інші уміння для гармонійної життєдіяльності. У цьому контексті перспективною є інтеграція ідей освіти для сталого розвитку в навчальні програми, зокрема в дисципліни з англійської мови,

задля додаткових можливостей для осмислення глобальних викликів сьогодення і формування у молодого покоління відповідних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Освіта для сталого розвитку розглядається як ключовий інструмент досягнення глобальних цілей. Згідно з положеннями ЮНЕСКО (UNESCO, 2020), освіта відіграє системну та трансформаційну роль у просуванні сімнадцяти цілей сталого розвитку, які охоплюють взаємопов'язані сфери, такі як зменшення бідності, охорона навколишнього середовища, соціальна рівність та глобальні партнерства. У цьому контексті освіта для сталого розвитку розуміється як процес, який сприяє не лише отриманню знань, а й розвитку цінностей та моделей поведінки, необхідних для сталого розвитку суспільств, і таким чином може стати ключовим чинником, що дозволить людям долати складні глобальні виклики.

Інтеграція принципів сталого розвитку у викладанні англійської мови теоретично ґрунтується на перетині теорій освіти для сталого розвитку та вивчення іноземної мови. Перша сприяє розвитку таких гнучких навичок, як критичне, системне мислення, командна робота, розв’язання проблем тощо. Водночас теорія вивчення іноземної мови, зокрема через комунікативний та соціокультурний підходи, підкреслює важливість змістовної взаємодії та контекстуально збагаченого внеску для розвитку мови (Yu et al., 2024; Xerri, 2026). Поєднання цих теоретичних аспектів створює надійну основу для впровадження принципів сталого розвитку у викладанні англійської мови, сприяючи розвитку як лінгвістичних, так і когнітивних компетентностей (Brundiers, Wiek, 2017; Sterling, 2011; Wals, 2013).

Ключовий концептуальний внесок здійснив Крістофер Грем, який переосмислює вивчення мови як форми соціальної дії. Учений стверджує, що англійську мову слід розглядати не як самоціль, а як інструмент для участі в глобальному діалозі щодо важливих соціальних питань. Окрім цього, К. Грем наголошує на трансформаційному характері навчання, припускаючи, що викладання англійської мови як другої мови має перейти від

пасивної передачі знань до виховання активних, критично залучених громадян світу (Xerri, 2026).

Важливим аргументом на користь застосування принципів освіти сталого розвитку в навчальному процесі є те, що включення тем сталого розвитку у викладанні англійської мови забезпечує всіх учасників навчального процесу автентичними та змістовними контекстами для використання мови. Підкреслюється, що теми, пов'язані зі сталим розвитком, такі як зміна клімату та втрата біорізноманіття, підвищують залученість учнів і сприяють розвитку навичок мислення вищого порядку (Yu, et al., 2025).

Емпіричні дослідження додатково демонструють педагогічні переваги інтеграції сталого розвитку у викладанні англійської мови. Так, результати досліджень свідчать про те, що контент, присвячений сталому розвитку, не лише збагачує навчальний досвід, а й сприяє покращенню лінгвістичних результатів. Наприклад, вчені виявили, що включення тем сталого розвитку у навчання читанню покращило як розуміння прочитаного, так і емпатію учнів. Наголошується, що навчальні програми, наповнені екологічним і лінгвістичним контентом і включають тексти та завдання, орієнтовані на сталий розвиток, суттєво покращують володіння мовою та академічну успішність (Usama, & Tarai, 2024). Концепція освіти для сталого розвитку також сприяє розвитку різних видів мовної грамотності. Р. Ремхільд стверджує, що використання документальних фільмів, текстів різних стилів та форматів сприяє як екологічній обізнаності, так і критичному сприйняттю інформації. Такі матеріали дозволяють учням аналізувати дискурс та критично оцінювати інформацію, пов'язану зі сталим розвитком, що, як наслідок, сприяє глибшій взаємодії як з мовою, так і з контентом (Römhild, & Gaudelli, 2022). Також спостерігається розвиток таких гнучких навичок, як критичне, системне мислення, командна робота, розв’язання проблем, автономія та відповідальне ухвалення рішень (Боголюбов, 2011; Хмелевська, 2018; Ніколаєв, 2015; Leal Filho et al., 2016; Lozano et al., 2015).

Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових праць дозволив виявити, що імплементація концепції освіти для сталого розвитку

у процес викладання англійської мови має міцні теоретичні основи та емпіричні докази (Боголюбов, 2011; Хмелевська, 2018; Ніколаєв, 2015; Yu et al., 2024; Rafiee Moghadam et al., 2022; Грищенко, Котлярова, Макогончук, 2025). Але попри зростання інтересу науковців до цієї проблеми, необхідно зауважити, що на національному рівні обмежена увага приділялася конкретним підходам і методам, необхідним викладачам для ефективного впровадження освіти для сталого розвитку на заняттях з англійської мови. Це вказує на необхідність досліджень, зосереджених на розширенні інструментарію таких методів для викладачів.

Таким чином, **метою статті** передбачається розкриття теоретичного й практичного контексту концепції освіти для сталого розвитку з проєкцією на специфіку вивчення англійської мови у вищій школі. Мета конкретизується у завданнях дослідження: розкрити суть принципу освіти сталого розвитку як вдосконаленої версії безперервного навчання; охарактеризувати основні компетентності здобувачів освіти відповідно до концепції освіти для сталого розвитку, окреслити їх з урахуванням специфіки викладання англійської мови; проаналізувати успішні практики проєктного навчання на основі концепції освіти для сталого розвитку у Національному університеті «Києво-Могилянська Академія» (проєкт «Post-War Rebuilding of Ukraine»).

Методи дослідження. У ході дослідження використовувався комплекс теоретичних та емпіричних методів, зумовлених метою вивчення потенціалу освіти для сталого розвитку у навчанні студентів англійської мови. Серед теоретичних методів було застосовано аналіз, синтез, порівняння та узагальнення науково-методичної літератури з проблем освіти для сталого розвитку, комунікативного навчання та формування інтегральних компетентностей. До емпіричних методів належали педагогічне спостереження за навчальною діяльністю студентів у процесі виконання тематичних завдань, аналіз результатів їхньої навчальної активності, а також рефлексія учасників освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Основною перевагою концепції освіти для сталого розвитку у викладанні англійської мови є те, що підходи та методи, які найчастіше використовуються в освітньому

процесі, розвивають не лише лінгвістичні компетенції, а й цілу низку гнучких навичок, які, згідно звіту Всесвітнього економічного форуму («Four Futures») є найважливішими для успішного функціонування в сучасному суспільстві. Розвиток *критичного мислення* є найочевиднішим і найочікуванішим результатом впровадження в систему викладання англійської мови. Залучення студентів до тем, пов'язаних зі змінами клімату, сталим споживанням, нерівністю в суспільстві, дозволяє їм аналізувати складні, дискусійні питання, оцінювати різні погляди та будувати переконливі аргументи, використовуючи фактичний матеріал. В епоху швидкої цифровізації саме ця навичка стає базовою для розпізнавання дезінформації, фейкових і маніпулятивних наративів.

Друга ключова компетенція, яку допомагає розвивати освіта для сталого розвитку, – *системне мислення*. В процесі навчання студенти починають розуміти взаємозв'язки між навколишнім середовищем, економікою та суспільством, що вчить їх аналізувати складну інформацію та висловлювати свою аргументовану думку щодо абстрактних явищ. Навичка сприяє розумінню причинно-наслідкових зв'язків та вчить прогнозувати ймовірні результати прийнятих управлінських і суспільних рішень, тим самим уникати помилкових дій.

Іншою важливою площиною є розвиток *емпатії та міжкультурної обізнаності*. Опрацювання автентичних тестів і дискусій про виклики, пов'язані з проблемами навколишнього середовища та сталого розвитку, дозволяє студентам зрозуміти різні способи життя, менталітет, цінності та досвід, який переживають представники різних країн світу і культур. Це робить їх свідомими та чутливими до різних поведінкових моделей, цінностей і переконань.

Інтегрування принципів освіти для сталого розвитку у традиційні навчальні програми допомагає також покращити навички взаємодії, зокрема *командної роботи, лідерства та вирішення конфліктів*, оскільки багато завдань, пов'язаних з проблемами сталого розвитку, такі як дебати, проєкти тощо, передбачають вміння вести перемовини, домовлятися, відстоювати власну точку зору, оцінювати аргументи та стежити за динамікою

групи. Здобувачі освіти вчаться отримувати позитивні результати, які досягаються завдяки командній взаємодії, розумінню ролей і зон відповідальності кожного учасника, їхніх сильних і слабких сторін, толерантності до кардинально інших поглядів.

Слід зазначити, що використання принципів освіти для сталого розвитку в процесі викладання іноземної мови допомагає вивести комунікативні навички на якісно новий рівень. Так, очікуваним результатом навчання стають не лише демонстрація достатнього лексичного запасу чи знань з граматики, а й уміння будувати та висловлювати думку переконливо, з дотриманням *етичних принципів* з метою досягнення основної цілі комунікації. Студенти вчаться адаптувати свою промову для різних аудиторій і ситуацій, особливо коли йдеться про чутливі аудиторії та складні глобальні проблеми.

Розвиток автономії здобувачів вищої освіти та *рефлексивного мислення* також є позитивним результатом навчання з використанням принципів освіти для сталого розвитку. Студенти охочіше беруть відповідальність за власну навчальну діяльність, швидше осмислюють цінності, спостерігають за моделями поведінки в різних ситуаціях, дивляться на себе як на громадян світу. Це все також відповідає базовим принципам безперервної освіти, коли люди свідомо обирають не зупиняти власний особистісний і професійний розвиток.

Конкретні педагогічні підходи сприяють розвитку навичок і відповідають концепції освіти для сталого розвитку і сучасним методикам викладання іноземних мов. Одним із найпоширеніших є *проблемно-орієнтоване навчання*. Студентам пропонують реальні ситуації і проблеми, які вони досліджують, обговорюють та пропонують рішення, послуговуючись англійською мовою як засобом комунікації. Відповідне навчання ефективно інтегрує мовленнєві навички, критичне мислення та вміння вирішувати комплексні завдання.

Цікавим є підхід до навчання мови на основі завдань, розроблених на основі *аутентичних матеріалів*. Теми, які у фокусі уваги освіти для сталого розвитку, дозволяють розробити цікаві ситуації, такі як розробка екологічних кампаній, аналіз

тематичних досліджень, моделювання вузькоспеціалізованих перемовин тощо. Такі завдання сприяють як мовленнєвій активності, так і когнітивній залученості.

Важливою формою навчання є *проєктне навчання*. Дослідження локальних екологічних проблем, генерування ідей для вирішення конкретних задач, аналіз і вибір найоптимальнішого рішення вимагають від студентів цілої низки навичок, а також підвищують почуття залученості та мотивацію через те, що студенти бачать актуальність своєї роботи поза межами аудиторії.

Особливе значення мають *дискусії* та *дебати*. Структуровані дебати з питань сталого розвитку вчать студентів виступати публічно, аргументувати, відповідати контраргументами, виховувати толерантність до різних поглядів, активно слухати, розвивати критичне мислення і громадянську позицію. Використання аутентичних матеріалів (подкастів, документальних фільмів, наукової і популярної літератури) сприяє розвитку навичок роботи з різними типами інформації.

Як результат, різноманіття педагогічних підходів, форм і методів навчання на заняттях з англійської мови у вищій школі, відбір тем і проблем, що піднімаються на заняттях, рекомендовано імплементувати у зміст програм навчальних дисциплін, що сприяє міждисциплінарному, студентоцентрованому, компетентнісному і практико-орієнтованому підходу у навчанні.

Одним із прикладів проєктного навчання на основі концепції освіти для сталого розвитку є участь студентів першого курсу Національного університету «Києво-Могилянська Академія» у проєкті під назвою «Post-War Rebuilding of Ukraine». До проєкту було залучено понад 150 студентів чотирьох факультетів: факультет правничих наук, факультет інформаційних технологій, факультет соціальних наук та соціальних технологій та факультет охорони здоров’я. Учасники утворили групи з 4 студентів, які об’єднали всі вищезгадані спеціальності. Всі групи отримали завдання, зокрема: кожен учасник – член міжнародної команди, яка працює над відбудовою України після війни; студенти мали розробити проєкт відбудови та реновації житлового району міста, селища чи села, яке було повністю зруйновано або сильно

пошкоджено в ході військових дій під час війни росії проти України. Передбачалося, що проєкт буде реалістичним, ретельно розробленим і пов'язаним із окремою спеціалізацією кожного члена групи.

Перший етап включав погодження району міста / селища / села з обґрунтуванням вибору цієї локації, аналіз того, яких саме руйнувань зазнала ця територія (житлова забудова, інфраструктура, комунальні об'єкти, доступ до громадських послуг).

На другому етапі студенти розробляли детальний план відбудови житлового району (концепція, стиль та дизайн), тип житла (багатоквартирні будинки, житлові масиви, нежитлові приміщення, тощо), процес планування та затвердження (державні органи, правила безпеки, дозволи), використані матеріали та технології, перспективи щодо майбутнього розвитку громади, очікувані терміни та результати.

Усім учасникам було рекомендовано використовувати ідеї та приклади з попередніх уроків, на яких обговорювалися теми про мегаструктури (футуристичне місто в пустелі The Line, аеропорт на штучному острові Kansai International Airport, архітектурний комплекс Marina Bay Sands, тощо), 3D-друк та інші передові технології в будівництві, концепція розумних домівок чи міст тощо.

Для виконання завдання були поставлені вимоги до володіння мовою. Презентований проєкт мав містити: словниковий мінімум на тему про житло, будівництво та міське планування; пасивні структури; чітке використання академічної або формальної мови; наочність (слайди, схеми, карти, макети).

Проєкт було оцінено на основі чіткої організації, рівня деталізації та реалізму, правильного використання граматичних структур, зв'язку зі спеціалізацією, навичок командної роботи та презентації. Упродовж тижня підготовки та, власне, після групових презентацій усі учасники мали представити власні рефлексивні роздуми у письмовій формі щодо досвіду командної роботи та власного внеску у спільний результат групи.

Оскільки міжособистісна динаміка відіграє вирішальну роль, студентам заборонялося працювати самостійно. Викладачі заохочували до групової співпраці. Вони координували робочий

процес під час переходу від першого етапу (визначення локації) до другого етапу (власне проєктування). Упродовж тижня підготовки учасники самостійно домовлялися, іноді вирішували непорозуміння, шукали компроміси, вчилися вести переговори, домовлятися, узгоджували місце та єдину філософію дизайну (наприклад, вибір між 3D-друком і традиційними блоками).

Також учасники проєкту розподіляли ролі між собою відповідно до своїх спеціалізацій. Так, студенти факультету правничих наук зосередились на забезпеченні життєздатності проєкту в національних та міжнародних рамках, провівши аналіз нормативних вимог щодо планування та затвердження, питань права власності на зруйновані оселі та управління дозволами на землекористування, розуміння законності іноземних інвестицій та фондів реконструкції, складання договорів для будівельних фірм та постачальників комунальних послуг. Студенти факультету інформаційних технологій забезпечили розробку інфраструктури «розумного міста» – проєктування житла, інтегрованого з інтернетом (розумні мережі, автоматизоване управління збором сміття, енергоефективні системи тощо), використання цифрових двійників для моделювання житлових зон перед початком будівництва, кібербезпеки (забезпечення захисту новозбудованих громадських служб та комунальних послуг від потенційних цифрових загроз), ГІС-картографування (використання геоінформаційних систем для аналізу рельєфу та схем пошкоджень для першого етапу; вибору місця їх розташування). Студенти факультету соціальних наук та соціальних технологій зосередились на «гуманістичному елементі» відбудови через оцінку потреб громади, дослідивши демографічний склад району для визначення типу житла, через проєктування громадських просторів (парків, громадських центрів), які заохочують соціальну взаємодію та допомагають загоїти травми війни та проаналізувати, як концепція та стиль вплинуть на культурну ідентичність українських міст. Студенти факультету охорони здоров’я зосередилися на забезпеченні будівництва житлового району з урахуванням фізичного та психологічного благополуччя. Вони спроєктували і представили розділи: «громадські послуги», зокрема розміщення

та доступ до лікарень і аптек; «інклюзивний дизайн», який гарантував би правила безпеки і універсальну доступність для поранених під час війни (стандарти ADA); «екологічна гігієна» про використання нетоксичних матеріалів та технологій, цим самим сприяти гарній якості повітря; «психологічне відновлення» про консультації щодо дизайну, інтегруючого характеру, для зменшення посттравматичного стресового розладу та стресу серед мешканців, які повернуться з війни чи з-за кордону.

Відповідно студенти розвивали навички:

- співпраці, лідерства, командної взаємодії (набули певного досвіду у керуванні проєктом, коли мали координувати процес під час першого та другого етапів проєкту);
- автономії (кожен мав свою роль і завдання, які вимагали занурення у теми власної спеціалізації);
- комунікації, емпатії, толерантності, активного слухання, вирішення конфліктів і перемовини (студентам потрібно було узгодити єдину локацію та єдину філософію дизайну, призначити ролі, тобто розподілити завдання ефективно і взяти відповідальність за їх виконання, а також керувати часом, щоб вмістити масштабний проєкт відбудови у п’ятихвилинний виступ);
- аналітичні та дослідницькі навички (контекстний аналіз для дослідження особливостей руйнування в Україні, щоб забезпечити реалістичність проєкту);
- системне, критичне, креативне мислення (студенти будували свою ідеальну версію комфортного за всіма параметрами місця проживання, аналізували моменти, які відгукувалися, робили висновки щодо шляхів покращення; використовували критичне мислення, щоб оцінити, які сучасні розробки дійсно відповідатимуть культурному та економічному контексту обраного українського міста для відбудови та реконструкції).

Фінальним кроком проєкту була метакогніція. Цей крок вимагав від студентів саморефлексії щодо їхньої індивідуальної участі та внеску в успіх команди, що насправді є дуже важливим для професійного зростання.

Висновки. Отже, концепція освіти для сталого розвитку набуває особливого значення у контексті неперервного навчання,

що сприяє врахуванню соціальних, політичних, економічних, екологічних викликів у процесі підготовки фахівців. Самі ці фахівці мають бути відповідальними і компетентними, володіти гнучкими якостями: критичне і системне мислення, емпатія, міжкультурна обізнаність і комунікація, здатність до автономної і командної роботи, ведення переговорів, вирішення конфліктів, аналітичні і дослідницькі уміння, рефлексія. Представлений досвід успішної реалізації концепції освіти для сталого розвитку у проєктній роботі першокурсників під час вивчення англійської мови продемонстрував високу залученість і вмотивованість студентів, важливість міждисциплінарного і практико-орієнтованого підходів. Доведено, що імплементацію концепції освіти для сталого розвитку у зміст дисциплін варто розглядати як стратегічний напрям реформування закладів вищої освіти, що готують фахівців до навчання упродовж життя, формують у них здатність адаптуватися і бути продуктивним в умовах невизначеності, брати активну участь у розбудові України.

Подальші дослідження сприятимуть вдосконаленню змісту і методів навчання, розробленню інновацій для вивчення англійської мови у вищій школі, формуванню у здобувачів освіти компетентностей відповідно до концепції освіти для сталого розвитку.

Список використаної літератури

Боголюбов, В. М. (2011). Формування змісту освіти в інтересах сталого розвитку суспільства. *Науковий вісник НУБіП України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»,* 159(3), 331-337.

Грищенко, С. М., Котлярова, Л. О., & Макогончук, Н. В. (2025). Освітня діяльність закладів вищої освіти в контексті сталого розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук,* 84(1), 302–307. https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-1-43.

Король, С. Я., & Фоміна, О. В. (2025). Освіта для сталого розвитку: перспективи для України. *Облік і фінанси,* 4(110), 111–120. https://doi.org/10.33146/2518-1181-2025-4(110)-111-120.

Ніколаєв, К. Д. (2015). Випереджаюча освіта для сталого розвитку як інноваційна форма організації освітнього простору перепідготовки вчителів. *Педагогічні науки,* 126, 116–124. https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/05b98a70-57c2-42c4-b442-2d79711eeff1/content

Хмелевська, О. М. (2018). Освіта для сталого розвитку: зміст та інституції. *Демографія та соціальна економіка,* 1(32), 29–42. https://doi.org/10.15407/dse2018.01.029

Brundiers, K., & Wiek, A. (2017). Beyond interpersonal competence: Teaching and learning professional skills in sustainability. *Education Sciences,* 7(1), 39. https://doi.org/10.3390/educsci7010039

Leal Filho, W., Shiel, C., & Paço, A. (2016). Implementing and operationalising integrative approaches to sustainability in higher education: the role of project-oriented learning. *Journal of Cleaner Production*, 133, 126–135. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.05.079

Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F. J., Waas, T., & Hugé, J. (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*, 108 (Part A), 1–18. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.048

Rafiee Moghadam, N., Haddad Narafshan, M., & Anjomshoa, L. (2022). Education for sustainable development: Effects of sustainability education on English language learners' empathy and reading comprehension. *The Journal of Environmental Education*, 53(5), 280–289. https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2107605

Römhild, R., & Gaudelli, W. (2022). Target country, target culture – rethinking cultural learning in language education for sustainable development. *International Journal of English Studies*, 33.3, 15–32. https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/3/5

Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17–33. https://doi.org/10.1017/9781788216920.011

UNESCO. *Education for sustainable development: a roadmap*. (2020). https://doi.org/10.54675/YFRE1448

Usama, M., & Tarai, S. (2024). Ecolinguistic approach in English language education: Enhancing English language proficiency and sustainability awareness. *Language in India*, 24(7), 112–129. https://www.languageinindia.com/july2024/ usamaecoenglishteaching1.pdf.

Wals, A. E. J. (2013). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production*, 62, 8–15. http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.007

Xerri, D., Popovski Golubovikj, A., & Graham, C. (2026). Repositioning English language teaching for a sustainable future. In D. Xerri, A. Popovski Golubovikj, C. Graham (Eds.). *Sustainability in English language teaching* (pp. 1–31). Balkan University Press. https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/144792/1/Repositioning_English_language_teaching_for_a_sustainable_future.pdf

Yu, B., Guo, W. Y., & Fu, H. (2024). Sustainability in English Language Teaching: Strategies for Empowering Students to Achieve the Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 16(8), 3325. https://doi.org/10.3390/su16083325

Oksana Demydovych, Alina Karapetian, Nataliia Maksymchuk

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

The review article analyzes the conceptual foundations of education for sustainable development as a new paradigm for training a new generation of specialists for effective life in conditions of uncertainty, social responsibility, environmental awareness, and the ability to intercultural communication. Special emphasis is placed on the key competencies that should be integrated into curriculum design and cultivated in students through English language learning at universities, including critical and systems thinking, empathy, intercultural awareness, leadership, teamwork, negotiation, and conflict resolution.

The practical implementation of the concept of education for sustainable development is illustrated through project-based learning in English language instruction for first-year students from various faculties and fields of study at the National University of «Kyiv-Mohyla

Academy». The project "Post-War Rebuilding of Ukraine" simulates a scenario in which each participant acted as a member of an international team engaged in Ukraine's post-war recovery. Students were tasked with developing and presenting reconstruction projects for a city residential district, town, or village partially or completely destroyed by the war.

Such collaborative work contributed to the development of teamwork skills, empathy, tolerance, active listening, analytical and research work, creative and systems thinking, as well as metacognition. The realism, relevance and global significance of the problem enhanced student engagement in the project work. The findings suggest that the integration of education for sustainable development into university curricula should be seen as a strategic priority in higher education reforms aimed at preparing specialists for lifelong learning, resilience, and active participation in Ukraine's sustainable development.

Keywords: *education for sustainable development, higher education, English language, competence, systems thinking, empathy, teamwork.*

References

Boholiubov, V. M. (2011). Formuvannia zmistu osvity v interesakh staloho rozvytku suspilstva [Shaping the content of education in the interests of sustainable development of society]. *Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy. Seriia «Pedahohika, psykholohiia, filosofiia» [Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series ""Pedagogy, Psychology, Philosophy"],* 159(3), 331-337 [in Ukrainian].

Brundiers, K., & Wiek, A. (2017). Beyond interpersonal competence: Teaching and learning professional skills in sustainability. *Education Sciences*, 7(1), 39. https://doi.org/10.3390/educsci7010039

UNESCO. *Education for sustainable development: a roadmap*. (2020). https://doi.org/10.54675/YFRE1448

Hryshchenko, S. M., Kotliarova, L. O., & Makohonchuk, N. V. (2025). Osvitnia diialnist zakladiv vyshchoi osvity v konteksti staloho rozvytku [Educational activities of higher education institutions in the context of sustainable development]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues in the humanities],* 84(1), 302–307. https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-1-43 [in Ukrainian].

Khmelevska, O. M. (2018). Osvita dlia staloho rozvytku: zmist ta instytutsii [Education for sustainable development: content and institutions]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika [Demography and Social Economy]*, 1(32), 29–42. https://doi.org/10.15407/dse2018.01.029 [in Ukrainian].

Korol, S. Ya., & Fomina, O. V. (2025). Osvita dlia staloho rozvytku: perspektyvy dlia Ukrainy [Education for Sustainable Development: Prospects for Ukraine]. *Oblik i finansy [Accounting and Finance]*, 4(110), 111–120. https://doi.org/10.33146/2518-1181-2025-4(110)-111-120.

Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A. (2016). Implementing and operationalising integrative approaches to sustainability in higher education: the role of project-oriented learning. *Journal of Cleaner Production*, 133, 126–135. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.05.079

Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F. J., Waas, T., & Hugé, J. (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production,* 108 (Part A), 1–18. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.048

Nikolaiev, K. D. (2015). Vyperedzhaiucha osvita dlia staloho rozvytku yak innovatsiina forma orhanizatsii osvitnoho prostoru perepidhotovky vchyteliv [Advanced education for sustainable development as an innovative form of organizing the educational space for teacher retraining.]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences],* 126, 116–124.

https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/05b98a70-57c2-42c4-b442-2d79711eeff1/content [in Ukrainian].

Rafiee Moghadam, N., Haddad Narafshan, M., & Anjomshoa, L. (2022). Education for sustainable development: Effects of sustainability education on English language learners' empathy and reading comprehension. *The Journal of Environmental Education*, 53(5), 280–289. https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2107605

Römhild, R., & Gaudelli, W. (2022). Target country, target culture – rethinking cultural learning in language education for sustainable development. *International Journal of English Studies*, 33.3, 15–32. https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/3/5

Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17–33. https://doi.org/10.1017/9781788216920.011

Usama, M., & Tarai, S. (2024). Ecolinguistic approach in English language education: Enhancing English language proficiency and sustainability awareness. *Language in India*, 24(7), 112–129. https://www.languageinindia.com/july2024/usamaecoenglishteaching1.pdf.

Wals, A. E. J. (2013). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production*, 62, 8–15. http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.007

Xerri, D., Popovski Golubovikj, A., & Graham, C. (2026). Repositioning English language teaching for a sustainable future. In D. Xerri, A. Popovski Golubovikj, C. Graham (Eds.). *Sustainability in English language teaching* (pp. 1–31). Balkan University Press. https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/144792/1/Repositioning_English_language_teaching_for_a_sustainable_future.pdf

Yu, B., Guo, W. Y., & Fu, H. (2024). Sustainability in English Language Teaching: Strategies for Empowering Students to Achieve the Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 16(8), 3325. https://doi.org/10.3390/su16083325

Одержано 03.02.2026 р. Рекомендовано 26.02.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

УДК 378.091.3:811.161.2:159.942
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363817

Наталія Грона, *м. Чернігів*
https://orcid.org/0000-0003-2578-2865
Олена Семеног, *м. Суми*
https://orcid.org/0000-0002-8697-8602

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та аналіз особливостей формування і розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення української мови на засадах когнітивно-комунікативного підходу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки фахівців, здатних до емоційної саморегуляції та конструктивної взаємодії в умовах сучасних суспільних викликів та пролонгованого стресу, спричиненого війною в Україні.

Розглянуто феномен емоційного інтелекту як складного когнітивно-емоційного утворення, що визначає здатність особистості ідентифікувати, осмислювати та регулювати власні емоції та емоційні стани інших людей. Репрезентовано результати емпіричного дослідження, проведеного у січні 2026 року серед здобувачів Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка за методикою Н. Холла та інструментарієм ESCI. Зафіксовано високі показники за шкалами «Емпатія» та «Емоційна обізнаність», проте встановлено недостатній рівень сформованості навичок управління власними емоціями. Обґрунтовано потенціал української мови як дієвого ресурсу гармонізації психоемоційного стану студентів через опрацювання культурних кодів та національних смислів.

Особливу увагу приділено когнітивній методиці навчання, що реалізується через систему аналітико-дослідницьких вправ. До основних методичних прийомів віднесено декодування емоційних смислів, роботу з мовними концептами («радість», «тривога», «стійкість»), моделювання комунікативних ситуацій та аналіз експресивного синтаксису.

Доведено, що запропонований підхід сприяє розвитку рефлексії, емоційної свідомості, навичок саморегуляції та психологічної стійкості майбутніх учителів-філологів. Підкреслено, що системне впровадження когнітивно-комунікативних стратегій забезпечує розвиток емоційного інтелекту та формування комунікативно компетентної мовної особистості майбутнього педагога.

Ключові слова: *емоційний інтелект, емоційна стійкість, когнітивно-комунікативний підхід, майбутні вчителі-філологи, професійна підготовка, українська мова***.**

© Н. Грона, О. Семеног, 2026

Постановка проблеми. Емоційність є фундаментальною характеристикою як диспозиційного, так і поведінкового функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності. Кожна особистість сприймає та інтерпретує життєві ситуації крізь призму індивідуального соціального досвіду й системи цінностей, що визначає її емоційний відгук на події. Емоції зумовлюють глибокі психофізіологічні зміни, безпосередньо пов'язані з мисленням, поведінкою та життєвими установками людини, тоді як інтелект забезпечує усвідомлення, осмислення та регуляції поведінки. Узаємодія цих складників актуалізує феномен «емоційного інтелекту» (EI) як складного когнітивно-емоційного утворення, що визначає здатність людини ідентифікувати, осмислювати та регулювати як власні емоційні стани, так і емоції інших людей.

Уміння розпізнавати емоційні коди дослідники традиційно пов'язують із когнітивною сферою, розумовою діяльністю. Однак в умовах екстремальної адаптації до нових і часто кризових реалій емоційна лабільність та переживання набувають не меншого значення, ніж раціональна активність. За таких обставин емоційну стійкість (резилентність) доцільно розглядати в єдності з емоційною гнучкістю. Це створює передумови для психологічного відновлення, що виявляється не лише у здатності особистості адаптуватися до травматичного досвіду, а й конструктивно його осмислювати, зберігаючи внутрішню цілісність.

Повномасштабна війна в Україні суттєво змінила емоційний ландшафт нації. Кожен українець перебуває в стані постійних перманентних «емоційних гойдалок», зумовлених впливом воєнних подій та інформаційного середовища. У зв'язку з цим постає суперечність: з одного боку, інтенсивні емоційні реакції на втрати і кризові події є природними, а з іншого – недостатня усвідомленість і неконтрольованість емоцій можуть призводити до виплеску емоцій у словах та діях, дестабілізації міжособистісної взаємодії та зниження ефективності комунікації. За таких умов особливого значення набуває здатність особистості до усвідомлення та конструктивного переживання емоцій, що дозволяє трансформувати емоційний досвід у внутрішній ресурс психологічної стійкості.

За таких викликів заклади вищої освіти змушені переосмислювати власну освітню місію. Поширення дистанційного навчання та зростання рівня соціальної ізоляції змінюють роль викладача, який постає не лише транслятором знань, а й організатором освітнього середовища, спрямованого на психоемоційну стабільність здобувачів. Це актуалізує формування нової педагогічної парадигми, у межах якої важливого значення набуває розвиток навичок саморегуляції, емоційної гнучкості та здатності до конструктивного реагування в кризових ситуаціях. Розвиток емоційного інтелекту набуває статусу одного із пріоритетних завдань сучасного лінгвоосвітнього простору.

Особливого значення набуває українська мова як носій культурної пам'яті та ментальних смислів народу. Вивчення мовного матеріалу в когнітивно-комунікативному аспекті створює умови для усвідомлення і вербалізації власних емоційних переживань, подолання внутрішніх психологічних бар'єрів та формування стійкої життєвої позиції. У зв'язку з цим наукова проблема полягає в необхідності розроблення методичних стратегій, у межах яких вивчення української мови розглядається як інструмент розвитку емоційного інтелекту, формування внутрішньої психологічної опори та підтримки емоційної стійкості майбутнього фахівця в умовах сучасних суспільних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що емоційний інтелект (EI) розглядається як важливий персональний ресурс, що перебуває в центрі наукового і практичного інтересу. Сучасні дослідження підтверджують роль EI як одного із ключових прогностичних чинників продуктивності праці, етичності поведінки, лідерського потенціалу, професійної успішності та особливостей організаційної й девіантної поведінки (Wong & Law, 2002; Brackett et al., 2004; Landy, 2005; Momm et al., 2015; Tuncdogan et al, 2017). Таким чином, EI виступає значущим чинником професійного розвитку та фахової самореалізації особистості.

Ґенезу концепції емоційного інтелекту пов'язують із працями П. Саловея та Дж. Майєра, які у 1990-х роках уперше ввели в науковий обіг термін «EI» та заклали теоретичний фундамент його

дослідження. Світового визнання та подальшого розвитку теорія набула після виходу монографій Д. Гоулмана у 1995 та 1998 роках (Goleman, 1998). Саме в межах цього наукового напряму сформувалося уявлення про емоційний коефіцієнт (EQ) як ключовий показник здатності особистості ефективно оперувати емоційною інформацією.

У дослідженнях EI трактується як індивідуальна характеристика, що визначає здатність особистості ефективно використовувати емоційну інформацію для досягнення очікуваних результатів (Bell, 2007). Водночас варто зауважити, що вплив EI виходить за межі індивідуальних характеристик, оскільки особи з високими показниками емоційного інтелекту здатні ефективно регулювати не лише власні емоційні стани, а й міжособистісну взаємодію в соціальному середовищі (Momm et al., 2015). З огляду на складність соціальних зв'язків і багаторівневий характер комунікації емоційні чинники істотно впливають на процес ухвалювання рішень та поведінку людей. У цьому контексті EI осіб, які здійснюють управлінську діяльність, може визначати ефективність функціонування команди чи організації загалом (Azouzi & Jarboui, 2014). Розвиваючи цю думку, дослідники V. Druskat та S. Wolff (2001) зазначають, що індивідуальний EI може інтегруватися у груповий, формуючи атмосферу спільноти у відповідний часово-просторовий проміжок.

Сучасний етап осмислення феномену EI характеризується поглибленням уявлень про його когнітивну природу. Так, J. Mayer, P. Salovey та D. Caruso (2004) визначають EI як здатність здійснювати точні судження щодо емоцій та використовувати емоційні знання для вдосконалення мислення. Емоційний інтелект науковці розглядають як результат узаємодії емоційної та когнітивної сфер особистості (Mayer et al., 2004), що забезпечує здатність людини розуміти емоції та керувати ними (Cherry, Fletcher, & O'Sullivan, 2013). Такий підхід відкриває можливості для цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту в освітньому процесі, зокрема під час вивчення української мови.

Концепція емоційного інтелекту корелює з ідеями Р. Торндайка (Thorndike, 1920), який трактував соціальний

інтелект як здатність розуміти оточення та діяти розсудливо у міжособистісних відносинах. Подальший розвиток цієї теорії представлено у праці Д. Гоулмана (Goleman, 1998), де EI визначено як комплекс здатностей, що охоплює емоційну самосвідомість (фундамент адекватної самооцінки), саморегуляцію (уміння зберігати психоемоційну рівновагу), мотивацію (здатність фокусуватися на меті та опановувати імпульсивність), емпатію (розуміння станів інших) і соціальні навички (майстерність побудови конструктивної взаємодії). Установлено, що емоційний інтелект перебуває у нерозривному зв'язку з когнітивними процесами, що безпосередньо зумовлює результативність діяльності та ефективність фахової комунікації.

Окреслені теоретичні положення стали концептуальним підґрунтям нашого дослідження**.** Основою розвитку складників емоційного інтелекту в межах роботи визначено когнітивну методику навчання української мови. Поглиблене опрацювання мовного матеріалу сприяє не лише розвитку емпатії, а і формуванню здатності здобувачів вищої освіти усвідомлювати та регулювати власні емоційні реакції через аналіз мовних смислів і комунікативних ситуацій. Такий підхід безпосередньо пов'язаний із формуванням психологічної стійкості майбутніх фахівців в умовах сучасних викликів. Теоретичні та практичні засади зазначеної методики узгоджуються з результатами дослідження авторського колективу, у якому переосмислено потенціал вивчення рідної мови крізь призму когнітивної методики (Hrona, Khomych, Semenog, Kharchenko, Yurchenko, & Semenikhina, 2024).

Актуальність такого підходу підтверджується сучасними науковими розвідками. Зокрема, О. Топузов, О. Малихін, Н. Арістова та ін. (Topuzov et al., 2022) розглядають емоційний інтелект як важливий чинник успішної індивідуалізації навчання в умовах змішаного освітнього процесу. Дослідники визначають EI як комплексний інструмент адаптації та самоорганізації, що забезпечує здатність здобувачів освіти керувати власними емоційними станами для підтримки мотивації, ефективної дистанційної комунікації та збереження психологічного благополуччя під час реалізації індивідуальних освітніх траєкторій.

Водночас розвиток ЕІ є надзвичайно важливим і для майбутніх учителів-філологів. Так, у дослідженні Д. Сабол, Л. Меленець, О. Третяк та ін. (Sabol et al., 2020) обґрунтовано, що високий рівень ЕІ є професійно значущою характеристикою педагога, яка безпосередньо впливає на якість освітнього процесу та психологічний мікроклімат у колективі. Автори також наголошують на необхідності цілеспрямованого розвитку емоційної компетентності фахівців як однієї із ключових умов професійної успішності. Отже, ЕІ постає важливим чинником формування емоційної стійкості, професійної ефективності та психологічного благополуччя суб'єктів освітнього процесу.

Контент-аналіз наукових підходів до трактування ЕІ дає підстави розглядати цей феномен як багатокомпонентну здатність особистості до усвідомлення, регулювання, конструктивного вияву власних емоцій, а також розуміння емоційних станів інших людей. З огляду на зазначене особливої актуальності набуває проблема формування ЕІ як основи розвитку емпатії та емоційної компетентності. Попри значний інтерес науковців до феномену ЕІ, поєднання мовного й емоційного аспектів у практиці вивчення української мови залишається малодослідженим сегментом, що й визначає напрям нашого дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі особливостей формування емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти у процесі вивчення української мови на засадах когнітивно-комунікативного підходу.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: проаналізувати теоретичні підходи до трактування феномену емоційного інтелекту та його ролі у підготовці майбутніх учителів-філологів; дослідити рівень сформованості компонентів емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти в умовах сучасних суспільних викликів; схарактеризувати потенціал когнітивно-комунікативного підходу та репрезентувати систему вправ, спрямованих на розвиток емоційної свідомості, емпатії та навичок саморегуляції у процесі вивчення української мови.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання завдань використано комплекс узаємодоповнюваних методів

дослідження. Теоретичні методи (аналіз, синтез, систематизація та узагальнення наукових джерел) застосовано для уточнення концептуальних засад розвитку емоційного інтелекту (EI) та наукового обґрунтування структурних складників. Емпіричний складник дослідження реалізовано із застосуванням психометричних методів, зокрема модифікованого опитувальника за методикою Н. Холла та інструментарію ESCI, що дало можливість оцінити здатність здобувачів сприймати, ідентифікувати й регулювати емоційні стани. Також використано метод порівняльних зрізів для аналізу емоційних станів здобувачів освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка в період п'ятого року повномасштабної війни в Україні. Такий часовий контекст дав можливість проаналізувати особливості функціонування емоційної сфери майбутніх філологів в умовах пролонгованого стресу та виявити роль емоційного інтелекту як чинника психологічної стійкості особистості.

Практичний (лінгводидактичний) метод передбачав впровадження системи вправ і комунікативних ситуацій на основі когнітивної методики навчання рідної мови. Кількісний та якісний аналіз результатів дав можливість підтвердити ефективність запропонованого підходу для розвитку емоційної стійкості, саморегуляції та емпатії майбутніх фахівців.

Прогностичні методи охоплювали структурно-логічний аналіз та моделювання етапів роботи з мовним матеріалом, спрямованих на розвиток саморегуляції та емпатії здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз, синтез, систематизація та узагальнення наукових джерел дає підстави розглядати EI як здатність особистості розуміти, конструктивно використовувати та регулювати власні емоції з метою подолання стресу, забезпечення ефективної комунікації, розвитку емпатії та конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій. Розвинений EI сприяє встановленню продуктивної міжособистісної взаємодії, успішності навчальної та професійної діяльності, а також реалізації кар'єрних та особистісних планів. Крім того, емоційний

інтелект забезпечує здатність особистості усвідомлювати власні емоційні стани, трансформувати наміри в дії та приймати виважені рішення щодо життєвих пріоритетів.

Попри те, що ЕІ охоплює вміння та навички, які піддаються розвитку й удосконаленню, проблема його вимірювання залишається дискусійною. У сучасній науці існують різні підходи до оцінювання ЕІ, які не завжди є методологічно узгодженими, що зумовлює певні розбіжності в результатах досліджень (Landy, 2005; Tuncdogan та ін., 2017). Окрім того, аналіз ЕІ часто обмежений сферою професійної діяльності. Деякі дослідники стверджують, що, на відміну від загального інтелекту, EQ складно об'єктивно виміряти за допомогою традиційних психометричних тестів.

Для оцінювання рівня емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти на констатувальному етапі дослідження було використано модифікований опитувальник за методикою Н. Холла. Зазначений інструментарій дає можливість комплексно оцінити здатність респондентів до ідентифікації, розуміння та довільної регуляції емоційних станів. Додатково для аналізу соціально-емоційних здібностей і лідерського потенціалу застосовано опитувальник емоційної та соціальної компетентності (ESCI), що складається з 30 тверджень, орієнтованих на вивчення сталих моделей поведінки.

Емпіричне дослідження проводилося у січні 2026 року. Вибірку склали 46 здобувачів освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Респондентам було запропоновано 30 тверджень (табл. 1), що відображають різні аспекти емоційної взаємодії. Оцінювання здійснювалося за 6-бальною шкалою Лайкерта: від «повністю не згоден» (–3 бали) до «повністю згоден» (+3 бали).

Таблиця 1

Діагностувальний інструментарій оцінювання ЕІ (за методикою Н. Холла)

№	Твердження	Ступінь згоди (бали
1	Для мене як негативні, так і позитивні емоції є джерелом знань про те, які життєві рішення приймати.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
2	Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я маю змінити в моєму житті.	–3, –2, –1, +1, +2, +3

3	Я спокійний/спокійна, коли відчуваю тиск із боку.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
4	Я можу відчувати зміну своїх почуттів.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
5	Я можу бути спокійним і зосередженим за потреби, щоб діяти відповідно до ситуації.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
6	Я можу викликати в себе широкий спектр позитивних емоцій за потреби, таких як веселощі, радість, внутрішній позитив і гумор	–3, –2, –1, +1, +2, +3
7	Я усвідомлюю свої емоції, коли я їх відчуваю.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
8	Після того, як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
9	Я можу вислухати проблеми інших людей.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
10	Я не зациклююся на негативних емоціях.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
11	Я чутливий до емоційних потреб інших.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
12	Я можу діяти заспокійливо на інших людей.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
13	Я можу змусити себе знову і знову стати перед перешкодою.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
14	Я намагаюся творчо підходити до життєвих проблем.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
15	Я адекватно реагую на настрої, дії та бажання інших людей.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
16	Я можу легко входити у стан спокою, готовності та зосередженості	–3, –2, –1, +1, +2, +3
17	Коли є час, я аналізую свої негативні почуття, усвідомлюю їх появу.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
18	Я здатний швидко заспокоїтись після несподіваного засмучення.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
19	Розуміння моїх справжніх почуттів є важливим для підтримки «хорошої форми».	–3, –2, –1, +1, +2, +3
20	Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито	–3, –2, –1, +1, +2, +3
21	Я добре можу розпізнавати емоції за виразом обличчя.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
22	Я можу легко відкинути негативні почуття, коли потрібно діяти	–3, –2, –1, +1, +2, +3
23	Я добре розумію невербальні знаки в спілкуванні, які вказують на те, чого потребують люди.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
24	Люди вважають, що я добре розумію хвилювання інших людей.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
25	Люди, які усвідомлюють свої почуття, краще керують своїм життям.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
26	Я можу покращити настрій інших людей.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
27	Зі мною можна порадитися про відносини між людьми.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
28	Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
29	Я допомагаю іншим використовувати їхні бажання для досягнення особистих життєвих завдань.	–3, –2, –1, +1, +2, +3
30	Я можу легко переключити увагу з переживань на інше.	–3, –2, –1, +1, +2, +3

Кількісний аналіз результатів здійснювали за п'ятьма шкалами, кожна з яких охоплювала 6 релевантних пунктів. Шкала «Емоційна обізнаність» (пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25) характеризує когнітивний компонент, рівень усвідомлення особистістю власних емоційних станів. Шкала «Управління власними емоціями» (пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30) відображає здатність до емоційної саморегуляції. Шкала «Самомотивація» (пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22) визначає здатність особистості спрямовувати поведінку на досягнення поставлених цілей. Шкала «Емпатія» (пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28) характеризує здатність до розуміння емоційних станів інших людей, розпізнавання, «зчитування» невербальних сигналів (міміки, жестів) та співпереживання. Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» (пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29) відображає здатність до конструктивного впливу на емоційний стан співрозмовника та ефективної взаємодії.

Інтерпретація результатів здійснювалася на двох рівнях: парціальний рівень (за окремими шкалами): низький (≤7 балів), середній (8–13 балів), високий (≥14 балів); інтегративний рівень (загальна сума): низький (≤39 балів), середній (40–69 балів), високий (≥70 балів).

Аналіз отриманих даних виявив специфіку емоційного реагування здобувачів на виклики сьогодення. Результати дослідження засвідчили неоднорідність розвитку компонентів EI. Найвищі показники серед здобувачів освіти зафіксовано за шкалами «Емпатія» та «Емоційна обізнаність», що свідчить про розвинену здатність студентів ідентифікувати власні емоційні стани та розпізнавати емоційні стани інших людей. Такі показники є особливо важливими для майбутніх учителів-філологів, професійна діяльність яких ґрунтується на ефективній міжособистісній взаємодії та педагогічній комунікації.

Водночас шкала «Управління своїми емоціями» продемонструвала переважно низький та середній рівні сформованості. Це свідчить про труднощі у довільній регуляції емоційного напруження, що може бути зумовлено впливом пролонгованого стресу в умовах воєнного стану. Отримані результати дають підстави стверджувати, що здобувачі освіти загалом усвідомлюють власні переживання,

однак не завжди володіють достатніми навичками емоційної саморегуляції та психологічного відновлення.

Більшість респондентів (майже 55 відсотків) продемонстрували середній інтегративний рівень ЕІ. Такий рівень забезпечує можливість адаптації до освітнього процесу, проте актуалізує потребу в розвитку навичок саморегуляції та емоційної стійкості. Поєднання високого рівня емпатії з недстатньо сформованими управління емоціями створює ризик емоційного виснаження, що підкреслює необхідність упровадження когнітивних методик розвитку емоційного інтелекту засобами мовної освіти.

Отримані дані свідчать про поступове формування у студентів здатності до усвідомлення власних емоційних станів, рефлексії переживань і взаємної емоційної підтримки. Виявлено, що здобувачі освіти опановують навички емоційного самоаналізу, навчаються підтримувати один одного в колективі, а також усвідомлюють значущість безперервного навчання як важливого чинника особистісного зростання. Водночас результати дослідження засвідчили адаптацію здобувачів вищої освіти до нових умов життєдіяльності та навчання, що проявляється у прагненні підтримувати особистісний розвиток і зберігати навчальну мотивацію в умовах пролонгованого стресу. Результати підтверджують необхідність упровадження різних освітніх практик і мовних зокрема, спрямованих на розвиток резильєнтності та методів саморегуляції та підвищення рівня емоційної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Освітній процес, зокрема цілеспрямоване вивчення української мови, є важливим чинником розвитку емоційного інтелекту здобувачів освіти. Викладачі-словесники розглядають потенціал мовної освіти не лише як засіб формування лінгвістичної компетентності, а й як дієвий ресурс для гармонізації психо-емоційного стану та підтримки емоційної рівноваги студентів. Українська мова постає носієм унікальних культурних кодів, історичної пам’яті поколінь, національних смислів, виконуючи функцію своєрідного ментального фільтра. Таке розуміння сприяє усвідомленню ціннісних орієнтирів, міжкультурних відмінностей та формуванню стійких світоглядних позицій.

У процесі вивчення української мови особливу увагу зосереджуємо на семантичних значеннях мовних одиниць і категорій, що становить основу когнітивної методики навчання. Когнітивно-комунікативний підхід сприяє поглибленню й урізноманітненню мовної підготовки, а також розширює можливості для осмислення емоційних і поведінкових аспектів людської діяльності.

Реалізація когнітивної методики здійснюється через систему аналітико-дослідницьких вправ, спрямованих на:

- *декодування емоційних смислів,* що передбачає аналіз лексичних значень, конотацій та внутрішньої форми слова і дає можливість студентам точніше ідентифікувати власні емоційні стани та вербалізувати їх;
- *опрацювання мовних концептів* (зокрема, таких як *«радість», «тривога», «надія», «стійкість»*), що сприяє формуванню цілісної емоційної картини світу здобувачів освіти;
- *моделювання комунікативних ситуацій,* у межах яких студенти створюють мовленнєві сценарії та за допомогою відповідних граматичних конструкцій та стилістичних засобів навчаються трансформувати негативні емоційні стани в конструктивну взаємодію;
- *аналіз експресивного синтаксису,* що передбачає дослідження структури речень, що відображають різні градації емоційної напруги та слугують інструментом розвитку навичок саморегуляції та розвитку стресостійкості.

Когнітивно-комунікативний підхід спрямовує викладача на осмислення глибинних мовних явищ та ознайомлення здобувачів освіти з більш широким спектром семантичних значень мовних одиниць, зокрема можливостями передавати словами різні відтінки емоційного стану за допомогою контекстуальних синонімів (Hreb, Hrona, Kulyk, Ovsiienko, & Chemonina, 2019).

Наприклад, ефективними є вправи на аналіз градації та експресивних синонімічних рядів:

1. Аналіз градації.

Перечитайте уривки з поезії. Визначте контекстуальні синоніми. Які емоційні стани вони передають? Як ці мовні засоби сприяють точнішому відтворенню авторського задуму?

«А найстрашніше, що пече, як жога, перевертає душу від жалю: невірного, брехливого, чужого, огидного, – а я ж його люблю!»; «Поліг, загинув, вбитий молодим»; «…Уже, мабуть, молебень відслужили! І заридали дзвони, загули! – Це ж там за браму хлопців провели»; «Він жує, ремигає. Він од гніву кипить»; «І найманець, чужак, якась продажна шкура, мечем йому той хрест у груди вгородив» (Л. Костенко).

Стара яблуня скрипіла, але не ламалася. Здавалося, вона кидала виклик буревію, що намагався пригнути її до самої землі. Вітер не просто дув – він гудів, свистів, ревів, скаженів, вириваючи з корінням залишки спокою. Це безсилля перед стихією лякало Марка. Він схопився, підбіг, кинувся до вікна, намагаючись зачинити розхристані віконниці. Він бився з ними, змагався, боровся, затискаючи дерево затерплими пальцями. Гроза гуркотіла надривно, на весь ліс, на весь подвірний простір (З інтернетних джерел).

– Поясніть зміст експресивного ряду синонімів *гудів, свистів, ревів, скаженів.* Чому дієслова розташовані за принципом наростання емоційної інтенсивності?

2. Смисловий аналіз експресивного ряду

– Поясніть зміст синонімічних рядів. Чому автор обирає саме таку послідовність мовних одиниць?

Тремтів, двигтів, здригався, калатав. (Як мовні одиниці передають наростання фізичної реакції?)

Сказав, промовив, прошепотів, видихнув. (Як зміна інтенсивності голосу відображає втому, хвилювання або таємничість?)

Блиснуло, спалахнуло, засяяло, засліпило. (Яку роль відіграє світлова метафорика у створенні ефекту несподіванки?)

Наступним когнітивним виміром діяльності викладача є робота з текстом. З огляду на перетворювальний потенціал зв'язних висловлювань важливо актуалізувати особистісне сприйняття тексту здобувачами освіти, зокрема їхні думки,

переживання та емоційні реакції, викликані прочитаним. У процесі інтерпретації тексту мовець звертається до виражально-зображувальних мовних засобів, що сприяє глибшому осмисленню змісту повідомлення та розвитку емоційної чутливості. Під час аналізу текстів доцільно пропонувати запитання і завдання такого типу: *Якими фразами в тексті передано зневагу? Прочитай фрази, що виражають нарікання. Добери і запиши у відповідь фрази-втішання. Знайди фрази, що передають здивування (*Hreb, Hrona, Kulyk, Ovsiienko, Chemonina, 2019).

Трансформація сучасної педагогічної парадигми зумовила перехід до суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії, у межах якої студент постає рівноправним учасником освітнього процесу. Основою такого підходу є діалогічність навчання, що передбачає активну комунікацію здобувачів з викладачем, колегами та автором тексту. Реалізація цієї моделі здійснюється через залучення студентів до творчого співтворення навчального контенту, зокрема підготовки власних текстів, інтерпретацій і комунікативних моделей (наприклад, у ролі співавторів підручника чи тексту). Саме робота з текстовим матеріалом створює середовище, в якому через аналіз семантичних і емоційних зв'язків слова формуються навички моделювання власних висловлювань.

Провідними в роботі з текстом є такі типи вправ: *аналітичні,* пов'язані з аналізом текстового матеріалу; *комунікативні,* що передбачають залучення студентів до активної мовленнєвої взаємодії, *асоціативні,* орієнтовані на виявлення емоційно-ціннісного ставлення до тексту й навчального матеріалу; *дослідницькі*, що стимулюють творчий пошук і розв'язання проблемних ситуацій.

Наприклад:

– *Уяви, що ти – молодий український дизайнер, якого запросили на тиждень високої моди в Парижі. Тобі потрібно презентувати свою колекцію, яка поєднує сучасний вуличний стиль і давні козацькі орнаменти. Побудуй промову для іноземних журналістів. Розкажи про філософію свого бренду, про те, як Україна надихає тебе на створення «залізних» образів, і чому твій одяг – це маніфест волі.*

– Ти – міжгалактичний мандрівник 3000 року. На занедбаній станції «Земля» знайшов дивний предмет: металеву ручку та клаптик паперу, на якому від руки написано слово «Любов». Ти ніколи раніше не бачив письма, яке створюється не лазером, а чорнилом. Опиши свої відчуття від цього артефакту. Чому можливість писати від руки здається тобі більш інтимною та справжньою, ніж миттєве передавання думок через нейроінтерфейс?

Ефективність когнітивної методики значною мірою зумовлена використанням комунікативної ситуації як основи мовленнєвої діяльності. Крізь призму емоційного інтелекту комунікативна ситуація постає як складний комплекс емоційних станів мовців та зовнішніх обставин, що знаходять своє відображення в мовленнєвій поведінці. Як складник дискурсу, вона інтегрує в семіотичний, інтерпретаційний та інтерактивний рівні й реалізується через послідовність конкретних комунікативних актів (Грона, 2021).

У процесі навчання усного мовлення важливо насамперед створити мотив, тобто змоделювати ситуацію, яка спонукатиме студента до активної мовленнєвої взаємодії. Для цього необхідно сформувати чітко комунікативну мету: отримати або передати інформацію, аргументувати позицію, спонукати до дії, висловити емоційні стани чи переживання.

Наприклад:

– Уяви, що ти працюєш у креативному агентстві «Смак традицій». До Великодніх свят вам доручили створити рекламний пост для соцмереж про гастрономічні особливості вашого регіону (традиційну випічку, страви чи святкові ярмарки). Використовуючи «соковиті» прикметники, склади текст (4-6 речень), який змусить читача негайно завітати до вашого краю, щоб скуштувати ці запашні, пухкі та неперевершені шедеври.

– Ти випадково почув розмову в університетському коридорі, з якої зрозумів, що знайомий «привласнив» ідею твого спільного проєкту, представивши її викладачеві як власну одноосібну розробку. Опиши свої перші емоції (гнів, розчарування чи здивування). Сформулюй кілька тез, які скажеш цій людині, щоб пояснити: справжній авторитет будується на академічній доброчесності, а не на інтелектуальному піратстві.

Когнітивно-комунікативний підхід скеровує процес навчання української мови на розвиток мовленнєвих умінь і навичок та формування мовленнєвої компетентності шляхом активного залучення студентів до навчально-комунікативної діяльності. Реалізація такого підходу передбачає розв'язання комунікативних завдань, що сприяє не лише вдосконаленню мовленнєвої підготовки, а й розвитку емоційної свідомості та навичок саморегуляції. Усвідомлення власних емоційних станів і здатність їх аналізувати є важливою передумовою психологічної стійкості особистості, конструктивної поведінки та ефективної комунікативної взаємодії в умовах сучасних суспільних викликів.

Висновки. Проведене дослідження дало можливість теоретично обґрунтувати та практично підтвердити доцільність використання когнітивно-комунікативного підходу у процесі розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів-філологів під час вивчення української мови. Аналіз наукових джерел засвідчив, що емоційний інтелект є багатокомпонентним утворенням, що охоплює здатність особистості усвідомлювати, інтерпретувати та регулювати власні емоційні стани, розуміти емоції інших людей і вибудовувати ефективну міжособистісну взаємодію.

Установлено, що в умовах пролонгованого стресу, спричиненого повномасштабною війною, розвиток емоційного інтелекту набуває особливого значення як чинник психологічної стійкості, емоційної саморегуляції та професійної готовності майбутнього педагога. Результати емпіричного дослідження, проведеного серед здобувачів вищої освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, засвідчили неоднорідність розвитку компонентів емоційного інтелекту. Найвищі показники зафіксовано за шкалами «Емпатія» та «Емоційна обізнаність», що свідчить про здатність студентів усвідомлювати власні емоційні стани та розуміти переживання інших людей. Водночас недостатній рівень сформованості навичок управління власними емоціями вказує на потребу цілеспрямованого розвитку емоційної саморегуляції та стресостійкості здобувачів освіти.

Проведене дослідження підтвердило, що українська мова як носій культурної пам’яті, ціннісних смислів і засіб емоційної

вербалізації має значний потенціал для розвитку емоційного інтелекту особистості. Ефективність когнітивної методики забезпечується системою аналітико-дослідницьких вправ, роботою з мовними концептами, моделюванням комунікативних ситуацій, аналізом експресивного синтаксису та розвитком здатності студентів до інтерпретації емоційних смислів мовних одиниць. Такий підхід сприяє розвитку емпатії, емоційної свідомості, навичок саморегуляції та конструктивної комунікації. Отримані результати дають підстави стверджувати, що інтеграція мовного й емоційного складників у процесі вивчення української мови створює умови для формування психологічно стійкої, емоційно компетентної та комунікативно підготовленої особистості майбутнього вчителя-філолога.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні та апробації комплексних лінгводидактичних моделей розвитку емоційного інтелекту в умовах цифровізації освіти та змішаного навчання.

Список використаної літератури

Грона, Н. В. (2021). Культура мовлення як складник професійно-педагогічного спілкування. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*, 37 (2), 57–60. https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9399aef5-f98b-456b-8a9d-a3f8c9732065/content

Холл, Н. (б. д.). *Діагностика емоційного інтелекту* [Тест]. https://surli.cc/jixtra

Azouzi, M. A., & Jarboui, A. (2014). CEO emotional intelligence and firms' financial policies. Bayesian network method. *Contemporary Economics*, 8 (1), 5–24. https://doi.org/10.5709/ce.1897-9254.128%0A

Bell, S. T. (2007). Deep-level composition variables as predictors of team performance: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92 (3), 595–615. https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.595

Cherry, M., Fletcher, I., & O'Sullivan, H. (2013). The influence of medical students' and doctors' attachment style and emotional intelligence on their patient–provider communication. *Patient Education and Counseling*, 93 (2), 177–187. 10.1016/j.pec.2013.05.010

Dasborough, M. T., & Ashkanasy, N. M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader–member relationships. *The Leadership Quarterly*, 13 (5), 615–634. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00147-9

Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review*, 79 (3), 80–90. https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blog.stcloudstate.edu/dist/0/278/files/2021/08/The-Emotional-Intelligence-of-Groups-Druskat-and-Wolff.pdf

Eberly, M. B., & Fong, C. T. (2013). Leading via the heart and mind: The roles of leader and follower emotions, attributions and interdependence. *The Leadership Quarterly*, 24 (5), 696–711. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.05.003

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Hreb, M., Hrona, N., Kulyk, O., Ovsiienko, L., & Chemonina, L. (2019). Tools for Electronic Language Pedagogy in the Training System of a Future Primary School Teacher. *Journal of History Culture and Art Research*, 8 (4), 186–196. http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2227

Hrona, N., Khomych, T., Semenog, O., Kharchenko, I., Yurchenko, A., & Semenikhina, O. (2024). Tools for the development of emotional intelligence: Cognitive native language teaching. *International Journal of Instruction,* 17(2), 599-616. https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/578

Humphrey, R. H., Ashforth, B. E., & Diefendorff, J. M. (2015). The bright side of emotional labor. *Journal of Organizational Behavior*, *36*, 749–769. https://doi.org/10.1002/job.2019

Landy, F. J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 411–424. https://doi.org/10.1002/job.317

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

Momm, T., Blickle, G., Liu, Y., Wihler, A., Kholin, M., & Menges, J. I. (2015). It pays to have an eye for emotions: Emotion recognition ability indirectly predicts annual income. *Journal of Organizational Behavior*, 36 (1), 147–163. https://doi.org/10.1002/job.1975

Sabol, D. M., Melenets, L. I., Tretyak, O. P., Shcherbyna, V. M., & Kulbediuk, A. Y. (2020). Research on the level of emotional intelligence of methodologists in preschool institutions. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 8 (1), 76–86. https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.01.10

Thorndike, E. L. (2020). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227–235. https://gwern.net/doc/iq/1920-thorndike-2.pdf

Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R., & Zasiekina, T. (2022). Individualized learning in the context of blended mode of the educational process in secondary school: Challenges and expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874

Tuncdogan, A., Acar, O. A., & Stam, D. (2017). Individual differences as antecedents of leader behavior: Towards an understanding of multi-level outcomes. *The Leadership Quarterly*, 28 (1), 40–64. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.011

Wong, C., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13 (3), 243–274. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1

Nataliia Hrona, Olena Semenog

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF FUTURE PHILOLOGY TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING THE UKRAINIAN LANGUAGE ON THE BASIS OF A COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH

The article provides a theoretical substantiation and analysis of the peculiarities of developing emotional intelligence in higher education students during the process of studying the Ukrainian language based on a cognitive-communicative approach. The relevance of the study is driven by the need to train specialists capable of emotional self-regulation and constructive interaction amidst modern societal challenges and prolonged stress caused by the war in Ukraine.

The phenomenon of emotional intelligence is considered a complex cognitive-emotional formation that determines an individual's ability to identify, comprehend, and regulate their own emotions and the emotional states of others. The results of an empirical study conducted in January 2026 among students of T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium" and A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University, using N. Hall's methodology and the ESCI toolkit, are presented. High scores were recorded on the "Empathy" and "Emotional Awareness" scales; however, an insufficient level of emotional self-management skills was established. The potential of the Ukrainian language as an effective resource for harmonizing students' psycho-emotional states through the processing of unique cultural codes and national meanings is substantiated.

Particular attention is paid to cognitive teaching methodology implemented through a system of analytical and research exercises. These include decoding emotional meanings, working with linguistic concepts ("joy," "anxiety," and "resilience"), modeling communicative situations, and analyzing expressive syntax.

It is proven that such an approach promotes the development of reflection, emotional self-analysis, and psychological resilience in future philologists. The conclusions emphasize that the systematic implementation of cognitive-communicative strategies ensures the formation of a holistic linguistic personality of a teacher ready for professional self-actualization.

Keywords: *emotional intelligence, emotional resilience, cognitive-communicative approach, future philology teachers, professional training, the Ukrainian language.*

References

Hrona, N. V. (2021). Kultura movlennia yak skladnyk profesiino-pedahohichnoho spilkuvannia [Speech culture as a component of professional and pedagogical communication]. *Humanitarnyi korpus [Humanitarian Corps]: zbirnyk naukovykh statei z aktualnykh problem filosofii, kulturolohii, psykholohii, pedahohiky ta istorii*, *37*(2), 57–60. https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9399aef5-f98b-456b-8a9d-a3f8c9732065/content

Hall, N. (n.d.). *Diahnostyka emotsiinoho intelektu* [Test of emotional intelligence]. https://surli.cc/jixtra

Azouzi, M. A., & Jarboui, A. (2014). CEO emotional intelligence and firms' financial policies. Bayesian network method. *Contemporary Economics*, *8 (1)*, 5–24. https://doi.org/10.5709/ce.1897-9254.128%0A

Bell, S. T. (2007). Deep-level composition variables as predictors of team performance: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *92*(3), 595–615. https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.595

Cherry, M., Fletcher, I., & O'Sullivan, H. (2013). The influence of medical students' and doctors' attachment style and emotional intelligence on their patient–provider communication. *Patient Education and Counseling*, *93*(2), 177–187. 10.1016/j.pec.2013.05.010

Dasborough, M. T., & Ashkanasy, N. M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader–member relationships. *The Leadership Quarterly*, *13*(5), 615–634. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00147-9

Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review, 79(3)*, 80–90. https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blog.stcloudstate.edu/dist/0/278/files/2021/08/The-Emotional-Intelligence-of-Groups-Druskat-and-Wolff.pdf

Eberly, M. B., & Fong, C. T. (2013). Leading via the heart and mind: The roles of leader and follower emotions, attributions and interdependence. *The Leadership Quarterly*, *24*(5), 696–711. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.05.003

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Hreb, M., Hrona, N., Kulyk, O., Ovsiienko, L., & Chemonina, L. (2019). Tools for Electronic Language Pedagogy in the Training System of a Future Primary School Teacher. *Journal of History Culture and Art Research*, *8*(4), 186–196. http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2227

Hrona, N., Khomych, T., Semenog, O., Kharchenko, I., Yurchenko, A., & Semenikhina, O. (2024). Tools for the development of emotional intelligence: Cognitive native language teaching. *International Journal of Instruction*, 17(2) 599-616. https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/578

Humphrey, R. H., Ashforth, B. E., & Diefendorff, J. M. (2015). The bright side of emotional labor. *Journal of Organizational Behavior*, *36*, 749–769. https://doi.org/10.1002/job.2019

Landy, F. J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(4), 411–424. https://doi.org/10.1002/job.317

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, *15*(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

Momm, T., Blickle, G., Liu, Y., Wihler, A., Kholin, M., & Menges, J. I. (2015). It pays to have an eye for emotions: Emotion recognition ability indirectly predicts annual income. *Journal of Organizational Behavior*, *36*(1), 147–163. https://doi.org/10.1002/job.1975

Sabol, D. M., Melenets, L. I., Tretyak, O. P., Shcherbyna, V. M., & Kulbediuk, A. Y. (2020). Research on the level of emotional intelligence of methodologists in preschool institutions. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, *8*(1), 76–86. https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.01.10

Thorndike, E. L. (2020). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227–235. Retrieved from https://gwern.net/doc/iq/1920-thorndike-2.pdf

Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R., & Zasiekina, T. (2022). Individualized learning in the context of blended mode of the educational process in secondary school: Challenges and expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874

Tuncdogan, A., Acar, O. A., & Stam, D. (2017). Individual differences as antecedents of leader behavior: Towards an understanding of multi-level outcomes. *The Leadership Quarterly*, 28 (1), 40–64. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.011

Wong, C., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13 (3), 243–274. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1

Одержано 10.04.2026 р. Рекомендовано 30.04.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

УДК 378.011.3-051:373.3]:[174:81'233
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363823

Yuliia Kulimova, *Poltava*
https://orcid.org/0000-0002-1091-6878

THE ROLE OF ETHICAL COMPETENCE IN THE SPEECH AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article substantiates the relevance of developing ethical competence as an important component of the speech and communicative competence of future primary school teachers. Attention is focused on the role of speech and communicative etiquette in the system of professional pedagogical training and its significance for the personal and professional development of students. It is proven that ethical competence is a necessary condition for effective pedagogical communication, humanistic interaction, and the creation of a supportive educational environment in primary school.

The author reveals the structural characteristics of ethical competence of future primary school teachers, which include axiological, cognitive, and activity components. The axiological component is defined by the acquisition of moral and ethical norms and values of the teaching profession, the development of personal motivation for ethical behavior, and a responsible attitude toward professional activity. The cognitive component involves mastering a system of scientific and theoretical knowledge about the essence of the teacher's professional activity, the specifics of pedagogical communication, and the role of ethical principles in professional pedagogical interaction. The activity component is characterized by the ability to apply ethical knowledge in real pedagogical situations, adhere to norms of speech etiquette, and demonstrate professional and humanistic qualities in interaction with pupils, parents, and colleagues. The article emphasizes that the purposeful formation of ethical competence contributes to the development of the professional identity of future primary school teachers, increases their level of speech and communicative culture, and ensures the humanistic orientation of pedagogical activity in the context of modern education.

Keywords: *ethical competence, future primary school teachers, moral and ethical values, professional and pedagogical interaction, professional training of future primary school teachers, speech etiquette; speech-communicative competence.*

Problem statement. The relevance of this study stems from the increasing demands placed on the professional training of future primary school teachers, particularly in developing their communicative and ethical competencies. This is outlined in the policy documents of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the concept of the New Ukrainian School (2024), which emphasize the necessity of

© Yu. Kulimova, 2026

partnership, respect, and value-based interaction in the educational process. In addition, contemporary trends in the digital transformation of education significantly intensify the ethical dimension of pedagogical communication, requiring teachers to demonstrate a high level of speech culture and responsible communicative behavior.

One of the regulators of speech-educational interaction is *ethics*, which is also a mediator between the general regulatory requirements for the modern teacher and the tactics of one's teaching style. At the same time, ethics is a leading factor in shaping the professional image of the future primary school teacher. In this context, the ethical competence of a primary school teacher is an indicator of one's speech-communicative development because any pedagogical communication has a moral and ethical context.

In contemporary pedagogical and linguistic studies (Khoruzha, 2004; Luzhetska, 2013; Malakhov, 2002; Radevych-Vynnytskyi, 2006, etc.), it is common to distinguish between language etiquette as a system of standardized verbal formulas and speech etiquette as their contextual implementation in specific communicative situations. Therefore, the ethical competence of the student has tremendous importance for speech-communicative development because, in the communication process, the state of language culture becomes most noticeable. Also, in educational cooperation, the primary school teacher demonstrates one's spiritual values, ethical orientations, and style of building relationships in different psychological and pedagogical situations.

Analysis of recent research and publications. In contemporary scientific research, ethics has various interpretations and is a basis for solving general pedagogical and methodological problems. Classical studies define pedagogical ethics as a normative framework of the teaching profession, reflecting the moral and psychological aspects of teachers' professional behavior and their interaction with all participants in the educational process. In particular, the humanistic ideas of V. Sukhomlynsky (2012) emphasize the moral responsibility of the teacher and the importance of value-based interaction. The communicative nature of the educational process is substantiated in the works of A. Makarenko (2011), who considered interaction as a key factor in personality development.

At the same time, earlier studies primarily focused on the structural components of ethical competence, emphasizing its cognitive, personal, and operational dimensions, as well as its role in shaping professional behavior and value orientations. In particular, the concept of communicative competence developed by D.Hymes (1972), M.Canale and M. Swain (1980) emphasizes the integration of linguistic, socio-cultural, and pragmatic components of communication. The ethical dimension of interaction is substantiated in the theory of communi-cative action by J. Habermas (1987), who considers mutual understanding and normative regulation as key conditions of effective communication.

However, recent research demonstrates a shift toward a more dynamic understanding of ethical competence, particularly in the context of digitalization and the transformation of educational environments. Scholars emphasize the increasing importance of communicative and ethical regulation in online and hybrid learning settings, where teachers must navigate complex interaction scenarios and ensure responsible and culturally sensitive communication. According to I. Ziaziun, L. Kramushchenko, I. Kryvonis, O. Myroshnyk, V. Semychenko, N. Tarasevych, I. Bekh, N. Klokar (2008), pedagogical ethics is the normative basis of the teaching profession, which reflects the universal relations, the essence of the moral and psychological side of the teacher's profession, and the nature of one’s behavior in relations with all participants in the pedagogical process. The term "ethical competence" has such a definition: it is a nonlinear system that forms its scientific apparatus, integrating knowledge of many scientific disciplines (philosophy, sociology, culturology, pedagogy, psychology, etc.). Scientific research notes that ethical competence represents the principal regulations of teacher actions, which are fixed in habits, traditions, principles of life, and professional activity (Khoruzha, 2004); this is an interacting, interpenetrating formation, which has substantive, personal, and activity nature and consists of interconnected components: content (cognitive), personal and operational-procedural (Vasianovych, 2011).

In addition, contemporary studies highlight the interdependence between ethical and communicative competence, considering them as key components of teacher professional training that ensure effective pedagogical interaction and the creation of a safe educational environment. For example, I. Guryanov and M. Shagiakhmetova (2025)

outline how pedagogical practice contributes to the development of future teachers' communicative competence. The scholars argue that practical experience is essential for shaping adaptive, context-sensitive communication, which also implicitly supports ethical interaction with students. Another scientist, M. Liedok (2024), analyzes the theoretical foundations of emotional and ethical competence formation in future teachers. The researcher considers ethical competence as a multidimensional construct that includes values, moral awareness, and behavior. According to researchers' work, the importance of ethical communication, empathy, and responsible decision-making are core elements of professional teacher training. Also, G. Niyazova (2024) proposes a methodological model for developing communicative competence in future teachers. The study outlines key components such as empathy, cooperation, and effective verbal/nonverbal interaction. The scientist demonstrates that interactive teaching methods (e.g., role-playing, collaborative tasks) enhance both communicative and ethical aspects of teacher behavior. Finally, R. Zhou, A. Samad and T. Perinpasingam (2024) explore cross-cultural communicative competence in language education. They emphasize that effective communication involves not only linguistic skills but also ethical appropriateness, cultural awareness, and sensitivity. The authors highlight the importance of preparing teachers to communicate responsibly and respectfully in diverse educational contexts.

Despite the significant body of research on pedagogical ethics and teacher professionalism, the issue of ethical competence as a regulator of speech-educational interaction in the training of future primary school teachers remains insufficiently explored. In particular, there is a lack of studies that systematically examine the relationship between ethical competence and speech etiquette in the context of modern educational challenges.

Aim and objectives of the study. The purpose of the article is to substantiate the role of ethical competence in the speech and communicative development of future primary school teachers and to characterize its structural components (axiological, cognitive, and activity) in the context of their professional training.

To achieve this purpose, the following objectives are defined: 1) to justify the relevance of forming ethical competence as an essential component of speech and communicative competence of future primary school teachers; 2) to analyze the role of speech and communicative etiquette in the system of professional pedagogical training; 3) to determine the significance of ethical competence for effective pedagogical communication, humanistic interaction, and the creation of a favorable educational environment; 4) to characterize the structural components of ethical competence (axiological, cognitive, and activity) and reveal their content; 5) to substantiate the influence of ethical competence on the development of professional identity and speech-communicative culture of fut.

Research methods. The study employed a set of theoretical research methods aligned with the defined objectives. In particular, analysis of scientific and pedagogical sources was used to justify the relevance of forming ethical competence as an essential component of speech and communicative competence of future primary school teachers and to examine the role of speech and communicative etiquette in the system of professional pedagogical training. The method of comparison enabled the identification of different scholarly approaches to understanding ethical competence and communicative etiquette, as well as their place within professional training. Synthesis and generalization were applied to determine the significance of ethical competence for effective pedagogical communication, humanistic interaction, and the creation of a favorable educational environment, and to formulate generalized conclusions based on the analyzed sources. The method of systematization was used to structure and characterize the components of ethical competence (axiological, cognitive, and activity) and to reveal their content. Finally, generalization and theoretical modeling contributed to substantiating the influence of ethical competence on the development of professional identity and speech-communicative culture of future teachers.

Presentation of the main material. The ethical competence of primary school teachers as a scientific phenomenon has its structure, which depends on the specifics of different areas of professional activity. For example, N. Sultanova (2010) notes that the main structural components of ethical competence of future social educators are: cognitive (system of knowledge about the environment, structure, features

of interaction, and communication styles), behavioral (general and specific skills to successfully and constructively manage the situation of interaction), motivational (focus on interaction, high level of demands and needs for communication), emotional (humanistic guidelines for interaction, willingness to enter into personal, dialogical relationships).

According to L. Lisina (2019), the ethical competence of future primary school teachers is a systemic formation characterized by the following integrative components: informative or cognitive (knowledge of professional morality, which is the axiological basis of pedagogical action), personal (ethical centering which is based on empathy, congruent perception of another person), operational and procedural (use of a particular arsenal of pedagogical tools that determine the humanistic strategy and tactics of pedagogical action, focus on building an individual trajectory of personality development, prefer the balance of methods of encouragement and punishment, and choosing the pedagogical tactics).

In the works of S. Tkachenko (2018) and others, the structure of teachers' ethical competence includes the following components: readiness to demonstrate ethical competence through the mobilization of subjective resources (motivational aspect); knowledge of the content of ethical competence (cognitive aspect); experience in demonstrating ethical competence in various standard and non-standard situations (behavioral aspect); a positive attitude toward the content of ethical competence and the object of its application (value-content aspect); emotional and volitional regulation of both the process and the outcomes of demonstrating ethical competence (reflective aspect).

Having systematized and adapted the ideas of scientists according to the specifics of the profession of the primary school teacher, the structure of ethical competence of future primary school teachers is characterized in the context of their speech-communicative development. Therefore, *the ethical competence of the future primary school teacher* should include axiological, cognitive, and activity components. The content of each of them would be revealed in detail.

The axiological component of ethical competence means that the teacher depends primarily on the emotional and psychological climate in educational interaction. This component translates the moral and ethical norms accepted in society, creating a fertile background for the professional development of future teachers. It is about students'

level of personal motivation, which involves the conscious choice of a type of speech-communicative behavior, which is characterized by a complex action of external (incentives) and internal (motives) factors. According to S. Tkachenko (2018), motivational and value orientations determine speech-communicative behavior and provide the content and direction of professional activity. In this sense, the future primary school teacher's ethical competence involves developing a system of personal values, moral needs, and motives, and the formation of a hierarchy of terminal values of speech-communicative interaction. Thus, the system of moral and ethical values is a kind of landmark in the social and communicative development of young professionals. The moral and ethical values of the future primary school teacher are closely related to one's moral norms and moral consciousness. V. Malakhov (2002) defines the "moral norm" as a specific example of behavior that reflects the established needs of human coexistence and relationships and is mandatory. According to the scholar, moral consciousness can be understood as a system of established norms, prohibitions, and requirements that regulate human activity and behavior. The formed moral consciousness of the student has moral norms, principles, categories, motives, and value orientations of communicative interaction mastered by him.

The cognitive component of the ethical competence of future primary school teachers is a set of scientific and theoretical knowledge about professional activity and the role of professional and pedagogical interaction. In the scientific works of L. Khoruzha (2004), the semantic (cognitive) component is dominant and system-forming, in which humanistic pedagogical values and moral norms of the teaching profession play a major role, influencing the formation of motives for professional activity. The cognitive component of ethical competence of future primary school teachers is characterized by knowledge of the norms of the teaching profession and social functions of the modern teacher and awareness of the importance of ethical competence. As S. Tkachenko (2018) points out, knowledge of the main categories of ethics (good and evil, justice and injustice, honor and dignity, duty and responsibility, etc.), principles of pedagogical morality (pedagogical humanism, pedagogical optimism, citizenship and patriotism) act as a motivation for pedagogical action. Ethical knowledge allows the future teacher to correlate one’s moral standards with professional ones and to

correct one's communicative behavior. Thus, the cognitive component of ethical competence of future primary school teachers reflects the presence of theoretical knowledge necessary for forming their moral consciousness, ensuring moral relations and behavior in the process of professional activity.

The activity component of ethical competence of future primary school teachers testifies to their ability to apply ethical knowledge and show professional and humanistic qualities in an actual pedagogical situation. According to L. Khoruzha (2004), the possession of a basic set of pedagogical skills and the ability to apply them effectively enable teachers to confidently navigate various pedagogical situations, identify multiple possible ways of solving them, and make well-considered ethical decisions. Thus, the activity component of ethical competence of future primary school teachers includes students' ability to make responsible decisions, effectively solve problematic communication situations, use ethical knowledge in professional practice, have analytical and communication skills, and have the ability to make creative and informed decisions.

In addition to the structure of ethical competence of future primary school teachers, an important role is played by their *speech-communicative behavior*, which affirms the most significant values of culture, friendliness, respect for the interlocutor, and others. According to L. Luzhetska (2013), a key component of a teacher's speech-communicative culture is emotional expressiveness and intonational richness in communication. She emphasizes that even correctly used etiquette expressions, such as "thank you" or "please," lose their positive effect if they are delivered in a neutral or indifferent tone. At the same time, when a teacher's speech is emotionally enriched and conveys understanding and involvement, such etiquette forms are more likely to resonate with students and elicit a meaningful emotional response. It is possible to trace a similar position in the study, Ya. Radevych-Vynnytskyi (2006), who believes, that the level of adherence to speech-communicative etiquette and culture of human communication is sometimes more important than the substantive content of speech.

Conclusions. Ethical competence plays a crucial role in the speech and communicative development of future primary school teachers, as it reflects not only individual professionalism but also the cultural identity of the Ukrainian people. Thus, the ethical competence of future primary school teachers is a multidimensional construct comprising axiological, cognitive, and activity components. The axiological component reflects the system of personal values, motives, and moral orientations that guide communicative behavior. It ensures the prioritization of an emotionally and psychologically supportive educational environment and is based on the conscious choice of ethically grounded behavior. The cognitive component includes theoretical and scientific knowledge of ethical norms, moral categories, and principles of pedagogical ethics. It contributes to the development of moral awareness and an understanding of the importance of ethical competence in professional practice. The activity component characterizes the ability to apply ethical knowledge in real pedagogical situations, make responsible decisions, and effectively resolve communicative challenges based on humanistic principles. Therefore, ethical competence integrates values, knowledge, and practical skills, ensuring morally responsible professional behavior in future teachers.

Speech-communicative etiquette, rooted in national traditions and stable linguistic formulas, functions as a moral and cultural regulator of pedagogical interaction. A high level of its formation in future teachers ensures the transmission of ethical norms, respect, and cultural values to younger generations, thereby preventing destructive social tendencies caused by the neglect of communicative norms. Consequently, the purposeful formation of ethical competence contributes to the holistic development of future primary school teachers' moral, spiritual, emotional, volitional, and speech-communicative qualities, which is essential for effective professional activity in modern primary education.

Prospects for further research. Further research may focus on developing and experimentally testing pedagogical conditions, methods, and technologies aimed at forming ethical competence in the speech and communicative training of future primary school teachers, as well as assessing their effectiveness in the educational process of higher education institutions.

References

Васянович, Г. П. (2011). *Педагогічна етика.* Видавничий центр «Академія».

Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф., Мирошник, О. Г., Семиченко, В. А., Тарасевич, Н.М., Бех, І.Д., & Клокар, Н.І. (2008). *Педагогічна майстерність:* підручник (3-тє вид., допов. і переробл.) (І.Зязюн, голов. ред.). СПД Богданова А. М.

Лісіна, Л. (2019). *Педагогічні умови формування етичної компетентності майбутніх учителів початкової школи*. http://bdpu.org/wp-content/uploads/2019/02/Лариса-Лісіна.pdf.

Лужецька, Л. (2013). Мовний етикет та його роль у формуванні мовленнєво-компетентної особистості майбутнього вчителя початкових класів. *Рідне слово в етичному вимірі* (с. 508-515). http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_66.

Макаренко, А. С. (1985). *Методика організації виховного процесу*. Радянська школа.

Малахов, В. А. (2002). *Етика.* Либідь.

Міністерство освіти і науки України. (2020, 23 грудня). *Про затвердження професійного стандарту за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)"* (Наказ № 2736-20). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text.

Радевич-Винницький, Я. (2006). *Етикет і культура спілкування*: навчальний посібник для вузів. (2-ге вид., перероб. і доп.). Знання.

Султанова, Н. В. (2010). Педагогічні аспекти формування етичної компетентності майбутнього вчителя. *Педагогічний альманах,* 6, 155-159.

Сухомлинський, В. О. (1988). *Сто порад учителеві*. Радянська школа.

Ткаченко, С. В. (2018). *Формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільних та гуманітарних наук у процесі навчання* (Дисертація кандидата педагогічних наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Хоружа, Л. Л. (2004). *Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів* (Дисертація доктора педагогічних наук). Ін-т педагогіки АПН України.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1.

Guryanov, I. A., & Shagiakhmetova, M. N. (2025). Developing future teachers' communicative competence through pedagogical practice. *Pedagogy. Theory & Practice*, 10(12), 1957–1965. https://doi.org/10.30853/ped20250234.

Habermas, J. (2014). *On the Pragmatics of Communication.* Polity Press.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin Books.

Liedok, M. (2024). The state of study of the problem on forming emotional and ethical competence of future computer science teachers in the theory and practice of pedagogical science. *Problems of Engineer-Pedagogical Education*, 82. https://jped.uipa.edu.ua/index.php/JPED/article/view/583.

Niyazova, G., Kerimbayeva, B., Koshanova, G., & Sapargaliyeva, D. (2024). Model of the methodological system for the formation of communicative competence of future teachers. *Scientific Journal of Physics and Mathematics Education*, 56, 103-114. https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.10few3.

Zhou, R., Samad, A., & Perinpasingam, T. (2024). A systematic review of cross-cultural communicative competence in EFL teaching. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1750. https://doi.org/10.1057/s41599-024-04071-5

Юлія Кулімова

РОЛЬ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано актуальність формування етичної компетентності як важливого складника мовленнєво-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Зосереджено увагу на ролі мовленнєво-комунікативного етикету в системі професійно-педагогічної підготовки та його значенні для особистісного й фахового становлення здобувачів педагогічної освіти. Доведено, що етична компетентність є необхідною умовою ефективної педагогічної комунікації, гуманістичної взаємодії та створення сприятливого освітнього середовища в початковій школі.

Авторкою схарактеризовано структурні компоненти етичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що охоплюють аксіологічний, когнітивний і діяльнісний компоненти. Аксіологічний компонент визначається засвоєнням морально-етичних норм і цінностей педагогічної професії, розвитком особистісної мотивації до етичної поведінки та відповідального ставлення до професійної діяльності. Когнітивний компонент передбачає оволодіння системою науково-теоретичних знань про сутність фахової діяльності вчителя, особливості педагогічного спілкування та роль етичних засад у професійно-педагогічній взаємодії. Діяльнісний компонент характеризується здатністю застосовувати етичні знання в реальних педагогічних ситуаціях, дотримуватися норм мовленнєвого етикету, виявляти професійні та гуманістичні якості у взаємодії з учнями, батьками і колегами. У статті наголошено, що цілеспрямоване формування етичної компетентності сприяє розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, підвищує рівень їхньої мовленнєво-комунікативної культури та забезпечує гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності в умовах сучасної освіти.

Ключові слова: *етична компетентність, мовленнєво-комунікативна компетентність, мовленнєвий етикет, майбутні вчителі початкової школи, морально-етичні цінності, професійно-педагогічна взаємодія, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи.*

References

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1.

Guryanov, I. A., & Shagiakhmetova, M. N. (2025). Developing future teachers' communicative competence through pedagogical practice. *Pedagogy. Theory & Practice*, 10(12), 1957-1965. https://doi.org/10.30853/ped20250234.

Habermas, J. (2014). *On the Pragmatics of Communication.* Polity Press.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin Books.

Khoruzha, L. L. (2004). *Teoretychni zasady formuvannia etychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Theoretical principles of formation of ethical competence of future primary school teachers]*. (Doctor's thesis). [in Ukrainian].

Liedok, M. (2024). The state of study of the problem on forming emotional and ethical competence of future computer science teachers in the theory and practice of pedagogical science. *Problems of Engineer-Pedagogical Education*. https://jped.uipa.edu.ua/index.php/JPED/article/view/583.

Lisina, L. (2019). *Pedahohichni umovy formuvannia etychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Pedagogical conditions for the formation of ethical competence of future primary school teachers]*. http://bdpu.org/wp-content/uploads/2019/02/Лариса-Лісіна.pdf [in Ukrainian].

Luzhetska, L. (2013). Movnyi etyket ta yoho rol u formuvanni movlennievo-kompetentnoi osobystosti maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Language etiquette and its role in the formation of speech-competent personality of the future primary school teacher]. *Ridne slovo v etnokulturnomu vymiri [Native word in the ethical dimension]*, 508-515. http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_66. [in Ukrainian].

Makarenko, A. S. (1985). *Metodyka orhanizatsii vykhovnoho protsesu [Methods of organizing the educational process]*. Radianska shkola [in Ukrainian].

Malakhov, V. A. (2002). *Etyka [Ethics].* Lybid [in Ukrainian].

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020). *Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy "Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel z pochatkovoi osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)" [On approval of the professional standard for the professions "Primary school teacher of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Primary education teacher (with a junior specialist diploma)"]* (Nakaz № 2736-20). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text [in Ukrainian].

Niyazova, G., Kerimbayeva, B., Koshanova, G., & Sapargaliyeva, D. (2024). Model of the methodological system for the formation of communicative competence of future teachers. *Scientific Journal of Physics and Mathematics Education*, 56, 103-114. https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.10few3

Vasianovych, G. P. (2011). *Pedahohichna etyka [Pedagogical ethics]*. Vydavnychyi tsentr "Akademiia" [in Ukrainian].

Radevych-Vynnytskyi, Ya. (2006). *Etyket i kultura spilkuvannia [Etiquette and culture of communication]*. (2nd ed., rev. and exp.). Znannia. [in Ukrainian].

Sukhomlynskyi, V. O. (2012). *Sto porad uchytelevi [One hundred pieces of advice for teachers]*. Radianska shkola. [in Ukrainian].

Sultanova, N. V. (2010). Pedahohichni aspekty formuvannia etychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia [Pedagogical aspects of formation of ethical competence of the future teacher]. *Pedahohichnyi almanakh [Pedagogical Almanac]*, 6, 155-159. [in Ukrainian].

Tkachenko, S. V. (2018). Formuvannia etychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv suspilnykh ta humanitarnykh nauk u protsesi navchannia [Formation of ethical competence of future teachers of social sciences and humanities in the learning process]. Candidate's thesis. Derzhavnyi zaklad «Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho». [in Ukrainian].

Ziaziun, I. A., Kramushchenko, L. V., Kryvonos, I. F., Myroshnyk, O. H., Semychenko, V. A., Tarasevych, N. M., Bekh, I. D., & Klokar, N. I. (2008). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical art]: pidruchnyk* (3-tie vyd., dopov. i pererobl.) (I. Ziaziun, holov. red.). SPD Bohdanova A. M. [in Ukrainian].

Zhou, R., Samad, A., & Perinpasingam, T. (2024). A systematic review of cross-cultural communicative competence in EFL teaching. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1750. https://doi.org/10.1057/s41599-024-04071-5

Одержано 10.03.2026 р. Рекомендовано 27.03.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

УДК 37.013:069.12(477.83)«1991/2023»
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363827

***Ольга Железник**, м. Львів*
https://orcid.org/0000-0002-6971-7822

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ЛЬВОВІ (1991-2023 рр.)

У статті досліджено процес розвитку музейної педагогіки у Львові впродовж 1991 – 2023 рр. з урахуванням суспільно-політичних, культурних та освітніх трансформацій в Україні. Проаналізовано науковий дискурс вітчизняних і зарубіжних учених щодо становлення музейної педагогіки як міждисциплінарної галузі, що поєднує освітні, культурні та соціальні практики. Визначено основні чинники, що вплинули на її розвиток у регіональному контексті, зокрема традиції музейної справи Львівщини, діяльність освітніх і наукових інституцій, а також вплив освітніх реформ і сучасних соціокультурних викликів.

Обґрунтовано авторську періодизацію розвитку музейної педагогіки у Львові, що охоплює три етапи: пострадянської трансформації та національно-культурної переорієнтації (1991–2004 рр.), утвердження національної стійкості й культурних практик (2005–2014 рр.) та інноваційно-інтерактивного розвитку (2015–2023 рр.). Схарактеризовано особливості кожного етапу, зокрема зміну форм і методів музейно-педагогічної діяльності, посилення взаємодії музеїв і закладів освіти, впровадження інтерактивних та інноваційних підходів до навчання. Окреслено персонологічний контекст становлення і розвитку музейної педагогіки на Львівщині. Доведено, що музейна педагогіка у Львові функціонує як цілісна система, орієнтована на формування національної ідентичності, громадянської свідомості та культурної компетентності особистості. Підкреслено її значення в умовах воєнного стану як ресурсу збереження культурної спадщини, розвитку національної стійкості. Наголошено на зростанні ролі музейної педагогіки у формуванні національної ідентичності, громадянської свідомості та культурної компетентності особистості, особливо в умовах воєнних викликів. Окреслено перспективи подальшого розвитку музейної педагогіки як важливого ресурсу модернізації освіти та культурно-освітнього простору України.

***Ключові слова:** музей, музейна педагогіка, періодизація розвитку музейної педагогіки, Львів, Львівщина, незалежність України, 1991 – 2023 рр.*

Постановка проблеми. В сучасних умовах утвердження національної ідентичності в умовах війни рф проти України актуалізується проблема використання потенціалу культурної спадщини, здобутків гуманітаристики, українознавства, історії у формуванні громадянської позиції, національної стійкості учнівської, студентської молоді, різних категорій дорослих. Вагомі ресурси ціннісного осмислення культурних, історичних

© О. Железник, 2026

надбань мають музейні інституції, у просторі яких розвивається музейна педагогіка. Музейна педагогіка – сучасна галузь педагогічної науки та просвітницької діяльності, що базується на міждисциплінарному підході до навчання через поєднання принципів і засобів музеєзнавства, соціології та педагогіки. Важливо констатувати, що традиції і просвітницькі практики музейної педагогіки мають специфіку в регіональному дискурсі, що становить ціннісне підґрунтя розвитку відповідного напряму з урахуванням історичних процесів, культурного поступу, сформованого у контексті персонології музейної справи. На окрему дослідницьку увагу заслуговує досвід музейної педагогіки у Львові у 1991 – 2023 рр., що характеризується відродженням національного музеєзнавства, поверненням відомих імен в історії національної культури, мистецтва, освіти, утвердженням національної ідентичності крізь призму музейного просвітництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Музейна педагогіка, відносно молода галузь вітчизняної педагогічної науки, є предметом дослідження сучасних учених (В. Банах, & Н. Барановська (2018), С. Довгий, О. Топузов, & В. Бітаєв (2020), О. Железник (2023), О. Караманов (2020), О. Караманов, О. Сурмач & А. Шукалович (2023), О. Міхно (2025), Н. Філіпчук (2020) та ін.). Дослідники акцентують увагу на проблемах формальної, неформальної та інформальної освіти засобами музейної педагогіки, персонологічному напрямі музеєзнавства, музейного просвітництва. Проблеми розвитку музейної педагогіки в Україні загалом і на Львівщині зокрема досліджують львівські вчені О. Караманов (2020) і О. Гурин (2015), які звертаються до питань полікультурного виховання старшокласників у взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів та музеїв мистецького профілю, педагогічної діяльності музеїв у сучасному освітньому просторі України.

У зарубіжному публікаційному просторі проблеми теорії і практики музейної педагогіки висвітлюються дослідниками у контексті окреслення потенціалу у вихованні особистості, формування культурної компетентності (Filipchuk et al., 2021; Hnizdilova et al., 2023). Важливо відзначити, що українські

дослідники у зарубіжних виданнях презентують сучасні музейні практики в Україні в умовах війни (Ivashko & Pawłowska, 2025; Tymkiv, 2024).

Водночас у сучасних дослідженнях фрагментарно представлено процес становлення музейної педагогіки у регіональному контексті, зокрема у Львові – одному із міст, де формувалися національні засади музеєзнавства, культурно-мистецького поступу у період здобуття Україною незалежності, що потребує системного осмислення.

Мета статті – розробити періодизацію розвитку музейної педагогіки у Львові впродовж 1991 – 2023 рр. Задля реалізації мети дослідницького пошуку визначимо такі завдання: схарактеризувати специфіку розвитку музейної педагогіки у Львові в період від здобуття незалежності України (у 1991 р.) до 2023 рр.; окреслити персонологічний контекст становлення і розвитку музейної педагогіки на Львівщині.

Методи дослідження. У процесі дослідження було використано методи: *історико-педагогічного аналізу* – для визначення чинників музейного просвітництва і обґрунтування періодизації розвитку музейної педагогіки у Львові упродовж 1991 – 2023 рр.; *біографічний метод* – для виокремлення значення діячів освіти і культури у створенні просвітницького середовища музейної педагогіки у Львові.

Виклад основного матеріалу. У 1991 – 2023 рр. на тлі державотворчих процесів в Україні, що супроводжувалися піднесенням національної самосвідомості, відбувалася інституціалізація музейної педагогіки в країні загалом і у багатонаціональному Львові, який історично формувався як форпост культурозбереження, національної самосвідомості і просвітництва.

Львівщина має давні традиції музейної справи, одним із напрямів якої є культурно-просвітницька діяльність. Свідченням цьому є фундаментальні праці філолога, літературознавця, історика мистецтва, громадського діяча, музейника, автора сотень наукових та популярних публікацій І. Свєнціцького (Панів, 2008), роботи музикознавця-фольклориста Ф. Колесси (Данилевич, 2024), дослідницькі праці І. Франка, присвячені галицькому краєзнавству

та ін. Давні традиції має й шкільне музейництво: так, 1903 р. у Львові за ініціативи А. Карбовяка і Л. Германа було засновано Польський шкільний музей (Довгий та ін., 2020, с. 15).

Музейна педагогіка на Львівщині розвивалася під впливом традиційного регіонального досвіду культурно-освітньої роботи в музеях та впровадження заходів із музейної педагогіки в Україні та за кордоном. Завдяки діяльності неперeсічних особистостей-ентузіастів (музейників, педагогів-новаторів) щодо збереження в музейному просторі зразків матеріальної та нематеріальної культури, імплементації музейної педагогіки в освітній процес шкіл, підготовку майбутніх учителів у Львові вибудувалася самобутня модель музейної педагогіки. На переконання О. Караманова (2020), така модель здатна: «поєднувати елементи просвітництва й популяризації музеїв; стимулювати молодь до множинної інтерпретації музейних предметів як культурних зразків минулого та певної епохи; актуалізувати матеріальну та нематеріальну культурну спадщину; узгоджувати різні концепції історичної пам’яті; широко застосовувати інтерактивність і віртуальний музейний простір у процесі розробки і проведення різних інтегрованих форм роботи з відвідувачами; сприяти широкому застосуванню ідей наукової освіти шляхом відкриття й популяризації центрів науки і техніки» (с. 75).

Розвиток музейної педагогіки на Львівщині загалом і у Львові зокрема відбувався суголосно до тенденцій розвитку музейної справи від початку здобуття незалежності України. Так, на думку О. Міхна (2025), «відновлення незалежності України у 1991 р. зумовило трансформацію музеїв у важливі центри національної пам’яті та громадянської освіти, що стало наслідком змін у культурній політиці держави» (с. 178-179). Н. Філіпчук (2020) переконливо доводить, що «лише за часів незалежності стало можливим об’єктивне вивчення, збереження, використання музейних зібрань у просвітницькій, культурно-освітній, науково-дослідній діяльності задля виховання особистості, громади, народу. Підвищення інтелектуального рівня суспільства, його свідомості та громадянської освіченості стає найголовнішою функцією музейної справи, музейної педагогіки» (с. 232).

В українській історико-педагогічній думці наявні різні періодизації розвитку музейної педагогіки в Україні загалом і на Львівщині зокрема. Так, О. Невмержицька (2023), В. Снагощенко (2010) визначають шість етапів розвитку вітчизняної музейної педагогіки:

- перший етап розвитку музейної педагогіки на українських землях (XVIII ст.) – просвітницький, що характеризується «зародженням музейної педагогіки, а також її ідей щодо освіти молодої людини»;
- другий етап (I половина XIX ст.) – освітньо-просвітницький: відбувається заснування освітніх музеїв (зокрема стаціонарних і пересувних педагогічних музеїв), закладаються основи співпраці музеїв та закладів освіти;
- третій етап (II половина XIX ст. – початок 20-х рр. XX ст.) – освітньо-виховний: активно створюються музеї, оновлюються форми, види та методи їхньої роботи; організовуються різноманітні виставки, активізується співпраця музеїв та закладів освіти;
- четвертий етап, що припадає на II половину 20-х рр. XX ст. – середину XX ст., – політико-просвітницький: характеризується зміною освітньої парадигми відповідно до ідеологічних засад певного політичного ладу;
- п’ятий період (60-80-ті рр. XX ст.) – суспільно-політичний етап, що увиразнюється новими підходами до розробки змісту і методів музейної педагогіки;
- шостий (дотичний до теми статті) (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.) – комунікативний етап: відбувається інтенсифікація розвитку музейної педагогіки на засадах особистісно-орієнтованого навчання, використання у музейно-освітній діяльності активних та інтерактивних форм і методів роботи.

О. Караманов (2020), дослідивши проблеми теорії і практики педагогічної діяльності музеїв в сучасному освітньому просторі, виокремив такі періоди розвитку музейної педагогіки в Україні з 1991 р. і донині:

1991 – 1995 рр. – в умовах глибокої економічної кризи відбувалося інерційне продовження радянської музейно-педагогічної традиції, проте нові реалії життя вимагали нових підходів у роботі з відвідувачами;

1996 – 2004 рр. – відбувається актуалізація значення педагогічної діяльності музеїв, що спричинює упровадження нових методик, адаптацію у вітчизняній практиці зарубіжних музейно-педагогічних технологій;

2005 – 2009 рр. – зумовлює кардинальні зміни в розумінні педагогічної діяльності музеїв, що відобразилося у створенні вітчизняних музейно-педагогічних проєктів, програм, проведенні різноманітних тематичних музейних конференцій, тренінгів тощо;

з 2010 р. – донині – відзначається масовістю музейно-педагогічних заходів в Україні та створенням якісного вітчизняного музейного освітнього продукту з урахуванням традицій минулого та викликів сьогодення (с. 3).

На основі студіювання наукових праць, документальних джерел вважаємо, що у розвитку музейної педагогіки у Львові у 1991-2025 рр. можемо виокремити три періоди:

I. 1991 – 2004 рр. – період пострадянської трансформації та національно-культурної переорієнтації;

II. 2005 – 2014 рр. – період утвердження національної стійкості і культурних практик;

III. 2015 – 2023 рр. – період інноваційно-інтерактивного розвитку.

Упродовж *І періоду (1991 – 2004 рр.)* на тлі соціально-політичних процесів державотворення в Україні відбувалася трансформація радянської музейно-педагогічної традиції в парадигмі нових реалій життя, що передбачало впровадження новітніх методик навчання та музейно-педагогічних технологій, імплементацію та реалізацію у вітчизняній практиці норм міжнародного права, що регулюють діяльність музеїв.

Означений період розвитку музейної педагогіки у Львові характеризується поступовим переходом від традиційних форм культурно-освітньої діяльності музеїв зі школярами (екскурсій, лекцій) до запровадження музейних уроків. Так, у Королівських залах Львівського історичного музею заслужений учитель України Ірина Ласкій спільно з однодумцями ініціювала проведення музейних уроків, наприклад, найпершим був музейний урок з елементами театралізації «Ренесанс у Львові» (*Лабораторія музейної педагогіки*…, 2022).

Поступово у процесі творчої співпраці вчителів (І. Ласкій) і співробітників львівських музеїв (О. Гринів, Л. Співак, І. Різун та ін.) почали формуватися традиції музейної педагогіки. Наприклад, на базі Львівської СЗШ І-ІІІ ст. №50 досвід проведення музейних уроків трансформувався у проведення інноваційних заходів «Педагогічний марафон» та «День школи в музеях м. Львова» (Караманов, & Ласкій, 2009).

Зауважимо, що в означений період сформувалася когорта освітян, дослідників, музейних працівників, які активно розбудовували музейний простір Львова, використовували потенціал формальної, неформальної, інформальної освіти для просвітницької діяльності в музейному просторі. Власне, засновниками сучасної музейної педагогіки у Львові є педагог-практик І. Ласкій, методист Навчально-методичного центру освіти (НМЦО) (нині – Центру професійного розвитку педагогічних працівників м. Львова) О. Гурин, викладач Львівського національного університету імені Івана Франка О. Караманов. Діяльність освітян, дослідників (А. Васільєва, Л. Гулей, Д. Даниляк, О. Успенська та ін.) була спрямована на актуалізацію музейної спадщини, її використання в освітньому процесі, на залучення учнівської, студентської молоді, різних категорій дорослих до музейного простору міста.

Досвід львів'ян у впровадженні музейної педагогіки у просвітництві дітей та дорослих підтверджує прогностичність використання потенціалу музеїв, що передбачало опертя на зарубіжні розвідки. Вагомий вплив на розвиток музейної педагогіки у Львові мали наукові праці, навчально-методичні посібники авторства зарубіжних музейників, педагогів-практиків. Так, 2005 р. в українському перекладі була видана книга австрійського музеолога, голови наукової ради «Віртуальна бібліотека німецьких музеїв», почесного професора музеології університету Ґраца Фрідріха Вайдахера «Загальна музеологія». У цій праці актуалізується проблема комунікації у музейному просторі, підкреслюючи, що поняття «музейної педагогіки» передбачає синтез можливостей музею і дидактики, використання їх ресурсів для впливу на особистість шляхом відповідного структурування змісту освіти, методів і засобів цілеспрямованої педагогічної дії на основі потенціалу музейних інституцій (Вайдахер, 2005, с. 183). Саме у синергії освітніх і музейних

установ вчителі, музейні працівники Львова вибудовували стратегію розвитку музейної педагогіки на засадах академічної свободи, творчості, креативності, пошуку інноваційних форм і методів педагогічного впливу на особистість учня.

Другий період (2005 – 2014 рр.) у розвитку музейної педагогіки Львова можна номінувати як період утвердження національної стійкості і культурних практик, що було пов'язано зі стрімким національним піднесенням у всіх сферах суспільного життя, спрямованістю на формування національної самосвідомості громадян на тлі соціокультурних подій в Україні. О. Караманов (2020) зазначив, що «після Помаранчевої революції (2004) в Україні значно активізується розуміння актуальності педагогічної місії музеїв» (с. 66). В українському соціумі зростає значення національної культурної стратегії в культурній, мистецькій сферах. На переконання Н. Філіпчук (2020), «розбудова української державності, культурне, духовне відродження української нації вимагали вироблення власної державної освітньої політики, що буде ґрунтуватися на демократизації, національній спрямованості і безперервності освіти» (с. 207).

Означений період вирізнявся активною державною підтримкою музейної справи: відбувається створення нових музеїв, оновлення матеріальної бази наявних музейних інституцій, фінансування музейних інноваційних ініціатив, зокрема просвітницьких музейно-педагогічних проєктів музеїв. Освітяни, музейні працівники укладають навчальні програми, займаються активною науково-дослідницькою роботою з музейної педагогіки. У цей період інтенсивно проводяться науково-практичні заходи на базі Львівського національного університету імені Івана Франка. Науковці, педагоги, музейні працівники Львівщини беруть активну участь у всеукраїнських та міжнародних наукових конференціях, круглих столах із музейної педагогіки. У 2007-2008 н. р. на історичному факультеті Львівського національного університету імені Івана Франка уперше було апробовано курс «Основи музейної педагогіки» (укладач – О. Караманов).

Знаковими подіями було запровадження у Львові низки освітніх музейних проєктів, серед них – «Школа і музей: працюємо разом» (під егідою Управління освіти і науки Львівської облдержадміністрації за участі Львівського обласного інституту

післядипломної педагогічної освіти у 2007 р.), «Освіта через мистецтво» (2014 р.). У цих проєктах брали участь декілька львівських музеїв, проводилися музейні уроки для учнів, було видано методичні посібники для проведення модельних уроків.

При музеях було створено освітні відділи, облаштовано едукаційні кімнати, для яких розробляється дидактичне наповнення на основі музейних експонатів. У школах, музеях організовуються конференції, семінари, круглі столи з музейної педагогіки. Серед них – всеукраїнський семінар «Виховний потенціал музею в системі інтегративної мистецької освіти», що відбувся 23 листопада 2011 р. у СЗШ І-ІІІ ступенів № 50 м. Львова.

Низку модельних уроків з різних шкільних дисциплін упродовж 2013 – 2018 рр. було проведено в межах львівського проєкту «Єдиний культурно-освітній простір» на базі провідних музеїв міста (Національного музею у Львові імені Андрея Шептицького, Львівського історичного музею, Музично-меморіального музею Соломії Крушельницької). Проблематика уроків вирізнялася інтегративним підходом, у межах якого поєднувався контент біології і художньої культури, історії і художньої культури, англійської мови, художньої культури та історії, української (зарубіжної) літератури, мистецтва та англійської мови, математики та мистецтва, математики та історії, математики та мистецтва, фізики і музики, хімії та образотворчого мистецтва тощо (Караманов, 2020, с. 77).

Важливим заходом стала реалізація проєкту «Живе мистецтво – дітям» у Львівській національній галереї мистецтв імені Б. Г. Возницького), у ході якого школярі не лише ознайомлювалися з творами мистецтва на експозиції музею, а й були залучені до активної творчої діяльності: збирали репродукції картин із фрагментів-пазлів, розфарбовували листівки-розмальовки із зображенням експонатів музею.

Педагоги та музейники Львова традиційно брали активну участь у науково-методичних заходах. Так, упродовж 2005 – 2009 рр. у межах програми Міністерства закордонних справ Нідерландів, яка полягає в підтримці соціальних перетворень у нових демократичних суспільствах, реалізовувався українсько-нідерландський проєкт «MATRA – музеї України» (за підтримки Посольства королівства Нідерландів, керівники – Мархріт де Йонг

і Хердін Ферсхор, фінансування – Міністерство закордонних справ Нідерландів через програму соціальної трансформації МАТРА). У 25 музеях України відбулися фахові тренінги і навчання у контексті розуміння сучасної освітньо-педагогічної місії музею й ознайомлення з новітніми методиками культурно-освітньої діяльності у музейному просторі, із сучасним розумінням музейного менеджменту, музейного планування та методик музейної роботи. Найактивнішу участь у проєкті брав Музично-меморіальний музей Соломії Крушельницької у Львові (*Музично-меморіальний музей Соломії Крушельницької…*, 2026).

На означений період розвитку музейної педагогіки у Львові припадає активна участь львівських науковців, педагогів-практиків і наукових співробітників музеїв у роботі щорічної науково-практичної конференції «Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи» з питань актуалізації, інтерпретації історико-культурної спадщини та використання її потенціалу в освіті та вихованні дітей. Співорганізатори конференції – Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, кафедра ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття».

Важливим напрямом розвитку музейної педагогіки стало видання навчально-методичних праць з музейної педагогіки: Г Аартс, З. Мазурик «Музей: менеджмент і освітня діяльність» (2009); Д. Сапожник «Музеєзнавство та музейно-виставкова справа» (2013); матеріали до уроків в межах реалізації проєкту «Школа і музей: працюємо разом» для 5–6 класів за редагуванням О. Караманова та А. Цибки (2008) та 5–8 класів (2009) тощо.

На третій період (2015 – 2023 рр.) – період інноваційно-інтерактивного розвитку – припадає актуалізація просвітницької місії музеїв, розвиток музейної педагогіки в партнерстві освітніх і музейних інституцій, реагування на виклики гібридної війни рф проти України. Так, музейно-педагогічні заходи у Львові набувають ознак систематичності, регулярності та масовості. На думку О. Караманова (2020), загалом в Україні у період з 2010 р. відбувається «створення якісного вітчизняного музейного освітнього продукту з урахуванням традицій минулого та викликів сьогодення» (с. 115).

Масштабні соціокультурні процеси, що відбуваються на фоні воєнних дій в Україні, позначилися на усіх сферах життя людей, впливають на їх світосприйняття, національну самосвідомість, формування громадянської позиції, національної ідентичності. Діяльність осередків освіти (шкіл) та культурозбереження (музеїв) у сфері музейної педагогіки зазнала кардинальних змін у відповідь на виклики війни: зберігаючи національну ідентичність та культурну спадщину, вони стають центрами культурної дипломатії, просвітництва, громадянського спротиву поневоленню.

Педагоги шкіл, наукові співробітники музеїв Львова, науковці, викладачі розвивають унікальну систему формальної і неформальної освіти в музейному просторі міста. Так, у музеях утверджуються інтерактивні просвітницькі практики, реалізуються освітні програми, застосовуються інноваційні форми (дидактичні ігри, квести, майстер-класи, уроки-концерти тощо), що набувають популярності серед учнів, учителів, батьків школярів. Музейними працівниками розробляються методичні поради з проведення уроків у музеях, апробуються програми навчання в музейному просторі, що відповідають шкільним навчальним програмам з мистецтва, історії, біології, християнської етики та ін. Особливе значення набуває музейна педагогіка з утвердженням Концепції Нової української школи (2018), Державного стандарту базової середньої освіти (2020).

В означений період окреслилася тенденція укладання навчально-методичних праць з проблем музейної педагогіки за авторством освітян, музейних працівників Львова. Серед них – видання: В. Банах, Н. Барановська «Експозиційна робота музеїв» (2018); П. Вербицька, Р. Пасічник «Музей як комунікативний та освітній простір» (2017); О. Караманов, О. Гурин та ін. «Культурно-мистецький простір Львова: варіації прекрасного» (2022); «Спогади львівської бруківки» (2017); методичний посібник модельних уроків «Мистецькі зустрічі у «машині часу» на експозиції музею «Літературний Львів І половини ХХ століття» (2017); О. Караманов, О. Сурмач, А. Шукалович «Музейна справа в освітньому процесі педагогічного фахового коледжу» (2023) та ін.

Досвід проведення заходів неформальної освіти в музеях Львова для дітей та дорослих у межах загальноєвропейського проєкту «Дні європейської спадщини у Львові» (*Музей міста*)

свідчить про зацікавленість громадськості в ознайомленні з культурною спадщиною багатонаціонального українського народу, що на тлі історичних потрясінь не лише не знижується – навпаки, зростає. Особливої уваги у цьому контексті заслуговують інтерактивні форми роботи в музейному просторі, що мають виражений арт-терапевтичний вплив на учасників заходів із музейної педагогіки.

Висновки. Отже, розвиток музейної педагогіки у Львові впродовж 1991 – 2023 рр. має чітко виражений етапний характер і зумовлений як загальнонаціональними суспільно-політичними трансформаціями, так і регіональними культурно-освітніми традиціями. Виокремлено три основні періоди розвитку: пострадянської трансформації та національно-культурної переорієнтації (1991 – 2004 рр.); утвердження національної стійкості й культурних практик (2005 – 2014 рр.) та інноваційно-інтерактивного розвитку (2015 – 2023 рр.). Кожен із них характеризується специфічними змінами у змісті, формах і методах музейно-педагогічної діяльності, посиленням взаємодії між освітніми та музейними інституціями.

З'ясовано, що музейна педагогіка у Львові сформувалася як цілісна система, що поєднує традиції культурно-просвітницької діяльності з інноваційними освітніми технологіями, інтерактивними формами навчання та міждисциплінарним підходом. Її розвиток значною мірою забезпечений діяльністю педагогів-новаторів, науковців і музейних працівників у контексті освітніх реформ і державної культурної політики.

Встановлено, що сучасний етап розвитку музейної педагогіки у Львові характеризується зростанням її ролі у формуванні національної ідентичності, громадянської свідомості та культурної компетентності учнівської молоді, особливо в умовах сучасних воєнних викликів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленням аналізу інноваційних практик музейної педагогіки, розширенням її цифрового та інклюзивного потенціалу, а також із вивченням можливостей адаптації кращого вітчизняного й зарубіжного досвіду до сучасних умов розвитку освіти в Україні загалом і регіонах зокрема.

Список використаної літератури

Аартс, Г., & Мазурик, З. (упор.). (2009). *Музей: менеджмент і освітня діяльність*. Літопис. https://ua.museum-digital.org/object/46732

Банах, В. М., & Барановська, Н. М. (2018). *Експозиційна робота музеїв*: навчальний посібник. Логос.

Бєлов, Ю., Бурашнікова, А., Вітрук, Л., Горлова, Н., Дужа, Л., Железник, О., Журавльова, О., Караманов, О., Кернична. С., Коваленко, О., Ласкій, І., Лев, І., Мисько-Пасічник, Р., Риб'як, Г., Сабадаш, О., Співак, Л., Федорова, І., Шейко, Л., & Яремишин, Ю. (2017). *Спогади львівської бруківки*: методичний посібник модельних уроків. НМЦО.

Вайдахер, Ф. (2005). *Загальна музеологія: посібник* (В. Лозинський, О. Лянг, & Х. Назаркевич, пер. з нім.). Літопис. https://www.scribd.com/document/871806693/Вайдахер-Фр-Загальна-музеологія

Вербицька, П. В., & Пасічник, Р. Е. (2017). *Музей як комунікативний та освітній простір:* навчальний посібник. Видавництво Львівської політехніки. https://librarygo.lpnu.ua/?elbook=muzej-yak-komunikatyvnyj-ta-osvitnij-prostir

Гурин, О. М. (2015). *Полікультурне виховання старшокласників у взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів і музеїв мистецького профілю* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання НАПН України. https://surl.li/zbeexg

Данилевич, А. (2024). Філарет Колесса: основоположник українського етнографічного музеєзнавства та його внесок у збереження національної культурної спадщини. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Історія*, 159(2), 30-36. https://doi.org/10.17721/1728-2640.2024.159.4

Довгий, С. О. (ред.), Топузов, О. М., & Бітаєв, В. А. (2020). *Музейна педагогіка в науковій освіті:* монографія. МАН України. https://doi.org/10.32405/978-617-7945-15-3-2020-111

Железник, О., Федорова, І., Журавльова, О.,Риб'як, Г., Пилишенко, Т., Харитонова, О., Лозовицька, І., Чоп, О., Шейко, Л., Сабат, В., & Гурин, О. (2017). *Мистецькі зустрічі у «машині часу»:* методичний посібник модельних уроків на експозиції музею «Літературний Львів І половини ХХ століття». НМЦО.

Железник, О. (2023). Музейна педагогіка в умовах війни: з досвіду роботи СЗШ № 50 м. Львова та Львівського історичного музею. В С. О. Довгий (Ред.), *Музейна педагогіка в науковій освіті: освітні втрати в умовах війни: збірник матеріалів доповідей учасників Міжнародного круглого столу, 8 червня 2023 р., м. Київ* (с. 150–155). Національний центр «Мала академія наук України». https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/Zbirnyk_2023_web.pdf

Караманов, О., & Цибко, А. (ред.). (2008). *Матеріали до уроків із використанням елементів музейної педагогіки у 5–6 класах (за матеріалами проєкту "Школа і музей: працюємо разом"):* навчально-методичний посібник. Поліграп.

Караманов, О., & Ласкій, І. (2009). Педагогічний марафон як форма ефективної організації взаємодії з учнями у музейному просторі. *Роль музеїв у культурному просторі України й світу: стан, проблеми, перспективи розвитку музейної галузі: збірник матеріалів загальноукраїнської наукової конференції з проблем музеєзнавства, присвяченої 160-річчю заснування Дніпропетровського історичного музею ім. Д. І. Яворнницького,* 11 (с. 553-558). АРТ-ПРЕС.

Караманов, О., & Цибко, А. (ред.). (2009). *Школа і музей: працюємо разом:* навчально-методичний посібник із музейної педагогіки (5–8 класи). Літопис.

Караманов, О. (2020). *Теорія і практика педагогічної діяльності музеїв в сучасному освітньому просторі України* (Дисертація доктора педагогічних наук). https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/6605

Караманов, О., В., & Гурин, О. М. (ред.). (2022). *Культурно-мистецький простір Львова: «варіації прекрасного»:* навчально-методичний посібник з музейної педагогіки. СПОЛОМ.

Караманов, О. В., & Сурмач, О. І. (ред.). (2023). *Музейна справа в освітньому процесі Педагогічно фахового коледжу*: навчально-методичний посібник. СПОЛОМ.

Лабораторія музейної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка. (n.d.). https://pedagogy.lnu.edu.ua/laboratory/laboratoriya-muzejnoji-pedahohiky

Міхно, О. (2025). Музейна справа в Україні: інституціоналізація, персоналії, освітній вимір (за матеріалами енциклопедичного біографічного словника «Педагоги України (друга половина XIX – початок XXI ст.)»). *Науково-педагогічні студії*, (9), 171-192. https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-171-192

Музей міста. (n. d.). https://lviv.travel/ua/places/museums/city-museum?srsltid=AfmBOorSGqI1FxtmLpM6NO_h5DFsmiYY82aCaYSHYhvhyfa1J6ZH6fGe

Музично-меморіальний музей С. Крушельницької у Львові. https://www.salomeamuseum.lviv.ua/news/302.htm)

Невмержицька, О. (2023). Музейна педагогіка: до визначення поняття. *Актуальні питання гуманітарних наук,* 67(1), 381-386. https://doi.org/10.24919/2308-4863/67-1-54

Панів, Л. (уклад.). (2008). *Свєнціцький Іларіон:* бібібліографічний покажчик (2-ге вид.). ЛНУ ім. І. Франка.

Сапожник, Д. І. (2013). *Музеєзнавство та музейно-виставкова справа:* навчальний посібник. Видавництво Львівської комерційної академії.

Снагощенко, В. В. (2010). *Професійна підготовка майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки* (Автореф. дис. канд пед. наук). https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/733

Філіпчук, Н. О. (2020). *Педагогічно-просвітницька діяльність музеїв України (кінець XIX – початок XXI століття): монографія*. Вид-во ТОВ «Юрка Любченка».

Filipchuk, N., Kvasetska, Y., Bazyl, L., Orlov, V., Vovk, M., & Zahaiska, G. (2021). Museum pedagogy in education: educational, historical, and pedagogical aspects. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, *25*(3), 1844-1859. https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.3.15596

Hnizdilova, O., Karapuzova, I., Vilkhova, O., & Bursova, S. (2023). Museum Pedagogy in Ukraine: Challenges and Achievements. *Journal of Museum Education*, 48(1), 68–75. https://doi.org/10.1080/10598650.2022.2147687

Ivashko, Y., & Pawłowska, A. (2025). Transformations of Exhibitions in War-Affected Ukraine: 2024 Perspectives on Art-Driven Inclusion and Socialization. *Muzeológia a kultúrne dedičstvo*, 13 (2), 43–63. https://doi.org/10.46284/mkd.2025.13.2.3

Tymkiv, S. (2024). Museum Education in Ukraine After Russia's Major Invasion. How Institutions are Adapting to New Conditions on the Fly. *Journal of Museum Education*, 49(1), 112–118. https://doi.org/10.1080/10598650.2023.2298625

Olga Zheleznyk

PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF MUSEUM PEDAGOGY IN LVIV (1991 – 2023)

The article examines the process of development of museum pedagogy in Lviv during 1991–2023, taking into account socio-political, cultural and educational transformations in Ukraine. The scientific discourse of domestic and foreign scientists on the formation of museum pedagogy as an interdisciplinary field that combines educational, cultural and social practices is analyzed. The main factors that influenced its development in the regional context are identified; in particular, the traditions of museum work in the Lviv region, the activities of

educational and scientific institutions, as well as the influence of educational reforms and modern socio-cultural challenges.

The author's periodization of the development of museum pedagogy in Lviv is substantiated, covering three stages: post-Soviet transformation and national-cultural reorientation (1991–2004), the establishment of national stability and cultural practices (2005–2014) and innovative and interactive development (2015–2023). The features of each stage are characterized, in particular, changing the forms and methods of museum-pedagogical activity, strengthening the interaction of museums and educational institutions, and introducing interactive and innovative approaches to learning. Personological context of the formation and development of museum pedagogy in the Lviv region is outlined. It is proven that museum pedagogy in Lviv functions as a holistic system focused on the formation of national identity, civic consciousness and cultural competence of the individual. Its importance in conditions of martial law as a resource for preserving cultural heritage, developing national stability and supporting the educational process is emphasized. The growing role of museum pedagogy in the formation of national identity, civic consciousness and cultural competence of the individual is emphasized, especially in conditions of military challenges. The prospects for the further development of museum pedagogy as an important resource for the modernization of education and the cultural and educational space of Ukraine are outlined.

Keywords: *museum, museum pedagogy, periodization of the development of museum pedagogy, Lviv, Lviv region, independence of Ukraine, 1991 – 2023, personology of education.*

References

Aarts, H., & Mazuryk, Z. (Comp.). (2009). *Muzei: menedzhment i osvitnia diialnist [Museum: management and educational activities]*. Litopys. https://ua.museum-digital.org/object/46732 [in Ukrainian].

Banakh, V. M., & Baranovska, N. M. (2018). *Ekspozytsiina robota muzeiv [Museum exhibition work]:* navchalnyi posibnyk. Lohos. [in Ukrainian].

Bielov, Yu., Burashnikova, A., Vitruk, L., Horlova, N., Duzha, L., Zheleznyk, O., Zhuravlova, O., Karamanov, O., Kernychna. S., Kovalenko, O., Laskii, I., Lev, I., Mysko-Pasichnyk, R., Rybiak, H., Sabadash, O., Spivak, L., Fedorova, I., Sheiko, L., & Yaremyshyn, Yu. (2017). *Spohady lvivskoi brukivky [Memories of Lviv's cobblestones]:* metodychnyi posibnyk modelnykh urokiv. NMTsO. [in Ukrainian].

Danylevych, A. (2024). Filaret Kolessa: osnovopolozhnyk ukrainskoho etnohrafichnoho muzeieznavstva ta yoho vnesok u zberezhennia natsionalnoi kulturnoi spadshchyny [Filaret Kolessa: the founder of Ukrainian ethnographic museumology and his contribution to the preservation of the national cultural heritage]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Istoriia [Bulletin of the Kyiv Taras Shevchenko National University. History]*, 159(2), 30-36. https://doi.org/10.17721/1728-2640.2024.159.4 [in Ukrainian].

Dovhyi, S. O. (Ed.), Topuzov, O. M., & Bitaiev, V. A. (2020). *Muzeina pedahohika v naukovii osviti [Museum pedagogy in science education]:* monohrafiia. MAN Ukrainy. https://doi.org/10.32405/978-617-7945-15-3-2020-111 [in Ukrainian].

Filipchuk, N.O. (2020). *Pedahohichno-prosvitnytska diialnist muzeiv Ukrainy (kinets XIX – pochatok XXI stolittia) [Pedagogical and educational activities of museums in Ukraine (late 19th - early 21st centuries*)]: monohrafiia. Vyd-vo TOV «Yurka Liubchenka». [in Ukrainian].

Filipchuk, N., Kvasetska, Y., Bazyl, L., Orlov, V., Vovk, M., & Zahaiska, G. (2021). Museum pedagogy in education: educational, historical, and pedagogical aspects. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, *25*(esp.3), 1844-1859. https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.3.15596

Hnizdilova, O., Karapuzova, I., Vilkhova, O., & Bursova, S. (2023). Museum Pedagogy in Ukraine: Challenges and Achievements. *Journal of Museum Education*, 48(1), 68–75. https://doi.org/10.1080/10598650.2022.2147687

Huryn, O. M. (2015). *Polikulturne vykhovannia starshoklasnykiv u vzaiemodii zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i muzeiv mystetskoho profiliu [Multicultural Education of Pupils in the Interaction of Secondary Schools and Art Museums]*. (Extended abstract of PhD diss.). Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy. https://surl.li/zbeexg [in Ukrainian].

Ivashko, Y., & Pawłowska, A. (2025). Transformations of Exhibitions in War-Affected Ukraine: 2024 Perspectives on Art-Driven Inclusion and Socialization. *Muzeológia a kultúrne dedičstvo*, 13 (2), 43–63. https://doi.org/10.46284/mkd.2025.13.2.3

Karamanov, O. (2020). *Teoriia i praktyka pedahohichnoi diialnosti muzeiv v suchasnomu osvitnomu prostori Ukrainy [Theory and practice of pedagogical activity of museums in the modern educational space of Ukraine]*. (Diss. HD). Starobilsk. https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/6605 [in Ukrainian].

Karamanov, O. V., & Huryn, O. M. (2022). *Kulturno-mystetskyi prostir Lvova: «variatsii prekrasnoho» [Cultural and artistic space of Lviv: "variations of beauty"]:* navchalno-metodychnyi posibnyk z muzeinoi pedahohiky. SPOLOM. [in Ukrainian].

Karamanov, O. V., & Surmach, O. I. (Eds.), & Shukalovych, A. M. (2023). *Muzeina sprava v osvitnomu protsesi Pedahohichno fakhovoho koledzhu [Museum work in the educational process of the Pedagogical Vocational College:]:* navchalno-metodychnyi posibnyk. SPOLOM. [in Ukrainian].

Karamanov, O., & Laskii, I. (2009). Pedahohichnyi marafon yak forma efektyvnoi orhanizatsii vzaiemodii z uchniamy u muzeinomu prostori [Pedagogical marathon as a form of effective organization of interaction with students in the museum space]. In Beketova, V. M. (Comp.). *Rol muzeiv u kulturnomu prostori Ukrainy y svitu: stan, problemy, perspektyvy rozvytku muzeinoi haluzi (Zbirnyk materialiv zahalnoukrainskoi naukovoi konferentsii z problem muzeieznavstva, prysviachenoi 160-richchiu zasnuvannia Dnipropetrovskoho istorychnoho muzeiu im. D. I. Yavornntskoho) [The role of museums in the cultural space of Ukraine and the world: state, problems, prospects for the development of the museum industry (Collection of materials of the All-Ukrainian scientific conference on the problems of museology, dedicated to the 160th anniversary of the founding of the Dnipropetrovsk D. I. Yavornytsky Historical Museum)]*, 11, 553-558. ART-PRES. [in Ukrainian].

Karamanov, O., & Tsybka, A. (Eds.). (2008). *Materialy do urokiv iz vykorystanniam elementiv muzeinoi pedahohiky u 5–6 klasakh (za materialamy proiektu "Shkola i muzei: pratsiuiemo razom") [Materials for lessons using elements of museum pedagogy in grades 5–6 (based on materials from the project "School and Museum: Working Together")]:* navchalno-metodychnyi posibnyk. Polihrup. [in Ukrainian].

Karamanov, O., & Tsybka, A. (Eds.). (2009). *Shkola i muzei: pratsiuiemo razom [School and museum: working together]:* navchalno-metodychnyi posibnyk iz muzeinoi pedahohiky (5–8 klasy). Litopys. [in Ukrainian].

Laboratoriia muzeinoi pedahohiky Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka [Laboratory of Museum Pedagogy of the Lviv Ivan Franko National University]. (n.d.). https://pedagogy.lnu.edu.ua/laboratory/laboratoriya-muzejnoji-pedahohiky [in Ukrainian].

Mikhno, O. (2025). Muzeina sprava v Ukraini: instytutsionalizatsiia, personalii, osvitnii vymir (za materialamy entsyklopedychnoho biohrafichnoho slovnyka «Pedahohy Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XXI st.)») [The Museology in Ukraine: Institutionalization, Personalities, Educational Dimension (Based on the materials of the

Encyclopaedic Biographical Dictionary "Pedagogues of Ukraine (the second half of the 19th – early 21st century))]. *Naukovo-pedahohichni studii [Research and Educational Studies]*, 9, 171-192. https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-171-192 [in Ukrainian].

Muzei mista. (n. d.). https://lviv.travel/ua/places/museums/city-museum?srsltid=AfmBOorSGqI1FxtmLpM6NO_h5DFsmiYY82aCaYSHYhvhyfa1J6ZH6fGe

Muzychno-memorialnyi muzei S. Krushelnytskoi u Lvovi [S. Krushelnytska Music and Memorial Museum in Lviv]. https://www.salomeamuseum.lviv.ua/news/302.htm)

Mystetski zustrichi u «mashyni chasu» [Artistic meetings in the "time machine"]: metodychnyi posibnyk modelnykh urokiv na ekspozytsii muzeiu «Literaturnyi Lviv I polovyny XX stolittia». (2017). NMTsO. [in Ukrainian].

Nevmerzhytska, O. (2023). Muzeina pedahohika: do vyznachennia poniattia [Museum pedagogy: towards a definition of the concept]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current Issues of the Humanities]*, 67(1), 381-386. https://doi.org/10.24919/2308-4863/67-1-54 [in Ukrainian].

Paniv, L. (Comp.), & Kots-Hryhorchuk, L. (Ed.). (2008). *Svientsitskyi Ilarion [Svientsitskyi Ilarion]:* bibibliohrafichnyi pokazhchyk (2-he vyd.). LNU im. I. Franka. [in Ukrainian].

Sapozhnyk, D. I. (2013). *Muzeieznavstvo ta muzeino-vystavkova sprava [Museology and museum and exhibition management]:* navchalnyi posibnyk. Vydavnytstvo Lvivskoi komertsiinoi akademii. [in Ukrainian].

Snahoshchenko, V. V. (2010). *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia istorii zasobamy muzeinoi pedahohiky [History teachers'-to-be professional training by implementing museum pedagogy]*. (Extended abstract of PhD diss.). https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/733 [in Ukrainian].

Tymkiv, S. (2024). Museum Education in Ukraine After Russia's Major Invasion. How Institutions are Adapting to New Conditions on the Fly. *Journal of Museum Education*, 49(1), 112–118. https://doi.org/10.1080/10598650.2023.2298625

Vaidakher, F. (2005). *Zahalna muzeolohiia [General Museology]:* posibnyk (V. Lozynskyi, O. Lianh, & Kh. Nazarkevych, Per z nim.). Litopys. https://www.scribd.com/document/871806693/Вайдахер-Фр-Загальна-музеологія [in Ukrainian].

Verbytska, P. V., & Pasichnyk, R. E. (2017). *Muzei yak komunikatyvnyi ta osvitnii prostir [The museum as a communicative and educational space]:* navchalnyi posibnyk. Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniky. https://librarygo.lpnu.ua/?elbook=muzej-yak-komunikatyvnyj-ta-osvitnij-prostir [in Ukrainian].

Zheleznyk, O. (2023). Muzeina pedahohika v umovakh viiny: z dosvidu roboty SZSh № 50 m. Lvova ta Lvivskoho istorychnoho muzeiu [Museum pedagogy in wartime conditions: from the experience of the Lviv Secondary School No. 50 and the Lviv Historical Museum]. In Dovhyi, S. O. (Ed.), *Muzeina pedahohika v naukovii osviti: osvitni vtraty v umovakh viiny [Museum pedagogy in science education: educational losses in wartime]: zbirnyk materialiv dopovidei uchasnykiv Mizhnarodnoho kruhloho stolu, 8 chervnia 2023 r., m. Kyiv*. Natsionalnyi tsentr «Mala akademiia nauk Ukrainy». https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/Zbirnyk_2023_web.pdf [in Ukrainian].

Одержано 09.04.2026 р. Рекомендовано 30.04.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

УДК 378.011.3-051:78]:316.772.4]:785.11.091.2
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363829

Галина Савченко, *м. Київ*
http://orcid.org/0000-0002-8798-7869
Алла Кульбаба, *м. Київ*
https://orcid.org/0009-0003-6924-3537

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ ОРКЕСТРОВОГО КОЛЕКТИВУ

В оглядовій статті обґрунтовано педагогічні умови та модель формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу. Визначено, що оркестрове музикування є ефективним засобом розвитку комунікативних умінь, оскільки забезпечує умови для міжособистісної взаємодії, колективної творчості, емоційного співпереживання та художньо-комунікативної діяльності, для творчої взаємодії та професійної самореалізації.

У дослідженні окреслено методологічні підходи до формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема особистісно-орієнтований, компетентнісно-регулятивний і творчо-виконавський. Обґрунтовано принципи синергетичної взаємодії, культуровідповідності та діалогічності як основу організації освітнього процесу в оркестровому колективі. Визначено педагогічні умови формування досліджуваної якості: формування цінностей на основі народних музичних традицій, стимулювання рефлексії у майбутніх учителів музичного мистецтва та спонукання до позитивної мотивації в художньо-комунікативній діяльності.

Розроблена модель формування комунікативних умінь охоплює мету, підходи, принципи, компоненти, педагогічні умови, етапи, форми і методи навчання. Виокремлено інформативно-спрямований, операційно-діяльнісний і творчо-результативний етапи реалізації моделі. Визначено доцільні методи роботи, серед яких бесіди, дискусії, тренінги, аналіз творів мистецтва, творчі проєкти, моделювання художньо-комунікативних ситуацій та рефлексивний аналіз художньої взаємодії. Доведено, що запропонована модель сприяє розвитку музично-педагогічної культури, професійної мобільності та ефективної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: *комунікативні уміння, майбутні вчителі музичного мистецтва, оркестровий колектив, музично-педагогічна освіта, педагогічні умови, методична модель, художньо-комунікативна діяльність, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена сучасними тенденціями розвитку освіти у провідних країнах світу, які орієнтуються на європейські стандарти підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до безперервного професійного розвитку, самореалізації та ефективної взаємодії в умовах

© Г. Савченко, А. Кульбаба, 2026

глобалізованого суспільства. У цьому контексті Україна активно інтегрується в європейський освітній простір, що актуалізує потребу осмислення та впровадження ефективних практик професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема у сфері мистецької освіти.

Особливої значущості набуває підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, орієнтована на розвиток їхньої комунікативної компетентності як важливої складової професійної майстерності. Інструментальне та оркестрове музикування постає ефективним засобом формування комунікативних умінь, адже передбачає колективну взаємодію, узгодженість дій, розвиток емоційного інтелекту та здатності до міжособистісної комунікації.

З огляду на зростаючі вимоги до сучасного фахівця, серед яких визначальними є комунікабельність, ініціативність і здатність до співпраці, спрямованість фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на розвиток цих якостей відповідає суспільним запитам. Водночас оркестрове музикування створює сприятливі умови для формування не лише професійних, а й загальнокультурних і громадянських цінностей, сприяє розвитку духовності, збереженню національної культурної спадщини та утвердженню міжкультурного діалогу.

Відповідно актуалізується проблема формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, що можливо насамперед у процесі фахової підготовки, зокрема на заняттях оркестрового колективу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування комунікативних умінь знайшла відображення у працях Н. Бутенко (2005), Л. Василевської-Скупої (2007), Ю. Волкової (2015), Н. Лупак (2021) та інших науковців. Проведений аналіз досліджень засвідчив особливу увагу науковців до проблеми компетентнісних засад підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Венгринюк (2022), Л. Воєвідко (2022), N. Demianko (2022), В. Ірклієнко та В. Яковлев (2024), В. Мрочко та А. Зарицький (2025) та ін.).

У зарубіжних наукових студіях проблема формування компетентностей учителя музичного мистецтва розглядається у контексті професійної підготовки в умовах магістратури (Aranda, Lópes, & Carrasco, 2023), формування мотивації до професійного

розвитку в оркестровому класі (Ismail, Mahzair, & Zakaria, 2022), розвитку професійних якостей у процесі вокальної освіти (Rauduvaitė, & Yao, 2020). Однак проблема формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі оркестрового музикування на заняттях оркестрового колективу залишаються недостатньо дослідженими у науковому дискурсі музично-педагогічної освіти.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов і моделі формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу. Ключовими завданнями дослідження визначено: окреслення принципів, форм і методів у межах розроблення моделі формування відповідної якості; конкретизація педагогічних умов як складової моделі.

Методами наукового пошуку обрано: теоретичний аналіз базових понять проблеми дослідження; аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової літератури з проблеми формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва; інтерпретація – для конкретизації педагогічних умов формування досліджуваної якості майбутніх учителів музичного мистецтва; моделювання – для розроблення методичної моделі формування комунікативних умінь у процесі оркестрового музикування;

Виклад основного матеріалу. З метою формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу відповідно було розроблено методичну модель цього процесу. Складовими методичної моделі стали: мета, завдання, наукові підходи, принципи, педагогічні умови, методи.

Комунікативні уміння є важливим чинником в освітньому процесі, а набути їх в повній мірі можна, займаючись оркестровою діяльністю зокрема та вивчаючи мистецтво загалом. Пов’язані з цим питанням нові форми методичної роботи зі студентами допоможуть оволодіти комунікативними уміннями, потрібними для саморозвитку та нових досягнень, адже сучасна освіта в Україні ставить високі вимоги до якості навчального процесу.

Для розроблення авторської моделі формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу ми визначили такі наукові підходи:

особистісно-орієнтований, компетентнісно-регулятивний, творчо-виконавський.

Нами визначено доцільні для формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу принципи, а саме: синергетичної взаємодії, культуровідповідності, діалогічності. Означені принципи відображають сутність формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, що спирається на заняття в оркестровому колективі, а побудова ефективної взаємодії учасників творчого студентського колективу є запорукою професійного зростання майбутніх учителів музичного мистецтва.

Синергетична взаємодія сприймається як світоглядний імператив, адже по-новому з'ясовуються причини і форми розвитку колективної творчості, що сприяє створенню неповторного результату, адже, будучи у безладі творчих стосунків, студенти (у співпраці з викладачем) знаходять саме ту взаємодію, яка дає можливість відчувати та створювати ситуації, здатні навчити продуктивному спілкуванню і набути нових комунікативних умінь.

Розглянемо в цьому ракурсі роботу студентського оркестрового колективу, адже це вдалий приклад синергетичної взаємодії як явища. Керівник може краще керувати колективом – вдало скомпонувати твори, які будуть вивчатись, раціонально розмістити студентів за пультами для досягнення якісного звучання, тощо. Принцип синергетичної взаємодії доцільно застосовувати у процесі спілкування, що відбуваються між учасниками оркестру. Самоорганізація виявляє лідерів і звичайних виконавців, допомагає створити мистецький продукт, вдало підібравши репертуар саме для певного складу оркестру (адже студентський колектив – це середовище змінне), вибудувати графік репетицій відносно рівня майстерності відповідного складу. Керівник має вміти «відпускати» репетиційний процес на самостійну роботу, щоб, даючи знання, спостерігати за тим, як вибудовуються стосунки між музикантами, дати їм можливість самим між собою «домовитись». У такому процесі студенти змушені шукати взаєморозуміння доступними для них способами та шукати нові, більш дієві форми спілкування, якими вони раніше не володіли. Це дає можливість відчути себе творцями не тільки

мистецького продукту, а й творцями взаємовигідних стосунків, саме тих стосунків, які будуть допомагати в навчанні, а також в подальшому професійному зростанні та працевлаштуванні.

Якщо розглянути функціонування навчального оркестрового колективу, то ми побачимо одну яскраву відмінність від колективу професійного. У навчальному колективі весь час відбуваються зміни (змінне середовище), адже одні закінчують навчання, а інші приходять на навчання. Керівник має на деякий час «відпустити» оркестр, а саме: дати студентам можливість самоорганізуватися (визначитися з лідером, налаштувати дружні колегіальні стосунки). Принцип синергетичної взаємодії активізує внутрішні джерела розвитку у студентів і дає можливість поєднувати інтуїцію з усвідомленим сприйняттям мистецьких творів. Незрозумілі ситуації створюють безлад (біфуркацію) у поведінці, мисленні студента і штовхають до творчого пошуку.

Викладаючи фахові дисципліни, доцільно застосовувати діалогові дискусії, послуговуватися колективним імпровізаціями, що допомагає знайти нові альтернативні можливості. Синергетична організація може зруйнувати старе на користь нового, орієнтує студента на зміни, які є необхідними для самовдосконалення. Цей принцип пропонує не прямий вплив на особистість зі сторони викладача, а пропонує реалізацію внутрішніх можливостей студента, і це має відбуватися за рахунок його самоорганізації та покращення механізмів самовдосконалення.

Принцип культуровідповідності є орієнтиром передавання культурних, мистецьких надбань, розвитку мистецьких практик на основі переосмислення, інтерпретації культурного спадку. У процесі дослідження проблеми формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестру формується насамперед музично-педагогічна культура. Не останню роль в цьому процесі займає народно-пісенна творчість та інші прояви народної творчості, адже саме ці надбання є першоосновою сучасного культурного простору, в них закодовані глибинні світоглядні концепти, що є джерелом професійного музичного мистецтва та виховують громадян, здатних до продуктивного діалогу з носіями інших культур.

Означений принцип насамперед детермінує міжкультурну комунікацію як приклад для набуття комунікативних умінь.

Йдеться про музичні твори як перехрестя культур, своєрідна практична діяльність у сфері комунікації, полікультурне суспільство. Музична культура як ознайомлення з культурою іншої країни, засвоєння музичного матеріалу неможливе без розуміння історії, естетичних та моральних уявлень.

Для того, щоб набути та сформувати комунікативні уміння, майбутньому вчителю музичного мистецтва важливо перебувати в середовищі з високими мистецькими запитами, яке сприятиме спадкоємності у культурних традиціях, у виконавських школах, у творчості авторитетних музикантів, уможливлюватиме пошук саме свого неповторного стилю спілкування. У цьому контексті важливим є те, чому безпосередньо майбутніх фахівець надаватиме перевагу, які специфічні знання акумулюватиме у власний музичний досвід, наскільки це відповідатиме простору загальнокультурної парадигми як ядра загальнолюдських, загальнонаціональних, локальних мистецьких цінностей, більш того, все це не нав'язується примусово, а постає саме внутрішнім, глибоко особистісним, емоційно засвоєним орієнтиром. Адже спілкування з іншими культурами можливе тільки у тому випадку, коли знаєш і любиш свій культурний пласт, володієш ним досконало і майстерно, розуміючи історичні події та емоції людей, які їх переживали.

Відповідно формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва має відбуватися в таких умовах, коли зміст твору розшифровується за допомогою знання про історичний момент його створення, а саме вивчення музичного твору має супроводжуватись пізнанням різних галузей мистецтва в історичному ракурсі, адже особистість має формуватися засобами мистецтва певного культурного середовища. Принцип культуровідповідності є основою для усвідомлення студентами своєї ефективності у комунікативній діяльності через культурне самоствердження.

Принцип діалогічності є важливим орієнтиром у набутті комунікативних умінь студентами на заняттях оркестрового колективу. Розглянемо діалог в мистецтві загалом та мистецькій освіті зокрема. Виявляється, що діалог відіграє одну з ключових ролей, адже природа мистецтва спонукає до спілкування за такою формулою: «композитор – виконавець», «виконавець – слухач», «композиційний задум – інтерпретація твору» тощо. Власне діалог –

така форма толерантності, яка дає можливість особистості зрозуміти свої кордони і вміти ці кордони розширити, спілкуючись з іншими особистостями, які теж мають свої кордони. При цьому співрозмовники можуть бути носіями інших вірувань, іншої культури, а це надає можливість навчатися новому і незнаному та передавати інформацію, яку накопичив сам собі.

Вивчення іншої («чужої») культури через прийняття своєї («рідної») є дієвим засобом сприйняття молодими поколіннями унікальних пластів нових культур, а враховуючи, що мистецтво за своєю природою є структурою діалогічною, ми отримуємо величезний потенціал для розвитку комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, адже, виступаючи на концерті, виконавці спілкуються не тільки між собою, а ще й з твором і слухачами. Слухаючи та сприймаючи, публіка знайомиться з твором мистецтва, а потім «розповсюджує» це сприйняття в своєму оточенні та робить це оточення гуманнішим і цікавішим, вивершуючи нове спілкування на інший (вищий) рівень.

Розглянемо цей процес з практичної точки зору. При розучуванні музичного твору учні за допомогою вчителя, його знань, умінь та навичок знайомляться з композитором та епохою, в яку був написаний твір. Працюючи в колективі, вони набувають досвіду спілкування в ансамблі; працюючи в класі з основного музичного інструменту - набувають досвіду сольного виконавства та знайомляться з прийомами гри на цьому інструменті. Всі ці види занять надають можливість познайомитись з цілими епохами виконавської майстерності та навчитись толерантно реагувати на своїх колег, тих, хто поряд задіяний у спільній праці.

Спілкування саме по собі – це важливий фактор визначення цінності того змісту, який «несе» співрозмовник, а характер спілкування уможливлює співпереживання, адже орієнтація на пізнання самого себе через іншу особистість – це новий рівень світосприйняття. Для повноцінного життя в суспільстві людина потребує спілкування з іншими, а саме діалогічна форма спілкування є найбільш професійно значущою. Освітній процес відбувається в умовах міжсуб'єктної взаємодії викладача і студента, що відкриває нові можливості для розвитку. Результат творчого процесу буде успішним, якщо буде успішним характер діалогу, дієвість співпраці.

Складовою моделі формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу є педагогічні умови, а саме: розвиток на основі народних музичних традицій; стимулювання рефлексії у майбутніх учителів музичного мистецтва; спонукання до позитивної мотивації в художньо-комунікативній діяльності.

Схарактеризуємо визначені нами педагогічні умови. Перша педагогічна умова – формування цінностей на основі народних музичних традицій.

Традиційна народна музика в навчальному репертуарі – це поштовх до всебічного розвитку майбутніх музикантів, адже «у культурному житті будь-якої національності народна музика відіграє надзвичайно важливу роль, вона є початком, зародком його музичної культури в індивідуально-творчому значенні» (Крип'якевич, 2002, с. 622). Саме тому багато всесвітньо відомих композиторів послуговувались фольклором при написанні своїх творів, а також, принагідно, збирали його та впорядковували (Савченко, 2018, с. 72).

На переконання Г. Падалки (2008), «національна культура – основне джерело становлення митця. Прагнення охопити напрямки всесвітньої мистецької цивілізації без міцної опори на національну художню основу містить в собі небезпеку поверховості у сприйманні і творенні художніх образів, сила таланту митця прямо і безпосередньо залежить від національного коріння художнього дару і творчих здібностей» (с. 24). Не можемо не погодитися з цими твердженнями, адже в будь-якій справі послідовність і глибина бачення (коріння) мають важливу формуючу роль.

Друга педагогічна умова – стимулювання рефлексії у майбутніх учителів музичного мистецтва. Рефлексія має наштовхувати людину на зростання, як емоційне, так і професійне, адже, аналізуючи пройдене життя, прожиті ситуації, ми відбираємо краще і йдемо далі, збагачені досвідом. Щоб стати успішним, потрібно вміти аналізувати й інтерпретувати твори для виконання і під час виконання. Молодь дуже чутлива і, не маючи власного досвіду, вибирає собі приклади для наслідування. Завдання педагога полягає в тому, щоб він намагався бути цим прикладом, носієм гарних справ і людиною з критичним мисленням, що дасть змогу вчасно робити позитивні висновки.

Оркестрова діяльність потребує не тільки нового вивчення та засвоєння матеріалу, а ще й мисленнєвого та чуттєвого усвідомлення людиною своїх дій. Самоаналіз дає можливість учасникам оркестрового колективу удосконалювати в першу чергу свою майстерність, а також загалом розширює межі для розвитку майстерності всього колективу. Вивчаючи нові твори, студент має вміти проаналізувати їх з точки зору тих знань, які були набуті в процесі вивчення попередніх творів і покращити свій професійний рівень, піднятися сходинкою вище в своїх професійних устремліннях. Аналізуючи результат виступу колективу, майбутній учитель музичного мистецтва має змогу проаналізувати всі причинно-наслідкові зв'язки дій кожного з учасників, що дає змогу швидше відкоригувати наступні заняття та виступи.

Третя педагогічна умова – спонукання до позитивної мотивації в художньо-комунікативній діяльності оркестрового колективу.

Працюючи над собою, майбутній педагог створюватиме навколо себе позитивну атмосферу, яка здатна посприяти у вирішенні багатьох професійних питань, а також стати активатором позитивної мотивації – перетворити бажання і потреби в приємну необхідність. Найбільш сприятливим для розвитку особистості майбутніх учителів є таке середовище, де є функціональна доцільність, системність, оптимальна просторова організація, відкритість та динамічність (Фрицюк, 2016).

Наявність позитивної мотивації є важливою умовою успішної діяльності будь-якого творчого колективу. Успіх оркестрової діяльності залежить від позитивного налаштування (позитивної мотивації) всіх учасників колективу, що визначається високим рівнем культури спілкування та взаєморозуміння, а при вивченні нових творів має бути присутнє бажання осягнути новий матеріал, спираючись на попередні напрацювання та віднайти ті механізми, які будуть налаштовувати на позитивне мислення. Важливу роль у цьому процесі відіграє саме керівник, адже його світосприйняття транслюється на студентів при передачі знань, умінь, інтерпретації творів та створенні проєктів.

Складаючи репертуар для оркестрових занять та виступів, потрібно враховувати ті моменти, які можуть негативно відобразитись на процесі. А саме: твори, які будуть занадто складними для конкретного складу оркестру, незрозумілі в інтерпретації не

потрібно брати. Треба так планувати роботу колективу, щоб вона містила посильні та покрокові завдання з орієнтацією на позитивний результат. Твори мають бути доступними для вивчення та цікавими для виконання.

Модель і педагогічні умови формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу доцільно реалізовувати поетапно.

Інформативно-спрямований етап націлений на забезпечення організаційних питань в оркестровому колективі, бажання долати труднощі вербального і комунікативного характеру, що обумовлено мотивацію до фахового самовдосконалення. У кінцевому результаті досягнення такої мети сприяє зміцненню особистісно значущих мотивів студентів для активізації спонукальних чинників й виробленню орієнтаційних уявлень щодо оркестрової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищому закладі освіти. На цьому етапі варто використовувати такі форми і методи: бесіди, дискусії, візуалізація, навчальні тренінги, метод використання «музичної критики», самостійного навчання, відеометоди.

Операційно-діяльнісний етап забезпечує формування когнітивно-проєктивного компонента досліджуваної якості, спрямованого на засвоєння майбутніми вчителями музичного мистецтва системи фахових знань, умінь і навичок. На цьому етапі студенти збагачують свої знання новими категоріями, у подальшому в них формується здатність самостійно здобувати нові знання і раціонально навчатися. Основними формами і методами на цьому етапі є: аналіз творів мистецтва, навчальні дискусії, метод перехресних музично-педагогічних спостережень, групові тренінги, метод аналізу конкретних ситуацій, тощо.

Творчо-результативний етап був спрямований на формування у студентів здатності до усвідомлення оркестрового виконавства, особистісної потреби творчої самореалізації у роботі з оркестровим колективом. Передбачено стимулювання майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійності, творчої активності й ініціативності в оркестровому виконавстві, підвищення рівня інтерпретування оркестрових творів. На цьому етапі доцільно застосовувати такі форми і методи: творчі проєкти, моделювання художньо-комунікативних ситуацій, рефлексивний аналіз художньої

взаємодії, імідж і менеджмент, мультимедійні презентації навчального матеріалу, метод контролю й самоконтролю та ін.

Рис.1. Методична модель формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу

Висновки. Отже, обґрунтовані нами педагогічні умови і модель формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу є методичною основою формування означеної якості. Методологічну основу розроблених інновацій становлять підходи (особистісно-орієнтований, компетентнісно-регулятивний, творчо-виконавський) і принципи (синергетичної взаємодії, культуровідповідності, діалогічності). Вибір відповідних орієнтирів зумовлений спрямованістю на формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів, ціннісного осмислення музичних творів у часопросторі культури, набуття, набуття досвіду інструментального виконавства тощо. Педагогічними умовами формування комунікативних умінь здобувачів музичного мистецтва нами визначено: формування цінностей на основі народних традицій; стимулювання рефлексії в

майбутніх учителів музичного мистецтва; спонукання до позитивної мотивації в художньо-комунікативній діяльності.

Модель формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу включає такі складові, як: мета, завдання, методологічні підходи і принципи, форми і методи і реалізується упродовж трьох етапів: інформативно-спрямованого (бесіди, дискусії, комплексні тренінги); операційно-діяльнісного (аналіз творів мистецтва, вербалізація художньої інформації); творчо-результативного (творчі проєкти, моделювання художньо-комунікативних ситуацій, рефлексивний аналіз художньої взаємодії, імідж та менеджмент).

Перспективами подальших досліджень є розроблення науково-методичного супроводу реалізації педагогічних умов і моделі формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу.

Список використаної літератури

Бутенко, Н. Ю. (2005). *Комунікативна майстерність викладача*: навчальний посібник. КНЕУ.

Василевська-Скупа, Л. П. (2007). *Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки* (Дисертація кандидата педагогічних наук). Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського.

Венгринюк, О. (2022). Педагогічна майстерність вчителя музичного мистецтва у контексті вимог Нової української школи. О*світа дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 21 (1), 68-74. https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.68-74

Воєвідко, Л. М. (2022). Підготовка вчителя музичного мистецтва до роботи в Новій українській школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 32, 218-232. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-218-232

Волкова, Ю. І. (2015). Наукові підходи і принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 18 (23), 166-172. http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/11850

Ірклієнко, В. С., & Яковлев, В. П. (2024). Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до освітньої діяльності в умовах Нової української школи. *Імідж сучасного педагога*, 3 (216), 93-98. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-3(216)-93-98

Крип'якевич, І. (ред.). (2002). *Історія української культури* (4-те вид., стереотип.). Либідь. http://litopys.org.ua/krypcult/krcult.htm

Лупак, Н. М. (2021). *Теорія і практика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка.

Мрочко, В. М., & Зарицький, А. О. (2025). Етапи формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 3, 25-32. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.4

Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Освіта України. https://ru.scribd.com/document/718637676

Савченко, Г. В. (2018). Традиційна народна музика в навчальному репертуарі – поштовх до всебічного розвитку майбутніх музикантів. В кн. *Новаторські ідеї в галузі струнно-смичкової педагогіки:* зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (с.72-74). Київ.

Савченко, Г. В. (2024). *Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ.

Фрицюк, В. А. (2016). Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ. *Вісник Вінницького* політехнічного інституту, 6, 107-114. https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/21737/document%20(10).pdf?sequence=1

Aranda, L. del B., López, O. C., & Carrasco, A. M. V. (2023). Las competencias del profesorado de música en la formación inicial desde la perspectiva de estudiantes de Máster Universitario en Formación de Profesorado. *Revista Internacional de Educación Musical*, 11 (1), 21-32. https://doi.org/10.1177/23074841231205706

Demianko, N. (2022). Music teacher and primary school teacher training within one educational program. *Естетика і етика педагогічної дії*, 25, 170-183. https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.25.256668

Ismail, S., Mahzair, A. M., & Zakaria, J. (2022). Participation Interest In Orchestra Class among Degree Students in UiTM Faculty of Music. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, 7 (SI9), 347-352. https://doi.org/10.21834/ebpj.v7iSI9.4283

Rauduvaitė, A., & Yao, Zh. (2020). Prospective Music Teacher Training: Factors Contributing to Creation of Positive State in the Process of Vocal Education. In *Rural Environment. Education. Personality. (REEP)*: Proceedings of the 13th International Scientific Conference (Vol. 13, pp. 115-122). Jelgava: Latvia University of Life Sciences and Technologies, Faculty of Engineering, Institute of Education and Home Economics. https://doi.org/10.22616/REEP.2020.014

Halyna Savchenko, Alla Kulbaba

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND A MODEL OF FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC IN ORCHESTRA CLASSES

The review article substantiates the pedagogical conditions and the model for developing communicative skills in future music teachers during orchestra classes. It is determined that orchestral performance is an effective means of developing communicative skills, as it creates conditions for interpersonal interaction, collective creativity, emotional empathy, artistic communication, creative collaboration, and professional self-realization.

The study outlines methodological approaches to the development of communicative skills in future music teachers, in particular personality-oriented, competence-based, and creative-performance approaches. The principles of synergistic interaction, cultural relevance, and dialogicity are substantiated as the basis for organizing the educational process within an orchestral ensemble.

The pedagogical conditions for developing the quality under study are identified as follows: the formation of value orientations based on folk music traditions, the stimulation of reflection in future music teachers, and the encouragement of positive motivation in artistic and

communicative activity. The developed model for communicative skills development includes the goal, approaches, principles, components, pedagogical conditions, stages, and forms and methods of instruction.

The informational-orientational, operational-activity, and creative-resultative stages of the model implementation are distinguished. Appropriate instructional methods are identified, including conversations, discussions, training sessions, analysis of works of art, creative projects, modeling of artistic-communicative situations, and reflective analysis of artistic interaction. It is proven that the proposed model contributes to the development of musical-pedagogical culture, professional mobility, and effective communication skills in future music teachers.

Keywords: *communicative skills, future music teachers, orchestra class, music-pedagogical education, pedagogical conditions, methodological model, artistic and communicative activity, professional training.*

References

Aranda, L. del B., López, O. C., & Carrasco, A. M. V. (2023). Las competencias del profesorado de música en la formación inicial desde la perspectiva de estudiantes de Máster Universitario en Formación de Profesorado. *Revista Internacional de Educación Musical*, 11 (1), 21-32. https://doi.org/10.1177/23074841231205706

Butenko, N. Yu. (2005). *Komunikatyvna maisternist vykladacha* [Communicative skill of the teacher]: navch. posib. KNEU [in Ukrainian].

Demianko, N. (2022). Music teacher and primary school teacher training within one educational program. *Естетика і етика педагогічної дії [Aesthetics and ethics of pedagogical action]*, 25, 170-183. https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.25.256668

Frytsiuk, V. A. (2016). Formuvannia motyvatsii profesiinoho samorozvytku maibutnikh pedahohiv u tvorchomu osvitnomu seredovyshchi VNZ [Formation of motivation for professional self-development of future teachers in the creative educational environment of the university]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu* [Bulletin of Vinnitsa Polytechnic Institute], 6, 107-114. https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/21737/document%20(10).pdf?sequence=1 [in Ukrainian].

Irkliienko, V. S., & Yakovlev, V. P. (2024). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do osvitnoi diialnosti v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Formation of the readiness of future teachers of musical art for educational activities in the conditions of the New Ukrainian School]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [Image of a modern teacher], 3 (216), 93-98. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-3(216)-93-98 [in Ukrainian].

Ismail, S., Mahzair, A. M., & Zakaria, J. (2022). Participation Interest In Orchestra Class among Degree Students in UiTM Faculty of Music. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, 7 (SI9), 347-352. https://doi.org/10.21834/ebpj.v7iSI9.4283

Krypiakevych, I. (Ed.). (2002). *Istoriia ukrainskoi kultury* [History of Ukrainian culture] (4th ed., Stereotype.). Lybid. http://litopys.org.ua/krypcult/krcult.htm [in Ukrainian].

Lupak, N. M. (2021). *Teoriia i praktyka formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv mystetskykh spetsialnostei na zasadakh intermedialnoi tekhnolohii* [Theory and practice of formation of communicative competence of future teachers of art specialties on the basis of intermedial technology] (Avtoref. dys. d-ra ped. nauk). Ternopil National Pedagogical University named after V. Gnatiuk, Ternopil [in Ukrainian].

Mrochko, V. M., & Zarytskyi, A. O. (2025). Etapy formuvannia vokalnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Stages of formation of vocal competence of the future teacher of musical art]. *Akademichni studii. Seriia*

"Pedahohika" [Academic studies. Series "Pedagogy"], 3, 25-32. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.4 [in Ukrainian].

Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva: teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin* [Pedagogy of Art: Theory and Methodology of Teaching Artistic Disciplines]. Osvita Ukrainy. https://ru.scribd.com/document/718637676 [in Ukrainian].

Rauduvaitė, A., & Yao, Zh. (2020). Prospective Music Teacher Training: Factors Contributing to Creation of Positive State in the Process of Vocal Education. In *Rural Environment. Education. Personality. (REEP)*: Proceedings of the 13th International Scientific Conference (Vol. 13, pp. 115-122). Latvia University of Life Sciences and Technologies, Faculty of Engineering, Institute of Education and Home Economics. https://doi.org/10.22616/REEP.2020.014

Savchenko, H. V. (2018). Tradytsiina narodna muzyka v navchalnomu repertuari – poshtovkh do vsebichnoho rozvytku maibutnikh muzykantiv [Traditional folk music in the educational repertoire is an impetus to the comprehensive development of future musicians]. In *Novatorski idei v haluzi strunno-smychkovoi pedahohiky* [Innovative ideas in the field of string-bow pedagogy]: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf. (pp.72-74). [in Ukrainian].

Savchenko, H. V. (2024). *Formuvannia komunikatyvnykh umin maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva na zaniattiakh orkestrovoho kolektyvu* [Formation of communicative skills of future teachers of musical art in the lessons of the orchestra team] (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. [in Ukrainian].

Vasylevska-Skupa, L. P. (2007). *Formuvannia komunikatyvnykh umin maibutnikh uchyteliv muzyky v protsesi fakhovoi vokalno-khorovoi pidhotovky* [Formation of communicative skills of future music teachers in the process of professional vocal and choral training] (Dys. kand. ped. nauk). Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubinsky, Vinnytsia [in Ukrainian].

Venhryniuk, O. (2022). Pedahohichna maisternist vchytelia muzychnoho mystetstva u konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly [Pedagogical skills of a teacher of musical art in the context of the requirements of the New Ukrainian School]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy* [Adult Education: Theory, Experience, Perspectives], 21 (1), 68-74. https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.68-74 [in Ukrainian].

Voievidko, L. M. (2022). Pidhotovka vchytelia muzychnoho mystetstva do roboty v Novii ukrainskii shkoli [Preparation of a teacher of musical art to work in the New Ukrainian School]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka* [Pedagogical Education: Theory and Practice], 32, 218-232. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-218-232 [in Ukrainian].

Volkova, Yu. I. (2015). Naukovi pidkhody i pryntsypy formuvannia khudozhno-komunikatyvnykh umin maibutnikh uchyteliv muzyky ta khoreohrafii [Scientific approaches and principles of formation of artistic and communicative skills of future teachers of music and choreography]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 14: Teoriia i metodyka mystetskoi osvity* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 14: Theory and Methodology of Art Education], 18 (23), 166-172. http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/11850 [in Ukrainian].

Одержано 21.01.2026 р. Рекомендовано 17.02.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

УДК 378.147:[37.011.3-051:376
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363838

Юлія Багно, *м. Переяслав*
https://orcid.org/0000-0003-3513-6154
Олена Хмельницька, *м. Переяслав*
https://orcid.org/0000-0002-0644-6201

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті запропоновано ефективні методи формування педагогічної техніки в майбутніх учителів у контексті інклюзивної освіти. Автори наголошують, що сучасний педагог має володіти не лише ґрунтовними фаховими знаннями, а й високим рівнем педагогічної техніки – системою професійних умінь і навичок, що забезпечують ефективну взаємодію здобувачів освіти, якісну організацію освітнього процесу, створення психологічно комфортної атмосфери та реалізацію індивідуального підходу в умовах інклюзивної освіти. У цьому процесі особливої ваги набувають особистісні якості вчителя, його здатність до вербальної і невербальної комунікації та індивідуальний стиль викладання. Уточнено зміст і структуру педагогічної техніки, яку складають техніка мовлення, техніка зовнішнього вигляду, техніка педагогічного спілкування та психотехніка.

Доведено, що ефективними методами та технологіями формування педагогічної техніки майбутнього вчителя є: тренувальні вправи, спрямовані на формування здатності майбутніх фахівців до психофізіологічного вираження педагогічної техніки; методи квазіпрофесійного навчання, що моделюють професійну діяльність, забезпечують підвищення рівня педагогічної техніки та професійних якостей загалом; методи інтерактивного навчання, котрі вдосконалюють педагогічну техніку в спеціально створених умовах; цифрові технології, які розширюють можливості для персоналізації навчання та побудови індивідуальної освітньої траєкторії.

Автори доходять висновку, що сформованість педагогічної техніки майбутнього вчителя є важливою умовою успішної реалізації мети і завдань інклюзивної освіти та вимог Нової української школи загалом.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, педагогічна техніка, інноваційні технології та методи навчання, заклад загальної середньої освіти, заклад вищої освіти, практико-орієнтована підготовка майбутнього вчителя, Нова українська школа, педагогіка партнерства.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним упровадженням принципів гуманізації, демократизації та дитиноцентризму, що знайшли відображення в концепції «Нова українська школа». Одним із ключових напрямів освітніх реформ є розвиток інклюзивної

© Ю. Багно, О. Хмельницька, 2026

освіти, яка забезпечує рівний доступ до якісного навчання для всіх дітей, зокрема осіб з особливими освітніми потребами.

В умовах інклюзивного освітнього середовища суттєво зростають вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. Сучасний педагог має володіти не лише ґрунтовними фаховими знаннями, а й високим рівнем педагогічної техніки – системою професійних умінь і навичок, що забезпечують ефективну взаємодію здобувачів освіти, організацію освітнього процесу, створення психологічно комфортної атмосфери та реалізацію індивідуального підходу. Такі вимоги зумовлюють необхідність удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів з урахуванням специфіки інклюзивної освіти, зокрема методики формування педагогічної техніки як прояву здатності до педагогічної імпровізації, стресостійкості, врівноваженості в непередбачуваних ситуаціях сьогодення та запобігання прояву негативних емоцій у дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування педагогічної техніки майбутнього вчителя в умовах інклюзивної освіти є багатоаспектною та потребує комплексного наукового осмислення, оскільки саме від рівня професійної майстерності педагога залежить успішність соціалізації й навчання кожної дитини.

У сучасній педагогічній науці відсутнє однозначне трактування поняття «педагогічна техніка». Вивчення сутності та змісту досліджуваного феномену О.Антоновою (2018), В.Ковальчук (2016), О. Лавріненко (2021), О. Отич (2014) та інші дозволило дійти висновку, що вагомий внесок у його розвиток зробив А. Макаренко. Так, у широкому розумінні педагогічна техніка розглядалася ним, як володіння найбільш ефективними формами й методами навчання та виховання, тобто – технологією педагогічного процесу. У вузькому розумінні – це поведінка вчителя, володіння прийомами організації власної поведінки, високий рівень його знань і навичок, вміння переконливо висловлювати свої думки і почуття, впливати на вихованця.

У численних дослідженнях І. Зязюна (2008) та його однодумців – науковців Полтавського національного педагогічного

університету імені В. Г. Короленка визначено сутність і структуру педагогічної майстерності та запропоновано технологію її формування в майбутнього вчителя. Вони розглядають педагогічну техніку як комплекс прийомів, який допомагає вчителеві глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти успіхів у виховній роботі (Зязюн, Крамущенко та ін., 2008, с. 29).

Аналіз педагогічної теорії та досвід освітньої практики, засвідчують, що в структурі педагогічної техніки виділяють внутрішній і зовнішній компоненти (Загородня, 2001; Зязюн, Крамущенко та ін., 2008; Максименко, 2013; Лавріненко, 2021 та ін.). До зовнішнього компонента відносять засоби професійної виразності (міміку, жести, пантоміміку, поставу, позу), а також мовленнєву техніку, що охоплює правильне дихання, володіння голосом, чітку дикцію та інтонаційну різноманітність. Внутрішній компонент пов'язується зі здатністю педагога керувати власним психоемоційним станом, зберігати врівноваженість і здійснювати самоконтроль у професійній діяльності.

Колектив Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Федорчук та ін., 2023) поняття «педагогічна техніка» розглядає як систему умінь і якостей особистості педагога, яка дає можливість з допомогою власного психофізичного апарату оптимально впливати на суб'єктів освітнього процесу (вміння послуговуватися власним психофізичним апаратом як інструментом виховного впливу; володіння комплексними прийомами, які допоможуть учителям більш глибоко, яскраво і талановито проявити себе і досягнути успіху в педагогічній діяльності).

За визначенням О. Отич (2014, с. 91), педагогічна техніка – це організована форма поведінки вчителя, що включає систему відпрацьованих професійних прийомів, завдяки яким педагог може ефективно використовувати свій психофізичний потенціал як засіб виховного впливу.

М. Гриньова (2011, с. 23) підкреслює, що педагогічна техніка виступає зовнішньою формою поведінки вчителя, допомагаючи йому формувати власний професійний імідж, який відображає

привабливість, культуру, ввічливість, життєрадісність та сучасний підхід у роботі.

Ю. Підборський та О. Хмельницька (2020, с. 18-20) трактують індивідуальну педагогічну техніку як комплекс навичок та етичних засад поведінки вчителя, що базуються на правилах етикету. Вона формує педагогічну культуру, яка дозволяє вчителеві впливати на учня ефективно, сприяючи його всебічному розвитку через обґрунтований вибір методів і форм роботи з урахуванням конкретних обставин навчального процесу.

Г. Федюк (2019), аналізуючи літературні джерела, виділяє в структурі педагогічної техніки дві ключові групи складових:

- *перша група* включає комунікативні навички (контроль дихання, чітку дикцію, регулювання гучності та темпу мовлення), володіння мімікою та жестами, психотехнічні вміння (керування емоціями та настроєм, зняття надмірного психічного напруження), навички соціальної перцепції та дотримання правил зовнішнього вигляду вчителя;

- *друга група* стосується вмінь впливати на учнівську аудиторію: встановлювати та підтримувати контакт, управляти комунікаційним процесом під час педагогічної взаємодії та застосовувати техніки навіювання (с. 102).

Питання професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі посідає важливе місце в сучасних дослідженнях: М. Давидюк (2023), Л. Крилошанська та В. Ундір(2023), А. Колупаєвої та О. Таранченко (2023), Н. Софій (2016), В. Товстогана, Т. Цегельник та А. Шевченка (2024) тощо. Так, у працях А. Колупаєвої та О. Таранченко (2023), З. Удич (2015) та інших обґрунтовується необхідність системного підходу до формування фахової готовності майбутніх учителів до взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Дослідники підкреслюють, що така підготовка має бути цілісною, структурованою та інтегрованою в освітній процес закладів вищої освіти.

Наукові розвідки авторів статті з колегами (Yu. Bahno et al., 2021; O. Khmelnytska et al., 2024) зосереджені на розвитку професійних компетентностей педагога, потрібних для ефективної діяльності в умовах інклюзії. Вченими обґрунтовано необхідність

уведення інклюзивної освіти в сучасні освітні системи, наведено покроковий аналіз упровадження інклюзивної освіти, запропоновано ефективні інноваційні технології (Meniailo et al., 2021) та визначено перспективні напрямки її подальшого дослідження.

М. Давидюк (2023) розглядає практичні аспекти підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивних класах і наголошує на методичних шляхах цього процесу, з-поміж них – співпраця з інклюзивними закладами освіти, моделювання квазіпрофесійних ситуацій під час практичних і лабораторних занять, виконання індивідуальних і групових творчих проєктів, а також участь у соціальних ініціативах на рівні місцевих громад і освітніх установ.

Отже, аналіз наукових праць свідчить про комплексність проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі. Проте на сьогодні відсутні дослідження щодо вивчення ролі педагогічної техніки вчителя в умовах інклюзивного навчання, необхідності вдосконалення змісту і форм практико орієнтованої педагогічної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування сучасних методів формування педагогічної техніки майбутнього вчителя у процесі практико-орієнтованої підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти. Завдання дослідження: уточнити зміст і структуру педагогічної техніки вчителя; визначити роль педагогічної техніки вчителя в реалізації мети і завдань інклюзивної освіти; класифікувати методи формування педагогічної техніки майбутнього фахівця, апробовані у процесі їхньої практико-орієнтованої підготовки в закладі вищої освіти.

Методи дослідження. Задля вирішення мети і завдань використовувався комплекс методів, зокрема теоретичний аналіз наукової літератури, що дало змогу розкрити сучасні підходи до формування педагогічної техніки в майбутніх учителів з урахуванням практики інклюзивної освіти; термінологічний аналіз уможливив уточнення змісту та структури поняття «педагогічна техніка»; методи узагальнення та систематизації дозволили зробити висновки щодо значення педагогічної техніки для вчителя інклюзивного класу та особливостей її формування в майбутніх

фахівців з урахуванням сучасних освітніх реформ та умов інклюзивної освіти; метод класифікації застосовувався з метою упорядкування методів і технологій формування педагогічної техніки в майбутніх учителів; прогностичний метод – задля визначення перспектив подальшого дослідження порушеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан освіти характеризується постійним розвитком, євроінтеграційним поступом та ціннісним ставленням до кожної особистості. Необхідність виховання толерантності в суспільстві, подолання труднощів, що перешкоджають отриманню якісної освіти та інтеграції в соціальне середовище вимагають створення відповідних умов. У цьому контексті значний потенціал має інклюзивна освіта, котра декларує визнання рівної цінності для суспільства як дітей і молоді, так і педагогічних працівників; особистість вбачає найвищою цінністю, незалежно від задатків, здібностей, досягнень і здатності до навчання. Інклюзивне навчання має на меті дати змогу кожній дитині, незважаючи на деякі нескладні психофізичні вади, порушення фізичного чи інтелектуального розвитку, засвоїти соціальний досвід, соціальні ролі, норми, цінності, необхідні для успішної життєдіяльності в суспільстві, а отже бути повноцінним його членом. Інтеграція дитини в інклюзивне навчальне середовище передбачає її взаємодію з іншими дітьми та оточенням. Практика свідчить, що за відсутності соціальної підтримки та участі в колективних проєктах у дітей з особливими освітніми потребами можуть розвиватися додаткові проблеми, зокрема у соціальній сфері та психічному здоров'ї. Відповідно, виникає потреба у створенні ефективної системи підготовки творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти та інноваційної діяльності, педагога з високим рівнем теоретичних знань та практичних умінь і навичок проєктування, інноваційного навчання, технологізації освітнього процесу, створення комфортного освітнього інклюзивного середовища.

Інклюзивне середовище передбачає навчання дітей із різними освітніми потребами в єдиному просторі, що вимагає від учителя високого рівня професійної майстерності, гнучкості,

емоційної зрілості, стресостійкості та ефективного впливу на здобувачів освіти. Вихідними положеннями організації інклюзивного навчання на сучасному етапі розвитку слід визначити:

- командна робота вчителя-класовода, вчителів, які працюють у класі з інклюзивним навчанням, асистента вчителя, спеціальних педагогів (логопеда, дефектолога), медиків, батьків, директора закладу освіти та інших осіб, задіяних у роботі з дитиною з особливими потребами (волонтери, громадські діячі та ін.);

- створення безпечного освітнього середовища на засадах педагогіки партнерства, здоров'язбереження, гуманістичних суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин;

- організація навчання на основі емпатії та розуміння індивідуальних освітніх можливостей кожного здобувача, його здібностей, інтересів, пізнавальної активності та диференціація навчальних матеріалів і завдань відповідно до цих характеристик;

- творче використання форм і методів навчання, котрі сприяють розвитку психічних процесів й індивідуальному прогресу;

- толерантне ставлення та визнання гідності особистості кожної дитини;

- позитивний вплив на кожного учасника інклюзивного навчання: для дитини з особливими потребами – особистісний розвиток і безперешкодне входження в систему суспільних відносин; для колективу класу – розвиток здатності до сприйняття особистісних відмінностей кожного (фізичних, фізіологічних і психологічних); для педагогів – професійний саморозвиток.

Узагальнення досвіду впровадження інклюзивної освіти та реалізації її основних положень дозволяє стверджувати, що необхідною умовою досягнення її успішності є налагодження «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії як зі здобувачами освіти та колегами, так і з батьками та іншими фахівцями, учасниками процесу. Задля реалізації названої вище умови в інклюзивному навчанні особливого значення набувають:

- особистісні якості вчителя – емпатія, доброзичливість, комунікабельність, гнучкість, здатність до саморефлексії та самовдосконалення;

- здатність до вербальної і невербальної комунікації, котрі проявляються як уміння впливати на вихованців, їхніх батьків і колег, встановлення довірливих стосунків між усіма учасниками освітнього процесу та створення комфортного психологічного клімату в класі;

- упевненість учителя і його спокій, що попереджає виникнення конфліктних ситуацій;

- індивідуальний стиль викладання, який поєднує вміння оптимально застосовувати методи, прийоми, форми роботи у процесі професійної педагогічної діяльності згідно з освітньою метою та потребами здобувачів освіти, а також манеру подачі матеріалу, особливості мови й мовлення, жестів, емоційності тощо.

Саме тому в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців інклюзивної освіти виняткової актуальності набуває формування в них готовності до розвитку індивідуальності кожної дитини, впевненості, творчості, самостійності та відповідальності за навчання, мотивації вихованців до активної участі в освітньому процесі, підтримки відкритого обміну думками тощо. З огляду на це особливу увагу акцентуємо на формуванні в майбутніх учителів педагогічної техніки.

Педагогічна техніка – це система професійних умінь і навичок, що забезпечують ефективну взаємодію здобувачів освіти, якісну організацію освітнього процесу, створення психологічно комфортної атмосфери та реалізацію індивідуального підходу в умовах інклюзивної освіти. На нашу думку, в Новій українській школі педагогічна техніка є не лише інструментом професійної діяльності, а й складовою професійної компетентності вчителя. Її сформованість проявляється як:

– *комунікативна майстерність* – володіння вербальними й невербальними засобами спілкування з урахуванням особливостей дітей з особливими освітніми потребами;

– *емоційно-вольова саморегуляція* – здатність контролювати власні емоції, зберігати витримку та підтримувати позитивний настрій у класі;

– *організаційні вміння* – уміння структурувати освітній процес на засадах диференційованого та індивідуалізованого підходів;

– *гнучкість поведінки* – здатність швидко реагувати на непередбачувані педагогічні ситуації;

– *здатність до партнерських взаємовідносин* – вміння працювати в команді фахівців і вибудовувати партнерські стосунки.

В умовах інклюзивної освіти педагогічна техніка набуває особливого значення, оскільки вона сприяє встановленню довірливого контакту зі здобувачами освіти, створенню психологічно безпечної атмосфери, попередженню конфліктних ситуацій, адаптацію навчального матеріалу до індивідуальних можливостей дитини, емоційності освітнього процесу та ефективній комунікації його суб'єктів.

Досвід показує, що у своїй професійній діяльності молоді й навіть досвідчені вчителі інколи припускаються певних недоліків, які свідчать про недостатній рівень сформованості в них педагогічної техніки, з-поміж них – труднощі у спілкуванні з учнями, нездатність контролювати власні емоції або долати невпевненість; невміння правильно підібрати позу чи використати доречні жести під час взаємодії. До поширених недоліків належать і мовленнєві, як-то: одноманітність інтонації, недостатня виразність, нечітка вимова та слабка дикція.

Щоб ефективно долати виклики педагогічної роботи, майбутньому вчителеві потрібно освоїти ключові складники педагогічної техніки:

– *техніку мовлення* – передбачає правильне використання граматики, яскравість і образність мови, доречний гумор, переконливість, контроль голосу, його тембр, емоційна насиченість, різноманітність інтонацій, чітка дикція та зручний темп промови;

– *техніка зовнішнього вигляду* обіймає вміння триматися впевнено та природно, демонструвати спокій і дружелюбність. До неї відносяться правильна постава, акуратний одяг і зачіска, виразна міміка, пантоміміка та загальна емоційна презентація;

– *техніка педагогічного спілкування* охоплює розвиток комунікативних умінь, зокрема здатність уважно вислуховувати співрозмовника, формулювати доречні запитання та осмислювати отримані відповіді. Вона також передбачає уважність і

спостережливість, уміння розуміти інших людей, налагоджувати взаємодію з аудиторією та помічати її реакцію. Важливою є здатність виражати власне ставлення до теми розмови, зацікавлювати слухачів поясненням чи розповіддю та впевнено діяти відповідно до конкретної комунікативної ситуації (Khmelnytska et al., 2024);

– *психотехніка* включає навички керування власним емоційним станом, уміння створювати відповідну атмосферу, зменшувати напруження й хвилювання, долати невпевненість і активізувати внутрішні ресурси. Вона також передбачає самоконтроль у складних або стресових ситуаціях, здатність до творчого перевтілення, використання елементів гри та свідоме регулювання власного настрою (Підборський, Хмельницька, 2020).

З огляду на це в процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності та формування в них педагогічної техніки створено комплекс дидактичних завдань, котрі зорієнтовано на постановку освітньої проблеми, розроблення або проєктування навчальних результатів, виконання певних технологічних дій, розв’язання творчих проблемних задач, моделювання і конструювання педагогічних ситуацій, загалом спрямовані на забезпечення якості знань здобувачів освіти.

Основними вимогами до дидактичних завдань є відповідність дидактичним принципам; урахування закономірностей і принципів інклюзивного навчання; різноманітність видів навчальної діяльності та складності завдань; поєднання та чергування різних видів навчальної діяльності; практико-орієнтований зміст; студентоцентризм, що реалізується відповідно до можливостей, здібностей і здатності до творчості здобувачів вищої освіти; міждисциплінарний характер.

Серед методів, що сприяють формуванню педагогічної техніки майбутнього вчителя виокремлюємо такі групи:

-*тренувальні вправи* (для формування здатності до психізіологічного вираження педагогічної техніки) – вправи з розвитку міміки, жестів, постави; вправи на постановку тембру голосу; вправи на вироблення темпу мовлення; вправи з розвитку емоційності мовлення та ін.; вправи, спрямовані на розвиток у

майбутнього вчителя здатності контролювати власну поведінку, що включає вміння керувати своїм тілом, регулювати емоційний стан і формувати творче внутрішнє налаштування. Окрім цього, важливим є оволодіння навичками соціального сприйняття та розвиток ефективної мовленнєвої майстерності (Зязюн, Крамущенко та ін., 2008);

-*методи квазіпрофесійного навчання* (моделюють професійну діяльність, забезпечують підвищення рівня педагогічної техніки та вдосконалення професійних якостей загалом) – моделювання педагогічних ситуацій; проєктування правил і вимог до майбутньої професійної діяльності; рольові ігри; педагогічний рольовий тренінг. Вони спрямовані на розвиток емпатії – здатності ставати на місце іншої людини, що допомагає краще розуміти мотиви та емоції інших; адаптивності – здатності пристосовуватися до нових умов і обставин, що є важливим для успішної комунікації в реальному житті; аналітичного мислення – здатності виділяти частини за визначеними критеріями, виявляти зв'язки між ними та робити висновки; педагогічної творчості – здатності діяти нестандартно, креативно у вирішенні педагогічних завдань; невербальної комунікації – здатності розпізнавати та використовувати невербальні знаки (міміка, жести, інтонація тощо), що є важливим аспектом ефективної комунікації;

-*методи інтерактивного навчання* (вдосконалюють педагогічну техніку у спеціально створених умовах) – дискусії; робота в групах; вирішення педагогічних задач – спрямовані на формування вміння здійснювати «суб'єкт-суб'єктну» взаємодію, зокрема вести діалог, підтримувати бесіду, публічно виступати; уміння розподіляти ролі, співпрацювати та координувати діяльність у межах команди, ефективно презентувати свою позицію; здатності досягати компромісів і ефективно вести переговори, формулювати запитання, аргументувати свою позицію й погляди, аналізувати комунікативні процеси та здійснювати рефлексію;

-*цифрові технології* (розширюють можливості для персоналізації навчання та побудови індивідуальної освітньої траєкторії) – відеоповідомлення; електронне портфоліо з демонстрацією

зовнішньої техніки – роблять навчання більш практичним. Вони спрямовані на демонстрацію чіткості та темпу мовлення, постави, міміки, зовнішнього вигляду, самопрезентації; вираження емоцій; виявлення власної харизми, вміння продукувати й утримувати певний образ (Лавріненко, 2021, с. 57).

В умовах, коли вчитель працює з дітьми, які мають різні освітні потреби, індивідуальні особливості розвитку та різний рівень соціальної адаптації, запропоновані методи дозволяють майбутнім педагогам ефективніше взаємодіяти зі здобувачами освіти, створювати психологічно комфортне середовище та реалізовувати індивідуальний підхід у навчанні. Окрім того, формування педагогічної техніки майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки сприятиме розвитку в нього саморегуляції, толерантності, емпатії та чутливості до потреб здобувачів освіти, гнучкості мислення й уміння конструктивно реагувати на емоційний і психологічний стан дитини, ефективно розв’язувати конфліктні ситуації, а також профілактиці професійного вигорання. Опанування як традиційних форм, засобів і методів педагогічної техніки дозволяє вчителеві більш яскраво реалізувати свій потенціал і досягати кращих результатів у навчальному процесі. Використання наукових знань разом із практичним досвідом збагачує педагогічну діяльність, сприяє розвитку творчості та допомагає знаходити нестандартні рішення в різних ситуаціях.

Висновки. Отже, сформованість педагогічної техніки майбутнього вчителя є важливою умовою успішної реалізації мети і завдань інклюзивної освіти, оскільки вона забезпечує якісну взаємодію, індивідуальний підхід і створення сприятливого освітнього середовища для кожної дитини. У цьому процесі особливої ваги набувають особистісні якості вчителя, його здатність до вербальної і невербальної комунікації та індивідуальний стиль викладання. Уточнено зміст і структуру педагогічної техніки, яку складають техніка мовлення; техніка зовнішнього вигляду; техніка педагогічного спілкування та психотехніка. Тому кожний майбутній педагог повинен прагнути до оволодіння педагогічною технікою та її складовими для забезпечення успішної професійної діяльності.

Класифіковано методи та технології формування педагогічної техніки майбутнього вчителя, як-то: тренувальні вправи, спрямовані на формування здатності майбутніх фахівців до психофізіологічного вираження педагогічної техніки; методи квазіпрофесійного навчання, що моделюють професійну діяльність, забезпечують підвищення рівня педагогічної техніки та професійних якостей загалом; методи інтерактивного навчання, котрі вдосконалюють педагогічну техніку у спеціально створених умовах; цифрові технології – розширюють можливості для персоналізації навчання та побудови індивідуальної освітньої траєкторії.

Практика працевлаштування випускників показує, що педагоги зі сформованими педагогічною технікою відповідають вимогам Нової української школи та потребам сьогодення. Такі випускники закладів вищої освіти ефективніше взаємодіють у інклюзивному освітньому середовищі, швидше налагоджують конструктивні міжособистісні стосунки, більш стресостійкі, вирізняються міцнішим ментальним здоров'ям, демонструють вищий моральний рівень і якість роботи.

Перспективи подальшого дослідження. Усвідомлення важливості формування педагогічної техніки в майбутніх учителів дає підстави для окреслення актуальних наукових напрямів, спрямованих на оновлення змісту освіти, традиційних методів навчання, зміщення акцентів в освітньому процесі з когнітивного на емоційний складник, на розвиток емоційного інтелекту.

Список використаної літератури

Гриньова, В. М. (2011). Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 1(1), 21-26. https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/1/5.pdf

Гуз, К. Ж., Олійник, І. М., & Яценюк, Л. І. (2025). Формування інклюзивної компетентності педагогів Нової української школи. *Імідж сучасного педагога*, 5(224), 92–97. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-92-97

Давидюк, М. О. (2023). Практичні аспекти підготовки майбутнього педагога до роботи в інклюзивних класах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 67, 112-120. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-67-112-120

Загородня, Л. П. (2001). *Формування основ педагогічної техніки в майбутніх фахівців дошкільного виховання.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф., Мирошник, О. Г., Семиченко, В. А., Тарасевич, Н. М., Бех, І. Д., & Клокар, Н. І. (2008). *Педагогічна майстерність: підручник* (3-тє вид., допов. і переробл.; І. А. Зязюн, ред.). СПД Богданова А. М.

Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії*: монографія. Вид. ЧНУ ім. Б.Хмельницького.

Ковальчук, В. (2016). Педагогічна техніка вчителя. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 31, 75–81. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VLNU_Ped_2016_31_11

Колупаєва, А. А., Таранченко, О. М. (2023). *Інклюзивна освіта: покроково для педагогів*: навчально-методичний посібник. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokovo.pdf

Крилошанська, Л., Ундір, В. (2023) Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні. *Ефективність державного управління*, 66, 70–80. https://doi.org/10.33990/2070-4011.66.2021.233450

Лавріненко, О. А. (2021). *Майстерність удосконалення зовнішньої та внутрішньої педагогічної техніки майбутнього вчителя*: методичні рекомендації. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729180/1/%D0%9B%D0%B0%D0%B2%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E.%D0%90..pdf

Максименко, І. Г. (2013). Формування педагогічної техніки в майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки. (2013). *Педагогіка вищої та середньої школи,* 38, 57-60. https://doi.org/10.31812/educdim.v38i0.3112

Отич, О. (2014). *Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи*: підручник. Імекс ЛТД.

Підборський, Ю. Г., Хмельницька, О. С. (2020). *Педагогічна майстерність викладача*: навчальний посібник. Домбровська Я. М. https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi61/0046031.pdf

Софій, Н. З. (2016). Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 11, 170–175. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2016_11_29

Товстоган, В., Цегельник, Т., Шевченко, А. (2024). Інклюзивна компетентність педагога як запорука якості організації освітнього процесу. *Молодь і ринок*, 10(230), 61–65. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314180

Удич, З. І. (2015). *Основи інклюзивної освіти*: навчально-методичний посібник. КІЦ «ПРІНТ-ОФІС».

Федорчук, В. В. (Ред.), Дутко, О. М., Горбатюк, О. В., Лебідь, І. Ю., Поліщук, С. В. (2023). *Основи педагогічної майстерності та творчості вчителя*: навчально-методичний посібник. [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/7287/Osnovy-pedahohichnoi-maisternosti-ta-tvorchosti-vchytelia.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Федюк, Г. З. (2019). *Розвиток педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення.* (Дисертація кандидата педагогічних наук). https://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/3_nauka/svr/04/disertaciya_fedyuk.pdf

Фіголь, Н. А. (2020). Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи,* 77, 199-202. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.77.44

Bahno, Y. M., Serhiychuk, O. M., Tanana, S. M., Tkachenko, L. V., & Khmelnytska, O. S. (2021). Inclusive Education as Condition for Innovative Activities at Higher Education Institutions. *Journal of Intellectual disability – Diagnosis and Treatment,* 9, 432-441. https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.05.2

Khmelnytska, O., Bahno, Yu., , O., Tkachenko, L., & Tanana, S. (2024). Practice in the system of training the future educator: Opportunities and advantages. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series "Physics",* 55, 1428-1438. https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.142ut8

Meniailo, V., Shapran, Y., Shapran, O., Serhiichuk, O., Bahno, Y., & Kanibolotska, O. (2021). Innovative Training of Future Teachers of Higher Education Institutions in the Conditions of Distance Learning. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 288-303. https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/422

Yuliia Bahno, Olena Khmelnytska

METHODS OF DEVELOPING FUTURE TEACHER'S PEDAGOGICAL TECHNIQU THROUGH THE LENS OF INCLUSIVE EDUCATION

This article proposes effective methods for developing pedagogical techniqu in future teachers the lens of inclusive education. The authors emphasize that a modern educator must possess not only a solid foundation of subject-specific knowledge but also a high level of pedagogical mastery, understood as a system of professional abilities and competencies that ensure effective interaction with students, high-quality organization of the educational process, the creation of a psychologically comfortable atmosphere, and the implementation of an individualized approach in the context of inclusive education.

In this regard, particular importance is attached to the teacher's personal qualities, ability to communicate both verbally and nonverbally, and individual teaching style. The content and structure of pedagogical mastery have been clarified. They include speech skills, presentation skills, pedagogical communication skills, and psychotechnics.

It has been proven that effective methods and technologies for developing the pedagogical techniqu of future teachers include training exercises aimed at enhancing future professionals' ability to express pedagogical skills through psychophysiological means; quasi-professional training methods that simulate professional activity and contribute to the development of pedagogical mastery and professional qualities in general; interactive learning methods that improve pedagogical technics in specially created educational situations; and digital technologies that expand opportunities for personalizing learning and designing individual educational trajectories.

The authors conclude that the development of a future teacher's pedagogical techniqu is a key prerequisite for successfully achieving the goals and objectives of inclusive education and meeting the requirements of the New Ukrainian School as a whole.

Keywords: *inclusive education, pedagogical skills, pedagogical techniqu, innovative technologies and teaching methods, general secondary education institution, higher education institution, practice-oriented training of future teachers, the New Ukrainian School, pedagogy of partnership.*

References

Bahno, Y. M., Serhiychuk, O. M., Tanana, S. M., Tkachenko, L. V., & Khmelnytska, O. S. (2021). Inclusive Education as Condition for Innovative Activities at Higher Education Institutions. *Journal of Intellectual disability – Diagnosis and Treatment,* 9, 432-441. https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.05.2

Davydiuk, M. O. (2023). Praktychni aspekty pidhotovky maibutnoho pedahoha do roboty v inkliuzyvnykh klasakh [Practical aspects of preparing a future teacher for work in inclusive classrooms]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods in Training Specialists: Methodology, Theory, Experience, Problems]*, 67, 112-120. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-67-112-120

Fediuk, H. Z. (2019). *Rozvytok pedahohichnoi maisternosti vchyteliv pryrodnychykh predmetiv u protsesi neperervnoho profesiinoho samovdoskonalennia [Development of pedagogical skills of science teachers in the process of continuous professional self-improvement]*. (PhD diss.). Lviv. https://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/3_nauka/svr/04/disertaciya_fedyuk.pdf

Fedorchuk, V. V. (Ed.), Dutko, O. M., Horbatiuk, O. V., Lebid, I. Yu., & Polishchuk, S. V. (2023). *Osnovy pedahohichnoi maisternosti ta tvorchosti vchytelia [Fundamentals of pedagogical skill and creativity of a teacher]*: navch.-metod. posib. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka. http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/7287/Osnovy-pedahohichnoi-maisternosti-ta-tvorchosti-vchytelia.pdf?sequence=3&isAllowed=y [in Ukrainian].

Fihol, N. A. (2020). Inkliuzyvna kompetentnist pedahoha: teoretychnyi aspekt [Inclusive competence of a teacher: theoretical aspect]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy [Scientific Journal of the National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects]*, 77, 199-202. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.77.44

Hrynova, V. M. (2011). Profesiina kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu yak rezultat sformovanosti yoho pedahohichnoi kultury [Professional competence of a teacher of a higher educational institution as a result of the formation of his pedagogical culture]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu ekonomiky ta prava imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia»*. 1(1), 2126. https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/1/5.pdf

Huz, K. Zh., Oliinyk, I. M., & Yatseniuk, L. I. (2025). Formuvannia inkliuzyvnoi kompetentnosti pedahohiv Novoi ukrainskoi shkoly. [Formation of inclusive competence of teachers of the New Ukrainian School]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [Image of the modern pedagogue]*, (5(224), 92–97. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-92-97

Khmelnytska, O., Bahno, Yu., Serhiychuk, O., Tkachenko, L., & Tanana, S. (2024). Practice in the system of training the future educator: Opportunities and advantages. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series "Physics",* 55, 1428-1438. https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.142ut8

Kolupaieva A. A., & Taranchenko O. M. (2023). *Inkliuziia: pokrokovo dlia pedahohiv [Inclusive education: a step-by-step guide for teachers]:* navch.-metod. посib. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokovo.pdf

Kovalchuk, V. (2016). Pedahohichna tekhnika vchytelia [Teacher's Pedagogical Technique]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna [Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series]*, 31, 75–81. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VLNU_Ped_2016_31_11

Kryloshanska L., Undir V. (2023). Problemy ta perspektyvy rozvytku inkliuzyvnoi osvity v Ukraini [Problems and prospects for the development of inclusive education in Ukraine]. *Efektyvnist derzhavnoho upravlinnia [Efficiency of public administration],* 66, 70–80. https://doi.org/10.33990/2070-4011.66.2021.233450

Lavrinenko, O. A. (2021). *Maisternist udoskonalennia zovnishnoi ta vnutrishnoi pedahohichnoi tekhniky maibutnoho vchytelia [Mastery of improving the external and internal pedagogical techniques of a future teacher]*: metodychni rekomendatsii. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729180/1/%D0%9B%D0%B0%D0%B2%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E.%D0%90..pdf

Maksimenko, I. G. (2013). Formuvannia pedahohichnoi tekhniky v maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of Educational Technology of the Future Teachers of vocational training in the process of special training]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly [Pedagogy of Higher and Secondary Education], 38,* 57-60. https://doi.org/10.31812/educdim.v38i0.3112 [in Ukrainian].

Meniailo, V., Shapran, Y., Shapran, O., Serhiichuk, O., Bahno, Y., & Kanibolotska, O. (2021). Innovative Training of Future Teachers of Higher Education Institutions in the Conditions of Distance Learning. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 288-303. https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/422

Otych, O. (2014). *Osnovy pedahohichnoi maisternosti vykladacha profesiinoi shkoly [Fundamentals of pedagogical skills of a vocational school teacher];* pidruchnyk. Kirovohrad: Imeks LTD.

Pidborskyi, Yu. H., & Khmelnytska, O. S. (2020). *Pedahohichna maisternist vykladacha [Pedagogical skills of a teacher]:* navchalnyi posibnyk. Pereiaslav: Dombrovska Ya. M.

Sofii, N. Z. (2016). Pidhotovka pedahohiv do roboty v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi [Preparing teachers to work in an inclusive educational environment]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy [Education of persons with special needs: ways to develop],* 11, 170–175. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2016_11_29

Tovstohan V., Tsehelnyk, T., & Shevchenko, A. (2024). Inkliuzyvna kompetentnist pedahoha yak zaporuka yakosti orhanizatsii osvitnoho protsesu [Inclusive competence of a teacher as a guarantee of the quality of the organization of the educational process]. *Molod i rynok [Youth & Market], 10(230),* 61–65. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314180

Udych, Z. I. (2015*). Osnovy inkliuzyvnoi osvity [Fundamentals of inclusive education]:* navchalno-metodychnyi posibnyk. KITs «PRINT-OFIS».

Zahorodnia, L. P. (2001). *Formuvannia osnov pedahohichnoi tekhniky v maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoho vykhovannia [Formation of the basics of pedagogical techniques in future preschool education specialists]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].

Ziaziun, I. A. (2008). *Filosofiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action]. monohrafiia*. Vyd. ChNU im. B. Khmelnytskoho.

Ziaziun, I. A. (Ed.), Kramushchenko, L. V., Kryvonos, I. F., Myroshnyk, O. H., Semychenko, V. A., & Klokar, N. I. (2008). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical art]*. SPD Bohdanova A. M. [in Ukrainian].

Одержано 11.02.2026 р. Рекомендовано 05.03.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

УДК 37.013:7.071

DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363839

Ірина Бойчук, *м. Чернівці*
https://orcid.org/0000-0002-2843-4463
Віталія Дідух, *м. Чернівці*
https://orcid.org/0009-0009-0886-3277

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПЕРСОНАЛЬНОГО БРЕНДУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

В експериментальній статті проаналізовано особливості побудови персонального бренду як одного з ключових чинників становлення та розвитку професійної ідентичності фахівця. Зазначено, що персональний бренд виступає своєрідним засобом репрезентації професійної сутності фахівця для зовнішнього середовища, зокрема для колег, роботодавців, партнерів, студентів або клієнтів. Проведений аналіз засвідчує, що фахівець, який має чітко сформований персональний бренд, здатен реалізовувати себе у ролі експерта або консультанта, орієнтованого на актуальні тенденції професійного середовища та спроможного здійснювати обґрунтовану оцінку власного й чужого професійного потенціалу, такий спеціаліст нерідко виконує функції ментора, лідера думок або амбасадора професійної спільноти, що свідчить про високий рівень його авторитетності та впливу. Особливу увагу приділено питанням взаємодії персонального бренду та професійної ідентичності. Підкреслюється, що вчитель мистецьких дисциплін поєднує у своїй професійній ролі дві взаємодоповнювальні моделі: «Я – Митець» та «Я – Педагог». Схарактеризовано взаємопов'язані компоненти персонального бренду (когнітивний, діяльнісний, комунікативний, творчий і репутаційний) і їх сутнісні характеристики, що дозволяє врахувати як внутрішні особистісні характеристики майбутнього фахівця мистецько-освітньої галузі, так і зовнішні прояви його професійної активності та публічної присутності. Проведено опитування з визначення рівня готовності майбутніх фахівців мистецької освітньої галузі до процесу створення та розвитку власного персонального бренду. Результати опитування підтвердили високу мотивацію та усвідомлення значущості персонального бренду, водночас фактичний рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до його формування є недостатнім і потребує цілеспрямованого педагогічного впливу.

Ключові слова: *персональний бренд; професійна ідентичність; мистецька освіта; самопрезентація; цифровий брендинг; портфоліо; імідж; професійне самовдосконалення.*

© І. Бойчук, В. Дідух, 2026

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси на сучасному ринку праці в освітньому секторі зумовлюють появу нових вимог до фахівців, серед яких пріоритетне місце посідає не лише високий рівень професійної кваліфікації, а й спроможність до ефективної самопрезентації, конструювання індивідуальної траєкторії розвитку та побудови власного персонального бренду. В епоху тотальної цифровізації та інтенсивного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій концепція особистісного брендингу набуває особливої ваги. Професійна затребуваність спеціаліста сьогодні корелює не тільки з обсягом його знань і практичного досвіду, а й зі здатністю цілеспрямовано формувати публічний імідж, взаємодіяти з цільовою аудиторією та диверсифікувати шляхи власного фахового поступу.

Для майбутніх представників мистецької освітньої галузі процес створення персонального бренду є стратегічно важливим завданням. Це пояснюється їхньою особливою соціальною місією як ретрансляторів культурних надбань, популяризаторів естетичних цінностей та активних суб'єктів формування сучасного освітнього середовища. Наявність успішно розробленого бренду виступає потужним каталізатором кар'єрного зростання, сприяє налагодженню продуктивних професійних зв'язків, розширенню меж педагогічної діяльності та відкриває перспективи для комерціалізації творчих напрацювань.

Саме тому дослідження рівня сформованості персонального бренду майбутнього фахівця мистецької освітньої галузі набуває особливої наукової й практичної значущості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика персонального брендингу перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, які розглядають її крізь призму професійного самовдосконалення, специфіки комунікації у цифровому просторі та загальних тенденцій розвитку освіти. Фундаментальні аспекти брендингу особистості як стратегічного інструменту підвищення конкурентоспроможності фахівця було закладено у працях таких іноземних дослідників, як: P. Kotler, K. Keller, A. Chernev (2024), T. Peters (1997).

Питання формування професійного обличчя викладача та аналіз його впливу на результативність педагогічного процесу знайшли відображення в науковій спадщині І. Зязюна (2000). Специфіку мистецької освіти та особливості професійної ідентичності вчителя-митця досліджували І. Бех (2018), І. Бойчук (2021). У їхніх роботах проаналізовано тісний взаємозв'язок між культурою самопрезентації викладача мистецьких дисциплін та загальною ефективністю його взаємодії зі здобувачами освіти.

У зарубіжних працях дослідники розглядають проблему персонального бренду, іміджу педагога крізь призму професійного вибору й ідентичності (Dominguez et al., 2015); застосування принципів брендингу для досягнення освітніх результатів (Berndt, & Pantelic, 2025). Важливим напрямом є вивчення проблеми професійного іміджу, професійної ідентичності вчителів мистецької галузі загалом і вчителів музики зокрема (Haning, 2021; Menéndez-Varela, & Gregori-Giralt, 2017).

Попри ґрунтовний доробок згаданих авторів, доводиться констатувати відсутність у сучасному науковому дискурсі цілісного аналізу алгоритмів формування персонального бренду саме фахівців мистецького профілю. Недостатня висвітленість цієї проблематики в українських та закордонних джерелах підтверджує необхідність подальшого вивчення інноваційних методів і технологій, що сприяють брендуванню майбутніх фахівців мистецької освітньої галузі, що і становить ключову мету представленого дослідження.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному аналізі процесу побудови персонального бренду майбутнього фахівця в галузі мистецької освіти. Завданнями статті визначено виявлення стану сформованості персонального бренду, окреслення потенціалу форм і методів, що забезпечують створення і подальше просування професійного образу фахівця.

Методи дослідження. У процесі дослідження застосовано теоретичні методи (аналіз наукової літератури, порівняльний аналіз концепцій персонального брендингу, узагальнення та систематизація теоретичних знань) та емпіричні методи (анкетування та опитування студентів мистецьких спеціальностей, аналіз

успішних кейсів персонального бренду фахівців мистецької освітньої галузі).

Виклад основного матеріалу. У сучасних професійних колах персональний бренд сприймається як значущий ресурс, який, попри свою нематеріальну природу, суттєво визначає успішність кар'єрного шляху. Він формується під впливом сприйняття оточуючих, які оцінюють результати роботи фахівця, його стиль комунікації та життєві орієнтири. Фактично, це репутація, що є наслідком цілеспрямованого та систематичного самопозиціонування, а не випадковим явищем. Персональний бренд інтегрує фахову компетентність, індивідуальну манеру спілкування та переконання, що реалізуються у практичній діяльності.

У науковій літературі та діловій практиці поняття «персональний бренд» розглядається як ключовий актив, що забезпечує фахівцю конкурентні переваги в умовах сучасної економіки. Основи розуміння цього явища були закладені Т. Пітерсом у 1997 р. (T. Peters, 1997). У своїй праці «The Brand Called You» дослідник обґрунтував підхід, за яким людина розглядається як самостійна корпорація. На думку вченого, суть персонального бренду полягає не лише у зовнішньому іміджі, а у здатності особистості усвідомлювати себе суб'єктом ринку, який пропонує унікальні професійні цінності та самостійно займається власним просуванням.

Означена концепція виникла на перетині маркетингу та теорій самопрезентації. Хоча механізми управління власною ідентичністю досліджувалися ще на початку 1980-х років, широкого визнання концепція набула після публікацій Тома Пітерса (Peters, 1997). Дослідник акцентував увагу на тому, що в сучасному світі фахівець має свідомо та послідовно конструювати власний образ для досягнення професійних цілей.

У сучасному професійному середовищі персональний бренд дедалі частіше розглядається як один із ключових чинників становлення та розвитку професійної ідентичності фахівця. Під професійною ідентичністю розуміють усвідомлення особистістю своєї належності до певної професійної спільноти, прийняття притаманних їй ціннісних орієнтирів і норм, а також здатність

реалізовувати та демонструвати ці характеристики у власній професійній діяльності. У такому контексті персональний бренд виступає своєрідним засобом репрезентації професійної сутності фахівця для зовнішнього середовища, зокрема для колег, роботодавців, партнерів, студентів або клієнтів.

В умовах посиленої конкуренції та постійної динаміки змін на ринку праці, особливо у сфері освіти та креативних індустріях, персональний бренд перестає виконувати допоміжну роль і набуває значення стратегічного ресурсу професійного розвитку. Його доцільно розглядати як цілісне поєднання фахової компетентності, етичних засад діяльності, комунікативної культури та здатності до результативної самопрезентації. Для майбутніх фахівців мистецької освітньої галузі сформований персональний бренд слугує не лише засобом підвищення професійної впізнаваності, а й чинником формування стабільної репутації та довіри з боку освітньої й професійної спільноти, студентів і партнерів.

Розвиток особистого бренду передбачає чітке окреслення професійних цілей і орієнтирів, що, сприяє зростанню впевненості у власних можливостях та створює умови для самореалізації особистості в професійній сфері.

Фахівець, який має чітко сформований персональний бренд, здатен реалізовувати себе у ролі експерта або консультанта, орієнтованого на актуальні тенденції професійного середовища та спроможного здійснювати обґрунтовану оцінку власного й чужого професійного потенціалу. Такий спеціаліст нерідко виконує функції ментора, лідера думок або амбасадора професійної спільноти, що свідчить про високий рівень його авторитетності та впливу.

Водночас персональний бренд не слід розглядати як статичне або завершене утворення. Він перебуває у постійному процесі розвитку разом зі змінами професійної ідентичності, відображаючи набуття нових компетентностей, трансформацію життєвого та професійного досвіду. У цьому сенсі персональний бренд і професійна ідентичність перебувають у взаємозумовленому зв’язку: бренд робить професійну ідентичність зрозумілою та помітною для оточення, тоді як ідентичність забезпечує автентичність і цілісність бренду.

Для майбутніх фахівців мистецької освітньої галузі питання взаємодії персонального бренду та професійної ідентичності набуває особливої значущості з огляду на дуальну природу їхньої професійної діяльності. Вчитель мистецьких дисциплін поєднує у своїй професійній ролі дві взаємодоповнювальні моделі (рис. 1):

- «Я – Митець», що відображає творчу особистість, зорієнтовану на самовираження, креативність та створення оригінального художнього продукту;
- «Я – Педагог», яка характеризує наставника, зосередженого на особистості учня, методиці навчання та передачі професійного й творчого досвіду.

Рис. 1. Поєднання рольових моделей вчителя мистецьких дисциплін (укладено авторами)

Між зазначеними рольовими моделями часто виникає внутрішня напруга, яку в науковій літературі визначають як кризу професійної ідентичності. У такій ситуації персональний бренд виконує інтегративну та гармонізуючу функцію, сприяючи узгодженню різних аспектів професійного «Я». Раціонально сформований бренд створює можливість поєднання творчої та педагогічної складових у цілісну ціннісну пропозицію, що може бути сформульована як: «навчання мистецтву через особисту творчу практику». У межах такої моделі персональний бренд виступає своєрідною платформою, на якій педагогічна майстерність підсилюється художнім авторитетом, а власні творчі досягнення стають важливим дидактичним ресурсом освітнього процесу.

Вагомим аспектом осмислення персонального бренду як елемента професійної ідентичності є дотримання принципу конгруентності, тобто відповідності задекларованого образу реальному змісту професійної діяльності. Порушення відповідності між проголошеним брендовим образом і фактичною професійною ідентичністю призводить до виникнення когнітивного дисонансу в аудиторії та поступової втрати довіри, що є особливо критичним у педагогічній діяльності.

Водночас процес формування персонального бренду має зворотний вплив на професійну ідентичність фахівця, виконуючи рефлексивну функцію. У процесі усвідомленої роботи над власним брендом майбутній спеціаліст постійно звертається до базових екзистенційно-професійних запитань, зокрема: «У чому полягає моя унікальність?», «Які цінності є визначальними для моєї професійної діяльності?», «Яку місію я реалізую в освітньому просторі?». Така систематична рефлексія сприяє уточненню та кристалізації професійної «Я-концепції», підвищенню рівня самооцінки та посиленню мотивації до безперервного саморозвитку.

Формування персонального бренду студентів мистецьких спеціальностей постає як складний, багатокомпонентний процес, що передбачає розвиток творчої індивідуальності, становлення професійних компетентностей, вироблення власного педагогічного стилю та конструювання публічної професійної ідентичності. Визначення чітких критеріїв і рівнів сформованості персонального бренду дає змогу здійснювати об’єктивну діагностику динаміки професійного становлення здобувачів освіти, а також створювати педагогічні умови для цілеспрямованого розвитку навичок самопрезентації, ефективної комунікації та стратегічного позиціонування в мистецько-освітньому просторі.

З метою комплексної оцінки рівня розвитку персонального бренду доцільно виокремити систему взаємопов’язаних компонентів, що охоплює когнітивний, діяльнісний, комунікативний, творчий і репутаційний (рис. 2). Сукупний аналіз зазначених компонентів дозволяє врахувати як внутрішні особистісні характеристики майбутнього фахівця, так і зовнішні прояви його професійної активності та публічної присутності.

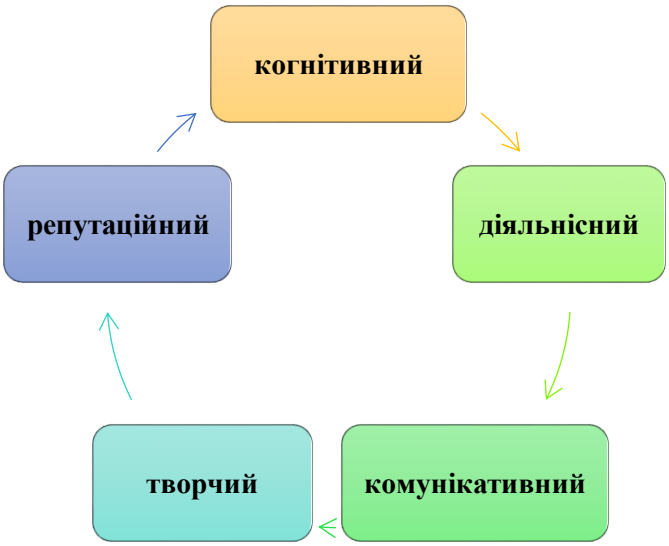


Рис. 2. Компоненти рівня розвитку персонального бренду (укладено авторами).

Когнітивний компонент відображає рівень поінформованості здобувача освіти щодо сутності персонального бренду, його призначення, основних механізмів формування та специфічних вимог мистецької освітньої галузі. До характеристики цього компонента доцільно віднести: засвоєння базового понятійного апарату (понять «бренд», «імідж», «репутація», «експертність»); усвідомлення власних професійних ціннісних орієнтацій і перспектив подальшого розвитку; наявність знань про сучасні цифрові інструменти та платформи просування персонального бренду; здатність до самоаналізу, рефлексії та осмислення власного професійного досвіду.

Діяльнісний компонент характеризує сукупність практичних дій студента, спрямованих на цілеспрямоване формування та розвиток власного персонального бренду. Основними проявами цього компонента є: систематичне ведення портфоліо творчих і педагогічних досягнень; активна участь у конкурсах, проєктній діяльності, виставках та різноманітних мистецьких ініціативах; створення, підтримка та розвиток цифрової присутності у професійному просторі (соціальні мережі, вебплатформи, персональні профілі); реалізація власних мистецько-освітніх проєктів; використання кейс-методів і різноманітних практик самопрезентації у професійній діяльності.

Комунікативний компонент відображає здатність студента до ефективної взаємодії з різними аудиторіями, результативної самопрезентації та вибудовування професійної мережі контактів. До сутнісних характеристик цього компонента належать: сформованість навичок публічних виступів і візуальної комунікації; наявність індивідуального стилю мовлення та педагогічної взаємодії; дотримання культури цифрової комунікації й етичних норм взаємодії в онлайн-середовищі; здатність аргументовано презентувати та обґрунтовувати власні творчі рішення.

Творчий компонент визначає рівень індивідуальності, креативності та унікальності здобувача освіти, що становить основу персонального бренду в мистецькій сфері. Його ознаками є: сформованість індивідуального художнього або педагогічного стилю; інноваційний характер творчих рішень; здатність до інтерпретації мистецьких образів і педагогічних ситуацій; створення оригінальних творчих продуктів як результат особистісної та професійної самореалізації.

Репутаційний компонент характеризує особливості сприйняття студента професійною спільнотою та рівень його авторитетності у мистецько-освітньому середовищі. До основних сутнісних характеристик цього компонента відносимо: наявність відгуків і рекомендацій з боку викладачів, менторів та учасників творчих проєктів; рівень визнання у студентському та мистецькому середовищі; участь у публічних дискусіях, наукових конференціях, майстер-класах та інших професійних заходах; здатність до створення й поширення експертного контенту (лекцій, публікацій, постів, творчих оглядів).

На основі окреслених компонентів доцільним є виокремлення рівнів сформованості персонального бренду, що охоплює початковий, середній і високий.

Запропоновані рівні дають змогу простежити динаміку професійного зростання студента – від відсутності сформованих навичок самопозиціонування до створення стабільного, впізнаваного та професійно аргументованого персонального бренду.

Початковий рівень відзначається несистемністю знань і недостатньою цілісністю професійної ідентичності. Для студента

на цьому етапі характерно те, що він: володіє лише загальними, поверхневими уявленнями про сутність персонального бренду; не використовує або не знає стратегій ефективної самопрезентації; не демонструє сформованого індивідуального творчого стилю; епізодично або зовсім не застосовує цифрові інструменти у професійній комунікації; не має впорядкованого та систематизованого портфоліо; не здійснює цілеспрямованого позиціонування себе в мистецько-педагогічному середовищі. Зазначений рівень відображає початкову фазу професійного становлення майбутнього фахівця та відповідає кількісному показнику в межах від 1 до 3.

Середній рівень характеризується наявністю усвідомленої спрямованості на формування персонального бренду та частковим використанням відповідних інструментів. Студент на цьому рівні: володіє базовими знаннями про персональний бренд і розуміє його функціональне призначення; формує портфоліо творчих і педагогічних робіт, однак робить це не завжди послідовно; застосовує окремі цифрові платформи для презентації власних напрацювань; здійснює публічну самопрезентацію, проте стиль комунікації залишається нестійким; виявляє індивідуальні риси у творчій діяльності; має окремі ознаки позитивної професійної репутації, зокрема участь у конкурсах, виступах або проєктах. Середній рівень свідчить про етап активного формування брендової ідентичності та потребу в подальшому її впорядкуванні й поглибленні. Йому відповідає показник у діапазоні від 3 до 4.

Високий рівень передбачає наявність сформованої, логічно вибудуваної та впізнаваної системи самопрезентації й професійної активності. Студент, який досяг цього рівня: чітко усвідомлює зміст і значення персонального бренду; послідовно створює структуроване, динамічне та якісно наповнене портфоліо; активно, усвідомлено й системно використовує цифрові інструменти для професійного просування; володіє сталим індивідуальним творчим або педагогічним стилем; демонструє високий рівень комунікативних і презентаційних умінь; створює експертний контент і бере участь у професійних заходах різного рівня; має позитивну та стійку репутацію у мистецько-освітній спільноті. Цей рівень засвідчує готовність студента до ефективного професійного позиціонування на ринку праці та активної участі в культурно-освітніх ініціативах. Йому відповідає показник від 4 до 5.

Визначення компонентів, сутнісних характеристик і рівнів сформованості персонального бренду студентів мистецьких спеціальностей стало методологічним підґрунтям для розроблення вхідного констатувального експерименту, спрямованого на комплексну оцінку професійного розвитку здобувачів освіти, здійснення діагностики, моніторингу та коригування індивідуальних траєкторій професійного становлення майбутніх педагогів-мистців.

У ході дослідження нами було проведено констатувальне дослідження, метою якого стало визначення рівня готовності майбутніх фахівців мистецької освітньої галузі до процесу створення та розвитку власного персонального бренду.

В анкетному опитуванні взяли участь 60 студентів 4–6 курсів денної та заочної форм навчання спеціальностей «Середня освіта (Музичне мистецтво)» та «Музичне мистецтво» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Основною метою опитування було виявлення рівня усвідомлення, мотивації, наявних знань, практичних умінь і навичок, а також самооцінки студентів щодо формування персонального бренду у професійній діяльності.

Анкета складалася з 28 запитань відкритого й закритого типу, що були структуровані у шість тематичних блоків.

Перший блок анкети було спрямовано на виявлення рівня усвідомлення потреби у створенні персонального бренду здобувачами освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Питання відповідно до мотиваційного компоненту

№	Питання	Середній Бал ($\bar{x}$)	Інтерпретація
1	Я розумію важливість персонального бренду для майбутньої професійної діяльності.	**4.2**	Високий рівень
2	Мені цікаво вивчати підходи до формування персонального бренду.	**3.8**	Середній
3	Вважаю, що персональний бренд підвищує конкурентоспроможність фахівця.	**4.5**	Високий рівень
4	Маю мотивацію розвивати власний творчо-педагогічний імідж.	**3.1**	Середній рівень
5	Прагну представляти свої творчі та професійні досягнення публічно.	**2.9**	Початковий

Аналіз результатів першого блоку анкетування, що відповідає мотиваційному компоненту, дав змогу встановити, що загалом майбутні вчителі музичного мистецтва усвідомлюють теоретичну значущість персонального бренду для професійної діяльності. Водночас практична мотивація до його активного формування виявляється менш вираженою.

Зафіксовано високий рівень згоди студентів із твердженнями щодо важливості персонального бренду. Найвищу середню оцінку (4,5) отримало твердження про те, що персональний бренд підвищує конкурентоспроможність фахівця. Також високим є показник розуміння його значущості для майбутньої професійної діяльності (4,2). Це свідчить про сформованість когнітивного аспекту мотивації, оскільки студенти на теоретичному рівні сприймають брендинг як необхідну складову професійної кар'єри в умовах реалізації концепції НУШ.

Разом із тим нижчі середні бали зафіксовано за показниками, що відображають активну практичну мотивацію. Найменш вираженим є прагнення до публічного представлення власних творчих і професійних досягнень (2,9), що може вказувати на наявність психологічних або комунікативних бар'єрів, пов'язаних із відкритою демонстрацією результатів діяльності. Мотивація до розвитку власного творчо-педагогічного іміджу також перебуває на середньому рівні (3,1).

Узагальнений середній показник за мотиваційним компонентом становить 3,7, що відповідає середньому рівню. Таким чином, результати констатувального етапу підтверджують необхідність цілеспрямованого розвитку практичної складової мотивації, зокрема через формування навичок самопрезентації, підвищення інтересу до конкретних інструментів брендингу (навчальні курси, практикуми) та створення умов для публічного представлення творчих здобутків студентів. Це обґрунтовує доцільність подальшого впровадження спеціалізованих освітніх модулів, спрямованих на розвиток персонального бренду майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Аналіз відповідей другого блоку запитань, що відповідає когнітивному компоненту, засвідчив, що здобувачі освіти загалом

володіють базовими професійними поняттями, проте мають суттєві прогалини у знаннях щодо цифрового брендингу та практичної самопрезентації (табл. 2).

Таблиця 2.

Питання до когнітивного компоненту

Питання	Середній бал (x^-)	Інтерпретація
Я знаю сутність поняття «персональний бренд».	**3.6**	Середній рівень
Розумію складові професійного іміджу та репутації.	**4.0**	Високий
Орієнтуюся у принципах цифрової та візуальної самопрезентації.	**2.8**	Початковий
Знаю, як працюють соціальні мережі у просуванні бренду фахівця.	**2.5**	Початковий
Знаю правила формування професійного портфоліо.	**4.1**	Високий
Орієнтуюся у методах презентації творчих і педагогічних результатів.	**3.3**	Середній рівень

Найвищу впевненість студенти продемонстрували у знаннях правил формування професійного портфоліо (4,1), що є позитивним результатом з огляду на специфіку майбутньої професійної діяльності. Також зафіксовано достатній рівень розуміння складових професійного іміджу та репутації (4,0), що свідчить про усвідомлення значущості професійної етики та зовнішнього образу фахівця. Рівень знань щодо сутності поняття «персональний бренд» оцінено як середній (3,6).

Натомість орієнтація у принципах цифрової та візуальної самопрезентації, а також у використанні соціальних мереж для просування бренду перебуває на початковому рівні. Знання методів презентації творчих і педагогічних результатів також є середніми (3,3).

Загальний середній показник за когнітивним компонентом становить 3,4, що відповідає середньому рівню. Отримані результати вказують на необхідність посилення когнітивної складової готовності майбутніх учителів музичного мистецтва, насамперед у сфері цифрового брендингу та самопрезентації. Попри загальне розуміння базових положень, студентам бракує

спеціалізованих знань і навичок для ефективного використання сучасних платформ та візуальних інструментів професійного просування. Це підтверджує доцільність інтеграції в освітній процес спеціальних курсів і модулів, спрямованих на розвиток цифрової компетентності, створення портфоліо та управління персональним брендом.

Аналіз відповідей третього блоку, що відображає діяльнісний компонент, показав, що практична готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до активного формування й просування власного бренду переважно перебуває на початковому або середньому рівні (табл. 3).

Таблиця 3.

Питання до діяльнісного компоненту

Питання	Так (%)	Частково (%)	Ні (%)
Я маю створене або частково оформлене професійне портфоліо.	**20%**	**55%**	**25%**
Веду професійний профіль у соціальних мережах.	**15%**	**40%**	**45%**
Регулярно публікую результати творчої діяльності.	**10%**	**35%**	**55%**
Використовую цифрові інструменти для презентації робіт.	**30%**	**50%**	**20%**
Маю досвід участі у мистецьких чи освітніх проєктах.	**45%**	**40%**	**15%**
Створював(ла) кейси або презентації власних досягнень.	**35%**	**45%**	**20%**

Найбільш сформованими елементами діяльнісної готовності виявилися ті, що безпосередньо пов’язані з освітнім процесом. Зокрема, значна частка студентів має досвід участі у мистецьких або освітніх проєктах (45 % – «так», 40 % – «частково»), що свідчить про наявність практичної бази для накопичення професійних напрацювань. Також зафіксовано часткове використання цифрових інструментів для презентації робіт та створення кейсів і презентацій власних досягнень.

Водночас найнижчі показники спостерігаються у сферах, які потребують системності та регулярної публічної активності. Лише п’ята частина респондентів має повністю сформоване портфоліо, тоді як чверть студентів не мають його взагалі. Майже половина опитаних не веде професійних профілів у соціальних мережах, а

регулярна публікація результатів творчої діяльності характерна лише для незначної частини студентів.

Отже, студенти мають потенціал для формування персонального бренду, що підтверджується їхньою участю у проєктах і частковим застосуванням цифрових засобів. Проте діяльність у сфері самопрезентації залишається несистемною, а цифровий брендинг – недостатньо розвиненим.

Аналіз результатів четвертого блоку, що відповідає рефлексивному компоненту, засвідчив високий рівень мотивації студентів до саморозвитку та здатність до критичного аналізу власної діяльності за умови недостатньої сформованості навичок чіткого професійного самовизначення й позиціонування (табл. 4).

Таблиця 4.

Питання до рефлексивного компоненту

Питання	Гіпотетичний середній бал (x^-)	Інтерпретація
Я маю чітке уявлення про свою професійну унікальність.	**2.6**	Початковий рівень
Можу визначити свої сильні професійні сторони.	**3.9**	Середній рівень
Здатний(на) критично оцінювати власні результати.	**4.3**	Високий рівень
Умію формулювати власну професійну мету та позиціонування.	**2.9**	Початковий
Усвідомлюю, як мене сприймають інші.	**3.4**	Середній рівень
Готовий(на) працювати над удосконаленням іміджу та репутації.	**4.5**	Високий

Респонденти продемонстрували високу готовність працювати над удосконаленням власного іміджу та репутації (4,5), а також здатність критично оцінювати результати діяльності (4,3). Водночас найнижчі показники стосуються чіткого усвідомлення власної професійної унікальності (2,6) та вміння формулювати професійну мету й позиціонування (2,9). Усвідомлення зовнішнього сприйняття перебуває на середньому рівні (3,4), що свідчить про недостатній розвиток навичок зворотного зв’язку та моніторингу репутації.

Таким чином, результати дослідження показують, що майбутні вчителі музичного мистецтва готові до рефлексивної діяльності та самовдосконалення, проте стикаються з труднощами на етапі

ідентифікації й вербалізації власної професійної унікальності та визначення стратегічних орієнтирів бренду.

Аналіз відкритих запитань засвідчив, що більшість студентів коректно пов'язують поняття персонального бренду з професійною репутацією, якістю та довірою, а також чітко визначають сфери його застосування у професійній і творчій діяльності (табл. 5, 6).

Таблиця 5.

Відповіді на питання:
«Які асоціації викликає поняття "персональний бренд"?»

Категорія асоціацій	Відсоток відповідей (%)	Приклади ключових слів (за частотою відповідей)
Професійний імідж/репутація (Позитивне сприйняття в суспільстві)	40 %	Якість, довіра, професіоналізм, репутація, обличчя.
Публічність/соціальні мережі (Діяльність у цифровому просторі)	30 %	Instagram, Facebook, публікація, медіа, відомість, аудиторія.
Унікальність/індивідуальність (Особистісні характеристики)	30 %	Стиль, відмінність, "фішка", унікальність, самовираження.

Таблиця 6.

Відповіді на питання:
«У яких сферах плануєте застосовувати власний бренд?»

Категорія сфер застосування	Відсоток відповідей (%)
Професійна діяльність (школа, уроки, викладання)	30 %
Творча діяльність (концерти, студія, власні проєкти)	25 %
Особистий розвиток (самооцінка, мотивація, резюме)	30 %
Соціальні мережі (контент, блогінг)	15 %

Подальший аналіз відповідей на питання щодо можливих труднощів (див. табл. 7) показав, що домінуючими є психологічні бар'єри (страх критики, невпевненість у собі) та недостатність практичних знань щодо механізмів просування бренду. Це узгоджується з результатами діяльнісного й рефлексивного критеріїв.

Таблиця 7.

Відповіді на питання:
«Які труднощі можуть виникнути у процесі створення бренду?»

Категорія труднощів	Відсоток відповідей (%)	Приклади ключових слів (за частотою)
Брак знань/навичок (Як робити)	30 %	Не знаю, з чого почати, як просувати, не вмію писати пости.
Час/ресурси (Зовнішні обмеження)	20 %	Немає часу, потрібні гроші, немає техніки, нестача знань.
Психологічні бар'єри (Страх, невпевненість)	30 %	Боюсь осуду, страх критики, невпевненість у собі, сором'язливість.
Унікальність/контент (Що показувати)	20 %	Складно знайти «фішку», нема чого показувати, контент.

Результати підсумкового запитання щодо загальної готовності до створення персонального бренду (середній бал – 3,3) підтверджують середній рівень такої готовності та відображають розрив між високою мотивацією і недостатнім рівнем практичних умінь.

Отримані дані свідчать про чіткий запит студентів на практично орієнтовану підтримку, зокрема у форматі тренінгів, майстер-класів, воркшопів і менторського супроводу, що підтверджує доцільність подальшого впровадження спеціалізованих освітніх програм з розвитку персонального бренду майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Таблиця 8.

Відповіді на питання:
«Яку підтримку або навчальні ресурси хотіли б отримати?»

Категорія потреб	Відсоток відповідей (%)	Приклади ключових слів (за частотою)
Практичні навички/тренінги	60 %	Практикум, майстер-клас, воркшоп, як вести соцмережі, дизайн.
Теоретична база/курс	15 %	Спецкурс, лекції, основи брендингу, стратегія.
Менторство/зворотний зв'язок	25 %	Індивідуальні консультації, приклади успішних вчителів, критика портфоліо.

Аналіз відповідей на наведене запитання (див. табл. 8) свідчить про наявність чіткого й вираженого запиту студентів на практично зорієнтовану підтримку у сфері формування персо-

нального бренду. Найбільш затребуваними є практикуми та майстер-класи, присвячені просуванню в соціальних мережах, основам візуального дизайну, а також менторський супровід у форматі індивідуальних консультацій. Така спрямованість запитів свідчить про готовність здобувачів освіти переходити від теоретичного усвідомлення значущості персонального бренду до активних практичних дій, що є визначальним чинником розвитку когнітивного й діяльнісного компонентів готовності.

Середній показник 3,3 за підсумковим запитанням, яка Ваша загальна готовність до створення власного персонального бренду, вказує на середній рівень сформованості загальної готовності майбутніх фахівців до брендингової діяльності. Отриманий результат має інтегральний характер і відображає дисбаланс між достатньо високим рівнем мотивації та обмеженістю практичних умінь і навичок, необхідних для ефективного самопозиціонування.

На основі узагальнення результатів за всіма критеріями готовності доцільно сформулювати такі висновки.

За мотиваційним критерієм встановлено, що студенти демонструють високий рівень зацікавленості та усвідомлюють теоретичну значущість персонального бренду, зокрема в контексті підвищення професійної конкурентоспроможності. Це створює сприятливе внутрішнє підґрунтя для подальшої цілеспрямованої освітньої роботи.

За когнітивним критерієм з’ясовано, що здобувачі освіти володіють базовими знаннями щодо професійного іміджу та створення портфоліо, однак мають істотні прогалини у знаннях, пов’язаних із цифровим просуванням, використанням соціальних мереж та інструментів візуальної комунікації.

За діяльнісним критерієм виявлено, що практична активність студентів у сфері формування персонального бренду має несистемний і фрагментарний характер. Особливо низьким залишається рівень регулярного ведення професійних профілів у цифровому середовищі та здійснення публічної самопрезентації.

За рефлексивним критерієм зафіксовано високий рівень здатності до критичного аналізу власної діяльності й готовність до професійного самовдосконалення. Водночас ці якості поєднуються

з нечітким усвідомленням власної професійної унікальності та недостатнім умінням формулювати стратегічне професійне позиціонування.

Узагальнення результатів шляхом обчислення середнього арифметичного дало змогу встановити, що більшість респондентів (80 %) демонструє початковий або середній рівень сформованості персонального бренду (рис. 3). Студенти мають загальні уявлення про професійний імідж, репутацію та портфоліо, однак відчувають потребу в розвитку навичок цифрової самопрезентації, стратегічного позиціонування та візуальної комунікації. Проведене констатувальне дослідження підтвердило, що, попри високу мотивацію та усвідомлення значущості персонального бренду, фактичний рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до його формування є недостатнім і потребує цілеспрямованого педагогічного впливу. Найбільш проблемними аспектами визначено розвиток практичних навичок цифрового брендингу, систематизацію роботи з професійним портфоліо та формування навичок професійної самоідентифікації, зокрема визначення унікальності й чіткого позиціонування.

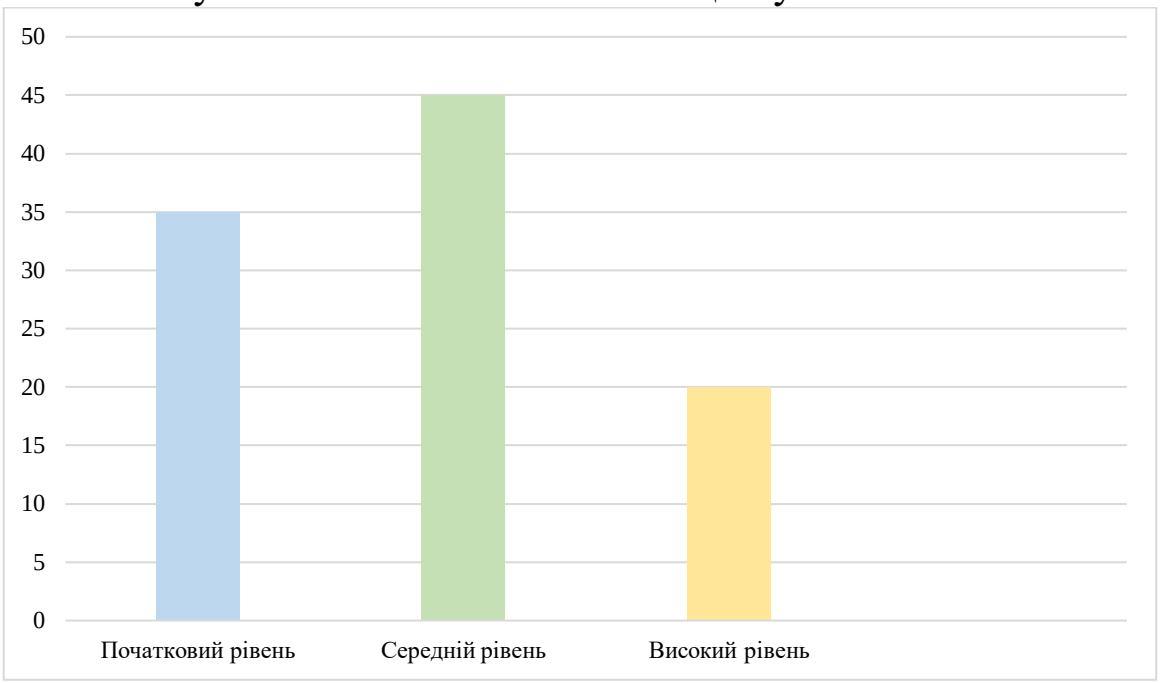


Рис. 3. Рівень готовності майбутніх фахівців мистецької освітньої галузі до створення власного персонального бренду

Отримані результати обґрунтовують доцільність подальшої розробки проблематики дослідження та підтверджують необхідність створення й упровадження спеціалізованої методики або навчальної програми, спрямованої на комплексний розвиток усіх чотирьох критеріїв готовності, з особливим акцентом на практичну інтеграцію інструментів цифрової самопрезентації в освітній процес.

Висновки. Отже, у межах дослідження теоретично обґрунтовано й емпірично підтверджено значущість формування персонального бренду майбутніх фахівців мистецької освітньої галузі в умовах сучасного цифрового суспільства. Аналіз наукових джерел дозволив визначити персональний бренд як багатовимірний конструкт, що інтегрує професійну компетентність, індивідуальний творчий стиль, систему цінностей, комунікативну стратегію та здатність до ефективної самопрезентації в цифровому просторі. Персональний бренд постає не лише інструментом професійного позиціонування, а й невід'ємною складовою професійної ідентичності педагога-мистця.

Встановлено, що розвиток персонального бренду безпосередньо впливає на рівень конкурентоспроможності майбутнього викладача мистецьких дисциплін, сприяє зростанню його репутаційного капіталу, формуванню активної професійної позиції та розширенню можливостей кар'єрного зростання. Особливої актуальності персональний брендинг набуває в умовах цифрової комунікації, де ключовими є автентичність, прозорість, сталість професійного образу та здатність ефективно працювати з різними медіаплатформами.

За результатами констатувального етапу дослідження з'ясовано, що більшість респондентів (80 %) перебувають на початковому або середньому рівнях сформованості персонального бренду: вони мають загальні уявлення про імідж, репутацію та портфоліо, проте потребують цілеспрямованого розвитку навичок цифрової самопрезентації, стратегічного позиціонування та візуальної комунікації.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що формування персонального бренду є важливим складником професійної підготовки майбутніх фахівців мистецької освітньої галузі та потребує системної інтеграції в освітній процес закладів вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень: дослідження впливу різних медіаплатформ (TikTok, Instagram, YouTube, професійні освітні платформи) на ефективність просування персонального бренду педагога-мистця; вивчення психологічних чинників, що детермінують успішність персонального брендингу (самоефективність, рівень рефлексії, творче мислення тощо); розробка цифрового інструментарію (гайдів, чеклистів, онлайн-курсів), спрямованого на підтримку та розвиток брендингових компетентностей студентів і молодих педагогів.

Список використаної літератури

Безугла, Р. (2021). Бренд митця та арт-ринок: Сучасна система цінностей у мистецтві. *Художня культура. Актуальні проблеми*, 17 (2), 49–53. https://doi.org/10.31500/1992-5514.17(2).2021.247960

Бех, І. Д. (2018). *Виховання особистості*. Либідь.

Бойчук, І. І. (2021). *Психологія музичного мистецтва: від ідеалу до ідентичності (професійний та особистісний аспекти):* навчальний посібник (2-е вид.). Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. https://archer.chnu.edu.ua/handle/123456789/4331?locale-attribute=en

Бойчук, І. І., & Федосова-Саковець, О. (2025). Персональний бренд як складова професійної ідентичності майбутнього фахівця. У В. Лабунець (Ред.). *Роль і місце мистецької педагогіки у формуванні сучасної особистості» (до 100-річчя від дня народження видатного діяча, композитора, диригента, педагога Бориса Ліпмана: збірник матеріалів VII Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 13–15). Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/9258/Konferentsiia-100-richchia-Borysa-Lipmana-2025.pdf?sequence=3&isAllowed=y/

Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії:* науково-методичний посібник. МАУП.

Собченко, Т., & Федоренко, В. (2024). Цифровий імідж педагога як сучасний тренд цифрового суспільства. *PrOsvita, 1,* 99-108. https://doi.org/10.36074/PrOsvita.issue1.008

Berndt, A., & Pantelic, D. (2025). Applying branding principles to attain educational outcomes in higher education. *Tert Educ Manag,* 31, 291–307. https://doi.org/10.1007/s11233-026-09162-3

Dominguez, C. R. C., Viviani, L. M., Cazetta, V., Guridi, V. M., Faht, E. C. & Cubero, J. (2015). Professional choices and teacher identities in the Science Teacher Education Program at EACH/USP. *Cult Stud of Sci Educ*, 10, 1189–1213. https://doi.org/10.1007/s11422-014-9650-8

Haning, M. (2021). Identity formation in music teacher education: The role of the curriculum. *International Journal of Music Education*, *39*(1), 39-49. https://doi.org/10.1177/0255761420952215

Harisandi, P., Hurriyati, R., Gaffar, V., Lili Adi Wibowo, Yanti, P., Yusriani, S., & Purwanto (2025). Personal Branding of Lecturers and Word of Mouth: Effective Education Strategy in Increasing the Attractiveness of Entrepreneurship Study Program and Reputation of Pelita Bangsa University. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research, 6, 3.* https://doi.org/10.46245/ijorer.v6i3.813

Kotler, P., Keller, K. L., & Chernev, A. (2024). *Marketing Management* (17th ed.). Pearson.

Menéndez-Varela, J. L. & Gregori-Giralt, E. (2017). La construcción de una identidad profesional de estudiantes universitarios de arte a través de proyectos de aprendizaje-servicio. *Arte, Individuo y Sociedad, 29*(3), 417-443. https://doi.org/10.5209/ARIS.55249

Peters, T. (1997, August/September). The brand called you. *FastCompany,* 10, 83. https://personalimpact.ca/wp-content/uploads/2015/08/thebrandcalledyou.pdf

Iryna Boichuk, Vitaliya Didukh

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF THE FORMATION OF THE PERSONAL BRAND OF A FUTURE PROFESSIONAL IN THE ART AND EDUCATION FIELD

The article analyzes the peculiarities of building a personal brand as one of the key factors in the formation and development of a specialist's professional identity. It is noted that a personal brand acts as a kind of means of representing the professional essence of a specialist to the external environment, in particular to colleagues, employers, partners, students, or clients.

The analysis shows that a specialist with a clearly defined personal brand is able to realize themselves in the role of an expert or consultant focused on current trends in the professional environment and capable of making a reasonable assessment of their own and others' professional potential. Such specialists often perform the functions of mentors, opinion leaders, or ambassadors of the professional community, which indicates their high level of authority and influence.

Particular attention is paid to the interaction between personal brand and professional identity. It is emphasized that teachers of Art disciplines combine two complementary models in their professional role: "I am an Artist" and "I am a Teacher". The interrelated components of the personal brand (cognitive, activity, communicative, creative and reputational) and their essential characteristics are presented, which allows us to take into account both the internal personal characteristics of the future specialist in the art and education field, and the external manifestations of their professional activity and public presence. A survey was conducted to determine the level of readiness of future specialists in the art and education field for the process of creating and developing their own personal brand. The survey results confirmed the high motivation and awareness of the significance of the personal brand, while the actual level of readiness of future teachers of Music for its formation is insufficient and requires targeted pedagogical influence.

Keywords: *personal brand, professional identity, art education, self-presentation, digital branding, portfolio, image, professional self-improvement.*

References

Berndt, A., & Pantelic, D. (2025). Applying branding principles to attain educational outcomes in higher education. *Tert Educ Manag*, 31, 291–307. https://doi.org/10.1007/s11233-026-09162-3

Dominguez, C. R. C., Viviani, L. M., Cazetta, V., Guridi, V. M., Faht, E. C., & Cubero, J. (2015). Professional choices and teacher identities in the Science Teacher Education Program at EACH/USP. *Cult Stud of Sci Educ*, 10, 1189–1213. https://doi.org/10.1007/s11422-014-9650-8

Haning, M. (2021). Identity formation in music teacher education: The role of the curriculum. *International Journal of Music Education*, 39(1), 39–49. https://doi.org/10.1177/0255761420952215

Harisandi, P., Hurriyati, R., Gaffar, V., Lili Adi Wibowo, Yanti, P., Yusriani, S., & Purwanto (2025). Personal Branding of Lecturers and Word of Mouth: Effective Education Strategy in Increasing the Attractiveness of Entrepreneurship Study Program and Reputation of Pelita Bangsa University. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research*, 6(3). https://doi.org/10.46245/ijorer.v6i3.813

Kotler, P., Keller, K. L., & Chernev, A. (2024). *Marketing Management* (17th ed.). Pearson.

Menéndez-Varela, J. L. & Gregori-Giralt, E. (2017). La construcción de una identidad profesional de estudiantes universitarios de arte a través de proyectos de aprendizaje-servicio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), 417–443. https://doi.org/10.5209/ARIS.55249

Peters, T. (1997, August/September). The brand called you. *FastCompany*, 10, 83. https://personalimpact.ca/wp-content/uploads/2015/08/thebrandcalledyou.pdf

Bezugla, R. (2021). Brend myttsia ta art-rynok: Suchasna systema tsinnostei u mystetstvi [The artist's brand and the art market: The modern system of values in art]. *Khudozhnia kultura. Aktualni problemy [Artistic culture. Current issues]*, 17(2), 49–53. https://doi.org/10.31500/1992-5514.17(2).2021.247960 [in Ukrainian].

Bekh, I. D. (2018). *Vykhovannia osobystosti* [Upbringing of personality]. Lybid. [in Ukrainian].

Boichuk, I. I. (2021). *Psykholohiia muzychnoho mystetstva: vid idealu do identychnosti (profesiinyi ta osobystisnyi aspekty)* [Psychology of musical art: from ideal to identity (professional and personal aspects)]: navchalnyi posibnyk (2-e vyd.). Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yuriia Fedkovycha. https://archer.chnu.edu.ua/handle/123456789/4331?locale-attribute=en [in Ukrainian].

Boichuk, I. I., & Fedosova-Sakovets, O. (2025). Personalnyi brend yak skladova profesiinoi identychnosti maibutnoho fakhivtsia [Personal brand as a component of the professional identity of a future specialist]. In V. Labunets (Ed.), *Rol i mistse mystetskoi pedahohiky u formuvanni suchasnoi osobystosti» (do 100-richchia vid dnia narodzhennia vydatnoho diiacha, kompozytora, dyryhenta, pedahoha Borysa Lipmana)* The role and place of art pedagogy in shaping the modern personality (to the 100th anniversary of the outstanding figure, composer, conductor, teacher Borys Lipman): *zbirnyk materialiv VII Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 13–15). Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka. http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/9258/Konferentsiia-100-richchia-Borysa-Lipmana-2025.pdf?sequence=3&isAllowed=y [in Ukrainian].

Ziaziun, I. A. (2000). *Pedahohika dobra: idealy i realii* [Pedagogy of goodness: ideals and realities]: naukovo-metod. posib. MAUP. [in Ukrainian].

Sobchenko, T., Fedorenko, V. (2024, September). Tsyfrovyi imidzh pedahoha yak suchasnyi trend tsyfrovoho suspilstva [The digital image of a teacher as a modern trend of digital society]. *PrOsvita*, 1. https://doi.org/10.36074/PrOsvita.issue1.008 [in Ukrainian].

Одержано 14.01.2026 р. Рекомендовано 09.02.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

УДК 378.011.3-051:78]:37.016:78
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363844

Наталія Сулаєва, *м. Полтава*
https://orcid.org/0000-0001-5066-8605
Володимир Яковлев, *м. Полтава*
https://orcid.org/0000-0003-4057-8897

ЗМІСТОВІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПРАКТИКУМУ ЗІ ШКІЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті представлено науково-методичний аналіз змісту та методів навчання освітнього компонента «Практикум зі шкільного репертуару» в рамках професійної підготовки майбутніх учителів музики. Актуальність дослідження визначається необхідністю розвитку комплексу виконавських, педагогічних і культурологічних компетентностей у студентів ЗВО, забезпечення їхньої готовності до організації сучасних уроків музики в ЗЗСО. Виділено роль шкільного вокального репертуару як важливого чинника інтеграції освітнього, виховного та культурного потенціалу музики.

Структура змісту курсу характеризується поєднанням фольклору, народних пісень та їх обробок, класичних і сучасних дитячих творів з урахуванням вікових, психофізіологічних та індивідуальних особливостей учнів. Обґрунтовано педагогічну цінність використання вокальних вправ, ритмічних ігрових пісень, народного та сучасного авторського репертуару як засобу формування професійних компетентностей майбутніх учителів музики. Особлива увага приділяється регіональному музичному матеріалу, який сприяє формуванню національно-патріотичних орієнтацій, культурної ідентичності та усвідомлення цінності місцевої музичної спадщини.

Методичні особливості викладання практикуму включають поетапну роботу з репертуаром, інтеграцію співочої, інструментально-виконавської, рухової та музично-ритмічної діяльності, варіативність педагогічних прийомів і адаптацію навчальних матеріалів до освітніх можливостей дітей різного віку.

Зроблено висновок, що розгляд змістовних і методичних особливостей навчальної дисципліни «Практикум зі шкільного репертуару» забезпечує всебічну, практично-орієнтовану підготовку майбутніх учителів музики. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням конвергенції практикуму з іншими компонентами освітньо-професійної програми «Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво)», що може сприяти формуванню інтегрованих музично-педагогічних компетентностей у майбутніх учителів.

Ключові слова: *практикум зі шкільного репертуару; підготовка майбутніх учителів музики; шкільний музичний репертуар; музично-педагогічні компетентності; національна музична освіта; практико-орієнтована мистецька освіта.*

© Н. Сулаєва, В. Яковлев, 2026

Постановка проблеми. Система підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає формування у здобувачів освіти компетентностей, які б дали їм можливість на високому професійному рівні впливати на формування гармонійно розвиненої, духовно багатої, щасливої молодої людини. В цьому контексті актуальним є ґрунтовне засвоєння майбутніми вчителями теоретичних і практичних основ музичної освіти молодого покоління. З-поміж практико орієнтованих дисциплін, що пропонуються освітньо-професійними програмами (ОПП) «Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво)» закладів вищої педагогічної освіти важливе місце займає освітня компонента «Практикум зі шкільного репертуару».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цінність використання відповідних вокальних творів у процесі музичного виховання дітей підкреслювалася видатними українськими музикантами минулого М. Лисенком, К. Стеценком, М. Леонтовичем, В. Верховинцем та ін. Зокрема засновник української національної композиторської школи М. Лисенко (1842 – 1912 рр.) сформував засадничі принципи створення та добору українського дитячого музичного репертуару; К. Стеценко (1882 – 1922 рр.) у своїх дитячих піснях і хорових творах орієнтувався на вікові можливості дитячого голосу, інтонаційну природність мелодики та виховний потенціал народнопісенної традиції; М. Леонтович (1877 – 1921 рр.) поглибив роботу з вітчизняним дитячим репертуаром, зокрема створив численні обробки народних пісень для дітей, які звучать у виконанні хорових колективів і дотепер (Аристова, 2018; Бенч-Штокало, 2010; Падалка, 2008). Ідеї корифеїв української музичної культури знайшли свій розвиток у музично-педагогічній практиці В. Верховинця (1880 – 1938 рр.). Митцеві вдалося створити унікальний синкретичний пласт дитячого музично-ігрового репертуару, на основі якого виформувався самобутній напрям музично-естетичного виховання української молоді, заснований на поєднанні співу, руху і гри (Верховинець, 1989). Надбання видатних педагогів минулого не втратили своєї методичної, виховної та мистецької цінності в сучасній освітній практиці. Вони стали підґрунтям для подальшого розвитку наукових підходів до проблеми добору та педагогічного опрацювання шкільного музичного репертуару. В сучасних українських дослідженнях ці

положення набувають нового осмислення в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

На увагу заслуговують праці українських науковців О. Бенч-Шокало (2010), І. Гринчук (2025), Є. Карпенка, О. Ігнатовської (2021), О. Олексюк (2013), Г. Падалки (2008), О. Петрикової (2018), С. Селезньова, Ю. Кшивака, Я. Новосадова (2024) та ін., у яких ідеї національного музичного виховання осмислюються в контексті фахової підготовки педагогів-митців. Дослідники підкреслюють необхідність поєднання засвоєння шкільного пісенного репертуару з розвитком вокально-інструментальних умінь і методичної компетентності майбутніх учителів. У наукових працях репертуар розглядається як важливий чинник інтеграції навчального, виховного й культуротворчого потенціалу музичного мистецтва, а також як засіб розвитку вокально-хорових, виконавських і художньо-естетичних умінь учнів. Окрему увагу науковці приділяють формуванню в майбутніх учителів здатності адаптувати шкільний репертуар до різних освітніх умов і рівнів розвитку музичних здібностей школярів, що забезпечує наступність традицій національної музичної педагогіки в сучасній освітній практиці.

Слід наголосити й на тому, що нормативно-методичні орієнтири сучасної загальної мистецької освіти, визначені в «Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо викладання навчальних предметів/інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти» МОН України (2023), спрямовують педагога на організацію активної музичної діяльності учнів, що поєднує спів, виконання та інтерпретацію музичних творів. Такий підхід підсилює значення шкільного репертуару як засобу формування музичної грамотності, творчості та музично-естетичної культури учнів, а також визначає його провідну роль у практико зорієнтованій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

У зарубіжному науковому дискурсі вивчаються різні напрями підготовки фахівців музичної галузі, зокрема, в умовах нестабільності (Burland, Mellor, & Bates, 2023), міжкультурного діалогу, де важливого значення набувають етнокультурологічні засади професійної освіти (Cortés, & Dietz, 2025), інтеграції музичного та академічного середовищ у ЗВО (Hertzog, 2023, 2025) тощо. Для нашого дослідження корисні експериментально виважені

рекомендації щодо укладання освітніх програм для бакалаврів музики, які мають спиратися «на три стовпи – творчість, різноманітність та інтеграція», де «композиція, імпровізація, виконавство та теоретико-культурно-історичні музичні дослідження повинні викладатися цілісно», забезпечуючи «індивідуальну траєкторію розвитку» майбутніх фахівців (Myers, 2016, p. 293).

Накопичений науково-педагогічний досвід минулого та сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва актуалізують потребу в аналізі ролі та специфіки практикуму зі шкільного репертуару як складника практико зорієнтованої мистецько-педагогічної освіти.

Мета статті полягає в дослідженні змістових і методичних особливостей викладання практикуму зі шкільного музичного репертуару для майбутніх учителів музичного мистецтва.

Завданнями дослідження визначено: науково-методичний аналіз змісту та методів навчання освітнього компонента «Практикум зі шкільного репертуару» в рамках професійної підготовки майбутніх учителів музики; структурувати зміст досліджуваної навчальної дисципліни; виявити методичні особливості викладання практикуму зі шкільного репертуару в закладах вищої освіти; 4) накреслити перспективи подальшого дослідження порушеної наукової проблеми.

Для проведення дослідження використано комплекс **методів**, що відповідають його меті і завданням: аналіз нормативної та науково-методичної літератури – для визначення теоретичних основ формування компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва та ролі шкільного репертуару в професійній підготовці; контент-аналіз музичних творів шкільного репертуару – для виявлення їхнього освітнього, виховного й культуротворчого потенціалу та особливостей використання в практикумі; педагогічна інтерпретація репертуару – для аналізу методичних прийомів поетапного опрацювання музичного матеріалу, інтеграції співу, руху та музично-ритмічних вправ; метод узагальнення теоретичних і практичних аспектів викладання дисципліни, визначення взаємозв’язку змістових і методичних особливостей у підготовці майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу. Важливим чинником якісної професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва

в закладах вищої педагогічної освіти є конвергентність теоретичного та практичного складників. У центрі уваги нашого дослідження – практико зорієнтована її частина – оволодіння майбутніми фахівцями освітньою компонентою (ОК) «Практикум зі шкільного репертуару» ОПП «Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво)». Засвоєння цієї ОК передбачає: формування у здобувачів освіти навичок виконання шкільного музичного репертуару; розвиток умінь здійснювати підбір вокальних творів відповідно до віку, рівня розвитку музичних здібностей і вподобань учнів; набуття професійних навичок організації індивідуальних, групових і колективних форм надання освіти; засвоєння методик ефективного використання шкільного репертуару для розвитку музичності, виконавських умінь і музично-естетичної культури учнів ЗЗСО.

Досягнення зазначених компетентностей у майбутніх учителів музичного мистецтва можливе за умови викладання дисципліни «Практикум зі шкільного репертуару» з урахуванням змістових і методичних особливостей, які в сукупності забезпечують комплексну професійну підготовку здобувачів вищої освіти. Змістові особливості дисципліни визначають добір, структуру та художньо-педагогічний потенціал репертуару, його жанрове, стильове, національне й регіональне наповнення, а також спектр музичних і педагогічних компетентностей, що формуються в процесі його опанування. Методичні особливості своєю чергою відображають способи, форми й послідовність роботи з репертуаром, педагогічні прийоми його освоєння, принципи поетапного ускладнення та адаптації до вікових і психофізіологічних можливостей учнів, а також інтеграцію співу й музично-ритмічної діяльності в освітньому процесі.

Відповідно змістова наповненість дисципліни передбачає, перш за все, наявність різноманітного репертуару, який умовно можна поділити на кілька груп: поспівки та ритмічні ігрові пісні; народні твори та їх обробки; класичні вокальні й інструментально-вокальні твори, адаптовані для шкільного виконавства; пісні сучасних авторів для дітей. Використання, до прикладу, поспівок і ритмічних ігрових пісень у ході викладання практикуму зі шкільного репертуару є важливим для формування базових музичних навичок майбутніх учителів музичного мистецтва та

розвитку їхньої педагогічної компетентності. Поспівки зазвичай мають прості мелодії та повторювані ритмічні структури, які легко засвоюються. Такими можуть біти «Я маленький хлопчик», «Іди, іди, дощику», «Два півники», «Унадився журавель» тощо. Наголосимо, що значна кількість поспівок і ритмічних ігрових пісень має народне походження, що є надзвичайно важливим, оскільки вони ґрунтуються на традиційних інтонаційних моделях українського фольклору, близьких і доступних для сприйняття та відтворення і дорослими, і дітьми.

Поряд із фольклорними зразками у практикумі зі шкільного репертуару використовуються й авторські поспівки дидактичного спрямування, представлені, зокрема у працях О. Бенч-Шокало (2010) та Г. Падалки (2008). Авторки трансформували поняття «поспівки» та подають їх переважно у формі вокальних та інтонаційно-ритмічних вправ, при цьому зберігається їхня навчальна, розвивальна й методична функції. Поспівки та вправи, подані як короткі вокальні формули, створені з урахуванням вікових можливостей дитячого голосу та спрямовані на формування початкових вокально-інтонаційних і ритмічних навичок. Використання таких творів під час вивчення дисципліни дає змогу здобувачам освіти зосередитися на точності інтонування, правильній артикуляції, контролі тембру голосу чи сили звуку. Систематичне їх виконання сприяє оволодінню майбутніми вчителями музичного мистецтва основами вокальної техніки, тренуванню пам’яті, уважності й слухової концентрації, що є необхідними передумовами для подальшого освоєння більш складного шкільного репертуару.

Ритмічні ігрові пісні поєднують вокальне виконання з руховою активністю, що забезпечує синкретичний навчальний досвід, у якому музика й рух взаємно підсилюють процес сприйняття. Виконання таких пісень сприяє розвитку ритмічної чутливості, координації рухів, моторики та емоційної виразності студентів, а також формує їхню готовність до використання музично-рухових форм роботи в освітньому процесі ЗЗСО. До ігрових пісень належать, зокрема, твори, представлені в збірнику «Весняночка» В. Верховинця (1989): «А ми просо сіяли», «Подоляночка», «Прилетіли журавлі», «Мак»,. Систематичне застосування поспівок, вокальних вправ і ритмічних ігрових

пісень у процесі оволодіння дисципліною «Практикум зі шкільного репертуару» забезпечує розвиток базових вокальних і ритмічних навичок майбутніх учителів; формування педагогічних умінь адаптувати репертуар до різних вікових груп учнів; підготовку до організації інтерактивної та творчої музичної діяльності у школі.

Поряд із поспівками, вокальними вправами та ритмічними ігровими піснями важливе місце у змістовому наповненні практикуму посідають українські народні пісні та їх обробки, що традиційно входять до шкільного репертуару, як-от: «Ой на горі жито», «Ой є в лісі калина», «Ой, заграйте, дударики» тощо. Значне місце посідають обробки М. Лисенка «Пісня Лисички» з дитячої опери «Коза-дереза», «Котику сіренький»; М. Леонтовича «Щедрик», «Дударик», «Грицю, Грицю, до роботи»; В. Верховинця «Сидить Василь на припічку», «Гляньте, діточки малі», «Був собі журавель» та ін. Їх використання розширює музично-педагогічний досвід майбутніх учителів та сприяє глибшому осмисленню національної музичної традиції як основи художнього й виховного впливу. Опрацювання таких творів формує у здобувачів освіти цілісне уявлення про жанрове розмаїття української народнопісенної спадщини, її інтонаційні, ладові та ритмічні особливості, а також специфіку художньо-педагогічної адаптації народного матеріалу для дитячої аудиторії. Це створює передумови для організації в майбутньому змістовного, емоційно насиченого й культурно зорієнтованого уроку музичного мистецтва. Тож, уведення народних пісень та їх авторських обробок у зміст практикуму зі шкільного репертуару є педагогічно доцільним і методично виправданим, оскільки забезпечує наступність національних музично-виховних традицій, сприяє формуванню професійної, національно зорієнтованої музично-педагогічної компетентності майбутнього вчителя та підвищує якість його готовності до практичної роботи в ЗЗСО.

Сучасна дитина, яка живе в умовах динамічного та інформаційно насиченого простору, проявляє інтерес до виконання сучасних пісень, що відображають її емоційний досвід, світогляд і культурне середовище. традиційними дитячими творами минулого та авторськими композиціями, наприклад, М. Глінки, сл. Н. Забіли «Не щебечи, соловейку», М. Ведмедері, сл. В. Кленца «Наша

мова», Ю. Михайленка «Пісня про матусю» тощо. Доцільним є включення у практикум зі шкільного репертуару дитячих пісень сучасних українських композиторів, створених спеціально для дітей різного віку. Такі твори виконують декілька педагогічних функцій: сприяють формуванню вокальних і ритмічних умінь майбутніх учителів музики та розвитку слухової й інтонаційної культури; забезпечують ознайомлення із сучасною музичною мовою, новими жанровими формами та актуальною тематикою, що дозволяє адаптувати навчальний матеріал до інтересів і запитів сучасних учнів; розвивають здатність майбутніх педагогів творчо інтерпретувати матеріал, поєднувати спів із рухом, музично-ритмічними іграми та елементами сценічної діяльності, що є важливим в організації інтерактивного та емоційно насиченого уроку музичного мистецтва. Прикладами сучасних дитячих пісень, корисних для використання в процесі навчання здобувачів освіти практикуму зі шкільного репертуару, можуть бути: «Пісенька каченят» Ж. Колодуб, сл. В. Орлова, «Вперше осінь йшла до школи» муз. і сл. О. Лобової, «Щебетали горобці» муз. і сл. А. Мігай.

Особливу увагу в ході оволодіння здобувачами освіти цієї ОК варто приділяти творам, створеним сучасними композиторами рідного краю, які поєднують педагогічні, естетичні та культуротворчі функції. Так, для здобувачів вищої освіти полтавського регіону доцільно пропонувати твори Н. Май «Добрий ранок, Україно», «Я зичу вам щастя», «Мій тато», «Мамині очі»; О. Крюкової «Іду до школи», «Сонечко», «Чарівна музика»; В. Раковського «Білочка», «Цуценя», «Пелікан» тощо. Опрацювання таких творів формує у здобувачів освіти усвідомлення цінності музичної культури рідного краю, розвиває почуття приналежності до локальної мистецької традиції, виховує повагу до творчості сучасних українських композиторів і сприяє становленню національно-патріотичних орієнтацій. Водночас використання регіонального пісенного матеріалу в освітньому процесі забезпечує наступність між професійною підготовкою майбутніх педагогів і культурно-освітнім середовищем ЗЗСО, орієнтованим на виховання любові до «малої батьківщини» та збереження музичних традицій регіону.

Тож, змістовою особливістю викладання курсу «Практикум зі шкільного репертуару» є те, що різні групи вокальних творів (від фольклорних та авторських поспівок до обробок народних пісень, творів класичних і сучасних композиторів для дітей) забезпечують комплексний розвиток вокально-інструментальних (спів під власний акомпанемент), ритмічних та педагогічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ще однією важливою особливістю цієї ОК є розвиток у майбутніх учителів музичного мистецтва професійної здатності адаптувати шкільний пісенний репертуар до вікових, психофізіологічних та індивідуальних особливостей учнів. Такий процес передбачає формування навичок добору відповідних творів та вмінь організовувати їхнє виконання в індивідуальних, групових та колективних формах навчальної діяльності учнів. Так, для молодших школярів учителі в майбутньому обиратимуть твори з простими мелодіями, доступною ритмікою та структурою, що забезпечує опанування базових умінь. Для учнів середнього та старшого шкільного віку – складніші вокальні зразки, які сприятимуть розвитку творчого мислення, вокальних, слухових і ансамблевих навичок тощо (Аристова, 2018; Сбітнєва, 2017).

Важливою особливістю є й інтеграція навчального, виховного та культуротворчого потенціалів пісенного матеріалу, який пропонується майбутнім учителям музичного мистецтва в межах дисципліни «Практикум зі шкільного репертуару». Навчальний аспект реалізується шляхом розвитку професійних умінь виконання, акомпанементу та принципів добору репертуару для дітей з різним рівнем музичних здібностей; виховний – у становленні естетичного смаку, патріотичних почуттів, емоційної та соціальної компетентності; культуротворчий – через ознайомлення з народною спадщиною, регіональними творами та сучасною авторською музикою, що забезпечує збагачення музичної культури та утвердження творчої ідентичності майбутнього вчителя-музиканта (Олексюк, 2013).

Методика викладання дисципліни «Практикум зі шкільного репертуару» ґрунтується на багатокомпонентній структурі курсу та спрямована на ефективну роботу з різними групами вокального матеріалу. В цьому контексті методика викладання орієнтується

не лише на засвоєння репертуару, а передовсім на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва здатності педагогічно доцільно, поетапно й творчо працювати з ним у шкільній практиці.

Однією з найважливіших методичних особливостей роботи зі здобувачами освіти під час вивчення ОК «Практикум зі шкільного репертуару» є поетапна організація освітньої діяльності: від простих форм вокально-ритмічної роботи до вирішення складних виконавських і педагогічних завдань. На початкових етапах перевага надається використанню коротких вокальних формул, поспівок і ритмічних вправ, які виконують функцію розспівування, розвитку інтонаційної точності, дикції, дихання та ритмічної координації. Надалі методика ускладнюється через уведення народних пісень, їх обробок і авторських творів, що вимагають свідомого інтонаційного контролю, розвиненого гармонічного слуху, художньої інтерпретації та вміння поєднувати спів із музично-ритмічними рухами.

Важливою методичною особливістю є інтеграція різних видів музичної діяльності на заняттях із практикуму зі шкільного репертуару – співу, руху, інструментального супроводу, ігрових і сценічних елементів. Це своєю чергою формує у здобувачів освіти практичні навички організації інтерактивних форм роботи з дітьми, що є особливо важливим для сучасного уроку музичного мистецтва.

Методика викладання практикуму також передбачає варіативність педагогічних прийомів залежно від жанрових, стильових і регіональних особливостей репертуару. Опрацювання народних пісень і їх обробок супроводжується використанням прийомів образно-асоціативного аналізу, ігрової драматизації, залученням елементів традиційної культури, що поглиблює розуміння національної музичної спадщини. Робота з репертуаром для дітей орієнтована на розвиток творчої інтерпретації, актуалізацію емоційного змісту музики та формування у майбутніх педагогів усвідомлення значущості музичної культури рідного краю.

Суттєвою методичною особливістю є адаптація репертуару й способів його опрацювання до вікових і психофізіологічних можливостей дітей. У процесі навчання майбутні вчителі оволодівають уміннями змінювати темп, тональність, форму

виконання твору, добирати відповідні рухові чи ігрові елементи, що забезпечує педагогічну гнучкість і готовність працювати з учнями різного віку та рівня розвитку музичних здібностей.

Узагальнимо, що методичні особливості викладання дисципліни «Практикум зі шкільного репертуару» полягають у поетапній організації навчального процесу, інтеграції різних видів музичної діяльності, варіативності педагогічних прийомів та адаптації репертуару до освітніх потреб і можливостей учнів. Реалізація цих методичних підходів забезпечує цілісну професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва та формує їхню готовність до організації змістовної, творчої й культурно зорієнтованої музично-педагогічної діяльності в ЗЗСО.

Висновки. У професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва важливе значення має формування компетентностей, які забезпечують високий рівень виконавської, педагогічної та творчої діяльності. У цьому контексті дисципліна «Практикум зі шкільного репертуару» є цінним освітнім компонентом. Використання різних груп вокальних творів (поспівки та ритмічні ігрові пісні; народні твори та їх обробки; класичні вокальні й інструментально-вокальні твори, адаптовані для шкільного виконавства; пісні сучасних авторів для дітей) забезпечує комплексний розвиток вокальних, ритмічних, інструментально-виконавських і педагогічних умінь майбутніх учителів. Зміст дисципліни передбачає добір репертуару з урахуванням його жанрового, національного, регіонального наповнення, що сприяє розвитку музичної культури та естетичного смаку, формуванню патріотичних цінностей та створює умови для розвитку творчого потенціалу й самовираження здобувачів освіти.

Методичні підходи до викладання практикуму, зокрема поетапне ускладнення репертуару, інтеграція співу, руху та музично-ритмічної діяльності, адаптація до психофізіологічних і індивідуальних особливостей учнів, забезпечують ефективне формування професійних музичних компетентностей, необхідних для майбутньої педагогічної практики, а також розвиток умінь організовувати інтерактивні та культуротворчі форми роботи з учнями в школі.

Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення конвергенції ОК «Практикум зі шкільного репертуару» з іншими компонентами ОПП «Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво)», зокрема з основним музичним інструментом, постановкою голосу, диригуванням і методикою викладання мистецтва та інші, що дозволить підвищити ефективність формування музично-педагогічних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої педагогічної освіти.

Список використаної літератури

Аристова, Л. С. (2018). *Методика музичного навчання та виховання: навчальний посібник.* Іліон.

Бенч-Шокало, О. Г. (2010). *Хорознавство. Хорова культура України: навчальний посібник*. НПУ імені М. П. Драгоманова.

Верховинець, В. М. (1989). *Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку* (5-е вид.). Музична Україна.

Гринчук, І. П. (2025). Оволодіння виконавським навчальним репертуаром: проблема педагогічної екстраполяції. *Мистецтво та освіта,* 2(116), 55-60. https://doi.org/10.32405/2308-8885-2025-2(116)-55-60

Карпенко, Є. В., Ігнатовська, О. І. (2021). *Практикум з шкільного репертуару:* навчально-методичний посібник. ФОП Цьома С. П.

Міністерство освіти і науки України. (2023). *Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2023/2024 навчальному році. Мистецька освітня галузь.* https://mon.gov.ua/IMR-2023-2024-Mystetska.osvit.haluz.pdf

Олексюк, О. М. (2013). *Музична педагогіка: навчальний посібник.* КНУ імені Б. Грінченка.

Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: Теорія і методика музичного навчання*. Освіта України.

Сбітнєва, Л. М. (2017). *Методика музичного виховання: методичні рекомендації.* ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка».

Селезньов, С. М., Кшивак, Ю. І., Новосадов, Я. Г. (2024). Виконавсько-інструментальна майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва: теоретичний аспект. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти,* 31, 101-106. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.14

Яковлев, В. П. (2021). Формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музики на практикумі зі шкільного репертуару. *Естетика і етика педагогічної дії,* 24, 173-181. https://doi.org/10.33989/2226-4051.2021.24.255922

Burland, K., Mellor, L., & Bates, C. (2023). Employability ecosystems in music: (Re)navigating a life in music (in precarious times). *Arts and Humanities in Higher Education,* 22(1), 26–44. https://doi.org/10.1177/14740222221125629

Cortés, L. S. M., & Dietz, G. (2025). Indigenous Knowledge in Mexican Higher Education: Lessons from Intercultural Universities. *Comparative Education ReviewOpen source preview,* 69(4), 728–748. https://doi.org/10.1086/738273

Hertzog, J. (2023). '#Trending: environmental perception in US higher music education'. *Journal of Popular Music Education,* 8(1), 27–45. https://doi.org/10.1386/jpme_00117_1

Hertzog, J. (2025). The relationship between environmental perception and organizational adaptation strategy at the single discipline level: The case of higher music education. *Arts and Humanities in Higher Education,* 24(3), 239–258. https://doi.org/10.1177/14740222241313305

Myers, D. E. (2016). Creativity, diversity, and integration: radical change in the bachelor of music curriculum. *Arts and Humanities in Higher Education,* 15(3-5), 293–307. https://doi.org/10.1177/1474022216647378

Nataliia Sulaeiva, Volodymyr Yakovlev

CONTENT AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO TEACHING THE SCHOOL REPERTOIRE PRACTICUM IN THE COURSE OF FUTURE MUSIC TEACHER TRAINING

The article presents a scientific and methodological analysis of the content and teaching methods of the educational component "Practicum in School Repertoire" within the professional training of future music teachers. The relevance of the study is determined by the need to develop a complex of performance, pedagogical, and cultural competencies in higher education students, ensuring their readiness to organize contemporary music lessons in secondary schools. The role of school vocal repertoire is highlighted as an important factor in integrating educational, educational, and cultural potential of music.

The content structure of the course is characterized by a combination of folklore, folk songs and their arrangements, classical and contemporary children's compositions, taking into account the age, psychophysiological, and individual characteristics of pupils. The pedagogical value of using vocal exercises, rhythmical play songs, folk, and modern authorial repertoire is justified as a means of forming both basic and advanced musical competencies of future music teachers.

The methodological features of teaching the practicum include stepwise repertoire work, integration of singing, movement, and musical-rhythmic activities, variability of pedagogical techniques, and adaptation of learning materials to the educational capacities of children of different ages. Particular attention is paid to regional musical material, which fosters national-patriotic orientations, cultural identity, and awareness of the value of local musical heritage.

It is concluded that consideration of the content and methodological features of the "Practicum in School Repertoire" ensures comprehensive, practice-oriented preparation of future music teachers. Prospects for further research are related to examining the convergence of the practicum with other components of the educational-professional program "Secondary Education (Arts. Music Education)," which can enhance the formation of integrated musical-pedagogical competencies in future teachers.

Keywords**:** *School Repertoire Practicum, training of future music teachers, School Music Repertoire, music pedagogical competencies, national music education, practice-oriented art Education.*

References

Arystova, L. S. (2018). *Metodyka muzychnoho navchannia ta vykhovannia [Methodology of music teaching and education]*: navchalnyi posibnyk. Ilion [in Ukrainian].

Bench-Shokalo, O. H. (2010). *Khoroznavstvo. Khorova kultura Ukrainy [Choral studies: Choral culture of Ukraine]*: navchalnyi posibnyk. NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

Burland, K., Mellor, L., & Bates, C. (2023). Employability ecosystems in music: (Re)navigating a life in music (in precarious times). *Arts and Humanities in Higher Education,* 22(1), 26–44. https://doi.org/10.1177/14740222221125629

Cortés, L. S. M., & Dietz, G. (2025). Indigenous Knowledge in Mexican Higher Education: Lessons from Intercultural Universities. *Comparative Education ReviewOpen source preview*, 69(4), 728–748. https://doi.org/10.1086/738273

Hertzog, J. (2023). '#Trending: environmental perception in US higher music education'. *Journal of Popular Music Education*, 8(1), 27–45. https://doi.org/10.1386/jpme_00117_1

Hertzog, J. (2025). The relationship between environmental perception and organizational adaptation strategy at the single discipline level: The case of higher music education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 24(3), 239–258. https://doi.org/10.1177/14740222241313305

Hrynchuk, I. P. (2025). Ovolodinnia vykonavskym navchalnym repertuarom: problema pedahohichnoi ekstrapoliatsii [Mastering the performing educational repertoire: the problem of pedagogical extrapolation]. *Mystetstvo ta osvita [Art and Education]*, 2(116), 55-60. https://doi.org/10.32405/2308-8885-2025-2(116)-55-60 [in Ukrainian].

Karpenko, Ye. V., & Ihnatovska, O. I. (2021). *Praktykum z shkilnoho repertuaru [Practicum on school repertoire]*: navchalno-metodychnyi posibnyk. Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A. S. Makarenka. FOP Tsoma S.P. [in Ukrainian].

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2023). *Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia navchalnykh predmetiv / intehrovanykh kursiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2023/2024 navchalnomu rotsi. Mystetska osvitnia haluz [Instructional and methodological recommendations for teaching subjects/integrated courses in general secondary education in 2023/2024 school year: Art educational field*]. https://mon.gov.ua/IMR-2023-2024-Mystetska.osvit.haluz.pdf [in Ukrainian].

Myers, D. E. (2016). Creativity, diversity, and integration: radical change in the bachelor of music curriculum. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-5), 293–307. https://doi.org/10.1177/1474022216647378

Oleksiuk, O. M. (2013). *Muzychna pedahohika [Music pedagogy*]: navch. posib. KNU imeni B. Hrinchenka [in Ukrainian].

Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva: Teoriia i metodyka muzychnoho navchannia [Pedagogy of arts: Theory and methodology of music education*]. Osvita Ukrainy [in Ukrainian].

Sbitneva, L. M. (2017). *Metodyka muzychnoho vykhovannia [Methodology of music education*]: metodychni rekomendatsii. DZ "LNU im. T. Shevchenka" [in Ukrainian].

Seleznov, S. M., Kshyvak, Yu. I., & Novosadov, Ya. H. (2024). Vykonavsko-instrumentalna maisternist maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva: teoretychnyi aspekt [Performing and instrumental skills of future teachers of musical art: theoretical aspect]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 14. Teoriia i metodyka mystetskoi osvity [Scientific journal of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University. Series 14. Theory and methodology of art education]*, 31, 101-106. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.14 [in Ukrainian].

Verkhovynets, V. M. (1989). *Vesnianochka: Ihry z pisniamy dlia ditei doshkilnoho i molodshoho shkilnoho viku [Vesnyanochka: Games with songs for preschool and early school children*]. (5th ed.). Muzychna Ukraina [in Ukrainian].

Yakovlev, V. P. (2021). Formuvannia fakhovykh kompetentnostei maibutnoho vchytelia muzyky na praktykumi zi shkilnoho repertuaru [Future music teacher's professional competencies formationat the workshop on the school repertory]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii [Aesthetics and ethics of pedagogical action]*, 24, 173-181. https://doi.org/10.33989/2226-4051.2021.24.255922 [in Ukrainian].

Одержано 23.03.2026 р. Рекомендовано 20.04.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

УДК 793.31(=161.2)
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363848

Лілія Довганюк, *м. Полтава*
https://orcid.org/0009-0003-1978-9398

СТИЛІЗАЦІЯ НАРОДНОГО ТАНЦЮ ЯК МОВА СЬОГОДЕННЯ: СОЦІАЛЬНІ ТА КУЛЬТУРНІ СЕНСИ

В оглядовій статті розглянуто стилізацію народного танцю як специфічну мову сучасної культурної комунікації, що транслює соціальні та культурні сенси в умовах глобалізаційних трансформацій і пошуку нових форм національної культурної ідентичності. Закцентовано увагу на значенні невербальних форм культурної комунікації в сучасному суспільстві, де візуальні та тілесні практики дедалі частіше виступають засобами ідентифікації, соціальної консолідації та міжкультурного діалогу. Доведено, що стилізований народний танець постає не лише як результат мистецьких практик, а і як соціокультурний феномен, що відображає ціннісні орієнтації, колективну пам'ять і світогляд спільноти. На основі семіотичного підходу виявлено специфіку кодування соціокультурних сенсів у стилізованому народному танці: від рухової лексики як маркерів етнічної ідентичності до цілісних хореографічних «текстів», що продукують складні повідомлення про ідентичність, пам'ять і культурну самодостатність. Соціальні функції стилізованого народного танцю розглянуто в контексті формування колективної ідентичності, збереження культурної пам'яті та міжпоколінної трансляції цінностей. Також досліджується роль стилізованої хореографії як інструменту глобалізації, Обґрунтовано, що стилізація народного танцю функціонує як багаторівнева комунікативна система, здатна передавати складні соціокультурні повідомлення через тілесний рух, ритм і образність. Констатовано, що стилізований народний танець набуває особливого значення в контексті сучасних українських реалій, де він стає потужним засобом символічного утвердження національної ідентичності та культурного спротиву.

Ключові слова: *стилізація народного танцю, культурні смисли, комунікація, ідентичність, семіотика танцю, хореографічне мистецтво.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві танець дедалі частіше осмислюється не лише як вид мистецтва чи розважальна практика, а як складна знакова система, здатна продукувати й транслювати соціально значущі повідомлення. Народний танець, що традиційно виступав носієм колективного досвіду, обрядових смислів і етнічної ідентичності, в умовах глобалізаційних процесів опинився перед необхідністю пошуку нових форм існування. Одним із таких адаптивних механізмів стала стилізація – процес

© Л. Довганюк, 2026

художнього переосмислення фольклорного матеріалу відповідно до естетичних, технічних і комунікативних вимог сучасності. Відповідно стилізований народний танець є не ізольованим мистецьким явищем, а дзеркалом соціальних процесів і культурних трансформацій сучасного суспільства.

Проблема полягає в тому, що наукове осмислення стилізації народного танцю досі здебільшого зосереджувалося на її технологічних, педагогічних та мистецтвознавчих аспектах, тоді як соціальні та культурні сенси, що генерує стилізована хореографія, залишаються недостатньо дослідженими. Розуміння стилізації як «мови сьогодення» – актуальної комунікативної системи, що транслює соціально значущі повідомлення засобами тілесної пластики, ритму й образності, – відкриває нові перспективи для вивчення цього феномену на перетині мистецтвознавства, культурології та соціології. Актуальність проблематики посилюється в контексті сучасних українських реалій, де стилізований народний танець стає одним із найпотужніших невербальних засобів утвердження національного «ми», формування почуття спільності та консолідації суспільства навколо спільних культурних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика танцю як форми соціокультурної комунікації та знакової системи досліджена у працях представників різних наукових напрямів (культурології, семіотики, мистецтвознавства, антропології та соціології): І. Герц (2018), І. Гутник (2019), В. Драч (2025), В. Рубан (2023), В. Синєок та К. Калієвський (2023), П. Фриз та О. Мартинів (2023), C. Hou (2025), F. Petkovski (2024), O. Plakhotnyuk, O. Kuzyk, A. Yatselenko (2025). Теоретичне підґрунтя для розуміння танцю як комунікативного феномену закладено у працях зарубіжних дослідників. Так, Ф. Петковські дослідив танець як нематеріальну культурну спадщину, трактуючи «конструювання національної ідентичності як політичний проєкт мобілізації груп людей» (Petkovski, 2024, p. 535); С. Хоу проаналізувала проблему збереження й успадкування локальних танцювальних форм в умовах глобалізації, наголошуючи, що «глобалізація є двосічним мечем – вона може як загрожувати, так і посилювати збереження культурної ідентичності» (Hou, 2025, p. 2). Науковці досліджують

проблеми збереження культурних практик у глобальному і регіональному контекстах крізь призму хореографічного мистецтва, його смислової інтерпретації: Дж. Карр (Carr, 2023), С. Гверевенд (Gwerevende, & Mthombeni, 2023), А. Кактікар (Kaktikar, 2020), М. Скублевська-Пашковська та ін. (Skublewska-Paszkowska et al., 2021).

В українській науці вагомий внесок у дослідження танцю як форми комунікації здійснила І. Герц (2018), яка визначила культурологічні засади вивчення танцювального мистецтва як комунікативного процесу та обґрунтувала танець як актуальне художнє висловлювання, у якому знаходять своє вираження світоглядні установки (с. 63). На переконання дослідниці, танець не просто відіграє певну роль у соціокультурній реальності, а відображає в собі всю культуру в її цілісності: зміни різних сфер культури зумовлюють зміни і в сфері танцю (Герц, 2018, с. 64).

Проблему формування культурної ідентичності засобами народного танцю досліджують О. Плахотнюк, О. Кузик, А. Яцеленко, наголошуючи, що на символічному рівні народний танець демонструє «багатство культурної спадщини України на національній та міжнародній аренах» – постає візуальним маркером національної культури в міжнародному просторі (Plakhotnyuk, Kuzyk, & Yatselenko, 2025, p. 49).

У контексті трансформації народної хореографії П. Фриз, О. Мартинів (2023) обґрунтували, що включення фольклорних елементів до нової структури народно-сценічного танцю та їх технічне ускладнення є «своєрідною компенсацією втрат, пов’язаних зі стилізацією фольклору та переведенням його у професійне мистецтво» (с. 102).

В. Рубан (2023), аналізуючи проєкти діячів сучасного танцю як інструмент культурної дипломатії, підкреслює, що «культура є важливою платформою для забезпечення сталого розвитку, діалогу в суспільстві, порозуміння та міжкультурної інтеграції» (с. 271). Питанням стилізації народного танцю як сучасної практики професійного хореографічного мистецтва присвячені праці І. Гутник (2019), яка розглядає стилізацію як технологічний принцип роботи з фольклорним матеріалом. Дослідниця наголошує,

що балетмейстери створюють номери на основі народних традицій, але «надають їм сучасного звучання – стилізують, тобто збагачують новими засобами виразності та формами» (с. 356 357).

Попри значний масив наукових праць, комплексне дослідження стилізації як мови сучасної культурної комунікації з урахуванням соціальних і культурних сенсів, залишається недостатньо розробленим у науковому дискурсі.

Мета статті – проаналізувати стилізацію народного танцю як мову сьогодення крізь призму соціальних та культурних сенсів. Задля реалізації мети визначено завдання: розглянути рівні кодування соціокультурних смислів у стилізованій хореографії – від рухової лексики й композиційної структури до цілісного хореографічного «тексту»; схарактеризувати стилізований народний танець як потужний засіб утвердження національної ідентичності та культурного спротиву.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становить міждисциплінарний підхід, що поєднує інструментарій культурології, семіотики та соціології культури. Застосовано семіотичний метод для аналізу стилізованого народного танцю як знакової системи та виокремлення рівнів кодування соціокультурних смислів, а також культурологічний метод для осмислення стилізації як механізму трансляції культурних цінностей і збереження колективної ідентичності. Використано також методи теоретичного аналізу, синтезу й узагальнення наукових праць українських і зарубіжних дослідників з проблематики танцю, ідентичності та культурної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Для осмислення стилізації народного танцю як «мови сьогодення» необхідно передусім звернутися до теоретичних засад розуміння танцю як знакової системи. Танець, подібно до вербальної мови, має свій «словник» (рухова лексика), «граматику» (композиційні принципи побудови танцювальної фрази), «інтонацію» (характер виконання) та «текст» (цілісна хореографічна композиція). Як зазначає І. Герц (2018), будь-який феномен культури володіє символічними властивостями й може бути розглянутий як комунікативний, тобто такий, що містить і виражає певну інформацію (с. 64). Стилізований народний

танець має особливу комунікативну цінність, оскільки він оперує культурно маркованими символами – рухами, ритмами, образами, костюмними та музичними кодами, що несуть у собі закодовану інформацію про національну культуру.

Семіотичний аналіз стилізованого народного танцю дозволяє виокремити кілька рівнів кодування соціокультурних смислів, що відповідають ключовим структурним складовим хореографічного твору – лексиці, композиції та цілісному хореографічному тексту. На першому, базовому рівні функціонує рухова лексика – конкретні танцювальні рухи, що є своєрідними «словами» хореографічної мови. К. Василенко (1996) відносить до «золотого фонду» української народної хореографії «певну кількість постійних рухів» (с. 163): вибійки, тинки, дрібушки, присядки, обертання. Ці рухи мають не лише техніко-пластичне, а й символічне значення, пов’язане з уявленнями про силу, спритність, життєву енергію та естетичний ідеал. У процесі стилізації ці елементи зберігаються як ключові маркери національної ідентичності.

Другий рівень становить композиція танцю – просторові побудови, ритмічні схеми, чергування масових і сольних епізодів. За визначенням К. Василенка (1996), у хореографії композиція являє собою «формотворчу структуру твору, побудову усіх його частин – від найелементарніших до найскладніших» (с. 213). Цей рівень функціонує як «синтаксис» танцювальної мови, організовуючи окремі рухи в цілісне повідомлення. У стилізованому народному танці композиційна структура транслює певні соціальні моделі – співвідношення індивідуального й колективного, чоловічого й жіночого, що виразно прочитуються у сценічних постановках народно-сценічної хореографії.

Третій рівень – це рівень цілісного хореографічного тексту, який, за К. Василенком (1996), формується з «лексико-синтаксичних та композиційних сполучень, з яких і складається хореографічний твір» (с. 128). На цьому рівні хореографічна композиція функціонує як художнє висловлювання про цінності, ідентичність, історичну пам’ять та актуальні соціальні процеси. У цьому контексті С. Хоу зазначає, що рухи, жести і формації традиційного танцю «розповідають історію або передають певний

світогляд» (Hou, 2025, p. 2), роблячи танець формою живої історії. Саме на цьому рівні стилізація набуває ознак «мови сьогодення» – мови, що говорить про сучасність засобами традиції.

Одним із ключових соціальних сенсів, що продукує стилізований народний танець, є конструювання й підтримання колективної ідентичності. Як зазначає Ф. Петковські, формування національної ідентичності постає як «політичний проєкт мобілізації груп людей на основі ідеї колективної своєрідності» (Petkovski, 2024, p. 535). У сучасному світі, де традиційні механізми формування спільнотної ідентичності послаблені процесами урбанізації, міграції та цифровізації, танець стає одним із небагатьох «живих» інструментів відтворення почуття належності до спільноти. Як зауважує С. Хоу, «урбанізація, міграція та зростання привабливості глобалізованих медіа призвели до розриву між молодшими поколіннями та їхньою культурною спадщиною» (Hou, 2025, p. 3).

Механізм ідентифікації через стилізований танець діє на кількох рівнях. На індивідуальному – участь у танцювальній практиці активує відчуття причетності до національної культури, що особливо значуще для діаспори та молоді. На груповому – спільне виконання формує почуття єдності й солідарності, актуалізуючи архаїчну функцію танцю як засобу соціальної когезії. На символічному – стилізований народний танець стає візуальним маркером національної культури у міжнародному просторі й засобом репрезентації України. Як зазначають О. Плахотнюк, О. Кузик та А. Яцеленко, танцювальні колективи «репрезентують українську культуру на міжнародній сцені, забезпечуючи збереження й поширення українських танців» (Plakhotnyuk, Kuzyk, & Yatselenko, 2025, p. 49).

Важливим соціальним сенсом стилізованого народного танцю є його роль у процесі міжпоколінної трансляції культурних цінностей. В умовах, коли природні механізми передачі фольклорної традиції втрачають свою дієвість, стилізований танець стає альтернативним каналом трансляції, що поєднує традиційний зміст із сучасною формою подачі. З одного боку, танець знайомить молоде покоління з елементами традиційної культури, з іншого – дозволяє кожному новому поколінню переосмислювати

традиційний матеріал. П. Фриз та О. Мартинів (2023) підкреслюють, що через стилізовану форму «здійснюється спроба фіксації елементів фольклорного танцю, які поступово зникають» (с. 102), тобто стилізація виконує функцію «культурного архіву».

На окрему увагу заслуговує роль стилізованого народного танцю як інструменту соціальної консолідації в кризові періоди. У часи соціальних потрясінь і війн народний танець набуває функції символічного утвердження спільнотної єдності та культурного спротиву. В. Рубан (2023) зазначає, що «сучасний танець завжди твориться, відгукуючись на потреби сьогодення» (с. 273). У сучасних українських реаліях стилізований народний танець стає потужним засобом символічного спротиву культурній агресії та демонстрації культурної самодостатності на міжнародній арені. Хореографічні колективи, що репрезентують Україну за кордоном, транслюють складні соціальні повідомлення про стійкість нації, її культурне багатство та волю до збереження ідентичності.

Стилізація народного танцю також генерує важливі культурні сенси, пов’язані з процесами глокалізації. В. Драч (2025) зазначає, що хореографічне мистецтво «виступає універсальним засобом міжкультурної комунікації, здатним одночасно репрезентувати національну спадщину й відповідати вимогам сучасного мистецького простору» (с. 152-153). Поєднуючи локальну культурну специфіку з глобальними мистецькими тенденціями, стилізований народний танець постає продуктом, що є водночас «локальним» і «глобальним». Саме ця подвійна адресність робить його ефективним інструментом міжкультурної комунікації. Як зауважує С. Хоу, деякі хореографи «свідомо поєднують елементи локальних і глобальних танцювальних стилів, створюючи гібридні форми, які зберігають сутність обох культур» (Hou, 2025, p. 3).

Культурні сенси стилізованого народного танцю не є фіксованими: вони формуються у взаємодії між хореографом, виконавцем і глядачем та набувають різних інтерпретацій залежно від контексту – національного свята, конкурсу сучасної хореографії чи міжнародного фестивалю.

Важливими є й соціальні функції стилізованого народного танцю у становленні і функціонування громадянського суспільства.

Танцювальні колективи виступають агентами соціалізації: спільна практика формує навички командної роботи й відповідальності, а публічні виступи сприяють розбудові культурного капіталу спільноти. Як наголошує Ф. Петковські, саме через «виконання локальних культурних практик зміцнюється почуття належності» до спільноти (Petkovski, 2024, p. 538). Присутність стилізованого танцю в медійному просторі (відеозаписи, трансляції, танцювальні челенджі) створює нові канали трансляції культурних повідомлень, перетворюючи танець на засіб віртуальної консолідації діаспори та форму цифрового активізму.

Стилізований народний танець є також інструментом культурної пам'яті: через хореографічні образи, ритмічні структури та просторові побудови він зберігає елементи колективного досвіду, які не можуть бути повноцінно передані вербально. Спільне переживання хореографічного дійства створює особливий тип емоційної спільності – потужний чинник соціальної консолідації. В українських реаліях такий танець стає одним з інструментів відновлення соціальних зв'язків у суспільстві, що переживає наслідки війни. Як наголошує В. Рубан (2023), «важливо відходити від «парадигми виживання» до «парадигми розвитку»« (с. 279).

Таким чином, аналіз стилізації народного танцю як мови сьогодення дозволяє стверджувати, що вона функціонує як складна, багаторівнева комунікативна система, здатна продукувати й транслювати різноманітні соціальні та культурні сенси – від конструювання національної ідентичності до міжкультурного діалогу, від збереження культурної пам'яті до реагування на актуальні соціальні виклики.

Висновки. Отже, стилізація народного танцю функціонує в сучасному соціокультурному просторі як повноцінна комунікативна система – «мова сьогодення», здатна транслювати складні соціальні та культурні повідомлення засобами тілесної пластики, ритму й образності. Семіотичний аналіз уможливив виявити багаторівневу структуру кодування смислів: рухова лексика як «слова» хореографічної мови та маркери етнічної ідентичності; композиційна структура як «синтаксис», що транслює соціальні

моделі; культурні смисли як цілісні хореографічні «тексти», що продукують повідомлення про ідентичність, пам'ять та культурну самодостатність. Особливого значення стилізований народний танець набуває в контексті сучасних українських реалій, де він стає потужним засобом символічного утвердження національної ідентичності, культурного спротиву та соціальної консолідації.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням впливу цифрових технологій на комунікативні можливості стилізованого народного танцю, аналізом рецептивних аспектів сприйняття стилізованих хореографічних творів різними соціальними та віковими групами, а також із студіваюнням механізмів формування культурних сенсів у процесі транскультурної адаптації.

Список використаної літератури

Василенко, К. (1996). *Лексика українського народно-сценічного танцю* (3-тє вид.). Мистецтво.

Герц, І. (2018). Культурологічні засади вивчення танцю як форми комунікації. *Культура і сучасність*, 1, 63-68. https://journals.uran.ua/kis/article/view/148184

Гутник, І. (2019). Стилізація у професійному народному хореографічному мистецтві сучасності. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 2, 356-360. https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2019.177729

Драч, В. (2025). Українське хореографічне мистецтво як інструмент культурної дипломатії: традиції та сучасні практики. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв,* 2, 152-157. https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2025.338921

Рубан, В. (2023). Проєкти діячів сучасного танцю як інструмент культурної дипломатії України в умовах воєнного стану. *Питання культурології,* 42, 270-285. https://doi.org/10.31866/2410-1311.42.2023.293800

Синєок, В., & Калієвський, К. (2023). Український народний танець як фундатор національної самобутності. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 64 (2), 186-193. https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-2-17

Фриз, П., & Мартинів, О. (2023). Народний танець в контексті культурних трансформацій XX–XXI століття. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 69 (3), 98-103. https://doi.org/10.24919/2308-4863/69-3-14

Carr, J. (2023). The tangible and intangible: dance and the safeguarding of intangible cultural heritage. *Dance Research*, 41 (1), 66-78. https://doi.org/10.3366/drs.2023.0390

Gwerevende, S., & Mthombeni, Z. M. (2023). Safeguarding intangible cultural heritage: exploring the synergies in the transmission of Indigenous languages, dance and music practices in Southern Africa. *International Journal of Heritage Studies*, 29 (5), 398-412. https://doi.org/10.1080/13527258.2023.2193902

Hou, C. (2025). The Interplay of Dance and Cultural Identity: Preservation and Inheritance of Local Dance in the Context of Globalization. *Journal of Literature and Arts Research*, 2 (1), 1-11. https://doi.org/10.71222/e27cp251

Kaktikar, A. (2020). Choreographing decolonization: pedagogical confrontations at the intersection of traditional dance and liberal arts in higher education in India. *Research in Dance Education*, 21 (2), 122-134. https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1764924

Petkovski, F. (2024). Dance, Moving Identities, and the Political Economy of Intangible Cultural Heritage. In *The Routledge International Handbook of Heritage and Politics* (pp. 534-551). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003300984-45

Plakhotnyuk, O., Kuzyk, O., & Yatselenko, A. (2025). The role of national folk dances in shaping the cultural identity of the Ukrainian people. *Notes on Art Criticism*, 25 (1), 43-55. https://doi.org/10.63009/noac/1.2025.43

Skublewska-Paszkowska, M., Powroznik, P., Smolka, J., Milosz, M., Lukasik, E., Mukhamedova, D., & Milosz, E. (2021). Methodology of 3D scanning of intangible cultural heritage – The example of Lazgi dance. *Applied Sciences*, 11 (23), 11568. https://doi.org/10.3390/app112311568

Liliia Dovganiuk

STYLIZATION OF FOLK DANCE AS THE LANGUAGE OF THE PRESENT: SOCIAL AND CULTURAL MEANINGS

The review article examines the stylization of folk dance as a specific language of contemporary cultural communication that transmits social and cultural meanings in the context of globalization transformations and the search for new forms of national cultural identity. Particular attention is paid to the significance of nonverbal forms of cultural communication in modern society, where visual and bodily practices increasingly function as means of identification, social consolidation, and intercultural dialogue. It is proven that stylized folk dance emerges not only as a result of artistic practices but also as a sociocultural phenomenon reflecting the value orientations, collective memory, and worldview of a community.

Based on the semiotic approach, the study reveals the specificity of encoding sociocultural meanings in stylized folk dance: from movement vocabulary as markers of ethnic identity to holistic choreographic "texts" that produce complex messages about identity, memory, and cultural self-sufficiency. The social functions of stylized folk dance are considered in the context of shaping collective identity, preserving cultural memory, and ensuring the intergenerational transmission of values. The article also investigates the role of stylized choreography as an instrument of globalization. It is substantiated that the stylization of folk dance functions as a multilevel communicative system capable of conveying complex sociocultural messages through bodily movement, rhythm, and imagery. It is concluded that stylized folk dance acquires particular significance in the context of contemporary Ukrainian realities, where it becomes a powerful means of symbolic affirmation of national identity and cultural resistance.

Keywords: *stylization of folk dance, cultural meanings, communication, identity, semiotics of dance, choreographic art.*

References

Carr, J. (2023). The tangible and intangible: dance and the safeguarding of intangible cultural heritage. *Dance Research*, 41 (1), 66-78. https://doi.org/10.3366/drs.2023.0390

Drach, V. (2025). Ukrainske khoreohrafichne mystetstvo yak instrument kulturnoi dyplomatii: tradytsii ta suchasni praktyky [Ukrainian choreographic art as an instrument of cultural diplomacy: traditions and modern practices]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv [Bulletin of the National Academy of Leading Personnel of*

Culture and Arts], 2, 152-157. https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2025.338921 [in Ukrainian].

Fryz, P., & Martyniv, O. (2023). Narodnyi tanets v konteksti kulturnykh transformatsii XX–XXI stolittia [Folk dance in the context of cultural transformations of the XX-XXI century]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Topical Issues in the Humanities]*, 69 (3), 98-103. https://doi.org/10.24919/2308-4863/69-3-14 [in Ukrainian].

Gwerevende, S., & Mthombeni, Z. M. (2023). Safeguarding intangible cultural heritage: exploring the synergies in the transmission of Indigenous languages, dance and music practices in Southern Africa. *International Journal of Heritage Studies*, 29 (5), 398-412. https://doi.org/10.1080/13527258.2023.2193902

Herts, I. (2018). Kulturolohichni zasady vyvchennia tantsiu yak formy komunikatsii [Cultural principles of the study of dance as a form of communication]. *Kultura i suchasnist [Culture and Modernity]*, 1, 63-68. https://journals.uran.ua/kis/article/view/148184 [in Ukrainian].

Hou, C. (2025). The Interplay of Dance and Cultural Identity: Preservation and Inheritance of Local Dance in the Context of Globalization. *Journal of Literature and Arts Research*, 2 (1), 1-11. https://doi.org/10.71222/e27cp251

Hutnyk, I. (2019). Stylizatsiia u profesiinomu narodnomu khoreohrafichnomu mystetstvi suchasnosti [Stylization in the professional folk choreographic art of our time]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv [Bulletin of the National Academy of Leading Personnel of Culture and Arts]*, 2, 356-360. https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2019.177729 [in Ukrainian].

Kaktikar, A. (2020). Choreographing decolonization: pedagogical confrontations at the intersection of traditional dance and liberal arts in higher education in India. *Research in Dance Education*, 21 (2), 122-134. https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1764924

Petkovski, F. (2024). Dance, Moving Identities, and the Political Economy of Intangible Cultural Heritage. In *The Routledge International Handbook of Heritage and Politics* (pp. 534-551). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003300984-45

Plakhotnyuk, O., Kuzyk, O., & Yatselenko, A. (2025). The role of national folk dances in shaping the cultural identity of the Ukrainian people. *Notes on Art Criticism*, 25 (1), 43-55. https://doi.org/10.63009/noac/1.2025.43

Ruban, V. (2023). Proiekty diiachiv suchasnoho tantsiu yak instrument kulturnoi dyplomatii Ukrainy v umovakh voiennoho stanu [Projects of contemporary dance figures as an instrument of cultural diplomacy of Ukraine under martial law]. *Pytannia kulturolohii [Questions of Cultural Studies]*, 42, 270-285. https://doi.org/10.31866/2410-1311.42.2023.293800 [in Ukrainian].

Skublewska-Paszkowska, M., Powroznik, P., Smolka, J., Milosz, M., Lukasik, E., Mukhamedova, D., & Milosz, E. (2021). Methodology of 3D scanning of intangible cultural heritage – The example of Lazgi dance. *Applied Sciences*, 11 (23), 11568. https://doi.org/10.3390/app112311568

Synieok, V., & Kaliievskyi, K. (2023). Ukrainskyi narodnyi tanets yak fundator natsionalnoi samobutnosti [Ukrainian folk dance as a founder of national identity]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Topical Issues in the Humanities]*, 64 (2), 186-193. https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-2-17 [in Ukrainian].

Vasylenko, K. (1996). *Leksyka ukrainskoho narodno-stsenichnoho tantsiu [Vocabulary of Ukrainian folk-stage dance]* (3rd ed.). Kyiv: Mystetstvo [in Ukrainian].

Одержано 22.04.2026 р. Рекомендовано 04.05.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 001.891:808.1
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363852

Teresa Janicka-Panek, *Skierniewice, Polska*
https://orcid.org/0000-0001-7526-9002

TWORZENIE TEKSTU NAUKOWEGO ORAZ DOSKONALENIE JEGO POPRAWNOŚCI – WYMAGANIA I WYZWANIA STRESZCZENIE

The review article describes the goals and forms of scientific writing in modern research studies. The utilitarian function of the scientific academic style is outlined; the positions of scientists on the classification of scientific texts are summarized taking into account the main criteria. The potential for creativity in the formation of a scientific author's idiostyle is determined. It is argued that scientific academic writing is the result of research, research activity of an individual, creative thinking actions and their written expression. Scientific writing is the result of theoretical knowledge, critical analysis of literature on the topic of research and research activity as the final stage of these forms of knowledge; it is a manifestation of the author's creativity, the purpose of which is to disseminate the results of knowledge among readers or the academic community. Based on the study of the works of Polish researchers, the essence of the concepts of "scientific knowledge," "scientific terminology," etc. is revealed. The following are the characteristics of scientific knowledge: compliance of research with scientific methods; use of clear terminology; validity of statements; internal consistency of theories; critical thinking; readiness to revise knowledge; creative nature of results; publicity of research results; answer to key questions: what was done, why, how and what conclusions; clarity and accessibility of the presentation. The main goals of scientific text creation are analyzed: recording research results in writing; transferring results to other researchers for evaluation and further research; popularization of knowledge among a wider audience; development of scientific theories. Recommendations are developed regarding compliance with linguistic correctness of scientific text (functionality, clarity of statements, unambiguousness of terms, objectivity, truthfulness, brevity, factual accuracy, etc.).

Keywords: *text, scientific text, scientific knowledge, creativity, scientific terminology, forms of scientific texts, goals of scientific text creation.*

Wprowadzenie. Pisarstwo to rezultat badań, postępowania badawczego oraz pisania naukowego, długotrwałego procesu pracy, złożonego z zespołu wielu celowo dobranych czynności. Oznacza szczególnie twórcze czynności myślenia i zarazem jego wyrażania w

© T. Janicka-Panek, 2026

piśmie, w rezultacie których powstaje pisemna praca, zasługująca na miano – po spełnieniu wielu warunków – opracowania naukowego. Pisarstwo naukowe jest następstwem poznania teoretycznego, krytycznego studiowania literatury z zakresu przedmiotu badań i postępowania badawczego jako finalnego etapu tych dwu form poznania. Pisarstwo naukowe jest wyrazem takiej twórczości autora, której celem jest między innymi udostępnienie wyników poznania czytelnikom czy konkretnym adresatom. Nie każde pisarstwo – mimo intencji autora – zasługuje na przymiotnik, «naukowe».

Jak podaje Krystyna Duraj-Nowakowa w książce pod znamiennym tytułem «Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką» (2015), termin «nauka» rozumiany jest wielorako i wieloznacznie. Terminem «nauka», inaczej mówiąc, ogólniej, określa się organizację, procesy i wyniki poznania naukowego, ogół uporządkowanej i uzasadnionej wiedzy o przyrodzie i społeczeństwie. Treściowym składnikiem nauki jest system uzasadnionych pojęć, terminów (i ich definicji), twierdzeń i hipotez będących wytworem odkrywczej działalności badawczej uczonych i stanowiących najwyżej rozwiniętą postać świadomości społecznej. Powodem i wyrazem rozwoju nauki są dzieła twórcze. Treścią dzieł naukowych i odkryć badawczych są fakty naukowe, twierdzenia naukowe i teorie naukowe. Twórcami treści naukowych są ludzie nauki – uczeni, badacze, odkrywcy zjawisk, zdarzeń, stanów, procesów rzeczywistości. Jak podaje Józef Pieter (Pieter, 1967, s. 5 i nstp.) w pojęciu «nauka» skupia się jedność procesów: tworzenia, przekazywania oraz stosowania w praktyce wiedzy naukowej. Z pojęciem «nauka» wiąże się cały szereg terminów pochodnych, takich jak «ludzie nauki», «odkrycia naukowe», «wiedza naukowa», «fakty naukowe», «problemy naukowe», «badania naukowe», «prawa naukowe”» «teorie naukowe», «postęp nauki», «pisarstwo naukowe», «doniesienia naukowe» i «projekty naukowe/badawcze».

Od czego uzależnione są zjawiska nauki? Znaczącymi wyznacznikami rozwoju nauki i działalności naukowej uczonych są liczne czynniki – pomyślne warunki polityczne, społeczne, ekonomiczno-gospodarcze i organizacyjne danego kraju oraz osobista, silna motywacja i twórcze cechy osobowości uczonych.

Analiza najnowszych badań i publikacji. Wspólnymi dla wszystkich nauk i poznania naukowego rzeczywistości według J. Brzezińskiego (między innymi) są następujące normy i cechy (Brzeziński, 1980, s. 5 i nstp.):

− postępowanie badawcze zgodne z metodami naukowymi;

− terminologia pozwalająca na jednoznaczne formułowanie słowne i pisemne wyników poznania naukowego;

− uznawanie za naukowe tylko takich spostrzeżeń i twierdzeń, które posiadają uzasadnienie o najwyższym stopniu prawdopodobieństwa;

− wewnętrzna niesprzeczność zbioru twierdzeń danej nauki w jej najwyżej zorganizowane teorie;

− krytycyzm wobec wypowiadanych i zapisanych twierdzeń;

− probabilistyczne nastawienie, czyli postawa gotowości do korygowania, rewidowania oraz rozbudowywania istniejącego i funkcjonującego systemu nauki;

− twórczy charakter wyników poznania naukowego jako składnika nowej wiedzy, włączanego do dotychczasowego dorobku danej nauki;

- spełnienie celu czyli podanie wyników swych dociekań do publicznej dyskusji przez społeczność naukową;

- publikacja/tekst naukowy musi być odpowiedzią na poniższy ciąg pytań, wynikający z elementarnych wymogów komunikatywności: Co zostało zrobione? Dlaczego to zostało podjęte? W jaki sposób to zostało zrobione? Jakie z tego płyną wnioski i rekomendacje?

- dobry sposób pisania może zapobiec odrzuceniu źle napisanych dobrych wyników badań”

- dawać możliwość recepcji treści przez potencjalnych odbiorców,

- przekazywane informacje powinny dawać szanse jednoznacznego zrozumienia (Brzeziński, s. 6).

F. Szlosek (2015, s. 17) wymienia jedenaście cech, określających status tożsamości naukowej jakiejś dyscypliny, ukazujących jej autonomiczność naukową oraz związki z innymi dziedzinami wiedzy, wyznaczającymi miejsce i rolę tej dyscypliny w szerokim kontekście kulturowym. Nauka to najwyżej rozwinięta postać świadomości społecznej. Jej wyrazem i dowodem są naukowe dzieła twórcze, które wspomniany autor nazywa, «stanem teoretyczności dyscypliny (stadium dojrzałości teoretycznej)». Pisarstwo naukowe, ma

najbardziej interesującą i pociągającą badacza, przez odkrywanie i uładzanie materiału znanego i nieznanego. To poznawanie i etap wstępny, to żmudne i trudne, pełne wątpliwości rozeznawanie się w stanie wiedzy o wybranej problematyce w rozległym obszarze publikacji profesjonalnych. Badacz rozpoznaje stan wiedzy (nauki) z obszaru badań, by nie, «wyważać otwartych drzwi». Pisarstwo nie jest pozbawione pierwiastka emocjonalnego i moralnego. To działanie ryzykowne, pełne przeszkód i wątpliwości intelektualnych. Liczni autorzy są zgodni, iż fundamentem mistrzostwa pisarza jest najpierw opanowanie rzemiosła. Pamiętamy ideę mistrzostwa pedagogicznego opisaną przez I. Zjazjuna oraz drogę prowadzącą do pożądanego efektu.

Zdarza się, że badania naukowe i pisanie pracy naukowej odbywa się równolegle. Pisanie pracy staje się wtedy procesem twórczym, zmierzającym do definitywnego opracowania wyników badań zgodnie z zamiarem uczonego.

W nowoczesnych pracach zagranicznych naukowcy badają problemy regulacji prawnych pisarstwa akademickiego, wykorzystując sztuczną inteligencję (Gao, i in., 2025), uczą studentów pisania akademickiego w oparciu o integrację nauczania i badań (Zhang, i in., 2025), badają specyfikę leksykalną i składniową pisarstwa akademickiego (Strochenko, i in., 2025); przedstawiają możliwości osiągnięcia produktywności w tworzeniu tekstów naukowych jako kluczowych predyktorów sukcesu pisarskiego (Rahman, i in., 2024).

Celem artykułu jest scharakteryzowanie celów i form pisarstwa naukowego we współczesnych badaniach naukowych. Cel ten został określony w takich zadaniach, jak: nakreślenie utylitarnej funkcji naukowego stylu akademickiego; podsumowanie stanowisk naukowców w sprawie klasyfikacji tekstów naukowych z uwzględnieniem głównych kryteriów; określenie potencjału kreatywności w kształtowaniu naukowego idiostylu.

Metody badawcze: analiza teoretyczna prac naukowych pod kątem potencjału języka naukowego w kształtowaniu naukowego idiostylu autora; analiza treści tekstów naukowych w celu zidentyfikowania specyfiki naukowego języka akademickiego, określenia celów tworzenia tekstów.Cele pisarstwa naukowego.

Prezentacja tekstu głównego. Celem pisarstwa naukowego według metodologów jest upowszechnianie nauki, czyli wyników badań. Jak przekonuje K. Duraj-Nowakowa (2015) cel wynika ze społecznej roli nauki w życiu, rozwoju i działaniu ludzi. Nauka jest instrumentem dynamizującym życie społeczne. Upowszechnianie wyników badań stanowi powinność i obowiązek uczonych, gdyż ich naukowa działalność jest finansowana przez społeczeństwo. Zaś upowszechnianie nauki jest konieczne ze względów nie tylko dydaktycznych i oświatowych, ale nade wszystko z powodu zainteresowań odbiorców wiedzy naukowej.

Cele pisarstwa naukowego to – po pierwsze – ważne, by wyniki badań naukowych zostały wyrażone pisemnie, przekazane innym do oceny, do dalszych badań i do zastosowań praktycznych. Przekazać innym wyniki poznania i badań, co oznacza porozumieć się, skomunikować z adresatami opracowania. Chodzi przede wszystkim o to, by specjaliści w danej dziedzinie wiedzy mieli możliwość korzystania z dorobku/tradycji/ osiągnięć prac naukowych do dalszych badań. To do nich przede wszystkim są skierowane publikacje fachowe, napisane z zastosowaniem terminologii naukowej, nie zawsze zrozumiałe dla szerokiego kręgu odbiorców. Nauka jest budowana na twórczym rozwinięciu dotychczasowych osiągnięć, czyli przez kontynuację ewoluujących poglądów, rzadziej drogą rewolucyjnych odkryć – skokowo, rzadziej – rewolucyjnie. Drugim zaś celem pisarstwa jest upowszechnienie wiedzy przez kierowanie prac także do szerszego kręgu odbiorców i tym samym popularyzacja empirycznych odkryć oraz - po trzecie -rozwijanie teorii naukowych. Współcześnie w wielu krajach (USA, Wielka Brytania, Holandia, Skandynawia i inne) podkreśla się utylitarny, perspektywistyczny i futurystyczny cel badań ze wskazaniem na doskonalenie wybranych dziedzin życia społecznego i gospodarki; można to ująć za podejście komercyjne. Inwestowanie w naukę powinno być opłacalne przede wszystkim dla kraju. O priorytetach naukowo-badawczych w polityce państwa ukraińskiego często informowała N. Nyczkało podczas seminariów metodologicznych lub Forum, odbywających się w Polsce (Nyczkało, 2005, s. 34-42).

Kryteria poprawności pisarstwa naukowego. Nie każde pisarstwo zasługuje na miano naukowego, bowiem wzbogacenie tym właśnie przymiotnikiem powinno pozostawać w służbie nauce oraz być implikowane badaniami naukowymi, przeprowadzonymi zgodnie z kanonami metodologii postępowania badawczego. Badania naukowe to działania poznawcze, dzięki którym poszukuje się odpowiedzi na coraz to nowe pytania dotyczące rzeczywistości, w szczególności dotyczące własności rzeczy w ramach różnych ich właściwości, związków między właściwościami oraz dotyczące prawidłowości zmieniania się rzeczywistości, to stawianie i rozwiązywanie coraz to nowych problemów naukowo-badawczych. Bogusław Śliwerski (2018, s. 24) podkreśla, że wyniku rewolucji naukowej nastąpiła zmiana paradygmatu. Rewizji podlegają więc obowiązujące kryteria naukowości. Wiedza o wychowaniu i kształceniu, jako całość historycznie, społecznie i politycznie zmiennych podejść badawczych, powstaje zarówno w sposób kumulatywny, jak i dialogowy, zarówno ewolucyjny, jak i rewolucyjny. Jednak «[…] samo istnienie nauki i jej ewolucja stawiają wielki problem wartości – problem wieloaspektowy, bo nie chodzi tylko o etyczność niektórych zastosowań nauki, lecz przede wszystkim o naukę jako wartość dla ludzkości i o naukę jako dziedzinę twórczości człowieka» (Śliwerski, 2018; Heller, 2013, s. 7-8). Tę problematykę podejmowano podczas IV Letniego Zakopiańskiego Seminarium Metodologicznego w sierpniu 2025 r., organizowano cyklicznie z inspiracji Profesora Franciszka Szloska, wybierając za motyw przewodni seminarium alternatywne metody współcześnie prowadzonych badań. Uzasadnieniem dla takiego podejścia jest między innymi złożoność współczesnego świata (Janicka-Panek, 2025).

Formy opracowań naukowych. Pracownicy naukowi mogą swoje wyniki badań przedstawiać w różnego typu innych publikacjach naukowych, na przykład dysertacji doktorskiej czy rozprawie habilitacyjnej. Podział i klasyfikacje publikacji a także i formy ich przedstawiania są różne. Waldemar Dutkiewicz (1996, s. 128) wyróżnia następujące rodzaje publikacji:

1) publikacje oryginalne o tematyce eksperymentalnej lub opisowej,
2) publikacje oryginalne – teoretyczne,

3) artykuły przeglądowe mające na celu dokonanie nowych syntez (uogólnień) lub omówienie syntetyczne stanu wiedzy w jakiejś dziedzinie,
4) podręczniki – skrypty,
5) artykuły popularnonaukowe,
6) recenzje, krytyki, polemiki.

Stosując inne kryteria, K. Duraj-Nowakowa (2015) opracowania naukowe dzieli na: prace koncepcyjne, prace metodologiczne, prace analityczno-syntetyczne, prace problemowo-przyczynkowe, prace teoretyczne i doświadczalne, prace indywidualne i zbiorowe.

Zaś sposoby przedstawiania pracy mogą przyjmować postaci następujące: seria zeszytów, serie monograficzne, studium, ekspertyza, rozprawa, monografia.

J. Pieter (1967, s. 258) precyzyjnie rozróżnia sześć rodzajów pisarstwa naukowego:

1) według rozmiaru badań i opracowania pisarskiego są to: drobne przyczynki, przyczynki, sprawozdania z badań, systematyczne opracowania, wyniki badań, dzieła, wielkie dzieła. Zawartość treściowa wyróżnionych nazw nie jest bliżej określona;

2) według oryginalności opracowania mogą to być: kompilacje, prace naśladowcze, prace samodzielne, prace oryginalne, prace wysoce oryginalne, prace przełomowe, prace epokowe;

3) według związku treści opracowania z zastosowaną metodą naukową badań bywają to: projekty badań, wstępy do badań, materiały z badań, wyniki badań, sprawozdania z badań, wnioski z badań – projekty progresywnych zmian;

4) według charakteru pracy, jako ćwiczenia w metodzie naukowej są to: sprawozdania z ćwiczeń laboratoryjnych, referaty i prace seminaryjne oraz prace magisterskie, rozprawy doktorskie, habilitacyjne i profesorskie, które nazywa się promocyjnymi albo awansowymi;

5) według charakteru zestawienia wiedzy dla celów naukowych mogą to być: słowniki naukowe, encyklopedie, biuletyny, noty, kompendia naukowe, podręczniki akademickie;

6) według kryterium dydaktyczno-oświatowego są to: podręczniki szkolne, zarysy, wstępy, wprowadzenia do określeń dziedziny wiedzy, prace popularnonaukowe, skrypty, poradniki samokształceniowe,

doniesienia, sprawozdania naukowe; przy czym doniesienie/ sprawozdanie naukowe może dotyczyć lub pochodzić ze studiów literaturowych lub być sprawozdaniem z projektu badawczego (cyt. za: K. Duraj-Nowakowa). Z kolei W. Pytkowski (1985, s. 294-296) wymienia i charakteryzuje cechy następujących form prac/publikacji naukowych:

− dzieła naukowe: kompleksowość, szerokość, samodzielność, bardzo wysoki poziom opracowania,

− rozprawy naukowe: przeznaczone głównie dla pracowników nauki,

− doniesienia/komunikaty naukowe: skrótowe ujęcie rozprawy naukowej,

− artykuły naukowo-wdrożeniowe: przeznaczone dla odbiorców posiadających wykształcenie kierunkowe w określonej dziedzinie,

− artykuły popularnonaukowe: posiadają charakter informacyjno-dydaktyczny,

− artykuły informacyjne: mają charakter publicystyczny, np. informacja o wynikach badań lub o jakimś zdarzeniu.

O twórczości w badaniach naukowych. Twórczość w badaniach naukowych może być implikowana specyfiką samej pedagogiki jako nauki, której pięć koncepcji – w zależności od stopnia i zakresu usytuowania pedagogiki ogólnej wewnątrz pedagogiki, jak i w relacjach z naukami z nią współdziałającymi – wyróżnia B. Śliwerski (2018). Z kolei Zbyszko Melosik (1995, s. 20] zauważa, że wiedzy o wychowaniu nie da się skumulować, nadać jej wspólnej, wszechogarniającej etykiety, gdyż «[…] każda teoria może w jakimś stopniu opisywać świat. Świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się». Powyższa argumentacja uzasadniałaby potrzebę nieustannego doskonalenia metod krytycznego studiowania źródeł i dobierania instrumentarium badawczego. Nie byłoby w tym podejściu nic dziwnego, ale w kontekście przedmiotowych rozważań rodzi się pytanie o to czy pozostać purystą metodologicznym i odwoływać się do klasyki badawczej, czy ulegać nurtowi badań/metod alternatywnych, nie zalgorytmizowanych i nie dających pewności wnioskowania.

Przysłuchując się dyskusjom na temat metod alternatywnych odczuwam pewien dysonans na temat dotychczasowej wiedzy, znanych i uznanych klasyfikacji metod badań społecznych; w tym pedagogicznych oraz nowego, jeszcze nie okrzepłego nazewnictwa. Dyskomfort poznawczy dodatkowo potęguje fakt, iż dla nowych nazw sposobów gromadzenia danych empirycznych – i przyjętych etykiet lingwistycznych – znajduję bez problemu określenie dobrze ugruntowane w metodologii i opisane w literaturze z tego zakresu. Nowy kontekst badań tworzą możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji i jej narzędzi oraz elektroniczne sposoby gromadzenia oraz weryfikowania i prezentowania danych. Wszystkie analizy ilościowo-jakościowe noszą w sobie pierwiastek twórczy, mogą być odzwierciedleniem stylu komunikacyjnego autora badań.

Poszukiwanie metod pisarstwa. Ludzie pióra nieustannie szukają sposobów, by pisać lepiej, ciekawiej i mądrzej. Dzieje się to poprzez samokształcenie, polegające bądź to na podglądaniu mistrzów czyli na czytaniu, bądź na stosowaniu metody prób i błędów. Pisanie różnego rodzaju tekstów to praca umysłowa. Należy zdawać sobie sprawę z tego, że oprócz wiedzy na temat różnych form wypowiedzi, umiejętności ich redagowania, istnieją pewne uwarunkowania psychologiczne pracy redakcyjnej. Psychologia określa je mianem technologii pracy umysłowej. Oprócz wiedzy na temat tego, co należy pisać, przydatna więc może się okazać wiedza na temat tego, jak należy to robić. Wykonanie każdej pracy wymaga doboru odpowiednich oraz sprawnych narzędzi. Pisarstwo naukowe poprzedza przegląd i analiza pojęć kluczowych dla projektowanych badań oraz niejednokrotnie równolegle - tekstu czyli ich w miarę ścisłego oraz precyzyjnego opisu. Postulat ścisłości myśli a tym samym wypowiedzi odnosi się do używanych pojęć, od których żądamy tego, aby dokładnie i zarazem jednoznacznie opisywały tę rzeczywistość, do której są odnoszone. Problem rozważanej ścisłości języka jest niezwykle ważny, ale i niesłychanie trudny. W imię słusznego hasła naukowej ścisłości żąda się odwoływania do fachowego słownika terminów danej nauki, do terminologii pedagogiki i jej subdyscyplin. Potrzeba ścisłego i w miarę jednoznacznego wyrażania myśli sprawia, że uznaje się język potoczny za nieprzydatny w opisie naukowym. Liczni przedstawiciele nauki; w

tym Władysław Zaczyński (1995, s. 41], uważają nawet, że nie należy wprowadzać do opisu naukowego terminów w znaczeniu potocznym lub w znaczeniu niejasnym i niewyraźnym, czyli nieostrym znaczeniowo. Precyzji języka w tym zakresie służy eksplikacja, znana na gruncie logiki oraz filozofii. Pojęcia w badaniach naukowych spełniają określone funkcje:

− porządkują spostrzegane fakty (funkcja poznawcza lub porządkująca),

− pozwalają oceniać spostrzeżenia (funkcja oceniająca),

− pozwalają kierować określonym działaniem (funkcja pragmatyczna/praktyczna),

− umożliwiają porozumiewanie się (funkcja komunikacyjna).

Jak podkreślają J. Clanchy, B. Ballard (2001, s. 28) «oceniająca funkcja pojęć (…) odgrywa rolę przy określaniu celów poznania naukowego, formułowaniu pytań badawczych i wyciąganiu wniosków z uzyskanych wyników». Oznacza to, że używane pojęcia w badaniach i pisarstwie naukowym muszą spełniać trzy podstawowe warunki:

1) musi istnieć «trwała zgoda» uczonych danej dziedziny wiedzy, na przykład pedagogów, psychologów, dotycząca takiego samego rozumienia pojęcia i zawartych w nim treści wyobrażeń,

2) wskazane jest, by pojęcia były «precyzyjnie zdefiniowane», dokładnie ustalona ich zawartość treściowa,

3) dobrze byłoby, gdyby pojęcia używane w badaniach miały określony «ekwiwalent empiryczny», czyli powinny oznaczać coś, co jest dostępne doświadczeniu i pomiarom oraz wyrażane za pośrednictwem wskaźników. Człowieka nikt nigdy nie bada w jego złożonej całości (biologicznej, psychicznej, społecznej), lecz określone, to znaczy wybrane jego zachowania lub cechy.

Oznacza to, że badacz używa przeważnie pojęć typowych (reprezentatywnych) dla danej dziedziny wiedzy (nauki). Pojęcia substancjonalne odnoszą się głównie do jednostek społecznych oraz ich cech osobowościowych. Rola i znaczenie pojęć w badaniach i pisarstwie naukowym stanowią o najważniejszej barierze w rozwoju naukowym, którą trzeba się starać umiejętnie/fachowo pokonać i przekonująco uzasadnić dokumentami, literaturą fachową i/lub dowodami empirycznymi.

Z pewnością przydatne i rozwijające kompetencje z tego zakresu mogą się okazać takie ćwiczenia jak trenowanie pisarstwa, studiowanie wzorców z literatury fachowej. Nie bez znaczenia są przydatne cechy osobowości i prac pisarza, na przykład odwaga, upór, konsekwencja, motywacja, inspiracja, wytrwałość i inne. Dojrzewającego kandydata na pracownika naukowego obwiązuje dbałość o stałe dojrzewanie naukowe, bardzo dobra znajomość oraz biegłość w stosowaniu wszystkich składników pracy naukowej. Obowiązuje to więc również uczestników seminarium naukowego. Na podstawie analizy literatury metodologicznej, ocen prac awansowych, obserwacji aktywności studentów podczas seminarium, wysuwają się następujące kategorie-trudności badaczy, polegające na:

– umiejętności rozróżniania i hierarchizacji problemów od problematyki, problematyki od zagadnień, zagadnień/spraw od tematów, a tematów od tytułów prac naukowych;

− teorii dużych od teorii średnich, a teorii średnich od małych i pseudoteorii;

− wprawnym posługiwaniu się metodami naukowymi i prowadzenia badań;

− pisaniu opracowań naukowych zgodnie z obowiązującymi zasadami pisarstwa.

Jasność i prostota pisarstwa naukowego – język. Zasady poznania, badań i pisarstwa naukowego według K. Duraj-Nowakowej (2015, s. 350): strukturalizacja w pisarstwie a budowa (krótkiego lub obszerniejszego) tekstu; źródłowość argumentowania spostrzeżeń; obiektywność i rzetelność; wystarczające argumentowanie spostrzeżeń; ścisłość wyrażania myśli; jasność i prostota pisarstwa naukowego; oszczędność słowa.

Panuje dość pospolite przekonanie, że tekst prawdziwie naukowy musi się wyróżniać językiem trudnym, a zatem i dostępnym jedynie dla wtajemniczonych. Można założyć, iż to właśnie ten specjalistyczny (*unaukowiony*) język utrudnia przenikanie wniosków z wartościowych badań do praktyki pedagogicznej. Niektóre kraje, na przykład Stany Zjednoczone Ameryki, radzą sobie z tym w taki sposób, że monografię z badań, specjalna grupa zawodowa redaktorów, przekłada na język przystępny przeciętnemu czytelnikowi, rodzicom i nauczycielom,

pedagogom bądź specjalistom z zakresu oświaty. Ten redakcyjny zabieg sprawia, że książka staje się przewodnikiem czy poradnikiem. Budohoska i Włodarski (Duraj-Nowakowa, 2015, s. 195) podpowiadają następujące sposoby precyzowania języka: 1) przyjąć za normę to, że język naturalny jest bliższy żądanej precyzji niż «język fizykalny», 2) uznać stwierdzenie psychologów za normę ważną dla siebie, że «istotna jest treść, jaką niesie sygnał; jego forma ma znaczenie drugorzędne», 3) nie używać ogólników w miejsce właściwych nazw poszczególnych rzeczy. Zestaw ten wzbogaca następująco W. Zaczyński (1995, s. 43), podkreślając, by nadawać zdaniom właściwy «smak» gramatyczny, słowem respektować normy gramatyki języka ojczystego oraz czynić zadość zasadzie oszczędności słowa. Należy przemyśleć funkcję języków w pisarstwie naukowym. Na podstawie przeglądu literatury metodologicznej Krystyna Duraj-Nowakowa (2015, s. 89) wyróżnia trzy języki naukowe: 1) język nauki, w ogóle, 2) języki poszczególnych dziedzin nauk, np. humanistycznych, społecznych, przyrodniczych, matematycznych, technicznych, teologicznych, 3) języki dyscyplin naukowych, czyli tzw. nauk szczegółowych, jak np. pedagogiki, psychologii, socjologii, fizyki, filozofii. W literaturze metodologicznej i naukoznawczej wyróżniane są, choć opisane nie dość dokładnie, następujące języki naukowe pisarstwa naukowego i upowszechniania wyników badań naukowych: język merytoryczny, język metodologiczny, język literacki, język powszechny («powszedni»), zwany też językiem potocznym.

Zagrożenia w pisarstwie naukowym. Warto się uczyć pisarstwa naukowego. Warto się starać i osobiście podejmować śmiałe próby, nawet wtedy, gdy krytyka nie okazuje się zbyt łaskawa dla autora. Krytyka konstruktywna zawiera wskazówki i informacje, co i w jaki sposób udoskonalić. Są sytuacje, w których badacza powinna cechować pokora i dystans do swoich doniesień naukowych oraz sposobów prezentacji wyników. Warto mieć osobę takiego konsultanta naukowego, który okaże się krytycznym przyjacielem. Popełnianie błędów jest przecież cechą człowieka poszukującego, ale też wytrwałego w doskonaleniu swoich umiejętności. Interesujących danych z zakresu braku poprawności pisarstwa naukowego, skutkującego nawet wykluczeniem czasopism, dostarczają raporty bazy SCOPUS. Ostatnie

dane informują, iż w marcu 2025 r. wykluczono 11 czasopism, a w lipcu tegoż samego roku 4. Powody wykluczenia: nadmierny stopień samocytowania; naruszenie zasad etyki redakcyjnej; manipulowanie cytacją; gwałtowny skok liczby cytowani; masowe cytowanie krzyżowe między publikacjami; anormalny wzrost wolumenu publikacji; manipulacja metrykami źródeł; wątpliwe schematy pracy badawczej.

Jednym z częściej stosowanych sposobów komponowania prac, zwłaszcza w zakresie właśnie mniej uporządkowanych problemów, są kompilacja lub/i plagiat. Kompilacja polega na tworzeniu nowych, własnych układów/kompozycji, relacji, powiązań i kombinacji elementów, na podstawie bezpośrednich skojarzeń, wzorów, idei i koncepcji zaczerpniętych z cudzych prac. Kompilacja jest więc też pracą, procesem pozytywnym, przetwórczo-adaptacyjnym i stanowi co najmniej pierwszy stopień wtajemniczenia w arkana twórczości naukowej. Kompilacja nie jest tożsama z plagiatem, który jest wynikiem działania całkowicie nagannego, ponieważ oznacza świadome przywłaszczenie sobie cudzego pomysłu. Wielu autorów popełnia plagiat czasem nawet mimowolnie, mylnie sądząc, że wystarczy przepisać fragmenty kilku prac, mechanicznie łącząc je w całość, bez żadnego wkładu własnej pracy twórczej, aby powstało zupełnie nowe dzieło naukowe, dydaktyczne czy badawcze.

Podstawowe warunki językowej poprawności pracy. Podstawowy warunek poprawności każdej kolejnej wypowiedzi stanowi po pierwsze jej funkcjonalność czyli zgodność użytych środków językowych z celem, który zamierza osiągnąć autor. Oczekuje się, by język wypowiedzi naukowych był nie tylko jasny, ale i zarazem prosty oraz lekki, potoczysty. Po drugie – tekst musi pełnić funkcje właściwe piśmiennictwu naukowemu, którego celem jest wypowiadanie zdań prawdziwych o rzeczywistości. W związku z tym postuluje się ścisłość wyrażania, obiektywizm, zwięzłość, rzeczowość, jednoznaczność nazywania i określeń pojęć danym terminem, jednomiarowość określeń – jeden termin dla jednego pojęcia, jasność /tj. przejrzystość/, oraz spójność wypowiedzi. Warto zauważyć bliskie związki cech języka pisarstwa naukowego z zasadami myślenia naukowego. przejawem właściwego stosunku twórcy do własnego dzieła powinno być również przekonanie, że łatwość formułowania myśli nie warunkuje automa-

tycznie wysokiej jakości wypowiedzi, iż pisania nie należy traktować jako czynności spontanicznej, lecz jako świadomy wysiłek nad komunikatywnym sformułowaniem myśli. Dlatego nawet ci autorzy, którym pisanie przychodzi bez trudu, nie powinni uważać pierwszej redakcji tekstu za ostateczną i bez dokonania poprawek kierować ją do odbiorcy. Kilka – ciągle, wielokrotnie udoskonalanych – wersji pracy nie świadczy o nieudolności piszącego, lecz stanowi wyraz jego odpowiedzialności za słowo oraz szacunku dla czytelnika (Borowkin, 1989, s. 7-8). Po trzecie – istotnym warunkiem poprawności językowej jest znajomość oraz przestrzeganie przez autora ogólnie przyjętych zasad, zawartych w publikacjach: z zakresu gramatyki, interpunkcji, ortografii i stylistyki (słowniki, poradniki, podręczniki), w drukach normalizacyjnych, odnoszących się do przygotowania rękopisu lub maszynopisu/wydruku, dotyczących pisowni skrótów, symboli literowych, precyzujących zasady szeregowania i formułowania opisów bibliograficznych.

Podsumowanie. Ćwiczenia i czynności preparacyjne pisania: korekta i redagowanie sprawozdania/doniesienia z badań; przetwarzanie i systematyzowanie materiałów/wyników; prowadzenie poprawek/ korekt i redagowanie tekstu; formalne różnicowanie materiałów do ćwiczeń i ich użyteczność; metodyka ćwiczeń w pisaniu; ćwiczenia w kompozycji tekstu; ćwiczenia w redagowaniu tekstu; weryfikacja tekstu; redagowanie elementem i etapem procesu pisania; redakcja pierwszej wersji pracy; przeglądanie brudnopisu celem sprawdzenia/korekty tekstu; ostateczna redakcja tekstu; nadawanie tekstowi utworu postaci finalnej.

Praca naukowa powinna być pisana poprawnie metodologicznie i z użyciem odpowiedniego nazewnictwa, ale też poprawnie z punktu widzenia logiki, gramatyki i stylistyki. Wyłaniają się następujące zasady pisarstwa naukowego: ścisłość naukowa, dokładność naukowa, wystarczające uzasadnienie twierdzeń, oszczędność słowa, jasność wywodu oraz obiektywizm naukowy i rzetelność.

Perspektywy dalszych badań określono jako nakreślenie specyfiki rozwoju kompetencji terminologicznej badaczy w oparciu o badanie referencyjnych zasobów leksykograficznych – rzeczywistych i wirtualnych.

Bibliografia

Borowkin, S. (1986). *Sztuka pisania: redagowanie tekstów z zakresu piśmiennictwa naukowego.* Wydawnictwo IKN.

Brzeziński J. (1980). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. PWN.

Budohoska, W., & Włodarski, Z. (1972). *Psychologia uczenia się.* PWN.

Clanchy, J., & Ballard, B. (2001). *Jak pisać: poradnik maturzysty i studenta.* Wydawnictwo EREMOS.

Duraj-Nowakowa, K. (2015). *Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką.* Oficyna Wyd, «HUMANITAS». Wyższa Szkoła Humanitas.

Duraj-Nowakowa, K. (2019). *Pisarstwo naukowe studentów.* Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

Dutkiewicz, W. (1996). *Praca magisterska z pedagogiki: przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki*. Dom Wydawniczy Strzelec.

Gao, R., Yu, D., Gao, B., Hua, H., Hui, Zh., Gao, J. & Yin, Ch. (2025). Legal regulation of AI-assisted academic writing: challenges, frameworks, and pathways. *Frontiers in Artificial Intelligense,* 8, 1546064. https://doi.org/10.3389/frai.2025.1546064

Heller, M. (2013). Wstęp. Episteme i doksa. W J. Życiński (Red.), *Struktura rewolucji metanaukowej*. CC Press.

Janicka-Panek, T. (2020). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.* Łukasiewicz-Instytut Technologii Eksploatacji Wydawnictwo Naukowe.

Janicka-Panek, T. (2025). Kształtowanie wrażliwości i krytycyzmu w procesie tworzenia tekstu naukowego oraz doskonalenia jego poprawności. W F. Szlosek (Red.). *Badanie-Dojrzewanie-Rozwój.* (w przygotowaniu).

Marciszewski, W. (Red.). (1988). *Mała encyklopedia logiki*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. EDYTOR.

Miller, K., & Hulcup, C. (2025). From Theory to Practice: Addressing the Academic Writing Challenges of International Students. *Journal of the Australian Library and Information Association,* 74(3), 434–447. https://doi.org/10.1080/24750158.2025.2516803

Nyczkało, N. (2005). Badania oświatowe na Ukrainie: podstawowe kierunki, specyfika organizacyjna, perspektywy. W F. Szlosek (Red.), *Badanie – Dojrzewanie – Rozwój (na drodze do doktoratu). Wybrane aspekty doboru próby badawczej.* Akademia Podlaska.

Pieter, J. (1967). *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich; Wydawnictwo PAN.

Pytkowski, W. (1985). *Organizacja badań i ocena prac naukowych*. PWN.

Rahman, A. A., Setyarini, S., & Purnawarman, P. (2024). Metacognitive awareness and learning and performance goals as key predictors of writing performance. *Multidisciplinary Reviews, 7*(12), 2024302. https://doi.org/10.31893/multirev.2024302

Śliwerski, B. (2018). Pedagogika ogólna w ponowoczesnym świecie. *Forum Pedagogiczne,* 8(1), 21-40. https://doi.org/10.21697/fp.2018.1.02

Strochenko, L., Smaglii, V., Chetaikina, V., & Yukhymets, S. (2025). Academic Writing for Postgraduates Across Disciplines: A Lexico-syntactic Perspective. *Arab World English Journal,* 16(1), 285-297. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol16no1.17

Szlosek, F. (2015). *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych.* Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.

Tatarkiewicz, T., & Tatarkiewicz, W. (1979). *Wspomnienia.* Państwowy Instytut Wydawniczy.
Watts, N. (1998). *Jak napisać powieść?* Wydawnictwo Literackie.
Zaczyński, W. (1995). *Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich.* Wydawnictwo Akademickie Żak.
Zaczyński, W. (1997). *Praca badawcza nauczyciela.* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Zhang, H., Xu, X., Lei, VN-L, Hong, W. C. H, & Jie, W. (2025). Academic writing challenges and supports for early-stage Chinese postgraduates: A mixed-methods study on teaching-research integration, supervisor engagement, and self-efficacy. *PLoS ONE*, 20(2), e0317470. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317470

Тереса Яницька-Панек

СТВОРЕННЯ НАУКОВОГО ТЕКСТУ ТА СПОСОБИ ЙОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ: ВИМОГИ ТА ВИКЛИКИ

В оглядовій статті схарактеризовано цілі і форми наукового письма в сучасних дослідницьких студіях. Окреслено утилітарну функцію наукового академічного стилю; узагальнено положення вчених щодо класифікації наукових текстів з урахуванням основних критерії. Визначено потенціалу креативності у формуванні наукового авторського ідіостилю. Аргументовано, що наукове академічне письмо є результатом досліджень, дослідницької діяльності особистості, творчих мисленнєвих дії та їх письмового вираження. Наукове письмо є результатом теоретичного пізнання, критичного опрацювання літератури з теми дослідження та дослідницької діяльності як завершального етапу цих форм пізнання; є проявом творчості автора, метою якої є поширення результатів пізнання серед читачів або академічної спільноти. На основі студіювання праць польських дослідників розкривається сутність понять «наукове пізнання», «термінологія науки» тощо. Ознаками наукового пізнання визначено: відповідність досліджень науковим методам; використання чіткої термінології; обґрунтованість тверджень; внутрішня несуперечливість теорій; критичність мислення; готовність до перегляду знань; творчий характер результатів; публічність результатів дослідження; відповідь на ключові питання: що зроблено, чому, як і які висновки; зрозумілість і доступність викладу. Проаналізовано основні цілі наукового текстотворення: фіксація результатів дослідження у письмовій формі; передача результатів іншим дослідникам для оцінки та подальших досліджень;популяризація знань серед ширшої аудиторії; розвиток наукових теорій. Розроблено рекомендації щодо дотримання лінгвістичної коректності наукового тексті (функціональність, чіткість висловлювань, однозначність термінів, обєктивність, правдивість, лаконічність, фактологічна точність тощо).

Ключові слова: *текст, науковий текст, наукове пізнання, креативність, термінологія науки, форми наукових текстів, цілі наукового текстотворення.*

Одержано 21.03.2026 р. Рекомендовано 15.04.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

УДК 378.016:811.124’373.7
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363862

Марта Петришин, *м. Івано-Франківськ*
https://orcid.org/0000-0003-4060-7440
Галина Загайська, *м. Чернівці*
https://orcid.org/0000-0003-1449-0269

ЛАТИНСЬКІ ПАРЕМІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

В оглядовій статті схарактеризовано особливості використання паремійної спадщини римлян для формування лінгвокультурної компетентності здобувачів вищої освіти під час вивчення латинської мови. Проаналізовано ефективність використання латинських прислів’їв і приказок як дидактичного матеріалу, дослідження впливу паремійної спадщини на формування лінгвокультурної компетентності студентів. Сформульовано авторську дефініцію поняття «лінгвокультурна компетентність» як професійну якість, що включає знання і розуміння ціннісних орієнтирів і традицій як рідної, так й іншомовної лінгвокультури, вміння інтерпретувати й правильно вживати мовні одиниці з урахуванням комунікативної ситуації та національно-культурних особливостей. Аргументовано, що лінгвокультурний вектор у вивченні латинської мови – це змістовий контент, що сприяє осмисленню античної паремійної спадщини, що дозволяє поєднати вивчення граматики і лексики зі знаннями про історію, повсякденне життя, побут, традиції, поведінку, цінності, пріоритети та світогляд давніх римлян, інтегрувати опанування однієї з класичних мов з культурологічними, філософськими, історичними знаннями, розглядати сучасну європейську культуру крізь призму античності, розуміти мову в культурному контексті. Наведено приклади різнопланових завдань використання латинських афоризмів як дидактичного матеріалу при вивченні граматики і лексики (порівняльний аналіз паремій у різних мовах, укладання тематичних збірок, творчі та інтертекстуальні завдання) з метою формування лінгвокультурної компетентності під час авдиторної і самостійної роботи студентів.

Ключові слова: *латинська мова, компетентність, лінгвокультура, прислів’я і приказки, дидактичний матеріал, лінгвокультурна компетентність, студенти.*

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі набуває актуальності питання формування у студентів не лише фахових компетентностей, а й комплексу навичок, які важливі для успішної комунікації в полікультурному просторі. Завданням вищої освіти є не тільки засвоєння студентами фахових знань, умінь і навичок, а й формування власного ставлення до

© М. Петришин, Г. Загайська, 2026

загальнолюдських цінностей, культури, традицій, світосприйняття інших народів, усвідомлення життєвих орієнтирів і пріоритетів того чи того народу (різних етнічних спільнот). У зв'язку з цим у викладанні іноземних мов, зокрема латинської, спостерігаємо переорієнтацію традиційних методів вивчення граматики і лексики на виховання мультикультурної особистості, здатної осмислити і творчо інтерпретувати загальнолюдські цінності, світосприйняття, моральні принципи окремого народу.

Лінгвокультурний вектор у викладанні латинської мови – це ключ до розуміння однієї з найбільших і найвизначніших цивілізацій античного світу, що мала значний вплив на розвиток європейської інтелектуальної традиції, один з механізмів інтеграції України до європейського культурного простору. З огляду на це, латинська мова – не лише інструмент формування термінологічної компетентності здобувачів освіти, а й ключ до пізнання культурного коду європейської цивілізації. Таким чином, лінгвокультурний метод у викладанні латинської мови формує у студентів здатність розуміти мову в культурному контексті, осмислити перлини античної мудрості через граматичні конструкції, інтерпретувати значення латинських сентенцій і афоризмів у сучасному контексті, розвиває критичне мислення, інтелектуальний і культурний потенціал студентів, здатність коректно і влучно використовувати латинську паремійну спадщину в мовленні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних українських наукових джерелах узагальнено досвід з проблем формування лінгвокультурної компетентності здобувачів освіти. С. Шехавцова (2020) розкрила теоретичні засади проблеми лінгвокультурної компетентності. А. Шелякіна (2017). схарактеризувала особливості формування лінгвокультурної компетенції на основі досвіду викладання англійської мови у закладі вищої освіти. Результати дослідження особливостей формування лінгвокультурологічної компетентності під час вивчення української мови як іноземної на прикладі паремійної спадщини представлено у праці Т. Дегтярьової, О. Коньок та О. Скварчі (2020). Л. Гайдученко (2010) розкрила можливості

використання лінгвокультурологічного підходу у процесі вивчення іноземної мови на матеріалі афористичних текстів. Розвідка Є. Васютинської (2024) присвячена аналізу методів формування лінгвокультурної компетентності майбутніх фахівців: лінгвосоціокульутрного методу, методу культорологічної драматизації, тандем-методу тощо.

У наукових працях з проблеми вивчення класичних мов акцентовано увагу на значенні паремійної спадщини в процесі викладання латинської мови. У дослідженні О. Кудінової (2015) висвітлено питання ефективності вивчення латинських прислів'їв, афоризмів, сентенцій у процесі навчання латинської мови, що не лише полегшує засвоєння лексики і граматики, а й формує вміння критично мислити, інтерпретувати текст в культурному та історичному контекстах, аналізувати мовно-культурні паралелі**,** узагальнювати інформацію. О. Лефтерова (2023) дослідила специфіку впровадження синергетичного підходу у процесі викладання класичних мов, серед яких – інтеграція візуальних і вербальних елементів, прогнозування, конструювання основ можливих різновекторних позитивних змін, що закладаються у ході засвоєння нових знань; контекстуальне навчання, що дозволяє студентам розуміти мову у зв'язку з її соціокультурним та історичним контекстом; мовне моделювання (використання прикладів вживання крилатих латинських виразів та сентенцій); методів, що активізують емоційну сферу.

У розвідці О. Цвид-Гром, В. Марчук і В. Рєзнік (2024) обґрунтовано важливість лінгвокультурологічної складової в курсі латинської мови, що на думку дослідників, дозволяє «поєднати античність і новітню європейську культуру, сприяє формуванню загальнолюдських моральних цінностей». Предметом наукових зацікавлень Т. Сторчової (2014) є проблема методики навчання майбутніх філологів латинських паремій. Дослідниця обґрунтовує доцільність вивчення латинських прислів'їв і приказок в курсі латинської мови для студентів-філологів, описує процедуру їх відбору, розглядає основні прийоми презентації. Зокрема, на думку авторки, відбір латинських паремій має ґрунтуватися на основі критеріїв відповідності навчальним та професійним

потребам, частотності, лексико-граматичної репрезентативності, культурної специфічності та історико-культурної цінності. І. Ворона (2016) узагальнила культорологічний потенціал латинської мови в процесі підготовки фахівців медичної сфери. До цієї проблематики зверталися також О. Пилипів і Л. Мисловська (2003), зазначаючи, що «курс латинської мови в системі університетських дисциплін повинен мати не лише професійне, а й загальнокультурне спрямування з поглибленим вивченням культурної спадщини античного світу».

У зарубіжних працях проблема латинська мова розглядається як універсальний культурний код (Korolova, Koshchii, & Myronova, 2019); досліджується лексико-семантична, стилістична специфіка латинської мови та її змістовий контент у навчальних курсах підготовки філологів (Prata, 2024; Shovkovyi, Lazer-Pankiv, Shovkova, & Druzhchenko, 2021); вивчається потенціал паремій у структурі латинської мови (Azharbekova, Mazhitayeva, Omasheva, Toleubaeva, Talaspaeva, & Zhetpisbay, 2020).

Однак більшість наукових публікацій присвячено теоретичному аналізу лінгвокультурного потенціалу латинської мови в закладах вищої освіти, а практичні аспекти її формування залишалися поза увагою дослідників. У зв’язку з цим вважаємо доцільним розглянути засоби і методи формування лінгвокультурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей у курсі латинської мови на прикладі конкретних вправ і завдань.

Мета статті полягає у висвітленні потенціалу використання латинських прислів’їв і приказок як дидактичного матеріалу, а також дослідженні впливу паремійної спадщини на формування лінгвокультурної компетентності здобувачів освіти гуманітарних спеціальностей. Реалізація мети передбачала конкретизацію у завданнях: здійснити термінологічний аналіз базових понять дослідження; окреслити можливості використання паремій у процесі вивчення латинської мови студентами гуманітарних спеціальностей.

Методи дослідження. Застосування методів аналізу та синтезу дало змогу систематизувати наукові напрацювання в контексті окресленої проблематики, що слугувало підґрунтям для

формування концепції дослідження. Дескриптивний метод дозволив описати систему завдань, укладених на основі латинських афоризмів, що сприяють розвитку лінгвокультурної компетентності, а також виявити їх дидактичний потенціал. Метод міждисцип-лінарного аналізу уможливив осмислити взаємодію історії з лінгвістикою, розглянути латинські паремії як засіб пізнання культурного коду європейської цивілізації. Прогностичний метод дав змогу окреслити напрями майбутніх досліджень порушеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Лінгвокультурна компетентність є одним з найважливіших компонентів в освіті, навчанні, вихованні та житті людини. У сучасній науці знаходимо різні трактування цього поняття. На думку І. Давидченко (2019), лінгвокультурна компетентність – це система знань про культуру, утілена в певну національну мову й сукупність спеціальних умінь оперування цими знаннями в практичній діяльності. С. Шехавцова (2020) трактує згадане поняття як ключову компетентність, яка передбачає знання історико-культурних, країнознавчих особливостей, етнокультурного фону країни, прояв толерантності, поваги та розуміння соціокультурних особливостей представників інших культур. Н. Божко (2021) розглядає лінгвокультурознавчу компетентність як наявність знань і вмінь, пов’язаних з добором, засвоєнням, переробкою, трансформацією і використанням у практичній діяльності інформації про лінгвокультуру, досвід міжкультурної комунікації і особистісні якості, необхідні для її успішного здійснення в умовах іншої лінгвокультури. І. Савчак (2016) визначає цю якість як систему знань про культуру народу, мову якого вивчають студенти, а також сукупність умінь і навичок оперувати цими знаннями в умовах конкретної мовної ситуації. У результаті дефінітивного аналізу поняття лінгвокультурної компетентності Ф. Бацевич (2007) розглядає її як «знання базових елементів культури (національні звичаї, традиції, реалії тощо) країни, мовою якої здійснюється комунікація; здатність мовця виявляти в мові країнознавчу інформацію і користуватись нею з метою досягнення запланованої комунікативної мети; уміння здійснювати міжкультурну комунікацію, що передбачає знання лексичних одиниць із національно-культурним (етнокультурним)

компонентом семантики і навички адекватного їх уживання в ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміння використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування», тобто враховує культурологічний, країнознавчий, лінгвістичний, комунікативний і соціокультурний компоненти.

У контексті нашого дослідження лінгвокультурний вектор у вивченні латинської мови – це інструмент осмислення античної паремійної спадщини шляхом вивчення граматики і лексики, поєднання знань з граматики з інформацією про історію, повсякденне життя, побут, традиції, поведінку, цінності, пріоритети та світогляд давніх римлян, інтерпретація паремійної спадщини крізь призму лінгвокультури. Такий підхід сприяє не лише засвоєнню граматики і лексики, а й заглибленню в античну культуру, інтеграції латини з іншими дисциплінами. Отже, лінгвокультурна компетентність у викладання латинської мови – це система лінгвальних та екстралінгвальних знань, тобто пізнання мовної картини світу римлян крізь призму цінностей і традицій античного народу.

Вважаємо, що паремії не лише вирази з яскравим емоційно-оцінним змістом, що репрезентують уявлення античного суспільства про різні аспекти його духовного і повсякденного життя, а й ефективний засіб формування асоціативно-смислових зв’язків між мовою і культурою. У зв’язку з цим, як слушно зазначають О. Коньок та А. Шевцова (2018), «паремії можуть бути використані і як дидактичний матеріал при вивченні граматичних явищ, і як елемент семантизації мовної картини світу, і як засіб тлумачення життєвих реалій». Услід за Т. Сторчовою (2014) констатуємо, що «відбір латинських паремій слід здійснювати на основі класифікації за типами фразеологічних сполук, лінгвокультурних концептів, граматичних одиниць, міжмовних корелятів».

Схарактеризуємо можливості активізації лінгвокультурної компетентності на заняттях з латинської мови. Використання латинських паремій у процесі навчання формує не лише граматичну компетенцію (вміння аналізувати граматичні конструкції, розуміти особливості вживання часових форм, вживання відмінків

після прийменників, синтаксичні функції відмінків тощо), а й розвиває вміння інтерпретувати текст у культурному та історичному аспектах, стимулює розвиток критичного мислення, вміння проводити мовно-культурні паралелі, що, на нашу думку, актуальним є у процесів підготовки майбутніх філологів.

На основі досвіду викладання класичних мов нами розроблено систему завдань і тестів, покликаних сприяти формування лінгвокультурної компетентності на заняттях з латинської мови. Зважаючи на обмежену кількість годин в освітніх програмах для вивчення латинської мови, доцільним методичним прийомом вважаємо використання латинських прислів'їв і приказок для ілюстрації граматичних явищ, що сприяє формуванню лінгвокультурної компетентності при вивченні граматики латинської мови.

На переконання В. Шовкового (2021), сентенціям повинні бути властиві: наявність якомога більшої кількості нових найбільш вживаних слів, культурно-специфічних понять та реалій; тематичність та репрезентативність (сентенція демонструє один із варіантів граматичної парадигми граматичного явища); наявність морфологічних форм та синтаксичних конструкцій, які вивчаються; наявність соціокультурної інформації; здатність реалізовувати виховну та навчальну мету. Так, наприклад, при поясненні послідовності вживання часових форм майбутнього часу недоконаного і доконаного виду доречно використати прислів'я *Ut sementem feceris, ita metes* (Що посієш, те й пожнеш) або *Si quaesiveris, invenies* (Якщо пошукаєш, знайдеш), в яких дієслівні форми futurum secundum indicativi activi *feceris* і *quaesiveris* позначають дію, що відбудеться раніше іншої майбутньої дії, вираженої формами *metes, invenies* майбутнього часу недоконаного виду. Для ілюстрації особливостей вживання відмінків при вищому ступені порівняння прикметників доцільно запропонувати студентам трансформувати паремії із сполучником quam у безсполучникову конструкцію з Ablativus comparationis або навпаки. У цьому випадку можна використати прислів'я *Bona fama divitiis est potior* (Добра слава краща за багатство), *Bona opinio hominum tutior pecunia est* (Добра думка людей надійніша за

гроші), *Bona valetudo melior est quam maximae divitiae* (Добре здоров'я краще, ніж найбільше багатство), *Melius est nomen bonum, quam magnae divitiae* (Краще чесне ім'я, ніж велике багатство).

Наведені паремії не тільки сприяють засвоєнню студентами синтаксичних функцій аблатива і вживання конструкцій з прикметниками у вищому ступені порівняння, а й відображають філософське ставлення римлян до матеріальних благ, підкреслюють пріоритет моральних і духовних цінностей, адже здоров'я, добра слава або чесне ім'я вважалися в мовній свідомості римлян важливішими надбаннями, ніж матеріальні ресурси.

При поясненні особливостей вживання присвійних займенників, а також особових з прийменником cum доречно пригадати вислів давньогрецького філософа Біанта *Omnia mea mecum porto* (Усе своє ношу з собою) і запропонувати студентам записати його в усіх особах однини і множини. Таке завдання не лише сприятиме закріпленню особливостей вживання присвійних займенників у латинській мові, а й формуватиме думку про те, що справжня цінність для людини – це знання, мудрість, досвід, внутрішні якості, інтелект, а не накопичене майно. Згаданий афоризм сприяє актуалізації й лінгвокультурної компетентності.

Студентам варто запропонувати знайти інформацію про історію виникнення вислову, пояснити його сенс. Розглядаючи іменники другої відміни, акцентуємо увагу на прислів'ї *Aut cum scuto, aut in scuto* (Або зі щитом, або на щиті), яке окрім закріплення відмінювання іменника scutum, i, n (щит) сприяє актуалізації знань з історії стародавнього світу, адже бути справжнім громадянином для спартанця означало бути сильним і сміливим воїном. Смерть у бою вважалася для спартанця найвищою честю, а поразка – ганьбою.

У курсі латинської мови для студентів гуманітарних спеціальностей рекомендуємо використовувати завдання на підбір аналогів латинських афоризмів у сучасних мовах, що дозволить простежити їх спільні та відмінні риси, світоглядні цінності і традиції, усвідомити особливості культури і менталітету давнього і сучасних народів, особливості їх асоціативного мислення. З огляду на це, здобувачам освіти, можна запропонувати порівняти

латинський афоризм з його відповідниками в сучасних мовах, з'ясувати їх структурні та семантичні особливості, визначити спільне та відмінне в їх семантиці, пояснити культурні конотації. Наприклад, порівняти прислів'я *Sine labore non erit panem in ore* (Без праці не буде хліба в роті) з пареміями *Хто не працює, той не їсть*; *No bees, no honey, no work, no money*; *Arbeit gibt Brot, Faulheit gibt Not*; *Nul bien sans peine*.

Розвитку лінгвокультурної компетентності студентів сприяють завдання, що передбачають пошук латинських відповідників до українських прислів'їв, що сприяє кращому розумінню ціннісних домінант у мовній картині світу різних народів, дозволяє виявити унікальні культурні конотації, притаманні кожному народу. У цьому контексті актуальними є тестові завдання на встановлення латинського відповідника до вказаного прислів'я. Наприклад: 1. Вкажіть латинський відповідник українського прислів'я «Який росток, такий паросток»: a) Parvi liberi, parvum malum; b) Aquila non generat columbam; c) Arbor e fructu cognoscitur; d) Per lucem ad crucem. 2. Вкажіть, який вислів відповідає українському прислів'ю «І сам не гам, і другому не дам»: a) Nec sibi, nec alteri. b) Nibi et igni. c) Suum cuique. d) Inter nos.

Для перевірки знання латинських афоризмів пропонуємо використовувати тести множинного вибору, укладені на принципі впізнання і відтворення ключових слів або словосполучень у прислів'ї. Наприклад: 1. Додайте пропущене слово у вислові: «Homo sum: humāni nihil a me alieno...» a) muto; б) puto; c) spero; d) credo. 2. Доповніть крилатий латинський вислів «Faber est quisque ...»: a) suae vitae; b) suae fortunae; c) suae sortis; d) suae mortis.

Одним із важливих видів тестових завдань, що формують лінгвокультурну компетентність, є питання спрямовані на вміння розпізнавати джерела походження латинських висловів. Такі тести формують уявлення у студентів про видатних представників еліти Стародавнього Риму, що дозволяє інтегрувати вивчення латинської мови з циклом гуманітарних дисциплін, сприяє глибшому розумінню ролі латинської мови в історії світової культури. Наприклад: 1. Вислів «Alea iacta est» належить: a) Гаю Юлію Цезарю; b) Марку Тулію Цицерону; c) Титу Лівію; d) Квінту Горацію Флакку. 2. Вислів «O, tempora, o, mores!» належить: a) римському імператору Веспасіану (69-79 р. н. е.); b) імператору

Нерону (54-68 р. н. е.); c) римському письменнику і оратору Цицерону (106-43 р. до н. е.); d) імператору Октавіану Августу (63 р. до н.е. – 14 р. н. е.).

Важливим аспектом вивчення латинських афоризмів є формування у здобувачів освіти вміння визначати не лише культурне та історичне значення, латинського афоризму, але і його сучасне тлумачення. Такі завдання розвивають критичне мислення, вміння інтерпретувати латинські паремії, доречно використовувати їх у мовленні, що сприяє також розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Наприклад: 1. Вкажіть, який латинський афоризм має значення «не варто говорити про те, що співрозмовники не можуть ні зрозуміти, ні оцінити належним чином»: a) Homo trium litterarum. b) Margaritas ante porcos. c) Suum cuique. d) Homo unius libri. 2. Вкажіть, у якій ситуації вживають вислів римського історика Тацита «Sine ira et studio»? a) коли говорять про об'єктивність; b) коли говорять про суб'єктивну оцінку; c) коли говорять про людину з ораторським талантом; d) коли говорять про спокійну людину.

Латинські прислів'я і приказки слугують засобом формування не лише культурологічної, а й комунікативної компетентності здобувачів освіти. З цією метою слушно застосувати методику предметно-мовного інтегрованого навчання, зокрема, кожна латинська паремія може стати елементом дискусії, творчого завдання. Наприклад, відоме латинське прислів'я *Si vis pacem, para bellum* (Якщо хочеш миру, готуйся до війни) може стати предметом обговорення не лише теми війни в античному суспільстві, а й порівняння із сучасними реаліями, диспутом на тему агресії та захисту.

З метою вивчення особливостей національно-культурного характеру і менталітету римлян, їх життєвих пріоритетів і орієнтирів рекомендуємо студентам укладати тематичні вибірки латинських прислів'їв і приказок. Універсальними концептами, що репрезентують систему цінностей народу є, наприклад, бінарні опозиції «війна – мир», «праця – неробство», «добро – зло», «багатство – бідність», «життя – смерть» тощо. Такий вид роботи дозволяє краще зрозуміти базові уявлення, які відображають ментальні, культурні, емоційні та ціннісні орієнтири римлян,

сприяє формуванню у студентів емоційно-ціннісного сприйняття мовного матеріалу.

Одним з чинників формування лінгвокультурної компетентності є інтертекстуальні завдання, покликані знайти приклади вживання латинських афоризмів у творах української або світової літератури, а також пояснити функцію таких вставок. Наприклад: 1. Знайдіть приклади вживання латинських паремій у працях Івана Франка. Визначте функцію цих вставок. Іншим прикладом такого типу завдань є вправи, що передбачають заповнення пропусків у фрагментах художніх текстів відповідними латинськими афоризмами, що сприяє формуванню вміння інтерпретувати зміст цитати, порівнювати латинські прислів'я з тематикою тексту. Наприклад: Із запропонованих афоризмів (Inter nos, Gutta cavat lapidem, non vi, sed saepe cadendo. Honores mutant, mores) доберіть вислів, що відповідає змісту цитати: «…», – пригадав собі з латинських вправ. Якщо жінка подібна до скали, так ти будь, мов тая капля. Ти ж свояк, тобі не дадуть зрозуміти, що пора їхати дальше. Засидишся і звикнуть до тебе. Звичка велика річ. А тоді перейдеш до атаки *(Б. Лепкий, «Під тихий вечір»)*. Студентам можна запропонувати проаналізувати поетичні рядки Івана Франка «Життя коротке, та безмежна штука і незглибиме творче ремесло» і вказати, який латинський афоризм інтерпретує Франко, хто є автором вислову, порівняти його зміст і поетичне переосмислення. Такий формат завдань дозволяє простежити переосмислення давнього афоризму крізь призму особистої і національної боротьби, формує історико-філософське розуміння літератури, вміння бачити зв'язок між різними історичними епохами і культурними пластами.

Оптимальним варіантом роботи з латинськими прислів'ями і приказками є синтез різних видів завдань на прикладі окремого вислову, що включають лінгвістичний, культурологічний, когнітивний, комунікативно-прагматичний аспекти, а саме: переклад, граматичні вправи, зіставлення з прислів'ями в сучасних мовах, виявлення культурних контекстів, творчі завдання (написання есе, дискусія, створення презентації, ілюстрації тощо). Наприклад, студентам можна запропонувати перекласти речення: Vergilius, poēta Romanus, in carmine heroico Aeneide scripsit: «Audaces fortuna iuvat, timodosque repellit»; виконати граматичний аналіз слів scripsit, in carmine, repellit, audaces; знайти в реченні латинський

афоризм та його відповідники в сучасних мовах; пригадати біографію поета, зміст, ідею та значення його поеми; написати коротке есе з прикладами з історії, літератури або власного досвіду, коли відвага приносила успіх; висловити особисте ставлення до прислів'я; створити ілюстрацію тощо.

Висновки. У контексті вимог сучасної вищої освіти одним із пріоритетних завдань у процесі мовної підготовки є формування лінгвокультурної компетентності. Лінгвокультурна компетентність – це професійна якість, що передбачає знання і розуміння ціннісних орієнтирів і традицій як рідної, так й іншомовної лінгвокультур, вміння інтерпретувати й правильно вживати мовні одиниці з урахуванням комунікативної ситуації та національно-культурних особливостей. Латинські прислів'я і приказки розглядаємо ефективним засобом формування лінгвокультурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей, оскільки паремійна спадщина репрезентує ментальні, соціокультурні та історичні аспекти життя давніх римлян. Лінгвокультурна компетентність сключає знання і розуміння експліцитних та імліцитних культурних смислів, ціннісних пріоритетів, вміння інтерпретувати вислови крізь призму часу, розвиває навички критичного мислення, сприяє покращенню комунікативної компетентності майбутніх фахівців, формуванню мультикультурної особистості. Використання латинських паремій як дидактичного матеріалу на заняттях передбачає комплексний підхід, що містить різні типи завдань, а саме: лексико-граматичні вправи; порівняльний аналіз (підбір аналогів у сучасних мовах, визначення їх подібностей і відмінностей); творчі (написання есе, дискусії) та інтертекстуальні завдання. Вивчення паремій у курсі латинської мови має чітко виражений лінгвокультурний вектор: розширює світогляд, виховує толерантність до інших культур, формує мультикультурну особистість, розвиває критичне мислення, здатність до аргументації, комунікативну компетентність, дозволяє поєднувати вивчення латинської мови з іншими дисциплінами.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в поглибленому вивченні паремійної спадщини римлян в контексті інноваційних методик викладання класичних мов.

Список використаної літератури

Бацевич, Ф. С. (2007). *Словник термінів міжкультурної комунікації.* Довіра.

Божко, Н. В. (2021). Розвиток лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Scientific practice: modern and classical research methods*, 2, 175-178. https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.53

Васютинська, Є. А. (2024). Формування лінгвокультурної компетентності майбутніх фахівців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 216, 348 351. 10.36550/2415-7988-2024-1-216-348-351

Ворона, І І. (2016). Значення латинської мови у процесі міжкультурної комунікації. *Педагогічні науки*, LXIX (2), 27-32.

Гайдученко, Л. В. (2010). Формування лінгвокультурної компетенції студентів в процесі вивчення іноземних мов на матеріалі афористичних та пареміологічних текстів. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*, 17, 90-97.

Давидченко, І. Д. (2019). Структура формування лінгвокультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Імідж сучасного педагога*, 1(184), 19-23. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-19-23

Дегтярьова, Т., Коньок, О., & Скварча, О. (2020). Формування лінгвокультурологічної компетентності студентів-іноземців за допомогою текстів усної народної творчості. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 28(1), 68-73. https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208532/

Коньок, О. П., & Шевцова, А. В. (2018). Формування країнознавчої компетентності на заняттях з української мови як іноземної. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2, 101-105. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2018-PP-2-101-105

Кудінова, О. І. (2015). Пареміологічний підхід до навчання латинської мови у вишах. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, 33, 101-106.

Лефтерова, О. М. (2023). Синергетичний підхід до викладання латинської мови. *Інноваційна педагогіка,* 61(1), 60-63. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/61.1.10

Пилипів, О. Г., & Мисловська, Л. В. (2003). Культурологічний аспект викладання латинської мови в системі університетської освіти. *Вища освіта України*, 4, 80-84.

Савчак, І. (2016). Лінгвокультурологічний підхід до навчання іноземної мови фахівців з міжнародних відносин. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія. Педагогіка,* 4, 108-115. http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/7289

Сторчова, Т. В. (2014). Особливості методики навчання майбутніх філологів латинської паремійної спадщини. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*, 37, 230-234. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu_fil_2014_37_58

Цвид-Гром, О. П., Марчук, В. В., & Рєзнік, В. Г. (2024). Лінгвокультурологічний підхід у формуванні загальних компетентностей у здобувачів вищої освіти під час вивчення латинської мови. *Інноваційна педагогіка*, 69 (2), 19-22. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/69.2.3

Шехавцова, С. О. (2020). Лінгвокультурна компетентність майбутніх фахівців як ключова в сучасному освітньому просторі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*, 2 (333), Ч. 2, 72-79. https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-72-79

Шовковий, В. М. (2021). *Методика навчання класичних мов у закладах вищої освіти: підручник.* КНУ імені Тараса Шевченка.

Azharbekova, E., Mazhitayeva S., Omasheva, Z. M., Toleubaeva, K., Talaspaeva, Z., & Zhetpisbay, S. (2020). Paroemias as Explication of Human Qualities in the English Language. *Rupkatha Journal,* 12(6), 1-12. https://doi.org/10.21659/rupkatha.v12n6.28

Korolova, N., Koshchii, O., & Myronova, V. (2019). The Latin Language as a Universal Cultural Code. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), 278-290. http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2260

Prata, P., & Mantovani, L. (2024). Reflexões sobre o ensino de Latim: um panorama histórico da presença do Latim nas grades curriculares de cursos de Letras no estado de São Paulo. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, *Campinas*, SP, 27(00), e0240124. http://dx.doi.org/10.20396/lil.v27i00.8676486

Shovkovyi, V., Lazer-Pankiv, O., Shovkova, T., & Druzhchenko, T. (2021). Latin in the System of Philological education: integrative and differentiated approach. *Boletim De Estudos Clássicos*, 66, 165–180. https://doi.org/10.14195/2183-7260_66_8

Marta Petryshyn, Halyna Zahaiska

LATIN PAREMIAS AS A MEANS OF FORMING LINGUISTOCULTURAL COMPETENCE OF HUMANITARIAN STUDENTS

The review article examines the peculiarities of using the Romans' paremic heritage to develop the linguocultural competence of higher education students while studying Latin. The effectiveness of using Latin proverbs and sayings as didactic material is analyzed, and the influence of the paremic heritage on the development of students' linguocultural competence is explored.

The author's definition of the concept of ''linguocultural competence'' is formulated as a professional quality that includes knowledge and understanding of the values, traditions, and cultural orientations of both native and foreign linguistic cultures, as well as the ability to interpret and appropriately use linguistic units while taking into account the communicative situation and national-cultural characteristics.

It is argued that the linguocultural dimension of studying Latin constitutes meaningful educational content that facilitates comprehension of the ancient paremic heritage. This approach makes it possible to combine the study of grammar and vocabulary with knowledge of the history, everyday life, traditions, behavior, values, priorities, and worldview of the ancient Romans. It also integrates the study of one of the classical languages with cultural, philosophical, and historical knowledge, encourages consideration of modern European culture through the prism of antiquity, and promotes understanding of language within a cultural context.

Examples of various tasks involving the use of Latin aphorisms as didactic material in the study of grammar and vocabulary are provided, including comparative analysis of paremias in different languages, compilation of thematic collections, and creative and intertextual assignments. These tasks are aimed at developing linguocultural competence during both classroom instruction and students' independent work.

Keywords: *Latin, competence, linguistic culture, proverbs and sayings, didactic material, linguistic cultural competence, students.*

References

Azharbekova, E., Mazhitayeva S., Omasheva, Z. M., Toleubaeva, K., Talaspaeva, Z., & Zhetpisbay, S. (2020). Paroemias as Explication of Human Qualities in the English Language. *Rupkatha Journal*, 12(6), 1-12. https://doi.org/10.21659/rupkatha.v12n6.28

Batsevych, F. S. (2007). *Slovnyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii [Glossary of terms in intercultural communication]*. Dovira [in Ukrainian].

Bozhko, N. V. (2021). Rozvytok linhvosotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [Development of linguistic and sociocultural competence of future foreign language teachers]. *Scientific practice: modern and classical research methods*, 2, 175–178. https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.53 [in Ukrainian].

Davydchenko, I. D. (2019). Ctruktura formuvannia linhvokulturnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [The structure of forming the linguistic and cultural competence of future educators in preschool education institutions]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [Image of the modern Pedagogue]*, 1(184), 19–23. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-19-23 [in Ukrainian].

Dehtiarova, T., Konok, O., & Skvarcha, O. (2020). Formuvannia linhvokulturolohichnoi kompetentnosti studentiv-inozemtsiv za dopomohoiu tekstiv usnoi narodnoi tvorchosti [Formation of linguistic and cultural competence of foreign students with the help of texts of oral folk art]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Current issues in the humanities], 28(1), 68–73. https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208532/ [in Ukrainian].

Haiduchenko, L. V. (2010). Formuvannia linhvokulturnoi kompetentsii studentiv v protsesi vyvchennia inozemnykh mov na materiali aforystychnykh ta paremiolohichnykh tekstiv [Formation of students' linguistic and cultural competence in the process of studying foreign languages based on aphoristic and paremiological texts]. *Problemy semantyky, prahmatyky ta kohnityvnoi linhvistyky [Problems of semantics, pragmatics and cognitive linguistics]*, 17, 90–97 [in Ukrainian].

Konok, O. P., & Shevtsova, A. V. (2018). Formuvannia krainoznavchoi kompetentnosti na zaniattiakh z ukrainskoi movy yak inozemnoi [Formation of country-specific competence in Ukrainian as a foreign language classes]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky [Scientific notes of the Nizhyn M. Gogol State University. Psychological and pedagogical sciences]*, 2, 101–105. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2018-PP-2-101-105 [in Ukrainian].

Korolova, N., Koshchii, O., & Myronova, V. (2019). The Latin Language as a Universal Cultural Code. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), 278-290. http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2260

Kudinova, O. I. (2015). Paremiolohichnyi pidkhid do navchannia latynskoi movy u vyshakh [Paremological approach to teaching Latin in higher education institutions]. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu [Scientific Bulletin of Izmail State Humanitarian University]*, 33, 101–106 [in Ukrainian].

Lefterova, O. M. (2023). Synerhetychnyi pidkhid do vykladannia latynskoi movy [A synergistic approach to teaching Latin]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, 61(1), 60–63. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/61.1.10 [in Ukrainian].

Prata, P., & Mantovani, L. (2024). Reflexões sobre o ensino de Latim: um panorama histórico da presença do Latim nas grades curriculares de cursos de Letras no estado de São Paulo. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, *Campinas*, SP, 27(00), e0240124. http://dx.doi.org/10.20396/lil.v27i00.8676486

Pylypiv, O. H., & Myslovska, L. V. (2003). Kulturolohichnyi aspekt vykladannia latynskoi movy v systemi universytetskoi osvity [Cultural aspects of teaching Latin in the university education system]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education in Ukraine]*, 4, 80–84 [in Ukrainian].

Savchak, I. (2016). Linhvokulturolohichnyi pidkhid do navchannia inozemnoi movy fakhivtsiv z mizhnarodnykh vidnosyn [Linguistic and cultural approach to teaching foreign languages to specialists in international relations]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia. Pedahohika [Scientific notes of the Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University. Series. Pedagogy]*, 4, 108–115. http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/7289 [in Ukrainian].

Shekhavtsova, S. O. (2020). Linhvokulturna kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv yak kliuchova v suchasnomu osvitnomu prostori [The linguistic and cultural competence of future specialists as essential in the contemporary educational environment]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Pedahohichni nauky [Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University: Pedagogical Sciences]*, 2(333, Ch. 2), 72–79. https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-72-79 [in Ukrainian].

Shovkovyi, V., Lazer-Pankiv, O., Shovkova, T., & Druzhchenko, T. (2021). Latin in the System of Philological education: integrative and differentiated approach. *Boletim De Estudos Clássicos*, 66, 165–180. https://doi.org/10.14195/2183-7260_66_8

Shovkovyi, V. M. (2021). Metodyka navchannia klasychnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity *[Methods of teaching classical language in higher education institutions]:* pidruchnyk. KNU imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].

Storchova, T. V. (2014). Osoblyvosti metodyky navchannia maibutnikh filolohiv latynskoi paremiinoi spadshchyny [The specifics of teaching future philologists about Latin proverbial heritage]. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Filolohichni nauky [Scientific works of the Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University. Philological Sciences]*, 37, 230–234. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu_fil_2014_37_58 [in Ukrainian].

Tsvyd-Hrom, O. P., Marchuk, V. V., & Rieznik, V. H. (2024). Linhvokulturolohichnyi pidkhid u formuvanni zahalnykh kompetentnostei u zdobuvachiv vyshchoi osvity pid chas vyvchennia latynskoi movy [Linguistic and cultural approach in the formation of general competencies in higher education students studying Latin]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, 69(2), 19-22. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/69.2.3 [in Ukrainian].

Vasiutynska, Ye. A. (2024). Formuvannia linhvokulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Formation of linguistic and cultural competence of future specialists]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky [Scientific notes. Series: Pedagogical sciences]*, 216, 348–351. 10.36550/2415-7988-2024-1-216-348-351. [in Ukrainian].

Vorona, I. I. (2016). Znachennia latynskoi movy u protsesi mizhkulturnoi komunikatsii [The significance of Latin in the process of intercultural communication]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical sciences]*, LXIX(2), 27–32 [in Ukrainian].

Одержано 07.04.2026 р. Рекомендовано 02.05.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

УДК 378.016:811.1/.243
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363869

Yuliia Styrkina, *Poltava*
https://orcid.org/0000-0002-9818-6653

TEACHING SPONTANEOUS COMMUNICATIONS TO STUDENTS AS AN EFFECTIVE MEANS OF FORMING SOFT SKILLS

The article proves that the methods of developing soft skills and the methods of teaching spontaneous communication in a foreign language not only have much in common, but are also closely related to each other, actively interact and stimulate mutual development. The author substantiates the thesis that language learning is fully connected with developed communicative skills, since it is not only a discipline, but also a means of communication. The idea is advanced that interactive methods of teaching spontaneous communication in native and foreign languages are recognized by modern researchers as an effective means of developing soft skills. These are such methods as "Snowball", "Brainstorming", "Idea Mat", "Oxford Debates", problem-based learning, the Callan method, the method of non-violent communication, "Four Corners", "Openwork Saw" and other basic modern technologies. The author claims that the main soft skills are developed in the process of teaching spontaneous speech. For example, critical thinking is revealed in the ability to independently solve a problem in the most rational way; creativity - during spontaneous communication; cooperation, or teamwork, is also absolutely necessary for spontaneous communication, which requires hearing correctly, understanding the interlocutor and adequately responding to his questions, and team interaction in foreign language classes allows you to form teamwork skills and the ability to perform tasks set by the team. The article states that language learning technologies and the development of flexible skills also perform an adaptive function, since relaxed spontaneous communication in a foreign language in a modern educational context not only improves language skills, but also provides emotional support.

Keywords: *soft skills, language training of students, spontaneous communication, communicative confidence, creative and critical thinking, cooperation and collaboration skills.*

Presentation of the problem. Technologies for developing flexible skills and teaching spontaneous communication in a foreign language not only have much in common, they actively interact and stimulate mutual development. Language learning is fully connected with developed communicative skills, language is not only a discipline, but also a means of communication, therefore it relies on developed flexible skills. Flexible skills are actively developed precisely in the

© Yu. Styrkina, 2026

process of learning a foreign language, and a particularly useful language skill in this aspect is teaching spontaneous communication, which is the highest level of language proficiency. Therefore, teaching spontaneous communication in a foreign language is a fundamental tool for developing soft skills: it requires the learner to immediately adapt to the situation, make quick decisions, and interact effectively. Unlike memorized dialogues, spontaneous speech imitates real-life and professional scenarios, where the result depends not only on knowledge of grammar (hard skills), but also on flexibility and emotional intelligence. Teaching spontaneous communication and developing soft skills are connected through the creation of “stressful” but safe conditions that are as close as possible to real life. Their common features are cognitive flexibility instead of templates, critical thinking in real time, emotional intelligence and empathy, overcoming psychological barriers, and mediation skills. Since spontaneity forces the brain to abandon pre-prepared scenarios, it develops the ability to quickly switch, adapt one’s behavior to the interlocutor, and find a way out of unpredictable situations. The student does not simply reproduce speech, he analyzes information "on the fly", builds logical arguments and evaluates the partner's reaction. This is the process of decision-making in action. Spontaneous interaction requires reading non-verbal signals, tone and emotions. Learning teaches you to feel the "social context", which is a key aspect of soft skills. Spontaneity reduces the fear of making a mistake. Self-confidence and stress resistance develop, since the main goal is not perfect grammar, but successful communication (conveying thoughts). Misunderstandings often arise in a spontaneous discussion. The ability to explain the complex in simple words, to paraphrase and find a compromise is direct preparation for teamwork and leadership.

So, a foreign language here is not just a subject of study, but a simulator for the development of personal qualities necessary in any profession. This is what determined the choice of the article topic.

Analysis of recent research and publications. The interdependence of language learning processes and the development of flexible skills has recently been highlighted both in thorough scientific research and in popular science articles. The topic of the relationship between

foreign language learning (in particular, spontaneous communication) and the formation of soft skills is actively studied by Ukrainian and foreign scholars, especially in the context of modern higher education. M. Pohodina and K. Mankovska in the article "Development of soft skills in cadets in English classes" justify the use of interactive methods for the formation of communicative flexibility and teamwork (Погодіна, & Маньковська, 2024). N. Havryliuk in the work "Soft skills: methodology for the formation of communicative competence in teaching foreign languages to philology students" reveals the role of spontaneous communication as a basis for adaptability and critical thinking (Гаврилюк, 2024). T. Knysh and others in the article "Features of soft skills formation during English language learning by students of non-linguistic specialties in higher education institutions" analyze how speech activity in situational tasks affects professional development (Книш, 2024). O. Glazunova et al. explore ways to develop soft skills through information technologies and communication in future IT specialists (Glazunova, Korolchuk, Voloshyna, & Vakaliuk, 2022). L. Kalinina, V Papizhuk and N Prokopchuk consider interactive methods and "methodical workshop" as a means of stimulating speech interaction and personal development (Калініна, Папіжук, & Прокопчук, 2022).

As we can see, the formulated question is of interest to many scientists and practicing teachers (Hladkoskok, et al. 2022).

The aim of this study is to present at the theoretical level the results of an attempt to generalize technologies that can be used or are already used for teaching flexible skills and spontaneous communication and to assess the prospects for introducing such technologies in the practice of domestic education.

The tasks of research. The tasks of this research are: to prove that communicative, interactive methods of teaching spontaneous communication in native and foreign languages are recognized by modern researchers as an effective means of mutual development of such skills so as to describe some modern technologies of teaching spontaneous communication. Also our task is to reveal that technologies for teaching language and developing flexible skills also perform an adaptive function, since modern education in Ukraine at all levels is implemented in conditions of full-scale war.

Methods of research. The study uses theoretical methods (comparison, analysis of scientific and pedagogical literature, systematization, classification of the information obtained, its synthesis and generalization) to identify current gaps in the teaching both flexible skills and spontaneous communication. Furthermore, empirical methods, in particular, the method of pedagogical modeling, observations, conversations, questionnaires and the study of pedagogical experience are used to structure the target, content and operational-activity components of the methodological system for the development of flexible skills and spontaneous communication.

Presentation of the main material. I would like to start with a remark of how modern and relevant is the topic of developing flexible skills (soft skills) in the process of educational activity. Personally, I have several life examples when people who perfectly mastered hard skills stopped in personal and career growth precisely because of the absence or insufficient mastery of flexible skills. I once felt acutely the lack of such skills, especially considering that in order to improve the language, a foreign language teacher must actively communicate, make contact, interact with native speakers, critically evaluate his own speech, quickly and spontaneously, situationally, creatively select speech structures. Life experience is also confirmed by the results of a study conducted at Harvard University and the Stanford Research Institute, which shows that the contribution of hard skills to the professional success of an employee is only 15%, while soft skills are 85%. Actually, use all four skills that are included in the so-called 4K set, communication (communication), cooperation (cooperation, collaboration), creativity (creativity), critical thinking (critical thinking) (Hladkoskok, 2022).

Let's recall what flexible skills are. The most popular is the "4K" model, which reflects the main key competencies necessary for learning in the modern world. These include: communication, cooperation, creativity, critical thinking. This model was presented in the context of soft skills development at the Davos Forum in 2016.

Dialogicality, situationality, lack of preparation, spontaneity are the main characteristics of spontaneous speech (Colin, 2016). Each of them, in the process of learning spontaneous speech, forms the

corresponding flexible skills: dialogue requires perfect communication skills, situationality – the ability to critically evaluate the interlocutor's remark in order to adequately respond to it, spontaneity requires a creative approach in order to respond instantly, and lack of preparation – developed skills of cooperation with the environment. That is, by developing spontaneous speech, we simultaneously develop the entire spectrum of flexible skills.

Let me present the results of an attempt to generalize technologies that can be used or are already used to teach flexible skills and spontaneous communication (spontaneous speech + soft skills technologies). Most of them are described in the common textbooks of English-teaching methods, such as “Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures in Primary School” (Бігич, 2020).

“Brainstorming”, “Snowball”. The brainstorming method is a method of solving a specific problem through the participants’ expression of ideas and proposals for its solution. The functions of students are to spontaneously put forward ideas on the proposed topic, then to classify and analyze them for further use. The snowball method involves working first individually, then in pairs, then in groups. For example: “You are always tired, eat fast food and can’t find spare time. How can you change it? Suggest your ideas. Share them” or “Imagine that you went on holiday somewhere abroad alone. On your first day you decided to walk around the city. You went and spent on it almost all day. It’s evening and you don’t know where you’re. What are you gone do?”

“Idea Rug.” The teacher presents a problem, and students write solution ideas on colored ribbons and weave them into a rug. Sample: “Imagine that you are looking for a summer job. You go to apply for a job. The manager wants to speak with you. What will you tell him/her? Why do they need to hire you? Discuss it and suggest your ideas.» «Oxford debates». Argumentative defense of opposing positions, debates: «After watching your peers’ presentations, write a short comment: Which presentation was the most informative and why? Which presentation was the least informative?» (Гаврилюк, 2024).

Situation modeling (simulation). Situation modeling (simulation) is a model of reality. This method involves training behavior when using the participant’s skills and analyzing phenomena in safe conditions.

Also actively used are such forms of interactive communication as negotiations, case studies, interviews, etc (Phillips, 2010).

Zoom-debates, Padlet Sandbox (digital whiteboards for writing in class, for assignments and classes), virtual breakout rooms (virtual rooms where you can discuss and communicate). Example: «Imagine you are in charge of organizing a team project at your future workplace. How would you handle a conflict between two colleagues? Work in pairs: explain to your partner the structure of a persuasive essay and give feedback on their draft» (Глазунова, & Волошина, 2023).

Problem-solving tasks: «Suggest an alternative structure or visual design for this presentation to make it more engaging. Collaborate with your team to propose a solution to a global problem and present it using persuasive language. Design your own job advertisement and present it to the group. Write a creative cover letter for your dream job».

Dogme ELT: A communicative approach developed by Scott Thornbury, which is based on textbook-free learning and develops speaking skills in real-life situations without the use of textbooks. The focus shifts from theoretical materials to live conversation, developing the language that emerges in the process (Калініна, Папаіжук, & Прокопчук, 2022).

Callan Method: An intensive conversational method of learning English, developed by Robin Callan, which is based on full immersion, high-speed speech, and constant teacher-student interaction. The main goal is to teach how to think and speak English without translating in your head. Nonviolent Communication (NVC): Marshall Rosenberg's method for ecological dialogue, learned through empathy and honesty, without criticism. Structuring speech (observation, feeling, need, request) for constructive dialogue, conflict resolution taking into account the interests of all parties (Калініна, Папаіжук, & Прокопчук, 2022).

ABC Questioning. Teacher's question and answer according to the chosen letter. A – Agree: The student must express agreement with the opinion of the previous speaker and explain why. B – Build upon: The student develops the idea by adding their own examples, details, or new context. C – Challenge: The student offers an alternative point of view or questions the previous statement (constructively and with arguments). Participate in an online discussion forum, provide peer feedback, and

summarize key ideas in a follow-up post (Калініна, Папаіжук, & Прокопчук, 2022).

“SWOT analysis”, a strategic planning method. Requires a thorough assessment of all important components of the business/idea/strategy.

Strengths: Internal strengths of the company that give it an edge (e.g., a professional team, a unique product). Weaknesses: Internal problems or areas that need improvement. Opportunities: External factors that can be used for growth. Threats: External risks that may harm the project (competitors, a crisis). Present a business idea to potential investors (Klapper, 2007).

“Elevator pitch“: «A concise, 30-to-60 second persuasive speech designed to explain a business idea, product, or personal profile, aiming to spark interest and secure a follow-up conversation. It identifies a problem, offers a unique solution, and highlights value, typically used for networking, investor pitching, or job interviews. Design your own job advertisement and present it to the group» (Книш, Сімкова, & Лавриш, 2024).

"Four Corners" (interactive pedagogical exercise: corners "agree", "disagree", "partially agree", "strongly disagree", "Carousel", "Openwork saw" (study of various elements of information and mutual learning) and others (Книш, Сімкова, & Лавриш, 2024).

Though all these methods can be hardly criticized sometimes (Klapper, 2007), they are often used in everyday classroom work all over the world.

The key principles of teaching spontaneous communication/soft skills include naturalness (creating an atmosphere where mistakes are part of learning), activity (maximum involvement of students in dialogue), situationality (tying communication to real life needs), the use of non-verbal means (gestures, facial expressions and intonation to reinforce the statement).

Pedagogical conditions for implementing learning include a mandatory positive attitude towards each other, the perception of each member of the group as an equal, independent construction of skills and abilities by the method of critical attitude to the statements of others, taking into account the pluralism of opinions, approaches and their consideration in the construction of one's own statements, respectful

tolerant attitude towards opinions, solutions to other people's problems, the opportunity to learn from each other and borrow the experience of colleagues in the group.

Advice for students can include the following: use artificial intelligence, for example, Konushan – an application for learning a language with an AI-teacher, role-playing and improvisation, modeling work situations (negotiations, conflict resolution) to develop confidence, active listening, training in the ability to hear the interlocutor, non-verbal communication (gestures, facial expressions) for a better understanding of the context, spontaneous presentations: short speeches to develop creativity and speed of thinking, think in English, try to describe your actions, surroundings or plan your day in your head in English, use interactive exercises: finger/table theater, voice-over of fairy tales, "mini-performances" that relieve emotional tension, speech formulas for quickly starting, continuing or ending a conversation, pauses for reflection, gestures, facial expressions, as well as the principles of active listening, think in English: try to describe your actions, surroundings or plan your day in your head in English, speak out loud: describe pictures, retell the news or talk to yourself, use modern vocabulary: learn colloquial phrases and slang to sound natural.

From conversation clubs and platforms, we can recommend Tandem, HelloTalk, which allow you to practice with native speakers, artificial language environment: watching movies, listening to podcasts and reading aloud, the Lingbe mobile application, etc.

Conclusions. The generation that includes people born in the period from 1996 to the present day is to some extent inclusive, for which electronic communication has replaced face-to-face conversations as a way of communication, therefore, as a result, representatives of this generation lack communication skills and flexible skills. Communicative, interactive methods of teaching spontaneous communication in native and foreign languages, learning a foreign language are recognized by modern researchers as an effective means of mutual development of such skills.

I would also like to note that technologies for teaching language and developing flexible skills also perform an adaptive function. Since modern education in Ukraine at all levels is implemented in conditions

of full-scale war, relaxed spontaneous communication in a foreign language in a modern educational context not only improves language skills, but also provides emotional support, helps to reduce internal tension and anxiety, and overcome the chronic stressful state in which Ukrainian society is currently located.

Further research. Teaching spontaneous communication as a mandatory and basic component of learning a foreign language would be in great demand and would enable effective mastery of soft skills. It is possible and necessary to encourage students of pedagogical higher educational institutions to this creative work, taking into account their professional and individual preferences, aspirations and interests.

The Department of Primary Education of the Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University is working on developing a model of the "5-o'clock Talk" conversation club based on the "Linguistic Didactics of Primary Education" laboratory. The directions of the club's work are spontaneous speech+soft skills, as well as adaptation of the educational process to modern educational realities. The format of the club involves spontaneous discussion of general and educational topics of the choice of those present in an informal friendly atmosphere, as well as the participation of both students and teachers, as well as students from schools with an intermediate level of English.

Several trial sessions have already been successfully held. In the future, it is planned to systematically apply the above methods and technologies.

References

Бігич, О. Б., Борецька, Г.Е., Бориско, Н.Ф., Гапонова, С.В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю. (Ред.), Олійник, Т. О., Писанко, М. Л., Сажко, Л. А., Скляренко, Н. К., Смоліна, С. В., Устименко, О.М., Хоменко, Е.Г., Черниш, В.В., Шерстюк, О.М., & Шукліна, С.І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник*. Ленвіт.

Гаврилюк, Н. (2024). Soft skills: методологія формування комунікативної компетентності в навчанні іноземним мовам студентів-філологів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 72 (1), 222–228. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-89-95

Калініна, Л., Папіжук, В., & Прокопчук, Н. (2022). Інтерактивна методична майстерня як засіб формування soft skills у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2(1), 73–80. https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.12

Книш, Т., Панченко, В. & Радавська, О. (2024). Особливості формування soft skills під час вивчення англійської мови студентами немовних спеціальностей у ЗВО. *Вісник науки та освіти*. *Серія «Філологія»,* 2(20), 192-205. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-192-205

Погодіна, М., & Маньковська, Х. (2024). Розвиток soft skills у курсантів на заняттях англійської мови. *Актуалдоні питання гуманітарних наук,* 75(2), 299–304. https://doi.org/10.24919/2308-4863/75-2-47

Colin, C. (2016). Speaking spontaneously in the modern foreign languages classroom: Tools for supporting successful target language conversation. *The Language Learning Journal,* 44(1), 74–89. https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836751

Glazunova, O. G., Korolchuk, V. I., Voloshyna, T. V. & Vakaliuk, T. A. (2022). Development of Soft Skills in computer science bachelors in the project learning process. *Information technology and learning tools,* 92 (6), 111–123. https://doi.org/10.33407/itlt.v92i6.5076

Hladkoskok, L., Buhinska, T., Botvinko-Botiuk, O., Tytun, O., & Demianenko, O. (2022). Soft Skills formation in professional-oriented foreign language education at higher education institutions. *Eduweb,* 16 (2), 194–207. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.14

Klapper, J. (2003). Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *The Language Learning Journal*, 27(1), 33–42. https://doi.org/10.1080/09571730385200061

Phillips, M. (2010).The perceived value of videoconferencing with primary pupils learning to speak a modern language. *The Language Learning Journal*, 38(2), 221–238. https://doi.org/10.1080/09571731003790532

Юлія Стиркіна

НАВЧАННЯ СПОНТАННОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS

У статті доведено, що методики розвитку м'яких навичок та методики навчання спонтанного спілкування іноземною мовою не лише мають багато спільного, але й тісно пов'язані між собою, активно взаємодіють і пожвавлюють взаєморозвиток. Авторка обґрунтовує тезу, що навчання мови повністю пов'язане з розвинутими комунікативними навичками, оскільки це не лише дисципліна, а водночас і засіб спілкування. Просувається думка, що інтерактивні методи навчання спонтанного спілкування рідною та іноземною мовами визнаються сучасними дослідниками дієвим засобом розвитку м'яких навичок. Це такі методи, як «Снігова куля», «Мозковий штурм», «Килимок ідей», «Оксфордські дебати», проблемне навчання, метод Каллана, метод ненасильницького спілкування, «Чотири кути», «Ажурна пилка» та інші базові сучасні технології. Авторка стверджує, що основні м'які навички розвиваються у процесі навчання спонтанного мовлення. Наприклад, критичне мислення розкривається в умінні самостійного розв'язання проблемної задачі в найбільш раціональний спосіб; креативність – під час спонтанного спілкування; кооперація, або робота в команді, теж абсолютно необхідна для спонтанного спілкування, яке вимагає правильно почути, зрозуміти співбесідника та адекватно відреагувати на його запитання, а взаємодія в команді на заняттях іноземною мовою дає змогу сформувати навички спільної роботи та вміння виконувати визначені командою завдання. У статті зазначено, що технології навчання мови та розвитку гнучких навичок також виконують адаптаційну функцію, оскільки невимушене спонтанне спілкування іноземною мовою в сучасному освітньому контексті не лише вдосконалює мовні навички, а й надає емоційної підтримки.

Ключові слова: *soft skills, мовна підготовка студентів, спонтанне спілкування, комунікативна впевненість, креативне та критичне мислення, вміння кооперації та співпраці.*

References

Bihych, O.B., Boretska, H.E., Borysko, N.F., Haponova, S.V., Maiier, N. V., Nikolaieva, S. Yu. (Ed.), Oliinyk, T. O., Pysanko, M. L., Sazhko, L. A., Skliarenko, N. K., Smolina, S. V., Ustymenko, O. M., Khomenko, E. H., Chernysh, V. V., Sherstiuk, O. M., & Shuklina, S. I. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures: theory and practice]: pidruchnyk.* Lenvit. [in Ukrainian].

Colin, C. (2016). Speaking spontaneously in the modern foreign languages classroom: Tools for supporting successful target language conversation. *The Language Learning Journal*, 44, 1, 74–89. https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836751

Havryliuk, N. (2024). Soft skills: metodolohiia formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti v navchanni inozemnym movam studentiv-filolohiv [Soft skills: methodology for the formation of communicative competence in teaching foreign languages to philology students]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems]*, 72 (1), 222–228. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-89-95 [in Ukrainian].

Hladkoskok, L., Buhinska, T., Botvinko-Botiuk, O., Tytun, O., & Demianenko, O. (2022). Soft Skills formation in professional-oriented foreign language education at higher education institutions. *Eduweb*, 16 (2), 194–207. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.14

Kalinina, L., Papizhuk, V., & Prokopchuk, N. (2022). Interaktyvna metodychna maisternia yak zasib formuvannia soft skills u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia inozemnoi movy [Interactive methodological workshop as a means of forming soft skills in the professional training of a future foreign language teacher]. *Acta Paedagogisa Volynienses*, 2(1), 73–80. https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.12 [in Ukrainian].

Klapper, J. (2007). Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *The Language Learning Journal*, 27, 1, 33–42. https://doi.org/10.1080/09571730385200061

Knysh, T., Panchenko, V., & Radavska, O. (2024). Osoblyvosti formuvannia soft skills pid chas vyvchennia anhliiskoi movy studentamy nemovnykh spetsialnostei u zakladakh vyshchoi osvity [Peculiarities of soft skills formation during English language learning by students of non-linguistic majors in higher education institutions]. *Visnyk nauky ta osvity. Seriia «Filolohiia» [Bulletin of Science and Education. Series "Philology"]*, 2(20), 192-205. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-192-205 [in Ukrainian].

Phillips, M. (2010).The perceived value of videoconferencing with primary pupils learning to speak a modern language. *The Language Learning Journal*, 38, 2, 221–238. https://doi.org/10.1080/09571731003790532

Pohodina, M., & Mankovska, Kh. (2024). Rozvytok soft skills u kursantiv na zaniattiakh anhliiskoi movy [Development of soft skills in cadets in English classes Development of soft skills in cadets in English classes]. *Aktualdoni pytannia humanitarnykh nauk [Current Issues in the Humanities]*, 75(2), 299–304. https://doi.org/10.24919/2308-4863/75-2-47 [in Ukrainian].

Одержано 15.02.2026 р. Рекомендовано 09.03.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

УДК 37.018.1.015.3:159.954
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2026.33.363873

Оксана Вільхова, *м. Полтава*
http://orcid.org/0000-0002-9152-2511
Анжела Пасічніченко, *м. Полтава*
http://orcid.org/0000-0002-5500-0070
Наталія Ковалевська, *м. Полтава*
https://orcid.org/0000-0003-1149-4109

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ЧЕРЕЗ ОРГАНІЗАЦІЮ СТИМУЛЮВАЛЬНО-КРЕАТИВНОГО СІМЕЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті проаналізовано сімейне середовище як динамічну систему взаємодій, що безпосередньо формує творчу активність дошкільника через стиль спілкування, характер спільної діяльності та емоційно-ціннісну атмосферу в родині. Встановлено, що саме в родині дитина отримує перший досвід емоційної підтримки, свободи самовираження, спільної діяльності та творчого експериментування, що визначає характер її подальшого особистісного розвитку. Уточнено, що сімейне середовище слід розглядати як важливий чинник формування мистецько-творчої компетентності дошкільника.

Доведено, що рівень творчої активності дошкільника значною мірою залежить від емоційно-психологічного клімату в родині, стилю батьківського спілкування, частоти та якості спільної творчої діяльності, а також наявності предметно-розвивального простору для творчості. На цій основі обґрунтовано модель формування творчої активності дошкільника через організацію стимулювально-креативного сімейного середовища, яка включає мета-концептуальний, змістово-практичний та оцінно-рефлексивний блоки. Визначено, що стимулювально-креативне сімейне середовище охоплює три взаємопов'язані компоненти: емоційно-психологічний, діяльнісно-комунікативний та предметно-розвивальний.

Запропоновано методичний інструментарій (педагогічна діагностика сімейного середовища, чек-лист самооцінювання для батьків і система щоденних творчих «мікропрактик»), який дає змогу налагодити цілеспрямовану взаємодію між закладом дошкільної освіти та родиною. Такий підхід забезпечує науково обґрунтоване планування роботи з батьками та створення умов для системного розвитку творчого потенціалу дитини в повсякденному сімейному житті.

Ключові слова: *сімейне середовище, творча активність, дошкільник, виховання в родині, модель формування творчої активності дошкільника, стимулювально-креативне сімейне середовище (емоційно-психологічний, діяльнісно-комунікативний, предметно-розвивальний компоненти).*

© О. Вільхова, А. Пасічніченко, Н. Ковалевська, 2026

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти акцентують увагу на формуванні творчої особистості, здатної до ініціативи, самовираження та нестандартного мислення. У державних освітніх стандартах і концепціях дошкільної освіти пріоритет надається розвитку креативності, гнучкого мислення, здатності до самовираження та продуктивної взаємодії з навколишнім світом. Саме дошкільний вік визначається психологами як сенситивний період для становлення творчої активності, оскільки в цей час інтенсивно розвиваються уява, символічна функція мислення, емоційна сфера та потреба в самостійній діяльності. Водночас у наукових дослідженнях сімейне середовище часто розглядається переважно як фон або сукупність умов розвитку дитини. Такий підхід не повною мірою відображає реальний вплив сімейних взаємодій на формування мистецько-творчої компетентності дитини дошкільного віку. У зв'язку з цим актуалізується необхідність осмислення сімейного мікросередовища як цілісної, динамічної системи, що виконує системоутворювальну функцію в процесі розвитку творчого потенціалу дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці підкреслюють значущість сімейного виховання для всебічного розвитку дитини, зокрема формування мистецько-творчої компетентності в дошкільному віці, що починає розвиватися саме в сімейному середовищі.

Так, Л. Медвідь (2020) аналізує історичні витоки української родини як соціальної й виховної інституції та висвітлює її сучасні функції, виклики й перспективи для підтримки традиційних сімейних цінностей і виховання дітей. І. Тараненко, Ю. Зайцева (2022) розглядають сім'ю як ключову соціально-педагогічну інституцію, яка визначально впливає на всебічний розвиток дитини та підкреслюють особливості сімейного виховання в сучасних умовах.

Проблему розвитку творчих здібностей дошкільників, зокрема музичних, досліджує М. Рагуліна (2023). У своїх наукових розвідках вона підкреслює роль ігрових методів як ефективного засобу стимулювання творчості та визначає умови, які забезпечують активну творчу участь дитини: свободу вибору дій, різноманітність

музичних матеріалів, позитивну оцінку творчого процесу та підтримку ініціативи з боку педагогів і батьків.

У межах вивчення чинників формування творчої активності дошкільників науковий інтерес становить дослідження Л. Зімакової та співавторів (Zimakova et al., 2025), у якому проаналізовано особливості розвитку мовленнєвої творчості дітей з використанням сучасних мистецьких ігрових засобів. Автори обґрунтовують, що цілеспрямоване впровадження творчо орієнтованого матеріалу, активної ігрової взаємодії та створення позитивного емоційного клімату сприяє зростанню креативної активності дітей дошкільного віку. Отримані результати підтверджують ефективність комплексного підходу до організації освітнього середовища, який забезпечує розвиток дитячої ініціативності, мовленнєвої виразності та творчого самовираження.

Г. Бєлєнька та О. Семенов (2020) у своїх працях акцентують увагу на педагогічних умовах, що сприяють формуванню творчо спрямованої особистості в грі, зокрема на створенні емоційно сприятливої атмосфери, варіативного ігрового середовища, наданні свободи вибору та підтримці партнерської взаємодії. Н. Дятленко (2021) акцентує на ролі батьків у стимулюванні творчості дошкільників через створення ситуацій вибору, схвалення нестандартних рішень та уникнення надмірної регламентації діяльності дитини.

Варто сказати про те, що сьогодні значна частина сучасних теоретиків активно досліджує та використовує ресурси штучного інтелекту, надаючи педагогам-практикам рекомендації щодо особливостей його застосування в освітньому процесі (Skrynnyk et al., 2022).

У контексті глобальної цифровізації освіти батькам і вихователям важливо знайомитися з працями сучасних дослідників (Sribna et al., 2026), які вивчають питання формування національної та регіональної освітньої ідентичності, що інтегрує культурні, творчі й ціннісні виміри, оскільки це сприяє глибшому розумінню впливу соціокультурного середовища на розвиток особистості дитини та формування її творчого потенціалу**.**

Науковий інтерес становлять дослідження, присвячені проблемам підвищення ефективності процесу формування системи знань, практичних умінь, творчих компетентностей і рефлексивних здібностей студентів різних мистецьких спеціальностей, упро-

вадження національних і мистецьких традицій в освіті та культурі, оскільки йдеться про підготовку майбутнього педагога, покликаного забезпечувати розвиток творчого потенціалу дітей (Kudria et al., 2026; Lytvynenko et al., 2025).

Отже, попри значну кількість досліджень, присвячених розвитку творчості дошкільників у закладах освіти, сімейне середовище часто розглядається лише як сукупність умов або зовнішніх чинників, що супроводжують освітній процес.

Метою статті є теоретичне обґрунтування моделі формування творчої активності дошкільника через організацію стимулювально-креативного сімейного середовища.

Завдання дослідження: проаналізувати сімейне середовище як динамічну систему взаємодій, що впливає на творчу активність дошкільника; визначити основні чинники сімейного впливу на формування творчої активності дитини; розробити структурно-функціональну модель формування творчої активності дошкільника через організацію стимулювально-креативного сімейного середовища; описати методичний інструментарій для діагностики та оптимізації сімейного середовища; обґрунтувати напрями взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї в розвитку творчого потенціалу дитини.

Методи дослідження. У роботі використано комплекс взаємодоповнювальних теоретичних та емпіричних методів. Зокрема, аналіз наукових джерел дав змогу з'ясувати стан розробленості проблеми в сучасній психолого-педагогічній науці. Педагогічне спостереження використовувалося з метою виявлення особливостей прояву творчої активності дітей дошкільного віку в різних видах діяльності та аналізу їх взаємозв'язку з характером сімейних взаємодій. У дослідженні значну увагу приділено опису методичного інструментарію, котрий сприяє підвищенню обізнаності батьків щодо організації сімейного середовища, оптимального для формування мистецько-творчої компетентності дитини. Узагальнення отриманих результатів дозволило сформулювати висновки та окреслити значення сімейного середовища у формуванні творчої активності дошкільника.

Виклад основного матеріалу. Практика засвідчує, що навіть за наявності якісного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти рівень творчої активності дітей значною мірою залежить від

характеру сімейних взаємин, стилю батьківського виховання, можливостей для спільної творчої діяльності та предметно-просторових умов удома. У традиційних педагогічних підходах сімейне середовище часто розглядається як сукупність умов, що опосередковано впливають на розвиток дитини: культурний рівень батьків, матеріальне забезпечення, наявність іграшок чи освітніх ресурсів. Проте сучасні психолого-педагогічні дослідження свідчать, що сім'я виконує значно глибшу функцію – вона є активним середовищем взаємодії, яке не лише супроводжує, а й безпосередньо формує творчі прояви дошкільника (Медвідь, 2020).

Дошкільний вік є періодом інтенсивного розвитку уяви, емоційної сфери, мовлення та символічної діяльності. У цей час дитина особливо чутлива до характеру спілкування з дорослими, їх реакцій на її ініціативу, фантазії та експериментування. Саме в сім'ї відбувається переважна частина таких взаємодій, що надає їй статусу ключового каталізатора у формуванні мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку. Сімейне середовище виконує цю функцію через щоденні емоційні контакти, спільну діяльність, мовленнєве спілкування та моделювання поведінки. Саме в родині дитина отримує перший досвід свободи або обмеження творчих проявів, розуміє, чи можна фантазувати, ставити запитання, змінювати правила гри, чи дозволено помилятися та експериментувати (Дятленко, 2020).

Емоційно безпечне та підтримувальне сімейне середовище формує в дитини внутрішню готовність до творчої діяльності. Коли дорослі позитивно реагують на ініціативу дитини, заохочують її фантазії та не карають за помилки, розвиваються впевненість у власних можливостях і готовність до пошуку нових рішень. Навпаки, надмірний контроль, критика або ігнорування дитячих ідей можуть пригнічувати творчу активність, навіть за наявності сприятливих матеріальних умов.

Окрім емоційного аспекту, сім'я є простором щоденної спільної діяльності, де творчість набуває практичного змісту. Саме в родинному спілкуванні дитина долучається до сюжетно-рольових ігор, малювання, конструювання, вигадування історій, що формує її креативне мислення. У таких взаємодіях дорослі виступають не лише джерелом знань, а й партнерами у творчості,

демонструючи зразки нестандартного мислення та гнучкого ставлення до ситуацій.

Пропонуємо розглядати сімейне середовище не лише як фон чи сукупність умов виховання, а як динамічну систему взаємодій, що безпосередньо формує творчу активність дошкільника через стиль спілкування, характер спільної діяльності та емоційно-ціннісну атмосферу в родині. Окреслимо методичний інструментарій, який, на наш погляд, дозволяє досягнути цієї мети.

Нами розроблено модель формування творчої активності дошкільника через організацію стимулювально-креативного сімейного середовища як структурно-функціональну систему, що відображає взаємозв'язок мети, методологічних засад, змісту діяльності та результативних характеристик творчого розвитку дитини. Її побудова ґрунтується на розумінні сімейного середовища як динамічного простору взаємодій, який визначає характер творчого самовираження дошкільника та сприяє становленню його мистецько-творчої компетентності. Структура моделі включає три взаємопов'язані блоки: мета-концептуальний, змістово-практичний та оцінно-рефлексивний (див. рис. 1).

Мета-концептуальний блок визначає цільові орієнтири моделі – формування творчої активності та мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку через організацію сімейного середовища творчого розвитку. Методологічну основу моделі становлять системний, аксіологічний, діяльнісний, особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи, які забезпечують цілісне розуміння процесу розвитку творчого потенціалу дитини в умовах сімейної взаємодії. Реалізація моделі спирається на принципи партнерської взаємодії сім'ї та дитини, емоційної підтримки, свободи творчого самовираження, індивідуалізації розвитку, інтеграції сімейного й освітнього середовища та неперервності творчого розвитку. Важливе місце у структурі блоку займають педагогічні умови, що передбачають створення емоційно безпечного сімейного середовища, підтримку творчої ініціативи дитини в повсякденному житті, організацію спільної творчої діяльності батьків і дітей, забезпечення предметно-розвивального простору для творчості та педагогічну підтримку батьків у розвитку творчого потенціалу дошкільника.

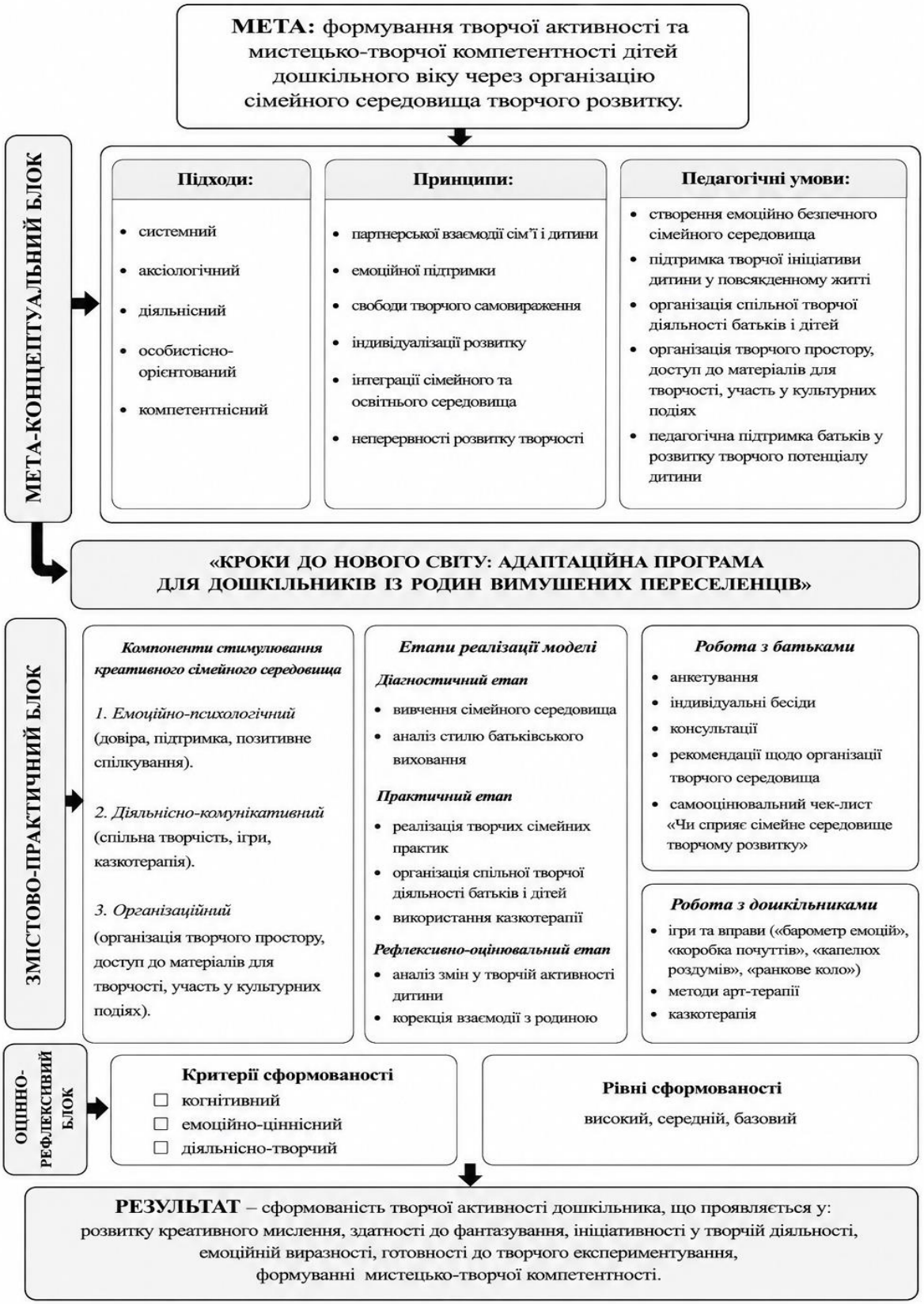


Рис. 1. Модель формування творчої активності дошкільника через організацію стимулювально-креативного сімейного середовища

Змістово-практичний блок відображає безпосередню організацію взаємодії сім'ї та дитини у процесі формування творчої активності. Його основу становлять три взаємопов'язані компоненти стимулювально-креативного сімейного середовища: емоційно-психологічний, діяльнісно-комунікативний та предметно-розвивальний.

Так, емоційно-психологічний компонент має забезпечувати належний рівень підтримки дитини, формування довірливих взаємин, толерантне ставлення до її помилок, а також позитивне сприйняття проявів ініціативи. Зазначений напрям передбачає виявлення педагогами особливостей емоційного клімату в родині та ставлення дорослих до творчих проявів дитини. З цією метою доцільно здійснювати анкетування батьків щодо стилю виховання, проводити індивідуальні бесіди про особливості взаємодії з дитиною в повсякденних ситуаціях, а також визначати рівень емоційної безпеки в родині, зокрема відсутність надмірного контролю та критики.

Діяльнісно-комунікативний компонент, на нашу думку, має характеризуватися частотою та якістю спільної творчої діяльності батьків і дітей (малювання, конструювання, рольові ігри, музика, казкотворення), вибором партнерського стилю батьківського спілкування, а також відкритістю дорослих до дитячих ідей і фантазій. Зазначений компонент передбачає активну взаємодію членів родини в різних видах творчої діяльності, що сприяє розвитку ініціативності та самостійності дошкільника. На цьому етапі педагоги мають здійснювати опитування батьків щодо частоти та видів спільної творчої діяльності, аналізувати типові форми дозвілля дитини в сім'ї, виявляти ступінь відкритості дорослих до нестандартних рішень дитини, а також визначати рівень свободи вибору й самостійності дошкільника.

Предметно-розвивальний компонент має передбачати наявність у родині матеріалів для творчої діяльності, організацію простору для самостійної діяльності дитини, а також забезпечення доступу до культурних і мистецьких вражень (відвідування музеїв, художніх галерей, виставок, театру, філармонії тощо). Зазначений компонент спрямований на створення матеріально-просторових умов, що стимулюють творчу активність дошкільника та збагачують його естетичний досвід.

Оцінно-рефлексивний блок спрямований на визначення ефективності реалізації моделі та передбачає оцінювання рівня сформованості творчої активності дошкільника. Для цього використовуються когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісно-творчий критерії, на основі яких визначаються рівні розвитку творчої активності – високий, середній і базовий.

Реалізація моделі відбувається поетапно: діагностичний етап передбачає вивчення особливостей сімейного середовища та стилю батьківського виховання; практичний етап спрямований на впровадження творчих сімейних практик та організацію спільної діяльності батьків і дітей; рефлексивно-оцінювальний етап зорієнтовано на аналіз змін у творчій активності дитини та корекцію взаємодії з родиною. На цьому етапі педагоги можуть, за можливості та згоди батьків, здійснювати фотоаудит домашнього творчого простору, а також вивчати культурний досвід сім'ї з метою визначення рівня забезпечення дитини умовами для формування мистецько-творчої компетентності.

Вихователям доцільно запропонувати батькам заповнити самооцінювальний чек-лист «Чи сприяє Ваше сімейне середовище творчому розвитку дитини?». До його структури варто включити блоки запитань, спрямовані на діагностику основних компонентів сімейного середовища.

Перший блок має бути орієнтований на виявлення особливостей емоційно-психологічного клімату в родині (наприклад: «Чи відчуває дитина у Вашій родині підтримку та розуміння?», «Чи спокійно Ви реагуєте на помилки дитини?», «Чи заохочуєте творчі спроби дитини, навіть якщо результат є недосконалим?» тощо).

Другий блок спрямовано на аналіз реалізації діяльнісно-комунікативного компонента в родині (зокрема: «Чи залучаєтеся Ви до спільної творчої діяльності з дитиною?», «Чи прислухаєтеся до ідей дитини під час спільної діяльності?» тощо).

Третій блок має на меті оцінку предметно-розвивального середовища сім'ї (до прикладу: «Чи має дитина доступ до матеріалів для творчості?», «Чи відвідуєте Ви разом із дитиною культурні заходи?», «Чи організовано вдома місце для самостійної творчої діяльності дитини?» тощо).

Таким чином, система педагогічної діагностики є стартовим етапом сімейно-орієнтованої технології та має забезпечувати

науково обґрунтоване планування подальшої роботи з родиною. Подальша взаємодія, на нашу думку, має передбачати впровадження серії так званих «мікропрактик» для батьків. До них можуть належати щоденні творчі ритуали, зокрема «Ідея дня» (спільне вигадування з дитиною незвичайного способу використання звичних предметів), «Малюнок настрою» (коротке зображення переживань або подій дня), «Творчий ранок» (короткі спільні творчі вправи на початку дня) тощо.

Окрім цього, батькам можна рекомендувати проведення казкотерапевтичних бесід, які реалізуються у формі спільного вигадування казок за заданим початком (наприклад: «Жив собі маленький олівець, який умів…») або створення «казки дня» на основі подій, які пережилда дитина, тощо. Педагогічний ефект таких «мікропрактик» є вагомим, оскільки вони сприяють формуванню позитивного ставлення дитини до творчої діяльності, розвитку уяви, емоційної виразності та комунікативної взаємодії в родині.

Результатом реалізації запропонованої моделі є сформованість творчої активності дошкільника, що проявляється в розвитку креативного мислення, емоційної виразності, здатності до фантазування, ініціативності у творчій діяльності, готовності до творчого експериментування, а також у формуванні мистецько-творчої компетентності. Таким чином, модель відображає цілісну систему взаємодії сім'ї та дитини, яка забезпечує сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу дошкільника в повсякденному житті.

Висновки. Отже, у результаті проведеного дослідження визначено, що сімейне середовище слід розглядати не лише як сукупність умов, а як цілісну динамічну систему взаємодій, що безпосередньо визначає характер і рівень творчої активності дошкільника. Ключовими чинниками формування творчості є емоційно-психологічний клімат у родині, партнерський стиль батьківського спілкування, регулярність спільної творчої діяльності та наявність предметно-розвивального простору. Емоційна підтримка, прийняття дитячих ідей і толерантне ставлення до помилок сприяють розвитку впевненості, ініціативності та здатності до творчого експериментування.

Розроблено модель формування творчої активності дошкільника через організацію стимулювально-креативного сімейного

середовища, яка включає мета-концептуальний, змістово-практичний та оцінно-рефлексивний блоки. Своєю чергою стимулювально-креативне сімейне середовище охоплює три взаємопов'язані компоненти: емоційно-психологічний, діяльнісно-комунікативний та предметно-розвивальний.

Запропонований методичний інструментарій, що включає діагностику, чек-листи та систему «мікропрактик», є ефективним засобом підвищення педагогічної культури батьків і налагодження цілеспрямованої взаємодії з ними. Водночас ефективність розвитку творчої активності дитини значно зростає за умови системної співпраці між родиною та закладом дошкільної освіти.

Рекомендуємо батькам сприймати сім'ю не лише як місце проживання, а як активний простір розвитку творчості дитини, щоденно створювати сприятливий емоційно-психологічний клімат у родині, дотримуватися партнерського стилю спілкування, організовувати з дітьми регулярну спільну творчу діяльність, забезпечувати вдома предметно-розвивальний простір, використовувати прості «мікропрактики» та обов'язково співпрацювати із закладом дошкільної освіти.

Перспективами подальших наукових розвідок у цьому напрямку може бути експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі формування творчої активності дошкільника через організацію стимулювально-креативного сімейного середовища в різних типах родин.

Список використаної літератури

Бєлєнька, Г., & Семенов, О. (2020). Творчо спрямована особистість в грі. *Дошкільне виховання,* 4, 3-6. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32284

Дятленко, Н. (2021). Як допомогти дітям стати творчими? *Дошкільне виховання*, 4, 7-9. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33018/1/N_Diatlenko_DV_4_IPO.pdf.

Медвідь, Л. (2020). Українська родина: витоки та сьогодення. *Вища школа,* 11/12, 72-83.

Рагуліна, М. (2023). Ігрові методи розвитку творчих здібностей у дітей дошкільного віку в музичній діяльності. *Естетика і етика педагогічної,* 27, 178-189. https://doi.org/10.33989/2226-4051.2023.27.282145

Тараненко, І., & Зайцева, Ю. (2022). Сім'я як базова інституція виховання дитини. В М. В. Гриньова (Ред.). *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXIX Каришинські читання)*: *матеріали міжнародної науково-практичної конференції присвяченої розробкам моделей підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в Новій українській школі* (с. 202-204). НАПН України, ПНПУ імені В. Г. Короленка, ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України [та ін.]. http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/19799

Трифонова, О. С. (ред.). (2021). *Формування творчої особистості у дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності*: монографія (2-ге вид., випр.). https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11641

Kudria, O., Kravtsova, N., Ostapchuk, L., Kashyrtsev, R., & Krasylnykova, I. (2026). Testing of the Master-Class Methodology in Teaching Artistic Disciplines in Higher Education Institutions. *Journal of Education and Training Studies*, 14 (1), 268-280. https://doi.org/10.11114/jets.v14i1.8073

Lytvynenko, A., Ilchenko, O., Chystiakova, L., Blyzniuk, M., Tsyna, V., & Fastivets, A. (2025). The Biographical Source as a Factor in Shaping National Artistic Traditions in Education and Culture. *International Journal on Culture, History, and Religion*, 7, SI1, 52-68. https://doi.org/10.63931/ijchr.v7iSI1.100

Skrynnyk, O., Lyeonov, S., Lenska, S., Litvinchuk, S., Galaieva, L., & Radkevych, O. (2022). Artificial Intelligence in Solving Educational Problems. *Journal of Information Technology Management*, 14, 132-146. https://doi.org/10.22059/jitm.2022.88893

Sribna, Y., Tsyna, A., Hnizdilova, O., Fastivets, A., Tytarenko, V., & Radko, Y. (2026). Digital Educational Mechanisms for the Formation of National and Regional Identity in a Technological Environment. *Journal of Education and Training Studies*, 14 (1), 308-319. https://doi.org/10.11114/jets.v14i1.8325

Zimakova, L., Kramarenko, V., Kovalevska, N., Pasichnichenko, A., & Tupytsya, O. (2025). Formation of Children's Speech Creativity by Means of Modern art and Game Material in Preschool Educational Institutions of Ukraine. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 17 (1), 690-717. https://doi.org/10.18662/rrem/17.1/971

Oksana Vilkhova, Anzhela Pasichnichenko, Nataliya Kovalevska

MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS' CREATIVE ACTIVITY THROUGH THE ORGANIZATION OF A STIMULATING AND CREATIVE FAMILY ENVIRONMENT

The article analyzes the family environment as a dynamic system of interactions that directly shapes a preschooler's creative activity through communication style, the nature of joint activities, and the emotional-value atmosphere within the family. It has been established that it is within the family that a child gains their first experience of emotional support, freedom of self-expression, shared activities, and creative experimentation, which determines the nature of their further personal development. It is specified that the family environment should be considered an important factor in the formation of a preschooler's artistic and creative competence.

It is proven that the level of a preschooler's creative activity largely depends on the emotional and psychological climate in the family, the style of parental communication, the frequency and quality of joint creative activities, as well as the availability of a developmentally supportive environment for creativity. On this basis, a model for the development of preschoolers' creative activity through the organization of a stimulating and creative family environment has been substantiated, which includes meta-conceptual, content-practical, and evaluative-reflective components. It has been determined that a stimulating and creative family environment comprises three interrelated components: emotional-psychological, activity-communicative, and subject-developmental.

A set of methodological tools is proposed (pedagogical diagnostics of the family environment, a self-assessment checklist for parents, and a system of daily creative "micro-practices"), which enables the establishment of purposeful interaction between preschool education institutions and families. This approach ensures scientifically grounded planning of work with parents and the creation of conditions for the systematic development of a child's creative potential in everyday family life.

Keywords: *family environment, creative activity, preschooler, family upbringing, model of preschoolers' creative activity development, stimulating and creative family environment (emotional-psychological, activity-communicative, subject-developmental components).*

References

Bielienka, H., & Semenov, O. (2020). Tvorcho spriamovana osobystist v hri [A Creativity-Oriented Personality in Play]. *Doshkilne vykhovannia [Preschool Education]*, 4, 3-6. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32284 [in Ukrainian].

Diatlenko, N. (2021). Yak dopomohty ditiam staty tvorchymy? [How to Help Children Become Creative?]. *Doshkilne vykhovannia [Preschool Education]*, 4, 7-9. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33018/1/N_Diatlenko_DV_4_IPO.pdf [in Ukrainian].

Kudria, O., Kravtsova, N., Ostapchuk, L., Kashyrtsev, R., & Krasylnykova, I. (2026). Testing of the Master-Class Methodology in Teaching Artistic Disciplines in Higher Education Institutions. *Journal of Education and Training Studies*, 14 (1), 268-280. https://doi.org/10.11114/jets.v14i1.8073

Lytvynenko, A., Ilchenko, O., Chystiakova, L., Blyzniuk, M., Tsyna, V., & Fastivets, A. (2025). The Biographical Source as a Factor in Shaping National Artistic Traditions in Education and Culture. *International Journal on Culture, History, and Religion*, 7, SI1, 52-68. https://doi.org/10.63931/ijchr.v7iSI1.100

Medvid, L. (2020). Ukrainska rodyna: vytoky ta sohodennia [The Ukrainian Family: Origins and the Present]. *Vyshcha shkola [Higher School]*, 11/12, 72-83 [in Ukrainian].

Rahulina, M. (2023) Ihrovi metody rozvytku tvorchykh zdibnostei u ditei doshkilnoho viku v muzychnii diialnosti [Play-Based Methods for Developing Creative Abilities of Preschool Children in Musical Activities]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii [Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action]*, 27, 178-189. https://doi.org/10.33989/2226-4051.2023.27.282145 [in Ukrainian].

Skrynnyk, O., Lyeonov, S., Lenska, S., Litvinchuk, S., Galaieva, L., & Radkevych, O. (2022). Artificial Intelligence in Solving Educational Problems. *Journal of Information Technology Management*, 14, 132-146. https://doi.org/10.22059/jitm.2022.88893

Sribna, Y., Tsyna, A., Hnizdilova, O., Fastivets, A., Tytarenko, V., & Radko, Y. (2026). Digital Educational Mechanisms for the Formation of National and Regional Identity in a Technological Environment. *Journal of Education and Training Studies*, 14 (1), 308-319. https://doi.org/10.11114/jets.v14i1.8325

Taranenko, I., & Zaitseva, Yu. (2022). Simia yak bazova instytutsiia vykhovannia dytyny [The Family as a Basic Institution of Child Upbringing]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Metodyka navchannia pryrodnychykh dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli (29 Karyshynski chytannia) [Methodology of Teaching Natural Sciences in Secondary and Higher School (29th Karyshyn Readings)]: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii prysviachenoi rozrobkam modelei pidhotovky maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti v Novii ukrainskii shkoli* (s. 202-204). NAPN Ukrainy, PNPU imeni V. H. Korolenka, IPOOD imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy [ta in.]. http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/19799 [in Ukrainian].

Tryfonova, O. S. (Ed.). (2021). *Formuvannia tvorchoi osobystosti u ditei starshoho doshkilnoho viku v riznykh vydakh diialnosti [Formation of a Creative Personality in Senior Preschool Children in Various Types of Activities]*: monohrafiia. https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11641 [in Ukrainian].

Zimakova, L., Kramarenko, V., Kovalevska, N., Pasichnichenko, A., & Tupytsya, O. (2025). Formation of Children's Speech Creativity by Means of Modern art and Game Material in Preschool Educational Institutions of Ukraine. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 17 (1), 690-717. https://doi.org/10.18662/rrem/17.1/971

Одержано 31.03.2026 р. Рекомендовано 16.04.2026 р. Оприлюднено 05.06.2026 р.

РЕЦЕНЗІЇ

УТВЕРДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В УМОВАХ ЕКЗИСТЕНЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ ВІЙНИ

(рецензія на книгу *Георгія Філіпчука* «*Незамулені джерела…*» (Київ: Талком, 2025. 474 с.))

Рецензоване видання є актуальною науково-публіцистичною працею, що поєднує історіософське осмислення, політичну аналітику та культурно-освітній дискурс сучасної України. Книга є четвертою частиною авторського циклу, що має виразно виражений світоглядний і ціннісний вектор, спрямований на утвердження української ідентичності в умовах екзистенційних викликів війни та глобальної нестабільності.

У центрі авторської уваги – проблематика історичної пам’яті, національної самосвідомості, духовної стійкості українського народу та ролі освіти, культури й науки у формуванні нової якості суспільства. У передмові окреслюється ключова ідея: війна виступає не лише як фізичне протистояння, а як глибинний цивілізаційний конфлікт, що вимагає переосмислення базових цінностей і світоглядних орієнтирів.

Книга структурована як низка публіцистичних роздумів, що охоплюють широкий спектр тем: від історичних витоків російсько-українського протистояння до сучасних політичних процесів, від ролі видатних діячів культури до критики глобальних безпекових інституцій. Така композиція надає тексту поліфонічності та дозволяє авторові розглядати проблему в різних площинах: історичній, культурній, морально-етичній.

Однією з беззаперечних переваг видання є його концептуальна цілісність. Попри жанрову різноманітність, усі тексти об'єднані наскрізною ідеєю боротьби за правду, гідність і національне самовизначення. Автор послідовно вибудовує аргументацію, апелюючи до історичних фактів, культурних традицій та інтелектуальної спадщини українських і світових мислителів. Особливе місце займає осмислення феномену геноциду українського народу в історичній ретроспективі, що розглядається як тривалий і системний процес, а не лише як події XX чи XXI ст.

Важливим аспектом є акцент на ролі національної культури й освіти як фундаменту державотворення. Автор переконливо доводить, що саме ці сфери мають забезпечити духовну мобілізацію суспільства та формування нового типу громадянина – відповідального, свідомого, здатного до критичного мислення. У цьому контексті значущими є роздуми про необхідність переосмислення освітньої політики, очищення інформаційного простору від чужих наративів і утвердження україноцентричного підходу.

Не можна оминути увагою й потужний публіцистичний стиль автора. Текст вирізняється емоційною насиченістю, образністю та риторичною виразністю. Використання цитат із творів класиків української літератури, зокрема Тараса Шевченка, Лесі Українки, Василя Стуса, надає викладові додаткової глибини та символічного звучання. Водночас інколи надмірна емоційність може знижувати аналітичну стриманість, що є характерною рисою академічного дискурсу.

Критичне осмислення політичних, ідеологічних, культурно-освітніх реалій є органічною для жанру публіцистики, в якому працює автор, що відображає не лише інтелектуальну позицію, а й громадянську відповідальність, що є особливо актуальним у часи суспільних потрясінь. Книга не претендує на суто академічну

нейтральність, натомість виконує важливу функцію – стимулює дискусію, спонукає до рефлексії та формує ціннісні орієнтири.

На окрему увагу заслуговує *персоналістичний вимір видання*. Г. Філіпчук звертається до постатей українських діячів – як історичних, так і сучасних – розглядаючи їх як носіїв національної ідеї та моральних орієнтирів. Такий підхід дозволяє конкретизувати абстрактні поняття й показати роль особистості в історичному процесі.

Книга Георгія Філіпчука має вагоме теоретичне й практичне значення для розвитку сучасної педагогіки, особливо в умовах воєнного стану, трансформацій суспільства та євроінтеграційних процесів. Її цінність полягає не лише у змісті, а й у світоглядній рамці, яку вона пропонує для осмислення ролі освіти в житті нації.

Видання актуалізує ціннісно-орієнтований підхід у педагогіці**.** Автор послідовно наголошує на необхідності формування в учнів і студентів національної ідентичності, історичної пам’яті, моральної відповідальності та громадянської позиції. У цьому контексті освіта постає не як суто інструмент передачі знань, а як простір формування особистості, здатної до усвідомленого вибору та дії. Це повністю корелює з сучасними концепціями гуманістичної та аксіологічної педагогіки.

Важливим є й те, що книга підсилює націєтворчу функцію освіти. У ній переконливо доводиться, що в умовах війни та інформаційної агресії освіта має виконувати роль духовного щита суспільства. Автор підкреслює значення мови, культури, історії як базових чинників формування стійкої громадянської ідентичності. Для педагогіки це означає необхідність переосмислення змісту навчальних програм у напрямі україноцентризму та зміцнення культурно-історичного компоненту освіти.

Книга також має значний потенціал для розвитку критичного мислення та медіаграмотності**.** Через аналіз історичних і сучасних подій, викриття маніпуляцій і пропаганди автор демонструє важливість здатності учнів до аналітичного сприйняття інформації. Це особливо актуально в умовах інформаційної війни, де педагог виступає не лише транслятором знань, а й фасилітатором критичного осмислення реальності.

Ще одним важливим аспектом є інтеграція міждисциплінарного підходу. Видання поєднує історію, філософію, політологію, культуро-

логію, що створює підґрунтя для формування цілісного світогляду здобувачів освіти. Для сучасної педагогіки це сигнал до посилення міжпредметних зв'язків і структурування інтегрованих культурологічних, історико-педагогічних курсів, що дозволяє глибше осмислювати складні соціальні явища.

Окремо варто підкреслити її роль у патріотичному вихованні. Через звернення до історичних постатей, культурної спадщини та сучасних героїв книга пропонує змістовну основу для виховання поваги до держави, її історії та культури. Водночас цей патріотизм не є декларативним, а ґрунтується на глибокому осмисленні цінностей свободи, гідності та відповідальності.

Книга «Незамулені джерела…» є важливим інтелектуальним ресурсом для сучасної педагогіки, сприяє переосмисленню ролі освіти як ключового чинника національної стійкості, формує ціннісні орієнтири та відкриває нові можливості для розвитку змісту й методів навчання в Україні. Видання поєднує в собі науково-аналітичний і публіцистичний підходи, пропонуючи читачеві глибоке й емоційно насичене осмислення актуальних проблем. Може бути корисним для науковців, освітян, студентів, а також широкого кола читачів, зацікавлених у питаннях історії, культури та сучасного розвитку України.

Праця Георгія Філіпчука є не лише відображенням сучасної епохи, а й спробою вплинути на її подальший перебіг через слово, ідею та цінність.

Микола Жулинський –
доктор філологічних наук, професор, академік НАН України,
директор Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка НАН України

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

«НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ: РЕАЛІЇ І ВИКЛИКИ»

(вебінар у межах XVII Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2026»)

27 березня 2026 р. науковці відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у межах XVII Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2026» провели вебінар «Національно-культурний компонент змісту підготовки сучасного вчителя: реалії і виклики».

Співорганізаторами заходу виступили: Всеукраїнське товариство «Просвіта» імені Тараса Шевченка, заклади вищої освіти,

Цільовою аудиторією стали гаранти освітніх програм, викладачі закладів фахової передвищої та вищої освіти (Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, Сумський державний педагогічний університет, Київський національний

університет імені Тараса Шевченка, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Глухівський державний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Запорізький національний університет, Херсонський державний університет та ін.).

Модерувала захід доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України Вовк Мирослава.

У концептуальній доповіді доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, заступник голови Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка Георгій Філіпчук представив серію авторських монографічних, наративних видань, укладених у 2022 – 2025 рр., окреслив стратегічні виклики у трансформації національної освіти, педагогічної освіти, що має ґрунтуватися на україноцентризмі, культуровідповідності, національно-культурних цінностях.

Під час вебінару було представлено бінарну доповідь доктора педагогічних наук, професора, член-кореспондента НАПН України Мирослави Вовк і доктора педагогічних наук, професора, керівника центру освітньо-наукового партнерства і мережевої взаємодії СумДПУ Олени Семеног, які візуалізували результати моніторингового дослідження з проблеми національно-культурного складника у змісті педагогічної освіти.

У фаховій дискусії, спрямованій на актуалізацію національно-культурного компоненту у змісті підготовки майбутніх учителів, взяли участь викладачі, вчителі-практики, презентуючи інноваційні дослідницькі й освітні практики:

Освітні комікси та гейміфікація як технологія розвитку національно-культурної компетентності учнів: досвід проєктів UkrLitComics та інтерактивна книга «Магічний Кобзар» (Грачова Надія – очільниця національних і міжнародних кроссекторальних проєктів у напрямках освіти, культури та розвитку громад, очільниця національної Премії Global Teacher Prize Ukraine (2023 – 2025), аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН; Ходацька Ольга – доктор філософії в галузі освітніх,

педагогічних наук, членкиня Національної спілки письменників України, вчителька української мови і літератури гімназії № 13 м. Києва);

Навчати, виховувати, надихати: національно-культурний компонент у підготовці майбутніх вчителів (Мафтин Лариса – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, факультет педагогіки, психології та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича);

Музейна освіта і культурна компетентність педагога (Філіпчук Наталія – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України).

За результатами проведення вебінару було запропоновано рекомендації: оновлення змісту педагогічної освіти (рекомендується системно вдосконалювати освітні програми підготовки вчителів із урахуванням національно-культурного компоненту як ключового чинника формування професійної ідентичності педагога); інтеграція міждисциплінарного підходу (доцільно посилити міждисциплінарні зв'язки між гуманітарними, мистецькими та педагогічними дисциплінами для цілісного відображення національної культури в освітньому процесі); урахування викликів воєнного часу (адаптувати зміст підготовки майбутніх учителів до умов війни та повоєнного відновлення України з акцентом на формування громадянської стійкості, національної свідомості та збереження культурної пам'яті); використання інноваційних освітніх технологій (упроваджувати гейміфікацію, освітні комікси, цифрові ресурси та інтерактивні формати навчання як ефективні засоби розвитку національно-культурної компетентності учнів); розвиток культурної компетентності педагога (посилити роль музейної педагогіки, літературної та мистецької освіти у формуванні культурної компетентності майбутніх учителів); розширення напрямів партнерства (активізувати співпрацю між закладами освіти, науковими установами, культурними інституціями та громадськими організаціями для реалізації спільних освітніх ініціатив).

Мирослава Вовк

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Багно Юлія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Університету Григорія Сковороди в Переяславі (м. Переяслав, Україна).

E-mail: bagnojulia@gmail.com

Бойчук Ірина Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

E-mail: i.boychuk@chnu.edu.ua

Вільхова Оксана Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна).

E-mail: oksana.vilhovadinec@gmail.com

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).

E-mail: miravovk79@gmail.com

Волярська Олена Станіславівна – доктор педагогічних наук, професор, стипендіат Інституту міжнародної освіти Scholar Rescue Fund США (IIE-SRF), дослідник кафедри педагогіки філософського факультету Університету Коменського в Братиславі (м. Братислава, Словаччина).

E-mail: olena.voliarska@uniba.sk

Грона Наталія Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, викладач вищої категорії, викладач-методист КЗ «Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Івана Франка» Чернігівської обласної ради, доцент кафедри української мови, літератури та журналістики Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (м. Чернігів, Україна).

E-mail: natashagrona@ukr.net

Демидович Оксана Миклаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Національного університету «Києво-Могилянська академія» (м. Київ, Україна).

E-mail: o.demydovych@ukma.edu.ua

Дідух Віталія Віталіївна – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

E-mail: v.didukh@chnu.edu.ua

Довганюк Лілія Анатоліївна – аспірантка кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, керівник гуртка-методист Обласного центру естетичного виховання учнівської молоді Полтавської обласної ради (м. Полтава, Україна).

E-mail: lilidov83@gmail.com

Железник Ольга Феліксівна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, вчитель музичного мистецтва СЗШ І-ІІІ ст. № 50 м. Львова (м. Львів, Україна).

E-mail: zheleznikola@gmail.com

Жулинський Микола Григорович – доктор філологічних наук, професор, академік Національної академії наук України, директор Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка НАН України (м. Київ, Україна).

E-mail: admin@ilnan.gov.ua

Загайська Галина Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри румунської та класичної філології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

E-mail: g.zagaiska@chnu.edu.ua

Карапетян Аліна Овіківна – кандидат наук з державного управління, доцент кафедри англійської мови Національного університету «Києво-Могилянська академія» (м. Київ, Україна).

E-mail: a.karapetian@ukma.edu.ua

Квятковський Стефан Міхал – професор, доктор хабілітований, керівник кафедри педагогіки праці і андрагогіки, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської (м. Варшава, Польща).

E-mail: skwiatkowski@aps.edu.pl

Ковалевська Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (м. Полтава, Україна).

E-mail: kovalevskanv@gsuite.pnpu.edu.ua

Кулімова Юлія Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (м. Полтава, Україна).

E-mail: stepurochka@gmail.com

Кульбаба Алла Анатоліївна – старший викладач кафедри оперно-симфонічного диригування Національної музичної академії, народна артистка України (м. Київ, Україна).

E-mail: gudiaalla98@gail.com

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).

E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

Максимчук Наталія Миколаївна – старший викладач кафедри англійської мови Національного університету «Києво-Могилянська академія» (м. Київ, Україна).

E-mail: n.maksymchuk@ukma.edu.ua

Матулчік Юліус – доктор філософських наук, доцент, професор кафедри педагогіки філософського факультету Університету Коменського в Братиславі (м. Братислава, Словаччина).

E-mail: julius.matulcik@uniba.sk

Мидловська Беата – доктор хабілітований, доцент, Університет соціальних і медичних наук у Варшаві, факультет суспільних наук (м. Варшава, Польща).

E- mail: b.mydlowska@usmbm.edu.pl

Пасічніченко Анжела Василівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна).

E-mail:pasichnichenkoan@gmail.com

Петришин Марта Йосипівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри загального та германського мовознавства Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ, Україна).

E- mail: marta.petryshyn@cnu.edu.ua

Савченко Галина Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментального виконавства, оркестрового диригування та педагогіки мистецтв факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (м. Київ, Україна).

E-mail: h_savchen@ukr.net

Семеног Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, керівник Центру науково-освітнього партнерства і мережевої взаємодії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми, Україна).

E- mail: olenasemenog@gmail.com

Сулаєва Наталія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музики імені Григорія Левченка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, заслужена артистка України (м. Полтава, Україна).

E-mail: pnpu08@gmail.com

Стиркіна Юлія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, член Спілки письменників України (м. Полтава, Україна).

E-mail: juliastyrkina@gmail.com

Хмельницька Олена Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та педагогічної інноватики соціально-психологічного факультету Університету Григорія Сковороди в Переяславі (м. Переяслав, Україна).

E-mail: hmelnitskaolena@gmail.com

Хоружа Людмила Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освітології та психолого-педагогічних наук факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна).

E-mail: kubg@kubg.edu.ua

Яковлев Володимир Петрович – старший викладач кафедри музики імені Григорія Левченка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна).

E-mail: kafedra_muzyki@ukr.net

Яницька-Панек Тереса – доктор наук хабілітований, професор, Інститут суспільних наук Академії прикладних наук імені Стефана Баторія (м. Скерневіце, Польща).

E-mail: tjanickapanek@tlen.pl

ABOUT THE AUTHORS

Bagno Yulia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy of the Grigoriy Skovoroda University in Pereyaslav (Pereyaslav, Ukraine).

E-mail: bagnojulia@gmail.com

Boychuk Iryna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Music, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

E-mail: i.boychuk@chnu.edu.ua

Demydovych Oksana – PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of English Language National University of Kyiv-Mohila Academy (Kyiv, Ukraine).

E-mail: o.demydovych@ukma.edu.ua

Didukh Vitalia – Doctor of Philosophy, Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

E-mail: v.didukh@chnu.edu.ua

Dovganyuk Liliya – Postgraduate Student of the Department of Choreography of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Head of the group-methodologist of the Regional Center for Aesthetic Education of Schoolchildren of the Poltava Regional Council (Poltava, Ukraine).

E-mail: lilidov83@gmail.com

Hrona Nataliia – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Teacher of the Highest Qualification Category, Teacher-Methodologist, Municipal Institution "Ivan Franko Pryluky Humanitarian and Pedagogical Professional College" of the Chernihiv Regional Council, Associate Professor at the Department of the Ukrainian Language, Literature and Journalism, T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium" (Kyiv, Ukraine).

E-mail: natashagrona@ukr.ne

Janicka-Paneck Tereza – Doctor of Science, Habilitation, Professor, Institute of Social Sciences of the Stefan Batory Academy of Applied Sciences (Skierniewice, Poland).

E-mail: tjanickapaneck@tlen.pl

Khmelnytska Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Educational Sciences and Pedagogical Innovations of the Social and Psychological Faculty of the University of Hryhoriy Skovoroda in Pereyaslav (Pereyaslav, Ukraine).

E-mail: hmelnitskaolena@gmail.com

Khoruzha Lyudmila – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Educational Sciences and Psychological and Pedagogical Sciences of the Faculty of Pedagogical Education of the Kyiv Metropolitan University named after Borys Grinchenko (Kyiv, Ukraine).

E-mail: kubg@kubg.edu.ua

Karapetian Alina – PhD in Public Administration, Associate Professor at the Department of English Language, National University of Kyiv-Mohila Academy (Kyiv, Ukraine).

E-mail: a.karapetian@ukma.edu.ua

Kovalevska Nataliya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool Education, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).

E-mail: kovalevskanv@gsuite.pnpu.edu.ua

Kulimova Yuliia – PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Primary Education, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).

E-mail: stepurochka@gmail.com

Kulbaba Alla – Senior Lecturer at the Department of Opera and Symphonic Conducting at the Ukrainian National Academy of Music, People's Artist of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

E-mail: gudiaalla98@gail.com

Kwiatkowski Stefan Michał – Professor Doctor Habilitated, Head of the Department of Labor Pedagogy and Andragogy, Maria Grzegorzewska Academy of Special Pedagogy (Warsaw, Poland).

E-mail: skwiatkowski@aps.edu.pl

Lukianova Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

Mydlowska Beata – Doctor Habilitated, Associate Professor, University of Social and Medical Sciences in Warsaw, Faculty of Social Sciences (Warsaw, Poland).

E-mail: b.mydlowska@usmbm.edu.pl

Maksymchuk Nataliia – Senior Lecturer at the Department of the English Language, National University of Kyiv-Mohila Academy (Kyiv, Ukraine).

E-mail: n.maksymchuk@ukma.edu.ua

Matulčík Július – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, Comenius University Bratislava (Bratislava, Slovakia).

E-mail: julius.matulcik@uniba.sk

Pasichnichenko Anzhela – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool Education, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).

E-mail:pasichnichenkoan@gmail.com

Petryshyn Marta – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of General and Germanic Linguistics, Vasyl Stefanyk Carpathian National University (Kyiv, Ukraine).

E- mail: marta.petryshyn@cnu.edu.ua

Savchenko Halyna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Instrumental Performance, Orchestral Conducting and Arts Pedagogy, Anatoly Avdievsky Faculty of Arts, Mykhailo Drahomanov Urkainian State University (Kyiv, Ukraine).

E-mail: h_savchen@ukr.net

Semenog Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Head of the Center for Scientific and Educational Partnership and Network Interaction, A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University (Sumy, Ukraine). E-mail: olenasemenog@gmail.com

Sulaeiva Nataliia – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor at the Hryhoriy Levchenko Department of Music, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Honored Artist of Ukraine (Poltava, Ukraine).

E-mail: pnpu08@gmail.com

Styrkina Yuliia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary Education of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Member of the Writers' Union of Ukraine (Poltava, Ukraine). E-mail: juliastyrkina@gmail.com

Vilkhova Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool Education, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).

E-mail: oksana.vilhovadinec@gmail.com

Voliarska Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Scholarship holder at the Institute of International Education's Scholar Rescue Fund (IIE-SRF), Researcher at the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, Comenius University Bratislava (Bratislava, Slovakia).

E-mail: olena.voliarska@uniba.sk

Vovk Myroslava – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Head of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

E-mail: miravovk79@gmail.com

Yakovlev Volodymyr – Senior Lecturer at the Hryhoriy Levchenko Department of Music, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).

E-mail: kafedra_muzyki@ukr.net

Zahaiska Halyna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Romanian and Classical Philology, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

E-mail: g.zagaiska@chnu.edu.ua

Zhulynsky Mykola – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Director of the Taras Shevchenko Institute of Literature of the National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

E-mail: admin@ilnan.gov.ua

Zheleznyk Olga **–** Postgraduate Student at the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine, teacher of music at the 1st-3rd grade secondary school No. 50 in Lviv (Lviv, Ukraine).

E-mail: zheleznikola@gmail.com

Наукове видання

ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Збірник наукових праць

Випуск 33

Головний редактор – *М. П. Вовк*
Науковий і літературний редактор – *М. П. Вовк*
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 – *Ю. В. Грищенко*

Адреса редакції:
04060, м. Київ, вул. Максима Берлинського, 9,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,
відділ змісту і технологій педагогічної освіти
e-mail: vpee2011@ukr.net
Довідки за телефоном:
(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 01.06.2026 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 16,68. Обл.-вид. арк. 16,25.
Наклад 100 прим. Зам. № 1526.

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 33

Editor-in-chief –*M. P. Vovk*
Scientific and Literary editor – *M. P. Vovk*
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 – *Yu. V. Hryshchenko*
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***:***
(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 01.06.2026 р.
Формат 60х84/16. Гарнітура Times New Roman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 16,68. Обл.-вид. арк. 16,25.
Наклад 100 прим. Зам. № 1526.

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